



Gazi Meclisin (TBMM) Açılışın

100.
yılı
Anısına

XII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu

BİLDİRİ KİTABI

21-23 Ekim 2020, Ankara

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

XII. ULUSLARARASI DÜNYA DİLİ TÜRKÇE SEMPOZYUMU
BİLDİRİ KİTABI



XII. Uluslararası
Dünya Dili Türkçe
Sempozyumu

BİLDİRİ KİTABI

Gazi Üniversitesi

21-23 Ekim 2020

EDİTÖR

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

Ankara,2020

GAZİ ÜNİVERSİTESİ XII. ULUSLARARASI DÜNYA DİLİ TÜRKÇE SEMPOZYUMU

Bildiri metinlerinin içeriğinden yazarlar sorumludur. Tüm hakları saklıdır.

İzinsiz kopyalanamaz, aktarılamaz, çoğaltılamaz.

Editör:

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

ISBN: 978-975-507-293-7

Kapak Tasarımı:

Gülüzar ATAALP

İletişim:

Gazi Üniversitesi

Gazi Eğitim Fakültesi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı / Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı

ANKARA

Tel:

+90 312 202 18 93

E-posta:

dunyadiliturkce2020@gmail.com

Genel Ağ Adresi:

<http://dunyadiliturkce2020.gazi.edu.tr>

XII. ULUSLARARASI DÜNYA DİLİ TÜRKÇE SEMPOZYUMU

21-23 EKİM 2020, ANKARA

SEMPOZYUM KURULLARI

ONUR KURULU

Prof. Dr. Mustafa ŞENTOP

Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanı

Prof. Dr. Musa YILDIZ

Gazi Üniversitesi Rektörü / XII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Onursal Başkanı

Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN

Türk Dil Kurumu Başkanı

Prof. Dr. Şeref ATEŞ

Yunus Emre Enstitüsü Başkanı

Prof. Dr. Muhittin ŞİMŞEK

Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütavelli Heyet Başkanı

Prof. Dr. Düsen KASEİNOV

Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı (TÜRKSÖY) Genel Sekreteri

DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

(I. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)

Prof. Dr. Ahmet PEHLİVAN

(II. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)

Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN

(III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)

Prof. Dr. Pervin ÇAPAN

(IV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)

Prof. Dr. Turgut TOK

(V. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)

Prof. Dr. Hatice ŞAHİN

(VI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)

Prof. Dr. Ahmet BURAN

(VII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)

Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN – Yrd. Doç. Dr. Hayrettin PARLAKYILDIZ

(VIII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanları)

Doç. Dr. İlhan ERDEM

(IX. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)

Prof. Dr. Ferruh AĞCA

(X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)

Prof. Dr. Serkan ŞEN

(XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)

DÜZENLEME KURULU

Düzenleme Kurulu Başkanı

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Fatma AÇIK

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Halil ÇELTİK

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Dilek ERGÖNENÇ AKBABA

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Nezir TEMUR

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Yusuf UYAR

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Nazife Burcu TAKIL

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

BİLİM KURULU

- Prof. Dr. Abdullah KÖK**, Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)
- Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL**, Başkent Üniversitesi (Türkiye)
- Prof. Dr. Ahat ÜSTÜNER**, Fırat Üniversitesi (Türkiye)
- Prof. Dr. Ahmet Bican ERCİLASUN**, Emekli Öğretim Üyesi (Türkiye)
- Prof. Dr. Ahmet BURAN**, Fırat Üniversitesi (Türkiye)
- Prof. Dr. Ahmet Demirtaş**, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)
- Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN**, Trakya Üniversitesi (Türkiye)
- Prof. Dr. Alemdar YALÇIN**, Emekli Öğretim Üyesi (Türkiye)
- Prof. Dr. Alfiya YUSUPOVA**, Kazan Devlet Üniversitesi (Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Ali AKAR**, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)
- Prof. Dr. Ali GÖÇER**, Erciyes Üniversitesi (Türkiye)
- Prof. Dr. Ali Fuat ARICI**, Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)
- Prof. Dr. Ali YAKICI**, Gazi Üniversitesi (Türkiye)
- Prof. Dr. Alpaslan OKUR**, Sakarya Üniversitesi (Türkiye)
- Prof. Dr. Anarkul SALKINBAY**, Al-Farabi Kazakh Notional Univertisy (Kazakistan)
- Prof. Dr. Asiye Mevhibe COŞAR**, Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)
- Prof. Dr. Aynur ÖZ ÖZCAN**, Ankara Üniversitesi (Türkiye)
- Prof. Dr. Ayşe İLKER**, Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)
- Prof. Dr. Ayşe YÜCEL ÇETİN**, Gazi Üniversitesi (Türkiye)
- Prof. Dr. Bilgehan Atsız GÖKDAĞ**, Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)
- Prof. Dr. Bilginer ONAN**, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)
- Prof. Dr. Bülent ÖZKAN**, Mersin Üniversitesi (Türkiye)
- Prof. Dr. Celal DEMİR**, Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)
- Prof. Dr. Cemâl KURNAZ**, Gazi Üniversitesi (Türkiye)
- Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ**, Uludağ Üniversitesi (Türkiye)
- Prof. Dr. Çetin PEKACAR**, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)
- Prof. Dr. Ceval KAYA**, Ardahan Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Deniz ABİK, Çukurova Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Derya YAYLI, Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Dursun YILDIRIM, Emekli Öğretim Üyesi (Türkiye)

Prof. Dr. Duygu UÇGUN, Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Ekrem ARIKOĞLU, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Emine KOLAÇ, Anadolu Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Ercan ALKAYA, Fırat Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Erhan AYDIN, İnönü Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Eyüp AKMAN, Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK, Gazi Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Fatih KİRİŞÇİOĞLU, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Fatma ÖZKAN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Ferruh AĞCA, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Ferit YUSUPOV, Kazan Devlet Üniversitesi (Rusya Federasyonu)

Prof. Dr. Feyzi ERSOY, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Figen GÜNER DİLEK, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Fikret TÜRKMEN, Emekli Öğretim Üyesi (Türkiye)

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Funda TOPRAK, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ, Gazi Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Gülsel SEV, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Habibe YAZICI ERSOY, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Hakan ÜLPER, Mehmet Akif Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Halit KARATAY, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Hamza ZÜLFİKAR, Emekli Öğretim Üyesi (Türkiye)

Prof. Dr. Hasan BAĞCI, Mehmet Akif Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Hatice ŞAHİN, Uludağ Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Hamiye DURAN, Gazi Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Hülya KASAOĞLU ÇENGEL, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. İlhan ERDEM, İnönü Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. İsa ÖZKAN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. İsmet ÇETİN, Gazi Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Jale DEMİRCİ, Ankara Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Kamil İŞERİ, Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA, Uludağ Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Kutlay YAĞMUR, Tilburg Üniversitesi (Hollanda)

Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Emekli Öğretim Üyesi (Türkiye)

Prof. Dr. Leyla UZUN, Ankara Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Lindita XHANARİ LATİFİ, Tiran Üniversitesi (Arnavutluk)

Prof. Dr. Lokman TURAN, Atatürk Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI, Université de Rouen Normandie (Fransa)

Prof. Dr. Mehmet AYDIN, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan)

Prof. Dr. Mehmet KARA, Gazi Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Mehmet Vefa NALBANT, Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Melek ERDEM, Ankara Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Muammer NURLU, Gazi Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. M. Eyyüp SALLABAŞ, Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ, Atatürk Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Murat ÖZBAY, Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Musa ÇİFTÇİ, Uşak Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Mustafa ARGUNŞAH, Erciyes Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Mustafa CEMİLOĞLU, Uludağ Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ, Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Mustafa KURT, Gazi Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Mustafa ÖNER, Ege Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Mustafa UĞURLU, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Naciye YILDIZ, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Nadir İLHAN, Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ, Mersin Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Necati DEMİR, Gazi Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Necdet Yaşar BAYATLI, Bağdat Üniversitesi (Irak)

Prof. Dr. Nergis BİRAY, Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Nermin YAZICI, Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Nesrin SİS, İnönü Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Nevzat ÖZKAN, Erciyes Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Nurettin DEMİR, Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Osman Fikri SERTKAYA, Emekli Öğretim Üyesi (Türkiye)

Prof. Dr. Osman MERT, Atatürk Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Ömer ÖZKAN, Gazi Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Özay KARADAĞ, Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Özen YAYLAGÜL ÜSTÜNEL, Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Paşa YAVUZARSLAN, Ankara Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Pervin ÇAPAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Saadettin ÖZÇELİK, Dicle Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Sandybai BORANBAYEV, Regional Social-Innovational University (Kazakistan)

Prof. Dr. Salim KÜÇÜK, Ordu Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Sefa YÜCE, Gazi Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN, İstanbul Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Serkan ŞEN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Suat UNGAN, Trabzon Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Şaban DOĞAN, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Süer EKER, Başkent Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN, Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN, Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Tuncer GÜLENSOY, Emekli Öğretim Üyesi (Türkiye)

Prof. Dr. Turgut TOK, Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Ülkü GÜRSOY, Gazi Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Vahit TÜRK, İstanbul Kültür Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR, Gazi Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Yavuz KARTALLIOĞLU, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Yusuf DOĞAN, Gazi Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Zeki KAYMAZ, Ege Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Zeynep KORKMAZ, Emekli Öğretim Üyesi (Türkiye)

Prof. Dr. Zühal YÜKSEL, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Aliye USLU ÜSTEN, Gazi Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Ahmet AKKAYA, Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Ahmet BALCI, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN, Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Akartürk KARAHAN, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Başak UYSAL, Gazi Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Bayram BAŞ, Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Bülent BAYRAM, Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Bülent GÜL, Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Canan ASLAN, Ankara Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Cüneyt AKIN, Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU, Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Derya YILDIZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Dilek FİDAN, Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Esra Karakuş TAYŞI, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Faruk GÖKÇE, Dicle Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Ferhat ENSAR, Uludağ Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Filiz METE, Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA, Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Gızılgül ABDULLAYEVA, Bakü Devlet Üniversitesi (Azerbaycan)
Doç. Dr. Gülcan ÇOLAK, Gazi Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Gülnara ALİYEVA KOŞKUN, Bakü Slavyan Üniversitesi (Azerbaycan)
Doç. Dr. Hacer TOKYÜREK, Erciyes Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Hülya YAZICI OKUYAN, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Jabbor İŞANKUL, Taşkent Folklorşinaslık Enstitüsü (Özbekistan)
Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ, Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Kelime ERDAL, Uludağ Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Kemalettin DENİZ, Gazi Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Lokman TANRIKULU, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Mahir KALFA, Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Mesut GÜN, Mersin Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU, Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Murat ATEŞ, Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Müzeyyen ALTUNBAY, Giresun Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Oksana SOROKİNA, Çuvaş Devlet Üniversitesi (Rusya Federasyonu)
Doç. Dr. Ömer ÇİFTÇİ, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Özgür AY, Uşak Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Sadet MALTEPE, Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Sedat BALLYEMEZ, Bartın Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Sema ASLAN DEMİR, Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Sercan DEMİRGÜNEŞ, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Öğr. Üyesi Mediha MANGIR, Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Öğr. Üyesi M. Kayahan ÖZGÜL, Gazi Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TATCI, Gazi Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Öğr. Üyesi Nuray KAYADİBİ, Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Öğr. Üyesi Ankhbayar DANUU, National University of Mongolia (Moğolistan)
Dr. Öğr. Üyesi Hayrettin PARLAKYILDIZ, Kıbrıs İlim Üniversitesi (Kıbrıs)
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim ATABEY, Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Öğr. Üyesi Özlem BAYRAK CÖMERT, Gazi Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba BARUTÇU, Kafkas Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Öğr. Üyesi Rıdvan ÖZTÜRK, Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Öğr. Üyesi Yuliia TARASIUK, Odessa Meçnikov Milli Üniversitesi (Ukrayna)
Dr. Öğr. Üyesi Zeki GÜREL, Gazi Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Maral Memmetberdiyevna KULİYEVA, Türkmen Devlet Millî Dünya Dilleri Enstitüsü Rektörü (Türkmenistan)
Dr. Firuz FEVZİ, Kabil Devlet Üniversitesi (Afganistan)
Dr. Juliana BARTA, Macaristan Bilimler Akademisi (Macaristan)
Dr. Ömer Faruk DEMİREL, Technische Universität Berlin (Almanya)

SEKRETERYA

Arş. Gör. Dr. Arife Ece EVİRGEN

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı

Arş. Gör. Tuğçe DAŞÖZ

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Arş. Gör. Ömer ÇELİK

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Arş. Gör Elif DEMİR

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Arş. Gör. Kürşat KAYA

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

İÇİNDEKİLER

<i>YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN ÇEVİRİMİÇİ DİJİTAL UYGULAMALARI KULLANMA DURUMLARI</i>	8
<i>DOÇ. DR. ABDULLAH ŞAHİN, MOHD MİNHAJ</i>	
<i>ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERİN NOKTALAMA İŞARETLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ</i>	26
<i>ASENA ERK, DOÇ. DR. AHMET BALCI</i>	
<i>YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ YEDİ İKLİM A2 DERS KİTABINDA TÜRK VE YABANCI İMGESİ</i>	39
<i>YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ AYŞENUR KARACA</i>	
<i>TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN “OKUMAK ÖZGÜRLÜĞE UÇMAKTIR” PROJESİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ</i>	44
<i>YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ BÜŞRA PEHLİVANLI</i>	
<i>TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE OKUL SÖZLÜKLERİ</i>	54
<i>PROF. DR. CELAL DEMİR</i>	
<i>BİBLİYOTERAPİDE ÇOCUK EDEBİYATI ÜRÜNLERİNİN KULLANIMI</i>	63
<i>DOÇ. DR. DERYA YILDIZ, YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ NACİYE KARA</i>	
<i>İLKOKULLARDA OKUMA KÜLTÜRÜNE YÖNELİK YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ</i>	73
<i>DR. DİLEK KIRNIK</i>	
<i>TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KAMU PERSONELİ SEÇME SINAVINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ VE SINAVIN ADAYLARIN YAŞAMINA YANSIMASI</i>	80
<i>ARŞ. GÖR. DR. DUYGU YÜCEER* DR. ÖĞR. ÜYESİ TUĞBA BARUTCU</i>	
<i>TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ÇEVİRİ METİNLERİN ZİHNİYET DEĞİŞİMLERİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ</i>	93
<i>ÖĞR. GÖR. EMİNE DAMLA TURAN</i>	
<i>YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÇEVİRİM İÇİ SINAV HAZIRLAMA ARACI: TESTMOZ</i> . 106	
<i>DR. EMRAH BOYLU, ÖĞR. GÖR. KEVSER ESMA ÖZYALÇIN</i>	
<i>DİL SAVAŞLARI İÇİNDE TÜRKÇEMİZİN GELECEĞİ</i>	115
<i>PROF. DR. FİRDEVS GÜNEŞ</i>	
<i>YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MOBİL UYGULAMALARLA SÖZCÜK ÖĞRETİMİ</i> 130	
<i>GAMZE DELİOĞLU</i>	
<i>NURGÜL ATEŞ'İN ÇOCUK KİTAPLARININ DIŞ YAPI ÖZELLİKLERİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ</i> 142	
<i>HARUN ERCAN, DR. ÖĞR. ÜYESİ NURAY KAYADİBİ</i>	
<i>TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN DİL ÖĞRENME İNANIŞLARININ BELİRLENMESİ: BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ</i>	155
<i>PROF. DR. HASAN BAĞCI, DİLEK BAZ BOLLUK</i>	
<i>AMERİKA'DAKİ GÖÇMEN ÇOCUKLAR İÇİN HAZIRLANMIŞ İNSİDE DERS KİTABININ YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ</i>	168
<i>DR. ÖĞR. GÖR. HÜSEYİN GÖÇMENLER, PROF. DR. FATMA AÇIK</i>	
<i>OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ MÜLTECİ ÇOCUKLARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAŞANAN SORUNLARIN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ</i>	183

DR. HÜSEYİN GÖÇMENLER, DR. SÜMEYRA AYIK	
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OTANTİK DEĞER TAŞIYAN REKLAM FİLMLEİNİN KULLANIMI.....	197
PROF. DR. İHSAN KALENDEROĞLU, TUNCAY AYVERDİ	
CUMHURİYET DÖNEMİ ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İŞLEVSEL DİL BİLGİSİ KAPSAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ.....	213
DOÇ. DR. KEMALETTİN DENİZ, ÖĞR. GÖR. YUNUS EMRE ÇEKİCİ	
ÖZETLEME BECERİSİ ALANINDA TÜRKİYE'DE YAPILAN LİSANSÜSTÜ ÇALIŞMALARIN BETİMSSEL İÇERİK ANALİZİ.....	224
PROF. DR. KEZİBAN TEKŞAN, YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ DİLEK PEHLİVAN	
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARINDA YER ALAN B2 DÜZEYİ KARŞILIKLI KONUŞMA ETKİNLİKLERİNİN İNCELENMESİ (İSTANBUL YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ, YEDİ İKLİM TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ).....	236
KÜRŞAT İLGÜN	
ÖMER SEYFETTİN'İN ANLATILARINDA TÜRKÇE DUYARLILIĞI.....	247
DR. ÖĞR. ÜYESİ MEHMET HALİL SAĞLAM, YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ MEHMET MIÇOOĞULLARI	
DİNLEME/İZLEME KAZANIMLARININ TÜRKÇE DERS KİTAPLARINA SOMUT YANSIMALARI (BEŞİNCİ SINIF ÖRNEKLEMİ).....	257
BİL. UZM. MELTEM ÇETİNKAYA	
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE PEYAMİ SAFA 'NİN ESRARLI KÖŞK ÖYKÜSÜNÜN A2 SEVİYESİNE UYARLANMASI.....	268
PROF. DR. MUAMMER NURLU, ADEM KUTLU	
EDEBİ ESERLERİN B1 DÜZEYİNE UYARLANMASINDA AYAŞLI VE KİRACILARI ROMANI ÖRNEĞİ.....	281
PROF. DR. MUAMMER NURLU, AHMET ŞANAL	
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR.....	292
PROF. DR. MUHAMMED EYYÜP SALLABAŞ, TÜRKÇE ÖĞRETMENİ MEHMET ÖNDER KARACAOĞLU	
TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DERS KİTAPLARINDA YER ALAN İZLEME METİNLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	307
DOÇ. DR. MURAT ATEŞ, MURAT ACELE, ALİ UMUT AŞCI, ÖĞR. GÖR. AHMET GÜRKAN KARATAŞ	
TÜRKÇENİN YABANCI-İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE COVID-19 ÖNCESİ VE SONRASI EĞİTİM UYGULAMALARI.....	328
ÖĞR. GÖR. DR. MURAT SAMİ TÜRKER	
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE CALLAN YÖNTEMİ VE ETKİNLİK TASARIMI.....	338
DR. NEŞE KARA ÖZKAN	
AHMET YILMAZ BOYUNAĞA 'NİN ÇOCUK KİTAPLARINDA KALIPLAŞMIŞ SÖZ VARLIĞI UNSURLARI	349
ARAŞTIRMA GÖREVLİSİ ÖMER ÇELİK	
GERİBİLDİRİM ODAKLARI AÇISINDAN TÜRKÇE VE MATEMATİK ÖĞRETMENLERİ.....	358
RAHİME ŞENTÜRK	
ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERİN PISA'DAKİ METİN TÜRÜ SINIFLAMASINA GÖRE İNCELENMESİ.....	372
DOKTORA ÖĞRENCİSİ RASİM TARAKCI	
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ANLATIMLARINDA OLUŞTURDUKLARI PARAGRAFLARIN NİTELİĞİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA.....	382
DR. ÖĞR. ÜYESİ SEDAT KARAGÜL	

<i>TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNE STRATEJİK BİR BAKIŞ</i>	391
<i>PROF. DR. SEFA YÜCE</i>	
<i>TÜRKİYE'DE GÖRSEL OKUMA VE GÖRSEL SUNU ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALARIN BETİMSSEL İÇERİK ANALİZİ</i>	397
<i>SEMRA KÖSE, DR. ÖĞR. ÜYESİ PINAR KANIK UYSAL</i>	
<i>2019 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN DİL POLİTİKASI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ</i>	414
<i>DOKTORA ÖĞRENCİSİ SİNAN YENİAY</i>	
<i>UZAKTAN EĞİTİM DÖNEMİNDE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DİNLEME BECERİLERİNE YÖNELİK ALGILARI</i>	422
<i>ŞENGÜL KILIÇ AVAN</i>	
<i>YABANCI ÖĞRENCİLERİN UZAKTAN TÜRKÇE DERSLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ: COVID-19 SALGINI DÖNEMİ GAZİ TÖMER ÖRNEĞİ</i>	432
<i>DR. ÖĞRETİM GÖREVLİSİ ŞEYDA YEŞİLYURT</i>	
<i>TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ AMAÇLARI BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ</i>	444
<i>DOÇ. DR. ÜLKER ŞEN</i>	
<i>TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİNE İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRİLME</i>	454
<i>DOÇ. DR. YASEMİN BAKI</i>	
<i>YUGOSLAVYA'DA BİR TÜRKÇE SEVDALISI VE TÜRK DİLİ İŞÇİSİ: SÜREYYA YUSUF</i>	469
<i>DR. ÖĞR. ÜYESİ ZEKİ GÜREL, DR. SEZEN SEYFULA</i>	
<i>AVRUPA'DAKİ TÜRK İŞÇİ ÇOCUKLARI İÇİN İSVEÇ'TE YAYINLANMIŞ BİR KİTAP: KÖPRÜLER</i>	480
<i>DR. ÖĞR. ÜYESİ ZEKİ GÜREL, DOKTORA ÖĞRENCİSİ RABİA BETÜL GÜREL*</i>	
<i>KIPÇAK TÜRKÇESİNİN OĞUZCALAŞMASINA DAİR: KİTĀBU'L İDRĀK Lİ- LİSĀNĪ'L ETRĀK'TEKİ İSİMLERDEN ÖRNEKLER</i>	487
<i>ARAŞTIRMA GÖREVLİSİ ÂDEM BULUT</i>	
<i>ELEKTRONİK TERİMLERİ BAĞLAMINDA TÜRKİYE TÜRKÇESİ AZERBAYCAN TÜRKÇESİ TERİM BİRLİĞİ</i>	500
<i>DR. ÖĞRETİM ÜYESİ ALİ KEMAL ŞAŞ</i>	
<i>SAHTE KAVRAMINI KARŞILAYAN ÇAKMA, İMİTASYON, KOLPA, KORSAN, SÖZDE VE TAKLİT SÖZCÜKLERİNİN KULLANIMLARI</i>	510
<i>DR. ARİFE ECE EVİRGİN</i>	
<i>TÜRKÇE İFADE BİÇİMİ OLARAK ANJANBMAN (ENJAMBEMENT)</i>	520
<i>PROF. DR. A. MEVHİBE COŞAR</i>	
<i>AÇ BARS HİKÂYESİ'NDE GEÇEN MELEZ DİNİ TERİMLER</i>	528
<i>ARŞ. GÖR. AYSEL AHMEDOVA</i>	
<i>CEVĀHİR NĀM KİTĀB ADLI ESERİN İMLA ÖZELLİKLERİNE AİT TESPİTLER</i>	533
<i>DOÇ. DR. AYŞE NUR SIR DÜNDAR</i>	
<i>CODEX CUMANĪCUS'TA GEÇEN MESLEK İSİMLERİ</i>	542
<i>YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ BEYTULLAH KOCABAŞ</i>	
<i>TÜRKÇEDE SÖZLÜKBİRİM OLARAK YANSIMA SÖZCÜKLER VE SÖZLÜKSELLEŞME DERECELERİ</i>	558
<i>DR. ÖĞR. ÜYESİ DİDEM AKYILDIZ AY</i>	

<i>KARAHANLI TÜRKÇESİNDEKİ RENK ADLARI</i>	566
<i>PROF. DR. DİLEK ERGÖNENÇ, KÜBRA CAN</i>	
<i>KUANŞI İM PUSAR'DAKİ ALINTI SÖZCÜKLERDE TÜRKÇELEŞTİRME</i>	593
<i>DR. ÖĞR. ÜYESİ DUYGU YAVUZ ÖZ</i>	
<i>ELAZIĞ (BASKİL) FIKRALARINDA ETNONİMLERİN USLUP-KONNOTASİYASI</i>	605
<i>PROF. DR. DÜRDANE ALİYEVA</i>	
<i>2020 ERİŞİLEBİLİRLİK YILINDA MEDYADA TÜRK İŞARET DİLİNİN KULLANIMI</i>	612
<i>DR. EBRU KABAKÇI</i>	
<i>HURUF-I MUNFASILANIN TEORİSYENİ DOKTOR MİLASLI İSMAİL HAKKI'NIN "MİLLETLERİD TERAKKİSİNDE ELİFBÂNİD HİSSESİ" ADLI MAKALESİ</i>	621
<i>DR. EBUBEKİR ERASLAN</i>	
<i>BAĞIMSIZ TÜRK CUMHURİYETLERİNDE DİL POLİTİKASI</i>	638
<i>DR. ELÇİN İBRAHİMOV</i>	
<i>TARİHİ KIPÇAK TÜRKÇESİYLE YAZILMIŞ DİDAKTİK METİNLERDE MENTAL FİLLER: DUYGU FİLLERİ</i>	644
<i>DR. EMİNE GÜLER</i>	
<i>DEDE KORKUT KİTABINDA GEÇEN BUTUN BİNMEK VE SIÇRAYIP BİNMEK DEYİMLERİ ÜZERİNE..</i>	655
<i>PROF. DR. ERCAN ALKAYA</i>	
<i>KADINLIK SANCISI: BAHAR VE KELEBEKLER'İN GÖSTERGEBİLİMSEL AÇIDAN İNCELENMESİ</i>	663
<i>DOKTORA ÖĞRENCİSİ ESRANUR KARAÇENGEL</i>	
<i>İSMAİL HAKKI BURSEVİ'NİN PENDNAME ŞERHİNDE TÜRKÇE SÖZVARLIĞI</i>	678
<i>DR. FATİH YERDEMİR</i>	
<i>ONOMASTİK BİRİMLERİN ÖĞRENİLMESİNDE TARİHİ DİYALEKTİZİMLERİN ROLÜ</i>	690
<i>DOÇ. DR. GALİBE HACIYEVA</i>	
<i>BAYBURT İLİ AĞZINDAKİ TÜRKÇE SÖZCÜKLERİN SES BİLGİSİ AÇISINDAN ART ZAMANLI OLARAK İNCELENMESİ</i>	702
<i>YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ GÖKÇE COŞKUN</i>	
<i>ZEYNEP KORKMAZ ARAŞTIRMASINDA "MARZUBANNAME" ESERİ</i>	713
<i>DOÇ. DR. KEMİNE HEVİLKIZI</i>	
<i>DEDE KORKUT KİTABI TÜRKİSTAN NÜSHASI: SALUR KAZAN'IN YEDİ BAŞLI EJDERHAYI ÖLDÜRMEŞİ ANLATISININ GÖSTERGEBİLİMSEL AÇIDAN ÇÖZÜMLENMESİ</i>	722
<i>DOKTORA ÖĞRENCİSİ KIVILCIM POLAT BULMUŞ</i>	
<i>PROF. DR. BEKİR ÇOBANZADE VE TÜRKÇEDE TERİM YAPMA SORUNLARI</i>	731
<i>DOÇ. DR. MEHBUBE MEMMEDOVA</i>	
<i>LİSÂNÜ'T-TAYR'IN BUDAPEŞTE NÜSHASI ÜZERİNE</i>	738
<i>TÜRK DİLİ BİLİM UZMANI MERVE PARLAR</i>	
<i>AHİSKA AĞZINDAKİ ZARF-FİİL EKLERİNİN DURUMU</i>	744
<i>DOÇ. DR. MİNARA ALİYEVA ÇINAR</i>	
<i>TÜRKÇENİN SÖZ VARLIĞI ÜRETİMİNDE ÇEKİM EKLERİNİN KULLANIMI</i>	750
<i>DOÇ. DR. MURAT KÜÇÜK, CEREN GÜVENSEL ERKAN</i>	
<i>RİSALE-İ NİKRİSİYYE'DEKİ TIP TERİMLERİ ÜZERİNE</i>	761

DOÇ. DR. MUSTAFA ULUOCAK	
“YENİ DÜNYA”NIN HABERCİSİ: SALGIN KELİMELERİ	776
DR. ÖĞR. ÜYESİ MUZAFFER UZUN	
PHRASES EXPRESSİNG DECEPTION IN GEORGİAN AND TURKİSH.....	783
TÜRKÇEDE EŞ ANLAMLI KELİMELER VE ONLARIN LEHÇELERE GÖRE BASKIN HÂLE GELEREK ORTADAN KALDIRIKLARI ANLAMDAŞLARI.....	789
PROF. DR. NADİR İLHAN	
PHRASEOLOGİSMS EXPRESSİNG FAİLURE IN GEORGİAN AND TURKİSH LANGUAGES.....	801
ASSOC. PROFESSOR NANA TSETSKHLADZE, ASSOC. PROFESSOR LİLE TANDİLAVA	
ESKİ ANADOLU TÜRKÇESİNE ARAPÇADAN ALINTILANMIŞ BİR FİİL ÜZERİNE İNCELEME.....	807
DOKTORA ÖĞRENCİSİ NURAY DEMİR ÖZTÜRK	
THE JOURNAL OF THE ROYAL GEOGRAPHICAL SOCIETY DERGİSİ'NİN DOĞU BİLİMİNE KATKISI: ORTA ASYA'DAKİ TÜRKLER VE TÜRK DİLİ İLE İLGİLİ YAYINLAR	812
ARŞ. GÖR. DR. NURAY TAMİR	
“MANAS” DESTANINDA GEÇEN TEDAVİ MALZEMELERİ ADLARINDAN API/ÜPÜ ÜZERİNE	821
DR. ÖĞR. ÜYESİ NURGÜL MOLDAİLİVA	
ÖMER SEYFETTİN'İN “BAŞINI VERMEYEN ŞEHİT” ADLI HİKÂYESİNDEKİ ÇEKİMLİ FİİL UNSURLARININ İNCELENMESİ	826
DR. OSMAN TÜRK	
NÜRİ'L-İSLÂM ADLI FIKİH METNİ VE BU METİNDEKİ AĞIZ ÖZELLİĞİ GÖSTEREN UNSURLAR.....	838
DR. ÖMER GÜVEN	
TÜRKÇE TARİHİ METİN YAYINLARINDA DİL İÇİ ÇEVİRİ SORUNLARI (DEDE KORKUT HİKÂYELERİ ÖRNEKLEMİNDE)	849
PROF. DR. ÖZEN YAYLAGÜL ÜSTÜNEL	
TARİHİ GELİŞİM SÜRECİ İÇİNDE +DAŞ EKİ	854
DR. ÖĞR. ÜYESİ SERAP EKŞİOĞLU	
TARAMA SÖZLÜĞÜNDE “GİBİ, GİBİ OLMAK, GİBİ GÖSTERMEK, GÖRÜNMEK VB.” ANLAMINI VEREN BAZI EKLER, FİİLLER VE SÖZCÜKLER	876
DOÇ. DR. SERPİL SOYDAN	
TÜRK OYALARININ DİLİ	883
DR. ÖĞR. ÜYESİ SONGÜL ERDOĞAN	
DOMANIÇ MERKEZ AĞZINDAN DERLEME SÖZLÜĞÜ'NE KATKILAR	895
DOÇ. DR. SÜLEYMAN EROĞLU	
ESKİ TÜRKÇEDE AÇIKLAMA YAN CÜMLELERİNDE BİR GEÇİŞ ÖRNEĞİ.....	904
DOÇ. DR. ÜMİT HUNUTLU	
ESKİ ANADOLU TÜRKÇESİ İLE TÜRKİYE TÜRKÇESİNDE FİİLLERİN KULLANIMI.....	911
DR. ÖĞR. ÜYESİ YASEMİN ÇELİK	
PANDEMİ (COVİD-19) İLE İLGİLİ TELEVİZYON KANALLARINDA YAYIMLANAN REKLAMLARDA DİL KULLANIMI.....	921
DOKTORA ÖĞRENCİSİ YILDIZ ÖZBİLEN	
BULUD KARAÇORLU SEHEND'İN ŞİİRLERİNDE YİNELEMELER VE KOŞUT YAPILAR: DEYİŞBİLİMSEL (ÜSLÛPBİLİMSEL) BİR İNCELEME.....	932

ZARİ SHİRİZAD (DOKTORA ÖĞRENCİSİ), PROF.DR. İSMET ÇETİN	
GÜNCEL TÜRKÇE SÖZLÜK 'TE ERKEK MADDESİ VE TOPLUMDİLBİLİMSEL SEZDİRİMLERİ.....	940
ARŞ. GÖR. ZÜLEYHA HANDE AKATA	
TÜRKMEN TÜRKÇESİNDE EFSANEVİ VE TARİHİ ANTROPONİMLERLE OLUŞMUŞ FİİLLERE ADBİLİMSEL BİR BAKIŞ.....	949
DR. ASIM ÇAĞRI ŞENOL	
ÇAĞDAŞ TÜRK LEHÇELERİNDE 'AFİYET OLSUN!' ANLAMINDA KULLANILAN KALIP SÖZLER.....	963
ARŞ. GÖR. DERYA KARATAŞ	
ÖZBEK TÜRKÇESİNDE TASVİR FİİLLERİ.....	972
PROF. DR. FATMA AÇIK	
ONOMASTİK BİRİMLERİN ÖĞRENİLMESİNDE TARİHİ DİYALEKTİZİMLERİN ROLÜ.....	984
DOÇ. DR. GALİBE HACIYEVA	
NEFRET SÖYLEMİNİN TÜRKİYE TÜRKÇESİ VE TÜRKMEN TÜRKÇESİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI	996
BİLİM UZMANI GÜL AKBAŞ- DR. HİCRET DİLAN DAŞDEMİR	
KIRGIZ ÇEÇENLİK HÜNERİ VE CEERENÇE ÇEÇEN	1007
DR. İLKNUR BAYRAK İŞCANOĞLU	
ÇUVAŞÇANIN ÇOKLUK EKİNE TEORİK BİR BAKIŞ.....	1014
ARŞ. GÖR. KUBİLAY FENER	
GAGAVUZ TÜRKÇESİNDEKİ TASARLAMA KİPLERİNİN SEMANTİK DÜZLEMDE İNCELENMESİ	1025
LEYLA DİLEK	
AZERBAYCAN VE TÜRKİYE TÜRKÇELERİNDE DEYİMLERİN LENGÜİSTİK ÖZELLİKLERİ.....	1037
DOÇ. DR. REHİLE GULİYEVA	
NAHÇIVAN BİLİMSEL ORTAMINDA GÜNEY AZERBAYCAN ÜZERE ÜMUMTÜRKOLOJİ DÜZEYDE YAPILAN DİL ARAŞTIRMALARI	1044
ARŞ. GÖR. SAHAB ALİYEVA	
AZERBAYCAN LİRİK NESİRİNDE DİL VE ÜSLUP ÖZELLİKLERİN YANSIMASI	1054
DOÇ. DR. SEVİNÇ KAZİMOVA	
ÇAĞDAŞ AZERBAYCAN TÜRKÇESİNDEKİ TÜRKÇE KÖKENLİ KELİMELERİN FONKSİYONEL SEMANTİK ÖZELLİKLERİ	1062
DOÇ. DR. SEVİNÇ MEMMEDOVA	
KAZAK EDEBİYATINDA HİKÂYE VE MODERN TEMSİLCİSİ AYGÜL KEMALBAYEVA.....	1068
SİMGE SOLAK, DOÇ. DR. EKREM AYAN	
OĞUZ QURUPU TÜRK DİLLERİNDE SİFƏTLƏRİN SEMANTİK DİFERENSİASİYASI	1078
TƏNZİLƏ ƏHMƏDOVA ELDEMİR	
ŞİİR DİLİ VE BİR ÇÖZÜMLEME ÖRNEĞİ: ABAY KUNANBAYEV, GÖZÜMÜN KARASI	1083
DR. ÖĞRENCİSİ TUĞÇE NUR KESİN	
TÜRKİYE TÜRKÇESİ VE ÖZBEK TÜRKÇESİNDEKİ BAZI EK FİİLLERİN KARŞILAŞTIRILMALI İNCELENMESİ ÜZERİNE.....	1091
PROF. DR. ZILOLA KHUDAYBERGENOVA	
KREŞİN TATARLARININ SOFRA TÜRKÜLERİ.....	1105
DOÇ. DR. ZOYA KİRİLLOVA	

<i>TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİNDE FİLM KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ: ÇANKIRI BİLSEM VE FEN LİSESİ ÖRNEĞİ</i>	1114
<i>PROF. DR. ALİ YAKICI*, DOKTORA ÖĞRENCİSİ ÖZGE ASLANEL</i>	
<i>TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİ FAKTÖRÜNÜN TOPLUMSAL DEĞİŞMELER BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ</i>	1126
<i>PROF. DR. AYŞE YÜCEL ÇETİN , HÜLYA KÜBRA GÜR SOY</i>	
<i>DİVAN ŞAİRLERİNİN “GAZEL” KELİMESİNE BAKIŞI</i>	1138
<i>BİL. UZM. DÖNE KAYA</i>	
<i>NEDİM’İN “VAR İÇİNDE” REDİFLİ GAZELİNİN ŞERHİ VE YAPISALCIK AÇISINDAN İNCELENMESİ</i>	1148
<i>DOKTORA ÖĞRENCİSİ E. ŞEYMA YÜKSEL</i>	
<i>BEKTAŞI ŞÂİRİ SİNOPLU/BATUMLU YESÂRÎ BABA HAKKINDA YENİ BİLGİLER</i>	1160
<i>PROF. DR. EYÜP AKMAN</i>	
<i>TASAVVUF TERİMLERİNİN EDEBİYAT ÖĞRETİMİNDEKİ ÖNEMİ</i>	1172
<i>BİLİM UZMANI GÜNEL AHMEDOVA</i>	
<i>EDEBÎ ESER VE SİNEMA FİLMİ OLARAK GÖLGESİZLER VE UZUN HİKÂYE’NİN EĞİTİMDE KULLANILABİLİRLİĞİ</i>	1177
<i>PROF. DR. HALİL ÇELTİK, ÖĞRETMEN EMİN BAŞ</i>	
<i>CEVDET BEY VE OĞULLARI İLE BUDDENBROOK AİLESİ ÜZERİNE GÖSTERGEBİLİMSEL BİR ÇÖZÜMLEME</i>	1190
<i>DOKTORA ÖĞRENCİSİ HAYRUNNİSA GÜRBÜZ</i>	
<i>BATTALNÂME’DE KADIN TİPOLOJİSİ</i>	1208
<i>PROF. DR. İSMET ÇETİN, YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ EMİNE ÖLMEZ</i>	
<i>İLK TÜRK DİLBİLİMCİ ŞEMSETTİN SAMİ’NİN VİCDAN ADLI PİYESİNDE DİN OLGUSU</i>	1219
<i>DR. ÖĞR. ÜYESİ MUSA DEMİR</i>	
<i>İZMİR’DE YAŞAYAN AŞIKLIK GELENEĞİNİN GELECEĞE AKTARILMASINDA “KAFFE-İ AŞIK KÜLTÜR ODASI” VE “KARACAOĞLAN’IN MACERASI ADLI DİJİTAL OYUN” UN ETKİLERİ</i>	1229
<i>YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ NECATİ ÖZCAN</i>	
<i>SAFAHAT’TA HÜZNÜN YANSIMASI</i>	1242
<i>DR. SEHER ERDOĞAN ÇELTİK</i>	
<i>EDİP CANSEVER’İN “SU ALTINDA KANAT ÇIRPAN ÜVEYİK” ŞİİRİNDE MODERN DİLE KARŞI TAŞRA İMGESİ</i>	1255
<i>ARŞ. GÖR. DR. ŞENER ŞÜKRÜ YİĞİTLER</i>	
<i>HAFÎ VE DİVANI</i>	1266
<i>PROF. DR. YAŞAR AYDEMİR, ELİF BEYZA AYDEMİR</i>	

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Çevrimiçi Dijital Uygulamaları Kullanma Durumları

*Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN**, *Mohd MİNHAJ***

Özet

Türkçeyi hem akademik hem özel hem de ticari amaçlarla öğrenmek isteyen yabancıların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bu ihtiyacı karşılamak için yurt içinde ve dışında TİKA, Yunus Emre Enstitüsü (YEE), Maarif Vakfı (TMV), TÖMER'ler, MEB gibi kamu kurumları ve özel kurumlar faaliyet göstermektedir. Bu kurumlarda örgün ve yaygın eğitim şeklinde verilen eğitimlerin yanı sıra çağımızdaki dijital teknolojilerdeki gelişmelere paralel olarak çevrimiçi eğitimlerden de faydalanılmaktadır. Çevrimiçi dijital ortamlar hem başlı başına Türkçe öğrenmede hem de yüz yüze eğitimlere destek olarak kullanılabilir. Çok düşük ücretli ya da ücretsiz olarak bu dijital ortamlara internete bağlı bilgisayarlar, tabletler ve akıllı cep telefonları sayesinde kolay bir şekilde ulaşılabilmektedir. Bu çalışmanın amacı, yabancı dil ya da ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, modern teknoloji çağında Türkçeyi öğrenirken çevrimiçi dijital hangi uygulamaları kullandıklarını ve öğrenci görüşlerine göre hangi uygulamaların daha fazla fayda sağladığını tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'deki TÖMER'lerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler oluşturmaktadır. Çalışma grubu gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Bu kapsamda öğrencilere çevrimiçi uygulamalarla ilgili "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için çevrimiçi dijital uygulamalar kullanıyor musunuz? Bu uygulamaların adlarını yazınız, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için çevrimiçi dijital uygulamaları neden ve ne sıklıkla kullanıyorsunuz? Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için kullandığımız çevrimiçi dijital uygulamaların özellikleri nelerdir? Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için kullandığımız çevrimiçi dijital uygulamaları beğeniyor musunuz? Günlük hayatta çevrimiçi uygulamalar kullanırken kelime mi araştırıyorsunuz yoksa paragraflar mı? Kullandığınız dijital uygulama dışında başka hangi dijital uygulamaları biliyorsunuz?" şeklinde toplam 7 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Alınan cevaplar, nitel araştırma tekniklerinden olan içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Çalışmada betimleyici fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Google Form aracılığıyla hazırlanan açık uçlu sorular kullanılmıştır. Sonuç olarak katılımcıların Türkçeyi öğrenmek için 29 ayrı çevrimiçi uygulama kullandıkları, en fazla kullandıkları uygulamaların Google Çeviri (n=30), TDK Sözlük (n=15) ve Tureng (n=12) olduğu ortaya çıkmıştır. Bu uygulamalardan hiçbirini kullanmayan katılımcı sayısı ise 14'tür.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi, Dijital ortamlar, Çevrimiçi dijital uygulamalar.

Evaluating the use of Online Digital Applications by Learners of Turkish as a Foreign Language

Abstract

The number of foreigners who want to learn Turkish for academic, private and commercial purposes is increasing day by day. Public and private institutions such as Turkish Cooperation and Coordination Agency (TIKA), Yunus Emre Institute (YEE), Maarif Foundation (TMV), Turkish Teaching Research and Implementation Center (TÖMER), Ministry of National Education (MEB) operate inside Turkey and abroad to meet this need. In these institutions, in addition to the training given in the form of formal and informal education, with the development of digital technology online training is also used in parallel. Online digital media can be used for learning Turkish individually and face-to-face training. The digital media can be easily accessed from computers, tablets and smartphones connected to the internet, with little or no charge. The aim of this study is to determine which kinds of online digital applications are used by the students who learn Turkish as a foreign language or as a second language and which applications benefit them more. The research samples were selected on a voluntary basis from the students who study Turkish as foreign Language in TÖMER in Turkey. Using an online questionnaire the students were asked a total of 7 open-ended questions that are: "Do you use online digital applications to learn Turkish as a foreign language? Write the names of these applications. Why and how often do you use online digital applications to learn Turkish as a

*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0001-6022-5242>, abdsahin25@hotmail.com

**Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Hindistan, <https://orcid.org/0000-0001-5661-0519>, khanminhaj468@gmail.com

foreign language? What are the features of online digital applications you use to learn Turkish as a foreign language? Do you like the online digital apps you use to learn Turkish as a foreign language? Are you searching words or paragraphs while using online apps in daily life? Apart from the digital application you use, what other digital applications do you know?. The answers received are evaluated with content analysis, which is one of the qualitative research techniques. The descriptive phenomenological research design was used in the study. Open-ended questions via Google forms were used as data collection tools. As a result, it was revealed that the participants used 29 different online applications to learn Turkish, and the most used applications were Google Translation (n = 30), TDK Sözlük (n = 15) and Tureng (n = 12). The number of participants who do not use any of these applications is 14.

Keywords: Teaching Turkish, teaching Turkish as a foreign language, learning Turkish as a foreign language, digital media, online digital applications.

Giriş

21. yüzyıl bilgi çağında meydana gelen radikal ve hızlı teknolojik gelişmelerin toplumsal ve kurumsal yapılar üzerine etkileri, eğitim sistemleri de dâhil olmak üzere hemen her alanda hissedilmektedir (Uşun, 2000). Dolayısıyla, toplumsal, kültürel, siyasî ve ekonomik alanlarda gerçekleşen teknoloji odaklı yenilikler, eğitim sektörünü de etkilemekte ve sistemik dönüşümler meydana getirmektedir. Günümüzde, durağan olan teknolojik araçlar artık yavaş yavaş kullanım sahasını genişletmiş, sabit olmaktan da kurtulmaya başlamıştır (Çakır, 2011). İlk aşamalarda, İnternetin tanıtımı, yüz yüze sınıflarda olduğu gibi benzer bir öğretmen-öğrenci etkileşimi sağlamak amacıyla dosyaları sınıf materyalleri olarak yükleyerek ve e-postalar göndererek çevrimiçi kurslar oluşturma olasılığı anlamına geliyordu. Ancak günümüzde teknolojinin oynadığı rol bununla sınırlı değildir (Pilar Gonzalez-Vera, s. 52, 2016).

Gelinen noktada sabit bir yere bağlı ya da dizüstü bilgisayarlardan taşınabilir dokunmatik akıllı cep telefonları, akıllı kol saatleri ve tabletler dönemine girilmiştir. Taşınabilirlik, mobil öğrenme adında yeni bir çalışma alanını doğurmuştur. “Mobil öğrenme, yer ve zamandan bağımsız öğrenme yeteneğidir, kablosuz ve her yerde bulunur” (Alexander, 2004). “Mobil cihazlar, dil öğretmek ve/veya öğrenmek için bir araç olarak kullanan yeni bir öğrenme yöntemidir” (Calle-Martínez, Pomposo Yanes ve Pareja-Lora, 2016). Kullanımlarının bu son metodolojisine mobil öğrenme (m-öğrenme) denir. M-öğrenme, bağımsız ve aktif öğrenmeyi teşvik ederek ve eğitim kurumlarını 7/24 engelsiz öğrenme merkezlerine dönüştürerek e-öğrenimi daha da genişletir (Klimova ve Arkadaşları, 2018). Li (2008)’ye göre ise “öğrenme uygulamasının hareketliliğine odaklandığından ve öğrenci ile öğrenme içeriği, akranlar veya akranlar arasındaki etkileşimi vurguladığından, mobil öğrenme geleneksel sınıfın ötesinde öğretme ve öğrenmeyi kullanılabilir kılma fırsatlarını artırma potansiyeline sahiptir” (Li, 2008).

Mobil öğrenmedeki destekleyici teknoloji, cep telefonları, akıllı telefonlar, kişisel dijital asistanlar, pedler, tabletler vb. gibi her türlü taşınabilir mobil küçük cihazları içerir. Dizüstü bilgisayarların ve tabletlerin mobil öğrenme sağlayıp sağlamadıkları konusundaki belirsizlik, onları taşıma ve başlatmadaki kendiliğindenlik eksikliği nedeniyle, bu tür bir tanımın zorluğunu göstermektedir. Bununla birlikte, temelde yatan zorluğa, yani mobil öğrenmeyi, özgün teknolojik sistemlerde kökenlerini ve uygulamalarını yeniden tanımlayacak şekilde kavramsallaştırmanın, ancak eğitim ve öğrenim hakkında kuramsallaştırmak için istikrarlı bir platform görevi görece kadar dayanıklı ve soyut olacak kadar soyut olduğunu ima ediyorlar (Gafni, 2009).

Tarihin en eski dönemlerinden beri özellikle de teknolojinin katkısıyla küreleşen dünyamızda insanlar farklı amaçlar doğrultusunda başka bir dili edinmek veya öğrenmek durumunda kalmıştır. Yeni bir dil öğrenilirken hedef kültürün de etkisi ile kültürel etkileşim meydana gelmektedir. Yabancı bir dili

öğrenmeye talep arttıkça dil eğitimcileri, eğitim bilimciler ve eğitim teknolojileri de daha yoğun çalışmakta ve yeni yöntemler ve materyaller geliştirmektedirler.

Hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline gelen mobil cihazlar ve uygulamalar, eğitim amaçları dâhil farklı amaçlarla kullanılmaktadır. Bu nedenle yabancı dil edinimi süreçte önemli bir role sahiptir. Bununla birlikte, yükselen ve gelişmekte olan ülkelerdeki internet erişim oranları hala gelişmiş ekonomiye sahip ülkelere göre daha geridedir. Teknolojinin mevcut olduğu yerlerde, öğrenciler birbirine bağlanabilir ve her yerde öğrenme fırsatlarını artırabilirler. Mobil öğrenme, mobil cihazlarda bulunan farklı türden uygulamaları kullanarak etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Masaüstü veya dizüstü bilgisayarlar esas olarak iş veya çalışma amaçlı kullanılırken, mobil cihazlar kişisel veya sosyal amaçlar için tasarlanmıştır. Bununla birlikte, hedef dili bilen ve konuşan kişilere mobil cihazlarını kullanarak sosyal ağlar aracılığıyla bağlanma olanağına sahip olmak, o dilde etkileşimi, okuma, yazma ve konuşmayı geliştirebilir (Gafni, Achituv & Rachmani, 2017).

Günümüzde mobil teknolojiler ve mobil uygulamalar, yabancı dil öğrenimi de dâhil olmak üzere genel olarak öğrenmenin vazgeçilmez bir parçası haline gelmektedir (Gangaiamaran ve Pasupathi, 2017). Artık bu modern çağda hemen herkes telefon sahibidir ve bu cihazları farklı ihtiyaçlar için kullandığı gibi dil öğrenmede de kullanabilirler.

Son yıllarda, yabancı dil öğretimi için teknoloji ve multimedya kullanımı hızla artmıştır. Teknoloji ve İnternet dünyasındaki son gelişmeler, öğretme ve öğrenme için yeni ve sayısız fırsatlar sunmuştur. Böylece artık öğretmenler ihtiyaç duydukları özgün materyalleri kolayca bulabilmektedir (Dudeney, 2000).

Bilişim teknolojilerinin yaygınlaşması, eğitim ortamlarının teknolojiyle entegre olmasını zorunlu kılmaktadır. Çevrimiçi (online) kaynaklar ve mobil uygulamalar fonksiyonel olarak daha kullanışlı ve daha yararlı hâle geldikçe öğretmenler ikinci dil öğreniminde bu kaynakları daha fazla tavsiye etmektedir. Öte yandan, küreselleşen dünyada Türkçe bilmeyen insanların Türkçeyi öğrenme konusundaki istekleri de artmıştır. Özellikle Türkiye'ye gelen yabancıların Türkçe öğrenme konusundaki talepleri son yıllarda bir hayli fazlalaşmıştır. Komşu ülkeler ve yakın coğrafyamızdaki göçler Türkçe öğrenme konusundaki talepleri de beraberinde getirmiştir (Aytan, Hilal Ayhan, 2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi çok eskilere dayanır. Kaşgarlı Mahmud'un *Dîvânü Lûgati't-Türk* adlı eseri yabancılar için sistemli bir şekilde Türkçe öğretebilmek için yazılan ilk eserdir. "Bu eser günümüzden 900 yıl önce büyük davalarla, Türk dilini ortaya koymak, savunmak, öğretmek için hazırlanmıştır. Kaşgarlı Mahmud'un başlıca çabası Türkçeyi öğretecek temel araçlar hazırlamak olmuştur" (İlaydın, 1972: 97). Türkçenin günümüzde dünyada en çok konuşulan ana dilleri arasında olduğu bilinmektedir. Ana dili Türkçe olmayanlar için de Türkçe öğretmek amacıyla TİKA, YEE, YTB, Marif Vakfı, TÖMER ve MEB gibi pek çok kurum ve vakıflar yurt içinde ve yurt dışında çalışmalar yürütmektedir. Artık Yedi İklim, Yeni Hitit, Gazi Yabancılar İçin Türkçe, İstanbul, İzmir gibi temel, orta ve ileri düzey kitapların yanı sıra öğrenciler teknolojinin de yardımıyla kolay bir şekilde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmektedir.

2020 yılında başlayan Covid 19 salgını nedeniyle uzaktan öğretim yoğun bir şekilde kullanıldığından yayınevleri zenginleştirilmiş kitap uygulamalarıyla da öğrenci ve öğretmenlere çevrimiçi ve çevrimdışı olarak hizmet vermektedir. Bunların dışında çevrimiçi ya da çevrimdışı sözlükler de kullanılmaktadır. Bunların en bilineni TDK ve Google Çeviri'dir. Artık öğrenciler kelimenin anlamını öğrenmek için yazılan sözlüklerin sayfalarını zaman harcayarak çevirmek yerine, bilgisayarından ya da cep telefonundan ister yazılı ister sesli olarak arama yapıp çok çeşitli anlamlarıyla birlikte saniyeler içinde sergileyebilmektedir. Google Çeviri, konuşulan kaynak dili hem yazılı hem de sesli olarak hedef dile çevirebilmenin yanı sıra fotoğraf halinde olan metinleri bile cep telefonu kamerasıyla çekip cümle hatta metinleri çevirir hâle gelmiştir.

Çevrimiçi veya online bağlantı kullanıcıların etkileşimine izin veren, anlık veri alışverişini mümkün hâle getiren ağ bağlantısı demektir. Klasik medya ortamları daha önce belirli formatlarda kaydedilen bilgileri nakil yoluyla aktarmaya izin verirken, çevrimiçi internet bağlantısı sayesinde yeni nesil medya ortamları ve uygulamalar anlık paylaşımına izin vermektedir. Günümüzde akıllı cihazlar çevrimdışı (offline) uygulamaları da desteklemektedir. Buna rağmen, çevrimiçi ortamların ücretsiz ve yaygın olması bu uygulamaların daha sık kullanımına imkân sağlamaktadır (Aytan, Hilal Ayhan, 2018).

Günümüzde Türkçe içeriklere sahip ve Türkçe öğretiminde kullanılabilen çevrimiçi uygulamaların bir kısmının listesi tablo 1’de verilmektedir. Bu araştırma kapsamında katılımcıların kullandıklarını ifade ettikleri çevrimiçi uygulamalar da bu listede yer almaktadır:

Tablo 1.

Günümüzde Türkçe Öğretiminde Kullanılabilecek Çevrimiçi Uygulamalar:

Uygulamalar		Erişim Koşulları	Dil Becerileri	Lisans Ücreti
Kitap	Pixton	Bilgisayar ya da akıllı cihaz	Yazma, konuşma	15 gün ücretsiz
	Storyjumper	Bilgisayar ya da akıllı cihaz	Yazma, konuşma	Ücretsiz
ve	Storyboard That	Bilgisayar ya da akıllı cihaz	Yazma, konuşma	Ücretli
	Storybird	Bilgisayar	Yazma, konuşma	Ücretsiz
Bulmaca	Flippquiz	Bilgisayar	Okuduğunu anlama	Ücretsiz
	Puzzlemaker	Bilgisayar	Yazma	Ücretsiz
ve	Kahoot	Bilgisayar ya da akıllı cihaz	Okuduğunu anlama	Ücretsiz
	Quizlett			
Test	Plickers	Bilgisayar ve akıllı cihaz	Okuduğunu anlama	Ücretsiz
	Edmodo	Bilgisayar ya da akıllı cihaz	Sınıf içi iletişim ve dört temel dil becerisi	Ücretsiz
ve	Classdojo	Bilgisayar ya da akıllı cihaz	Sınıf içi iletişim ve dört temel dil becerisi	Ücretsiz
	Remind	Bilgisayar ya da akıllı cihaz	Sınıf içi iletişim ve dört temel dil becerisi	Ücretsiz
Sanal Sınıf	Beyaz Pano	Bilgisayar	Sınıf içi iletişim ve dört temel dil becerisi	Ücretsiz
	Duolingo	Akıllı cihaz		Ücretsiz
	Busuu	Akıllı cihaz		Ücretsiz
	Mondly	Akıllı cihaz	Kelime, dil bilgisi ve dört temel dil becerisi etkinlikleri	Ücretsiz
	Babble	Akıllı cihaz		Ücretsiz
	Drops	Akıllı cihaz		Ücretsiz
	Simply Learn Languages	Akıllı cihaz		Ücretsiz
	Agu	Akıllı cihaz		Ücretsiz
	UTalk	Akıllı cihaz		Ücretsiz
Sözlük	TDK	Bilgisayar ve akıllı cihaz		Ücretsiz
	Google Çeviri	Bilgisayar ve akıllı cihaz		Ücretsiz

Din lem	TDK Deyim ve Atasözü Sözlüğü	Bilgisayar ve akıllı cihaz	Ücretsiz
	Ekşi Sözlük	Bilgisayar ve akıllı cihaz	Ücretsiz
	Redhouse		
	Oxford	Bilgisayar ve akıllı cihaz	Ücretsiz
	Hintçe-Türkçe sözlük	Bilgisayar ve akıllı cihaz	Ücretsiz
	Bravolo	?	
	Fransızca-Türkçe Sözlük	Bilgisayar ve akıllı cihaz	Ücretsiz
	Türkçe-İngilizce Sözlük	Bilgisayar ve akıllı cihaz	Ücretsiz
	TDK Sesli Sözlük	Bilgisayar ve akıllı cihaz	Ücretsiz
	Kelime Gezmece	Akıllı cihaz	Ücretsiz
	Yunus Emre Enstitüsü	Bilgisayar ve akıllı cihaz	Ücretsiz ve Ücretli
	Tevakku	Akıllı cihaz	Ücretsiz
	Adobe Connect	Bilgisayar ve akıllı cihaz	Ücretli
	Yandex	Bilgisayar ve akıllı cihaz	Ücretsiz
	Messenger	Bilgisayar ve akıllı cihaz	Ücretsiz
	Learn Turkish.com	Akıllı cihaz	Ücretsiz
	Kubbealtı Lügati	Bilgisayar ve akıllı cihaz	Ücretsiz
	Urduca-Türkçe Sözlük	Bilgisayar ve akıllı cihaz	Ücretsiz
	Sesli sözlük	Bilgisayar ve akıllı cihaz	Ücretsiz
	Bing Translate	Bilgisayar ve akıllı cihaz	Ücretsiz
	Offline Applications	?	
	Microsoft Translator	Bilgisayar ve akıllı cihaz	Ücretsiz
	Nişanyan Etimoloji Sözlüğü	Bilgisayar ve akıllı cihaz	Ücretsiz
	Lingodeer	Akıllı cihaz	Ücretsiz
	Babel	FİLM UYGULAMASI	
	ZenSoft	Akıllı cihaz	Ücretsiz
	Türkçe ve Farsça Sözcük	Akıllı cihaz	Ücretsiz
	Kelime Oyunları	Akıllı cihaz	Ücretsiz
Kelimelik	Akıllı cihaz	Ücretsiz	
Reverso Context	Bilgisayar ve akıllı cihaz	Ücretsiz	
Lyricstraining	Bilgisayar ya da akıllı cihaz	Dinleme ve telaffuz Ücretsiz ve Ücretli	

Sohbet	Quicklyric	Akıllı cihaz	Dinleme ve telaffuz	Ücretsiz
	HelloTalk	Akıllı cihaz	Konuşma ve telaffuz	Ücretsiz
	Tandem	Akıllı cihaz	Konuşma ve telaffuz	Ücretsiz
	Speaky	Akıllı cihaz	Konuşma ve telaffuz	Ücretsiz
	Voscreen	Bilgisayar ya da akıllı cihaz	Dinleme ve telaffuz	Ücretsiz
Videolarla	Beelinguapp		Dinleme ve okuma	Ücretsiz

Kaynak: Benzer ve Karadağ'dan (2019: 59-61) alınarak güncellenmiştir,

Mobil uygulamaların ve internet ortamının eğitim ve öğretim amacıyla kullanılmasını inceleyen geniş bir bilimsel literatür bulunmasına karşın Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknolojinin, sosyal medya ortamlarının ve akıllı cihaz uygulamalarının etkisini irdeleyen çalışma sayısı sınırlıdır (Aytan, Hilal Ayhan, 2018).

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak ya da ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin bu modern teknoloji çağında Türkçe öğreniminde hangi dijital çevrimiçi uygulamaları kullandıklarını tespit ve analiz etmek ve böylece alana katkı vermektir. Bu çalışma ile öğrenciler için hangi uygulamanın daha yararlı olduğu ve hedef dil olarak Türkçenin daha kolay bir şekilde öğreniminde ve öğretiminde hangi uygulamaların daha fazla fayda sağlayacağı ve kişisel olarak hangi uygulamaları kullandıkları ortaya konulmaya çalışılmaktadır.

Yöntem

Araştırmada, 'yabancı dil olarak Türkçe öğrenmede çevrimiçi dijital uygulamaların kullanım durumları' yarı yapılandırılmış açık uçlu sorularla elde edilmeye çalışıldığından, sınırlı sayıda katılımcının deneyimlerine yükledikleri anlamlar betimlendiğinden, olay ya da olayları nasıl algıladıkları, kavramlaştırdıkları ve değerlendirdikleri ortaya çıkarılmaya çalışıldığından betimleyici fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır (Özdemir, 2010).

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'deki TÖMER'lerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler oluşturmaktadır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre Google Form ile araştırmaya dahil edilmiştir. Form linki elektronik olarak öğrencilere sunulmuştur. Araştırmanın sonuçları 80 katılımcıyla sınırlıdır ve diğer nitel çalışmalarda olduğu gibi sonuçlar genellenemez.

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Çevrimiçi Uygulamalarla İlgili Açık Uçlu Sorular" ve "Bilgi Formu" kullanılmıştır. Çevrimiçi uygulamalarla ilgili 7 açık uçlu soru sorulmuştur: "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için çevrimiçi dijital uygulamalar kullanıyor musunuz? Bu uygulamaların adlarını yazınız, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için çevrimiçi dijital uygulamaları neden ve ne sıklıkla kullanıyorsunuz? Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için kullandığınız çevrimiçi dijital uygulamaların özellikleri nelerdir? Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için kullandığınız çevrimiçi dijital uygulamaları beğeniyor musunuz? Günlük hayatta çevrimiçi uygulamalar kullanırken kelime mi araştırıyorsunuz yoksa paragraflar mı? Kullandığımız dijital uygulama dışında başka hangi dijital uygulamaları biliyorsunuz?". Bu sorulara yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin verdikleri cevaplar nitel araştırma teknikleri arasında yer alan içerik analiziyle incelenmiş ve kategorize edilmiştir. Kategoriler bulgular bölümünde tablolar halinde verilmiştir. Tabloların altında katılımcıların yazmış oldukları cevaplardan bazıları, üzerinde oynama ve düzeltme yapılmadan verilmiştir. Katılımcı Bilgi

Formu'yla cinsiyet, ülke, yaş, eğitim durumu ve Türkçe seviyeleri öğrenilmiştir. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar Tablo 1, 2, 3, 4 ve 5'te verilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcıların Cinsiyeti

Cinsiyet	N	%
Erkek	57	71
Kadın	23	29
Toplam	80	%100

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların %71'i erkek, %29'u kadınlardan oluşmaktadır. Toplam 80 kişi gönüllü olarak katılımcı olmuştur.

Tablo 3.

Katılımcıların Ülkeleri

Ülkeler	N
1 Hindistan	13
2 Endonezya	08
3 Pakistan	05
4 Irak	04
5 Çad	04
6 Bosna Hersek	04
7 Afganistan	04
8 Nijerya	03
9 Kamerun	03
10 Etyopya	03
11 Azerbaycan	03
12 Zimbabve	02
13 Ukrayna	02
14 Kongo	02
15 Yemen	01
16 Tunus	01
17 Suriye	01
18 Sudan	01
19 Somali	01
20 Moritanya	01
21 Mısır	01
22 Mali	01
23 Kırgistan	01
24 Kenya	01
25 İran	01
26 Gine	01
27 Filistin	01

28	Fildişi Sahili	01
29	Fas	01
30	Çin	01
31	Cezayir	01
32	Benin	01
33	Bangladeş	01
34	Arnavutluk	01
	Toplam	80

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcıların büyük bir bölümünü Hindistan'dan (n=13) Türkiye'ye gelenler oluşturmaktadır. Hindistan'dan sonra sırayla Endonezya (n=8) ve Pakistan'dan (n=5) gelen öğrenciler yer almaktadır. Ayrıca Irak, Bosna Hersek, Çad ve Afganistan'dan 4'er kişi, Nijerya, Kamerun, Etyopya ve Azerbaycan'dan 3'er kişi; Zimbabve, Ukrayna ve Kongo'den 2'şer kişi, Yemen, Tunus, Suriye, Sudan, Somali, Moritanya, Mısır, Mali, Kırgistan, Kenya, İran, Gine, Filistin, Fildişi Sahili, Fas, Çin, Cezayir, Benin, Bangladeş ve Arnavutluk'tan 1'er kişi araştırmaya katılmışlardır. Sonuç olarak toplamda 34 ayrı ülkeden 80 kişi araştırmaya katılmıştır.

Tablo 4.

Araştırmaya Katılanların Eğitim Durumları

Eğitim Durumu	N
Lisans	31
Yüksek Lisans	23
Doktora	26
Toplam	80

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 31'i lisans, 23'ü yüksek lisans ve 26'sı doktora öğrencilerinden oluşmaktadır.

Tablo 5.

Katılımcıların Yaşları

Yaş Aralıkları	N
18-25	40
26-30	23
31-35	17
Toplam	80

Tablo 5'te görüldüğü gibi katılımcıların 40'ı 18-25, 23'ü 26-30, 17'si 31-35 yaş aralığında yer almaktadır.

Tablo 6.

Katılımcıların Türkçe Seviyeleri

Dil Seviyeleri	N
C1	72
B1	4
A1	3
A2	1

Toplam	80
--------	----

Tablo 6’da görüldüğü gibi katılımcıların 72’si C1, 4’ü B1, 3’ü A1 ve 1’i A2 seviyesindedir. Katılımcıların büyük bir bölümünün (n=72) C1 ileri düzey dil seviyesine sahip olmaları araştırmanın sonuçlarına olumlu katkı verecek sayıdadır.

Bulgular

Tablo 7.

Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmek İçin Çevrimiçi Uygulamaları Kullanma Durumları

Çevrimiçi Uygulamalar	N
1 Google Çeviri	30
2 TDK Sözlük	15
3 Hiç kullanmadım.	14
4 Tureng	12
5 Ekşi Sözlük	3
6 Türkçe-İngilizce Sözlük	3
7 Duolingo	3
8 Tevakku Arapça-Türkçe Sözlük	3
9 Hintçe-Türkçe Sözlük	2
10 Almaani	2
11 Urduca-Türkçe Sözlük	2
12 TDK Deyim ve Atasözü Sözlüğü	1
13 Redhouse	1
14 Oxford	1
15 Bravolol	1
16 Fransızca-Türkçe Sözlük	1
17 Film Siteleri	1
18 TDK Sesli Sözlük	1
19 Mondley	1
20 Hintçe-Türkçe online dictonry	1
21 Kelime Gezmece	1
22 Yunus Emre	1
23 Adobe Connect	1
24 Yandex	1
25 Messenger	1
26 Reverso Context	1
27 Learn Turkish.com	1
28 Kubbealtı Lügati	1
29 Hello Talk	1

Tablo 7’de görüldüğü gibi katılımcılar 29 çeşit çevrimiçi uygulama kullandıklarını belirtmişlerdir. 14 katılımcı ise hiçbir çevrimiçi uygulama kullanmadığını belirtmiştir.

Veriler incelendiğinde en fazla kullanılan çevrimiçi uygulamaların Google Çeviri (n=30), TDK Sözlük (n=15) ve Tureng (n=12) olduğu ortaya çıkmıştır. Ekşi Sözlük, Türkçe-İngilizce Sözlük, Duolingo ve Tevaku'yu 3'er kişinin, Hintçe-Türkçe Sözlük, Almaani ve Urduca-Türkçe Sözlükleri 2'şer kişinin, diğerlerini ise 1'er kişinin kullandığı tespit edilmiştir (TDK Deyim ve Atasözü Sözlüğü, Redhouse, Oxford, Bravolol, Fransızca-Türkçe Sözlükler, Film Siteleri, TDK Sesli Sözlük, Mondley, Hintçe-Türkçe online dictionry, Kelime Gezmece, Yunus Emre, Adobe Connect, Yandex, Messenger, Reverso Context, Learn Turkish.com, Kubbealtı Lügati, Hello Talk)

Bazı katılımcıların kullandıkları çevrimiçi uygulamalarla ilgili verdikleri cevaplar aşağıda yer almaktadır:

K31: Yeterince öğrendik, artık uygulamaya gerek yok.

K1: Tömere okduğum için uygulamalara gerek yok.

K44: Başlangıçta Hellotalk'ı kullandım. Learn Turkish.com sitesini Türkçe giriş olarak kullandım. Baya faydalandım.

K75: DuoLİNGo uygulamasını kullandım çünkü sınıftan (dersten) öğrendiğim konuların anlamlarını güçlendiriyordu daha iyi anlamamı sağladı.

K80: Kubbealtı Lügati, Tevaku, Ekşi Sözlük, İngilizce-Türkçe Sözlük, Urduca-Türkçe Türkçe-Urduca Online Sözlük vs.

Tablo 8.

Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmek İçin Çevrimiçi Uygulamaları Kullanım Amaçları/Nedenleri

Kullanım Amaçları/Nedenleri	N
1 Kelime öğrenmek için	26
2 Kitap, makale, tez ve ödev okumak/hazırlamak için	10
3 Eğlenceli, basit, doğru ve hızlı olduğu için	9
4 Aldığımız derslere yardımcı olduğu için	6
5 Türkçeyi kendi kendime öğrenmek için	5
6 Tercüme için	3
7 Mesajlaşmak için	3
8 Ağızları öğrenmek için	3
9 Konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek için	3
10 Haber okumak için	2
11 Cümlelerin anlamlarını öğrenmek için	2

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların çevrimiçi uygulamaları kullanım amaçlarını/nedenlerini 11 başlık altında bildirdikleri görülmektedir. En çok (n=26) kelime öğrenmek için yani sözlük amaçlı olarak çevrimiçi uygulamaları kullandıkları ortaya çıkmıştır. İkinci olarak akademik amaçlı olarak (n=10) kitap, makale, tez, ödev okumak/hazırlamak, üçüncü olarak (n=10) da eğlenceli, basit, doğru ve hızlı olduğu için çevrimiçi uygulamaları kullanmaktadırlar. 6 kişi TÖMER'lerde "aldıkları derslere yardımcı olduğu için", 5 kişi de "Türkçeyi kendi kendime öğrenmek için" çevrimiçi uygulamaları kullanıyorum demiştir. 3'er kişi de "tercüme", "mesajlaşma", "ağızları öğrenmek", "konuşma ve yazma becerilerini geliştirme", 2'şer kişinin ise "haber okumak" ve "cümlelerin anlamlarını öğrenmek" için çevrimiçi uygulamaları kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Bazı katılımcıların çevrimiçi uygulamaları kullanım amaçları/nedenleri ile ilgili verdikleri cevaplar aşağıda yer almaktadır:

K4: Makaleler yazarken / Ytb'ye yazarken

K20: Dili daha iyi anlamak ve pekiştirmek için

K29: Daha çok ağızlarda geçen, kalıplarda yer alan veya Türkçeye girmiş yabancı kelimelerin anlamları için bakıyorum.

K43: Daha çok ağızlarda geçen, kalıplarda yer alan veya Türkçeye girmiş yabancı kelimelerin anlamları için bakıyorum.

K47: Öğretmen tarafından anlamadığım konu sebebiyle uygulamaları kullandım

K48: Anlatmak için daha kolay... uyumadan önce kullanıyorum.

K61: Derslerimizin devam etmesi kullanıyoruz ve kullanırken bazen İnternet problemleri yaşıyoruz. Bir de dil öğrenmek için pek onlineden iyi değil, daha zor bana geliyor ama yapacak bir şey yok. Zorundayız

K64: Bazı kelimelerin anlamları için, birde yazdıklarım doğru olup olmadığını kontrol etmek için de baya kullanıyorum.

K67: Onları kullanıyorum çünkü Türkçeyi daha iyi anlamak için bana yardım ediyorlar. Ayrıca, Türkçe ve Arapça arasında ortak kelimeler olduğu için tevakku uygulama iyi şekilde anlatıyor.

K68: Çevrimiçi kullanıyorum çünkü aradığım kelimeyi kolaylıkla bulabilirim, sözlükte bakmak ise daha zor oluyor ve daha vakit alıyor. Hem de örnek cümleleri de veriyor. Onları çok kullanıyorum. Özellikle bir metni okuduğumda ya da bir ödev yaptığımda.

K77: Çevrimiçi uygulamaları isteğimde kullanabildiğim için hoşuma gidiyor. arada sırada kullanıyorum.

K79: Çevrimiçi uygulamaları işlerimi daha çabuk halletmek için sıkça kullanıyorum.

K80: Çevrimiçi uygulamasına erişim daha kolay olduğu için genellikle kullanmayı tercih ediyorum.

Tablo 9.

Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmek İçin Kullandıkları Çevrimiçi Uygulamaların Özellikleri ile İlgili Görüşleri

Çevrimiçi Uygulamaların Özellikleri	N
1 Çevrimiçi, açık, net, doğru, geniş ve hızlı karşılık vermesi	29
2 Çeviri özelliğinin olması	23
3 Sözlük özelliğinin olması	17
4 Kullanımının kolay olması ve zaman tasarrufu sağlaması	10
5 Birçok dili desteklemesi	6
6 Ana dili Türkçe olanlarla pratik yapma özelliğini taşıması	4
7 Sesli sözlük özelliğinin olması	2
8 Kelime öğretme özelliğinin olması	2
9 Atasözü ve deyimleri öğretmesi	2
10 Türkçe grameri öğretmesi	1

Katılımcıların kullandıkları çevrimiçi uygulamaların özellikleriyle ilgili belirtmiş oldukları beyanlar 10 ayrı kategoride bir araya getirilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu uygulamaların en önemli özelliklerinin “çevrimiçi, açık, net, doğru, geniş ve hızlı karşılık vermesi” (n=29) ve “çeviri özelliğinin olması” (n=29) olarak belirtmişlerdir. 17 katılımcı, bu uygulamaların cümle ve metin çeviri özelliğinin yanı sıra kelime düzeyinde “sözlük özelliğinin olması”, 10 katılımcı, “kullanımının kolay olması ve zaman tasarrufu sağlaması”, 6 katılımcı, “birçok dili desteklemesi”, 4 katılımcı, “ana dili Türkçe olanlarla pratik yapma özelliğini taşıması”, 2 katılımcı, “sesli sözlük özelliğinin olması”,

2 katılımcı, “kelime öğretme özelliğinin olması”, 2 katılımcı, “atasözü ve deyimleri öğretmesi” ve 1 katılımcı ise “Türkçe grameri öğretmesi” özelliklerinin olduğunu söylemiştir.

Bazı katılımcıların çevrimiçi uygulamaları kullanım amaçları/nedenleri ile ilgili verdikleri cevaplar aşağıda yer almaktadır:

K8: Tureng çok fazla kullanıyorum çünkü bu uygulamada bir kelimenin anlamı birkaç alanda göstermektedir.

K29: Kelimelerin temel, yan ve eş anlamlarına ulaşabiliyorum.

K31: biraz kolaylaştırıyor (yeni öğrenenler için)

K32: Ses ile çeviri metni tanımlama, fotoğrafla çeviri metni tanımlama, çevirilecek dosyayı yükleyebilirsiniz.

K35: Türkçe eş anlamlı kelimeler bulunur ve kullanışlı bir ifade bulunur

K65: Pratik yapmak için iyi oluyor

K67: Bazı kelimeler çok karmaşık ama mesela Türk Dili Kurumu uygulama bu kelimeler iyice açıklıyor yani Türkçe cümlelerle, bu şekilde bizi Türkçe öğreniyor.

K68: Kullanması sözlükten daha kolay oluyor. Vakit açısından daha tasarruflu. Sözlük galiba iki dilli içeriyor, şu uygulamaları kullandığın zaman ise kısa zamanda tüm bildiğin dillere aradığın kelimeyi çevirebilirsin. Kelimenin en doğru anlamını kavramayı sağlamaktadır.

K77: Kullandığım Çevrimiçi uygulamalar: Mikrofon kullanarak konuşma pratiğini, klavye kullanarak yazma pratiği, ve resim ve videolarla anlamak pratiğini sağlıyorlar.

K79: Çabuk bilgi erişmek, kelimenin anlamlarını detaylı olarak öğrenme imkanı bulmak, Birden fazla dilde açıklama görebilmek.

Tablo 10.

Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmek İçin Çevrimiçi Uygulamaları Beğenme Durumları

Katılımcıların Çevrimiçi Uygulamaları Beğenme Durumları	N
1 Evet	58
2 Çok beğendim	6
3 Biraz beğendim	6
4 Hayır	5
5 Beğenmedim	5
Toplam	80

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların çevrimiçi uygulamaları beğenme durumuyla ilgili 75 kişinin cevap verdiği görülmektedir. 75 kişinin 58’i “Evet.”, 6’sı çok “Beğendim.”, 6’sı “Biraz beğendim.”, 5’i ise “Beğenmedim.” demiştir. Oranlara bakıldığında katılımcıların çevrimiçi uygulamalardan memnun oldukları anlamı çıkarılabilir.

Bazı katılımcıların kullandıkları çevrimiçi uygulamaları beğenme durumları ilgili verdikleri cevaplar aşağıda yer almaktadır:

K4: Yok. Kendim yapsaydım daha severim

K29: Bir önceki şekli daha güzeldi yükleyebilirsiniz.

K43: Bir önceki şekli daha pratikti

K68: Google Çeviri: çok dil Reverso (Context): Evet, onu çok beğeniyorum.

Tablo 11.

Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmek İçin Çevrimiçi Uygulamalardan Faydalanma Durumları

Çevrimiçi Uygulamalardan Faydalanma Durumları	N
1 Söz hazinemizi geliştiriyor.	21
2 Cümle, paragraf, metin ve kitap düzeyinde bizi geliştiriyor.	15
3 Eğlenceli, hızlı, kolay, uzaktan ve bağımsız bir öğrenme sağlıyor	14
4 Genel olarak Türkçemi geliştiriyor	10
5 Derslere, sınav ve ödevlerimize yardımcı oluyor.	6
6 Çeviri yapmamıza yardımcı oluyor	4
7 Başka insanlarla iletişim imkânı sağlıyor	3
8 Türkçenin gramerini öğreniyoruz	1
9 Bölge ağızlarını öğreniyoruz	1
10 Yazım hatalarımızı düzeltmemize yardımcı oluyor.	1

Tablo 11'e göre katılımcılar çevrimiçi uygulamalardan faydalanma durumlarını 10 başlık altında anlatmışlardır. Çevrimiçi uygulamaları kullananların 21'i bu uygulamaların söz hazinelerini geliştirdiğini, 15'i kendilerini cümle, paragraf, metin ve kitap düzeyinde geliştirdiğini, 14'ü eğlenceli, hızlı, kolay, uzaktan ve bağımsız bir öğrenme sağladığını, 10'u genel olarak Türkçelerini geliştirdiğini, 6'sı derslere, sınav ve ödevlerine yardımcı olduğunu, 4'ü çeviri yapmalarına yardımcı olduğunu, 3'ü başka insanlarla iletişim imkânı sağladığını, 1'i Türkçenin gramerini öğrendiğini, 1'i bölge ağızlarını öğrendiğini, 1'i yazım hatalarını düzeltmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Bazı katılımcıların kullandıkları çevrimiçi uygulamalardan faydalanma durumları ilgili verdikleri cevaplar aşağıda yer almaktadır:

K8: Türkçe kolay bir şekilde öğrenme ve anlamakta yardımcı olmaktadır.

K12: İstenilen bilgiye hemen ulaşılması ve zamandan tasarruf edilmesidir.

K20: Dili (1.seviyeden) öğretmek, sevdirmek, pekiştirmek, daha fazla kelime, fiil ve sıfatları bilmek

K38: Ben bu dili tvden çocukken öğrendim

K55: Kendi kendime daha iyi hazırlandım

K61: Uzaktan derslerimi takip edebiliyorum. Bu uygulamalar olmasaydı nasıl yapacağımızı bilemiyoruz

K75: DuoLİNGO kullanırken, İngilizceden Türkçeye ya da Türkçeden İngilizceye kelimeleri çevirmek lazım bunu için, hızlıca kelime ezberlemek grameri nasıl kullandığını anlamak ve dersten öğrendiğim başka konuların anlamını güçlendirmek gibi faydalar sağlamakta olmuş.

K77: İstedğim saatte izleme ve istediğim saatte hızla devam etme faydaları sağlıyor.

K79: İstedğim zamanda isteğim bilgileri ulaşabiliyorum. Birden fazla dilde sonuçları öğrenebiliyorum.

Tablo 12.

Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmek İçin Çevrimiçi Uygulamaları Kelime Ya Da Paragraf Düzeyinde Kullanma Durumları

Kelime ya da Paragraf Düzeyinde Kullanma Durumları	N
1 Kelime	51
2 Her İkisi	17
3 Paragraf	5

Tablo 12 incelendiğinde 51 katılımcının kelime düzeyinde, 5'inin ise paragraf düzeyinde, 17'sinin her iki düzeyde çevrimiçi uygulamaları kullandıkları görülmektedir. Bu durum daha önceki tablo içerikleriyle karşılaştırıldığında katılımcıların daha çok sözcük öğrenme amaçlı sözlük uygulamalarını kullandıkları söylenebilir.

Bazı katılımcıların kullandıkları çevrimiçi uygulamalardan sözcük ya da paragraf düzeyinde kullanma durumları ilgili verdikleri cevaplar aşağıda yer almaktadır:

K7: Kelime ya da cümleler ama paragraf değil

K67: Bazen kelimeler için bazen deyimler için kullanıyorum. Genel olarak bunlar Türkçe deyimler aramak için bana yardım eder.

K68: Önce kelimeyi, sonra onu kendi kendime cümleye koyuyorum örnek cümleleri inceleyip tabi

K71: Genellikle kelime olarak ama bazı paragraf olarak

K75: İkisi de yeni başladığımda, Google translet çok yardım etti. İlerledikçe deyim, birleşik fiilleri ve atasözü daha iyi anlamak için Turen ve TDK çok fayda vardır. Ancak baştan sonuna kadar DuoLUNGOyu kullandım.

K79: En çok kelimeleri araştırıyorum. Bazen deyimleri arıyorum. Üstelik atasözleri de arıyorum.

Tablo 13.

Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmek İçin Kullandıkları Uygulamalar Dışında Bildikleri Diğer Uygulamalar

Katılımcıların Kullanmadıkları Ancak Bildikleri Uygulamalar	N
1 Başka uygulama bilmiyorum.	35
2 Google Çeviri	10
3 Tureng	9
4 Dualingo	8
5 TDK Sesli Sözlük	3
6 Busuu	3
7 Memrise	3
8 Mondly	2
9 Tevakkü	2
10 TDK Türkçe Sözlük	2
11 Offline Applications	1
12 Türkçe-İngilizce Sözlük	1
13 Microsoft Translator	1

14	Bing Translator	1
15	Yunus Emre Enstitüsü Uygulaması	1
16	Nişanyan Etimoloji Sözlüğü	1
17	Kubbealtı Lugati	1
18	Reverse Translate	1
19	Speaky	1
20	Kahoot	1
21	Lingodeer	1
22	Babel	1
23	Türkçe ve Farsça Sözcük	1
24	Oxford	1
25	Kelime Oyunları	1
26	Kelimelik	1
27	Kelime Gezmece	1

Tablo 13 incelendiğinde katılımcılar, 27 başlık altında bildikleri ama kullanmadıkları uygulamaları sıralamışlardır. 35 katılımcı kullandıkları çevrimiçi uygulamalardan başka bir uygulama bilmediğini belirtmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı (n=10) Google Çeviri'yi bilmektedir fakat kullanmamaktadır. Ayrıca 9 kişi Tureng, 8 kişi Duolingo, 3 kişi TDK Sesli Sözlük, 3 kişi Busuu, 3 kişi Memrise, 2 kişi Mondly, 2 kişi Tevaku, 2 kişi TDK Türkçe Sözlük, 1 kişi Offline Applications, 1 kişi Türkçe-İngilizce Sözlük, 1 kişi Microsoft Translator, 1 kişi Bing Translator, 1 kişi Yunus Emre Enstitüsü Uygulaması, 1 kişi Nişanyan Etimoloji Sözlüğü, 1 kişi Kubbealtı Lugati, 1 kişi Reverse Translate, 1 kişi Speaky, 1 kişi Kahoot, 1 kişi Lingodeer, 1 kişi Babel, 1 kişi Türkçe ve Farsça Sözcük, 1 kişi Oxford, 1 kişi Kelime Oyunları, 1 kişi Kelimelik, 1 kişi Kelime Gezmece adlı çevrimiçi uygulamaları kullanmadıkları halde bilmektedirler.

Bazı katılımcıların kullandıkları çevrimiçi uygulamaların dışında bildikleri diğer uygulamalarla ilgili verdikleri cevaplar aşağıda yer almaktadır:

K4: Profesyonel çevrim icılara gidiyordum. Kızılay'da, google çevrim ici dışında.

K35: Yabancı Dil öğrenmek için farklı farklı uygulamalar İnternet üzerine bulunur, ihtiyaca göre türlü türlü uygulamalardan istifade ederim.

Sonuç ve Tartışma

71'i erkek, 23'ü kadınlardan oluşan katılımcıların büyük bir bölümü Hindistan, Endonezya ve Pakistan'dan Türkiye'ye lisans, yüksek lisans ve doktora yapmak için gelenlerden oluşmaktadır. Bu nedenle yaş ortalamaları yüksek değildir. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılının sonunda yapıldığı için katılımcıların büyük bir bölümü Türkçeyi ileri düzeyde (C1) bilmektedir.

Veriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde Türkçeyi öğrenmek için 29 ayrı çevrimiçi uygulama kullandıkları, en fazla kullanılan uygulamaların Google Çeviri (n=30), TDK Sözlük (n=15) ve Tureng (n=12) olduğu ortaya çıkmıştır. Bu uygulamalardan hiçbirini kullanmayan katılımcı sayısı ise 14'tür.

Çevrimiçi uygulamaları tercih etmelerinin sebebi olarak kelime öğrenmek (n=26), kitap, makale, tez ve ödev okumak (n=10) ve eğlenceli, basit, doğru ve hızlı erişim sağladığı (n=9) için tercih ettiklerini söylemişlerdir.

Çevrimiçi uygulamaların özellikleri arasında en fazla çevrimiçi, açık, net, doğru, geniş ve hızlı karşılık vermesi (n=29), çeviri (n=23) ve sözlük (n=17) özelliğinin olmasını göstermişlerdir.

Katılımcıların büyük bir kısmı bu kullandıkları uygulamaları beğendiklerini ifade etmişlerdir. Beğenmeyen katılımcı sayısı 5'tir.

Katılımcıların çevrimiçi uygulamalardan en fazla faydalandıkları hususların başında söz hazinelerini geliştirmesi gelmektedir (n=21). 15 katılımcı bu uygulamaların kendilerini "cümle, paragraf, metin ve kitap düzeyinde geliştirdiğini", 14'ü ise "eğlenceli, hızlı, kolay, uzaktan ve bağımsız bir öğrenme sağladığını" belirtmiştir.

Katılımcıların çevrimiçi uygulamalardan cümle ya da paragraf düzeyinde mi faydalandıkları konusunda 51 kişi kelime 5 kişi ise paragraf düzeyinde faydalandıklarını söylemiştir. Hem kelime hem de paragraf düzeyinde faydalananların sayısı ise 4'dir.

35 katılımcı, kullandığı uygulamalar dışında başka uygulama bilmediklerini söylemişlerdir. Kullanmadıkları halde varlığını bildikleri uygulamaların başında Google Çeviri (n=10), Tureng (n=9) ve Duolingo (n=8) gelmektedir.

Sonuç olarak yapılan araştırmada katılımcıların Türkçe öğrenmeye yönelik yüzlerce uygulamadan sadece 29'unu kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bu uygulamaları tanımalarına ve kullanmalarına yardımcı olunması gerekmektedir. Bu konuda öğretmenlere sorumluluk düşmektedir. Pandemi sürecinde yüz yüze eğitimlerin yapılamadığı göz önünde bulundurulduğunda bu tür teknolojilerin tanınması/tanıtılması büyük bir önem kazanmaktadır.

Her yerde bulunan bilgi işlem, eğitim teknolojisinin geleceğini temsil ediyor görüldüğünden, eğitimcilerin sınıfta öğretme ve öğrenmeyi zenginleştirmek için bu gücü kullanmaya hazır olmaları çok önemlidir. Pedagojinin dönüşümünü kolaylaştırmak için mobil vizyon ve yeterliliklere odaklanan öğretmen eğitimi arzu edilir. Ayrıca, sorunlar ve potansiyel sorunlar, büyük ölçekli projeler yürütülmeden önce ele alınmalıdır (Peng ve Arkadaşları, 2009).

Klimova (2019), bilgisayar destekli dil öğreniminin (CALL/BDDÖ) yeni bir alt bölümü olarak kabul edilen mobil destekli dil öğrenimi (MALL/MDDÖ) üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma, öğrenme materyallerinin ve araçların öğrencilerin ihtiyaçlarına göre sürekli olarak bir öğretmen tarafından tasarlandığı ve güncellendiği mobil bir uygulama ile yürütülmüştür, Sonuç olarak mobil öğrenmenin uygun bir tamamlayıcı yöntem olarak hizmet edebildiğini, hedef dile sık sık maruz kalma fırsatları sayesinde diğer kurs verme biçimlerine göre çok daha etkili olduğunu, genel olarak araştırmaya katılan öğrenciler üzerinde, mobil uygulamanın çalışma davranışları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır (Klimova, 2019). Akıllı telefon geleneksel cep telefonunun çok ötesinde özellikler sunmaktadır. Akıllı telefonlarını sınıfta kullanmaları yasaklanmış veya bunları akademik amaçlarla kullanmaya teşvik edilmiş iki Japon üniversite öğrencisi grubunu karşılaştırılmış ve EFL derslerinde akıllı telefon kullananların özerk olma eğilimi gösterip göstermediği incelenmiştir. Sonuç olarak ders sırasında akıllı telefonlarını kullanmaya teşvik edilen öğrencilerin boş zamanlarında daha fazla çalışmaya meyilli oldukları, öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak özerklik belirtileri gösterdikleri ve kendi çalışma alışkanlıklarını ve İngilizce yeterliliklerini geliştirmenin yollarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin ve öğrencilerin, öğrenme isteklerini artırmak için sınıfta akıllı telefon kullanmaya teşvik edilmeleri doğru olacaktır (Leis, Tohei, ve Cooke, 2015).

Artık teknoloji sayesinde yabancı dil öğrenimi ve öğretim çok kolay hâle gelmiştir.

Yapılan araştırmadan ve literatürden hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

-Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik çevrimiçi uygulamaların tanıtımı ve etkisine yönelik araştırmaların sayısı artırılabilir.

-Çevrimiçi uygulamaların yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanımı hususunda öncelikle öğretmenlerin usta kullanıcı seviyesine ulaşabilmeleri için öğretici eğitimleri/sertifika programları düzenlenebilir.

-Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde çevrimiçi uygulamalar ve yüz yüze eğitim harmanlanmış bir şekilde uygulanabilir ve bu konuyla ilgili akademik araştırmalar yapılabilir.

-Öğrencilerin internete bağlı akıllı telefonlarıyla çok kolay ulaşabilecekleri ve Türkçe öğrenmelerine yardımcı olacak bu uygulamaları tanımalarına yönelik tanıtım dersleri verilebilir.

Kaynakça

Alexander, B. (2004). Going nomadic: Mobile learning in higher education. *Educause review*, 39(5), 28–35.

Aytan, T., Hilal Ayhan, N. (2018) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Ortamlar, *International Journal of Bilingualism Studies*, Cilt 1, s:4-5, Sayfa:4.

Benzer, A. ve Karadağ, K. (2019). Storybird Uygulamasının 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine ve Yazmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi. *International Journal of Language Academy*, 7 (1), 56-79.

Bueno-Alastuey, M. C., & López Pérez, M. V. (2014). Evaluation of a blended learning language course: students' perceptions of appropriateness for the development of skills and language areas. *Computer Assisted Language Learning*, 27(6), 509-527, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09588221.2013.770037>.

Çakır, H. (2011). Mobil öğrenmeye ilişkin bir yazılım geliştirme ve değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(40), Sayfa:1-9.

Calle-Martínez, C., Pomposo Yanes, L., & Pareja-Lora, A. (2016). Design and implementation of BusinessApp, a MALL application to make successful business presentations. In A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez, & P. Rodríguez-Arancón (Eds), *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era* (pp. 233-243). Dublin: Research-publishing.net. <http://dx.doi.org/10.14705/rpnet.2016.tislid2014.437>

Demirel, M., V. (2013) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Kelime Öğretiminde Farklı Kelime Gruplarının Kullanımının Etkisi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 2/4, Sayfa:287, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/12848/155710>.

Dudeny, G. (2000). *The internet and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gafni, R. (2009). Measuring quality of M-Learning Systems. In R. Guy (Ed.) *The evolution of mobile teaching and learning*. Santa Rosa (Ed), California: Informing Science Press. https://books.google.co.il/books?hl=iw&lr=&id=Cz5SCEaHNAME&oi=fnd&pg=PA211&ots=U44fT_j8Yt&sig=9eFGP8fhu30mxHjy7aZogc-VbUI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Gafni, R., Achituv, D. B., & Rachmani, G. J. (2017). Learning foreign languages using mobile applications. *Journal of Information Technology Education: Research*, 16, 301-317. Retrieved from <http://www.informingscience.org/Publications/3855>.

Gangaiamaran, R., & Pasupathi, M. (2017). Review on use of mobile apps for language learning. *International Journal of Applied Engineering Research*, 12(21), 11242-11251, http://www.ripublication.com/ijaer17/ijaerv12n21_102.pdf

Gonzalez-Vera, P. (2016). The e-generation: the use of technology for foreign language learning. In A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez, & P. Rodríguez-Arancón (Eds), *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era* (pp. 51-61). Dublin: Research-publishing.net. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565799.pdf>

İlaydın, H. (1972). Divan'la ilgili bazı gözlemler ve düşünceler. *Türk Dili (Divanü Lügati't-Türk Özel Sayısı)*, 27 (253), 96-104.

Klimova, B. (2019). Impact of mobile learning on students' achievement results. *Education Sciences*, 9(2), 90, file:///C:/Users/user/Downloads/education-09-00090.pdf.

Kuimova, M.; Burleigh, D.; Uzunboylu, H.; Bazhenov (2018). R. Positive effects of mobile learning on foreign language learning. *TEM Journal*, 7(4), 837–841.

Leis, A., Tohei, A., & Cooke, S. D. (2015). Smartphone assisted language learning and autonomy. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 5(3), 75-88.

Li, Q. (2008). Mobile enhanced learning: application model and practice. In *2008 International Conference on Computer Science and Software Engineering* (Vol. 5, pp. 694-697). IEEE.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsali üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343. Peng, H.,

Su, Y. J., Chou, C., & Tsai, C. C. (2009). Ubiquitous knowledge construction: Mobile learning re-defined and a conceptual framework. *Innovations in Education and Teaching international*, 46(2), 171-183, <http://dx.doi.org/10.1080/14703290902843828>.

Uşun, S. (2000). *Dünyada ve Türkiye'de bilgisayar destekli öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Noktalama İşaretleri Açısından Değerlendirilmesi*

*Asena ERK**, Doç. Dr. Ahmet BALCI ****

Özet

Dil becerileri içinde anlatma becerileri konuşma ve yazma ana başlıkları altında değerlendirilmektedir. Yazma, mesajı iletme açısından değerlendirildiğinde "yazı"yı bir anlatma aracı olarak kullanmaktadır. Yazma becerisini etkileyen birçok unsurdan biri de noktalama işaretleridir. Bu işaretlerin doğru ve yerinde kullanımı ifade edilmeye çalışılan fikirlerin, iletilmeye çalışılan mesajın doğru bir şekilde aktarılmasında görev alır. Bu yönüyle noktalama işaretleri yazılı anlatımda anlamı doğrudan etkiler. İlkokuldan başlayarak noktalama işaretleri öncelikle Türkçe dersi konuları içinde kabul edilmekte ve öğretim süreci bu ders kapsamında planlanmaktadır. Türkçe ders kitapları ise noktalama işaretleri açısından okullardaki öğretim sürecinin temel kaynağı niteliğinde olmalıdır. Türkçe ders kitaplarındaki metinler, noktalama işaretlerine dair öğretilen bilgilerin en fazla örneklediği metin havuzunu oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinleri noktalama işaretlerini kullanım/örnekleme açısından incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Değerlendirmeye esas olan noktalama işaretleri Türk Dil Kurumu'nun genel ağ sayfasından; ortaokul Türkçe ders kitapları ise Eğitim Bilişim Ağı genel ağ sayfasından elde edilmiştir. İncelenen ortaokul Türkçe ders kitapları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2019-2020 öğretim yılında dağıtımı yapılan ders kitaplarıdır. 5. sınıf seviyesinde 1 adet, 6. sınıf seviyesinde 2 adet, 7. sınıf seviyesinde 3 adet ve 8. sınıf seviyesinde 1 adet olmak üzere toplam 7 adet ortaokul Türkçe ders kitabı incelenmiştir. Araştırmada Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki metinler öncelikle sınıf seviyesi, tema, tür bakımından sınıflandırılmıştır. Metinler okunarak noktalama işaretleri tespit edilmiş ve frekans değerleri belirlenmiştir. Tablolara ortak olarak değerlendirildiğinde en fazla kullanılan noktalama işaretleri nokta ve virgüldür. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin hiçbirinde kullanılmayan noktalama işaretleri ise ters eğik çizgi, köşeli ayraç ve den den işaretidir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Yazma Eğitimi, Türkçe Ders Kitapları, Noktalama İşaretleri.

Evaluation of Text in Middle School Turkish Textbooks in Terms of Punctuation Marks

Abstract

Among language skills, expression skills are evaluated under the main headings of speaking and writing. Writing, when evaluated in terms of conveying the message, uses "writing" as a means of expression. Punctuation marks are one of the many factors that affect writing skill. The correct and appropriate use of these signs is responsible for conveying the ideas that are tried to be expressed and the message to be conveyed correctly. In this respect, punctuation marks directly affect the meaning in written expression. Starting from primary school, punctuation marks are accepted within the subjects of Turkish lesson and the teaching process is planned within the scope of this lesson. Turkish textbooks should be the main source of the teaching process in schools in terms of punctuation marks. The texts in Turkish textbooks should form a text pool in which the information taught on punctuation marks is mostly sampled. The aim of this study is to examine the texts in the secondary school Turkish textbooks in terms of using punctuation marks / sampling. Document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the research. The punctuation marks that are the basis of evaluation are from the general web page of the Turkish Language Association; secondary school Turkish textbooks were obtained from the Education Informatics Network general web page. The analyzed secondary school Turkish textbooks are those distributed by the Ministry of National Education in the 2019-2020 academic year. A total of 7 secondary school Turkish textbooks were examined: 1 at the 5th grade level, 2 at the 6th grade level, 3 at the 7th grade level and 1 at the 8th grade level. In the research, the texts in the Secondary School Turkish Textbooks were classified primarily in terms of grade level, theme and genre. Punctuation marks were determined by reading the texts and the frequency values were determined. When tables are considered as common, the most used punctuation marks are periods

*Bu araştırma Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında yürütülen Seminer dersi kapsamında hazırlanan çalışmadan üretilmiştir.

**Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye. asenaerk01@outlook.com

***Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye. abalci@mku.edu.tr

and commas. The punctuation marks that are not used in any of the texts in secondary school Turkish textbooks are backslashes, square brackets and ditto marks signs.

Keywords: Turkish language teaching, writing education, Turkish textbooks, punctuation marks.

Giriş

Dil temel iletişim aracı olmasının ötesinde canlılar arasında hem ayırıcı hem bütünleyici özellikler gösterir. Dil farklılaştıkça yeni toplumlar meydana getirir, ortak olduğunda ise toplumları bütünler. Ergin'in (1998: 3) yaygınlaşan tanımıyla "Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir." Bu tanımdan hareket ettiğimizde dil anlam, anlaşma, anlama, anlatma kavramlarını çağrıştıran en önemli olgudur diyebiliriz.

İnsan var olduğundan beri anlaşılma çabası içindedir. Bu çaba anne karnında işitmeyle başlar. Her insan bir coğrafyada gözlerini açar. Coğrafya dinin, dilin, ırkın, kültürün harmanlanmış şeklidir. Bireyin anlaşılma serüveni ise ana dili ile başlar. Aksan'a (1975) göre ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.

Dil becerileri genel anlamda anlama ve anlatma becerileri üst başlıkları altında incelenir. Bu durum öğretim sürecini ve planlanmasını da doğrudan etkilemektedir. Anlatma becerileri içinde "yazma", okul yılları ile birlikte kazanılan ve öğretim sürecinin her aşaması planlı bir şekilde yürütülmesi gereken bir beceri alanını ifade eder. Kabaca düşüncenin işaretler/sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlayabileceğimiz yazı, anlatma becerisi açısından bakıldığında planlı bir ifade etme sürecini içerir. Ancak bu ifade etme süreci tesadüfi cümle yapılarını değil planlı bir anlatma faaliyetini gerektirir. Anlaşılabilirlik da büyük oranda bu şekilde sağlanabilir.

Yazılı anlatımın kusursuzluğu ve anlamın tam olarak nakledilebilmesi süreci birçok değişkenden etkilenir. Bu planlama ve doğru ifade etme sürecinin önemli unsurlarından biri de noktalama işaretleridir. Konuşma dilinde nasıl ses tonu, jest ve mimikler, vurgu, tonlama anlamı etkiliyorsa yazı dilinde de noktalama işaretleri anlamı etkiler. Türk Dil Kurumu [TDK] Türkçe Sözlükte noktalama işareti şu ifadelerle tanımlanmıştır:

"Cümle veya yan cümlecikteki türlü öğeleri birbirinden ayırmaya, duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmeye, cümlelerin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemeye, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmaya, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmeye yarayan nokta, virgöl, noktalı virgöl, iki nokta, üç nokta, soru işareti, ünlem işareti, parantez vb. işaretlerden her birine noktalama işareti denmektedir." (TDK, 2011:1778).

Noktalama işaretleri, yazı ve anlam arasında köprü görevi gören işlevsel unsurlardır. Yazılı anlatım, noktalama işaretleriyle vücut bulur. Yazı duygu ve düşünceleri aktarmada etkili bir araçtır ve anlamsal olarak alfabe ile tamamlanamayan eksiklikler noktalama işaretleri ile giderilir. Bir cümlede noktalama işaretiyle anlamın yönü tamamıyla değiştirilebilir. Tıpkı bir kelimedeki sesin düzeltme işareti olarak kendi anlam değerinden tamamen sıyrılıp yeni anlam kazanması gibi örnekler aslında vurgu, durak, ses tonu, sesin şiddetini yazı diliyle belirler.

Noktalama işaretlerinin büyük oranda yazılı anlatımdaki karışıklığı önleme ihtiyacından doğduğu düşünülmektedir. Noktalama işaretlerinin ilk kez kullanımı M.Ö 2. yüzyılda Aristophanes'e dayanır. Türklerde ise noktalama işaretlerinin ilk defa kullanımı Orhon Türkçesi dönemine dayanır. Bu dönemde söz ve söz gruplarını ayırmak amacıyla Göktürk Yazıtlarında (:) işaretinin kullanıldığı görülmektedir.

Uygurlar döneminden kalan metinlerde de kısmen süsleme amacı güdülerek kullanılmış birkaç noktalama işareti bulunmaktadır. Ancak burada sistematikleşen bir kullanımdan söz etmek mümkün değildir. Türkçede bugünkü anlamda noktalama işaretlerinin ilk kullanımı için Tanzimat sürecine ve bu dönemde yazan Şinasi'nin Şair Evlenmesi isimli tiyatro metnine kadar beklememiz gerekecektir. Bu dönemde Şemsettin Sami'nin kaleme aldığı “Usûl-i Tenkit ve Tertîb” döneminin de ilerisinde bir anlayışla noktalama işaretlerinin kullanımında bir standartı oluşturmayı hedefler (Kalfa, 2000: 1-9; Durukoğlu ve Büyükelçi, 2018). İlerleyen yıllarda yaygınlaşan, Cumhuriyet yıllarında alfabe değişikliği ile birlikte daha da kuralları netleşen bir noktalama işareti kullanımıyla karşılaşılmaktadır.

Noktalama işaretleri öğretimi bir alışkanlık kazanımı şeklinde olmalıdır. Bu aşamada öğretim sürecinin tamamında noktalama işaretlerinin doğru kullanımıyla örneklenmesi önem kazanır. Türkiye’de yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin öğretim sürecindeki standartı doğrudan Türk Dil Kurumu tarafından belirlenen yazım kuralları ile sağlanmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda 1-5. sınıflarda ortak bir kazanım olarak verilen “Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.” ile 6-8. sınıflar için ortak belirlenen “Yazdıklarını düzenler” (MEB, 2019) kazanımları öğretim programında da noktalama işaretleri öğretiminin ilk ve ortaokul yıllarının tamamında devam edeceğini göstermektedir. Her iki kazanımın açıklamalar bölümünde sınıflara göre hangi noktalama işaretlerinin öğretileceği ve yazılı metinlerde düzenleme çalışmalarında noktalama işaretlerine dikkat edileceği açıklaması ile birlikte verilmiştir.

Noktalama işaretlerinin öğretim sürecinde en sık kullanıldığı ve öğrenciler için de örnek oluşturan eğitim materyali ders kitaplarıdır. Ders kitabı Alaylıoğlu ve Oğuzkan (1976: 68) tarafından “1. Öğretimde kullanılmak üzere seçilen herhangi bir kitap. 2. Belli bir ders ve belli bir seviyedeki öğrenciler için yazılan ve içindeki konular öğretim programlarına uygun olan kitap. 3. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından birtakım ölçülere göre incelenip belli bir okul, sınıf ve ders için öğrenci ve öğretmenlere temel kaynak olarak tavsiye edilen kitap.” olarak tanımlanır. Ders kitabı olarak seçilecek bir kitabın mutlaka belirli bir dersin öğretim hedeflerine uygun olarak düzenlenmesi ve ders içeriği için ana kaynak görevi görmesi (Öncül, 2000: 208) beklenir.

Ders kitapları öğrencilerin en sık karşılaştıkları öğretim materyali görünümündedir. Öğrenmenin kalıcılığının artırılması için öğretim programına uygun olarak hazırlanan ders kitapları öğretim programına uygunluk, doğru bilimsel içeriğe sahip olma, dil ve anlatımda seviyeye uygunluk, nitelikli görsel tasarım ve doğru ölçme araçlarına sahip olma gibi nitelikleri taşıması beklenir (Güneş, 2002; Kılıç ve Seven, 2004). Özellikle genel anlamda öğretim programına uygun olma ölçütü ders kapsamında ulaşılmaya hedeflenen amaçlarla ilgilidir. Bu sebeple Türkçe ders kitapları da Türkçe dersi öğretim programına uygun olarak anlama ve anlatma becerileri ile Türkçe dil bilgisi konularının öğretimi ile uyumlu olmalıdır (Ataman, 2001; Pehlivan, 2003). Bu durum kendini öncelikle doğru, amaca uygun ve estetik nitelikler taşıyan metinlerin Türkçe ders kitaplarına seçilmesi ve uygun etkinliklere yer verilmesiyle mümkün olacaktır (Özdemir, 2019: 29-52). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bir ölçüt olarak belirlenmese de Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin okunabilirlik ve metinsellik ölçütleri açısından da (İşeri, 2010; Çetinkaya ve Uzun, 2010) yeterli niteliklere sahip olması beklenir.

Ders kitabı; dersin bölümlerinin belirlenmesinde, düzenlenmesinde, kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığının denetimine ve öğretim faaliyetlerinin dizayn edilmesine katkı sunar (Kast ve Gerhard, 1994’den akt. Esmek, 2018). Bu yönüyle öğrencinin büyük bir zaman dilimini geçirdiği okul saatleri sonrasında tekrar ve pekiştirme amaçlı sıkça kullanılan öğretim materyalleridir. Ders kitapları öğretmen ve öğrenci arasında kazanım, bilgi, değer aktarımı sağlayan araçlardır. Öğrenciler açısından bu kadar göz önünde olan bu araçlar doğru kullanıldığında öğrenimi daha fazla kolaylaştıracaktır.

Ders kitaplarının iyi örnekleri barındırması öğretim hedeflerine ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Bir beceri dersi olan Türkçe dersi de iyi seçilmiş metinleri bünyesinde barındıran Türkçe ders kitaplarıyla daha

kolay işlenebilecektir. Öğretim hedefleri için noktalama işaretlerinin de olduğu düşünüldüğünde bu metinlerin noktalama işaretlerini doğru örnekleme beklenen ve istenen bir durumdur.

Türkçe ders kitaplarının farklı yönleriyle birçok araştırmaya konu olduğunu görmek mümkündür. Türkçe ders kitaplarındaki metin türleri (Baş, 2003; Kolaç, 2009; Solak ve Yaylı, 2009); kelime hazinesi ve sözcük varlığı (Arslan Kutlu, 2006; Kaya, 2008; Apaydın, 2010; Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010; Turhan, 2010; Uludağ, 2010; Uluçay, 2011); değerler (Ekinci Çelikpazu ve Aktaş, 2011; Susar Kırmızı, 2014; Çapoğlu ve Okur, 2015; Yılar, 2016; Deniz ve Karagöl, 2018; Türkben, 2019); ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri (Zorbaz, 2007; Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007; Baş ve İnan Yıldız, 2015; Baki, 2019); toplumsal cinsiyet (Yaylı ve Kitiş Çınar, 2014); metinlerin dil-kültür ilişkisi ve kültür aktarımı nitelikleri (Güfta ve Kan, 2011; Okur, 2013; Ünveren Kapanadze, 2018) hakkında birçok çalışmayla karşılaşmak mümkündür. Ancak Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde noktalama işaretlerinin kullanımına dair daha az sayıda araştırma bulunmaktadır. Alver ve Sancak (2015) 1981 ve 2005 yıllarında hazırlanan Türkçe dersi öğretim programlarına uygun olarak hazırlanan Türkçe ders kitaplarını karşılaştırdıklarında 1981 programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında “köşeli ayraç” ve “bölüm sonu işareti” ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Diğer noktalama işaretleri ise bazı kitaplarda bir defa konu olarak işlenirken işaretlemelerin bir bölümü daha fazla sayıda tekrarlanarak işlenmiştir. 2005 programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında ise “Yazım Kılavuzu”nda yer verilen 18 noktalama işaretinden “denden işareti”, “tek tırnak işareti”, “düzeltme işareti” ve “bölüm sonu işaretine” yer verilmemiştir. Bu bulgular doğrultusunda bu araştırmanın amacı ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinleri noktalama işaretleri kullanımı açısından incelemek olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Türkçe ders kitaplarındaki metinleri noktalama işaretleri kullanımı açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel bir araştırma olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma; “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği” (Yıldırım ve Şimşek, 2011:39) bir araştırma türüdür. Araştırmanın veri toplama sürecinde doküman analizinden yararlanılmıştır.

Sınırlılıklar ve Veri Toplama Süreci

Araştırma sürecinde incelenen ortaokul Türkçe ders kitapları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2019-2020 öğretim yılında Türkiye’de dağıtımı yapılan kitaplardır. Bu kitapların tamamına Eğitim Bilişim Ağı genel ağ sayfasından ulaşılmıştır. 5. sınıf seviyesinde 1 adet, 6. sınıf seviyesinde 2 adet, 7. sınıf seviyesinde 3 adet ve 8. sınıf seviyesinde 1 adet olmak üzere toplam 7 adet ortaokul Türkçe ders kitabı inceleme sürecine dâhil edilmiştir.

Ders kitaplarının her birinde 8 tema altında 32 metin bulunmaktadır. Her temada 1 adet dinleme metni bulunmaktadır ancak dinleme metinleri ders kitaplarında yer almadığından çalışmaya dâhil edilmemiştir. Her temadaki 3 adet okuma metni ve 1 adet serbest okuma metni çalışmada değerlendirilen dokümanlardır. Araştırmada ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler öncelikle sınıf seviyesi, tema, tür bakımından sınıflandırılmıştır. Metinler okunarak noktalama işaretleri tespit edilmiş, tabloda işaretlenerek toplam sayı elde edilmiştir. Noktalama işaretleri kontrol tablosunun oluşturulmasında ise Türk Dil Kurumu yazım kuralları esas alınmıştır.

Türk Dil Kurumu genel ağ sayfasında noktalama işaretleri ve açıklamalar bölümünde 17 adet noktalama işaretine bulunmaktadır. Noktalama işaretleri ve bu işaretlere ait açıklamalara geçmeden önce şu

ifadelere yer verilmiştir: “Duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlelerin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere noktalama işaretleri kullanılır.

Noktalama işaretlerinden nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, soru, ünlem, tırnak, ayraç ve kesme işaretleri ait oldukları kelimelere bitişik olarak yazılır ve kesme dışındaki işaretlerden sonra bir harf boşluğu ara verilir” (www.tdk.gov.tr, 2020) .

Türk Dil Kurumu genel ağ sayfası yazım kılavuzu bölümünde şu noktalama işaretlerine açıklamalarıyla birlikte yer verilmiştir:

- | | |
|-----------------------|--------------------------------|
| 1. Nokta (.) | 10. Eğik Çizgi (/) |
| 2. Virgül (,) | 11. Ters Eğik Çizgi (\) |
| 3. Noktalı Virgül (;) | 12. Tırnak İşareti (“ ”) |
| 4. İki Nokta (:) | 13. Tek Tırnak İşareti (‘ ’) |
| 5. Üç Nokta (...) | 14. Denden İşareti (") |
| 6. Soru işareti (?) | 15. Yay Ayraç () |
| 7. Ünlem işareti (!) | 16. Köşeli Ayraç ([]) |
| 8. Kısa çizgi (-) | 17. Kesme İşareti (/) |
| 9. Uzun çizgi (—) | *Düzeltilme işareti |

*Düzeltilme işareti TDK'nin internet sayfasında yazım kılavuzu yazım kuralları sekmesinde ayrı bir başlık şeklinde açıklamalarıyla birlikte yer verilmiştir

Bulgular

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan okuma metinlerindeki noktalama işaretleri kullanımına ilişkin elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 1.

Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabındaki Metinlerde Kullanılan Noktalama İşaretleri

Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinleri incelendiğinde metin türü ayrımı yapılmaksızın en çok kullanılan noktalama işaretinin nokta (f=1076) olduğu görülmektedir. Nokta virgül (f=681) ve kısa

Ders Kitabı Metin Yapısı	Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı Anıttepe Yayıncılık			Toplam
	ÖYKÜLEYİCİ (17)	BİLGİLENDİRİCİ (10)	ŞİİR (5)	
Nokta	678	360	38	1076
Virgül	359	240	82	681
Noktalı virgül	11	10	11	32
İki nokta	48	9	1	58
Üç nokta	27	4	-	31
Soru İşareti	74	29	5	108
Ünlem İşareti	84	29	-	113
Kısa Çizgi	111	76	-	187
Uzun Çizgi	121	3	-	124
Eğik Çizgi	-	-	-	-
Ters Eğik Çizgi	-	-	-	-
Tırnak İşareti	87	49	-	136
Tek Tırnak İşareti	-	3	-	3
Den den İşareti	-	-	-	-
Yay Ayraç	28	4	-	32
Köşeli Ayraç	-	-	-	-
Kesme İşareti	84	48	4	136
Düzeltilme İşareti	23	35	4	62

çizgi (f=187) takip etmektedir. Kullanılmayan noktalama işaretleri ise eğik çizgi, ters eğik çizgi, köşeli ayraç, den den işaretidir. Metin yapısı bakımından sınıflandırıldığında öyküleyici metinlerde en çok kullanılan noktalama işaretleri sırasıyla nokta (f=678), virgöl (f=359), uzun çizgidir (f=121). Bilgilendirici metin türünde en fazla kullanılan noktalama işaretleri sırasıyla nokta (f=360), virgöl (f=240), tırnak işaretidir (f=49). Şiir türünde ise en fazla virgöl (f=82), nokta (f=38), noktalı virgöl (f=11) kullanılmıştır. Noktalama işaretlerinin kullanım yoğunluğu ilk iki sıra pek değişmese de üçüncü sıra metnin yapı özelliklerine bağlı özellikler sebebiyle farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmanın en çok hissedildiği yapı ise şiirdir. Şiirlerde noktalama işaretlerinin kullanımı belirgin şekilde azalmaktadır.

İncelenen ikinci ders kitabı Ekoyay Yayıncılık tarafından altıncı sınıflar için hazırlanan kitaptır. Bu kitaptan tespit edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2.

Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabındaki Metinlerde Kullanılan Noktalama İşaretleri (Ekoyay Yayıncılık)

Ders Kitabı	Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı Ekoyay Yayıncılık			
	Metin Yapısı	ÖYKÜLEYİCİ (14)	BİLGİLENDİRİCİ (4)	ŞİİR (14)
Nokta	960	236	80	1276
Virgöl	811	188	180	1179
Noktalı virgöl	27	11	7	45
İki nokta	65	6	9	80
Üç nokta	72	9	20	101
Soru İşareti	125	7	1	133
Ünlem İşareti	148	2	4	154
Kısa Çizgi	579	212	1	792
Uzun Çizgi	183	-	-	183
Eğik Çizgi	-	-	-	-
Ters Eğik Çizgi	-	-	-	-
Tırnak İşareti	127	19	8	154
Tek Tırnak İşareti	10	-	-	10
Den den İşareti	-	-	-	-
Yay Ayraç	63	27	-	90
Köşeli Ayraç	-	-	-	-
Kesme İşareti	107	77	7	191
Düzeltilme İşareti	59	8	4	71

Tablo 2 incelendiğinde ortaokul 6. sınıf için hazırlanan bu ders kitabında metin yapısı ayrımı yapılmaksızın incelendiğinde en fazla nokta (f=1276), virgöl (f=1179) ve kısa çizginin (f=792) kullanıldığı görülmektedir. Hiç kullanılmayan noktalama işaretleri ise eğik çizgi, ters eğik çizgi, köşeli ayraç ve den den işaretidir. Metin yapısına göre değerlendirildiğinde ise öyküleyici metinde en fazla kullanılan noktalama işaretlerinin sırasıyla nokta (f=960), virgöl (f=811) ve kısa çizgidir (f=579). Bilgilendirici metinlerde en fazla kullanılan noktalama işaretleri nokta (f=236), kısa çizgi (f=212), virgüldür (f=188). Şiir türünde ise virgöl (f=180), nokta (f=80), üç nokta (f=20) en fazla kullanılan noktalama işaretleridir. Bu sınıf seviyesinde de ilk iki sırayı genellikle nokta ve virgöl almaktadır.

Altıncı sınıflar için hazırlanan ikinci, incelenen üçüncü ders kitabı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından altıncı sınıflar için hazırlanan kitaptır. Ders kitabında tespit edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3.

Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabındaki Metinlerde Kullanılan Noktalama İşaretleri (Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları)

Ders Kitabı	Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı Devlet Kitapları			
	Metin Yapısı	ÖYKÜLEYİCİ (11)	BİLGİLENDİRİCİ (17)	ŞİİR (4)

Nokta	639	467	43	1106
Virgöl	346	341	107	797
Noktalı virgöl	12	4	-	16
İki nokta	126	15	1	142
Üç nokta	30	15	3	48
Soru İşareti	69	43	19	131
Ünlem İşareti	66	17	11	94
Kısa Çizgi	98	213	1	312
Uzun Çizgi	24	-	1	25
Eğik Çizgi	2	-	-	2
Ters Eğik Çizgi	-	-	-	-
Tırnak İşareti	119	34	1	154
Tek Tırnak İşareti	6	-	-	6
Den den İşareti	-	-	-	-
Yay Ayraç	24	10	3	37
Köşeli Ayraç	-	-	-	-
Kesme İşaret	71	75	8	154
Düzeltilme İşareti	33	36	6	75

Millî Eğitim Bakanlığı yayınları arasından çıkan ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitabı metinleri noktalama işaretleri bakımından metin yapısı ayrımı yapılmaksızın incelendiğinde en fazla nokta (f=1106), virgöl (f=797) ve kısa çizginin (f=312) kullanıldığı anlaşılmaktadır. İncelenen 6. sınıf Türkçe ders kitabında kullanılmayan noktalama işaretleri ise ters eğik çizgi ve den den işaretidir. Metin yapısı açısından incelendiğinde öyküleyici metinlerde en fazla kullanılan noktalama işareti sırasıyla nokta (f=639), virgöl (f=346) ve iki noktadır (f=126). Bilgilendirici metinlerde en fazla kullanılan noktalama işaretleri nokta (f=467), virgöl (f=341) ve kısa çizgidir (f=213). Şiir türünde ise virgöl (f=107), nokta (f=43), soru işareti (f=19) en fazla kullanılan noktalama işaretleridir. Bu kitaptaki metinlerde diğer kitaplardan farklı olarak öyküleyici metin türünde eğik çizgi kullanıldığı görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarınca hazırlanan 2019-2020 öğretim yılında kullanılan iki Türkçe ders kitabı bulunmaktadır. Hazırlanan ilk 7. Sınıf Türkçe ders kitabındaki noktalama işaretlerinin kullanım sıklığına ait veriler Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4.

Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabındaki Metinlerde Kullanılan Noktalama İşaretleri (Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları-1)

Ders Kitabı	Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları-1			
	ÖYKÜLEYİCİ (12)	BİLGİLENDİRİCİ (16)	ŞİİR (4)	Toplam
Nokta	767	799	47	1613
Virgöl	553	555	89	1197
Noktalı virgöl	17	27	-	44
İki nokta	143	86	2	232
Üç nokta	108	84	3	195
Soru İşareti	103	45	1	149
Ünlem İşareti	94	55	-	149
Kısa Çizgi	34	59	-	
Uzun Çizgi	55	-	-	55
Eğik Çizgi	-	1	-	1
Ters Eğik Çizgi	-	-	-	-
Tırnak İşareti	95	91	1	93
Tek Tırnak İşareti	-	2	-	2
Den den İşareti	-	-	-	-
Yay Ayraç	49	92	-	141
Köşeli Ayraç	-	-	-	-
Kesme İşareti	122	175	12	309

Düzeltilme İşareti	108	53	1	162
--------------------	-----	----	---	-----

Ortaokul 7. sınıf Türkçe ders kitabı (Millî Eğitim Bakanlığı Yayını-1) metinleri noktalama işaretleri açısından metin yapısı dikkate alınmadan değerlendirildiğinde en fazla nokta (f=1613), virgül (f=1197) ve kesme işaretinin (f=309) kullanıldığı görülmektedir. Kullanılmayan noktalama işaretleri ise ters eğik çizgi, köşeli ayraç ve den den işaretidir. Metin yapısı dikkate alındığında öyküleyici metinlerde en fazla kullanılan noktalama işareti sırasıyla nokta (f=767), virgül (f=553), iki noktadır (f=143). Bilgilendirici metinlerde en fazla kullanılan noktalama işaretleri nokta (f=799), virgül (f=555) ve kesme işaretidir (f=175). Şiir türünde ise virgül (f=89), nokta (f=47), kesme işareti (f=12) en fazla kullanılan noktalama işaretleridir. Bu ders kitabında ise incelenen önceki kitaplara göre kesme işaretinin kullanım oranının artmış olmasıdır. Şiir türünde noktalama işaretinin kullanım azlığı bu ders kitabında da devam etmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarına ait ikinci 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki noktalama işaretlerinin kullanım sıklığına değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5.

Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabındaki Metinlerde Kullanılan Noktalama İşaretleri (Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları-2)

Ders Kitabı	Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları-2			
Metin Yapısı	ÖYKÜLEYİCİ (15)	BİLGİLENDİRİCİ (13)	ŞİİR (4)	Toplam
Nokta	1141	686	21	1848
Virgül	650	426	60	1136
Noktalı virgül	24	25	-	49
İki nokta	103	38	-	141
Üç nokta	113	53	12	178
Soru İşareti	96	61	1	158
Ünlem İşareti	111	22	3	136
Kısa Çizgi	185	187	-	372
Uzun Çizgi	61	8	-	69
Eğik Çizgi	-	-	-	-
Ters Eğik Çizgi	-	-	-	-
Tırnak İşareti	138	52	6	196
Tek Tırnak İşareti	-	1	-	1
Den Den İşareti	-	-	-	-
Yay Ayraç	95	41	-	136
Köşeli Ayraç	-	-	-	-
Kesme İşareti	95	87	6	188
Düzeltilme İşareti	42	59	2	103

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarıncı hazırlanan ikinci ortaokul 7. sınıf ders kitabı metinleri noktalama işaretleri bakımından metin yapısı ayırımına dikkat edilmeksizin incelendiğinde en fazla nokta (f=1848), virgül (f=1136) ve kısa çizginin (f=372) kullanılmıştır. Kullanılmayan noktalama işaretleri ise eğik çizgi, ters eğik çizgi, köşeli ayraç ve den den işaretidir. Metin yapısı dikkate alınarak incelendiğinde öyküleyici metinlerde en fazla kullanılan noktalama işaretleri sırasıyla nokta (f=1141), virgül (f=650), kısa çizgidir. Bilgilendirici metinlerde en fazla kullanılan noktalama işaretleri nokta (f=686), virgül (f=426) ve kısa çizgidir (f=187). Şiir türünde ise virgül (f=60), nokta (f=21), üç nokta (f=12) en fazla kullanılan noktalama işaretleridir.

2019-2020 öğretim yılında 7. sınıflar için hazırlanan ve dağıtım yapılarak kullanılan son ders kitabı Özgün Matbaacılık yayınıdır. Bu ders kitabından elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6.

Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabındaki Metinlerde Kullanılan Noktalama İşaretleri (Özgün Matbaacılık)

Ders Kitabı	Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı (Özgün Matbaacılık)			
Metin Yapısı	ÖYKÜLEYİCİ (15)	BİLGİLENDİRİCİ (10)	ŞİİR (7)	Toplam
Nokta	875	440	37	1352
Virgöl	544	337	104	985
Noktalı virgöl	10	9	9	28
İki nokta	21	16	-	37
Üç nokta	48	18	8	74
Soru İşareti	91	12	2	105
Ünlem İşareti	106	14	22	142
Kısa Çizgi	115	80	2	197
Uzun Çizgi	141	27	-	168
Eğik Çizgi	-	-	-	-
Ters Eğik Çizgi	-	-	-	-
Tırnak İşareti	81	48	-	129
Tek Tırnak İşareti	1	7	-	8
Den Den İşareti	-	-	-	-
Yay Ayraç	31	10	5	46
Köşeli Ayraç	-	-	-	-
Kesme İşareti	123	98	2	224
Düzeltilme İşareti	50	60	6	116

Tablo 6’da görüldüğü gibi incelenen ortaokul 7. sınıf ders kitabı metinleri metin yapısı farkı gözetilmeksizin incelendiğinde noktalama işareti olarak en fazla nokta (f=1352), virgöl (f=985) ve kesme işaretinin (f=224) kullanıldığı görülmektedir. Kullanılmayan noktalama işaretleri ise eğik çizgi, ters eğik çizgi, köşeli ayraç ve den den işaretidir. Metin yapısına göre sınıflandırıldığında öyküleyici metinde en fazla kullanılan noktalama işareti sırasıyla nokta (f=875), virgöl (f=544), kesme işaretidir (f=123). Bilgilendirici metinlerde en fazla kullanılan noktalama işaretleri nokta (f=440), virgöl (f=337) ve kesme işaretidir (f=98). Şiir türünde ise virgöl (f=104), nokta (f=37, ünlem işareti (f=22) en fazla kullanım sıklığına sahip noktalama işaretleridir.

Araştırma sürecinde veri toplama grubunda 8. sınıflar için kullanılan tek ders kitabı bulunmaktadır. 2019-2020 öğretim yılında 8. sınıflar için hazırlanan ve dağıtımı yapılan bu kitap Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları arasındadır. Bu ders kitabından elde edilen sıklık değerleri Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7.

Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabındaki Metinlerde Kullanılan Noktalama İşaretleri (Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları)

Ders Kitabı	Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı (Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları)			
Metin Yapısı	ÖYKÜLEYİCİ (14)	BİLGİLENDİRİCİ (10)	ŞİİR (8)	Toplam
Nokta	1199	415	75	1689
Virgöl	730	323	161	1214
Noktalı virgöl	16	10	1	27
İki nokta	145	17	-	162
Üç nokta	119	55	22	196
Soru İşareti	105	17	6	128
Ünlem İşareti	86	15	16	117
Kısa Çizgi	210	155	1	366
Uzun Çizgi	59	-	-	59
Eğik Çizgi	-	-	-	-
Ters Eğik Çizgi	-	-	-	-
Tırnak İşareti	82	50	1	133
Tek Tırnak İşareti	-	-	-	-
Den den İşareti	-	-	-	-

Yay Ayraç	50	38	7	95
Köşeli Ayraç	-	-	-	-
Kesme İşareti	118	73	14	205
Düzeltilme İşareti	63	18	20	101

Ortaokul 8. sınıflar için 2019-2020 öğretim yılında kullanılan tek ders kitabında en fazla nokta (f=1689), virgül (f=1214) ve kısa çizginin (f=366) kullanıldığı görülmektedir. Kullanılmayan noktalama işaretleri ise eğik çizgi, ters eğik çizgi, köşeli ayraç ve den den işaretidir. Metin yapısı farkı dikkate alındığında öyküleyici metinlerde en fazla kullanılan noktalama işaretleri sırasıyla nokta (f=1119), virgül (f=730), kısa çizgidir (f=210). Bilgilendirici metinlerde en fazla kullanılan noktalama işaretleri benzer ekilde nokta (f=415), virgül (f=323) ve kısa çizgidir (f=155). Şiir türünde ise virgül (f=161), nokta (f=75), üç nokta (f=22) en fazla kullanılan noktalama işaretleridir.

Sonuç ve Tartışma

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinleri noktalama işaretleri açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada 1 adet 5. sınıf, 2 adet 6. sınıf, 3 adet 7. sınıf ve 1 adet 8. sınıf ders kitabı (toplamda 7 adet ders kitabı) incelenmiştir. Metinler yapısal olarak Türkçe Dersi Öğretim Programına (MEB, 2019) uygun olarak sınıflandırılarak hangi metin yapısında hangi noktalama işaretlerinin daha çok kullanıldığı sorusuna da cevap aranmıştır. 5. sınıf ortaokul Türkçe ders kitabında nokta, noktalı virgül ve kısa çizgi en çok kullanılan noktalama işaretleridir. Kullanılmayan noktalama işaretleri ise eğik çizgi, ters eğik çizgi, köşeli ayraç, den den işaretidir. 6. sınıf ortaokul Türkçe ders kitaplarının ilkinde ders kitabındaki metinler noktalama işaretleri bakımından metin yapısı ayrımı yapılmaksızın incelendiğinde en fazla nokta, virgül ve kısa çizginin kullanıldığı görülmektedir. Kullanılmayan noktalama işaretleri ise eğik çizgi, ters eğik çizgi, köşeli ayraç, den den işaretidir. İkinci ders kitabında ise en fazla nokta, virgül ve kısa çizginin kullanıldığı görülmektedir. Kullanılmayan noktalama işaretleri ise ters eğik çizgi ve den den işaretidir.

2019-2020 öğretim yılında ortaokul 7. sınıf Türkçe ders kitabı olarak dağıtımı yapılan üç kitap bulunmaktadır. İncelenen ilk kitaptaki metinlerde en fazla nokta, virgül ve kesme işaretinin kullanıldığı görülmektedir. Kullanılmayan noktalama işaretleri ise ters eğik çizgi, köşeli ayraç ve den den işaretidir. İkinci Türkçe ders kitabında ise en fazla nokta, virgül ve kısa çizginin kullanıldığı; eğik çizgi, ters eğik çizgi, köşeli ayraç ve den den işaretinin ise kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu gruptaki son ders kitabında önceki sonuçlara benzer şekilde nokta, virgül ve kesme işaretinin en sık kullanılan noktalama işaretleri olduğu; eğik çizgi, ters eğik çizgi, köşeli ayraç ve den den işaretinin bu der kitabındaki metinlerde kullanılmadığı tespit edilmiştir. 8. Sınıflar için dağıtımı yapılan tek Türkçe ders kitabı metinlerinde nokta, virgül ve kısa çizginin en sık kullanılan noktalama işaretleri olduğu görülmektedir. Eğik çizgi, ters eğik çizgi, köşeli ayraç ve den den işareti bu kitapta da hiç kullanılmamıştır.

Tüm veriler ortak olarak değerlendirildiğinde en fazla kullanılan noktalama işaretleri nokta ve virgüldür. 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında nokta ve virgülden sonra en çok kullanılan noktalama işareti kısa çizgidir. 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında nokta ve virgülden sonra en çok kullanılan noktalama işaretleri kesme işareti ve kısa çizgidir. 8. sınıf ders kitabında ise nokta ve virgülden sonra en çok kısa çizgi kullanılmıştır.

Kullanılmayan noktalama işaretleri neredeyse tüm ders kitaplarında ortaktır. Ters eğik çizgi, köşeli ayraç, den den işareti ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin hiçbirinde kullanılmamıştır. Eğik çizgi ise sadece 6. sınıf ortaokul ders kitabında (Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları) bir metinde 2 kez ve 7. sınıf ortaokul Türkçe ders kitabında (Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları) bir metinde 1 kez kullanılmıştır.

Kurudayıoğlu ve Dölek'in (2018) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin noktalama işaretlerine yönelik Türkçe dersi çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yeterli sayıda ve nitelikte bulmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Alver ve Sancak'ın (2015) çalışmasında dikkat çeken önemli bir husus da hem 1981 hem de 2005 Türkçe dersi öğretim programına göre hazırlanmış ders kitaplarında bazı noktalama işaretlerine hiç yer verilmemiş olmasıdır. Genel anlamda bu eksikliklerin seçilen metinlerde kullanılan noktalama işaretlerine de yansımaları söylemek mümkündür. Bu araştırma sonuçlarına göre ortaokul Türkçe ders kitaplarında noktalama işaretlerinin kullanım yoğunluğunun eşit derecede olmadığına, bazı noktalama işaretlerinin ise hiç kullanılmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin noktalama işaretlerini tanımaları ve yazılı anlatımlarında kullanmaları, okuma esnasında bu işaretlere uygun bir okuma gerçekleştirmeleri ancak bu örnekleri sıklıkla görmeleri ve kullanmaları ile ilgilidir. Özellikle sınıf içi ortak ders materyali konumundaki ders kitapları bu örnekleme en sık ve kolaylıkla yapılabileceği yerdir. Ders kitaplarına seçilecek metinlerin öğretim programının kazanımları arasında yer alan noktalama işaretlerini örnekleme öğretimi amaçlarına ulaşmayı da kolaylaştıracaktır.

Kaynakça

- Aksan, D. (1975). Anadili. *Türk Dili*, XXXI (285), 423-434.
- Alaylıoğlu, R. ve Oğuzkan, A. F. (1976). *Ansiklopedik eğitim sözlüğü*. İstanbul: İnkılap ve Aka Basımevi.
- Alver, M. ve Sancak, Ş. (2015). Noktalama işaretlerinin ilköğretim II. kademe Türkçe dersi öğretim programlarına ve ders kitaplarına yansımaları. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 374-388.
- Apaydın, N. (2010). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul.
- Arslan Kutlu, H. (2006). *MEB ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin söz varlığı açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul.
- Ataman, A. (Ed.). (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu, Türkçe 1-8*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baki, Y. (2019). Türkçe dersi 8. sınıf kitabındaki metinlerin okunabilirliği. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 30-46.
- Baş, B. (2003). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin türleri üzerine bir inceleme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XIII, 257-265.
- Baş, B. ve Funda İnan, Y. (2015). 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 52-61.
- Çapoğlu, E. ve Okur, A. (2015). Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerde yer alan değerler. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 90-104.
- Çetinkaya, G. ve Uzun, L. (2010). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri* içinde (ss. 141-155). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.
- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 6(2), 244-255.
- Durukoğlu, S. ve Büyükelçi, B. (2018). Türk dilinde noktalama işaretlerinin kullanımı ve tarihi gelişimi. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 6(14), 11-26.

Ekinci Çelikpazu, E. ve Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(2), 413-424.

Ergin, M. (1998). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.

Esmek, M. (2018). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitabının yazım kuralları, noktalama işaretleri ve dil bilgisel bazı hususlar açısından irdelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Tokat.

Güftâ, H. ve Kan, M. O. (2011). İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabının dil ile ilgili kültür öğeleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 239-256.

Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.

İşeri, K. (2010). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik ölçütleri. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri içinde* (ss. 91-112). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kalfa, M. (2000). *Noktalama işaretlerinin Türkçenin öğretimindeki yeri ve önemi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Ankara.

Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe programına göre hazırlanmış ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XXVII, 423-436.

Kaya, E. (2008). *İlköğretim II. kademe Türkçe ders kitaplarında sözvarlığı incelemesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Denizli.

Kılıç, A. ve Seven, S. (2004). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. 4. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 594-626.

Kurudayıoğlu, M. ve Dölek, O. (2018). Noktalama işaretlerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1): 372-385.

MEB (2019). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu.

Okur, A. (2013). Millî kültür ve folklorun Türkçe ders kitapları aracılığıyla aktarımı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 877-904.

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı yayınları.

Özdemir, S. (2019). *Kuramdan uygulamaya Türkçe ders kitabı incelemeleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Pehlivan, A. (2003). *Türkçe ders kitabı seçme ve değerlendirme*. Ankara: Turhan Kitabevi.

Solak, M. ve Yaylı, D. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 2(9), 444-453.

Susar Kırmızı, F. (2014). 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.

Turhan, H. (2010). *8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin söz varlığı açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul.

Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletildiği değerler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 508-526.

Uludağ, Ç. (2010). *7. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul.

Uluçay, M. (2011). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki metinlere altyapı oluşturmada yeterliliği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Erzincan.

Ünveren Kapanadze, D. (2018). Dil ve kültür aktarımında işlevsel bir araç olarak ders kitapları: Türkçe ders kitapları örneği. *Turkish Studies*, 13(27), 1575-1592.

Yaylı, D. ve Kitiş Çınar, E. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitabı görsellerinde toplumsal cinsiyet. *Turkish Studies*, 9(5), 2075-2096.

Yılar, R. (2016). İlettiği değerler açısından ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 490-506.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 8. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.

İncelenen Türkçe Ders Kitapları

Akgül A., Demirel N., Gürçan, E., Karadaş, D., Karahan, İ. ve Uysal, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

Baran Çapraz Ş. ve Diren, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.

Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

Demirel, T. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Ekoyay Yayıncılık.

Erkal, H. ve Erkal, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Özgün Matbaacılık.

Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

Kır, T., Kırman, E. ve Yağız, S. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7*. Ankara: Devlet Kitapları.

Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim A2 Ders Kitabında Türk ve Yabancı İmgesi

*Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşenur KARACA**

Özet

Bir dili öğrenmek, dili konuşabilmenin yanında aynı zamanda dünyaya o dilin çerçevesinden bakabilmeyi gerektirir. Bu sebeple milletler dillerini öğretebilmek için çeşitli materyaller geliştirmişlerdir. Ders kitapları da bu materyallerin en temel olanıdır. Öğretimin olduğu her alanda mutlaka konu ile alakalı bir kitap bulunur. Kitaplar, öğretimi destekleme amacıyla görsel, işitsel, imgesel vb. birçok unsuru barındırır. Dolayısıyla seçilen görseller, metinler ve etkinlikler hedef dili ve dilin taşıyıcısı durumdaki kültürü yansıtacak nitelikte olmalıdır. Kitapların ele alınış şekilleri dil öğretiminde çeşitli tutumlar geliştirebileceğinden imgeler önem taşımaktadır. İmge: Genel görünüş, izlenim, imaj anlamına gelmektedir. İmgeler nesnel değil öznel. Bu unsurların, dil öğretimini etkilediği gibi iletişim sürecini de etkilediği söylenebilir. Sağlıklı bir iletişim süreci oluşturabilmek için doğru imgeleri seçmek ve kullanmak oldukça önem taşımaktadır. İmgeler ile olumlu ya da olumsuz tutum geliştirilebilir. Bu tutumlar da dilin öğrenimini ve milletin tanınmasını etkileyecektir. Bunun yanı sıra imgeler ile kültürel, tarihi, evrensel bağlar da ortaya çıkarılabilir. Dolayısıyla hedef dili öğrenme sürecindeki kişi kendine ait, kendine benzeyen unsurlar bulabilir. Bu durum kalıcı bir öğrenme ve merak oluşturabilir. Bu sebeple seçilen kitapların doğru imgeleri içermesine dikkat edilmelidir. Genel bir bakış açısı sunabilen, bütünü kapsayan ve işlevselliğe sahip olan kitaplar; öğrenim sürecini desteklerken bir yandan da doğru tutumlar geliştirecektir. Bu nedenle çalışmada Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim A2 seviyesi yabancılar Türkçe öğretimi kitabında Türk ve yabancı imgelerinin var olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular özetlenerek sunulmuştur. İmgelerin ele alınması esnasında Doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma materyalinin belirlenmesi ölçüt örnekleme ile yapılmış ve Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim A2 seviyesi kitabı çalışma materyali olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, dil öğretimi, yabancılar Türkçe öğretimi, imge, Türk imgesi, yabancı imgesi.

The Turkish and Foreign Image in Yunus Emre Institute Yedi İklim A2 Textbook

Abstract

Learning a language is needed to see the world by the perspective of the language that we are learning. Because of this, the nations are developed sort of materials to teach their language to the others. Textbooks are the main materials about it. Every step of learning has a book to teach it. Textbooks have many parts like image, audio, imaginary. That's way pictures, texts and activities which is using in the textbooks, should reflect the target language and culture. Image means is general appearance, impression, image. Images are not objective. They are generally subjective. It can be said that these factors affect the language teaching as well as the communication process. It is very important to choose and use the right images for create a healthy communication process. The way of learning in textbooks can improve some attitudes. The textbook which can offer a general point of view, covering the general and having functionality is supports the learning process. At the same time it can improve correct attitudes. Because of this images is too important. The images are impress learning and recognize the nation. In addition, cultural, historical and universal ties can be revealed with images. Therefore, the person in the process of learning the target language can find elements that are similar to itself. This situation can create a permanent learning and curiosity. Therefore, it's necessary to be careful when choosing the content. In this study, whether it exists have been examined in the textbook of Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim A2. The findings are summarized and presented.

Keywords: Turkish, language teaching, teaching Turkish as a foreign language, image, Turkish image, foreign image

Giriş

Günümüzde yeni öğrenme, öğretme teknikleri ve teknolojinin de gelişimiyle eğitim farklı bir boyut kazanmıştır. Gün içerisinde hemen her yerde, farklı amaçlar için kullanılan çeşit çeşit materyalle karşılaşmak çok doğal bir hâl almıştır. Bunların bazılarının farkındayken bir kısmı da farkında olmadan çeşitli unsurlara yönelik olumlu ve olumsuz tutum geliştirmemize sebep olmaktadır. Bu yönüyle oluşturulan materyaller konusunda seçici olunmalıdır.

Ders Kitapları ve İmge

Öğrenme ve öğretme ortamlarının sürekli olduğu eğitim kurumlarında ise öğretimi kolaylaştırmak, eğitimin kalitesini artırmak, kalıcılığı sağlamak amacıyla farklı materyaller geliştirilse de geçmişten günümüze varlığını sürdüren temel materyal ders kitaplarıdır. Eğitimin temelinde rol alan ders kitapları, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerine göre hazırlanan ve içeriği ile bilgileri öğrenciye sunan öğretim materyalidir (Bulut ve Orhan, 2012: 302). Ders kitaplarında yer alan metinler ve etkinlikler; özenli, birbirini tamamlayıcı, hedefe ve ihtiyaca uygun nitelikte hazırlandığında sonuca ulaşmayı da kolaylaştırmaktadır.

İletişimde yer alan her kelimenin ardında bir kabuller dünyası yer almaktadır. Bu kabuller, kelimenin ait olduğu toplumun kültürünün bir parçasıdır (Güzel ve Barın, 2016: 260). Dil öğretimi söz konusu olduğunda; metin, etkinlik ve görsellerin önemi bir kat daha artmaktadır. Çünkü yapılan herhangi bir dikkatsizlik yanlış öğrenmelere sebebiyet verebileceği gibi olumlu ve olumsuz tutum geliştirmeye de neden olabilir. Bunun yanında da diğer kültürlerle dair imgeler bulunması öğrenenin bağlantılar kurmasına yardımcı olacaktır. İmge: 1.Zihinde tasarlanan ve gerçekleşmesi özlenen şey, hayal, hülya. 2. Genel görünüş, izlenim, imaj (TDK, 2014: 269) Bu sebeple dil öğretim kitaplarında hedef dil ve kültüre ait imgelerin, içerikle uyumlu, gerçeği yansıtacak şekilde ve birbirini tamamlayıcı nitelikte olması son derece önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi materyali olarak hazırlanmış olan ders kitaplarında Türk ve yabancı imgelerinin olup olmadığını incelemektir.

Bu amaçtan hareketle aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

- İncelenen kitaptaki metin, etkinlik ve görsellerde Türk imgesi var mıdır?
- İncelenen kitaptaki metin, etkinlik ve görsellerde yabancı imgesi var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırmanın tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri; çok sayıda elemanlardan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1994: 79). Bu çalışma için de yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi kitaplarından Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim seti A2 kitabı seçildiğinden çalışma tarama modeli içinde yer alır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, veriler doküman analizi yoluyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler betimsel analiz kullanılarak incelenmiştir.

Çalışma Grubu/ Materyali

Araştırmada, çalışma materyali olarak Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim seti A2 kitabı ele alınmıştır.

Bulgular

Bu çalışma kapsamında incelenen, Yunus Emre Enstitüsü'ne ait Yedi İklim serisi A2 ders kitabı, 188 sayfadan oluşmaktadır. Beş kişilik editör ve altı kişilik yazar grubunun çalışması sonucu ortaya koyulmuştur. 2015 yılında basılmıştır. Kitap, sekiz üniteden oluşmuştur. Bu üniteler sırasıyla; Zaman-Mekân, Sağlıklı Yaşam, Sosyal Etkinlikler, Güzel Ülkem, Üretimden Tüketime, Duygular, Teknoloji ve İletişim, İnsan ve Toplum şeklindedir. Her ünite, üç ayrı bölüme ayrılmıştır ve bu bölümler de dört temel dil becerisi- dinleme, konuşma, okuma, yazma- dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Bununla birlikte her bölümde verilecek olan dil bilgisi unsurları da belirlenmiş ve ünitenin giriş kısmında belirtilmiştir. Bölümlere göre öğrenilecek kelimeler de farklılık gösterdiğinden yine verilecek kelimeler de ünitelere giriş kısmında belirtilmiştir.

Birinci ünite olan Zaman –Mekân içerisinde; Semih, Yaren, Murat, Salih, Emine, Kemal, Ahmet, Hatice, Emin ve Sedat isimlerine yer verilmiştir. Yabancı bir isim kullanılmamıştır. Nuh'un Gemisi ve Ağrı Dağı'ndan metinler içerisinde bahsedilmiştir. Mustafa Kutlu, Kıracı ve Arda Turan'ın bulunduğu Üç Önemli İnsan başlıklı bir etkinlik yer almaktadır. Yine bu bölümde Türk kültürü için önemli olan Mimar Sinan, Nasrettin Hoca, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre'den bahsedilirken bu şahıslarla bağlantılı olarak Eskişehir, Nevşehir, Kayseri, Konya şehirlerine de yer verilmiştir. Kayseri ile ilgili birkaç bölüm daha yer alırken burada Kayseri mantısı da tanıtılmıştır. Bu bölümde yer alan görsellerde de Türk imgesine ilişkin örnekler bulunmaktadır. Görsellerdeki mekânlar Türkiye ve Türk kültürünü yansıtmaktadır. Bu bölümde yabancı imgesi bulunmamaktadır.

İkinci ünite Sağlıklı Yaşam'da ise; Murat, Zeynep, Uğur, Elif, Ayşe, Gül, Serdar, Kerem, Aylin, Ahmet, Meryem, Esra, İrfan isimleri geçmektedir. Yabancı ismi yoktur. Özellikle bir şehirden bahsedilmemiştir. Azra Akın ve Sultan Köse'den bahsedilmiştir. Barış Manço'nun Nane Limon Kabuğu isimli şarkısına yer verilmiştir ve ünite sonunda Türk hamamı tanıtılmıştır. Görseller yine içerikle uyumlu olarak Türk imgesini doğru yansıtmaktadır.

Üçüncü ünite Sosyal Etkinlikler olarak adlandırılmıştır. Yaren, Ayşe, Tarık, Süreyya, Kemal, Emine, Funda, Yusuf, Deniz, Murat, Şeyda, Metin, Serdar, Erden isimleri geçerken yabancı olarak Sofia, Dahl, Jean- François, Luvsandorj isimleri geçmektedir. Ürgüp ve Adana isimleri geçerken yabancı imgesi olarak Moğolistan ve İsveç ülkelerinin isimleri geçmektedir. Mevlana ve Oğuz Atay Türk yazarları olarak verilirken Cristy Brown da yabancı yazar olarak verilmiştir. Türkan Şoray, Kadir İnanır, Neşeli Günler, Av Mevsimi gibi Türk sinemasından film ve oyuncularından bahsedilmiştir. Yine önemli isimlerden Servet Tazegül ve Tarkan yer almaktadır. Ünite sonunda ata sporlarımızdan olan cirit tanıtılmıştır. Görseller içerikle bağlantılı olarak imgeleri doğru yansıtmıştır. Bu ünite hem Türk hem de yabancı imgesini birlikte daha fazla görmekteyiz.

Dördüncü ünitenin ismi Güzel Ülkem olarak belirlenmiştir. Yaren, Hatice, Emin, Aylin, Murat, Ömer, Zeynep, Oğuz, Ayşe, Alper isimleri yer alırken yabancı isim bulunmamaktadır. Ankara, Çanakkale,

Fethiye, Tahtalı Dağı, Nemrut Dağı, Ayder Yaylası, Nevşehir, Ayasofya, Topkapı Sarayı, Atatürk Kültür Merkezi gibi mekânlardan bahsedilmiştir. Yabancı imgesini yansıtan bir mekân yoktur. Bölgesel olarak Türk yemeklerinin tanıtıldığı bölümün yanı sıra sütlaç, güllaç, keşkül, aşure, Laz böreği de Türk tatlıları olarak tanıtılmıştır. Görseller içerikle uyumlu imgeyi yansıtacak niteliktedir.

Beşinci ünite Üretimden Tüketime ismindedir. Türk imgesi olarak Ayşe, Ali, Kerim, Serdar, Cemil, Sema, Rıfat, Kevser, Ahmet, Leyla, Filiz, Kadir, Serkan, Canan, Zeynep, Emin, Hatice kullanılırken yabancı imgesi olarak Julia kullanılmıştır. Ankara mekân olarak geçmiştir. Yabancı bir mekân yoktur. Türkiye’de yetişen ürünlerin bulunduğu bir kısım ve görsel vardır. Kaşgarlı Mahmut’tan bahsedilmiştir. Görseller içerikle uyumlu ve imgeyi doğru yansıtan niteliktedir.

Altıncı ünite Duygular’da ise; Hidayet, Ali, Sedat, Esra, Güler, Filiz isimleri bulunmaktadır. Yabancı ismi olarak ise Helena kullanılmıştır. Yer olarak sadece Ankara geçmiştir. Usain Bolt etkinliklerde yer almaktadır. Aşure dağıtma geleneğine yer verilmiştir. Türk komedyenlerden: Cem Yılmaz, Kemal Sunal, Ata Demirer, Zeki Alasya’dan bahsedilmiştir. Ünite sonunda ise meddahlık kültüründen bahsedilmiştir. Görseller içerikle paralel olarak imgeleri yansıtmaktadır.

Yedinci ünite olan Teknoloji ve İletişim; Ali, Canan, Aylin, Filiz, Emine, Asuman, Sedat, Serkan, Meryem, Derya, Ömer, Zehra, Kemal isimlerini içermektedir. Yabancı isim bulunmamaktadır. Türk veya yabancı bir mekân belirtilmemiştir. Trt’de yayınlanan Türk programlarından bahsedilmiştir. Kırmızı Başlıklı Kız isimli masala yer verilmiştir. Türk sanatının önemli parçalarından biri olan kuş evlerine ilişkin bilgi verilmiştir. Görseller metinle uyumlu olarak imgeleri yansıtmaktadır.

Sekizinci ünite İnsan ve Toplum olarak isimlendirilmiştir. Salih, Ali, Selim, Ahmet, Ayşe, Sevim, Berna isimleri geçerken yabancı ismine yer verilmemiştir. Herhangi bir yer isminden bahsedilmemiştir. Türk kültürünün temel taşlarından olan Nasrettin Hoca fıkraları yer almıştır. AKUT’un kurucusu Nasuh Mahruki, Şenol Güneş, Türkiye Ampute Millî Futbol Takımı ve Barış Manço’dan bahsedilmiştir. Görseller içeriğe uygun şekilde verilen imgeleri yansıtmaktadır.

Sonuç

Hazırlanan çalışma sonucunda Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim seti A2 kitabındaki metin, etkinlik ve görsellerde Türk imgesi ve yabancı imgesi vardır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak kültürel öğeleri içeren imgelerin yer alması öğrenmeyi hızlandırır ve kalıcı hâle getiren bir etkiye sahiptir. Türk imgelerini kitabın birçok yerinde görebilirken, yabancılara ait sınırlı sayıda imge bulunabilmiştir. Bu yönüyle hedef dilin öğretilmesi ve kültürün tanıtılması açısından olumlu yanlar barındırdığı söylenebilirken, diğer yandan başka kültürlerle dair az unsur içermesi sebebiyle öğrenenlerin bağlantılar kurması konusunda olumsuzluk barındırmaktadır. Farklı imgelerin de öğrenme –öğretme sürecinde yer alması hem öğrenenin hem de öğretmenin işini kolaylaştıracaktır. Ayrıca öğrenenin kendini ortama ait hissetmesini sağlayacaktır.

Görseller açısından bakıldığında ise Türk imgesini doğru şekilde ifade edebilen, toplumun farklı kesimlerinden ve yaşlarından Türk tipini yansıtan kişilere yer verildiği görülmektedir. Fakat yine yabancı imgesine ait görsellerin çok sınırlı olduğu görülmektedir.

Kaynakça

Bağcı Ayrancı, B., Mete, F., Keskin, H. (2017). *İki Dilli Türk Çocukları İçin “Türkçe ve Türk Kültürü” Kitaplarının Şekil Açısından Değerlendirilmesi*. Aydın Tömer Dil Dergisi, 2(2), 15-55.

Bulut, M., Orhan, S. (2012). *Türkçe- Edebiyat Ders Kitaplarının Dil ve Kültür Aktarımındaki Rolü ve Önemi Üzerine Bir İnceleme*. The Journal of Academic Social Science Studies,5,297-311.

Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara. Pegem Yayıncılık.

Güzel, A., Barın, E. (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (2. Baskı). Ankara. Akçağ Yayınevi.

Kalenderoğlu, İ. (2015). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Temel Düzey (A1-A2) Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı*. Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(12), 73-83.

Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (5. baskı). Ankara.

Melanlıoğlu, D. (2013). *Kültürlerarası İletişim Odaklı Yaklaşım, Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara. Grafiker Yayınları.

Türkçe Sözlük. (2014). TDK Yayınları: 269. Ankara.

Türkçe Öğretmenlerinin “Okumak Özgürlüğe Uçmaktır” Projesine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

*Yüksek Lisans Öğrencisi Büşra PEHLİVANLI**

Özet

Okuma, harfleri, simgeleri anlamlandırma ve yorumlama ile gerçekleşen zihinsel ve fiziksel bir süreçtir. Eğitimde okumanın öğretilmesinin yanında okuma zevki ve alışkanlığı kazandırılması hedeflenmektedir. Okuma alışkanlığı kazandırmada en önemli faktörlerden bir öğrencinin ilgisini çekmektir. Bunun için okuma alışkanlığı üzerine yapılan araştırmaların çoğu öğrenciler üzerine yapılmıştır. Okuma alışkanlığının kazanılmasında aileyle birlikte okul döneminde öğretmenlere özellikle de Türkçe öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Türkçe öğretmenleri öğrencilerin okuma alışkanlığının kazanması için etkinlikler, projeler hazırlamaktadırlar. Bu projeler ile öğrencilerin okumaya olumlu tutum geliştirip alışkanlık kazanması amaçlanmaktadır. Bu süreç ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin düşüncelerinin tespiti önemlidir. Bu çalışmada İstanbul/Ümraniye ilçesinde uygulanan “Okumak Özgürlüğe Uçmaktır” projesinin okuma becerisi ve okuma alışkanlığı kazandırmasında etkisini Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden faydalanarak tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada konuya ilişkin görüşleri tespit etmek için nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Veri analizinde fenomenografi kullanılmıştır. Çalışma İstanbul / Ümraniye Dudullu İmam Hatip Ortaokulu’nda görev yapan yedi Türkçe öğretmeni ile yürütülmüştür. Veriler, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yüz yüze toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda kitap okuma projelerinin öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını olumlu etkilediği, okuma alışkanlık kazanmalarında faydalı olduğu, öğrencilerin eleştirel okumayı, not alarak okumayı, özetleyerek okumayı ve soru sorarak okumayı öğrendiği tespit edilmiştir. Sınıf içi uygulamalarda akran etkileşiminin arttığı birbirlerini teşvik ettikleri, kitap tartışmaları ile empati ve sosyal iletişim yeteneklerinin geliştiği görülmüştür. Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılması için çeşitli etkinlikler yapılması, kitap okuma projelerine destek verilmesi gerektiği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma becerisi, Okuma alışkanlığı, tutum, okuma projeleri.

Evaluation of Turkish Teachers’ Opinions About The “Reading Is Freedom” Project

Abstract

Reading is a mental and physical process that takes place through interpretation and interpretation of letters and symbols. Besides teaching reading in education, it is aimed to gain the pleasure and habit of reading. Teachers, especially Turkish teachers, have a great role in the acquisition of reading habits during the school period together with the family because they prepare activities and projects for students to acquire reading habits. In this study, it was aimed to determine the effect of the "Reading is Flying to Freedom" project, implemented in Istanbul / Ümraniye district, on reading skills and reading habits by using the opinions of Turkish teachers. In the research, qualitative data collection techniques were used to determine the opinions on the subject, and phenomenography was used in data analysis. The study was collected face to face with seven Turkish teachers working in Istanbul / Ümraniye Dudullu Imam Hatip Secondary School and a semi-structured interview form prepared by the researcher. As a result of the study, it was determined that reading projects positively affected students' attitudes towards reading, they were useful in gaining reading habits, students learned to read critically, to read by taking notes and to read by asking questions. It was observed that peer interaction increased in classroom practices, empathy and social communication skills improved with book discussions. It was understood that various activities should be organized and support should be given to book reading projects in order to make students gain the habit of reading books.

Keywords: Reading skill, reading habit, attitude, reading projec.

Giriş

Okuma, harfleri, simgeleri anlamlandırma ve yorumlama ile gerçekleşen zihinsel ve fiziksel bir süreçtir. “Bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği” şeklinde tanımlanmıştır (Demirel, 1999: 65). Kısaca okuma süreci anlama ve anlamlandırma sürecidir. Okuma eğitimi temelinde okuma becerisi kazandırmanın yanında okuma alışkanlığı kazandırmak vardır. Alışkanlık bir işin sürekli ve düzenli yapılmasıdır. Temel okuryazarlık sürecinden sonra okuma alışkanlığı kazanmış bireyler okumayı bir ihtiyaç olarak algılar, sürekli, düzenli, eleştirel bir biçimde gerçekleştirirler. “Okuma alışkanlığı bireyi sürekli olarak bilişsel (akademik yeterlilik, sistemli düşünme vs.) ve duyuşsal (iletişim kurma, hoşgörü, güzellik vs.) yönlerden geliştirir” (Karatay,2014: 212). Okuma alışkanlığının edinilmesi öğrencinin akademik hayatına etkisinin yanında duyuşsal gelişimi için önemi vardır. “Öğrencilerin temelden okuma alışkanlığı kazanmamış olmalarının ve okumaları esnasında akranları tarafından müdahale edilmesinin öğrenciyi okuma becerisi ve ölçme değerlendirilmesi açısından olumsuz etkilediği belirtilmiştir (Deniz, Keray Dinçel, 2018:57). Birbiriyle etkileşim içinde gerçekleşen bu sürecin sağlıklı olması önemlidir.

“Çocukların kitapla tanışması anne ve babanın da etkisiyle okul öncesi döneme kadar uzanır. Ancak öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi ve okuma alışkanlığı kazanmaları ilköğretim düzeyinde gerçekleşmektedir “(Güneş, 2007: 118). Bu dönem okuma alışkanlığının kazanımı için kritiktir. Bu süreçte alışkanlık kazanamamış çocukların gelecekte daha çok çaba göstermeleri gerekmektedir. “Bu durumun başlıca sebepleri şunlardır:

- Çocukluk çağındaki gelişim dönemi ihtiyaçları olarak ortaya çıkan macera isteği vb. duyguların azalması, bu duyguyla okumaya yönelen çocukları okumaktan uzaklaştırabilmektedir.
- Yaş ilerlemesi ve geçek hayatla yüzleşmenin gerçekleşmesiyle birlikte yürütülen okuma da bırakılabilmektedir.
- Diğer eğlence ve eğitim ortamları okumanın yerini alabilmektedir” (Bamberger, 1990: 09).

Bu durumda okuma alışkanlığının küçük yaşta kazanılması için aileyle birlikte okul döneminde öğretmenlere özellikle de Türkçe öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. “Ana dili olarak Türkçenin ilkokuldan itibaren öğretimi düşünüldüğünde, çocuğun okuma-yazma becerisini kazanmasından sonra örnek metinlerle bu beceriyi kullanabilecek düzeye ulaşması, daha sonra ise düzeyine, ilgisine ve ihtiyaçlarına göre kitap belirleyerek okuyabilmesi sağlanmaya çalışılır” (Maden ve Maden, 2018:3).

Okumayı ve okuma alışkanlığını etkileyen faktörlerden bir diğeri de okumaya yönelik olarak geliştirilen tutumlardır. Tutum kişinin karşılaştığı bir işi, davranışı, düşüncüyü veya durumu olumlu ya da olumsuz değerlendirmesidir. Tutum bireyin kendi dışındaki unsurlara karşı geliştirdiği genel eğilimdir. “Tutum, bireylerin belirli bir kişiyi, bir grubu, kurumu veya bir düşüncüyü kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hâli veya eğilimidir” (Özgüven, 1994: 336).

“Okumaya yönelik tutum, okuma ihtimalini artıran ya da azaltan duyu ve duyguların eşlik ettiği zihinsel bir durum olarak tanımlanmaktadır” (Smith, 1990: 215). “Kişinin okumaya ilişkin sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi özelliklerini kapsar. Okumanın alışkanlığa dönüşmesi için öncelikle bireyin okumayı sevmesi ve okumadan kaçınmaması gerekmektedir. Bu da öncelikle bireyin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesi demektir. “Bireyin bir konudaki tutumu ne kadar yüksek olursa o konuya ilişkin kazanımlara ulaşmasının da o denli kolay olması beklenir” (Can, Deniz ve Çeçen, 2016: 7). Olumlu okuma tutumu kazandırmak okuma becerisinin kazanımlarının kazandırılmasında önemlidir.

“Uygulanmakta olan eğitim sistemimizde, okuma- anlamaya dayanan etkinlikler oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Öğretme- öğrenme süreci içerisinde yer alan okuma çalışmaları, anlamaya yönelik etkinliklerle desteklenmediğinde, yapılacak olan öğrenmelerden hedeflenen düzeyde verim alınamayabilir” (Pilav, Balantekin; 2017, 150). Bundan dolayı ulusal ve uluslararası ölçekli ölçümlerde ülkemizdeki okuma alışkanlığı düzeyinin istenilenden uzak olması birtakım tedbirlerin ve kampanyaların işe koşulmasını beraberinde getirmiştir: Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2004 yılında başlatılan 100 Temel Eser uygulaması ve 2008 yılında Cumhurbaşkanlığının himayesinde başlatılan Türkiye Okuyor kampanyası, Millî Eğitim Müdürlüklerinde ve okullarda yürütülen Gezgin Kitap (İstanbul, Mardin, Batman), Bengi Kitap Okuma Seferberliği (Balıkesir), Annemle Okuyoruz (Samsun),Düşün Taşın Okuma Yaşın (Samsun), Sahile Gidiyorum Kitaba Dalıyorum (Antalya), Ailemle Kitap Okuyorum (Antalya), Bu Kitabı Birlikte okuyalım (Ankara), Sağlıklı Okumalar (Mersin), Harikalar Diyarı (Denizli), Yol Arkadaşım Kitabım (Trabzon), Kitap okuyorum Geleceğe Koşuyorum(Kırıkkale), Önce Ben Okuyorum (İstanbul), Okumak Özgürlüğe Uçmaktır (İstanbul) gibi birçok proje yürütülmektedir.

Okumak Özgürlüğe Uçmaktır Projesi İstanbul’un Ümraniye ilçesinde Dudullu İmam Hatip Ortaokulu’nda uygulanmaktadır. Projenin hedefi düzenli okuma alışkanlığı kazandırarak; kelime dağarcıklarını geliştirmek, akademik başarılarına katkı sunmak, eleştirel okuma ve not alarak okuma becerilerini geliştirmek, zihni melekelerini geliştirmek, kıvrak bir zekaya sahip olmalarını sağlamak, hayal güçlerini geliştirmek, empati yeteneklerini güçlendirmektir. Projenin uygulaması farklı branşlardan bir araya gelen öğretmenlerin sınıf seviyesine uygun seçtikleri sekiz kitabı öğrencilere iki veya üç hafta aralıklarla okutturulması olarak planlanmıştır. Öğrencilerden kitaplar ile ilgili rapor çıkarmaları istenmiştir. Kitapları tarihsel eleştiri, sosyolojik eleştiri, anlatımcılık, yeni eleştiri, alımlama estetiği gibi kuramlar ve eleştiri yöntemleri doğrultusunda hazırlanan formlar ile inceleme yaptırılmıştır. Kütüphane, tarihi ve kültürel mekanlarda raporları çerçevesinde kitap sohbetleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Okumak Özgürlüğe Uçmaktır Projesi’nin okuma becerisi ve okuma alışkanlığı kazandırmasında etkisini öğretmen görüşlerinden faydalanarak tespit etmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Okuma alışkanlığının kazandırılması sürecinde en büyük rol, şüphesiz öğretmenlere, özellikle de ana dili eğitimi veren Türkçe öğretmenlerine düşmektedir” (Özbay, 2006:168). Okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik uygulanan projeler ve Türkçe öğretmenlerinin yeri göz ardı edilemez. Bu projelerin öğrenciler üzerinde ne kadar etkili olduğunun belirlenmesi için önemlidir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizinde insanların deneyimlerini açığa çıkaran ve grup içerisindeki bireylerin fenomenlere verdikleri anlamları paylaşmaya odaklanan nitel araştırma yöntemi fenomenografi kullanılmıştır.

Çalışmanın Grubu

İstanbul /Ümraniye’de Dudullu İmam Hatip Ortaokulu’nda görev yapan yedi Türkçe Öğretmeni bu çalışmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunu belirlemede kolay erişebilirlik ve çalışmaya katılma isteği esas alınmıştır.

Tablo 1.

Katılımcıların Cinsiyet, Mesleki Çalışma Yılları ve Eğitim Durumlarının Dağılımı

Öğretmen Kodları	Cinsiyet	Mesleki Çalışma Yılı	Eğitim Durumu
Ö1	K	12	Lisans
Ö2	K	6	Lisans
Ö3	K	6	Lisans
Ö4	E	11	Yüksek Lisans
Ö5	K	9	Lisans
Ö6	K	3	Yüksek Lisans

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda bulunan sorular öncelikle araştırmacı tarafından hazırlanmış ve bir alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanın olumlu ortak kanı belirttikleri toplam altı (6) soru görüşme formuna alınırken içerik olarak benzer hususlara odaklanan bir (1) soru görüşme formundan çıkarılmıştır. Ancak içerik ve araştırma amacına uygunluğu açısından değerlendirilen görüşme formu için bir de ön uygulama yapılmıştır. Görüşme soruları öncelikle çalışma grubunda olmayan iki öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda alan uzmanları ile görüşme formu tekrar gözden geçirilmiş ve forma son şekli verilmiştir. Görüşme formunda bulunan sorular aşağıda sunulmuştur:

1. Proje hakkında bize neler söyleyebilirsiniz?
2. Öğrencilerinizin proje başladıktan sonra okumaya karşı tutumları değişti mi? Açıklayabilir misiniz?
3. Öğrencilerinizin okuma anlama becerilerinde bir değişim oldu mu? Örnek verebilir misiniz?
4. Proje ile okuma alışkanlığı kazandırma arasında bir ilişki olduğunu düşünüyor musunuz?
5. Projeyi uygularken kullandığınız yöntemlerin öğrencilerin okuma becerilerine etkisi nasıl oldu?
6. Kitap tahlilleri ve tartışmaları yapılırken öğrencilerinizin okumaya karşı motivasyonlarında nasıl bir değişim oldu mu?

Araştırmacı, öğretmenlerden randevu alarak görüşmelerini, Dudullu İmam Hatip Ortaokulu öğretmenler odasında yapmıştır. Görüşmeler 20-35 dakika aralığında tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın verileri fenomenografi yöntemine uygun olarak toplanmış ve verilerin analizi sürecinde fenomenografik analiz kullanılmıştır. Analiz sürecinde bir alan uzmanı ve araştırmacı birlikte çalışmıştır. Bu tip araştırmalarda “Veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılabilmesi çabası vardır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008:75). Araştırmanın verileri fenomenografi yönteminin analiz sürecine uygun olarak samimiyet, yoğunlaşma, mukayese, gruplama, açıklama ve sınıflandırma süreçlerinden geçerek analiz edilmiştir. Öncelikle görüşme kayıtları üç kez listelenmiştir. Güvenilir kayıtlar elde edildikten sonra elde edilen veriler gruplandırılıp son metindeki anlam kategorileri analiz edilmiştir. Gruplamalardan sonra kategoriler arasında kıyaslamalar yapılmıştır. Uzman ve araştırmacı tarafından ulaşılan kategoriler böylece son hâlini almıştır. Ana anlamlar etiketlenmiş, kavramlar gruplanıp kategorize edilmiş ve kategorilere isimler verilmiştir. Kategorilerin belirlenmesinden sonra tablolar oluşturulmuş ve kategorilere örnek olabilecek cümlelerle tablolar zenginleştirilmiştir.

Çalışmaya katılan yedi öğretmene isimlerine ve cinsiyetlerine bakılmaksızın birden yediye kadar numara verilmiştir. Tablolarda bulunan kategorilerin yanında bulunan numaralar katılımcılara ait numaralardır (Ö1: Görüşleri alınan birinci öğretmen gibi).

Bulgular

Görüşme formunda bulunan sorulara katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda çalışmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 2.

Proje Hakkındaki Yorumları

İfade Edilen	Verilen Cevaplar
Okumayı sevdirmek. (Ö1)	<ul style="list-style-type: none">Öğrencileri sıkmadan, özendirerek kitap okumayı sevdiriyor. Proje sayesinde kitaba olan ilgileri arttı.
Okuma bilinci oluşturmak. (Ö2)	<ul style="list-style-type: none">Öğrencilere okuma konusunda farkındalık kazandırmak ve okuma alışkanlığı, bilinci oluşturmak için yapıyor.
Okuma alışkanlığı kazandırmak (Ö5, Ö6, Ö7)	<ul style="list-style-type: none">Bir grup öğrenciye düzenli okuma alışkanlığı kazandırmak, herkes olmasa da bazı öğrencilerin kazanmasını sağlıyor.Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak ve okuduğunu daha iyi anlama, yorumlama amacını içerir. Bu amaca uygun çalışmalar yürütüyoruz.
Kitap tahlili yaptırmayı öğretmek. (Ö3, Ö4)	<ul style="list-style-type: none">Tüm okul çapında üç haftada bir kitap okunup sınıfta tahlilinin yapılacağı şekilde düzenlenen süreç.Her sınıfın üç haftada bir kitap okuması, okudukları kitapları sınıfça öğretmen eşliğinde tahlil etmeleri sağlanmıştır

Tablo 2’den anlaşıldığı üzere öğretmenlerin “Proje hakkında bize neler söyleyebilirsiniz?” sorusuna projenin amacı olarak verdikleri cevapları analiz edildiğinde ana temaları “Okumayı sevdirmek, okuma bilinci oluşturmak, okuma alışkanlığı kazandırmak, kitap tahlili yaptırmayı öğretmek.” gibi cevaplar vermişlerdir. Projenin işleyişi üzerine yorumlarda bulunmuşlardır. Ayrıca proje işleyişi ile ilgili sıkıntılara değinmişlerdir. Örneğin Ö4, “Kitaplar sene başında tüm öğretmenlerin olduğu toplantılarda seçilmiştir. Seçimlerde kitapların nitelikleri hakkında daha çok söz sahibi olması gereken branşın Türkçe olduğunu düşünüyorum. Projelerde kitap seçimin sadece Türkçe zümresi öğretmenlerine bırakılması gerektiğini düşünüyorum. Diğer öğretmenlerin kitap seçiminde yeterli olduğunu düşünmüyorum.” şeklinde açıklayarak proje işleyişi ile ilgili eleştiride bulunmuştur.

Tablo 3.

Proje Başladıktan Sonra Öğrencilerde Okuma Tutumu Değişimi

İfade Edilen	Verilen Cevaplar
--------------	------------------

Olumlu yönde değişti. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6)	<ul style="list-style-type: none">• Kitap okumak için daha istekliler. Kitap okumayı daha çok sevdiler• Bir kitabı sınıf olarak toplu okunması okuma karşı tutumları olumlu etkiledi. Grup etkinliği olarak düşündüler. Kendi içlerinde kitap tartışmaları yapıyorlardı.• Kitaplara dair olumlu düşünce ve duygulara sahip olduklarını gözlemledim. Okumak için hevesliydim.• Olumlu bir hava oluştu. Özellikle İstanbul semalarında helikopter gezisi ödülü okumaya teşvik etti. Okumaya ilgileri arttı. Ödülü kazanmak için daha çok kitap okumaya başladılar.
Olumsuz yönde değişti. (Ö7)	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenciler seçilen bazı kitapları sevmedikleri için okumaktan soğuyorlar, bazıları dayatma olarak algılıyor okumayı reddediyor. Zorunlu tutulduğu için kitap okumuyorlar.
Değişmedi. (Ö5)	<ul style="list-style-type: none">• Hayır değişmedi. Kitap okuma alışkanlığı önceden kazanılır. Sonradan bizim yapacağımız bir şey yok.

Tablo 3'ten anlaşıldığı gibi “Öğrencilerinizin proje başladıktan sonra okumaya karşı tutumları değişti mi? Açıklayabilir misiniz?” sorusuna cevapları analiz edildiğinde “Olumlu, olumsuz ve değişmedi” gibi cevaplar vermişlerdir. Beş öğretmen olumlu yönde tutum değişimi olduğunu söylemiştir. Olumlu tutum oluşmasında arkadaş, ödül ve geçmiş yaşantılarından etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen kitap okumanın zorunlu olmasından dolayı olumsuz tutum oluşturduğunu ifade etmiştir. Bir öğretmende okuma alışkanlığının ortaokulda değil önceden kazandırılması gerektiğini projenin etkisi olmayacağını söylemiştir.

Tablo 4.

Okuma Anlama Becerilerindeki Değişim Tablosu

İfade Edilen	Verilen Cevaplar
Eleştirel okuma. (Ö2, Ö4, Ö5)	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenciler kitaplara eleştirel gözle bakmayı öğrendiler. Tek bir bakış açısıyla değil farklı kişiler ve bilgileri açısından yorum yapıyorlardı.• Öğrenciler analiz, fikir yürütme, eleştirel düşünme konusunda kendilerini geliştirdiler. Gerçek hayat ile kurgular arasında yorumlar yapıp karşılaştırmalar yaptılar.• Okudukları kitap hakkında kaynak araştırması yapmaya başladılar, öğrendikleri yeni bilgilerle yorum yapıyorlar. Kaynaklarda buldukları bilgiler ile kitapları karşılaştırıp tartışıyorlardı.
Tartışarak okuma. (Ö3, Ö6)	<ul style="list-style-type: none">• Yapılan tahlillerde sorulan sorular çocukların dikkatini artırmıştır. Birbirlerine soru sormaya başladılar. Kitap karakterlerinin davranışlarını sorguluyorlardı.
Okuduğunu anlama becerileri (Ö1)	<ul style="list-style-type: none">• Okuma becerileri ve okuduğunu anlama becerileri gelişti. Yazılılarda ve denemelerde başarıları arttı.
Değişim olmadı. (Ö7)	<ul style="list-style-type: none">• Anlama becerilerinde bir değişim görmüyorum. Proje haricinde de kitap okuyorlar. Okumayan yine okumuyor.

Tablo 4'ten anlaşıldığı gibi “Öğrencilerinizin okuma anlama becerilerinde bir değişim oldu mu? Örnek verebilir misiniz?” sorusuna verdikleri cevapları analiz edildiğinde “Eleştirel okuma, tartışarak okuma

ve okuduğunu anlama becerileri ve değişim olmadı” cevaplarını vermişlerdir. Sınav kağıtlarından ve öğrencilerin ders içi performanslarından oluşan gözlemlerini aktarmışlardır.

Tablo 5.

Proje ile Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişki

İfade Edilen	Verilen Cevaplar
İlişki var. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7)	<ul style="list-style-type: none">• Evet düşünüyorum, belli periyodlara bölünmüş bir takvim var ellerinde. Ne zaman ne okuyacakları belli. Okuma düzenli yapılmalı ki alışkanlık olsun.• Toplu okuma eylemi olması öğrencileri motive edip alışkanlık kazandırıyor. Arkadaşlarıyla beraber okudukları için daha istekli oluyorlar.• Okuma alışkanlığı olan öğrencilerimizde gayet verimli. Bu konuda okuma hevesi olmayan öğrencilerimizi teşvik ediyor. Bu tarz projelerde öğrenciler birbirinden etkilenecek alışkanlık kazanıyorlar.• Ödül olduğu için öğrencilerimiz daha istekli kitap okumaya başladılar. Projeler motivasyon için çok önemli.• Sorumlu öğretmenin projeyi sahiplenmesi de okuma alışkanlığının kazandırılmasında etkilidir. Öğretmen ne kadar uygulamaya istekli olursa proje başarılı olur öğrenciler okuma alışkanlığı kazanır.

Tablo 5’ten anlaşıldığı gibi “Proje ile okuma alışkanlığı kazandırma arasında bir ilişki olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevapları analiz edildiğinde bütün öğretmenler proje ve okuma alışkanlığı arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Düzenli okumanın alışkanlık oluşturmada etkili olduğunu söylemişlerdir. Ö4 “Sorumlu öğretmenin projeyi sahiplenmesi de okuma alışkanlığının kazandırılmasında etkilidir.” diyerek proje işleyişine dair görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 6

Proje Uygulamasında Kullanılan Yöntemlerin Okuma Becerisine Etkisi

İfade Edilen	Verilen Cevaplar
Soru sorarak okuma (Ö1, Ö3))	<ul style="list-style-type: none">• Okuma sürecinin ardından kitap tahlili yaparken sorulan sorular, özellikle 5N1K yöntemiyle sorgulanarak okunması, okuma becerilerini olumlu etkiledi.
Eleştirel okuma. (Ö3, Ö6)	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenciler bu projede eleştirel okuma becerisi kazanmaya başladılar, neden sonuç ilişkilerini yakalamayı, çok yönlü düşünmeyi öğrendiler.
Not alarak okuma (Ö2, Ö6, Ö7,	<ul style="list-style-type: none">• Not alarak okuma alışkanlığı kazandılar. Kitapların kenarlarına ve defterlerine notlar alıyorlar.• Bazı öğrenciler not alarak okumayı öğrendi. Okurken önemli tarih ve kişileri not almalarını istiyorum.

Tablo 6’dan anlaşıldığı gibi “Projeyi uygularken kullandığınız yöntemlerin öğrencilerin okuma becerilerine etkisi nasıl oldu?” sorusuna verdikleri cevapları analiz edildiğinde “Soru sorarak okuma, eleştirel okuma, not alarak okuma” cevaplarını vermişlerdir. Öğrencilerin bu yöntemleri kullanmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 7.

Kitap Tahlilleri ve Tartışmalarının Öğrencilerin Okumaya Karşı Motivasyonlarına Etkisi

İfade Edilen	Verilen Cevaplar
Mekân (Ö4)	<ul style="list-style-type: none">• Kitap tahlillerinin sınıf dışında bir yerde-okul kütüphanesinde, kitap kafe, açık alan- yapılması öğrencinin okuma isteğini artırıyor. Kitabın konusunda geçen bir yere gitme imkânımız varsa daha da etkili oluyor.
Akran etkisi (Ö5, Ö6)	<ul style="list-style-type: none">• Tahliller grup halinde yapıldığı için beyin fırtınası yaparak akranlarından da öğrenmeye başlayıp istekli oldular. Gruplar kurarak değerlendirme yapmalarını da desteklemeye çalıştım.
Bireysel katılım (Ö1, Ö2, Ö3)	<ul style="list-style-type: none">• Söz hakkı almak, düşüncelerini ifade etmek, tahlilde daha aktif olmak için istekliydim. Derste konuşmak için kitap okumaya ve söz almaya başladılar.• Tahlilde söz alabilmek ve fikrini beyan etmek adına öğrencilerin hazırlıklı geldiğini gördüm.
Yok (Ö7)	<ul style="list-style-type: none">• Tahlil yaptığım sınıflarda motivasyonun değiştiğini görmedim. Katılım yoktu.

Tablo 7’den anlaşıldığı gibi “Kitap tahlilleri ve tartışmaları yapılırken öğrencilerinizin okumaya karşı motivasyonlarında nasıl bir değişim oldu mu?” sorusuna verdikleri cevapları analiz edildiğinde motivasyonlarının değişiminde “mekân, akran, bireysel katılım ve yok “cevaplarını vermişlerdir. Sınıf içinde gözlemlerinden yararlandıklarını aktarmışlardır.

Sonuç

Okuma alışkanlığı kazandırmak için birçok uygulama ve etkinlik yapılmaktadır. Kitap okuma projeleri bunlardan biridir. Bu projeler uzun süreli düzenli okuma ve bilinçli okuma alışkanlığı kazandırılması üzerine yapılandırılmaktadır. İstanbul’da uygulanan “Okumak Özgürlüğe Uçmaktır Projesi” bu amaçlarla uygulanmıştır. Proje uygulayıcısı öğretmenlerle görüşme sonrası cevaplar değerlendirildikten sonra ortaya şu sonuçlar çıkmıştır. Birinci soruya verilen cevaplar öğretmenlerin projeyi farklı algıladığını göstermektedir. Bir öğretmen okumayı sevdirmek, bir öğretmen okuma bilinci kazandırmak, üç öğretmen okuma alışkanlığı kazandırmak, iki öğretmen kitap tahlili yaptırmak olarak tanımlamışlardır. Bu durum proje uygulamalarında farklılıklara neden olmuştur. Ayrıca öğretmenlerden biri kitap seçiminin bütün branşların kararı olmasından dolayı rahatsızdır. Anadil becerilerinden biri olan okuma becerisinin geliştirilmesi diğer becerilerinin de geliştirilmesini sağlayacaktır. Farklı branşlardan olan öğretmenlerin alan uzmanlığı olmadığı halde kitap seçimine müdahale etmeleri öğrencilerin seviyelerine uygun olan kitap seçimini engelleyebileceği için kitap seçimleri Türkçe öğretmenlerine bırakılmalıdır.

İkinci soruya verilen cevaplara baktığımızda beş öğretmen öğrencilerin proje başladıktan sonra okuma tutumlarının olumlu olarak değiştiğini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen ise olumsuz olarak değiştiğini, bir öğretmen değişim olmadığını ifade etmiştir. Bu durum projenin öğrencilerde okumaya karşı olumlu tutum oluşturmada etkili olduğunu göstermektedir. Ödül, akran etkisi olumlu tutumun oluşmasında etkili faktörlerdir. Okumanın alışkanlığa dönüşmesi için öncelikle bireyin okumayı sevmesi ve okumadan kaçınmaması gerekmektedir. Olumsuz olarak değiştiğini ifade eden öğretmen kitapların zorunlu okutulduğu için öğrencilerin okumak istemediğini belirtmiştir. Hedeflere ulaşmak için okumaya karşı tutumların olumlu hale getirilmesi gerekmektedir. Bir öğretmen tutumlarının değişmediğini okuma alışkanlığının ortaokul öncesinde kazanılacağını, projenin bir etkisi olmadığını ifade etmiştir. “Okuma alışkanlığı temelde örgün eğitim sistemi içinde kazanılan bir beceridir” (Bircan

ve Tekin 1989: 400). Bu durumda tüm eğitim sürecinde kazandırılması için çaba gösterilmesi gerekir. Bu becerinin kazanılmasında okulun ve Türkçe derslerinin önemli bir yeri vardır. Örgün eğitim sürecinde kazandırılması için çalışması gerekmektedir.

Üçüncü soruya verdikleri cevaplara baktığımızda öğretmenlerin altısı okuma becerilerinde bir değişim olduğunu, öğrencilerin eleştirel okuma, tartışarak okuma ve genel olarak okuduğunu anlama becerilerini kazandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kaynak araştırması yaptıklarını, olayları analiz ettiklerini ifade etmişlerdir. “Öğrencinin okuduğunu sağlıklı bir biçimde anlayabilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında etkin olması, birçok strateji ve tekniği kullanabilmesi önemlidir” (Ercişan; 2019,213). Bu durum öğrencilerin stratejiler kullanarak okumayı öğrendiklerini göstermektedir. Bir öğretmen bir değişim olmadığını ifade etmiştir.

Dördüncü soruya verdikleri cevaplara baktığımızda bütün öğretmenler projenin okuma alışkanlığı kazandırma ile ilişkili olduğunu söylemişlerdir. Projenin düzenli aralıklarla kitap okumaya teşvik etmesi okuma alışkanlığı kazanmasında düzenli olarak gerçekleştirilmesini sağlamaktadır.

Beşinci soruya verdikleri cevaplara baktığımızda iki öğretmenin soru sorarak okuma yöntemiyle, iki öğretmenin eleştirel okuma yöntemiyle, üç öğretmenin not alarak okuma yöntemiyle, kitapları tahlil ettirdikleri görülmüştür. Bu yöntemler dahilinde öğrenciler hedeflenen sonuçlara ulaşmışlardır. Türkçe dersi çok yönlü bir derstir. Bu nedenle bu dersle ilgili çalışmalar sırasında birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğal hem de zorunludur (Kavcar, 1997: 16). Farklı yöntemler kullanıldığında öğrencinin okumaya karşı ilgi ve alakası artacaktır.

Altıncı soruya verdikleri cevaplara baktığımızda altı öğretmen kitap tahlilleri ve tartışmalarının öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin tahlil yapılan mekândan, akranlarından ve etkinliğe bireysel katılımdan etkilendiklerini daha motive ve istekli olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin birbirlerini teşvik etmesi okuma motivasyonunu artırmaktadır. Çocukların okul dışı okuma etkinliklerine teşvik edilmesi gerekir. Öğretmenlerin gerek sınıfta gerekse kütüphanede ya da evde okuma okumasını motive etmelidir. Bu da öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlar. Akran öğretiminde öğrenciler bir problemin çözümünü grup arkadaşlarıyla tartışıp, probleme farklı çözüm yolları geliştirebilirler. Grup çalışmalarında öğrenciler birbirlerini destekler, teşvik eder ve bilgilerine değer verirler. Akran grubu ile yapılan bir çalışma “Akran grubu okuma becerilerini geliştirmeleri hem kendilerinde hem de öğreten akranlarında mutluluk, sevinç ve kendini iyi hissetme gibi olumlu duygular oluştuğunu ayrıca öğrenciler hem evde okumayı sürdürmüş hem de akran öğretimi etkinliklerine istekle katıldıklarını belirtmiştir” (Baştuğ, Türkmenoğlu, 2017: 51). Bir öğretmen motivasyon değişimin olmadığını, uygulama yaptığı sınıflarda katılım olmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerinin etkinliğe katılmadıklarını belirtmiştir.

Okuma ile ilgili bu projenin öğrencilerde okuma alışkanlığı, eleştirel okuma, tartışarak okuma becerilerini kazandırılmasında etkili olduğu görülmüştür. “Öncelikli olarak öğrencilere kitap okumanın önemi ve gerekliliği açıklanmalı, okuma bilinci geliştirilmelidir. Okumanın günlük hayatın vazgeçilmez bir parçası olduğu, kişisel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunacağı benimsetilmelidir. Okuma isteklerini artırmaya yönelik çeşitli etkinlikler düzenlenerek öğrencilerin düzenli okuma alışkanlığı kazanmaları sağlanmalıdır” (Pilav ve Uslu Üstten, 2014: 780). Okuma projeleri okuma isteğini artırmaya yöneliktir.

Kaynakça

Balantekin, M ve Pilav, S. (2017). Okuma Çemberi Yönteminin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi, *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 149-170.

Bamberger, P. (1990). *İş Tasarımı, Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği: İlk ve Ortaokulların Durumu. Eğitim Değerlendirme ve Politika Analizi*, 12 (4), 415-432.

Bircan, İ ve Tekin, M. (1989). Türkiye’de Okuma Alışkanlığının Azalma Sorunu ve Çözüm Yolları, *A.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, C.22, (1), S. 393- 410

Can, A., Deniz, E. Ve Çeçen, M. A. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları, *Electronic Turkish Studies*, 11(3).

Epçayan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış, *Journal Of International Social Research*, 1(6).

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, İstanbul: Meb Yayınları.

Deniz, K. Ve Keray Dinçel, B. (2019). Türkçe Öğretmenlerinin Anlama Becerilerinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 28-64.

Karatay, H, (2014), *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*, Ankara: Pegem Akademi.

Kavcar, C, (1997) *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Engin Yayınevi.

Maden, S ve Maden, A. (2018). Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Alternatif Uygulamaları, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10), 1-17.

Özbay, M. (2006). Okuma Eğitiminde Çevre Faktörü, *Eorusion Journal Of Educational Research*. Sayı: 24, S.161-170.

Özgüven, E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Pdrem Yayınları.

Pilav, S, Uslu Üstten, A, Lise Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma, Eğitimde Kuram ve Uygulama Articles /*Makaleler Journal Of Theory And Practice İn Education*, 2014, 10(4): 764- 782.

Smith, M. C. (1990). A Longitudinal Investigation Of Reading Attitude Development From Childhood To Adulthood, *Journal Of Educational Research*, 83(4), 215-219.

Türkmenoğlu, M ve Baştuğ, M. (2017). İlkokulda Akran Öğretimi Aracılığıyla Okuma Güçlüğünün Giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5 (3), 36-66.

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türkçe Öğretimi ve Okul Sözlükleri

*Prof. Dr. Celal DEMİR**

Özet

Sözlükbilim ve sözlükçülükle ilgili kuramlar, yöntemler, alan terminolojisi, kaynaklar ve tasnifler, bilim çevrelerince ülkemizde yeni tartışılmaya başlanmıştır. Bu çalışmaların ürünlerini vermesi için bir süre daha beklememiz gerekecektir. Ancak “Okul sözlüğü” konusunun ayrı bir çalışma alanı olduğu ve okul sözlüğü hazırlamanın da ayrı bir uzmanlık alanı olduğu görüşü, ülkemizde henüz ortak bir düşünce hâline gelmemiştir. İlk ve orta öğretim kademelerinde kullandığımız “okul sözlükleri” bu verimsiz ortamın en zayıf, en çelimsiz ürünleri olmuştur. Okul sözlüklerinin müşterisi dünyanın her yerinde öğrencilerdir; bu sözlüklerin amaçlarını, içeriğini ve formatlarını belirleyen de eğitim-öğretimden sorumlu bakanlık/birim olmalıdır. Ancak ülkemizde okul sözlükleriyle ilgili hiçbir çalışma ve girişimde Millî Eğitim Bakanlığı taraf ya da paydaş olmamıştır. Ders kitapları ve diğer materyallerin üretiminde, denetiminde, tüketiminde, kullanımında MEB lokomotif görevi yapmaktadır. Çünkü bu dokümanların hepsi hatta daha fazlası, “ders araç-gereçleri” kategorisinde değerlendirilmektedir. Okul sözlükleri ise mevzuatta bu kategorinin dışında bırakılmıştır. Bu tutum, okul sözlüğü kullanıcısının öğrenciler olduğu gerçeği ile çelişmektedir. “Okul sözlüğü” kavramının doğru bir tanımı yapılmadığı gibi model alınabilecek bir çalışma da henüz ortaya konamamıştır. Okul sözlükçülüğü, sahipsiz ve denetimsiz bir alan olarak önümüzde durmaktadır. Hâlen piyasada özel yayınevleri ve şahıslar tarafından hazırlanıp çeşitli adlarla basılan 150’den fazla okul sözlüğü bulunmaktadır. Bu sözlüklerin hazırlanmasında nasıl bir yöntemin uygulandığını; kelimelerin ve kelime üstü birimlerin seçiminde, tanımında, açıklamasında ve örneklerin (tanıklandırma) belirlenmesinde hangi ölçütlerin esas alındığı bilinmemektedir. Bu durum, bize, hâlen kullanımda olan okul sözlüklerini hazırlayan ve/veya hazırlanmasında görev alan kişilerin okul sözlüğü hazırlama konusunda bir kriterlerinin olmayabileceğini düşündürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, okul sözlüğü, söz varlığı, sözlükbilimi

Turkish Teaching and School Dictionaries

Abstract

Theories, methods, field terminology, resources and classifications related to lexicography and lexicography have recently started to be discussed in our country by scientific circles. We will have to wait for a while for these studies to produce their products. However, the view that the subject of "school dictionary" is a separate field of study and that preparing a school dictionary is a separate field of expertise has not yet become a common thought in our country. The "school dictionaries" we use in primary and secondary education levels have been the weakest and weakest products of this inefficient environment. The customers of school dictionaries are students all over the world; It should be the ministry / unit responsible for education that determines the purpose, content and formats of these dictionaries. However, the Ministry of National Education has not been a party or a stakeholder in any study or initiative related to school dictionaries in our country. MEB acts as the locomotive in the production, inspection, consumption and use of textbooks and other materials. Because all of these documents or even more are evaluated in the category of "course materials". School dictionaries are excluded from this category in the legislation. This attitude contradicts the fact that the user of the school dictionary is students. A correct definition of the concept of "school dictionary" has not been made, and a study that can be taken as a model has not yet been put forward. School lexicography stands before us as an unattended and uncontrolled field. Currently, there are more than 150 school dictionaries prepared by private publishing houses and individuals and published under various names. What kind of method was used in the preparation of these dictionaries; It is not known which criteria are taken as basis in the selection, definition, explanation and determination of examples (testimony) of words and supra-

* Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, cdemir@aku.edu.tr

words. This situation suggests that those who prepare and / or take part in the preparation of school dictionaries that are still in use may not have any criteria for preparing a school dictionary.

Keywords: Teaching Turkish, school dictionary, vocabulary, lexicography.

Giriş

Sözlük Bilimi (Leksikoloji) ve Sözlükçülük

Sözlük (lügat / kamus) kelimesiyle ilgili birçok tanım olmakla birlikte bu tanımların hepsi “bir dilde öğretilmesi veya açıklanması kararlaştırılan kelime, kavram ve terimlerin toplandığı kitap” temelinde birleşmektedir. Türkçe Sözlük’te (2010: 2027), “Bir dilin bütün veya belli bir çağda kullanılmış kelime ve deyimlerini alfabe sırasına göre alarak tanımlarını yapan, açıklayan veya başka dillerdeki karşılıklarını veren eser, lügat.” biçiminde tanımlanmıştır. Aksan (1998: C.III, 74) ise sözlüğü, “Bir dilin (ya da birden çok dilin) sözcüklerini, söyleyiş biçimleriyle, yazımlarıyla veren, bağımsız biçimbirimleri temel alarak bunların başka öğelerle kurdukları söz öğeleriyle birlikte anlamlarını, değişik kullanımlarını gösteren sözcük kitabı.” biçiminde tanımlamaktadır.

Korkmaz (2007: 144), sözlük bilimi (leksikoloji) “Bir dilin kelime varlığını şekil bilgisi, cümle bilgisi, anlam bilgisi açısından ele alarak türetmede görev alan birimlerini, birleşik kelimelerini, kalıplaşmış şekillerini, deyimlerini, atasözlerini, alıntı kelime vb. öğelerini inceleyen, bunların köken yapılarını araştıran, şekil ve anlam bilimi açısından geçirdikleri değişme ve gelişmeleri belirleyen bil bilimi dalı.” biçiminde tüm özelliklerine vurgu yaparak tanımlamaktadır.

Günay (2007: 283-284) ise genel olarak sözlüğü “Sözlük, bir dildeki sözlüksel birimlerin tümünün ya da bir bölümünün tanımlarını, söylenişlerini, kullanımlarını ve dil bilimsel ulamlarını verir. Sözlük, bir dildeki sözcüklerin bütününe belli bir sıra içinde betimler ve onların anlamlarını, değerlerini ve her türlü kullanım özelliklerini belirtir.” biçiminde tanımlamaktadır.

Son yıllarda ülkemizde sözlükçülük ve sözlük bilimi üzerine önemli çalışmalar yapılmıştır. Ancak bu çalışmalar hem günümüzdeki sözlük bilimi ölçütlerine hem de okur-yazar kesimin sözlükle ilgili beklentilerine cevap verecek nitelikte değildir. Bu çalışmalar, sözlük ve sözlükçülük konusunu teorik boyutta tartışmanın ötesine geçmemiştir. Bu bilgilerin pratikte yansımaları olmamış, sözlük üretme çalışmalarında henüz bir mesafe alınamamıştır. Nitekim hâlen kullanmakta olduğumuz Türkçe sözlüklerin hem içerik düzenlemesi hem de teknik özellikler bakımından çağdaş sözlükçülük anlayışının çok gerisinde olduğunu söylemek durumundayız.

“Sözlük bilimi, sözcüklerin kullanım ve anlamlarıyla ilgilenir. Geleneksel bakış açısıyla sözlük bilimsel araştırmalar sözcüklerin anlamlarını ve eş anlamlılıklarını vb. kendine konu edinmiştir.” (Özkan, 2013: 170).

Genel anlamda sözlük, bir dildeki kelimelerin anlamlarını ve diğer özelliklerini açıklamak amacıyla düzenlenmiş kitaplardır. Bu genel tanımın içine “özel amaçlı sözlükler” de girmektedir. Etimoloji sözlükleri, ihtisas sözlükleri, ağız sözlükleri, transfer sözlükleri, deyim sözlükleri, argo sözlükleri, terim sözlükleri gibi. Okul sözlükleri de özel amaçlarla hazırlanmış sözlükler arasındadır. Çünkü bu sözlükler de bir dilin tüm söz varlığı içinden belli bir amaca göre seçilmiş kelimeleri içermektedir ve kendine özgü bir üslubu vardır. Yaş gruplarına, hedef kitlenin beklenti ve ihtiyaçlarına göre öğretilmesi planlanan sözcüklerle sınırlandırılmış ve kullanıcısının birikimi ve beğenisi gözetilerek düzenlenmiştir.

Okul Sözlüğü / Sözlükleri

“Sözlükler, hedef kitlenin durumuna ve beklentisine göre üç ana gruba ayrılmaktadır:

1. Bir dilin mensupları için hazırlanan sözlükler / genel-amaçlı sözlükler veya ihtisas sözlükleri,
2. Eğitim gören öğrenciler için hazırlanan sözlükler / okul sözlükleri,
3. İkinci dil olarak öğrenenler için hazırlanan sözlükler / transfer sözlükleri.” (Aksan, Ergenç, Uzun 1997: 231-236).

Okul sözlükleri; kullanıcıları öğrenci olan ve içeriği bu kitlenin ihtiyaç ve beklentilerine göre düzenlenmiş sözlüklerdir. Bu tür sözlükler, “... kullanıcıların ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte, sınırlandırılmış bir sözlük maddesini ve açıklamaları barındırmaktadır. Okul sözlükleri, bu nitelikteki sözlükler arasında yer alır.” (Çetinkaya, 2014: 397).

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2006: 56) okuma metinleri hakkında “Her metin, öğrencinin söz varlığını zenginleştirecek yeni öğrenilecek söz ve söz gruplarına yer vermeli; ancak bu oran metni oluşturan kelimelerin yüzde beşini geçmemelidir.” açıklaması yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin ikinci sınıftan itibaren öğrencileri sözlük kullanmaya yönlendirmeleri gerektiği de ifade edilmektedir.

Okul sözlükleri, leksikologlardan çok pedagogların ilgi alanına girmektedir. Çünkü okul sözlüğü hazırlama çalışmaları, eğitim bilimcilerin ve programcıların katılımıyla eğitim-öğretim işleri planlanırken başlar. Sözlük yazarları ve sözlük bilimciler, bu kafeye daha sonra dâhil olurlar. Çünkü okul sözlüğünün bir ihtiyaç olarak belirlenmesi, içeriğinin ve formatlarının tasarlanması, leksikologların değil, eğitimcilerin işidir.

Kullanıcısı/tüketicisi, hazırlanma amaçları, tasarımı ve fiziki özellikleri bakımından okul sözlüklerinin tüm sözlük çeşitleri içerisinde özel bir yeri vardır. İçeriğinin belirlenmesi ve bu hedef kitleye (çocuklara/gençlere) göre düzenlenmesi pedagojik bir hassasiyet gerektirir.

Bugüne kadar ülkemizde okul sözlüklerinin durumu ve nasıl olması gerektiği konusunda ayrıntılı ve bilimsel bir çalışma henüz yapılmamıştır. Bir okul sözlüğü sorunumuz olup olmadığı da henüz bir tartışma konusu yapılmamıştır. Bu sözlüklerin hazırlanması ve kullanımıyla ilgili bir yönerge olmadığı gibi bu sözlüklerle ilgili bir denetim de söz konusu değildir. Denetim olmadığı için ciddiyetten yoksun oldukları görülmektedir. (Kaya, 2007: 33). Hâlbuki “İlk, orta ve lise öğrencilerinin kullanması için hazırlanacak sözlüklerin eğitsel amaçlar doğrultusunda öğrenmeye aracılık etmesi için hedef kitlenin özellikleri, öğrenim görülen eğitim düzeyinin kazanımları vb. değişkenlerin dikkate alınarak ve kapsamı daraltılarak çerçevesi çizilmiş olması pedagojik bir zorunluluktur.” (Göçer, 2020: 66-83).

Millî Eğitim Bakanlığının okul sözlüklerini eğitim araç-gereçlerinden sayması, bu kitapları da ders kitapları gibi üretmesi ve yönetmesi gerekir. Ancak böyle bir gelişme olmamıştır. Okul sözlüklerinin amacını, içeriğini ve diğer özelliklerini belirleyen bir düzenleme yapılmamıştır. Okul sözlüğü; ders kitabı, yardımcı kitap, kaynak kitap, atlas, harita gibi eğitim-öğretim araç gereçlerinden biridir. Çünkü “Öğrenciler, anlamlarını bilmedikleri sözler için okul sözlüklerine başvururlar. Bunlar, genel Türkçe sözlüklere göre daha sınırlı olarak hazırlanmış küçük sözlüklerdir...” (Güzel, Karadağ, 2011: 449).

Okul sözlüklerinin amacı, üretimi tüketimi ve denetimiyle ilgili bir yönetmelik veya düzenleme olmadığı gibi model alınabilecek bir çalışma da henüz ortaya konmuş değildir. Hâlen piyasada yayınevlerince ve şahıslar tarafından hazırlanıp çeşitli adlarla basılan 150’den fazla okul sözlüğü bulunmaktadır. Bu sözlüklerin önemli bir kısmı tarafımızca incelenmiş ve gelişmiş Batılı ülkelerde (örneğin Fransa) esas alınan “okul sözlüğü hazırlama ölçütleri”ne göre değerlendirilmiştir. Bu sözlüklerin hazırlanmasında nasıl bir yöntemin uygulandığını; kelimelerin ve kelime üstü birimlerin seçiminde, tarifi, açıklaması ve örneklerin belirlenmesinde hangi ölçütlerin esas alındığını söyleyebilmek mümkün değildir. Bu durum, bize, okul sözlüklerini hazırlayan ve/veya hazırlanmasında görev alan kişilerin okul sözlüğü hazırlama ölçütleri konusunda bir araştırma yapmamış olabileceklerini düşündürmektedir.

Yapılandırmacı eğitim modeline göre öğrencinin bir bilgiyi kendi kendine öğrenebilmesi için en uygun ortam hazırlanmalıdır. Bu eğitim ortamında okul sözlüklerinin de yer alması gerekir. Okul sözlükleri, her kademedeki öğrencinin pratikte ihtiyaç duyduğu temel ders araçlarından biridir. “Ortaokul öğrencilerinin özellikle dil derslerinde bilmedikleri kelimenin anlamını bulmak için sözlük kullandıkları belirlenmiştir. Yaman (2010) da yaptığı çalışmada öğrencilerin %81’inin sözlük kullandığını ifade etmektedir. Bu çalışmanın verileri ile Yaman’ın (2010) bulgularının örtüştüğü söylenebilir.” (Melanlıoğlu, 2013: 281).

Okul Sözlükleri ve Temel Söz Varlığı

Bir ülkede, hangi hedef kitleye neyin ne kadar ve nasıl öğretileceğini belirlemek, planlamak, gerçekleştirmek ve denetlemek eğitim-öğretim işlerine bakan birimlerin işidir.

Ülkemizde eğitim-öğretim işlerinin planlanması, yürütülmesi ve denetimi Talim ve Terbiye Kuruluna verilmiştir. Kime (hangi eğitim öğretim kademesine), neyi (hangi içeriği/ bilgileri), ne kadar öğretileceğini Talim ve Terbiye Kurulu planlar, gerçekleştirir ve denetler. Bu süreç içinde kullanılacak eğitim-öğretim araç gereçlerini, gerekli materyalleri ve her türlü dokümanı da hazırlar, hazırlatır, seçer, edindirir ve denetler. Ülkemizde ders kitaplarını ve diğer eğitim araç-gereçlerini Talim ve Terbiye Kurulu üretmekte, sipariş etmekte veya üretilmiş olanlar arasından seçip eğitim kurumlarına ve öğrencilere ulaştırmaktadır. Ancak bunların arasında sözlükler yoktur. Okul sözlüğü ders kitabından veya yardımcı kaynaktan farklı bir araç olarak düşünülmektedir. Oysa Türkçe eğitiminde temel araç-gereçlerden biri de okul sözlükleridir. (Karadağ, 2011: 195).. “Sözlük türleri içerisinde yaş gruplarına ve öğrenim düzeylerine yönelik olarak hazırlanan sözlükler özel bir yer oluşturmaktadır. Eğitimsel olarak da adlandırılan bu sözlüklerin hazırlanışında düzeylere göre madde başlarının ve madde içlerinin belirlenmesi; verilecek anlamların seçilmesi, tanımlarda kullanılacak söz varlığının sınırlarının çizilmesi, tanıkların gösterilişi gibi iç özellikler bulunmaktadır.” (Akalın, 2017: 865).

Bu bağlamda okul sözlüklerinin hazırlanması/hazırlatılması da Talim ve Terbiye Kurulunun görevi olmalıdır.

Okul sözlükleri; hedef kitlenin ihtiyaçları ve daha önceden belirlenmiş olan temel söz varlığı esas alınarak hazırlanır. Millî Eğitim Bakanlığının “söz varlığı” konusunda bazı çalışmalar¹ yaptığını biliyoruz. Geçtiğimiz yıl, "Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Projesi" ve "Türkçe Dil Yeterliliklerinin ve Düzeylerinin Belirlenmesi Projesi" adıyla iki çalıştay düzenlenmiştir. Bu çalıştaya² 120 eğitim ve dil bilimi uzmanı katılmıştır. Ancak bu çalışmalar öğrencilere kazandırılması gereken söz varlığını belirlemek amacıyla değil, şu anda sahip oldukları mevcut söz varlığını belirlemek amacıyla yapılmış, temel söz varlığı üzerinde durulmamıştır.

Herhangi bir eğitim öğretim kademesinde öğrenim gören çocuklara/gençlere hangi kelimelerin, hangi kavramların öğretileceğini (temel söz varlığı) belirlemek pedagojik bir çalışmadır ve Talim Terbiye

¹“Öğrencilerimizin söz varlığının belirlenmesi için ulusal çaptaki bir araştırmanın nasıl gerçekleştirilebileceğini tüm boyutlarıyla ortaya koymak” gayesi ile 23-24 Ekim 2015 tarihlerinde Ankara Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Uygulama Otelinde 90 akademisyen, araştırmacı, yazar, STK temsilcileri, bürokratlar ve öğretmenlerin katılımıyla Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü Eğitim Araçları ve Yayınlar Daire Başkanlığı tarafından Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Çalıştayı, gerçekleştirildi.

² Bu çalıştaylar basında şöyle haber konusu yapıldı: “Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçenin korunması ve geliştirilmesi için iki önemli proje başlattı. Eğitim 2023 Vizyonu’nda Bu projelerle okul öncesinden lise 12. sınıfa kadar her sınıf düzeyinde Türkçenin söz varlığı gün yüzüne çıkartılacak, ayrıca ana dilde dört temel becerinin farklı araçlarla ilk defa ölçülmesi sağlanacak. Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, öğrencilerin dört temel dil becerisi yeterliliklerinin tespit edilmesi ve Türkçe söz varlığının tespitine yönelik Bakanlıkça yürütülen çalışmalara çok önem verdiğini belirterek, "Bu çalışmalar, Türkçeye Kutadgu Bilig’den beri nefes verenlerin ruhunu şad edecek." dedi. (Haber, 28 Aralık 2018)

Beştepe Millet Kongre ve Kültür Merkezinde düzenlenen 2023 Eğitim Vizyonu Tanıtım Toplantısında konuşan Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan, "Müfredattan sınav sistemlerine kadar çok sayıda farklı projeyi hayata geçirmiş olmamıza rağmen, bu konuda arzu ettiğimiz ilerlemeyi kaydedemediğimizi bir öz eleştiri olarak her fırsatta ifade ediyorum." dedi. (RTE, Beştepe Millet Kongre ve Kültür Merkezinde düzenlenen 2023 Eğitim Vizyonu Tanıtım Toplantısı, 23 Ekim 2018)

Kurulunun görevidir. Dolayısı ile Millî Eğitim Bakanlığının uhdesindedir. Her eğitim-öğretim kademesi için okul sözlüğü hazırlamak ve öğrenci ile buluşturmak da doğal olarak Millî Eğitim Bakanlığının işidir.

Talim ve Terbiye Kurulu, okul sözlüğü konusunda bugüne kadar herhangi bir çalışma yapmadığı gibi bu konuda çalışmak isteyen ve eğitim öğretim kademelerine göre sözlük hazırlamayı düşünen eğitimci, araştırmacı veya öğretmenlere yol haritası olabilecek bir bilgi de üretmemiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında da (2018) öğrencilerin temel söz varlığı konusunda belirlenmiş açık ve net bir hedef yoktur. “İlkokulu, ortaokulu ve liseyi bitirmiş bir öğrencinin aktif söz varlığı şu kadar kelimenin üzerinde olmalıdır veya şundan az olmamalıdır.” biçiminde bir temel söz varlığı hedefi konulmamıştır. Programlarda öğrencinin söz varlığını geliştirmeye yönelik kazanımlar elbette vardır ancak hangi kelimelerin hangi kademe de öğretileceğine ve bunun hangi aralıkta olması gerektiğine dair bir mevzuat belirlenmemiştir.

Okul sözlüğü hazırlamak isteyen bir yazarın önünde bakanlıkça hazırlanmış ayrıntılı bir yönerge olması gerekir. Bu yönergede aşağıdaki hususlar tek tek açıklanmış olmalıdır:

1. Bu sözlüğe, hangi sözcüklerin (madde başı) alınacağı,
2. Bu sözlükte, hangi kalıp sözlerin, deyimlerin, birleşik sözcüklerin açıklanacağı,
3. Çok anlamlı sözcüklerin hangi alt anlamlarının alınacağı,
4. Tanımlama ve açıklamaların hangi ölçüte göre yapılacağı,
5. Örneklendirme (tanıklandırma)lerin nasıl yapılacağı.

Sözlük yazarının önünde böyle bir mevzuat yoktur. “Okul sözlüklerinin içerdiği sözvarlığını saptamada ne gibi ilkelerin benimsendiği pek bilinmiyor. Hedef kitle kesin olarak saptanmadığı için bu kitlenin gereksinme duyduğu söz varlığının sınırlarının çizilmesi de gerçekçi olamıyor.” (Çotuksöken, 1999: 63).

Bakanlığın her kademe için temel söz varlığı hedefi belirlememiş olması, sözlük yazarlarını kendilerine en uygun veya en kolay gelen bir yöntemi bulmaya itmiştir. İncelediğimiz sözlüklerin hiçbirinde içeriğin nasıl belirlendiği, bu sözlüğe hangi sözcüklerin alınacağına nasıl karar verildiği, çok anlamlı sözcüklerin hangi anlamlarının alınacağı gibi konularda açıklama yapılmamıştır. Sözlüğe alınmış olan madde başı kelimelerin nasıl seçildiği konusu, bir okul sözlüğü için en önemli sorun olmasına rağmen bu konu hiçbir sözlükte açıklanmamıştır.

“...bu sözlükler genel sözlüklerden küçültme/kısaltma yoluyla hazırlanmıştır. Sözlüğü hazırlayan kişi tamamen kendi öngörüsüyle sözlüğe bazı maddeleri almakta, uygun olmadığını düşündüğü maddeleri dışarıda bırakmaktadır. Sözlüğe alınan maddelerin ilk birkaç anlamı verilmekte, örnek kullanımlar çoğunlukla dışarıda bırakılmaktadır.” (Karadağ, 2011: 30).

Bu sözlükler incelendiğinde hemen hepsinin *Güncel Türkçe Sözlük*'ten eksiltme yoluyla elde edildiği, ancak bunu yaparken de herhangi bir ölçüte uyulmadığı anlaşılmaktadır. “... sözlüklerin çocuk kitaplarındaki pek çok sözcüğü barındırmadığı, çocuklar için sözcük öğrenme hususunda bir başvuru yapıtı özelliğine sahip olmadığı gözlenmiştir.” (Okur, 2011: 1567).

Hedef kitlenin dile dair bilgileri, sahip olduğu söz varlığı ve olması gereken temel söz varlığı; eğitim-öğretim amacıyla hazırlanan her dokümanda göz önünde bulundurulmalıdır. 95 yıl önce, Talim Terbiye Heyeti (Talim Terbiye Kurulu) bünyesinde hazırlanmış olan bir raporda, İbtidâî'ye (ilkokul) yeni başlayan çocukların söz varlığının belirlenmesi gerektiği vurgulanmış; böylece eğitim-öğretimde her kademe için “temel söz varlığı” belirleme ilkesi ilk kez gündeme getirilmiştir.

Bu raporun ilgili kısmını buraya alıyorum:

Bu raporun Cumhuriyet Döneminde temel söz varlığı konusunda yapılan ilk çalışma olduğunu söyleyebiliriz. Bu çalışma, 1926'da Talim Terbiye Heyeti bünyesinde hazırlanmış bir rapordur. İbtidâî'ye yeni başlayan çocukların varlığının belirlenmesi gerektiğini vurgulayan bu çalışma, temel söz varlığı konusunda atılmış ilk adımdır. Bu girişim, eğitim-öğretimde her kademeye göre temel söz varlığı belirleme ilkesinin bir düşünce olarak 95 yıl önce doğduğunu göstermektedir.

Bu rapor, bir durum tespiti ve çok önemli tavsiyelerden oluşmaktadır. Özellikle raporun 14. maddesi, problemin tespit edilmesi ve gelişmiş ülkelerde yapılan çalışmalara dikkat çekilmesi bakımından son derece dikkat çekicidir:

“...O hâlde çocuk lisanında yaşayan kelimelerin bir listesini tertip etmek fevkalade ehemmiyeti haiz bir meseledir. Amerika'da son zamanlarda ilk mekteplerin her sınıfında hangi kelimelerin okutulup imlası hazmettirileceği mütehasıslar tarafından ilmî usullerle tespit edilmiştir. Yapılan tetkiklere nazaran orada sekiz senelik iptidaiye mektebini bitiren çocukların hazmetmeleri lazım gelen kelimelerin miktarı dört bin olarak tespit edilmiştir ki bu hesaba göre her sınıfta talebenin öğreneceği kelimelerin adedi beş yüzü geçiyor. Her muallimin elinde her sene çocuklara hangi kelimeleri öğretmek, hangi kelimelerin imlasını hazmettirmek mecburiyetinde olduğunu gösterir bir liste bulunursa muallim mesaisini muayyen bir sahada teksif imkânı elde etmek suretiyle muvaffakiyete doğru mühim bir adım atmış olur. Böyle bir liste aynı zamanda ilk mektebe elifba ve kıraat kitapları yazacak müellifler için de kıymetli bir rehber vazifesini görmüş olur. Vekâlet-i Celile'nin bu meseleyi ilmî bir heyete havale buyurmasını arz ve teklif ederiz.” (Maarif Vekâleti Talim ve Terbiye Dairesi İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonu'nun Elifba Kitapları Hakkındaki Raporu) 1926'dan aktaran: Baş, 2011: 132-133).

Bu rapordan sonra Vekâlet (Millî Eğitim Bakanlığı)in bu sorunu nasıl algıladığını, nasıl bir çalışma yaptığını bilmiyoruz. Çünkü yazıya geçirilmiş herhangi bir çalışma yoktur. Bu eksiklik 1926'dan 2020'ye kadar bir eğitim-öğretim kusuru olarak sürüp gelmiştir.

MEB ve Okul Sözlükleri

Okul sözlüğünün içeriği, hedef kitlenin düzeyine göre değil ihtiyacına göre belirlenir. Bunun leksik bir tarafı yoktur. Sözlükçülük ya da sözlük bilimi sözlüğün hazırlanışıyla ilgili teknik işleri kapsayan bir alandır. Sözlüğün içeriğini (hangi maddelerin sözlüğünün yapılacağı) bu sözlüğü hazırlamak veya hazırlatmak isteyen kurum belirler.

Okul sözlükleri konusunda yapılacak her çalışmanın başında Talim Terbiye Kurulu yani Millî Eğitim Bakanlığı olmalıdır. Çünkü bu yayınların alıcısı, tüketicisi, müşterisi, okuyucusu öğrencilerdir. Bunun için Bakanlık bu konudaki çalışmaların en önemli paydaşı olmak durumundadır. Ancak Bakanlığımız üzerine böyle bir görev almış değildir. Bu alan tamamen denetimsiz, disiplinsiz ve amatörce yürütülen denetimden uzak bir iş kolu, bir kazanç kapısı hâline gelmiştir. “Türkçe okul sözlükleri üzerinde bugüne değin kapsamlı bir inceleme yapılmış değil. Kitapçı vitrinlerine şöyle bir göz attığımızda ders kitabı, test kitabı yayımlayan birçok yayınevinin bir de okul sözlüğü çıkarmış olduğunu göreceksiniz. Hemen her yıl bir kez basılan bu okul sözlüklerini uzmanlardan ne okuyan vardır ne de denetleyen. Kimileri MEB'den izin bile almışlardır. Okul sözlüğü basan yayınevlerinden yapılan işin ciddiyetini kavramış olmalarını beklemek ne ölçüde yerinde olur, bilemiyorum.” (Çotuksöken, 1999: 61-65).

Bir sözlüğün hazırlanması için öncelikle hedef kitlenin ve bu kitle için öğretilmesi planlanmış olan temel söz varlığının öncelikle belirlenmiş olması gerekiyor.

Bir alana ait ders kitabı, hem öğretme hem de öğrenme aracıdır. “Kitapların öğretmenlere olduğu kadar öğrencilere de yararı vardır. Bu materyaller aracılığı ile öğrenciler, öğretmenlerinin anlattıklarını istediği zaman istediği şekilde ve istediği kadar tekrar etme imkânına kavuşurlar.” (Küçükahmet, 2004: 12). Öğrencinin ders çalışmak istediği zaman aklına ders kitapları gelir. Ders kitabı öğrenciye kendi

yeterliliği çerçevesinde çalışma ve öğrenme ortamı sunar. Çünkü ders kitaplarının bir özelliği de öğrenciye kendi kendine öğrenme imkânı sağlamasıdır. Ancak mevcut programa göre yazılmış ders kitaplarından bu performansı beklemek boşuna bir heves olur. Bu ders kitaplarının ve diğer materyallerin ana dili eğitiminde yetersiz kalmasının birçok sebebi vardır. Bu sebeplerden biri de eğitim öğretim kademeleri için “temel söz varlığı”nın belirlenmemiş olmasıdır. Bu belirsizlik, eğitim öğretimde olumsuz bir “domino etkisi” yaratmakta; başka sorunlar üretmektedir. Türkçenin eğitim-öğretimiyle doğrudan veya yakından ilgili olan bu sorunlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz:

Her işte olduğu gibi sözlük hazırlamada da amacın ve içeriğin açık ve net olarak belirlenmesi gerekir.

Millî Eğitim Bakanlığının, her kademe için temel söz varlığı hedeflerini belirlemediği olması Türkçe öğretiminde ciddi bir sorundur. Bu sorun, doğal olarak başka sorunları da üretmektedir:

1. Eğitim-öğretim kademeleri için hazırlanan sözlüklere hangi kelimelerin alınacağına ve bu kelimelerin hangi anlamlarının sözlüğe alınacağına dair bir ölçüt ortaya konamamıştır.
2. İlkokul, Ortaokul ve Lise için temel söz varlığı belirlenip bir hedef ortaya konmadığı için ders kitaplarına alınacak metinlerin seçiminde uyulacak bir ölçüt de belirlenmemiştir. Bu sebeple aynı metnin, hem 5. sınıf Türkçe ders kitabında hem de 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer aldığı görülmüştür.
3. Hangi kelimelerin hangi kademede öğretileceğine dair bir mevzuat yoktur. Bu nedenle ölçme değerlendirme kullanılan hiçbir araç güvenilir değildir. Örneğin 5. Sınıf öğrencisi, hangi sözcükleri bilmiyorsa başarısız sayılmalı? Bu sorunun cevabı yoktur. Bu maddeye bağlı olarak ölçme-değerlendirme aşamasında öğrencilerin hangi kelime, söz, deyim, atasözü ve söz varlığı ile ilgili bilgilerin hangisinden veya ne kadarından sorumlu tutulacağı konusunda herhangi bir çalışma yapılmamıştır.
4. Ders kitaplarının dışında diğer materyallerin hazırlanmasında dasöz varlığıyla ilgili bir mevzuat” oluşmamıştır. Öğretmenin öğrenciler için okuma kitabı seçerken bu kitaplarda geçen söz varlığı konusunda uyacağı bir ölçüt yoktur. Bu şartlar altında eğitim-öğretim kademeleri için sağlıklı bir okuma listesi hazırlamak mümkün değildir. Nitekim hangi kitapların hangi seviye için daha uygun olduğunu bilmiyoruz. Yüz Temel Eser’in seçilmesinde ve bu eserlerin kademelere göre tavsiye edilmesinde de sağlıklı bir ölçüt kullanılmamıştır. Fransa’da, İngiltere’de, Almanya’da okuma kitaplarının sırtına veya arka kapağına, bu kitapta kaç yeni kelime kullanıldığı ve kitabın hangi yaş grubuna hitap ettiği açıkça yazılmaktadır.
5. Öğrencinin yazılı veya sözlü ifadelerinde, kaç kelime kullanırsa başarılı, kaç kelimenin altında kalırsa başarısız sayılacağına dair bir ölçütümüz yoktur.

Millî Eğitim Bakanlığı, okul sözlüğü hazırlama / hazırlatma işini kendi bünyesinde yapabileceği gibi özel yayınevlerine de yaptırabilir. Fakat bu sözlüklerin içeriğini, kapsamını, formatını ve fiziki özelliklerini bakanlık belirlemelidir. Böyle bir durum söz konusu olmadığı için hâlen bu işi özel yayınevleri yapmaktadır. Bugün piyasada 80’den fazla okul sözlüğü bulunmaktadır. Ancak bu sözlüklere yakından baktığımızda «elinde bir ölçüt, önünde bir model bulunmadığı için, neyi nasıl yapacağını bilemeyen bir yazarın çıkmazı» ile karşılaşmaktayız³.

³ “Milliyet-Morpa Yayınları “İlköğretim Okulları İçin Türkçe Sözlük, Sözlük, “13 cm x 19 cm” ebatlarında ve 687 sayfadır. Yazı büyüklüğü 10 puntodur. Sözlüğün kaç madde başından oluştuğuna dair bir açıklama bulunmamaktadır. Sözlüğü oluşturan madde başı sözlerin nasıl belirlendiğine yönelik bir bilgiye de rastlanmamıştır.” (A. Güzel- Ö. Karadağ, “Türkçe Eğitimi Açısından Okul Sözlükleri”, III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı, s. 451.) “Berk Yayınları “(6-7-8. Sınıflar İçin) Yeni Türkçe Sözlük, Bu sözlük “11 cm x 16 cm” ebatlarında ve 586 sayfadır. Yazı büyüklüğü 10 puntodur...Sözlüğün kaç madde başından oluştuğuna dair bir açıklama bulunmamaktadır. Sözlüğü oluşturan madde başı sözlerin nasıl belirlendiğine yönelik bir bilgiye de rastlanmamıştır.” (A. Güzel- Ö. Karadağ, “Türkçe Eğitimi Açısından Okul Sözlükleri”, III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı, s. 452.) Arkadaş Yayınları “İlköğretim Türkçe

Sonuç

Okul sözlükleri, her şeyden önce, eğitim-öğretim malzemesidir. Çünkü bu yayınların kullanıcısı öğretmenler ve öğrencilerdir. Ancak bu yayınların öğrencilere göre olup olmadığı, ihtiyaca cevap verip vermediği konusunda Millî Eğitim Bakanlığının hiçbir tasarrufu veya hiçbir girişimi yoktur.

Aynı kademe için yazılmış olmasına rağmen birbirinden çok farklı; biri 20 bin, diğer 6 bin kelime kapsamlı sözlükler üretilmiştir. Her ikisi de aynı kademeye yönelik ve her ikisi de 13 bin kelime kapsamlı olmasına rağmen içerik bakımından ancak %60'ı örtüşebilen sözlükler vardır. Bu sözlüklerin hazırlanmasında esas alınan ölçütün ne olduğu bilinmemektedir. Madde başı sözcüklerin seçiminde ve açıklanmasında pedagojik olmayan tercihler yaklaşımlar tespit edilmiştir. Zira isteyen herkes sözlük yazmakta ve pazarlamaktadır.

Bu sözlükleri yazan kişinin veya ekibin önünde esas alacağı bir mevzuat, örnek alacağı bir model yoktur. Bu düzensizlik içerisinde çok sayıda okul sözlüğü üretilmiştir. Kitapçı raflarında, adı sadece “okul sözlüğü” olan çok sayıda ve çok çeşitli eserler yer almaktadır.

Okul sözlükleri; tıpkı ders kitapları, atlaslar ve haritalar gibi öğrenciler için üretilmiş ders araç gereçleridir. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı bu sözlükler için bir mevzuat hazırlamalı ve yayımlanmadan önce denetlemelidir.

Kaynakça

Akalın, Ş. H. (2017). “Okul öncesi ve okul çağı sözlükleri ile ilgili terimler ve sözlük türleri üzerine”, *III. Uluslararası Sözlükbilimi Sempozyumu Bildiri Kitabı* (Ed. E. Boz vd.). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Basımevi.

Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, C. III, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksan, D., İ. Ergenç, L. Uzun. (1997). “Türklerde sözlükçülük, bugün Türkiye’de sözlük”, *XI Dilbilim Kurultayı: Bildiriler*, Ankara.

Baş, B. (2011). “Söz Varlığına Dair, Yurtdışında ve Türkiye’de Yapılan Temel Araştırmalar”. *Okuma Kültürü ve Söz Varlığını Geliştirme Çalıştayı Bildirileri*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Yayınları.

Çetinkaya, B. (2014). “Sözlüklerde Tanımlama Söz Varlığı Üzerine Bir İnceleme”, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/9 Summer 2014, p. 395-406.

Çotuksöken, Y. (1999). “Okul Sözlükleri”, *Kebikeç*, Sayı: 7-8. Yıl: 1999.

Sözlük” Sözlük, “10 cm x 14 cm” ebatlarında ve 621 sayfadır. Yazı büyüklüğü 10 puntodur. Sözlüğün kaç madde başından oluştuğuna dair bir açıklama bulunmamaktadır. Sözlüğü oluşturan madde başı sözlerin nasıl belirlendiğine yönelik bir bilgiye de rastlanmamıştır.” (A. Güzel- Ö. Karadağ, “Türkçe Eğitimi Açısından Okul Sözlükleri”, III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı, s. 452.) Altın Bilgi Yayınları “İlköğretim Okulları İçin Türkçe Sözlük” Sözlük, “9 cm x 13 cm” ebatlarında ve 672 sayfadır. Yazı büyüklüğü 10 puntodur. Sözlüğün kaç madde başından oluştuğuna dair bir açıklama bulunmamaktadır. Sözlüğü oluşturan madde başı sözlerin nasıl belirlendiğine yönelik bir bilgiye de rastlanmamıştır.” (A. Güzel- Ö. Karadağ, “Türkçe Eğitimi Açısından Okul Sözlükleri”, III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı, s. 452.) “Türk Dil Kurumu Yayınları “İlköğretim Okulları İçin Türkçe Sözlük” Sözlük, “10,5 cm x 15,5 cm” ebatlarında ve 774 sayfadır. Yazı büyüklüğü 10 puntodur. Sözlüğün kaç madde başından oluştuğuna dair bir açıklama “Sunuş” bölümünde yer almaktadır. Bu bilgiye göre sözlükte 11.630 madde başı söz bulunmaktadır. Sözlüğü oluşturan madde başı sözlerin nasıl belirlendiğine ilişkin, “TDK’nin altmış yıldır yayımlamakta olduğu Türkçe sözlük temel alınmış, ilköğretim müfredatına göre seçilen tanımları ve anlamları öğrencilerin yaş düzeyine göre yeniden yazılmıştır.” açıklaması yapılmıştır. Sözlerin anlamlarının verilmesinde, ilköğretim ders içerikleri ile birlikte ilköğretim öğrencilerinin söz varlığı göz önünde bulundurulduğu belirtilmektedir.” (A. Güzel- Ö. Karadağ, “Türkçe Eğitimi Açısından Okul Sözlükleri”, III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı, s. 452.)

Göçer, A. (2020). “Okul sözlüklerinin biçimsel-içerik özellikleri ve akademik çalışmalarda değinilen sorunlar bağlamında Türkçe okul sözlüğü hazırlama süreç, ilke ve ölçütleri üzerine bir öneri: Tematik okul sözlükleri”, *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, S.7, s. 66-83.

Günay, D. (2007). *Sözcükbilime giriş*, İstanbul: Multilingual Yayınları.

Güzel, A., Ö. Karadağ. (2011). “Türkçe Eğitimi Açısından Okul Sözlükleri”, *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı*, İzmir.

Karadağ, Ö. (2011). “İlköğretim Türkçe sözlüklerinin hazırlanmasında temel ölçütler”, *TÜBAR-XXX-/2011-Güz*.

Kaya, N. (2007). *Okul sözlüklerinin değerlendirilmesi (1945-2005)*. (Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul.

Korkmaz, Z. (2007). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. (3. Basım). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Küçükahmet, L. (2004). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*, İstanbul: Nobel Yayın dağıtım.

Melanlıoğlu, D. (2013). “Ortaokul Öğrencilerinin Sözlük Kullanma Alışkanlıkları: Nitel Bir Araştırma”, *TEKE Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 2/2 2013.

Okur, A. (2011). “İlköğretim Türkçe Sözlükleri Üzerine”, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*-Volume 6/1, Summer 2011, p. 1567-1583.

Özkan, B. (2013). “Yöntem ve Uygulama Açısından Türkiye Türkçesi Söz Varlığının Derlem Tabanlı Sözlüğü” *Bilig*, Yaz 2013, S. 66.

TDK, (2010). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Bibliyoterapide Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Kullanımı

Doç. Dr. Derya YILDIZ*, Yüksek Lisans Öğrencisi Naciye KARA**

Özet

Ruh sağlığının temellerinin çocukluk yıllarında atılması bireylerin erken çocukluk döneminden itibaren nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluşturulması gereğini karşımıza çıkarmaktadır. Bibliyoterapi, çocukların sağlıklı bir psikolojik yapıya sahip olmalarında işe koşulabilecek bir yaklaşımdır. Bibliyoterapi terimi, tarihte ilk kez 1916 yılında, Amerika Birleşik Devletleri'nde Birlik Mezhebi (Unitarian Church) rahiplerinden Samuel Crother tarafından kullanılmış ve "sorunları olan insanların bir kitap etrafında toplanmasıyla yapılan bir tedavi" olarak ifade edilmiştir. Bibliyoterapinin kullanım amacı, kişinin kitaplar yardımıyla kendisini tanımasına ve iç gözü kazanmasına yardımcı olmasıdır. Ayrıca bu yolla kişinin hem kendisiyle hem de diğer insanlarla arasında farklı bir iletişim süreci de başlamış olur. Bu çalışmada çocuk edebiyatı ürünlerinin bibliyoterapi sürecinde kullanımı araştırılmıştır. Okumanın ruhsal gelişime katkısı yüzyıllardır bilinmektedir. Ruh iyileştiren kitaplar özellikle son yıllarda psikoloji ve eğitim alanında sıklıkla kullanılmakta ve araştırılmaktadır. Bu çalışmada, okuma yoluyla terapi anlamına gelen bibliyoterapinin tarihine, tanımına, amaçlarına, sınıflarına, yararlarına, sınırlılıklarına ve uygulama sürecine yer verilerek bibliyoterapi hakkında bilgi verilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; çocuk edebiyatı ve bibliyoterapinin bir araya getirilmesi ve bu iki alanın birlikte kullanımını incelemek olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada çocuk edebiyatı ve bibliyoterapiden, bibliyoterapi sürecinde kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerinin taşınması gereken özelliklerden de bahsedilmiştir. Görevlerinden biri de çocuk edebiyatı sayesinde çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırmak ve onların ruhsal ihtiyaçlarına ulaşmalarına yardımcı olmak olan Türkçe öğretmenleri bibliyoterapiyi kullanarak öğrencilerine daha fazla yardımcı olabileceklerdir. Buna örnek olması açısından çalışmada belirlenen nitelikli çocuk edebiyatı eserleri üzerinde bibliyoterapinin kullanımı örneklendirilmiştir. Böylece çocuk edebiyatı sayesinde öğrencilerine birçok fayda sağlayan Türkçe öğretmenlerinin buna bibliyoterapi sürecini de ekleyerek onlara daha fazla yardımcı olabilecekleri düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bibliyoterapi, çocuk edebiyatı, ruhsal ihtiyaç.

Use of Children's Literature Products in Bibliotherapy

Abstract

Laying the foundations of mental health in childhood reveals the need for individuals to be brought together with qualified children's literature works from early childhood. Bibliotherapy is an approach that can be run to work when children have a healthy psychological structure. The term bibliotherapy was first used in history in 1916 by Samuel Crother, a priest of the Unitarian Church in the United States, and was expressed as "a treatment performed by people with problems gathering around a book." The purpose of bibliotherapy is to help a person get to know themselves and gain insight with the help of books. In addition, in this way, a different process of communication begins between the person and other people. In this study, the use of children's literature products in the bibliotherapy process was investigated. The contribution of reading to spiritual development has been known for centuries. Books that heal the soul are often used and researched in psychology and education, especially in recent years. In this study, the history, definition, goals, classes, benefits, limitations and application process of bibliotherapy, which means therapy through reading, were given information about bibliotherapy. In this context, the aim of the research was to bring children's literature and bibliotherapy together and to examine the use of these two fields together. Therefore, in this study, children's literature and bibliotherapy were mentioned as well as the characteristics that children's literature products used in the bibliotherapy process should carry. One of the tasks of children's literature is to give children the habit of reading books and help them achieve their spiritual needs, Turkish teachers will be able to help their students more by using bibliotherapy. As an example of this, the use of bibliotherapy on qualified children's literature works determined in the study was exemplified. In this way, it is believed that Turkish teachers, who provide many benefits to their students thanks to children's literature, can help them more by adding the bibliotherapy process to this.

Keywords: Bibliotherapy, children's literature, spiritual need.

*Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkiye, deryacintasvidiz@gmail.com.

**Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, ncykara12@gmail.com.

Giriş

Okuma, görme, seslendirme ve anlama becerilerini kapsayan bilişsel bir süreçtir. Okumada kişi gördüğünü seslendirir ve anlama çabasına girer. Kişi okuma yaparken hem zihinsel hem de fiziksel unsurları devreye sokmaktadır. Fiziksel unsurlarda göz ve göz kasları; zihinsel unsurlarda ise zihnin algılama ve düşünme becerileri yer almaktadır.

Okuma gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik olup bir yazının harflerini, kelimelerini tanıma ve anlamlarını kavramaktır (Tazebay, 1993: 3). Okuma, basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir (Özdemir, 1990: 13). Okuma bir yazının harflerini, sözcüklerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır (Göğüş, 1978: 60). Okuma yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanmasıdır (Haris ve Sipay, 1990: 10).

Okuma bireyin ruh sağlığı için de önemli bir beceridir. Bu konuda 1950’li yıllardan beri çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bunların sonuçlarına göre kitap okumanın, öğrencilerin kendilerini daha iyi tanıyıp ideal benlik geliştirmelerine, kitaplardaki kahramanlarla kendilerini özdeşleştirmelerine ve meslek seçimlerine etki ettiği bulunmuştur. Bunun yanında insanların kendilerini, çevrelerini algılama şekillerini değiştirip; benlik kavramlarını ve saygılarını yükseltip kişiliklerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır (Dökmen, 1994: 42).

İnsan okurken, bu dünyada yalnız olmadığını, bazı olayların sadece kendi başına gelmediğini görür ve anlar. Yeryüzünde var olan herkesin, yaşamında bazı travmalar, coşkular, korkular ve sorun ile yüz yüze gelebileceği gerçeğini öğrenir. Bu tür yaşantıların, tüm insanlara özgü olduğunu görmek, bu yaşantılara tanık olarak onları paylaşmak; insanı bu sonsuz evren içerisinde, büyük bir boşluk ve yalnızlık duygusundan çekip çıkarabilir, kişiye güç ve umut verir. Kitaplar, kişiye, yaşamın anlamını öğreterek, çevresine farklı açılarından bakabilmesini de sağlar. İnsan, kendisine sunulan her yaşam öyküsünde, kendisine benzer ve kendisinden farklı olan birçok özelliği kavrayabilir. Bunları kendi yaşadıklarıyla karşılaştırma olanağı bularak, yeni değerlendirmeler yapabilir. Kendisinininkine benzer ya da farklı sorunlar ve başvuru çözümleriyle tanışır. Kimi kişilikleri, kendine yakın bularak, onlarla özdeşimler kurarken, kimi insanlardan ve durumlardan nasıl uzak durulacağını öğrenir (Öner, 2007: 134-135).

Kitaplar, bireylerin yalnızca dilsel ve düşünsel becerilerini geliştirmeyi amaçlamaz. Kitaplar bunların yanı sıra kişilerin benlik gelişimlerini, ruhsal ihtiyaçlarını tamamlamayı da amaçlar. Kitaplar içerdikleri metinler yoluyla kişilerin ve hatta toplumların bakış açılarını, değerlerini, yaşama şekillerini değiştirebilecek ve bunlara yol gösterecek güçtedir.

Edebiyat yapıtlarının kişilerin kendini, insanı ve yaşamı tanımlarına olanak tanıyıcı, kişileri ruhsal yönden rahatlatıcı, karamsarlıkları yok ederek zorluklar ve sorunlar karşısında umut aşılayıcı, iç görü ve hoşgörü kazandırıcı, yol gösterici, empati kurmaya olanak tanıyıcı vb. niteliklerinin olması kişilerin karşılaşmış oldukları psikolojik sorunların çözülmesi sürecinde edebiyat yapıtlarının sanatsal gücünden yararlanılması fikrini ortaya çıkarmıştır. Böylece bilim dünyası, adına “bibliyoterapi” denilen yeni bir yaklaşımla tanışma olanağı bulmuştur. Bibliyoterapi terimi, tarihte ilk kez 1916 yılında, Amerika Birleşik Devletleri’nde Birlik Mezhebi (Unitarian Church) rahiplerinden Samuel Crother tarafından kullanılmış ve “sorunları olan insanların bir kitap etrafında toplanmasıyla yapılan bir tedavi” olarak tanımlanmıştır (Karagül, 2018: 45).

Eski Yunanca’da kitapla terapi anlamına gelen bibliyoterapi, kişinin olaylarla ve karşılaştığı sorunlarla baş etme becerilerini geliştirmesi, kendine, çevresine ve geleceğine ilişkin daha olumlu bir bakış açısı

kazanması ve kendini geliştirmesi için kitap ve dergi gibi araçları iyileştirme amacıyla kullanmadır (Turan, 2005: 127).

Lenkowsky'e (1987) göre bibliyodanışma; okumaların bir amaç doğrultusunda yorumlanmasıyla yapılan psikolojik danışmadır.

Philpot' a (1997) göre karmaşık bir süreç gibi görünen bibliyoterapi aslında son derece sade bir süreçtir. Sözcüğün içerisinde "terapi" kavramının yer alması bu alanın sadece klinik bir uygulamada kullanıldığı algısını yaratmaktadır. Ama yapılan sadece kişiyi doğru kitapla doğru zamanda buluşturup onun rahatlamasını sağlamaktır.

Genel olarak bibliyoterapi duygusal ve fiziksel problemlerin tedavisinde, kitapların okunmasını gerektiren ve diğer terapilere yardımcı bir yöntemdir (Landereville, Landry, Baillergeon, Guerette ve Matteau, 2001: 285).

Bibliyoterapinin Amacı

Öner'e (2007) göre bibliyoterapinin kullanım amacı kişinin kitaplar yardımıyla kendisini tanımaya ve iç görü kazanmasına yardımcı olmasıdır. Ayrıca bu yolla kişinin hem kendisiyle hem de diğer insanlarla arasında farklı bir iletişim süreci de başlamış olur.

Aiex'e göre (1993) ise bibliyoterapinin amaçlarından bazıları şunlardır:

- Kişiyi yalnız olmadığını hissettirmek
- Bir problemin birden fazla çözüm yolu olabileceğini göstermek
- İnsanın kendi benliğini algılamasını sağlamak
- Duygusal ve zihinsel rahatlama sağlamak
- Kişiyi öz eleştiriye davet etmek

Eğitimciler ve Psikolojik Danışmanlar, kitapların davranışsal ve duygusal sorunların üstesinden gelebilmede etkili bir araç olarak kullanılabilirliği konusunda aynı kanıdadırlar. Bibliyoterapi de işte bu amaçları desteklemek için kullanılabilir (Öner, 2007: 136).

Bibliyoterapinin Sınıfları

Bibliyoterapinin kullanım alanı gelişimsel bibliyoterapi ve klinik bibliyoterapi olmak üzere iki ana başlıkta incelenir.

Gelişimsel Bibliyoterapi

Gelişimsel amaçlı olarak kullanılan bibliyoterapi, normal gelişimi desteklemek, çocuklara çeşitli konulardaki tutum, duygu ve davranışları hakkında eğitim vermek, duygusal ve bilişsel iyilik halini sürdürmek amacıyla uzmanlar veya eğitimciler tarafından kullanılabilir. Örneğin; okula uyum süreci ile ilgili bir öykünün okunması, okula yeni başlayan bir çocuğun uyum sürecini kolaylaştırmada etkili olabilir (Lucas ve Soares, 2013: 141).

Klinik Bibliyoterapi

Klinik Bibliyoterapi, zor duyguları çalışmak veya yoğun davranışsal ve duygusal sorunların çözümünü kolaylaştırmak amacıyla kitapların kullanılması olarak tanımlanabilir (McMillen, 2014: 14).

Bibliyoterapinin Yararları:

- Bibliyoterapi kullanılarak, bireyin, yaşamakta olduğu sorunun yalnızca kendi başına gelmiş bir sorun olmadığı, birçok kişinin de benzer sıkıntıları yaşamakta olduğu gerçeğini, görebilmesi sağlanır.

- Bireyin olumlu bir benlik kavramı geliştirebilmesine katkıda bulunulur.
- Bireyin üzerindeki duygusal ya da bilişsel baskı hafifletilmeye ya da kaldırılmaya çalışılır.
- Yaşanan sorunların yalnızca tek bir çözümünün olmadığı, bireyin yaratıcı gücünü devreye sokarak çok çeşitli çözüm yollarına ulaşabileceğini görebilmesine yardımcı olunur.
- Bireyin kendini kabul edebilmesi için destek sağlanır.
- Bireyin, çevresindeki insanların davranışlarını ve onları belli bir biçimde davranmaya güdüleyen psikolojik güçleri tanıyabilmesinde, ayrıca, kendi sahip olduğu anlama ve yorumlama gücünü geliştirmesinde ona yardımcı olunur (Öner, 2007: 143-144).

Harvey'e göre (2010) bibliyoterapi sadece sorunlu öğrencilere faydalı olmakla kalmaz sağlıklı öğrencilerin de gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle bibliyoterapinin eğitim içerisine daha belirgin bir şekilde yerleştirilmesi ve özellikle çocuk edebiyatı ile birlikte kullanılması öğrenciler için çok faydalı olacaktır.

Şimşek ve Kolçak (2019) Türkçe derslerinde bibliyoterapi sürecinin kullanılması durumunda bibliyoterapik okumanın öğrenciye kazandırabileceklerini araştırmalarında sunmuşlardır. Bu kazanımlardan bazıları şu şekildedir:

- Öğrencinin okuma becerisine yönelik zayıf olan motivasyonu güçlendirilebilir.
- Duygu ve düşünceye dayalı edebiyat ile öğrencinin karakteri arasında etkileşim kurulabilir.
- Öğrenci hayal gücünü ve estetik anlayışını ortaya çıkaracak etkinlik programları yapabilir.
- Öğrenci okuma yoluyla ve doğru materyalle kendini iyi hissedebilir.
- Öğrenci bulunduğu doğru kitapla iç görü geliştirebilir, farkındalık kazanabilir.
- Öğrenci hangi kitaptan neyi, nasıl bulacağını öğrenebilir.
- Öğrenci kitaplardan elde ettiği çıkarımları analiz edebilir ve bunlara anlam yükleyebilir.

Bibliyoterapinin Sınırlılıkları:

Bibliyoterapi kullanılmaya karar verilirken, yardıma gereksinimi olan kişinin buna hazır olup olmadığına dikkat edilmelidir. Danışma ilişkisinin daha çok yeni başladığı bir dönemde Bibliyoterapi çalışmasını başlatmak pek de uygun olmayabilir. Danışan, sorunlarını hızla dile getirip çözüme yöneliyorsa, 'Bibliyoterapi Çalışmalarını' devreye sokmak anlamsız olabilir. Süreci yavaşlatabilir. Psikolojik Danışma ve Rehberlik çalışmalarında bibliyoterapi, yardım yollarından yalnızca biridir, ancak gerekli olduğunda kullanılmalıdır.

Yardım gereksinimi olan kişilerin, kişisel özellikleri de önemlidir. Okuma alışkanlığı olan, okuma yeteneği orta ve ortanın üzerindeki kişilerle Bibliyoterapi çalışmaları daha yararlı olabilir. Okuma düzeyi çok düşük bireylerde, okuma becerisiyle uğraşma çabaları ön plana geçerek bireyin kendisine, sorunlarına odaklaşabilmesini engeller.

Diğer bir sınırlılık da okuma süreci içerisinde, bireyin kendi sorununu düşünselleştirmesidir. Böyle bir durumda birey düşünce boyutundan duygu boyutuna geçerek öykü kahramanı ile özdeşim kurabilmede zorlanır. Yalnızca sorununu yansıtır ve bundan öteye geçemez. Bu da onun bir sorunu çözme sorumluluğunu yüklenmekten kaçmasına yol açar. Daha çok da bu engele küçük yaşlarda ya da bilişsel gelişimleri çok sınırlı olan bireylerde rastlanır (Öner, 2007: 146).

Bibliyoterapinin Uygulama Süreci:

Bibliyoterapi sadece basit şekilde okunan bir kitap değil, çok iyi programlanmış belli düzeylere sahip olduğu ve bu düzeylerin dikkatlice izlenilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Çok iyi programlanmamış, rastgele düzenlenmiş bibliyoterapi asıl hedefine ulaşmaktan ziyade günlük bir kitap okuma alışkanlığına

dönüşmüş bir durumu yansıtabilecektir. Bu durum bibliyoterapinin gerek klinik gerek gelişimsel olarak planlansın, kesinlikle çok iyi dizayn edilmiş, belirlenmiş, iyi hedeflenmiş ve amaca yönelik klinik bir süreci takip edecek bir biçimde düzenlenmelidir (Bal, 2018: 1631).

1949 yılında Caroline Shrodes, doktora tezinde bibliyoterapinin psikolojik temellerini ortaya koyar:

1. Özdeşim kurma: karakterlerle ve olaylarla,
2. Yansıtma: kendini başkalarında görmek,
3. Katarsis/ arınma: okuyucunun kitaptaki olayları kendi başına geliyormuş gibi düşünerek bu duygulardan arınması, rahatlama olgusu,
4. İç görü kazanma: aitik hissinin yaratılması, güdülerin duygusal farkındalığı gibi basamaklardan oluşur” (Jones, 2006).

Bibliyoterapi sürecinde öğretmen kitap ile öğrenciyi buluşturup bir kenara çekilmemelidir. Bibliyoterapi süreci yoğun bir öğrenci ve öğretmen etkileşimi içermelidir. Bulut’a göre (2010) bu süreçte başarının anahtarı danışan ve danışman arasındaki bağa bağlıdır.

Bibliyoterapi sürecinde çocukların üç aşamadan geçmesi beklenmektedir: İlk aşamada çocuk kitaptaki kahramanla özdeşim kurmaya çalışır. Çocuk kahramanı gözlemler ve inceler. Kendi özelliklerini kahramanda görmeye çalışır. Bir sonraki aşamada ise çocuk kahramanların tecrübeleriyle kendi tecrübelerini karşılaştırır. Çocuk bu aşamada duygularından arınır. Son aşamada çocuk yaşadığı problemi sadece kendisinin yaşamadığını fark eder ve rahatlar. Böylelikle kendini güvende hisseder. Ayrıca bu aşamada çocuktan farklı çözüm yolları bulması ve bulduğu çözümleri farklı problemlere de uyarlaması beklenir.

Nitelikli bir bibliyoterapi süreci doğru kitabı doğru zamanda çocukla buluşturmaktan ibaret değildir. Bir bibliyoterapinin başarılı olması için süreçte bazı etkinliklere de mutlaka yer verilmelidir. Pardeck ve Markward (1995) bu etkinlikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Hikâyeden ardı ardına resimler çizerek çizgi film oluşturmak.
- Karakterin duygu ve davranışlarından oluşan pantomim yapılması.
- Hikâyeye değişik bir son yazmak.
- Bir karakterden diğerine mektup yazılması.
- Problemlere farklı çözüm yollarının avantajlarını ve dezavantajlarını listelemek.
- Hikâye kahramanlarının kilden figürlerini yapmak

Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Bibliyoterapi Sürecinde Kullanımı:

İnsan, hayatı boyunca bazı devreleri aşarak olgunlaşmaktadır. Bu olgunlaşma sürecinde her devrenin tam olarak yaşanması gerekmektedir; yani her devrede gerekli doyumlara ulaşmalıdır. Ulaşılması gereken bu doyumlar insanların ruhsal ihtiyaçlarıdır. İhtiyaç, insanın gelişmesi ve çevresiyle uyumlu halde ilişkide bulunabilmesi için gerekli olan şartların eksikliğidir. İhtiyaçlar birtakım davranışların gelişmesini sağlar. İnsan ruhunun ve onun bir parçası olarak çocuk ruhunun da birtakım ihtiyaçları vardır. Çocuk ruhunun ihtiyaçlarının doyurulması çok önemlidir. İhtiyaçların doyurulmaması halinde ise yaşam sürecinde toplum içinde bazı uyum problemleri ortaya çıkar (Gürel vd. 2007: 11).

Çocuk tek ve biriciktir. Dolayısıyla Temizyürek, Gürel ve Şahbaz’a (2007) göre gelişim dönemleri dikkate alınarak ruhsal ve bedensel ihtiyaçları giderilmelidir.

Çocuk edebiyatı öğretiminin genel amacı; çocuklara birtakım sorumluluklar yükleyerek onların hayal dünyasını, ifade kabiliyetini, bakış açılarını, dil becerilerini ve düşünme yetilerini geliştirmektir. Bunu da ancak çocuk kitaplarıyla yapabiliriz. Buradan hareketle öğretmen adaylarının, hedef kitlesi olan çocuğun gelişim özelliklerini bilen, nitelikli çocuk kitaplarını tanıyan, öğrencileriyle buluşturan ve

onlarda okuma zevkinin oluşması ve gelişmesini sağlayan özelliklere sahip, eğitmenler olmasını sağlanmalıdır (Temizyürek, 2014: 302). Dolayısıyla da burada Türkçe öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Görevlerinden biri de çocuk edebiyatı sayesinde çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırmak ve onların ruhsal ihtiyaçlarına ulaşmalarına yardımcı olmak olan Türkçe öğretmenleri bibliyoterapi sürecini çok daha iyi bilmelidir. Çocuk edebiyatı sayesinde öğrencilerine birçok fayda sağlayan Türkçe öğretmenleri zaten kullandıkları çocuk edebiyatına bibliyoterapi sürecini de ekleyerek çocukların ruh sağlığını iyileştirmek için gayret göstermelidirler. Türkçe öğretmenleri, rehber öğretmenlerin de yardımıyla bibliyoterapi sürecini çocuk edebiyatına dâhil etmelidir.

Edebiyat hoş vakit geçirtici, eğlendirici bir uğraştır. Ruha canlılık verir. İnsanoğlunun yaşama gücünü artırmada, hayatın ciddi ve üzücü durumlarının uzaklaştırılmasında önemli bir görev üstlenir. Çocukların hayatı keşfetmesinde ve yaşama yollarını öğrenmesinde yol gösterici fonksiyonu vardır. Adeta insana hayatta rehberlik yapar. Edebiyat, çocuğu birtakım etkinliklere teşvik eder, çocuğun ana dilinin gelişmesine katkıda bulunur (Oğuzkan, 2001: 5).

Ruh sağlığının temellerinin çocukluk yıllarında atılıyor olması, kişilerin tüm yaşamları boyunca sağlıklı bir psikolojiye sahip olabilmeleri için erken çocukluk döneminden başlayarak bu konuda bilinçli ve dizesel bir çaba içinde olunmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda kişilerin erken çocukluk döneminden itibaren nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluşturulması son derece büyük bir önem taşımaktadır. Bir başka deyişle bibliyoterapi sürecinin bu noktada bir bakıma önleyici ve yapılandırıcı bir yaklaşım olarak çocukların sağlıklı bir psikolojik yapıya sahip olabilmeleri için duyarlı bir yaklaşımla işe koşulması söz konusu olmalıdır (Karagül, 2018: 47).

Çocuk edebiyatı yapıtları aracılığıyla yapılan kitapla psikolojik terapi yöntemi belli başlı aşamaları içermektedir. Bu süreçte öğretmen dikkatli ve titiz davranmalıdır. Bu nedenle bibliyoterapi sürecinde ilk olarak çocuk edebiyatı ürünleriyle buluşturulacak öğrencinin mutlaka çok iyi tanınması gerekmektedir. Çocuğun ilgileri, ihtiyaçları, okuma düzeyi, davranış ve tutumları öğrenilmelidir. Bunları bilmeden sadece hedef konuyu içeren bir kitabı çocukla buluşturmak bibliyoterapi sürecini başarısız kılacaktır.

Bibliyoterapi sürecinde çocuk kitaplarından yararlanırken yapılabilecek en etkili uygulamalardan biri, okunan kitap hakkında çocukla sohbet etmektir. Bu sohbet esnasında çocuğa “Bu kitabı beğendin mi? Neden?”, “Kitaptaki hangi karakteri kendine daha yakın hissettin?”, “Kitabın kahramanı, yaşadığı sorunların üstesinden nasıl geliyordu?”, “Sen kahramanın yerinde olsaydın öyküdeki zorlukların üstesinden gelebilme için nasıl davranırdın?”, “Öyküdeki kahramanın yerinde sen olsaydın o olay karşısında neler hissederdin?” gibi sorular sorulması, hem çocuğun içinde bulunduğu ruhsal durumun saptanmasına yardımcı olacak hem de çocuğun kitaptaki karakterlere öykünmesine, onlarla özdeşim kurmasına olanak tanıyarak yaşama dair deneyimler ve duyarlıklar edinmesine katkıda bulunacaktır (Karagül, 2018: 50).

Bibliyoterapide Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Taşınması Gereken Özellikler:

Bibliyoterapi sürecinde en önemli unsur çocuğun doğru kitapla buluşmasıdır. Doğru kitapla buluşturulamayan çocuk ne bibliyoterapinin ne de çocuk edebiyatının bir faydasını görebilir. Çocuğu doğru kitapla buluşturmanın ilk adımı çocuğu iyi tanımaktan geçmektedir. Öğretmen çocuğu tanımalı, onun ihtiyaçlarının ve gelişim düzeyinin farkında olmalıdır. Genel izlenimden sonra çocuğun problemi

ve okuma seviyesi belirlenmelidir. Bu aşamalardan sonra probleme uygun konuyu içeren kitap seçilmelidir ve çocuğa ulaştırılmalıdır.

Probleme uygun kitabın seçiminde özen gösterilmesi gereken bazı hususlar vardır. Öğretmen bunları bilmeli ve ihtiyaç duyulan kitabı seçmelidir. Bir kitabın seçiminde en önemli nokta kitabın estetik değeridir. Bir kitabın sadece doğru konuyu içermesi başarılı bir bibliyoterapi için yeterli değildir. Kitaptaki konu ve kurgu çocuğun seviyesine uygun olmalı; hayal kurmaya elverişli olmalıdır.

Bilindiği gibi hayal kurmanın psikolojiyi rahatlatıcı, moral verici, geleceğe dair umut aşılایıcı, yaratıcılık ve düşünme becerilerini geliştirici vb. özellikleri vardır. Bu nedenle kişide sağlıklı bir psikolojik yapının oluşturulmasında hayal kurmanın rolü büyüktür. Bu bağlamda bu süreçte çocuklarla buluşturulan kitapların çocukların merak duygusunu uyaran, onları düşünmeye ve hayal kurmaya yönlendiren nitelikte olması son derece önemlidir (Karagül, 2018: 52).

Bibliyoterapi, kişinin kendi yaşadığı sorunu, okuduğu kitaptaki kahramanın sorunuyla özdeşleştirerek olayı içselleştirmesi, farklı bakış açılarına ulaşması ve çözümle ilgili farkındalık kazanması için kullanılan bir terapi tekniğidir (Karagöz, 2015: 488). Bu sebeple kitap seçerken “karakter” hususuna mutlaka dikkat edilmelidir. Karakterler çocuğun ruhsal gelişimine uygun özellikler taşımalıdır. Karakterlerin ruhsal yönleri güçlü olmalıdır. Ayrıca masal, destan, efsane türü dışındaki kitaplarda, karakterlerin özellikleri gerçek veya gerçeğe yakın olmalıdır.

Bibliyoterapi için kullanılacak kitapları belirlerken öğretmenlerin aşağıdaki soruları cevaplamaları, doğru karar vermelerini kolaylaştıracaktır:

- Hikâye basit, açık, kısa çok tekrar içermeyen ve inandırıcı mıdır?
- Gelişimsel düzeye ve yaş düzeyine uygun bir okuma düzeyine sahip midir?
- Hikâyede ihtiyaca uygun duygular ve ilgiler ele alınmış mıdır?
- Kültürel farklılıkları, cinsiyet farklılıklarını, “öteki” kavramını, saldırganlığa duyarlılığı vb. gibi konulara değinmekte midir?
- Kahramanlar sorunlarla baş etme becerilerini kullanıyorlar ve bunda başarılılar mı? (Laquinta & Hipsky, 2006: 25)

Çocuk Edebiyatında Bibliyoterapinin Kullanımına Bir Örnek:

Bu bölümde incelenmesi için Asa Lind’in kaleme almış olduğu “Kumkurdu” isimli kitap seçilmiştir. “Kumkurdu”, dünyayı anlamaya çalışan küçük kız çocuğu Zackarina’nın günlük hayatını, anne-babasıyla ilişkisini anlatıyor.

“Kumkurdu”, çocukların hayata dair sorularına, varoluş sancıklarına cevap veren ve bu cevapları verirken somut örnekler kullanan bir kitaptır. Kitapta küçük bir çocuk hayata dair sorularına cevap ararken karşımıza hayali bir hayvan olarak “Kumkurdu” çıkmaktadır. Zackarina, “Kumkurdu” ile arkadaşlık etmeye başlıyor. Üzütüsünü, mutluluğunu, sorularını “Kumkurdu” ile paylaşıyor.

Zackarina, “Kumkurdu” sayesinde acılarla, korkularla, büyüklerin küçüklere karşı garip davranışlarıyla, çekingenlikle, sevgiyle, ölümle ve daha birçok duygu ve durumla barışmayı; bu duygu ve durumları kabul etmeyi öğreniyor.

“Kumkurdu” kitabının seçilme nedeni hemen hemen her öğrencinin karşılaştığı bu duygularla baş edebilmeyi öğrenmesine yardımcı olması ve bu duyguları her çocuğun yaşadığını hissettirmesine uygun olmasıdır. Ayrıca kitabın nitelikli bir çocuk edebiyatı ürünü olduğu düşünüldüğünden bibliyoterapide kullanımı uygun görülmüştür. Bu amaçla gerçekleştirilebilecekler üç aşamada örnek sorular ve etkinliklerle aşağıda sunulmuştur.

Birinci Aşama:

İlk olarak kitabın kapağındaki görsel incelenir ve çocukla görsel üzerine sohbet edilir. Kitabın kapağı ile ilgili şu sorular sorulabilir:

- Resimdeki hayvanı ve küçük kıızı görüyor musun?
- Bu hangi hayvan sence?
- Sence kız ve hayvan arasında bir bağ var mı?
- Sence bu resimde ikisi nerede ve ne yapıyorlar?
- “Kumkurdu” sence resimdeki hayvanın ismi olabilir mi?
- Daha önce “Kumkurdu” diye bir hayvan duydun mu?

Bu sorulardan sonra öğretmen ve çocuk kitabın ismini, yazarını ve resimleyenini inceler. Kitabın içi ve hikâyelerin başlıkları da incelenir ve böylelikle okuma sürecine geçilir.

İkinci Aşama:

Bu aşama okuma sürecini kapsamaktadır. Okumalar, öğretmen eşliğinde bölüm bölüm okunacak şekilde gerçekleştirilebilir. Okumanın öğretmen tarafından uygun ses tonu ve vurgulamalarla gerçekleştirilmesi son derece önemlidir. Okuma esnasında bazı yerlerde durulmalıdır ve çocuğun sürece katılımı sağlanmalıdır. Bazı cümleler yarıda kesilip çocuktan tamamlaması istenebilir. Öğrenciye, “Sen olsaydın nasıl davranırdın?” veya “Sen olsaydın “Kumkurdu”na bu olay karşısında ne sorardın?” gibi sorular sorulmalıdır. Ayrıca okuma sırasında sayfalarındaki resimler mutlaka öğrenciye gösterilmelidir ve üzerine konuşulmalıdır. Gerekirse çocuktan okunan kısım ile ilgili yeni bir resim çizmesi de istenmelidir.

Çocuğun kitap ile daha kolay özdeşim kurması için okunan kısımlardan sonra şu etkinlikler yapılabilir:

- Canlandırma etkinliği
- “Kumkurdu” na mektup yazma
- Şarkı besteleme
- Sakin bir müzik eşliğinde resim yapma

Bu etkinliklerin yanı sıra aşağıdaki soruların sorulmasında da fayda vardır:

- “Kumkurdu” nun senin de arkadaşın olduğunu hayal ettiğinde ona neler sormak isterdin?
- Zackarina’ya ve “Kumkurdu” na katılmadığın anlar oldu mu?
- Sen Zackarina’nın yerinde olsan nasıl davranırdın?

Üçüncü Aşama:

Okuma etkileşimli bir şekilde tamamlandığında kitabı değerlendirme aşamasına geçilerek bibliyoterapiye katılan çocuğun iç gözü kazanması sağlanmalıdır. Bu aşamada çocuğa sorular sorulmalıdır ve çocuğun değerlendirme yapmasına yardımcı olunmalıdır. Çocuğa aşağıdaki sorular sorulabilir:

- “Kumkurdu” kitabını okurken zevk aldın mı?
- Kitabı beğendin mi? Beğenmediğin kısımlar oldu mu?
- Senin de Zackarina gibi düşündüğün zamanlar ya da sorunlar yaşadığın oluyor mu?
- Kitabın en beğendiğin kısmı neresiydi?

- Sen de hayata dair aklına takılan soruları “Kumkurdu” na yazar mısın?

Sonuç

Bibliyoterapi, çocukların sorunlarını çözebilmelerine, kendilerini tanımalarına, iç görü kazanmalarına, duygu durumlarıyla baş edebilmelerine, kendilerini açık ve doğru şekilde anlatmalarına, yaşadıkları sorunlara farklı çözüm yolları üretmelerine ve kendilerini kabul etmelerine fayda sağlamaktadır.

Erken çocukluk döneminden itibaren çocukların sağlıklı bir psikolojiye sahip olmaları için yardımcı olacak araçların en başında nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri gelmektedir. Nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri çocukların ruhsal gelişimine katkı sağlamada büyük öneme sahiptir. Bu sebeple öğretmenler özellikle de Türkçe öğretmenlerine bu hususta önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler çocuk edebiyatı sürecine bibliyoterapiyi de dâhil ederek çocukların ruhsal gelişimleri için çok önemli bir adım atmış olacaklardır.

Kaynakça

Aiex, N. K. (1993). *Bibliotherapy. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills Bloomington IN.*

Bal, F. (2018). Bibliyoterapi Uygulamasının Depresyon Üzerindeki Etkinliğinin Değerlendirilmesi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*.5(24), 1630-1640.

Bulut, S. (2010). Bibliyoterapi Yönteminin Okullarda Psikolojik Danışmanlar ve Öğretmenler Tarafından Kullanılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (34), 17-31.

Dökmen, Üstün (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarda Türkçe Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Gürel, Z., Temizyürek, F. ve Şahbaz, N.K. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Öncü Kitap.

Harris, Albert J. & Sipay, E. R. (1990). *How To Increase Reading Ability*. New York: Longman.

Harvey, P. (2010). Bibliotherapy Use By Welfare Teams In Secondary Collages. *Australian Journal of Teacher Education*. 35(5), 29-39.

Jones, C. B. (2006). Creative dramatics: A way to modify aggressive behavior. *Early Child Development and Care*, 73(1), 43-52.

Karagöz, B. (2015). Kendilik değerini koruma bağlamında çocuk edebiyatı eserlerinin kullanımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 486-493.

Karagül, S. (2018). Çocuk Edebiyatı ve Bibliyoterapi. *Çocuk ve Medeniyet*, 2, 43-55.

Laquinta, A., Hipsky, S. (2006). Practical bibliotherapy strategies for the inclusive elementary classroom. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 209-213

Landreville, P., Landry J., Baillargeon, L., Guerette, A. and Matteau, E. (2001). Older adults' acceptance of psychological and pharmacological treatments for depression. *Journals of Gerontology Series B, Psychological Sciences and Social Sciences*, 56(5), 285-291.

Leana-Taşçılar, M. Z. (2012). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda bibliyoterapi kullanımı: Model önerisi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 118-136.

Lenkowsky, R. (1987). Bibliotherapy: a review and analysis of the literature. *The Journal of Special Education*, 21 (2), 123-132.

Lucas CV, Soares L (2013). Bibliotherapy: a tool to promote children's psychological well-being. *J Poet Ther*, 26, 137-147.

McMillen P (2014) A therapeutic collaboration: The bibliotherapy education project at Oregon State University. *OLA Quarterly*, 12(2), 14-15.

Oğuzkan, A. Ferhan (2001). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Öner, U. (1987). Bibliyoterapi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20, 1-2.

Öner, U. (2007). Bibliyoterapi. *Çankaya Üniversitesi Fen – Edebiyat Fakültesi Journal of Arts and Sciences*, 7, 133-150.

Özdemir, E. (1990). *Okuma Sanatı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Pardeck, J. T. and Markward, M.J. (1995). Bibliotherapy: Using books to help children deal with problems. *Early Child Development and Care*, 106, 75-90.

Philpot, J. G. (1997). *Bibliotherapy for Classroom Use*. Incentive Publications, Inc. Nashville, Tennessee.

Şimşek, N D. ve Kolçak, Ş. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerisini Geliştirmede Bir Yöntem Denemesi: Bibliyoterapi. *International European Conference On Interdisciplinary Scientific Researches*. November 15-17, (ss. 67-72). France: Farabi Publishing House.

Tazebay, A. (1993). *İlk Okuma Yazma Öğretimi*, İstanbul: MEB Yayınları.

Temizyürek, F. (2014). Çocuk Edebiyatı Öğretimi Üzerine, *Türk Dili Dergisi*, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı. 107(756), 301-303.

Turan, K. (2005). Arkadaş edinme güçlüğü çeken çocukların problemlerini çözmede çocuk edebiyatından yararlanma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 124-135.

İlkokullarda Okuma Kültürüne Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

*Dr. Dilek KIRNIK**

Özet

Ülkemizde farklı alanlarda yazılan eserlerin yaygın olması, farklı türde yayınların yer aldığı kütüphanelerin çevremizde yer alması, her tür ve kademede okuyan öğrenci sayımızın fazla olmasına rağmen 2019-2023 Stratejik plan çerçevesinde elde edilen verilere göre öğrenci başına okunan kitap sayısının (Temel eğitim 7,75; ortaöğretim 3,70) düşük olmasından dolayı Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Okuma Kültürünün Geliştirilmesine yönelik eylem adımları planlanmıştır. Eylem adımlarına bağlı olarak süreç temelli yaklaşımla öğrenci, öğretmen, veli ve diğer katılımcıların bireysel ya da grupla yaptıkları etkinliklerden oluşan “okuma kataloğu” içeriğinde; okuma sürecindeki faaliyetlere ilişkin görseller, kitap özetleri, kitap tanıtım kartları, okul veya sınıf içi münazara etkinlikleri, dijital veya yüz yüze planlanan okur yazar buluşmaları vb. etkinlikler yer almaktadır. Yapılan araştırmanın amacı, ilkokullarda okuma kültürüne yönelik yapılan çalışmaların incelenmesidir. Bu kapsamda 21 ilkokul tarafından hazırlanan kataloglar doküman incelemesi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Veriler araştırmacı tarafından belirlenen araştırma sorularına göre toplanmıştır. İçerik analizi ile elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur. Tablolarda okuma kültürü çalışmalarında yer alan katılımcılar ve özellikleri, ilkokullarda sınıf içi ve sınıf dışı yapılan okuma kültürü çalışmaları, yetişkinlerle birlikte yapılan okuma kültürü çalışmaları, okuma kültürü kapsamında yapılan çalışmaların içerikleri ve bu çalışmalara destek veren kurumlara yer verilmiştir. Araştırmada; ilkokullar okuma kültürü çalışmalarına öğrenciler boyutunda ilkokul 3. sınıf ve daha sonra 4. sınıf öğrencilerinin daha yoğunlukla katıldığı, veli boyutunda 1. sınıfta öğrencisi olan velilerin katıldığı görülmüştür. İlkokullarda sınıf içinde “en çok kitap okuyan öğrenci seçilmesi”, sınıf dışı boyutunda “sınıf dışında farklı mekanlarda kitap okuma faaliyetleri”nin sıklıkla yapıldığı görülmüştür. Okuma konusunda farkındalık içerikli çalışmaların yoğunlukla yapıldığı ve İl Halk Kütüphanesi kurumunun etkinliklere daha çok katkı sağladığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma kültürü, okuma kataloğu, ilkokul, kitap, doküman incelemesi.

Analysis of Studies on Reading Culture in Primary Schools

Abstract

Despite the prevalence of works written in different fields in our country, the presence of libraries with different types of publications around us, the number of students studying at all types and levels, according to the data obtained within the framework of the 2019 2023 Strategic Plan, the number of books read per student due to the low level of (Primary education 7.75; secondary education 3.70), Malatya Provincial Directorate of National Education has planned action steps towards Improving Reading Culture. In the content of the "reading catalog" consisting of individual or group activities by students, teachers, parents and other participants with a process-based approach; visuals related to the activities in the reading process, book summaries, book introduction cards, school or classroom debate activities, digital or face-to-face literacy meetings, etc. activities are included. The aim of the research is to examine the studies on reading culture in primary schools. In this context, catalogs prepared by 21 primary schools were examined using the document analysis method. The data were collected according to the research questions determined by the researcher. The data obtained through content analysis are presented in tables. In this context, the participants and their characteristics in reading culture studies, reading culture studies conducted in and out of the classroom in primary schools, reading culture studies conducted with adults, the content of the studies conducted within the scope of reading culture and institutions that support these studies have been identified. In the study, it was observed that the third grade and then the 4th grade students participated in the studies of the primary school reading culture, and the parents who were the first grade students in the parent dimension participated. In primary schools, it was observed that the student who read the most books in the classroom was selected,

*MEB, Türkiye, dlkkrnk@gmail.com.

and reading activities were performed frequently in different places outside the classroom. It has been determined that awareness-raising activities on reading are intensely carried out and the Provincial Public Library institution contributed more to the activities.

Keywords: Reading culture, reading catalog, primary school, book, document analysis.

Giriş

Kitap, çocukların bilişsel, duygusal, psiko-motor gelişimlerini destekleyen dil, sosyal ve ahlaki gelişimlerine de doğrudan etki eden önemli bir araçtır. Çocuklar kitap sayesinde düşünme, problem çözme, yaratıcılıklarını ve yeteneklerini geliştirme fırsatlarına sahip olurken doğaya, insanlara, doğada gördüğü diğer canlılara ve olaylara karşı da hassasiyet geliştirmektedirler. Bunun yanı sıra kitap, çocukların kişilik gelişimine katkı sağlamakta duygusal ve ruhsal ihtiyaçların karşılanmasına da önemli ölçüde etki etmektedir (Tanju, 2010, 31). Bu açıdan çocukların gelişimi açısından kitap okuma ve okuma kültürünün gelişmesi önemlidir.

Okuma kültürünü etkileyen ve geçmişten günümüze değişen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar; okuma eyleminin niteliği, okur kaynaklı motivasyon, ön bilgi, ailenin eğitim özellikleri, sosyo ekonomik durum, bireylerin okuma eğilimleri, okuma zevki kazanma durumu, okuma araçlarının nitelikleri, teknoloji tabanlı okuma araçlarının yaygınlığı vb. olarak sıralanabilir (Dedeoğlu, Yayla, Karaşahin, 2007; Güneş, 2016; Odabaş, Odabaş ve Sevmez, 2018). Bu kadar çok değişkene bağlı olarak şekillenen okuma davranışının, okuma kültürü düzeyine getirilmesi gereklidir çünkü gelişmiş toplumların en temel özelliklerinden biri okuma kültürleridir. Kitap okumayı yaşamın bir parçası haline getirmek ya da zorunlu olmadığı halde severek ve isteyerek okuma davranışını sergilemek olarak açıklanabilen okuma kültürünün, bireylere erken yaşlarda kazandırılması önemlidir (Doiron ve Asselin, 2011; İnce-Samur, 2017; Karaaslan, 2016, Karadağ, 2013; Saltık, 2018; Tanju, 2010). Böylece erken yaşlarda edinilen okuma alışkanlığı bireyin tüm yaşamı boyunca artarak ve çeşitlenerek devam edecek, il ve ülke düzeyinde okuma oranları yükselecektir.

Ülkemiz için okuma düzeyi ele alındığında MEB 2019-2023 stratejik planında öğrenci başına düşen kitap sayısı ilkökul düzeyinde 23,05; ortaokul düzeyinde 8,84 ve lise düzeyinde 4,32'dir (MEB Stratejik Planı, 2019). Ungan'a göre (2008, 220) Unesco'nun verileri incelendiğinde; 1999 yılında İngiltere'de 110.965, Almanya'da 78.042, ABD'de 68.175, Türkiye'de ise 2.920 kitap basıldığı görülmektedir. Verilere göre Türkiye'nin okuma oranları düşüktür. Bu oran Malatya ili örneğinde daha da düşmektedir. İlkokul düzeyinde 7,75; ortaokul düzeyinde 1 ve lise düzeyinde 3,70'dir (Malatya Stratejik Planı, 2019). Eğitim bölgemizde okuma bilincini geliştirmek, okuma faaliyetlerini yaygınlaştırmak, okuduğunu anlama ve yorum yapma yeteneğini kuvvetlendirmek ve zengin bir kelime hazinesine sahip olarak anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek için temel eğitim kurumlarında okuma kültürünün gelişimine yönelik okuma faaliyetleri geliştirilmiştir. Okullar, süreç temelli yaklaşımla öğrenci, öğretmen, veli ve diğer katılımcıların bireysel ya da grupla yaptıkları etkinliklerden oluşan "okuma katalogu" hazırlamışlardır. Okuma katalogunun içeriği; okuma sürecindeki faaliyetlere ilişkin görseller, kitap özetleri, kitap tanıtım kartları, okul veya sınıf içi münazara etkinlikleri, dijital veya yüz yüze planlanan okur yazar buluşmaları vb. etkinliklerden oluşmaktadır. Öğrenci ve öğretmenlerin birlikte hazırladığı okuma katalogu, okulların web sitelerinden yayınlanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, ilkokullarda okuma kültürüne yönelik yapılan çalışmaların incelenmesidir. Bu araştırma ilkokullarda yapılan okuma kültürü çalışmalarının özelliklerinin tespit edilmesiyle eğitim ortamlarında yapılacak okuma çalışmalarına yeni bir bakış açısı sunması açısından önemlidir.

Yöntem

Bu çalışma betimsel analiz türündedir. 21 ilkokul tarafından hazırlanan okuma katalogları, doküman analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Özkan'a (2020: 2) göre hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için sistematik bir işlem olan doküman incelemesi, anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesi ve yorumlanmasıdır. Veriler araştırmacı tarafından belirlenen araştırma sorularına göre toplanmıştır. İçerik analizi ile elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Tablo 1.

Araştırma Kapsamında Dokümanları İncelenen Okulların Bilgileri

Okullar	Öğretmen Sayıları	Öğrenci Sayıları
K1	5	47
K2	20	327
K3	28	360
K4	7	93
K5	11	142
K6	38	872
K7	12	126
K8	15	254
K9	11	201
K10	7	127
K11	32	529
K12	35	847
K13	21	501
K14	6	66
K15	61	1251
K16	21	375
K17	47	1285
K18	21	481
K19	28	504
K20	17	184
K21	11	168
<i>Toplam</i>	454	8740

Araştırma kapsamında 21 okul tarafından hazırlanan okuma katalogları incelenmiştir. Tablo 1 verilerine göre araştırma kapsamında en az 5 öğretmeni 47 öğrencisi olan, en fazla ise 61 öğretmeni 1251 öğrencisi bulunan okulların okuma kültürünü geliştirmeye yönelik faaliyetler tasarladıkları görülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmacı tarafından hazırlanan ölçütler listesine göre okullar tarafından hazırlanan okuma katalogları incelenmiştir. Veri toplama aracında; okuma faaliyetlerine katılan katılımcılar, faaliyetlerin yapıldığı yer, faaliyetlerin içerikleri ve faaliyetlere destek veren kuruluşlar ölçütleri bulunmaktadır. Veriler iki ayrı araştırmacı tarafından incelenerek araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır.

Bulgular

Tablo 2.

Okuma Kültürü Çalışmalarında Yer Alan Katılımcılar

	1. sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
Öğrenci	317	744	3651	4028
Veli	81	34	35	23

Tablo 2 verilerine göre okuma kültürünün gelişimine yönelik hazırlanan kataloglarda yer alan faaliyetlere; 1. sınıf düzeyinde 317 öğrenci ve 81 veli, 2. sınıf düzeyinde 744 öğrenci ve 34 veli, 3. sınıf düzeyinde 3651 öğrenci ve 35 veli, 4. sınıf düzeyinde 4028 öğrenci ve 23 veli katılmıştır. Kataloglarda, öğretmenlerin faaliyetlere katılım durumlarına ilişkin yeterli/net bilgi verilmediği için tabloda öğretmen sayılarına yer verilmemiştir.

Tablo 3.

İlkokullarda Sınıf İçi Yapılan Okuma Kültürü Çalışmaları

Etkinlik Türleri	f	%
En çok kitap okuyan öğrenci seçilmesi	19	11,5
Sessiz okuma	17	10,3
Okulda serbest okuma saat uygulaması	17	10,3
Okuduğunu anlama yarışması	15	9,2
Kitap bağıışı yapma (Kitap kardeşliği, Askıda kitap, Hediyeleşme)	14	8,4
Okul/Sınıf Kütüphane zenginleştirme	7	4,2
Münazara	7	4,2
Yazar buluşması	6	3,7
Sesli okuma (takip ederek okuma, akıllı tahta)	5	3,1
En ilginç bölüm (Resim anlatma)	5	3,1
Drama (Okuyorum-canlandırıyorum)	5	3,1
Mektup etkinliği (anneye, arkadaşına)	5	3,1
Okuma günlüğü hazırlama	4	2,4
Aynı kitabı okuyup yorumlama	4	2,4
Kitaba uygun kapak tasarımı	4	2,4
Okuduğu kitabı tanıtmaya	4	2,4
Kelime çalışması	4	2,4
Her hafta 1 kitap	3	1,8
Kitap aracı hazırlama	3	1,8
Öğretmenle okuyorum	3	1,8
Farklı dil çalışmaları (İngilizce ve Arapça metinleri okuma)	3	1,8
En sevilen kitapları belirleme	3	1,8
Kitap kumbarası	2	1,2
Okuma sertifikaları verme	2	1,2
Kendi kitabını yazma	2	1,2
Kuklalarla masal okuma	2	1,2
Toplam	165	100

Tablo 3'te sınıf içi yapılan okuma kültürünü geliştirici faaliyetler görülmektedir. Yapılan faaliyetler incelendiğinde en çok kitap okuyan öğrenci seçilmesi (f=19), sessiz okuma (f=17), okulda serbest okuma saat uygulaması (f=13), okuduğunu anlama yarışması (f=15), kitap bağıışı yapma (f=14) etkinliklerinin yapıldığı belirlenmiştir.

Tablo 4.

İlkokullarda Sınıf Dışı Yapılan Okuma Kültürü Çalışmaları

Etkinlik Türleri	F	%
Sınıf dışında kitap okuma	19	24,6
Okuma bayramı	12	15,5
Kitap fuarını ziyaret etme	7	9,2
Başka canlıya veya nesneye kitap okuma	7	9,2
Farklı kurumlardan belirli gün ve haftalarla ilgili okuma dokümanları (kitap/dergi) isteme (Enerji tasarrufu, Sağlıklı beslenme, Çevre günü)	6	7,8

Koridorun kitaplık oluşturulması	5	6,6
Başucumda kitap uygulaması (Yatmadan önce okuma)	5	6,6
Kardeşime kitap okuyorum	4	5,4
İkramlarla okuma	3	3,8
Kütüphanede kitap okuma	3	3,8
Masal dinleme	3	3,8
Merkez kütüphanelere üye olma	2	2,5
Tohum kalem etkinliği	1	1,2
Toplam	77	100

Tablo 4'te İlkokullarda sınıf dışı yapılan okuma kültürü çalışmaları incelendiğinde; sınıf dışında kitap okuma (f=19), okuma bayramı (f=12), kitap fuarını ziyaret etme (f=7), başka canlıya veya nesneye kitap okuma (f=7), farklı kurumlardan belirli gün ve haftalarla ilgili okuma dokümanları isteme (f=6), koridorun kitaplık oluşturulması (f=5), başucumda kitap uygulaması (Yatmadan önce okuma) (f=5) gibi faaliyetlerin olduğu görülmüştür.

Tablo 5.

Yetişkinlerle Birlikte Yapılan Okuma Kültürü Çalışmaları

Etkinlik Türleri	F	%
Evde aile ile kitap okuma saati uygulaması	17	32,2
Yaşlıların okuma çalışmaları yapması (Baba bir masal, oku nene)	11	20,7
Belirlenen yerlerde öğrenci ve velilerle kitap okuma	10	18,8
Okul dışından tanınmış kişilerle okuma çalışmaları (Futbolcu, Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticileri, Yazarlar)	7	13,3
Yetişkinlere yönelik okuma yazma	4	7,5
Ödüllü veli okuma yarışması	4	7,5
Toplam	53	100

Tablo 5'te ilkokullarda yetişkinlerle birlikte yapılan okuma kültürü çalışmaları incelendiğinde; Evde aile ile kitap okuma saati uygulaması (f=17), Yaşlıların okuma çalışmaları yapması (Baba bir masal, oku nene) (f=11), Belirlenen yerlerde öğrenci ve velilerle kitap okuma (f=10), Okul dışından tanınmış kişilerle okuma çalışmaları (Futbolcu, Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticileri, Yazarlar) (f=7), Yetişkinlere yönelik okuma yazma (f=4), Ödüllü veli okuma yarışması (f=4) gibi etkinliklerin yapıldığı görülmektedir.

Tablo 6.

Okuma Kültürü Kapsamında Yapılan Çalışmaların İçerikleri

Okuma kültürü kapsamında yapılan çalışmaların içerikleri	F	%
Okuma konusunda farkındalık	83	34,3
Okuduğunu anlama	77	31,8
Okuduğunu anlatma	51	21,2
Yayın tedarik etme	6	2,4
Diğer	25	10,3
Toplam	242	100

Tablo 6'da okuma kültürü kapsamında yapılan çalışmaların içerikleri incelendiğinde; okuma konusunda farkındalık (f=83), okuduğunu anlama (f=77), okuduğunu anlatma (f=51), yayın tedarik etme (f=6) etkinliklerinin yapıldığı görülmektedir. Okuma kültürü kapsamında yapılan çalışmaların içerikleri sadece 242 çalışma için değerlendirilmiştir.

Tablo 7.

Okuma Kültürü Çalışmalarına Destek Veren Kuruluşlar

Kuruluş adı	F	%
İl Halk Kütüphanesi	8	38,1
Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı İl Müdürlüğü	3	14,3
Sağlık İl Müdürlüğü	2	9,5
Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü	2	9,5
Çevre ve Şehircilik Bakanlığı İl Müdürlüğü	2	9,5
Malatya Büyükşehir Belediyesi	2	9,5
Tedaş	1	4,8
Malatyaspor Kulübü	1	4,8
Toplam	21	100

Tablo 7 verilerine göre okuma kültürü çalışmalarına destek veren kuruluşlar incelendiğinde; Kütüphane (f=8), Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı İl Müdürlüğü (f=3), Sağlık İl Müdürlüğü (f=2), Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü (f=2), Çevre ve Şehircilik Bakanlığı İl Müdürlüğü (f=2), Malatya Büyükşehir Belediyesi (f=2), Tedaş (f=1), Malatyaspor Kulübü (f=1) ile okuma kültürü çalışmaları yapılmıştır.

Sonuç

21 ilkokul tarafından hazırlanan kataloglar doküman incelemesi yöntemi kullanılarak incelenmiş, verilerin içerik analizi sonucunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

- Okuma kültürünün gelişimine yönelik hazırlanan kataloglarda yer alan faaliyetlere 3. ve 4. sınıf düzeyinde öğrencilerin daha çok katıldığı, veli düzeyinde ise ilkokul 1. sınıf velilerinin yoğunlukla katıldığı görülmüştür.
- İlkokullarda okuma kültürünü geliştirmeye yönelik “en çok kitap okuyan öğrencinin seçilmesi, sessiz okuma, okulda serbest okuma saat uygulaması” faaliyetlerinin sıklıkla yapıldığı tespit edilmiştir.
- İlkokullarda sınıf dışında; “sınıftan farklı yerde kitap okuma, okuma bayramı, kitap fuarını ziyaret etme ve başka canlıya veya nesneye kitap okuma” faaliyetlerinin çoğunlukla yapıldığı belirlenmiştir.
- Yetişkinlerle birlikte yapılan okuma kültürü çalışmalarında; “evde aile ile kitap okuma saati uygulaması, yaşlıların okuma çalışmaları yapması (Baba bir masal, oku nene) ve belirlenen yerlerde öğrenci ve velilerle kitap okuma” faaliyetlerinin sıklıkla yapıldığı tespit edilmiştir.
- Okuma kültürü kapsamında okuma konusunda farkındalık artırma, okuduğunu anlamayı geliştirme ve okuduğunu anlatma odağındaki çalışmaların yoğunlukta olduğu belirlenmiştir.
- Okuma kültürü çalışmalarına il düzeyinde müdürlüğü bulunan farklı resmî kurumlarının (İl Halk Kütüphanesi, Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı İl Müdürlüğü, Sağlık İl Müdürlüğü, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü) destek verdiği tespit edilmiştir.

Öneriler

- Kitap okuma alışkanlığını küçük yaşlarda kazandırmak için boyama kitapları, resimli kitaplar veya sesli-hareketli kitaplar ile çocukların eğlenceli vakit geçirmeleri sağlanmalıdır.

- Öğrencilerin okuma kültürü kazanmalarında motivasyonunu arttırmak amacıyla günün belirli bir saatinde, bütün aile bireyleri ile kitap okumak ya da bir kitap üzerine konuşmak faaliyetleri düzenlenebilir.
- Her öğrenci kütüphane üyesi olmalı ve kütüphaneyi sıklıkla ziyaret etmelidir.
- Öğrencilerin kendi okuma ilgilerini belirleyebilmeleri için okudukları kitapları not etmeleri önerilmelidir.
- Sınıf içi ve dışı ortamlarda kitap okuma, okuduğunu anlama konularında öğrencilerle etkileşimli etkinlikler yapılmalı, öğrencilerin kendi anlamlandırma süreçlerine yardım edilmelidir.

Kaynakça

Dedeoğlu, M., Yayla, D. ve Karaşahin, M. (2007). Öğrencilerin okuma düzeyleri. MEB, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı. 18.11.2020 tarihinde http://www.meb.gov.tr/earged/earged/okuma_duzey.pdf adresinden erişilmiştir.

Doiron, R. & Asselin, M. (2011). Promoting a culture for reading in a diverse world. *International Federation of Library Associations and Institutions*, 37(2), 109–117.

Güneş, F. (2016). Kağıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1–18.

İnce-Samur, A. Ö. (2017). Okuma kültürü edinme sürecinde “ilkokul dönemi (6-10 yaş)”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(1), 209-230.

Karaaslan, S. (2016). Türk eğitim politikasında okuma alışkanlığı, *Bilgi Dünyası*, 17 (1), 104-119.

Karadağ, Ö. (2013). Okuma kültürüne katkıları bakımından Türkçe ders kitaplarının resimlemeleri (İllüstrasyonları). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2): 84-93.

Malatya Stratejik Planı (2019), <http://malatyaarge.meb.gov.tr>.

MEB Stratejik Planı (2019), https://www.meb.gov.tr/stratejik_plan/.

Odabaş, H., Odabaş, Z.Y. ve Sevmez, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde dijital / e-kitap okuma kültürü: Selçuk Üniversitesi örneği. *DTCF Dergisi*, 58(1), 139-171.

Özkan, U.B. (2020). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegema Yayıncılık

Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296.

Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7(1), 218-228.

Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum*, 6 (22), 30-39.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına Yönelik Görüşleri ve Sınavın Adayların Yaşamına Yansımaları

Arş. Gör. Dr. Duygu YÜCEER* Dr. Öğr. Üyesi Tuğba BARUTCU**

Özet

Dünyanın pek çok yerinde öğretmen atamaları için farklı politikalar uygulanmaktadır. Türkiye’de ise öğretmen atamaları merkezî bir sınava bağlıdır. Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) olarak adlandırılan bu sınav dört boyuttan oluşmaktadır. Bu sınav kapsamında adayların genel kültür, genel yetenek, öğretmenlik ve alan bilgileri değerlendirilmektedir. Her geçen yıl katılımcı sayısı artan bu sınavda adayların sadece belirli bir kısmı atanma şansı bulmaktadır. Bu durum adayları pek çok açıdan etkilemektedir. Araştırmanın amacı KPSS’ye dair Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerini derlemek ve KPSS’nin adayların yaşamlarına yansımaları ortaya koymaktır. Araştırma nitel bir yaklaşımla yürütülmüştür. Bu bağlamda görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara’da eğitim gören 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları oluşturmuştur. Ses kayıtları, video kayıtları ve saha notlarından elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Çalışmanın geçerliliği veri çeşitlemesi ile sağlanmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda iki temaya ulaşılmıştır: KPSS’ye dair adayların görüşleri ve KPSS’nin adayların yaşamına yansımaları. Sonuçta öncelikle adayların KPSS’ye dair görüşleri betimlenmiştir. Ayrıca KPSS’nin adayların yaşamına yansımalarının psikolojik, kültürel, sosyal ve akademik alanlarda olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar kapsamında öğretmen seçme ve atama sürecine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: KPSS, Türkçe öğretmeni adayları.

Opinions of Turkish Teacher Candidates About the Central Teacher Recruitment Exam And the Reflection of the Exam on the Life of Candidates

Abstract

Different policies for recruitment of teachers are implemented in many parts of the world. The recruitment of teachers in Turkey is carried out with a centralized exam. It’s called Public Employees Qualifying Examination (PEQE) and consisted of four parts. In this context general knowledge, general ability, major and pedagogic competence of candidates is evaluated. The number of participants of this exam has been increasing every passing year, on the other hand only a certain part of the candidates have the chance to be recruited in this exam. This situation has affected the life of candidates in many ways. The purpose of this research is to describe the opinions of the Turkish language teacher candidates about PEQE and to determine the effect of PEQE on the life of candidates. The research was carried out with a qualitative approach. In this context, the interview technique was used. The study group consisted of 4th grade Turkish teacher candidates who were training in Ankara in the academic year of 2015-2016. The data which was obtained from audio recordings, video recordings and field notes was descriptively analyzed. The validity of the study will be provided with triangulation. Two themes have been reached according to the analysis of the research data: opinions of candidates about PEQE and the reflection of PEQE on the life of candidates. As a result, firstly opinions of candidates about the exam were described. After, it has been determined that the reflection of PEQE on the life of candidates is in psychological, cultural, social and academic fields. Finally, suggestions about teacher recruitment policy was be made with regard to findings.

Keywords: Public Employees Qualifying Examination (PEQE), Turkish teacher candidates.

Giriş

*Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, yuceerduygu@gmail.com

**Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Türkiye, tugbabarutcu3@gmail.com

Ülkemizde öğretmen yetiştirme çalışmaları 19. yüzyılın sonlarında başlamıştır. Öğretmen eğitimi daha nitelikli hale getirmek ve bu eğitimi ülke genelinde standartlaştırmak için 20. yüzyılın sonlarına doğru ilk adımlar atılmıştır (Aktemur, 2013; Cirit Gül, 2015). Bu süreçte, her öğretim programında belirtildiği gibi araştıran, sorgulayan, düşünen ve yaratıcı fikirler ortaya koyan nesilleri yetiştirmek üzere ideal bir rehber tasarlamak amaçlanmıştır (MEB, 2006; MEB, 2019). Bu amaçla çalışmalar yürüten Eğitim Fakülteleri, çağımızın gerektirdiği becerilere sahip bireyi yetiştiren kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Canbulat ve Kutluca Canbulat, 2015). Dört yıllık öğrenimin ardından bu kurumlardan mezun olan her öğrenci, öğretmenlik mesleğini icra edebilmek için gerekli olan ilk aşamayı tamamlamış bulunmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı herhangi bir kurumda öğretmenlik yapabilmek için aşılması gereken ikinci aşamayı ise 2000'li yıllara kadar *Öğretmenlik Yeterlilik Sınavı*, *Devlet Memurluğu Sınavı* ve *Kamu Meslek Sınavı* gibi isimlerle anılan; 2002 yılıyla birlikte *Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)* adıyla ifade edilen sınav oluşturmaktadır (Sezgin ve Duran, 2011; Epçaçan, 2016). Bu sınav günümüzde adayların *Genel Kültür*, *Genel Yetenek*, *Eğitim Bilimleri* ve *Öğretmenlik Alan Bilgisi* becerilerini ölçen çoktan seçmeli sorulardan meydana gelmektedir (Cirit Gül, 2015). Türkçe, Matematik, Tarih, Temel Yurttaşlık Bilgisi, Coğrafya, Türkiye ve dünya ile ilgili güncel ve sosyo-ekonomik konular, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Programları ve Öğretim ile Rehberlik gibi alanlar başından beri KPSS'nin temel içeriğini oluşturmaktadır (Erarslan, 2004; Mert, 2017). Bu sınavı başarıyla tamamlamak ve herhangi bir devlet kurumunda öğretmen olarak göreve başlayabilmekse devlet politikalarıyla belirlenen branş bazındaki atama sayıları ile yakından ilişkilidir.

Eğitim fakültelerinin yıllık mezun sayıları ile branş bazında yapılan atama sayıları bir arada düşünüldüğünde yapılan atamaların ne mezun sayısını ne de sınava başvuran kişi sayısını karşılayamadığı görülmektedir (Sezgin ve Duran, 2011; Akdemir, 2013; Cirit Gül, 2015; Epçaçan, 2016). Arz talep dengesindeki değişimler ne yazık ki yıldan yıla atama umuduyla KPSS için hazırlanan, geçimlerini sağlamak ve çalışma hayatına adım atmak amacıyla bu sınava umut bağlayan mezunların yaşadığı stresi ve kaygıyı dindirmekten uzaktır. Sınava giren kişi sayısı ile atanan kişi sayısı arasındaki fark ölçme değerlendirme çalışmalarının önemini ortaya koyarken sınavın adayların yaşamları üzerindeki olumsuz etkisini oldukça artırmaktadır (Epçaçan, 2016). Öğretmen adaylarını seçme ve atama sürecinin tekrar düzenlenmesi, bu sürecin adayların öğretmenlik becerilerini ve yeteneklerini ortaya koyabilecekleri uygulamaları da içeren bir tasarımla şekillenmesi daha kabul edilebilir sınav sonuçlarını doğuracaktır.

Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı'yla ilgili görüşlerini ortaya koyan ve sınavın adayların yaşamları üzerindeki etkisini akademik, sosyal, kültürel ve psikolojik açıdan inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır (Erarslan, 2004; Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008; Özseri, 2008; Sezgin ve Duran, 2011; Karataş ve Güleş, 2012; Gökçe, 2013; Uğulu ve Yörek, 2015; Aküzüm, Demirkol, Ekici ve Talu, 2015; Arı ve Yılmaz, 2015; Şahin ve Demir, 2016; Karadeniz, 2016; Güven ve Dak, 2017; Sadıkoğlu, Hastürk ve Polat, 2018; Akdeniz, 2019). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarıyla yapılan bu araştırmalara göre öncelikli olarak KPSS, mezun sayısının atanacak öğretmen sayısından fazla olması sebebiyle adayların çoğunluğu tarafından gerekli bir sınav olarak görülmektedir (Cirit Gül, 2015). Adaylar, öğretmen seçiminde bilgiyi ölçen bir sınavın gerekliliğine inanmaktadırlar (Erarslan, 2004; Sezgin ve Duran, 2011; Karataş ve Güleş, 2012; Arı, Yılmaz, 2015). Bununla birlikte KPSS'nin öğretmen seçiminde yeterli bir sınav olmadığını, sınavın bir öğretmenin sahip olması gereken beceri ve yetenekleri de ölçecek şekilde yeniden yapılandırılmasının bir ihtiyaç olduğunu ifade etmektedirler (Gökçe, 2013; Uğulu ve Yörek, 2015; Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008; Arı ve Yılmaz, 2015; Şahin ve Demir, 2016). Kamu Personeli Seçme Sınavı, uygulama boyutunun eksik olması, duyuşsal özellikleri

göz ardı etmesi ve nitelikli öğretmenin seçiminde tek başına doğru sonuçları ortaya koyamaması yönleriyle adaylar tarafından eleştirilmektedir.

KPSS'ye hazırlanan herhangi bir öğretmen adayı, bir yandan sınav için çalışmalarını sürdürürken bir yandan da bu sınavın aksayan taraflarını ve ideal açıdan nasıl olması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlik yapıp yapamayacağına karar veren sistemin işlevselliğine dair şüphe duymak adayların yaşadığı stresi, kaygıyı ve belirsizliği daha da artırmaktadır. KPSS'ye dair yapılan metaforik çalışmalar incelendiğinde adayların bu sınavı yorgunluk, sıkıntı, rekabet, pişmanlık, maraton, kabus, adaletsizlik, elek, hamallık, gereklilik, ölüm, ulaşılamayan hayaller, eziyet, zorunluluk ve gelecek vb. metaforlarla eşleştirdikleri görülmektedir (Sezgin ve Duran, 2011; Karadeniz, 2016; Epçaçan, 2016; Güven ve Dak, 2017). Bu bağlamda sınavın adayların yaşamlarına etkisini ortaya koyan çalışmaların da dikkatle incelenmesi faydalı olacaktır.

Kamu Personeli Seçme Sınavı ile ilgili yürütülen çalışmalar genel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde umutsuzluk, tükenmişlik, kaygı ve stres kavramlarının öne çıktığını tespit etmek mümkündür (Arı ve Yılmaz, 2015; Sadıkoğlu, Hastürk ve Polat, 2018; Akdeniz 2019). Bu doğrultuda sınavın en çok adayların arkadaş ve aile ilişkilerini, sosyo-kültürel ve akademik yaşamlarını ile ruh hallerini etkilediği söylenebilir. Bireyin geleceğine yön verecek bir sınav sürecinden geçmesi öncelikli olarak uzaklaşılan, zaman ayrılamayan aile ilişkilerinin ve rekabetçi bir arkadaş ortamının oluşmasına sebep olmaktadır (Eraslan, 2004; Özsarı, 2008; Karadeniz, 2016; Arı ve Yılmaz, 2015). Nadiren gerçekleştirilen sosyo-kültürel faaliyetler ise vicdan azabıyla kuşatılmış durumdadır (Sezgin ve Duran, 2011; Cirit Gül, 2015). Yaşanan yoğun stres lisans eğitimini ve adayların akademik becerilerini de olumsuz yönde etkilenebilmektedir (Karataş ve Güleş, 2012). Sınav hazırlığı boyunca belirsizlik vb. sebeplerle yıpranan adaylar belki de en çok psikolojik sağlıklarını korumakta zorlanmaktadırlar. Özgüven ve başarı inancının zamanla zayıflaması, seçilen meslektan pişmanlık duymaya başlamak, sosyal baskılar sonucu yaşanan utanç ve aileyi hayal kırıklığına uğratma gibi düşünceler adayların içinde bulunduğu psikolojik ortamla ilgili fikir yürütmemize imkân sağlamaktadır (Arı ve Yılmaz, 2015; Akdeniz, 2019).

Sınav sürecini bir şekilde tamamlayan ve öğretmenlik mesleğini icra etme hakkını elde eden bireylerin bu yıpratıcı dönemin etkilerinden kurtulabilmesi elbette kolay olmamaktadır. Ülkemizin geleceğini inşa etmek üzere görevine başlayan öğretmenlerin daha az kaygı içeren işlevsel ve kapsamlı bir seçme-atama sürecinden geçebilmeleri mesleklerini yüksek bir motivasyon ve hevesle hayata geçirmelerini sağlayacaktır. Bu sebeple öğretmen atama süreçlerinin niteliğinin artırılmasına ilişkin derinlikli çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Sınavın adayların yaşamına dönük olumsuz yansımaları ancak bu alanda yürütülecek gerçekçi ve çözüme odaklı araştırmalarla giderilebilecektir.

Amaç

Çalışmanın amacı, Türkçe Öğretmeni adaylarının KPSS'ye dair görüşlerini tespit etmek ve KPSS'nin Türkçe Öğretmeni adaylarının yaşamlarına yansımalarını belirlemektir.

Yöntem

Araştırmada kullanılan yöntem temel nitel araştırmadır. Temel nitel araştırma, nitel araştırma türlerinden biridir. Nitel araştırmalar anlamın inşasıyla, yani insanların hayat ve dünyayı nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgilenir. Temel nitel araştırma ise öncelikli olarak bu anlamları açığa çıkarmayı ve yorumlamayı amaçlar. Eğitim alanında kullanılan en yaygın nitel araştırma türlerinden biridir. Temel nitel araştırmada veriler; görüşmeler, gözlemler ya da doküman analizi yoluyla toplanır (Merriam, 2013, s. 22-24). Bu araştırmada da araştırmacılar Türkçe öğretmeni adaylarının KPSS'ye yönelik yaşantılarını nasıl anlamlandırdıkları ve yorumladıklarını tespit etmeyi ve bu deneyimin onların yaşantısına yansımalarını resmetmeyi hedeflemiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Ankara'da öğrenim gören 15 son sınıf Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların dördü erkek ve on biri kadındır. Katılımcıların on dördünün kendini algıladığı sosyo-ekonomik düzey ortayken birinin yüksektir.

Tablo 1.

Katılımcı Bilgileri

Katılımcılar	Cinsiyet	Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey
K1	K	Orta
K2	K	Orta
K3	E	Orta
K4	K	Orta
K5	K	Orta
K6	K	Orta
K7	K	Orta
K8	K	Orta
K9	K	Orta
K10	E	Orta
K11	K	Orta
K12	K	Orta
K13	K	Yüksek
K14	E	Orta
K15	E	Orta

Veri Toplama Teknik ve Araçları

Araştırmanın temel veri toplama tekniği görüşmedir. Bu amaçla altı katılımcı ile birebir görüşme yapılmış, dokuz katılımcı ile de bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2.

Bireysel Görüşmelere Dair Bilgiler

Bireysel Görüşme (Ses Kaydı)		
Görüşülen Kişi	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
K1	Mayıs 2016	15 dk.
K2	Mayıs 2016	11 dk.
K3	Mayıs 2016	24 dk.
K4	Mayıs 2016	32 dk.
K5	Mayıs 2016	28 dk.
K6	Mayıs 2016	27 dk.

Tablo 3.

Odak Grup Görüşmesine Dair Bilgiler

Odak Grup Görüşmesi (Görüntü Kaydı)

Görüşülen Kişi	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
K7	Mayıs 2016	1. Oturum: 60 dk.
K8		2. Oturum: 40 dk.
K9		
K10		
K11		
K12		
K13		
K14		
K15		

Veri Analizi

Araştırmada nitel verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, araştırmanın kavramsal ve kuramsal yapısının önceden açık bir biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılan bir analiz yöntemidir. Bu analizde veriler, önceden belirlenen temalara ya da kategorilere göre özetlenir ve yorumlanır. Gözlenen ya da görüşülen bireylerin görüşlerini yansıtabilmek amacıyla sık sık doğrudan alıntılar yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Analiz MAXQDA 18 programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sorusu kapsamında yapılan analiz sonucunda toplam iki tema, yedi kategori ve beş tane alt kategori belirlenmiştir.

Bulgular

Veri analizi sonucunda ortaya çıkan iki tema; Türkçe öğretmeni adaylarının KPSS'ye dair görüşleri ile KPSS'nin adayların yaşamına yansımalarıdır. Adayların KPSS'ye dair görüşleri teması adayların görüşleri, dersaneler ve öneriler olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. KPSS'nin adayların yaşamına yansımalarına dair veriler ise sosyal, kültürel, akademik ve psikolojik olmak üzere dört kategoride incelenmiştir. Sosyal yansımalar kategorisi aile ve arkadaş olmak üzere iki alt kategoride irdelenirken kültürel yansımalar kategorisinde katılımcıların tiyatro, sinema gibi kültürel faaliyetlerindeki değişim değerlendirilmiştir. Sınavın Türkçe öğretmeni adayı olan katılımcıların yaşamına akademik yansımaları okuma, yazma ve eleştirel düşünme alt kategorilerinde ele alınmış, psikolojik yansımalar kategorisinde ise katılımcıların genel ruh hali ve duygu dünyasındaki etkiler incelenmiştir. Tema, kategori ve alt kategoriler Tablo 4'te yer almaktadır:

Tablo 4.

Tema, Kategori ve Alt Kategoriler

Tema	Kategori	Alt Kategori
a. KPSS'ye Dair Adayların Görüşleri	Adayların Görüşleri	
	Dersaneler	
	Öneriler	
b. KPSS'nin Adayların Yaşamına Yansımaları	Sosyal	Aile
		Arkadaş
	Kültürel	
	Akademik	Okuma
		Yazma

KPSS'ye Dair Adayların Görüşleri

Adayların Görüşleri

KPSS'ye dair katılımcıların görüşleri incelendiğinde bunların sınavın yeterliliği ve gerekliliği çevresinde kümelendiği görülmektedir. Katılımcıların tamamı sınavın gerekli olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Öte yandan sınavı nitelikli öğretmenler seçme bakımından yetersiz bulmuşlardır. Sınavın gerekliliği konusunda bildirilen görüşlerin temelinde sayısı çok fazla olan öğretmen adaylarına atanma adına sınavın eşit fırsat sunması bulunmaktadır. K10'un bu konudaki ifadesi şöyledir: "Bence sınav gerekli çünkü mevcut sistemler içinde en eşitlikçisi bu; yoksa torpil olacak her yerde. Herkes kendi adamını sokacak bir yerlere o yüzden bence gerekli." K8'in bu konudaki değerlendirmesi ise şöyledir: "Kesinlikle gerekli çünkü başka yol olamaz ki! Bir sürü üniversite var, bir sürü öğrenci mezun veriyor. Bunu neye göre alacaklar? Mecburen böyle bir sınav gerekli." Ancak katılımcılar niteliğinden şüphe duydukları bu sistemin güncellenmesi ya da değiştirilmesi talebindedirler. Bu konuya dair katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

K2: Sınav gerekli ama bu şekilde olmamalı. Daha nitelikli, öğretmenlik yeterliliğini ölçebilecek bir değerlendirme olması gerektiğini düşünüyorum. Elimde olsa bunu sağlardım.

K3: KPSS gerekli ama nitelikli değil. Bu sistem vizyon sahibi öğretmenleri seçemiyor.

K8: Bu yeterli değil tabii ki de çünkü sorular sadece bilgiyi ölçüyor ezberi ölçüyor buna ek olarak farklı uygulamalar da olabilir ama şimdilik biraz zor.

Dershaneler

KPSS'ye dair katılımcıların görüşleri söz konusu olduğunda kaçınılmaz bir gerçeklik olarak "dershaneler" ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların dershanelerin gerekliliğine dair görüşleri farklılaşmaktadır. İki katılımcı dershaneleri gereksiz bulmakta ve sınava dair çalışmalarını kendileri yürütmektedir. Diğer katılımcıların tamamı ise dershaneleri farklı oranlarda gerekli bulmakta ve sınava yönelik çalışmalarını bu kurumların yardımıyla yürütmektedirler. Katılımcıların dershaneleri gerekli bulma nedenleri arasında sınavın test formatında olması, sınava hazırlanırken dershanelerin onlara belirli bir plan ve düzen sunması ile okulda aldıkları kimi eğitim derslerini yetersiz bulmaları yer almaktadır.

Sınavda başarılı olmak adına dershane gitmeyi farklı derecelerde gerekli gören katılımcıların bazılarının görüşleri şöyledir:

K2: Dershane biraz gerekli bence. Neden, çünkü sistem onu gerektiriyor. Çünkü okulda gördüğümüz derslerle KPSS'de sorulan soruların bir bağlantısı yok. O nedenle KPSS yani teste yönelik hazırlanmamız gerekiyor. Bunu da dershaneler çok iyi biliyor. Bir şekilde dershane desteğine ihtiyaç duyuyoruz.

K9 ise dershanelerin gerekliliğine dair gerekçesini şöyle açıklamıştır: "Benim için gerekli. Arkadaşımın da dediği gibi benim bir şey öğrenmem için dinlemem gerekli. Birilerinden dinleyerek öğrenmeyi seviyorum ve okulda verilen pedagojik formasyon derslerini biliyoruz, yani yetersiz bizim dört yıldır gördüğümüz dersler... O yüzden ben dershane gerekli olduğunu düşünüyorum."

Dershanelerin belirli bir plan ve düzen dâhilinde çalışmalarına yardımcı olduğunu ifade eden iki katılımcının ise ifadeleri şunlardır:

K7: Beni o plana uymaya zorluyor dershaneye gitmesem uymayabilirdim de. O yüzden bir şeylerin düzenli gitmesi için bana yardımcı oldu.

K15: Bir disipline giriyorsunuz. Hangi saatte, hangi dersinizin olduğu belli. (...) Bana dershanenin faydası oldu. Deneme sınavlarına girerek de sınav ortamını deneyimliyorsunuz. Evde yaptığınız sınav ne kadar yansıtılabilir o tartışılabilir ama dershanede gözetmenin olduğu bir ortamda daha iyi bir deneyim oluyor.

Öneriler

Öğretmen adayları KPSS'ye yönelik görüşlerini ifade ederken yaşanan olumsuzlukların aşılması adına kimi önerilerde de bulunmuşlardır. Adaylar, atanan öğretmen sayısında artış yaratacağı ve eğitim kalitesini yükselteceği için öncelikli olarak yaşı gelen öğretmenlerin emekli edilmesini önermişlerdir. Bunun yanında mezun yığılmalarını önlemek adına eğitim fakültelerindeki kontenjanların sınırlandırılması, formasyonun kaldırılması ve ücretli öğretmenliğin kaldırılması yönünde fikir bildirmişlerdir. Ayrıca nitelikli öğretmenleri tespit etmede yetersiz kalması nedeniyle test yerine alternatif değerlendirmeler yapılmasını teklif etmişlerdir. Bu önerilerin bir kısmı aşağıdaki gibidir:

K14: Her şeyden önce sistem yanlış. Devletin tam bir planı yok. İhtiyacı belirleyip ona göre öğrenci alması lazım ama ülkemizdeki mezun sayısı, öğrenci sayısı belli, ortada ki eğitim fakültelerinde mezunlar var.

K15: Eğitim alanında sözü geçen bir yetkili olsaydım öncelikle adaylara nutuk atmayı bırakır planını, programını yapar sayılarıyla matematiği ile atamaları yapardım. İhtiyacım nedir, ne kadarını atacağım ve ne kadar öğrenciyi üniversiteye yerleştiriyorum? Bunun matematiğini yapmak gerekiyor diye düşünüyorum. Çünkü o an öğretmen kendini yetiştirip üzüleceğine en başından kendine başka bir yol haritası seçsin diye düşünüyorum.

K9: Ben (fakülteleri) kapatmak değil de sayılarını azaltmak taraftarıyım. Örneğin bir öğrenci çok istiyordur Türkçe Öğretmenliğini. O alanda ilerlemek istiyordur. Biz o bölümü ülkenin gereklerine göre kapattığımızda o öğrencinin elinden bir şey almış oluyoruz. Biz onun istediği mesleği elinden aldık. Hiç istemediği başka birine gidecek. O yüzden kapatmak değil çözüm. Sayısını azaltmak ülke ihtiyaçlarına göre ve on yıllık bir süreç düşünülerek ihtiyaçların belirlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Kapatmak çözüm değil alan dışı insanlara formasyon verip almak zaten çok temel bir yanlış. Onun dışında bir süre sonra sonuçlara değil nedenlere inmemiz gerekiyor bu şekilde düşünüyorum.

Eğitim kalitesi ve öğretmen niteliğinin yükseltilmesi adına getirilen alternatif atama önerilerden birisi ise şöyledir:

K1: Test sınavı yerine alternatif değerlendirme yöntemleri seçerdim. Diğer ülkelerin eğitim sistemini incelerdim. Belirli aralıklarla öğretmenlerin yeterlilikleri açısından denetlenmesini sağlardım.

KPSS'nin Adayların Yaşamına Yansımaları

Sosyal Yansımalar

Sınavın öğretmen adaylarının sosyal yaşamına yansımaları aile ve arkadaşlık kapsamında değerlendirilmiştir. Adaylar sınav nedeniyle arkadaşlık ilişkilerini kısıtlamak zorunda kaldıklarını ifade etmiştir. K15'in söyledikleri bu kısıtlamanın bir örneğidir: "Arkadaşlarla bir şey yapılacak, yapılamıyor. Hani erkekler açısından bir halı saha yapılacak gidemiyorsun. Sınav varken kolumuzu bacağımızı kırmayalım gibi muhabbetler oluyor." K14 ise haftanın 7 günü görüştüğü arkadaşıyla haftanın bir günü görüşür hale geldiğini söylemiştir. Ayrıca sınavın yarattığı rekabetin arkadaşlık ilişkilerinde kıskançlığa

ve bozulmalara yol açtığı görülmektedir. Rekabetin sınıf ortamına yansımaları K1 “Sınıfımızda bir rekabet vardı. Sınav stresi ile birlikte bu daha da arttı. İnsanların birbirlerine bakışlarından bunu hissedebilirsiniz.” şeklinde ifade ederken K5 “İnsanlar çok hırslılar. Çok fazla rakipleri var sürekli çalışma modundalar. Bir de sürekli birbirlerini yokluyorlar. İşte sen çalıştın mı, ne durumdasın? Sorsan kimse çalışmıyor. İnsanların böyle olmasının sebebi son sene olması. Mezuniyet gününü bile zar zor yapıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılar arkadaşların birbirlerine not vermediğini, bilgi ve kaynaklarını sakladıklarını belirtmişlerdir. Bu durum rekabetin geldiği noktayı ortaya koymaktadır. K2 ise bu durumda çok iyi arkadaşlıkların bile bitebildiğini söylemiş ve kendi deneyimini buna örnek vermiştir: “Mesela en iyi arkadaşım ve ben bu sene konuşmuyoruz.”

Sınav öğretmen adaylarının aile yaşamında da kısıtlama olarak yankı bulmuştur. Ailesinden farklı şehirde öğrenim görenler evlerine gitme sayısının azaldığını bildirmiştir:

K12: Ben aileme çok düşkünüm. Özellikle anneme, babama, kardeşlerime falan çok düşkünüm. Sürekli giderdim eve zaten. Geçen yıllarda da öyle ayda bir gidiyordum yakın olduğu için. Bu sene gidemedim. O yüzden ne kadar telefonda da konuşsam bir özlem oluyor içimde illaki.

Ailesinden uzak öğrenim görenler kadar ailesinin yanında olanların da ortak etkileşim süresi sınırlanmıştır. Dershaneye ayrılan zaman bu sınırlamada etkili olmuştur. K4 bunu “Benim hafta içi dershanem dokuzda bitiyor ve akşam eve geldiğimde onlar çoktan yemeği yemiş, televizyonlarını izlemiş oluyorlar. Ben birden bodoslama dalar gibi oluyorum eve. Dolayısıyla hep birlikte bir sofrada olma durumumuz yok.” şeklinde, K1 ise “Dershaneden akşam dokuz gibi geliyorum. Ailemle bir çay içiyor ve odama geçip ders çalışıyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Kültürel Yansımalar

Öğretmen adaylarının yaşadıkları yoğunluk onların sosyal hayatları kadar kültürel hayatlarını da etkilemiştir. Bu etki onların kültürel hayatlarına kısıtlama şeklinde yansımıştır. Adaylar tiyatro, sinema, konser vb. faaliyetlere, gezilere ve kurslara katılmayı ertelediklerini ya da en aza indirdiklerini ifade etmiştir.

K2 “Sinemaya, tiyatroya olsun gidemiyoruz. Sinemayı aslında çok seviyorum ama gitsem 2-3 saatim gidecek düşüncesindeyim.” diyerek kendini ifade etmiş ve bu faaliyetini kısıtlayarak kazandığı zamanı ders çalışmaya ayırdığını belirtmiştir. K8 sınav sonrasına ertelediği etkinlikleri şöyle sıralamıştır: “Yaz tatiline izlemek istediğim filmleri biriktirdim yazın yapacağım diye. Bir de dil kursuna gitmek istiyordum, onu da erteledim.” Şehir şehir gezmeyi çok sevdiğini ifade eden K9 ise bu sene karşısına çıkan gezi fırsatlarını görmezden geldiğini söylemiştir. Bağlama çalmayı öğrenmek isteyen ama dersler nedeniyle bunu ertelemek zorunda kalmış olan K15 ise durumunu “Bu sene zaten hiç olmayacak bir şey.” şeklinde özetlemiştir.

Katılımcıların sınırlı olarak kültürel faaliyete katıldıklarında hissettiklerini ise K7'nin şu cümleleri en iyi şekilde ifade etmektedir: “Mesela bir yere gittiğim zaman içimde o vicdan azabını hissediyorum, şu anda şunları çözüyor olmam lazımdı diye. Yani bazen böyle şeyler yapmış olsam bile, bu vicdan azabını hissederek yaptım.”

Akademik Yansımalar

Sınavın katılımcıların akademik yaşamına yansımaları eleştirel düşünme, okuma ve yazma alt kategorilerinde değerlendirilmiştir.

Aday öğretmenler sınava hazırlanıyor olmanın onların eleştirel düşüncelerine herhangi bir etkisi ya da katkısı olmadığını belirtmişlerdir. Bu durumu ise sınavın ezbere dayalı olmasına ve üst düzey düşünmeyi talep etmemesine bağlamışlardır. Sınava dair katılımcı görüşlerine şunlar örnek verilebilir:

K1: Sınav süresince sadece ezberledim, ezberlediğimi testlerde çözmeye çalıştım.

K11: Sınavın da bizim eleştirmemizi istediğini düşünmüyorum.

K14: Kullan-at bilgiler veriliyor bize sınava kadar. Sınav anında kullanıyoruz. 22 Mayıs günü geçtiğinde bütün arkadaşlarımız bu bilgileri atacak. Herkesin kendisine format atacağını düşünüyorum. Bu kez herkes alan bilgisine yüklenecek. 24 Temmuz'da ise herkes alan bilgisini sıfırlayacak.

Sınavın yarattığı yoğunluk öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını olumsuz etkilemiştir. Bu durumu K2 “Önceden boş zamanlarımda okurdum ama şimdi boş zaman zaten yok. Okul, dersane, staj üçlüsü. Her bulduğum vakitte test çözmeye çalışıyorum.” diyerek en güzel şekilde özetlemiştir. Görüldüğü gibi kitap okuma konusunda da zaman kısıtlılığı nedeniyle bir sınırlama söz konusudur. Katılımcılar okumak istedikleri kitapları sınav sonrasına ertelediklerini belirtmiştir. Sınav nedeniyle değişen ihtiyaçların yarattığı yeni okuma alışkanlığını ise K4’ün cümleleri şöyle betimlemektedir: “Eylül ayından öncesinde kitap okurdum hem hocalarımızın verdiği hem de ilgilendiğim alanlarla ilgili okurdum ama Eylül’den beri bir kitap bile bitirmedim hocam çok acı bunu söylemek. Çünkü yani elim kitaba gitmiyor. Onun yerine gidip KPSS kitabı çalışırım diyorum. Kitapçıya gittiğimde KPSS kitapların olduğu yerlere gidiyorum çünkü nasıl desem benim için zaman kaybı şu anda kitap okumak.”

Sınavın öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarına yansımaları da tıpkı okuma alışkanlıklarında olduğu gibi olumsuz yönde olmuştur. Adaylar süreçle birlikte yazma alışkanlıklarının azaldığını ya da tamamen ortadan kalktığını ifade etmiştir. Bu durumda yine adayların zamanının kısıtlı olması etkili olmuştur. Bu durumu K1 “Üniversiteye başladığımda üzgün veya mutlu olduğum zaman yazma kararı almıştım. Önceden daha çok yazardım zamanın bol olduğu için. Şu an yazmıyorum açıkçası.” şeklinde ifade etmiştir. K14 ise süreçte kaybolan yazma motivasyonu ile ilgili şunları söylemiştir: “İçimden gelince yazardım ama öyle bir duygu yok artık. İçimden gelmiyor. Yazma duygumu kaybettim. Bu dönem o yüzden yazmıyorum artık.”

K8 de yazma alışkanlığının azaldığını ifade etmiş ve artık çok yazmadığı küçük bir defterini KPSS için güncel bilgileri yazmaya ayırdığını söylemiştir.

Psikolojik Yansımalar

Öğretmen adayları genel ruh halleri ve duygu durumlarını “karamsar, stresli, değişken, yorgun, bıkkın” şeklinde betimlemişlerdir. K2 karamsarlığını “Acayip bir karamsarlık var içimde. Yemek falan yemiyorum. Olmayacakmış gibi hissediyorum. Olmazsa dünyanın sonuymuş gibi geliyor. Sadece uyumak geliyor içimden. Ders çalışmak da istemiyorum. Yaptığım hiçbir şeyden zevk almıyorum.” şeklinde ifade ederken K14 “Sonunu göremediğim için beni kaygılandırıyor. Bu yüzden kaygılı ve karamsarım.” cümlelerini kullanmıştır. Stres sonucu ortaya çıkan değişken ruh hallerine dair iki katılımcının ifadeleri ise şunlardır:

“K6: Ruh halim çok değişken. Geçişler çok hızlı oluyor ve ben anlık yaşıyorum hislerimi. Bir anda sinirlenebiliyorum, bir anda mutlu olabiliyorum. Bir anda ağlayabiliyorum. Bunu ben de anlamıyorum neden böyle oldu. KPSS’nin verdiği stres mi yoksa sürekli ders çalışıyorum, kendime fırsat bırakmıyorum acaba onlardan mı bilmiyorum. Ama çok değişken bir ruh halim var.”

“K9: Sınav günü hayal edince böyle biliyorum ne olacağını: Karnım ağrıyacak, ellerim titreyecek, terleyeceğim. Onun heyecanı ve korkusu var. Bir yandan da aslında geliyor, yaklaşıyor diye bir yük

kalkacak ve kurtuluyoruz hissi var. Kurtulacağım, bitecek, büyük bir yük kalkacak... Böyle ikilemedeyim.”

Öğretmen adayları yaşadıkları stres üst düzeye ulaştığında yaşadıkları deneyimleri ise şöyle paylaştılar:

“K13: Bunalınca ağlama merasimleri oldu.”

“K3: İçim kötü oldu yarıyılıda gittiğimde. Çok sessizdim, aklım karıştı. 23 yılda ilk defa annemin karşısında ağladım.”

Bu psikolojik yansımaların temelinde ise adayların okul, staj ve dersane üçgeninde yaşadıkları yoğunluk, atanmalarına dair beklentiler ve bunu karşılayamama endişesi, sürecin yarattığı belirsizlik, sınavın yarattığı baskı ve rekabet yer almaktadır.

K1 yaşadığı yoğunluğu şöyle ifade etmiştir: “Çok fazla sorunla mücadele ettiğimi düşünüyorum. Okula gidiyorum, staja gidiyorum, dershaneye yazıldım. (...) Biraz üzerimde yük olduğunu düşünüyorum. Hiç yorulmadığım kadar yorulduğumu düşünüyorum.”

K4 atanmaya dair endişesini “Zihnimin bir köşesinde ya şu olmazsa ya bu olmazsa diye düşünmüyor da değilim açıkçası. O yüzden sanırım kaygı birazcık daha ağır basıyor.” cümleleriyle yansıtırken K6 “Ben çok takıyorum bazı şeyleri bu sınavı hayatımın odak noktasına getirmişim ben. Mutlaka kazanmalıyım. Kazanmazsam ne olacak? Kazanmasam eve gideceğim o zaman da sıkıntılar olacak benim için. Onları düşündükçe de stres yapıyorum. O yüzden ruh halim yani kötüyüm ve bir an önce şu sınavın bitip gitmesini istiyorum hayatımdan çıkmasını istiyorum.” şeklinde yansıtmıştır.

K10 ise rekabetle ilgili şunları söylemiştir: “Rekabete bağlı bir sınav olması tabii ki insanların psikolojisini etkiledi olumsuz olarak.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adayları Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın mevcut sistemler içinde eşitlikçi yönü ağır basan bir sınav olması, mezun sayısının her yıl daha da artması gibi sebeplerle gerekli olduğunu düşünmektedir. Bu sonuç literatürdeki pek çok çalışmanın bulgularıyla da desteklenmektedir (Eraslan, 2004; Sezgin & Duran 2011; Karataş & Güleş, 2012; Cirit Gül, 2015; Arı & Yılmaz, 2015). Bununla birlikte adaylar kısıtlı bir süre içinde geleceklerini şekillendirmek zorunda oldukları bir sınava tabi tutulmaları ve bu sınavın yeterlilikleri, sınıf içi uygulama ile üst düzey düşünme becerilerini ölçmekten uzak oluşu sebepleriyle de yetersiz özelliklere sahip olduğunu ortaya koymaktadırlar. Adaylara göre KPSS nitelikli, vizyon sahibi bir öğretmenin özelliklerini diğer adaylarından ayırmak adına köklü bir yapılandırmaya ihtiyaç duymaktadır. Sınav farklı çalışmalar kapsamında da yeterli görülmemiştir (Eraslan, 2004; Özsarı, 2008; Gündoğdu, Çimen & Turan; 2008; Sezgin & Duran 2011; Gökçe, 2013; Erdem & Soylu, 2013; Uğulu & Yörek, 2015; Şahin & Demir, 2016; Cirit Gül, 2015). Yapılan çalışmalar arasında KPSS'yi yeterli bulan bir sonuca rastlanmazken sınavın gereksiz olduğunu söyleyen adaylar bu düşüncelerini sınavın yetersizliğiyle ilişkili olarak açıklamışlardır (Cirit Gül, 2015).

Katılımcılar, dersanelerin KPSS'nin özellikleri ve sınavın yapısıyla ilgili bilgileri adaylara aktarması açısından gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Bir kısım katılımcı düzen, disiplin sağlama, sistemli çalışmaya ve özellikle eğitim bilimleri ile ilgili derin bilgiye ulaşmaya imkân vermesi açısından dersaneleri gerekli görürken bazıları da dersaneleri zaman kaybı olarak değerlendirmektedir. Bu sonuçlar dersaneleri yardımcı kaynak, basamak, rehber ya da para tuzağı olarak değerlendiren araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir (Eraslan, 2004; Sezgin ve Duran 2011; Karadeniz, 2016). Adaylara göre öncelikle sınav yapısal açıdan nitelikli öğretmeni seçebilecek şekilde tekrar tasarlanmalı,

atama sürecinde fakültelerin öğrenci alımları, mezun sayısı, devlet politikası gibi önemli konular ihtiyaç analizleri doğrultusunda bir plan ve program eşliğinde daha sistemli hale getirilmelidir.

Çalışma sonuçlarına göre adaylar KPSS sürecinde sosyal açıdan arkadaşlarıyla görüşmek için zaman ayıramadıklarını bununla birlikte özellikle arkadaş ortamlarında rekabet ve kıskançlık içeren bir ortamın oluştuğunu belirtmişlerdir. Aile ilişkileri de bu süreçten etkilenmiş ve zamansızlıkla birlikte aileyi hayal kırıklığına uğratmamak için çaba göstermek adayların stres düzeylerini artıran bir konu olarak ifade edilmiştir. Sonuçlar ilgili literatürle de bağdaşmaktadır (Eraslan, 2004; Özsarı, 2008; Arı ve Yılmaz, 2015; Cirit Gül, 2015; Karadeniz, 2016). Adayların kültürel faaliyetlere katılma oranları genel olarak değerlendirildiğinde oldukça azalmıştır. Katılımcılar zaman bulup bir etkinliğe dahil olduklarında da orada geçirdikleri zamandan pişmanlık duyduklarını dile getirmişlerdir (Sezgin ve Duran, 2011; Cirit Gül, 2015). Bu sonuçlara karşın katılımcılardan biri arkadaşlarıyla görüşmelerinde ve sosyal etkinliklerinde bir kısıtlama yaşamasına rağmen kendini bu faaliyetlerden mahrum bırakmamak için çaba gösterdiğini böylece çalışmaya ayırdığı zamanı daha verimli geçirdiğini söylemiştir. Bu ifade değerlendirilirken adayın mezun olduktan sonra evde olacağını ve kendini tamamen KPSS çalışmaya adayabileceğini fakat üniversite ortamına bir daha dönemeyeceğini belirttiğini göz önünde bulundurmak gerekir.

Adaylar okuma ve yazma gibi akademik faaliyetlere eskiye oranla hiç zaman ayıramadıklarını ve bu ihtiyaçlarını ertelediklerini belirtmişlerdir. Sınavın eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına imkân vermemesi sebebiyle de tamamen bilgiyi ezberlemeye dönük çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak özellikle eğitim bilimleri alanıyla ilgili dershanelerin de etkisiyle derinlemesine bilgi edindiklerini gerekçeleriyle açıklamışlardır. İlgili literatürde KPSS'nin adayların günlük yaşamlarını fazlasıyla meşgul etmesi sebebiyle lisans derslerine zaman ayıramadıklarını, fakat sınava hazırlanırken yeni bilgiler edindiklerini ortaya koyan çalışmalar da vardır (Cirit Gül, 2015).

Çalışmamızın ikinci temasına ait son kategorisi KPSS'nin adayların yaşamlarına psikolojik yönden yansımalarıyla ilgilidir. Katılımcılar bu kategori çerçevesinde kendilerini karamsar, bıkkın, yorgun ve stresli hissettiklerini; ağır bir yükün altında kaldıklarını ve çok fazla sorunla mücadele etmek zorunda olduklarını net bir şekilde ifade etmişlerdir. Sürekli olarak ders çalışmalarını, bununla birlikte mesleklerini icra edip edemeyeceklerine dair büyük bir belirsizlik yaşadıklarını mevcut kaygının sebebi olarak ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlar, KPSS'nin adayların ruh halleri üzerine yapılan araştırmaları açıkça desteklemektedir (Tarhan ve Susar, 2015; Sadıkoğlu, Hastürk ve Polat, 2018; Akdeniz, 2019).

Tüm bu sonuçlar ışığında Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın adayları, doğru kişilerin öğretmen olmasına karar vermek için yetersiz bir sınav olması sebebiyle daha stresli ve kaygılı bir psikolojiye mecbur bıraktığını söylemek mümkündür. Adaylar, birkaç seneyi sadece sınava odaklanarak geçirseler bile atanmaları konusunda umut besleyecek güveni elde edememektedirler. Bu sebeple farklı ülkelerin öğretmen seçme ve atama sistemleri üzerinde daha detaylı çalışmalar yapılması, devlet politikalarının branş bazlı mezun sayılarıyla birlikte daha sistematik bir sınav tasarımı ortaya koyması işlevsel adımları temsil edecektir.

Kaynakça

Akdeniz, A. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, (Yüksek lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

Aktemur, A.S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları, *Turkish Studies*, 8/12, s. 15-28.

Aküzüm, C. Demirkol, M. Ekici, Ö. ve Talu, M. (2015). Öğretmen adaylarının KPSS öğretmenlik alan bilgisi sınavına ilişkin görüşleri, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/18, s. 331-344.

Arı, E. ve Yılmaz, V. (2015). KPSS hazırlık kursuna devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeyleri, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(4), s. 905-931.

Canbulat, M. ve Kutluca Canbulat, A.N. (2015). Avusturya ve Türkiye'de öğretmen adayı belirleme süreci, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(1). S. 113-132.

Cirit Gül, A. (2015). *KPSS'nin öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşamlarına etkileri*. (Yüksek lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Epçaçan, C. (2016). Öğretmen adaylarının KPSS ve öğretmenlik atamaları hakkındaki görüşleri, *Turkish Studies*, 11/3, s. 1065-1090.

Eraslan, L. (2004). Öğretmenlik mesleğine girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi, *Journal of Human Sciences*, 1/1, s. 1-31.

Erdem, E. ve Soylu, Y. (2013). Öğretmen adaylarının KPSS ve alan sınavına ilişkin görüşleri, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi*, 4(1), s. 223-236.

Gökçe, F. (2013). Lisans öğrencileri ile formasyon programına devam eden kursiyerlerin KPSS konusundaki görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, s. 171-190.

Gündoğdu, K. Çimen, N. & Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9/2, s. 35-43.

Güven, S. ve Dak, G. (2017). Öğretmen adaylarının Kamu Personel Seçme Sınavı'na (KPSS) ilişkin oluşturdukları görsel metaforlar, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 8/15, s. 2-16.

Karadeniz, O. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenliği 4.sınıf öğrencilerinin KPSS algıları: metaforik bir analiz çalışması, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17/3, s. 729-746.

Karataş, S. ve Güleş, H. (2012). Evaluation of the selection exam for civil servants (KPSS) from pre-service teachers' perspective, *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(1), s. 102-119.

MEB, (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6,7, 8.sınıflar) öğretim programı*, MEB: Ankara.

MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflar)* MEB: Ankara.

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

Mert, Z. (2017). *Kamu Personeli Seçme Sınavı'na hazırlanan öğretmenlerin gelecek kaygıları, intihar düşüncelerinin saptanması ve sosyodemografik değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Özsarı, İ. (2008). *Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin KPSS merkezi sınavı odaklı gelecek kaygıları ve mesleki beklentileri*, (Yüksek lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Sadıkoglu, M., Hastürk, G. ve Polat, O. 2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11/56, s. 629-637.

Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15/3, s. 9-22.

Şahin, Ç. ve Demir, F. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliği alan sınavına yönelik algıları, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), s. 979-992.

Şahin, Ç. ve Demir, F. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe öğretmenliği alan sınavına yönelik algıları, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12 (4), s. 979-992.

Tarhan O. & Susar, F. (2015). Teacher candidates'views on public personnel selection examination. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 186, s. 874-881.

Uğulu, İ. & Yörek, N. (2015). Pre-service teachers' comments toward official teacher selection system (civil servant selection examination, KPSS) in Turkey: a qualitative analysis, *Open Journal of Social Sciences*, 3, s. 182-189.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Türkçe Ders Kitaplarındaki Çeviri Metinlerin Zihniyet Değişimleri Bağlamında Değerlendirilmesi*

Öğr. Gör. Emine Damla TURAN*

Özet

Ders kitaplarındaki çeviri metinlerin zihniyet değişimleri açısından inceleneceği bu çalışma, betimsel nitelikte nitel bir araştırmadır. Veri toplamak için doküman incelemesi tekniğinin kullanıldığı çalışmanın veri kaynağını 1938-1960 tarihleri arasında okutulan ortaokul Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda kitaplar 1938-1950 ve 1950-1960 olmak üzere 2 döneme ayrılmıştır. Bu dönemlerin belirlenmesinde, büyük siyasal değişikliklerin yaşandığı, hâkim ideolojinin değiştiği tarihler esas alınmıştır. Çalışmada tek kitap uygulamasının olduğu 1938-1950 arasında 6. 7. ve 8. sınıflarda okutulan kitaplar ile yapılan değişiklikleri belirleyebilmek adına sonraki dönemde de aynı yazarların kitapları seçilmiş, toplam 6 tane ders kitabı incelenmiştir. Araştırmada içerik çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır. Analiz birimi olarak çeviri metinlerin ele alındığı bu işlem sürecinde, zihniyetlerin belirlenmesinde temel değişkenler olan metinlerin temalarından, konularından ve ana fikirlerinden hareketle zihniyetler belirlenmiş, benzer veriler sınıflandırılarak kategoriler elde edilmiştir. Bu aşamada çeviri metinlerin değerlendirilip yorumlanmasında; dönemin düşünce hareketleri, milli eğitim politikaları, öğretim programları gibi unsurlar göz önünde bulundurulmuştur. Sonuç olarak çeviri metinlerde iki dönem arasında nitelik ve nicelik olarak değişimler olduğu; yazar, tema, konu ve yansıtılan zihniyetler bakımından farklılaşmalar yaşandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe ders kitabı, çeviri metin, zihniyet değişimi.

Evaluation of Translated Texts in Middle School Turkish Textbooks in the Context of Changes in Mentality

Abstract

This study, in which translated texts in textbooks will be analyzed in terms of mentality changes, is a descriptive qualitative research. The data source of the study, in which the document analysis technique was used to collect data, is the secondary school Turkish textbooks that were taught between 1938-1960. For the purpose of the research, the books are divided into 2 periods as 1938-1950 and 1951-1960. In determining these periods, the dates of major political changes and thus the change of the dominant ideology were taken as basis. In the study, the books of the same authors were selected in the next period in order to determine the changes made with the books taught in the 6th, 7th and 8th grades between 1938-1950, when there was only one book application, and a total of 6 textbooks were examined. Content analysis method was used in the research. In this process, in which translation texts are dealt with as a unit of analysis, mentalities were determined based on the themes, topics and main ideas of the texts, which are the basic variables in determining mentalities, and categories were obtained by classifying similar data. At this stage, in the evaluation and interpretation of the translated texts; factors such as the thought movements of the period, national education policies, and education programs were taken into consideration. As a result, there are variations in terms of quality and quantity in translated texts between the two period. It has been determined that there are differences in terms of author, theme, subject and reflected mentalities.

Keywords: Turkish textbook, translated text, mentality change.

Giriş

Çeviri etkinliği, bir yandan geçmişin kültürel mirasını değerlendirip aktarırken öte yandan bu mirasın özümsemesinde, değişik bir anlayışla ele alınıp yeniden üretilmesinde başlıca rolü oynar. Bu bağlamda nesiller arasında, milletler arasında kültürel mirasın aktarılmasında, kültürel etkileşimde, fikir alışverişinde çeviri metinlerin etkisi büyüktür. Türkçe derslerinde de kültür aktarımı yapılması, kültürel, sosyal, evrensel değerlerin öğretilmesi ve bu yönlerden öğrencilerin hem duyuşsal hem düşünsel

*Bu çalışma "Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Çeviri Metinlerin Zihniyet Değişimleri Üzerinden İncelenmesi (1923-2015) adlı tamamlanmamış doktora tezinin verilerinden yararlanılarak geliştirilmiştir.

**Dokuz Eylül Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, Türkiye, eminedamla_turan@deu.edu.tr.

anlamda gelişmeleri amaçlanmaktadır. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015: 5) genel amaçlarında öğrencilerin “Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak”, “Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla milli ve evrensel değerleri tanımalarını sağlamak” maddeleri bulunmaktadır. Seviyeye ve amaca uygun metinler dil öğretiminde ve Türkçe eğitimi-öğretiminde mutlaka kullanılması gereken materyallerdendir. Ders işlenişinde en yaygın biçimde kullanılan ve ders kitaplarında yer alan metinler, amaca yönelik olarak seçilmelidir. Ulaşılması hedeflenen amaçlar doğrultusunda Türkçe ders kitaplarında çeviri metinlerin de kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda Türkçe Öğretim Programları doğrultusunda seçilen bu çeviri metinlerin gelişiminin ve değişiminin incelenmesi gerekmektedir. Neticede her çeviri, farklı bir dünyadan transfer edilen küçük bir resimdir. Ders kitaplarında bunların hangilerinin yer alacağına karar vermek, milli eğitimin bu küçük resimleri kendi oluşturmak istediği asıl resimde hangi ölçütler ve sıklıklar doğrultusunda kullanmak istediğinin de cevabı olacaktır. Ders kitaplarına alınmaya değer görülmüş, genç zihinlerde yer etmesine izin verilmiş çeviri metinler üzerinden hangi zihniyetlerin yansıtıldığı, bu zihniyetlerin belli dönemlerde nasıl değişim gösterdiği önem arz etmektedir. Bütün bunların belirli bir disiplin üzerinden izlenmesi anlamlı sonuç verecektir. Bu konu; milli eğitim politikalarıyla, onları hayata geçirmeyi zorunlu kılan politik gerçekler ve gerekçelerle, bu politikaların yansımaları olan öğretim programları ve ders kitaplarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan çeviri metinlerin incelenmesi ve değerlendirilmesi üzerinden çıkarılacak bir Türkiye zihniyet haritasına dair yorum yapabilmektir.

Ders kitaplarındaki çeviri metinlerin zihniyet değişimleri açısından inceleneceği bu çalışma, betimsel nitelikte nitel bir araştırmadır. Veri toplamak için doküman incelemesi tekniğinin kullanıldığı çalışmanın veri kaynağını 1938-1960 tarihleri arasında okutulan ortaokul Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda kitaplar 1938-1950 ve 1950-1960 olmak üzere 2 döneme ayrılmıştır. Bu dönemlerin belirlenmesinde, büyük siyasal değişikliklerin yaşandığı, hâkim ideolojinin değiştiği tarihler esas alınmıştır. Çalışmada tek kitap uygulamasının olduğu 1938-1950 arasında 6. 7. ve 8. sınıflarda okutulan kitaplar ile yapılan değişiklikleri belirleyebilmek adına sonraki dönemde de aynı yazarların kitapları seçilmiş, toplam 6 tane ders kitabı incelenmiştir. Araştırmada içerik çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır. Analiz birimi olarak çeviri metinlerin ele alındığı bu işlem sürecinde, zihniyetlerin belirlenmesinde temel değişkenler olan metinlerin temalarından, konularından ve ana fikirlerinden hareketle zihniyetler belirlenmiş, benzer veriler sınıflandırılarak kategoriler elde edilmiştir. Bu aşamada çeviri metinlerin değerlendirilip yorumlanmasında; dönemin düşünce hareketleri, milli eğitim politikaları, öğretim programları gibi unsurlar göz önünde bulundurulmuştur.

Bulgular

1938-1950 dönemi Türkçe ders kitaplarında toplam 38; 1950-1960'ta 20 çeviri metin bulunmaktadır. Bu metinler işlenen tema, konu ve ana fikir açısından incelenerek yansıtılan zihniyetler belirlenmiştir. Bu noktada öncelikle dönemlerin genel bir zihniyet haritasını vermek faydalı olacaktır. 1938-1950 dönemi Türkçe ders kitaplarındaki çeviri metinlerin zihniyet haritası ile ilgili genel bulgular şu şekildedir:

Tablo 1.

1938-1950 Dönemi Türkçe Ders Kitaplarındaki Çeviri Metinlerin Zihniyet Haritası ile İlgili Bulgular

Zihniyet	6. sınıf		7. sınıf		8. sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Aydınlanmacılık-Batıcılık	5	62,5	11	73,33	10	66,66	26	68,42

Eğitimcilik	3	37,5	3	20	3	20	9	23,68
Ekosistemcilik (Çevrecilik)	0	0,00	1	6,66	0	0,00	1	2,63
Milliyetçilik	0	0,00	0	0,00	1	6,66	1	2,63
Romantizm	0	0,00	0	0,00	1	6,66	1	2,63
Toplam	8	100	15	100	15	100	38	100

1938-1950 dönemi Türkçe ders kitaplarındaki çeviri metinlerin zihniyet haritası ile ilgili bulgular genel olarak incelendiğinde metinlerde en çok yansıtılan zihniyetin Aydınlanmacılık-Batıcılık (%68,42) olduğu, bunu Eğitimcilik (%23,68) zihniyetinin takip ettiği görülmektedir.

1950-1960 dönemi Türkçe ders kitaplarındaki çeviri metinlerin zihniyet haritası ile ilgili genel bulgular şöyledir:

Tablo 2.

1950-1960 Dönemi Türkçe Ders Kitaplarındaki Çeviri Metinlerin Zihniyet Haritası ile İlgili Bulgular

Zihniyet	6. sınıf		7. sınıf		8. sınıf		Toplam	
	f	%	F	%	f	%	f	%
Eğitimcilik	3	42,85	3	42,85	3	50	10	50
Aydınlanmacılık-Batıcılık	4	57,14	2	28,57	2	33,33	7	35
Milliyetçilik	0	0,00	1	14,28	1	16,66	2	10
Ekosistemcilik (Çevrecilik)	0	0,00	1	14,28	0	0,00	1	5
Toplam	7	100	7	100	6	100	20	100

1950-1960 dönemi Türkçe ders kitaplarındaki çeviri metinlerin zihniyet haritası ile ilgili bulgular genel olarak incelendiğinde metinlerde en çok yansıtılan zihniyetin Eğitimcilik (%50) olduğu, bunu Aydınlanmacılık-Batıcılık (%35) zihniyetinin takip ettiği görülmektedir.

Dönemlerin genel zihniyet haritasını bu şekilde değerlendirdikten sonra bu zihniyetleri tek tek ele alırken bütün verileri değerlendirecek yeterli alan bulunmadığı için 1938-1950 ve 1950-1960 dönemlerinde sadece farklılık gösteren metinler üzerinde durulacaktır.

Türkçe ders kitaplarındaki “Aydınlanmacılık-Batıcılık” zihniyetini yansıtan çeviri metinler ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 3.

Türkçe Ders Kitaplarındaki “Aydınlanmacılık-Batıcılık” Zihniyetini Yansıtan Çeviri Metinler ile İlgili Bulgular

Metnin Adı	Yazarı	Çevirmeni	Kaynak Dil / Edebiyat	1938-1950	1950-1960
Robenson'un Sürüsü	Daniel de Foe	Yaşar Nabi Nayır	İngilizce / İngiliz	Türkçe I (1945)	Türkçe I (1959)
Çekirgeler	Alphonse Daudet	Sabri Esat Siyavuşgil	Fransızca / Fransız	Türkçe I (1945)	Türkçe I (1959)
Güneş-Sıcaklık	Tolstoy	A. Gaffar Güney	Rusça / Rus	Türkçe I (1945)	Yok
Deniz İçinde Akan Nehir	Anne Terry White	Belli değil	İngilizce / Amerikan	Yok	Türkçe I (1959)

İnsan Yutan Kumsallar	Victor Hugo	Kemal Demiray	Fransızca / Fransız	Türkçe II (1946)	Türkçe II (1960)
Beyaz Ormanlarda	Hermann Löns	Hikmet Birand	Almanca / Alman	Türkçe II (1946)	Yok
Konuşmaya Dair	Francis Bacon	Saffet Korkut	İngilizce / İngiliz	Türkçe II (1946)	Yok
Morina Avcıları	Pierre Loti	Hüseyin Cahit	Fransızca / Fransız	Türkçe II (1946)	Yok
Üslûp Hakkında	Buffon	Yalçın	Fransızca / Fransız	Türkçe II (1946)	Yok
Güzel, Güzellik	Voltaire	Eyüboğlu	Fransızca / Fransız	Türkçe III (1946)	Yok
Eski Bir Yunan Yakarışı	Belil değil	Lütfi Ay	Eski Yunanca / Antik Yunan	Türkçe II (1946)	Yok
Kyklkops ile Poseidon	Lukianos	Adıyaman	Eski Yunanca / Antik Yunan	Türkçe II (1946)	Yok
Bir Mektup	Voltaire	Nurullah Ataç	Fransızca / Fransız	Türkçe II (1946)	Türkçe II (1960)
Antigone'den	Sophokles	İlhan E.	Eski Yunanca / Antik Yunan	Türkçe II (1946)	Yok
Kutup Seyyahları	Stephan Zweig	Postacioğlu	Almanca / Alman	Türkçe III (1946)	Türkçe III (1960)
Hayat	Gogol	Oğuz Peltek, Erol	Rusça / Rus	Türkçe III (1946)	Yok
Namus İmtihanı	Voltaire	Güney	Fransızca / Fransız	Türkçe I (1945)	Yok
Kıbarlık Budalası	Moliere	Reşat Nuri	Fransızca / Fransız	Türkçe III (1946)	Türkçe III (1960)
Kanunların Büyüklüğü	Eflatun	Delilbaşı	Eski Yunanca / Antik Yunan	Türkçe I (1945)	Yok
Müfettiş	Gogol	Zafer Taşlıkloğlu	Rusça / Rus	Türkçe II (1946)	Yok
Cüceler Memleketinde	J. Swift	Erol Güney ve Melih Cevdet	İngilizce / İngiliz	Türkçe II (1946)	Yok
Bir Eğlence	Honore de Balzac	Anday	Fransızca / Fransız	Türkçe III (1946)	Yok
Çalışkan Köylüler	Montaigne	Nasuhi Baydar	Fransızca / Fransız	Türkçe III (1946)	Yok
Münakaşa	K. Mikeş	Sabahattin	Macarca / Macar	Türkçe III (1946)	Yok
Sarayda Bir Kabul	A. Çehov	Eyüboğlu	Rusça / Rus	Türkçe III (1946)	Yok
Töreni	Servet Lunel	S. Karatay	Rusça / Rus	Türkçe III (1946)	Yok
İdare Adamları					

İdare Adamları (Devamı)	A. Çehov	Servet Lunel	Rusça / Rus	Türkçe III (1946)	Yok
Mezarcılar	W. Shakespeare	Orhan Burian	İngilizce / İngiliz	Türkçe III (1946)	Yok

1938-1950 döneminde ortaokullarda okutulan Türkçe ders kitaplarında en çok yansıtılan zihniyet “Aydınlanmacılık-Batıcılık”tır. Bu dönemdeki çeviri metinlerden 26 tanesinin “Aydınlanmacılık-Batıcılık” zihniyetini yansıttığı tespit edilmiştir. Bu metinlerin 9’u (%34,61) pozitivism-realizm, 6’sı (%23,07) hümanizm, 5’i (%19,23) devlet ve toplum düzeni, 3’ü (%11,53) Doğu-Batı çatışması / yenilikçilik, 2’si (%7,69) rasyonalizm-klasisizm, 1’i (%3,84) özgürlükçülük üzerinde durmaktadır. Bu parçalarda en fazla telkin edilmek istenen fikir, pozitivist ve realist özellikler etrafında toplanmaktadır. 1950-1960 döneminde ise “Eğitimsel” zihniyetinden sonra en çok yansıtılan zihniyet “Aydınlanmacılık-Batıcılık”tır. “Deniz İçinde Akan Nehir” adlı parça dışındakiler önceki dönemden gelerek devam eden metinlerdir. Bu dönemdeki çeviri metinlerin 7 tanesi “Aydınlanmacılık-Batıcılık” zihniyetini yansıtmaktadır. Bu metinlerin 3’ü (%42,85) pozitivism-realizm, 2’si (%28,57) rasyonalizm, 2’si (%28,57) hümanizm etrafında şekillenmektedir.

Pozitivist ve realist temeller üzerine kurulu olan çeviri metinlerde bilimsel merakın ve bakışın öneminin vurgulandığı, gerçek hayata uymayan romantik ve idealist tavırların eleştirildiği, gerçekçilik ve mantıkçılığın önerildiği, doğa-insan mücadelesinde çalışma azmine dikkat çekildiği görülür. Örneğin; “Morina Avcıları”nda İzlanda yakınlarında balıkçıların zor şartlarda morina avlamaları anlatılmakta, tabiatın nimetlerinden yararlanmak için onunla mücadele etmek gerektiği işaret edilmektedir. Pierre Loti romantik bir yazardır ancak *İzlanda Balıkçısı* insanın tabiat ile mücadelesi ve çalışma azmi etrafında gerçekçi fikirler önerir. “Beyaz Ormanlarda” adlı metinde karlı bir ormanda avlanmaya çıkan yazar, ormandaki hayvanların özellikleri ile ilgili gözlemlerini anlatır. Doğanın bir dengesi, hayvanların doğal bir düzeni vardır. Parçada realist gözlemlerle hayvanlara ait tasvirler yer almıştır. Avlanmak için ormana gitmiş olan avcı (avlanma sahnesi gösterilmemiştir), hayvanların yaşayışı, beslenme alışkanlıkları, annelerin yavrularına beslenmeyi, avlanmayı öğretmesi ile ilgili görünmektedir. Böylece doğanın kendi dengesine yönelik bilimsel bir bakış açısı sergilenmektedir. Güneş’in hayatın kaynağı olduğunun vurgulandığı “Güneş-Sıcaklık” parçasında insanlara lazım olan şeyleri, tüm enerji ve güzellikleri güneşin hazırladığı anlatılır. Tolstoy realist ekole addedilmekle birlikte o; ekoller üstü, ahlakçı, insancı, evrensel bir yazardır. Bu parçada güneşin yaşam üzerindeki etkisini sadeleştirilmiş fakat yine de bilimsel bir bakış açısıyla gözden geçirmektedir. “Konuşmaya Dair” adlı metinde ise konuşma tarzları çeşitli bakımdan incelenerek iyi bir konuşmanın nasıl olması gerektiği anlatılır. Metinde konuşmanın insanlar arasındaki en önemli iletişim biçimi olduğu ancak; sadece söz cambazlığına ve zekâyaya dayanan, mantıksallığı önemsemeyen konuşma biçiminin zararlı olduğu vurgulanır. Bu denemede retorikçi konuşma üslubu, sözün hüner ve zekâ eseri olarak kullanıldığı bu üslupta zekânın öne çıkması, mantıksallığın gevşemesi eleştirilmektedir. Söz hüneri ile kandırma sanatı Antik dönemde sofistler tarafından, Orta Çağ’da ise skolastik zihniyetinin tümdengelimci mantığında da çok kullanılmıştır. Ünlü bir deneme yazarı, Newton ve Descartes ile beraber akılcı, pozitivist zihniyetin öncülerinden olan Francis Bacon (1561-1626), Rönesans’tan Aydınlanma’ya geçilen dönemde Orta Çağ’ın dogmatik konuşma üslubunu eleştirerek yeni bir zihniyet sergilemektedir. Tek merkezci zihniyetlere karşı çıkmak iddiasındaki cumhuriyet yıllarında bu görüş itibar görmüştür. Hasan Ali Yücel dönemindeki eğitim anlayışı da insanı mantığıyla yüceltirken her türlü hurafenin ve dayatmanın karşısında direnebilen bir insan tipi önermektedir. “Üslup Hakkında” adlı parça da iyi bir metnin süsten, yapmacılıktan uzak, sade ve doğal, fikre dayalı olmasını önermektedir. Bu haliyle Bacon’ın “Konuşmaya Dair” parçası ile benzer fikirler içermektedir. Fikri, sadeliği, doğallığı öne çıkaran bir üslup arayışı, Şinasi’nin Tercüman-ı Ahval Mukaddimesi’nden bu yana Batıcı Türk aydınlarının gündemindedir. Cumhuriyet bir halk idaresi

rejimi olarak halk ve yönetim arasında kesintisiz bir iletişim aramaktadır. Böylece Tanzimat yıllarından itibaren özellikle Batıcı ve Türkçü aydınların hemfikir olduğu sade dil anlayışı bu çeviri metin etrafında hatırlanabilir. Yazar ve bir arkadaşının güzellik kavramı hakkında tartışmalarının ve güzelliğin göreceli olduğu, mutlak bir güzellik tanımına ulaşamayacağı sonucuna varmalarının anlatıldığı “Güzel, Güzellik” adlı metinde güzellik gibi bazı konuların göreceli olduğu, bunlar hakkında kesin yargılar verilemeyeceği, bunları tartışmanın faydasız olduğu işaret edilir. Parça her şeyden önce öğrenciyi Fransız Aydınlanması’nın ünlü ismi Voltaire ile muhatap kılmaktadır. Hurafeler, dini inanışlar karşısında mücadelecı bir fikrî hayatı olan Voltaire, bir yazar olarak öğrenciyi Aydınlanmacı fikirler ile karşılaştırır. Parçanın içeriğine bakıldığında güzelliği ideal bir noktada konumlandırarak onu sabit sınırlar içinde tanımlayan idealist ve romantik güzellik algısından farklı bir algı ile karşılaşılır. Bu parçada güzellik sabit bir şey değil, göreceli bir kavramdır. Güzelin tanımı ve algısı kişiden kişiye, dönemden döneme, zihinden zihne, toplumdaki topluma değişebilir. Bu idealist algıya göre daha gerçekçi bir algıdır. Genç cumhuriyetin gerçekçi, Batıcı, Aydınlanmacı zihin yapısı ile uyum içindedir. 1950-1960 döneminde yer alan “Deniz İçinde Akan Nehir” adlı parçada ise Atlas Okyanusu içinde akan Golfstrim akıntısının özellikleri ve nasıl keşfedildiği anlatılmaktadır. Parça ilk bakışta anlaşılabilir gibi görünen bir doğa olayının mantıklı bir açıklaması olduğu üzerine kurulmuştur. Bu metinde doğada her şeyin bir izahı olduğu vurgulanmaktadır. En anlaşılabilir doğa olaylarına bile bilimsel bir açıklama getirilebileceği şeklindeki bu görüş pozitivist zihniyeti yansıtır.

Hümanist temeller üzerine kurulu olan çeviri metinlerde insanlığın, insanlığın gelişmesinin önemini vurgulandığı; insanın, insan aklının, iradesinin yüceltildiği; Antik Dönem eserlerine ve isimlerine dikkat çekildiği görülür. Örneğin; “Eski Bir Yunan Yakarışı” adlı parçada davranışlarının sorumlusu olarak kendisini gören bir insanın iyi birey olmak için yakarışı vardır. Burada insanın kendi eylemlerinden kendisinin sorumlu olduğu vurgulanır. Parça bir yakarış metni olmasına rağmen Antik Yunan inancının tanrılarından söz edilmemiştir. Yakaran insan, eylemlerinin sorumlusu olarak kendisini görmekte, tanrılardan çok kendi iradesine yakarmakta, ona güvenmektedir. Nitekim parçanın “Açıklamalar” kısmında bu parçada bu dünyaya önem verildiği, insanın tanrılardan çok kendi iradesinden kurtuluş beklediği vurgulanmıştır (Göğüş ve Demiray, 1946). Parçadaki yakarışın insan sever, barışçı, ahlakçı dokusu bu parçayı hümanist zihniyetin bir örneği olarak ortaokul öğrencileri ile muhatap etmektedir. Bu metin, Hasan Ali Yücel’in Maarif Vekilliği sırasında egemen olan hümanizma eğilimlerinin doğrudan Antik Yunan kaynaklarından yani ana kaynaktan bir çevirisidir. Odyseus’un kurnazlığı ile tek gözlü devler Kyklkops’ları alt etmesinin anlatıldığı “Kyklkops ile Poseidon”da insan aklının kendisinden çok üstün güçlerin üstesinden gelebileceği vurgusu hâkimdir. Kurnaz bir insan olan Odyseus tek gözlü, çok güçlü devler olan Kyklkops’ları bile alt etmiştir. Parça Lukianos’tan alınmıştır ancak Odyseus efsanesi Antik Yunan’dan başlayarak Batı dünyasının temel kaynaklarından olan Homeros destanlarından *Odyseia* destanının ana konusudur. Hümanist zihniyete bağlanabilecek bu metin insanı akıl cihetiyle yüceltmektedir. Bu parça aracılığıyla öğrenci, insanın bütün değerlerin üstünde ve her şeyin ölçüsü olduğu antik zihniyet ile karşı karşıya getirilmektedir. Hümanizmacı zihniyet vasıtasıyla öğrenci bir taraftan insanın yüceliği fikriyle diğer taraftan mitolojinin dünyasında yer alan tanrılar, tanrıçalar, yarı tanrılar, kahramanlar, devler vs. ile tanıştırılmaktadır. Antik Yunan’ın tanrı ve tanrıçalarını insanlara göre tasavvur etmiş olması insanın en üstün değer olduğunu doğrular mahiyettedir. Böylece öğrenci mitolojik inancını bile insanla sınırlayan hümanist bir dünya ile tanışmaktadır. Haimon’un, babası Kral Kreon ile Antigone’ye verdiği ölüm cezası hakkında tartışmasının konu edildiği “Antigone’den” adlı parçada insanın dirisiyle, ölüsüyle bütün değerlerin üstünde olduğu vurgulanır. Antik Yunan edebiyatının en ünlü eserlerinden biri olan *Antigone* tragedyasından alınan bu parça öğrenciyi doğrudan hümanist zihniyetle muhatap etmektedir. Gelmiş geçmiş tragedyaların en güzellerinden biri sayılan *Antigone* insana verilen değeri bazı meseleler üzerinden irdeler. Bunların başında insanın dirisi kadar ölüsünün de saygıdeğer olduğu ilkesi gelmektedir. *İlyada*’da (İlliada, Ilias) Hector’un cesedi sahnesinde

görüldüğü gibi Antik Yunan'da ceset kutsal, gömülme haktır. Bu da insana verilen değeri göstermektedir. Bir diğer mesele olarak Antigone, kardeşine duyduğu sevgi ile ölümü göze alarak onu gömmeyi başarmıştır. Böylece yüceltilen insan tipinin bir örneği olarak Antigone aile sevgisi, kardeş sevgisi taşıyan bir genç kızdır. Ayrıca Haimon'un, babası Kral Kreon'a itiraz edebilmesi de devletçi Atina'da yükselen birey sesine bir örnektir. Parça bu haliyle devlet-toplum-birey arasındaki ilişkileri tanzim etmeyi hedefleyen Hasan Ali Yücel dönemindeki hümanist zihniyetle uyum içindedir. Diğer yandan bu parçanın devlet ve toplum düzeni (birey ve toplum, birey ve devletin karşılıklı hak ve görevleri) ile ilgili imaları da vardır (Bir kişinin malı olan devlet, devlet değildir.). Antik Yunan ve Mısır eserlerinden hareketle bu iki medeniyetin hayatı, dünyayı algılayış farklarının; Mısırlıların ölüm sonrasına, Yunanlıların yaşama değer vermesinin anlatıldığı “Hayat” adlı metinde farklı milletlerin dünya, hayat ve Tanrı algısının farklı olduğu vurgulanır. Gogol'dan alınan bu parça, hümanist bir söylem taşımaktadır. Mısır medeniyeti ölüm sonrasına bakarak bütün hazırlıklarını ona göre yapmakta, piramitleri bile ölüm sonrası için inşa etmektedir. Yunan medeniyeti ise bütün değerleriyle insanı ölçü almakta, bu dünyaya bakmakta, hayatı yüceltmekte, tanrıları insan biçiminde, varsa öbür dünyayı bu dünyanın bir benzeri olarak hayal etmektedir. İnsanı merkeze alan bu hümanizma görüşü, 1939-1946 arasında H. Ali Yücel'in Maarif Vekilliği sırasında geniş bir alanda işlenmiş olan hümanizma hareketi ile uyum içindedir.

Rasyonalist temeller üzerine kurulu olan çeviri metinlerde akıl, mantık ve sağduyunun öneminin vurgulandığı görülür. Örneğin; “Namus İmtihanı”nda devlet hazinesinden para çalmayacak birini bulabilmek için Serendip Kralı Nabussan'ın Zadig'e danışması ve birlikte bir oyun hazırlamaları, sonunda 64 kişiden sadece birinin namuslu çıkması anlatılır. Parça her şeyden önce yazarı Voltaire ile Aydınlanmacı zihniyete bağlıdır. Kirlenmiş devlet kademeleri, temiz insan bulmanın zorluğu gibi bir kurgu etrafında okuru Aydınlanmacı zihniyet ile yüz yüze getiren, kralın mucize beklentisine rağmen Zadig'in sade, gerçekçi mantığıdır. O; mucizelere inanmaz, mucizelerden medet ummaz. İnsan akli doğru işlerse mucize kadar etkili sonuçlar verebilir. Böylece hurafeci gelenek reddedilerek akılcı insan tipi, sorunu çözen Aydınlanmacı figür olarak belirmektedir.

Devlet ve toplum düzeni ile ilgili fikirler üzerine kurulu olan çeviri metinlerde kanunların ve devletin kutsiyetinin öneminin vurgulandığı, birey-toplum-devlet ilişkisinde bireyin çalışkan olması gerektiğine ve etkili iletişime dikkat çekildiği, bürokratik yozlaşmanın eleştirildiği görülür. Mesela; “Kanunların Büyüklüğü” adlı metinde haksız yere ölüm cezasına çarptırılan Sokrates'in yine de kanunların ve devletin üstünlüğünü savunarak hapisten kaçırılma teklifini reddetmesi konusu ele alınır. Sokrates'e göre birey birtakım haksızlıklara uğrasa da devlet ve onun yasaları saygıdeğerdir. Tipik bir Sokratik diyalog olan parça Atina yasalarının ölümüne mahkûm ettiği Sokrates'in kanunlar ve devlet karşısındaki devletçi ülküsünü yüceltmektedir. Meşhur ölümü ile Sokrates'in haksızlığa uğradığı bellidir. Sokrates de ölümü beklerken bunun farkındadır; ancak mahkemeden çıkan haksız kararı ayrıntıda kalan bir yanlısı olarak görmekte, yasalar ve devletin kutsiyeti ile onun temsilcilerinin uygulama hatalarını birbirinden ayırmaktadır. Bu devletçi tavır, Sokrates'in öğrencilerinin onu kaçırma teklifini reddetmesine sebebiyet vermektedir. Devletçi ülküyü yücelten parça tek parti döneminin devlet ve yasalar karşısında saygıyı ve itaati yücelten zihniyeti ile uyum içindedir. Bununla birlikte ders kitabının “Araştırmalar” bölümünün 7. sorusunda "Sokrates'in fikirlerini her zaman ve her yer için doğru buluyor musunuz? Niçin?" şeklinde meselenin bireysel haklar ve özgürlükler boyutu da tartışmaya açılmıştır (Göğüş ve Demiray, 1945). Diğer yandan Rusya'nın bir kasabasında görevlerine ilgisiz bazı memurların müfettiş geleceğini öğrenince şaşkınlıklarının, ona iyi görünmek için alacakları tedbirler hakkında konuşmalarının anlatıldığı “Müfettiş”te bürokratik tutarlılığın anlık ve geçici tedbirlerle değil, kalıcı ve sürekli uygulamalarla sağlanabileceği vurgulanır. Bu parçada bürokratik yozlaşma ironik bir üslupla eleştirilmektedir. Taşra bürokrasisinin yozlaşması, hantallaşması bir yandan toplumdaki çürümeyi işaret eder. Bu çürümenin sorumlusu sadece bireyler değil, gerekli denetimi sağlayamayan, imkânları yaratamayan, eğitimli insan

yetiştiremeyen merkezden de kaynaklanır. Böylece devlet ve bireyin karşılıklı görev ve hak ilişkisi içinde olmaları gerektiği gösterilir. Bu zihniyet birey-toplum-devlet ilişkilerini düzenlemeye çalışan cumhuriyet zihniyeti ile uyum içindedir. Cumhuriyet de devlete karşı bireyden görev ve fedakârlık beklemekte ancak devletin de bireyine karşı vazifelerini göz ardı etmemektedir. Devlet ve halk arasındaki ilişki Şinasi'den bu yana Batılılaşan Türk aydınının temel meselelerinden biridir. Aynı şekilde yozlaşmış bürokrasi, görevin ihmal edilmesi, kötüye kullanılması da cumhuriyet öncesinden itibaren Türk aydınlarının gündemindedir. Gulliver'in cüceler memleketi Lilliput'ta kralın sarayında misafir olmasının, burada kralı kandırmak ve mevki elde etmek ya da makamlarını korumak için cüce devlet adamlarının cambazlık yapmalarının konu edildiği "Cüceler Memleketinde Bir Eğlence" adlı parçada makam ve mevki elde etmek için insani erdemlerden taviz vermemek gerektiği vurgusu hâkimdir. Yazar, o memlekette gördüğünü söylediği şeylerle aslında kendi yaşadığı dönemdeki İngiliz cemiyetini eleştirmiştir. 17. asır sonunda, 18. asır başında yaşamış olan Swift, döneminin Aydınlanmacı fikirlerini taşır. Birey-toplum-devlet ilişkisi *Gulliver'in Seyahatleri*'nde örtük olarak işlenmiştir. Cüceler memleketinde kralın gözüne girmek için trajikomik durumlara düşen devlet erkânı Swift'in yaşadığı dönemdeki İngiliz toplumunun ve bürokrasisinin bozukluğunu ima eder. Yeni bir toplum, yeni bir adalet düzeni inşa etmek amacıyla işe başlayan cumhuriyet birey-toplum-devlet ilişkisi üzerinde ısrarlıdır. Hem geçmişten devraldığı hem de kendi döneminde mevcut bürokratik yozlaşmanın düzeltilmesinden yanadır. Parça öğrencileri bu doğrultuda, böyle bir Aydınlanmacı-Batıcı zihniyetle yüz yüze getirmektedir. "Çalışkan Köylüler"de ise ihtiyar bir çiftin tarlada çalışmaya istekle devam etmeleri anlatılır, çalışmanın insanı dinç ve mağrur tutacağı, insanın böylece ölümden bile korkmayacağı gösterilir. Parçada ihtiyar çift çalışarak dinç kalmakta artık ölümden bile korkmamaktadır. Genç cumhuriyetin birey-toplum-devlet arasındaki ilişkileri inşasında, bireyin çalışkan olması esastır. Parça bu haliyle genç cumhuriyetin bu zihniyetiyle uyum içindedir. Parçada konu edilen çift köylüdür. Köylü çalışkanlığı ile yüceltilmektedir. Atatürk'ün vecizesiyle "Milletin efendisi" olarak görülen köylü, toplum adına yatırım yapılması gereken insan hazinesini oluşturur. Nitekim ders kitabının "Giriş" bölümünde "Köy Hekimi romanı, XIX. yüzyılın ilk yarısında Fransa'daki köy kalkınması dâvasını ele almıştır." şeklinde bu konuya işaret edilir (Göğüş ve Demiray, 1946). Faydalı bir münakaşanın nasıl olması gerektiğinin anlatıldığı "Münakaşa" adlı metinde ise tartışmanın kendi kuralları olan, yaşamı zenginleştiren, toplumların ilerlemesini sağlayan bir disiplin olduğu vurgulanır. Öncelikle bu parça ile Montaigne, Aydınlanmacı fikirler taşıyan bir yazar olarak öğrenci ile tanıştırılmaktadır. Parçanın konusu olan münakaşa, farklı fikirlerin tartışıldığı bir edebi disiplin olarak bireysel ve toplumsal hayatın gelişmesinde, zenginleşmesinde etkin rol tutar. Ancak münakaşanın da kuralları vardır: Fikirler gerçek olmalı, söz oyunlarıyla gerçek deforme edilmemeli, kişiliklere hakaret olarak algılanmamalı vb. Münakaşanın en önemli yanı gerçek fikirlerin tartışılmasına, hakikatin ortaya çıkmasına, en azından bir senteze ulaşılmasına olanak sağlamasıdır. Parça bu haliyle demokratik eğilimlerle uyum içinde bir türün tanıtımını yapmaktadır. Çok sesli bir yönetim biçimi olarak cumhuriyetin ilkeleri ile uyum içindedir. Cumhuriyet bir yönetim biçimi olarak tek merkezden mutlakıyetçi seslenmenin, tümdengelimci doğruların karşısında konumlanmıştır.

Özgürlükçülük temelleri üzerine kurulu olan çeviri metinde özgürlükçülük fikrinin felsefi boyutta ele alındığı da görülür. "Mezarcılar" adlı metinde varlık-yokluk, yaşam-ölüm üzerine felsefi bir düşünce tartışılır. Açılmış bir mezarın başındaki Hamlet'in topraktan çıkan kafatasları karşısında insanın hiçliğini sorgulamasının anlatıldığı bu parçada dünyevi bütün makamların ve zenginliklerin geçici olduğu, ölümün insanları eşitlediği vurgulanır. Parça ölümün insanları eşitlediği, dünyevi hırsalara fazla kapılmamak gerektiği zihniyeti etrafında biçimlenir. Parça her ne kadar ölümün insanları eşitlediği fikri etrafında biçimlense de yaşama dair güçlü bir söylemi vardır. O da bu dünyayı insanı ve ahlaki sınırları aşmadan yaşamak şeklindedir. Erken cumhuriyetin yaşamı, toplumu, bireyi inşa ederken taşıdığı zihniyetle uyum içindedir.

Yenilikçilik temelleri üzerine kurulu olan çeviri metinlerde ise Doğu-Batı / eski-yeni çatışmasına dikkat çekildiği görülür. Örneğin; K. Mikeş “Sarayda Bir Kabul Töreni” adlı metinde III. Ahmet tarafından saraya kabulü sırasında gördüklerini anlatır (yeniçerilere maaş verilmesi, yemek verilmesi, vezirin bazı davalar hakkında hüküm vermesi, padişahın kubbe altında pencereden gözetlemesi). Bu parçada tarihte kalan değer ve uygulamaların bir kısmının geçerliliğini sürdürdüğü, bir kısmının geçerliliğini kaybettiği vurgulanır. “İdare Adamları”nda itfaiye komutanının şehirdeki durumları ile ilgili rapor vermesi, devlet ve toplum için en uygun şekilde çözümler önermesi ve meclisin bu doğrultuda yapılacak işler için gerekli bütçeyi ayırması anlatılır, ilk gayenin halka hizmet aynı zamanda da devlet menfaatlerini korumak olması gerektiği vurgulanır. Devamı niteliğindeki “İdare Adamları (Devamı)”nda ise kereste fabrikasında yangın çıkması ancak hiçbir itfaiyecinin yerinde olmaması ve itfaiye arabasının hazır olmaması konu edilir. Bu parçalar itfaiye teşkilatı etrafında bir yangın kulesinin restoresi üzerinden Doğu-Batı karşılaştırmasını içerir. Buna göre Avrupa, itfaiye teşkilatı bakımından tedbir eksenli çalışmakta, önlemlerini önceden almaktadır. Oysa Rusya’da itfaiye teşkilatı, yangın çıktıktan sonra dahi harekete geçmekte zorlanmaktadır. Böylece parça Rusya örneğinden Doğu-Batı / eski-yeni çatışması etrafında Batıcı bir zihniyete bağlanır. Doğu ve Batı arasında bir yenileşme serüveni olan Rusya, bu bakımdan Türk toplumsal tarihine benzer özellikler gösterir. O da başlangıçta bir Doğu imparatorluğudur. II. Petro’dan sonra Batı’nın değerleri örnek alınmıştır. Parçanın alt metni genç cumhuriyet öğrencilerinin Türk toplumu için de kıyas yapmasına uygundur.

Türkçe ders kitaplarındaki “Eğitimcilik” zihniyetini yansıtan çeviri metinler ile ilgili bulgular tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4.

Türkçe Ders Kitaplarındaki Eğitimcilik Zihniyetini Yansıtan Çeviri Metinler ile İlgili Bulgular

Metnin adı	Yazarı	Çevirmeni	Kaynak Dil/ Edebiyat	1938-1950	1950-1960
Altın Beyinli Adam Masalı	Alphonse Daudet	Sabri Esat Siyavuşgil	Fransızca / Fransız	Türkçe I (1945)	Yok
Bir Ananın Fedakârlığı	Alfred de Musset	Yaşar Nabi Nayır	Fransızca / Fransız	Türkçe I (1945)	Türkçe I (1959)
Cimrinin Ziyafeti	Moliere	Yaşar Nabi Nayır	Fransızca / Fransız	Türkçe I (1945)	Türkçe I (1959)
Arıbeyi	Jacop ve Wilhelm Grimm	Kemal Kaya	Almanca / Alman	Yok	Türkçe I (1959)
Haksız Olduğunuzu İtiraf Edin (Serbest)	Ross L. Holman	Belli değil	Belli değil	Yok	Türkçe I (1959)
Sokrates'le Lysis	Eflatun	Sebahattin Eyüboğlu	Eski Yunanca	Türkçe II (1946)	Türkçe II (1960)
Ruh Asillığı	Herman Hayberk	Melek Kaptan	Almanca / Alman	Türkçe II (1946)	Türkçe II (1960)
Cimrinin Ölümü	Honore de Balzac	Nasuhi Baydar	Fransızca / Fransız	Türkçe II (1946)	Türkçe II (1960)
Güvercin, Tilki ve Leylek	Beydeba	Ömer Rıza Doğrul	Sanskritçe / Eski Hint	Türkçe III (1946)	Türkçe III (1960)
Dalgın Adam	La Bruyere	Yaşar Nabi Nayır	Fransızca / Fransız	Türkçe III (1946)	Türkçe III (1960)

Bir Tufeyli	Le Sage	Sabri Esat Siyavuşgil	Fransızca / Fransı	Türkçe III (1946)	Türkçe III (1960)
-------------	---------	--------------------------	-----------------------	----------------------	----------------------

1938-1950 yılları arasında okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan çeviri metinlerden 9 tanesinin “Eğitimsel” zihniyetini yansıttığı tespit edilmiştir. Bu parçaların 8’i (%88,11) ideal genç tipi (erdemler), 1’i (%11,11) toplum eğitimi üzerinde durmaktadır. Bu dönemde “Aydınlanmacılık-Batıcılık” zihniyetinden sonra çeviri metinlerde en çok yansıtılan zihniyet “Eğitimsel”tir. 1950-1960 döneminde ise çeviri metinlerle en çok yansıtılan zihniyet “Eğitimsel”tir. Bu dönemde “Altın Beyinli Adam Masalı” çıkarılmış, “Arıbeyi” ve “Haksız Olduğunuzu İtiraf Edin” adlı parçalar ders kitaplarına eklenmiştir. Bu dönemdeki çeviri metinlerin 10 tanesi “Eğitimsel” zihniyetini yansıtmaktadır. Bu metinlerin 9’u (%90) ideal genç tipi (erdemler), 1’i (%10) toplum eğitimi üzerinde durmaktadır.

Erdemler üzerindeki vurgunun, ideal genç inşa etme amacının 1938-1950 döneminde olduğu, sonrasında da devam ettiği görülmektedir. Bu parçalarda en fazla telkin edilmek istenen fikir, ideal genç tipinde bulunması gereken özellikler etrafında toplanmaktadır. Bu özellikler genç cumhuriyetin yetiştirmek istediği “ideal genç tipi”nde bulunması istenen erdemlerdir. Bu erdemler; sözünde durma, hırslı olmama, tutumlu olma, fedakârlık, iyilik, dostluk, cimri olmama, akıllı olma, sorumluluk, adil olma, dalgın olmama, uyanık olma vb. başlıklar altında toplanabilir. Örneğin; beyninden altın çıkan adamın bunu har vurup harman savurmasının, sonunda da ölmesinin anlatıldığı “Altın Beyinli Adam Masalı” adlı parçada masal atmosferinde kurgulanan olay, altınla temsil edilen maddi hırsın birey ve yakınları için nasıl bir felaketle sonuçlandığını göstermektedir. Burada olumsuz örnekler üzerinden tutumlu olmak, aşırı hırs beslememek, insan doğasının sınırlarını zorlamamak, insani ölçülerin dışına çıkmamak gibi erdemler yüceltilmekte ve önerilmektedir. 1950-1960 döneminde yer alan “Arıbeyi” adlı metinde üç presten karıncalara, ördeklere ve arılara iyi davranan en küçüğünün, sonunda başarıya ulaşması anlatılır, iyilik yapanın iyilik bulacağı gösterilir. İnsanın evrensel gerçeklerini işaret eden bu masal, iyiliğin karşılıksız kalmayacağı ilkesi üzerine kurulmuştur. Bu haliyle iyilik erdemine sahip başka canlıların da yaşam hakkına saygılı bir örnek sunmaktadır. Yine bu dönemde eklenen “Haksız Olduğunuzu İtiraf Edin” parçasında ise haksız olduğunu itiraf etmek yerine gurur ya da inatla hareket etmenin insana zarar vermesi, itiraf etmenin insana daha güzel kapılar açması anlatılmakta, gerektiği yerde özür dilemenin bir erdem olduğu vurgulanmaktadır. İdeal gencin özelliklerinden birisi de haklı olduğu anda sonuna kadar bunu savunması ancak haksız olduğunu fark ettiği anda da özür dileyebilmesidir. Bu; dogmalardan sıyrılmış, doğruyu kendisi sorgulayıp bulabilen, bireyselleşmiş bir insanın örneğidir.

Türkçe ders kitaplarındaki “Ekosistemcilik” zihniyetini yansıtan çeviri metinler ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 5.

Türkçe Ders Kitaplarındaki Ekosistemcilik Zihniyetini Yansıtan Çeviri Metinler ile İlgili Bulgular

Metnin Adı	Yazarı	Çevirmeni	Kaynak Dil/ Edebiyat	1938-1950	1950-1960
Kırlangıç	Jule Michelet	Reşat Nuri Güntekin	Fransızca / Fransız	Türkçe II (1946)	Türkçe II (1960)

1938-1950 yılları arasında okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan çeviri metinlerden 1 tanesinin “Ekosistemcilik” zihniyetini yansıttığı tespit edilmiştir. Bu dönemde “Romantizm” ve “Milliyetçilik” zihniyeti ile birlikte çeviri metinlerde en az yansıtılan zihniyet “Ekosistemcilik”tir. 1950-1960

döneminde de yer alan aynı metnin “Ekosistemcilik” zihniyetini yansıttığı belirlenmiştir. Bu dönemde çeviri metinlerde en az yansıtılan zihniyet “Ekosistemcilik”tir.

Türkçe ders kitaplarındaki “Milliyetçilik” zihniyetini yansıtan çeviri metinler ile ilgili bulgular tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6.

Türkçe Ders Kitaplarındaki Milliyetçilik Zihniyetini Yansıtan Çeviri Metinler ile İlgili Bulgular

Metnin Adı	Yazarı	Çevirmeni	Kaynak Dil / Edebiyat	1938-1950	1950-1960
Üçüncü Senfoni (Serbest)	Georges Duhamel	Zahir Güvemli- Tahsin Yücel	Fransızca / Fransız	Yok	Türkçe III (1960)
Horace'tan	P. Corneille	Lütfi Ay	Fransızca / Fransız	Türkçe III (1946)	Türkçe III (1960)

1938-1950 yılları arasında okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan çeviri metinlerden 1 tanesinin “Milliyetçilik” zihniyetini yansıttığı tespit edilmiştir. Bu dönemde “Romantizm” ve “Ekosistemcilik” zihniyeti ile birlikte çeviri metinlerde en az yansıtılan zihniyet “Milliyetçilik”tir. Bu parça vatan sevgisi, vatan ve millet için fedakârlık üzerinde durmaktadır. 1950-1960 döneminde ise çeviri metinlerden 2 tanesi “Milliyetçilik” zihniyetini yansıtmaktadır. Bu metinlerin 1’i (%50) vatan sevgisi, vatan ve millet için fedakârlık; 1’i (%50) savaş karşıtlığı etrafında şekillenmektedir. Bu dönemde “Üçüncü Senfoni” adlı parça ders kitabına eklenmiştir. Bu metin savaşın olumsuz yönleri üzerinde durmaktadır. Savaş karşıtı bir Fransız yazar Georges Duhamel tarafından yazılan “Üçüncü Senfoni”de cephe gerisinde tedavi edilen ama hiçbir şeyden memnun olmayan bir askerin “Üçüncü Senfoni”yi duyunca mutlu olması, çevresindekileri şaşırtması anlatılır. Savaşın, insani duyguları yok etmesinin vurgulandığı bu metinde müziğin ruhu yenilediği işaret edilir.

Türkçe ders kitaplarındaki “Romantizm” zihniyetini yansıtan çeviri metinler ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 7.

Türkçe Ders Kitaplarındaki Romantizm Zihniyetini Yansıtan Çeviri Metinler ile İlgili Bulgular

Metnin Adı	Yazarı	Çevirmeni	Kaynak Dil / Edebiyat	1938-1950	1950-1960
Tabiat	Goethe	Hikmet Birand	Almanca / Alman	Türkçe III (1946)	Yok

1950-1960 yılları arasında okutulan Türkçe ders kitaplarında Romantizm zihniyeti yer almazken 1938-1950 döneminde “Milliyetçilik” ve “Ekosistemcilik” zihniyeti ile birlikte çeviri metinlerde en az yansıtılan zihniyet “Romantizm”dir. Bu dönemde metinlerden 1 tanesinin “Romantizm” zihniyetini yansıttığı tespit edilmiştir. Bu parçada telkin edilmek istenen fikir, doğa ile kurulan ilişki etrafında toplanmaktadır. Doğanın düzeninin, akışının genel tasvirinin yapıldığı “Tabiat” adlı metinde doğanın her şey olduğu vurgulanır. Romantizmin ünlü ismi Goethe'den alınan bu parça doğayı yücelten tarzıyla Romantizmin tabiat algısına bağlanabilir.

Sonuç

Bütün veriler genel olarak değerlendirildiğinde öncelikle 1938-1950 döneminde çeviri metinlere daha çok yer verildiği dikkat çekmektedir. 1938-1950 döneminde toplam 38; 1950-1960 döneminde 20 çeviri metin vardır. Türkiye Cumhuriyeti tarafından kültürel bir Rönesans yaratma çabaları, ülke çapında

Batılılaşma ve çağdaşlaşma, 1938-1950 yılları arasında özellikle tek parti döneminde bir devlet politikası olarak benimsenmiştir. Atatürk ilkelerine dayanan bu yaklaşım doğrultusunda çeviriyi kültürel dönüşümün en önemli aracı olarak gören devlet, kendi eliyle yürüteceği örgütlü ve sistemli bir çeviri etkinliğine başlamış, Batı hümanizmasını ve Aydınlanmasını gerçekleştiren eserlerin bir program çerçevesinde Türk diline kazandırılması amaçlanmıştır (Altay ve Aksoy, 2003: 166). Batıcılık kapsamında değerlendirilmesi gereken hümanizma akımı İnönü devrinde, Hasan Ali Yücel'in Maarif Vekilliği süresince çeviri politikasını büyük ölçüde etkilemiştir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak kurulan Tercüme Bürosu'nda gerçekleştirilen, "Dünya Edebiyatından Tercüme" adıyla yayımlanan ve halk arasında "Beyaz Kitaplar" olarak tanınan bu eserler bir edebî ilham kaynağı olarak kalmayıp devlet tarafından tüm il, ilçe ve köylerde halk kütüphanelerine dağıtılmıştır. Bu tutumun hem çeviri metin sayısı hem de seçilen metinler bakımından 1938-1950 döneminde Türkçe ders kitaplarına da yansdığı görülür.

1938-1950 döneminde çeviri metinlerde en çok yansıtılan zihniyet "Aydınlanmacılık-Batıcılık"tır. Batıcılık; Cumhuriyetin temel ilkelerinden biridir, bir fikir akımı olarak toplumun geneli tarafından gördüğü kabul değişiklik gösterse de kesintisiz olarak varlığını sürdürür. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren İkinci Dünya Savaşı sonlarına kadar fikrî yayınların büyük çoğunluğu Batılılaşma yönündedir. Türkiye Cumhuriyeti düşünce kökleriyle Tanzimat'tan beri süregelen Batıcı, medeniyetçi, Aydınlanmacı, pozitivist, rasyonalist, bilimci köklere bağlıdır. Sonuç olarak 1938-1950 dönemindeki metinlerin de dönemin düşünce dünyası paralelinde erken cumhuriyetin pozitivist, rasyonalist, kalkınmacı, yenilikçi velhasıl Aydınlanmacı-Batıcı zihniyetini telkin eder mahiyette olduğu görülür. 1938-1950 döneminde incelenen Türkçe ders kitaplarındaki 38 metnin 26'sı; 1950 döneminde ise 20 metnin 7'si Aydınlanmacı-Batıcı zihniyete bağlıdır.

1950-1960 döneminde ise çeviri metinlerde en çok yansıtılan zihniyet "Eğitimcilik"tir. Öncelikle, bu dönemin fikir ve düşünce alanında söz edilmesi gereken önemi, CHP ve tek parti dönemine göre önemli farklılaşmaların yaşanmasıdır. Bunun ilk etkisi İslami alanlarda görülür. 1950'ye gelindiğinde "fikir hürriyetinin yeniden tesisıyla İslâmiyet zorunlu olarak yine siyasal bir konu" olur (Lewis, 1993: 416-417). Aslında bu meseleler CHP'nin son döneminde ele alınmaya başlanmıştır ancak DP iktidarı ile hız kazanır. Öncelikle tek parti döneminin sonuna kadar tavizsiz olarak uygulanan Batılılaşma politikası bu partinin son dönemi ile DP iktidarından sonra tartışılmaya açılır, din ve laiklik de tartışılmaya başlanır (Okay, 2005: 47). Sonuç olarak 1950-1960 döneminde Batıcılık zihniyetinin etkisinin azaldığı yerini değerler üzerine kurulu Eğitimci bir zihniyetin aldığı söylenebilir. 1950-1960 döneminde incelenen Türkçe ders kitaplarındaki 20 metnin 10'u; 1938-1950'de ise 38 metnin 9'u Eğitimcilik zihniyetini yansıtır.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde diğer bir dikkat çeken husus ise aynı yazarlar tarafından yazılan bu ders kitaplarında 1938-1950 döneminde yer alan bazı yazarların metinlerinin 1950-1960 döneminde kitaplardan çıkarılmış olmasıdır. 1938-1950 döneminde yer alan Tolstoy, Hermann Löns, Francis Bacon, Pierre Loti, Buffon, Voltaire, Lukianos, Eflatun, Gogol, J. Swift, Honore de Balzac, Montaigne, K. Mikeş, A. Çehov, Shakespeare, Goethe'nin çeviri metinleri ile Alphonse Daudet "Altın Beyinli Adam Masalı" 1950-1960 döneminde ders kitaplarından çıkarılmıştır. Çıkarılan yazarların çoğunluğunun Rus ya da Aydınlanmacı yazarlar olması dikkat çekicidir. 1938-1950 arasında olmayan Georges Duhamel'in "Üçüncü Senfoni", Jacop ve Wilhelm Grimm'in "Arıbeyi", Ross L. Holman'ın "Haksız Olduğunuzu İtiraf Edin" ve Anne Terry White'ın "Deniz İçinde Akan Nehir" adlı metinleri ise 1950-1960 döneminde ders kitaplarına eklenmiştir. Çıkarılan metinlerin çoğunluğu "Aydınlanmacılık-Batıcılık" zihniyetini yansıtırken eklenen metinlerin çoğu "Eğitimcilik" zihniyetini yansıtmaktadır.

Son tahlilde bu bulgulardan hareketle çeviri metinlerde yansıtılan zihniyetlerin dönemlerin düşünce dünyasına paralel olduğu söylenebilir.

Kaynakça

Altay, A. ve Aksoy, B. (2003). Cumhuriyetten günümüze çevirinin kültürel gelişmedeki yeri. B. Yıldız (Ed.), *Dil, Kültür ve Çağdaşlaşma* içinde (ss. 110-138). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.

Lewis, B. (1993). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (Çev.: M. Kıratlı). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

MEB (2015). Türkçe Öğretim Programı.

Okay, O. (2005). *Batılılaşma devri Türk edebiyatı*, İstanbul: Dergâh.

İncelenen Kitaplar

Göğüş, B. ve Demiray K. (1945). *Türkçe I*, Ankara: Maarif Vekilliği.

Göğüş, B. ve Demiray K. (1946). *Türkçe II*, Ankara: Maarif Vekilliği.

Göğüş, B. ve Demiray K. (1946). *Türkçe III*, Ankara: Maarif Vekilliği.

Göğüş, B. ve Demiray K. (1959). *Türkçe I*, Ankara: Maarif Vekilliği.

Göğüş, B. ve Demiray K. (1960). *Türkçe II*, Ankara: Maarif Vekilliği.

Göğüş, B. ve Demiray K. (1960). *Türkçe III*, Ankara: Maarif Vekilliği.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çevrim İçi Sınav Hazırlama Aracı: Testmoz

*Dr. Emrah BOYLU**, *Öğr. Gör. Kevser Esma ÖZYALÇIN***

Özet

Özellikle 2000’li yıllardan itibaren eğitimde son derece önem verilen teknoloji kullanımı, Aralık 2019’da başlayan ve kısa sürede tüm dünyayı derinden etkileyen Covid19 salgını ile birlikte zorunlu hale gelmiştir. Bununla birlikte örgün eğitim faaliyetlerinin yerini çevrim içi eğitimler almıştır. Bu köklü değişiklik dil öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin de çevrim içi ve teknoloji araçları ile yapılması gerekliliğini beraberinde getirmiştir. Bu nedenle hangi web 2.0 araçlarının ölçme faaliyetlerinde kullanılabileceğinin belirlenmesi dil öğretimi için oldukça önemli bir husus olmuştur. Bu bağlamda şekillenen çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Testmoz web 2.0 aracının sınav hazırlama ve uygulama için uygun bir araç olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle Testmoz’un ücretli ve ücretsiz kullanımında sınava katılımı sağlanacak öğrenci sayısında, hazırlanacak sınavın soru sayısında ve sınavın arşivlenmesinde farklılıklar olduğu; sınav hazırlama bakımından birden çok soru tipinin kullanımını desteklemesi, basit bir ara yüze sahip olması, başka sayfalardan yapılacak kopyalama işlemlerine izin vermemesi gibi olumlu yönlerinin olduğu gibi geçerlik ve güvenilirliği düşürecek olumsuz yönlerinin de bulunduğu tespit edilmiştir. Bu tespitler kapsamında ilgili araçtan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde nasıl faydalanılabileceğine dair bilgiler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, çevrim içi sınav hazırlama ve uygulama, testmoz.

Online Exam Preparation Tool in Teaching Turkish as a Foreign Language: Testmoz

Abstract

The use of technology, which has been extremely important in education especially since the 2000s, has become mandatory with the Covid19 epidemic that started in December 2019 and affected the whole world deeply in a short time. However, online education has taken the place of formal education activities. This radical change has brought along the necessity of making assessment and evaluation with online and technology tools in the language teaching process. For this reason, determining which web 2.0 tools can be used in assessment activities has been a very important issue for language teaching. In the study shaped in this context, it has been tried to determine whether the Testmoz web 2.0 tool is a suitable tool for exam preparation and application in teaching Turkish as a foreign language. Based on the findings obtained, it has been determined that there are differences in the number of students to participate in the exam, the number of questions for the exam to be prepared and the archiving of the exam in the paid and free use of Testmoz; there are positive aspects such as supporting the use of more than one question type in terms of exam preparation, having a simple interface, not allowing copying from other pages, as well as negative aspects that reduce validity and reliability. Within the scope of these determinations, information was given on how to benefit from the relevant tool in teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: Distance Turkish teaching, online exam preparation and application, Testmoz.

Giriş

Türkiye’de ilk vaka 11 Mart 2020 tarihinde tespit edilmiş, 12 Mart 2020’de de ilk ve orta dereceli okullar ile üniversitelerde yüz yüze eğitime ara verilerek çevrimiçi eğitime başlanmıştır. Aynı değişiklik üniversiteler bünyesinde faaliyetlerini sürdüren Türkçe Öğretim Merkezlerinde de görülmüştür. Fakat

*İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, emrahboyulu@aydin.edu.tr

**İstanbul Aydın Üniversitesi, Aydın TÖMER, kevserozyalcin@aydin.edu.tr

her alanda olduğu gibi bu alanda da ölçme ve değerlendirmenin hangi araçlar ile nasıl yapılması gerektiği sorunu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde kullanılacak çevrimiçi ölçme aracının dil sınavlarında minimum bulunması gereken soru sayısı ve soru tiplerini desteklemesi, öğretmenler ve öğrenciler için kullanım kolaylığının olması, sınavın güvenilirliği ve geçerliğini koruyabilmesi vb. özelliklere sahip olması büyük önem arz etmektedir. Ne var ki özellikle uzaktan (çevrim içi) Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme konusunda ciddi deneyim ve araç eksikliği ile karşı karşıya kalınmıştır. Şen'in (2016: 411) de belirttiği gibi uzaktan eğitim, dünya üzerinde dil öğretiminde yaygın bir şekilde kullanılmasına karşın Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında yeni sayılabilecek bir özelliğe sahiptir. Bu bağlamda Yunus Emre Enstitüsü'nün zenginleştirilmiş kitap, Türkçe Öğretim Portalı, Anadolu ve Yaşar Üniversitelerinin uzaktan eğitim yoluyla Türkçenin öğretimine yönelik yaptığı çalışmalar alan açısından çığır açıcı faaliyetler olsa da (Ozan ve Göçmenler, 2018: 130) ciddi eksikliklerin olduğu da aşikârdır. Bu eksiklikler sebebi ile üniversiteler tarafından kullanılan uzaktan öğretim programlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de kullanılması, süreçte çeşitli aksaklıklara neden olmaktadır. Bu durumu Pilancı (2015:261) şöyle açıklamaktadır: "Web tabanlı uzaktan dil öğretim programı tasarlamak, hazırlamak ve uygulamak son derece zor bir iştir. Böyle bir programın tasarımı, basit araçlar kullanarak bir dizi seçmek ve boşluk doldurma alıştırmaları hazırlamak anlamına gelmemektedir; gerçek anlamda bir web tabanlı uzaktan dil öğretim programı bundan çok daha fazlasını içermektedir." Bu kapsamda bu tür bir programa sahip olunmaması nedeni ile dil öğretim sürecinde yapılan ölçme ve değerlendirmenin de tam anlamı ile geçerli ve güvenilir olduğunu söylemek zordur. Diğer yandan hem dört temel dil becerisini tam anlamı ile geliştirmeye yönelik bir programa sahip olunmaması hem de çevrim içi eğitimde ölçme ve değerlendirmenin ayrı bir uzmanlık alanı olması nedeni ile bu alanda çalışanların hangi dijital araçları kullanabilecekleri bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerden biri de uygun ölçme araçlarını hazırlama ve kullanma becerisidir (Yalçın, 2019: 384). Çünkü çevrimiçi öğretim ve öğrenim de farklı yaklaşımlar içerdiği için yapılacak ölçme ve değerlendirmeler de normalden farklı olacaktır. "Çevrimiçi eğitimde sürekli değerlendirme yapılması geri dönüt, öğrenciden öğrenciye farklılık gösteren öğrenme hızının kontrolü ve değerlendirme süreci sonunda elde edilecek öğrenme kalitesi bakımından oldukça önemlidir." (Balta ve Türel, 2013: 40). Bu da çevrimiçi eğitim sürecinde sürekli ölçme ve değerlendirme etkinlerine yer verilmesi gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır. Fakat uzaktan öğretimde ölçme ve değerlendirme süreçleri de örgün öğretimden farklı olduğu için ölçme ve değerlendirme süreçlerinde ortaya çıkan bu farklılıklar öncelikle sınav uygulamasında açık bir şekilde görülmektedir (Akyıldız, 2015: 9). Bu farklılıklardan biri de hazırlanacak sınavlarda ihtiyaç duyulan soru tiplerinin kullanılmasını destekleyen Web 2.0 araçlarının az olması ve çoğunun da uygulamasının zor olmasıdır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de hangi Web 2.0 aracının sınav hazırlama ve uygulama açısından uygunluğunun belirlenmesi önem arz etmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Testmoz'un yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçmeye yönelik bir çevrim içi araç olarak kullanılmasının uygun olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Testmoz'un ücretli ve ücretsiz kullanım farkları nelerdir?
2. Testmoz'un sınav hazırlayıcıları açısından olumlu ve olumsuz özellikleri nelerdir?
3. Testmoz, hangi soru tiplerinin kullanımını desteklemektedir?
4. Testmoz, ölçme açısından geçerli ve güvenilirliği sağlamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Testmoz'un yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçmeye yönelik bir çevrim içi araç olarak kullanılmasının uygun olup olmadığını ortaya koymak amaçladığından, nitel araştırma tekniklerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizini Bowen (2009: 27) basılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden iletilen) materyalleri incelemek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir süreç olarak tanımlar ve nitel araştırmadaki diğer analitik yöntemlerde olduğu gibi, doküman analizi de anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve deneysel bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanması gerektirdiğinin altını çizer. Bu çalışmada da ilgili alanda Testmoz'un çevrim içi bir sınav aracı olarak kullanılabilirliği, programın incelenmesi ile ortaya konulmaya çalışıldığı için bu yöntem kullanılmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

1. Testmoz'un ücretli ve ücretsiz kullanım farkları nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 1.

Testmoz'un Ücretli ve Ücretsiz Kullanım Farkları

Ücretli Kullanım	Ücretsiz Kullanım
Sınava katılım sağlayacak öğrenci sayısında sınır yoktur.	Sınava katılım sağlayacak öğrenci sayısı 100 kişi ile sınırlıdır.
Hazırlanacak sınavların soru sayısında herhangi bir limit yoktur.	Hazırlanacak sınavların soru sayısı 50 ile sınırlıdır.
Hazırlanan sınavlar süresiz olarak arşivlenir ve kayıt altında tutulur.	Hazırlanan sınavlar hiç kimse giriş yapmazsa 2 yıl içinde silinmektedir.

Tablo 1'de görüldüğü üzere Testmoz'un ücretli ve ücretsiz kullanımında sınava katılımı sağlanacak öğrenci sayısında, hazırlanacak sınavın soru sayısında ve sınavın arşivlenmesinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ilgili programın ücretli kullanımının sınav hazırlayıcıları ve uygulayıcıları açısından daha yararlı olacağı söylenebilir.

2. "Testmoz'un sınav hazırlayıcıları açısından olumlu ve olumsuz özellikleri nelerdir?" Sorusuna ilişkin bulgular

Olumlu özellikler;

- Ölçme ve değerlendirme amaçlı hazırlanan diğer web 2.0 araçlarından en temel farkı programın web sitesinde reklam, resim veya videoların olmamasıdır. Böylece program çok düşük internet bağlantısı ile de kolaylıkla kullanılabilir.
- Yazma bölümünü sistem üzerinden cevaplayan öğrenciler başka arama motorları açabilse de oradaki bilgileri kopyalayıp testin yazma bölümünde kullanamamaktadır.
- Programın sunduğu tüm imkânlardan yararlanabilmek için cüzi bir ücret ödeyerek satın almak yeterlidir.
- Basit bir ara yüze sahiptir.
- Sınıf içi etkinliklerde, kur sonu ve seviye tespit sınavlarında kullanılacak bir ölçme aracıdır.

- Sadece bilgisayar ve tablet ile değil, telefonla da kullanılabilir. Fakat telefon ile bağlanmak ölçmenin geçerlik ve güvenilirliğini sarsacağından kur sonu sınavlarında, seviye tespit sınavlarında tercih edilmemelidir.
- Soru türleri çok çeşitlidir ve aynı sayfada istenilen türde soru hazırlama imkânı sunmaktadır.
- Dinleme ve okuma bölümü sorularında puanlama sistemi kullanılabilir ve puanlar otomatik olarak hesaplanmaktadır.
- Öğrencinin sınavı ne zaman bitirdiği otomatik olarak başlayıp biten sınav süresi sayesinde bilinebilmektedir. Böylece öğrenci sınavı kaydettiğinde sonuçlar sisteme otomatik olarak düşmektedir.
- Herhangi bir sebeple sınav sistemi kapanırsa tekrar giriş yapıldığında sınav süresi kaldığı yerden devam etmektedir.
- Sınav süresi otomatik olarak başlamakta ve bitmektedir.
- Testmoz sayfası açıkken başka bir sayfa açılabilir de oradaki bilgiler kopyalanamaz, sayfanın dili başka bir dile çevrilemez, yazma yanlışlarının otomatik olarak düzeltilmesi program tarafından engellenir.
- Sınav için belirlenen süre bittiğinde sistem kapansa da öğrencinin cevaplamış olduğu sorular sisteme kaydedilmekte ve öğrenci o sorular üzerinden puan alabilmektedir.

Olumsuz Özellikler;

- Program, ölçme değerlendirme tam anlamıyla geçerli ve güvenilir olmasını sağlayacak bir donanıma sahip değildir. Öğrenci/katılımcı sınav anında başka sayfalar açabilir, soruları başka biriyle kolaylıkla paylaşım kopya çekebilir. Oysa benzer bazı web 2.0 ölçme araçlarında öğrenci başka bir sayfa açmamakta ve soruları bir başkasıyla paylaşmamaktadır. Bu durum, Testmoz'un başka bir programla desteklenmesi ihtiyacını doğurmaktadır.
- Öğrenci dinleme bölümündeki ses kayıtlarını istediği kadar dinleyebilmektedir.
- Herhangi bir sebeple sınav sistemi kapanırsa tekrar giriş yapıldığında işaretlenmiş tüm sorular silinmektedir. Öğrenci sınava tekrar giriş yaptığında kalan sürede işaretlediği sorulara tekrar cevap vermek zorunda kalmaktadır.
- Öğrenci soruları ekran görüntüsü olarak kendi bilgisayarına kolaylıkla kaydedebileceği için yapılan sınavın bir daha kullanılmaması ya da çok uzun bir süre sonra kullanılması gerekmektedir.

3. Testmoz, hangi soru tiplerinin kullanımını desteklemektedir? Sorusuna ilişkin bulgular ve yorum

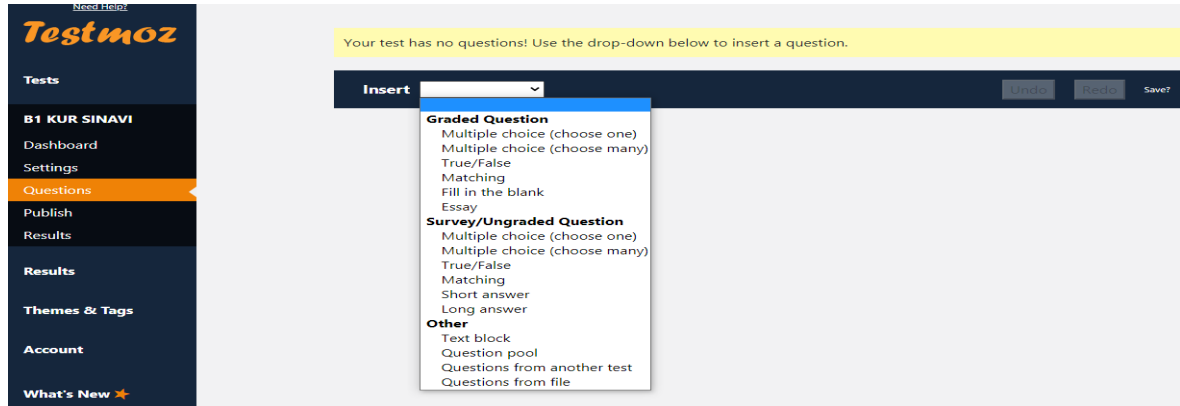
Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel beceriden, dinleme, okuma ve yazma becerilerini ölçme imkânı sunan bu programda beceriler bağlamında aşağıdaki soru tiplerinin kullanımını desteklemektedir:

Tablo 3.

Testmoz'un Becerilere Göre Desteklediği Soru Tipleri

Beceri	Soru tipi
Dinleme	Çoktan seçmeli, doğru/yanlış, var/yok, boşluk doldurma
Okuma	Çoktan seçmeli, doğru/yanlış, var/yok, boşluk doldurma
Yazma	Kısa ve uzun cevaplı sorular

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere Testmoz, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin ölçülmesine yönelik birçok soru tipini desteklemektedir. Fakat ilgili programla konuşma becerisini ölçmek mümkün değildir. Bu bilgilere ek olarak programın sunduğu en büyük avantaj ise tek sayfada istenilen soru türünde sınav hazırlanabilmesidir. Bu bağlamda testmozun, “Questions/Sorular” bölümünde soru türünü seçerek sınav hazırlanabilir. Dinleme ve okuma bölümü soruları için birinci başlık altındaki soru türleri seçilmeli, yazma bölümü için ise 2. başlık altındaki «Long answer» seçeneği tercih edilmelidir. Çünkü program yazma bölümünü Türkçe dil bilgisi kurallarına göre değerlendirecek bir donanıma sahip değildir. Bu bölüm öğretici tarafından değerlendirilmektedir.

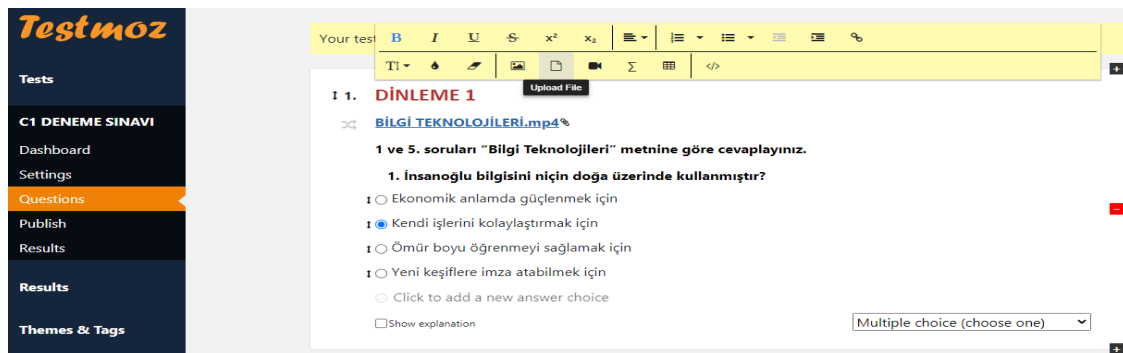


Şekil 1: Testmoz soru tipi belirleme sekmesi

Kaynak: <https://testmoz.com/7060784/questions/list>.

Yukarıdaki bilgilere ek olarak ilgili sayfada yer alan “Question pool” seçeneği soru havuzu oluşturmak içindir. “Questions from another test” seçeneği, daha önce hazırlanan sınavdan oluşturulacak yeni sınav soru eklemeyi sağlar. “Questions from file” seçeneği de bilgisayarınızdaki bir dosyadan oluşturacağınız sınav için metin veya soru ekleyebilenizi sağlamaktadır.

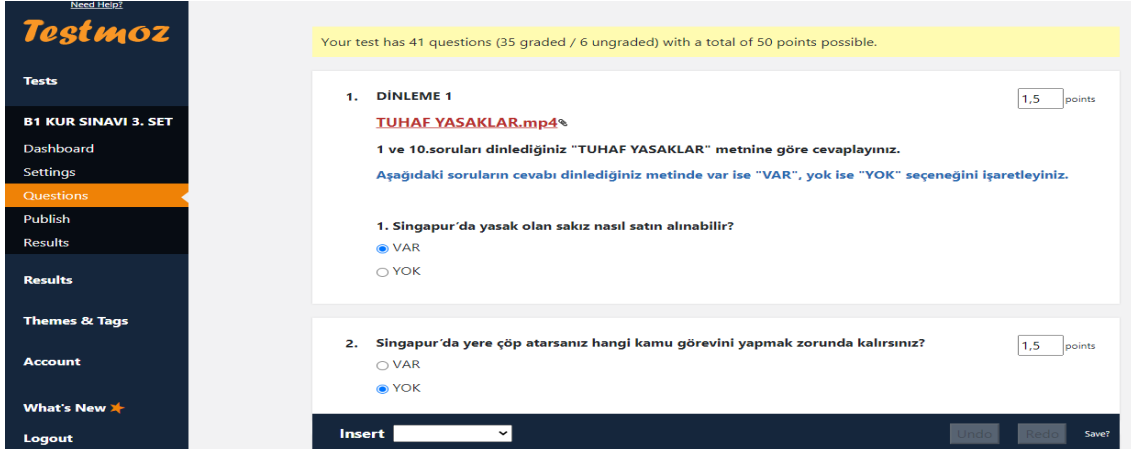
Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında üç temel beceriyi (dinleme- okuma – yazma) ölçebilme imkânı sunan programda dinleme becerisini ölçebilmek için ses videosu, video yüklenebilmektedir. Aşağıdaki şekil 2’de görülen sekmeden «Uploud file» kısmına tıklayarak ses videosu, video yüklenmektedir. Ayrıca sağ tarafta yer alan “+ işareti” ile aynı türde yeni bir soru sekmesi açılabilenkte ya da “- işareti” ile soru silinebilmektedir.



Şekil 2: Çoktan seçmeli soru örneği

Kaynak: <https://testmoz.com/5341128/questions/list>

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü üzere ilgili araç ile dinleme becerisine yönelik hem ses kaydı programa gömülebilmekte hem de çoktan seçmeli soru hazırlanabilmektedir. Bu bilgiye ek olarak farklı soru tiplerinin de kullanımını destekleyen programda var/yok, doğru/yanlış gibi soru türleri de rahatlıkla kullanılabilir. Bu bağlamda aşağıdaki şekil 3'e bakıldığında ses dosyası programa gömüldüğü gibi aynı sayfada sorular da sorulabilmektedir.

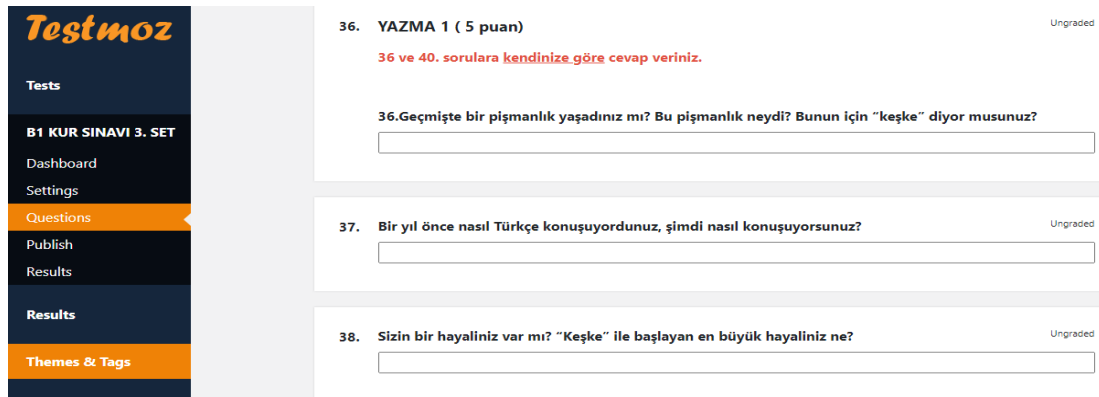


Şekil 3: Var/Yok soru örneği

Kaynak: <https://testmoz.com/6927366/questions/list>

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü üzere ilgili araç ile dinleme becerisine yönelik var/yok soru tipleri hazırlanabilmektedir.

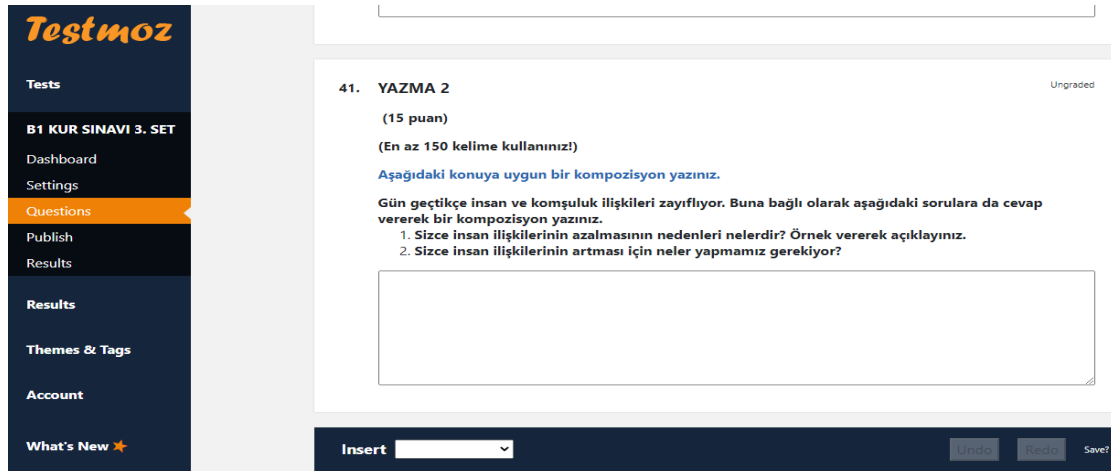
Testmoz'un yazma bölümünde «short answer» seçeneği ile kısa cevaplı sorular, «long answer» seçeneği ile de uzun cevaplı (kompozisyon) soruları hazırlanabilmektedir.



Şekil 4: Kısa cevaplı soru örneği

Kaynak: <https://testmoz.com/6927366/questions/list>

Yukarıdaki şekil 4'te de görüldüğü üzere öğrencilerin yazma becerilerini ölçmek için testmoz kısa cevaplı soru sorulmasını desteklemektedir.



Şekil 5: Uzun cevap gerektiren soru örneği

Kaynak: <https://testmoz.com/6927366/questions/list>

Yukarıdaki şekil 5'te de görüldüğü üzere öğrencilerin yazma becerilerini ölçmek için testmoz kısa cevaplı soru sorulmasını desteklemektedir.

4. Testmoz, ölçme açısından geçerli ve güvenilirliği sağlamakta mıdır? Sorusuna ilişkin bulgular ve yorum

Testmozun geçerlik ve güvenilirliği artırıcı özellikleri;

- Hazırlanan soruların tek bir sayfada veya her sorunun sadece bir sayfada görünürlüğünü sağlama gibi bir özellik olduğundan özellikle okuma ve dinleme becerilerinin ölçülmesinde metin ve metin altı soruların anlaşılabilirliğini artırmaktadır.
- Sınavın güvenilirliği açısından sınav süresi ve öğrencilerin verilen süre içinde kaç kere sınava girebileceği vs. ayarlanabilmektedir.
- Program tarafından farenin/mousenin sağ tuşuna tıklanması engellenmektedir. Böylece herhangi bir yerden bir yazı, bilgi kopyalanamamaktadır.
- Öğrenci, sayfanın dilini istediği başka bir dile çevirememektedir.
- Program tarafından bilgisayarın otomatik olarak yazma hatalarının düzeltilmesi engellenmektedir.
- Program tarafından öğrencinin sınavın çıktısını alması engellenmektedir.

Testmozun geçerlik ve güvenilirliği düşürücü özellikleri;

- Testmoz'un dil seçenekleri arasında Türkçe yoktur. Hangi dili seçerseniz öğrencilerin sınavı açarken karşlarına çıkacak yönergeler o dilde olacaktır. Bu bağlamda seçilecek dili bilmeyen öğrenciler sınavı açmak için karşlarına çıkan yönergeleri anlayamayacakları için güvenilirlik ve geçerlik düşüktür.

Sonuç

Testmoz'un yabancı dil olarak uzaktan Türkçe öğretiminde ölçmeye yönelik bir çevrim içi araç olarak kullanılmasının uygun olup olmadığını belirlemek için yapılan bu çalışmada Testmoz'un ücretli ve ücretsiz kullanımında sınava katılımı sağlanacak öğrenci sayısında, hazırlanacak sınavın soru sayısında ve sınavın arşivlenmesinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu nedenle ilgili programın ücretli kullanımının sınav hazırlayıcıları ve uygulayıcıları açısından daha yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede ilgili aracın sınav hazırlayıcıları kapsamında olumlu özelliklerine bakıldığında hem basit bir ara yüze sahip olması hem de programın web sitesinde reklam, resim veya videoların olmaması

program çok düşük internet bağlantısı ile de kolaylıkla kullanılabilmesini sağlamaktadır. Bu da sınav sürecinde programın etkin ve hızlı kullanımı için önemli bir husustur. Yazma bölümünde öğrencilerin başka arama motorları açabilmelerine rağmen oradaki bilgileri kopyalayıp testin yazma bölümüne aktaramaması, birçok soru tipinin kullanımını desteklemesi ile birlikte aynı sayfada istenilen türde soru hazırlama imkânı sunması, dinleme ve okuma bölümünü otomatik olarak hesaplayabilmesi, herhangi bir sebeple sınav sistemi kapanırsa tekrar giriş yapıldığında sınav süresinin kaldığı yerden devam etmesi, sayfanın dilinin başka bir dile çevrilememesi, yazma yanlışlarının otomatik olarak düzeltilmesinin program tarafından engellenmesi ilgili programın en temel özellikleri olarak belirlenmiştir.

Testmoz'un sınav hazırlayıcıları için olumsuz özelliklerine bakıldığında ise sınav anında öğrencinin, başka sayfalar açabilmesi, soruları başka biriyle kolaylıkla paylaşıp kopya çekebilmesi, dinleme bölümündeki ses kayıtlarını istediği kadar dinleyebilmesi, herhangi bir sebeple sınav sistemi kapanırsa tekrar giriş yapıldığında işaretlenmiş tüm soruların silinmesi, ekran görüntüsü olarak soruların bilgisayara kolaylıkla kaydedebileceği için yapılan sınavın bir daha kullanılmaması vb. gibi sınavların geçerlik ve güvenilirliğini düşürücü bazı özellikler tespit edilmiştir. Bu bağlamda programın, ölçme değerlendirme tam anlamıyla geçerli ve güvenilir olmasını sağlayacak bir donanıma sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, Testmoz'un başka bir programla desteklenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bunun için, ilgili program ile birlikte Zoom programının da kullanılması ve sınavın bu iki program aracılığı ile gerçekleştirilmesi ölçme ve değerlendirme açısından güvenilirlik ve geçerliği artıracaktır. Bu iki aracın aynı anda kullanımı ise şöyle planlanabilir: Sınav katılımcıları, telefon ile Zoom'a, bilgisayar veya tablet ile de Testmoz'a bağlanır. Zoom'dan kamera açısı, hem öğrenciyi hem de bilgisayar ekranını görecektir şekilde ayarlanır. Kontrolü daha üst düzeyde tutmak için öğrenci sayısına göre gözetmen sayısı ayarlanır. Her bir öğrenci tek tek öğretmenler tarafından denetlenir. Böylece Testmoz'un yukarıda tespit edilen ve sınav güvenilirliğini düşüren bazı olumsuz özellikleri en aza indirilmiş olur. Bu sayede de sınavın geçerlik ve güvenilirliği belli ölçüde sağlanmış olur. Ayrıca Testmoz, dinleme, okuma ve yazma becerisini ölçmek için uygun olsa da konuşma becerisini ölçmek için herhangi bir donanıma sahip değildir. Bu nedenle de yine Zoom programından faydalanılarak konuşma sınavı yapılabilir. Konuşma görüntüleri kaydedilerek arşivlenir.

Yukarıdaki önerilere ek olarak program her ne kadar basit bir ara yüze sahip olsa da gerek öğretmen gerek öğrenci kullanmakta zorluk çekebilir. Çünkü Testmoz'un dil seçenekleri arasında Türkçe yoktur. Buna karşılık öğretmenler/hazırlayıcılar sınav anında sorun yaşamamak için öğrencilere Testmoz ile hazırlanmış bir testi sınavdan önce uygulayabilir veya onlara program ile ilgili tanıtıcı bir video hazırlayabilir. Sınav başlamadan önce Zoom üzerinden gerekli kontroller yapılabilir, sınav hakkında bilgi verilebilir.

Kaynakça

Akyıldız, M. (2015). Açık ve uzaktan öğretimde ölçme ve değerlendirme politikaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 8-25.

Balta, Y. ve Türel, K. Y. (2013). Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Kullanılan Farklı Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Bir İnceleme. *Turkish Studies*, 8(3), 37-45.

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

Ozan, Ö. ve Göçmenler, H. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Farklılaştırılmış Öğretimi Projesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel Sayı)*, 31, 129-152.

Pılandı, H. (2015). Web Tabanlı Uzaktan Dil Öğretimindeki Gelişmeler ve Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3(3), 253-267.

Şen, Ü. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uzaktan Eğitim Programları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 411-428.

Yalçın, S. (2019). Öğretmen adaylarının 21. yy. becerilerini ölçmek için kullanabilecekleri araçlar hakkında farkındalıkları ve yeterlik algıları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 383-398.

<https://testmoz.com/account/home>

Dil Savaşları İçinde Türkçemizin Geleceği

*Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ**

Özet

Dünyamızda büyük diller arasında yıllardır süren derin ve sessiz bir savaş vardır. Bu savaş önceleri “üstün dil olma” iddialarıyla başlamış, ardından eğitim, bilim, ticaret, ekonomi, iletişim ve internet alanına yayılmıştır. Son yıllarda ise “dünya dili” olma amacına yönelmiştir. Eskiden Fransızca, İspanyolca, Almanca gibi dillerin öne çıktığı bu savaşta durum değişmiş, İngilizce hızla yayılmaya başlamıştır. Bunu önlemek için çok dillilik politikaları geliştirilmiş ve okullarda birden fazla dilin öğretilmesi önerilmiştir. Ayrıca kitap, dergi, makale, gazete, film, video, internet, web sitesi, e-yayınların artırılması istenmiştir. Ancak bu çalışmalar fazla başarılı olmamış, İngilizce her alanda hızla yükselmiştir. Dil savaşlarında hep Batı dilleri öne çıkarılmış ve üstün oldukları iddia edilmiştir. Türkçemizin ise yetersiz olduğu, zor ve güç öğrenildiği, bilim dili olmadığı öne sürülmüştür. Oysa dil alanındaki yeni araştırmalar bu iddiaların doğru olmadığını, sondan eklemeli ve saydam dillerin daha kolay öğrenildiği göstermektedir. Türkçede ses-harf ilişkisi, hece ve kelime yapısı, uzunluğu, kelime tanıma, zihinsel sözlük geliştirme gibi özellikler okuma yazma öğretimini kolaylaştırmakta, dil ve zihinsel becerileri geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Her sesin bir harfle yazıldığı Türkçede işitilen kelimeleri yazıya aktarmak çok hızlı olmakta, az kelimeyle daha fazla anlam ve bilgi aktarılmaktadır. Bu anlayıştan hareketle Türkçemizin üstünlükleri ve kolay öğrenilmesi ile ilgili yeni araştırmalar yapılması, gelecek nesillere iyi öğretilmesi, gelişmesi ve yayılması için sistemli çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dil savaşları, dil politikaları, Türkçenin üstünlükleri, öğretilmesi

The Future of Turkish in Language Wars

Abstract

There has been a deep and silent war between major languages in our world for years. This war started with claims of "being the master language" and then spread to the fields of education, science, commerce, economy, communication and internet. In recent years, it has tended towards the aim of being a "world language". In this war, in which languages such as French, Spanish and German came to the fore in the past, the situation changed and English began to spread rapidly and became a world language. To prevent this, multilingualism policies have been developed and more than one language should be taught in schools. In addition, an increase in the number of books, magazines, articles, newspapers, movies, videos, internet, websites and e-publications was requested. However, these studies were not very successful and English ranked first in every field. Western languages have always been highlighted in language wars and claimed to be superior. It has been argued that our Turkish is inadequate, difficult and difficult to learn, and not the language of science. However, new researches in the field of language show that these claims are not true and that agglutinative and transparent languages are easier to learn. Features such as sound-letter relation, syllable and word structure, length, word recognition, mental dictionary development in Turkish facilitate the teaching of reading and writing and contribute to the development of language and mental skills. In Turkish, where each sound is written with a letter, it is very fast to transcribe the words heard, and more meaning and information are conveyed with fewer words. It is recommended to carry out researches on the superiorities and easy learning of our Turkish, and to make the necessary studies to teach future generations well and to spread them.

Keywords: Language wars, language policies, teaching advantages of Turkish

Giriş

Dil bir ülkenin geleceğidir. Dile ağırlık vermeyen ülkeler geleceğe kapılarını kapatmış demektir. Kalkınma için sadece sanayi, tarım, sağlık, ekonomi gibi alanlardaki ilerlemeler yeterli değildir. Dil ve zihinsel becerileri gelişmiş akıllı insanlar yetiştirmeden kalkınma gerçekleşmez. Akıllı insanlar olmadan bilgi ve teknoloji üretilemez. Bilgi ve teknoloji insansız kullanılamaz. Bu durumu fark eden ülkeler bir taraftan nitelikli bireyler yetiştirmek için dil ve zihinsel becerileri geliştirmeye ağırlık vermektedir.

*Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkiye, firdevs.gunes@gmail.com

Diğer taraftan da dili geliştirmek ve yaymak için çeşitli araştırmalar yapmaktadır. Bu süreçte dilin özellikleri, yapısı, kolay öğretilmesi, başka dillere çevrilmesi, internette yayılması, dil teknolojisi gibi hususlar üzerinde durulmaktadır.

Dil, insanlar arasında anlaşma, paylaşma, zihinsel ifade ve iletişim için kullanılan geleneksel ses veya grafik işaretler sistemidir. İster konuşma ister jest veya mimik, isterse görsel yollar olsun, tüm insanlar için aynı işlem ve süreçleri kapsar. Dil, aynı zamanda öğrenmenin kalbi, insan beyninin sınırsız bir becerisidir. İnsanlar bu sınırsız becerilerini kullanarak öğrenir ve kendilerini hayat boyu geliştirirler. Bu nedenle dil geçmişe değil geleceğe dönüktür. Bireyi değiştiren, geliştiren ve geleceğine yön veren önemli bir güçtür. Bir başka ifadeyle dil, birey için hazır bir güç olmakta ve hayat boyu öğrenmesini sağlamaktadır.

Dil konusunda ülkemizde de önemli çalışmalar yapılmaktadır. Öğrencilerimize Türkçeyi doğru, güzel ve etkili öğretmek için öğretim programları sürekli güncellenmektedir. Türkçenin giderek gelişmesi, yayılması ve gelecek nesillere aktarılması için yeni projeler ve araştırmalar yapılmaktadır. Ancak bunlar Türkçemizin gelişmesi ve yayılması için yeterli olamamaktadır. Bilindiği gibi Türkçemizin milâttan önce dört bin yılına kadar uzanan eski ve köklü bir geçmişi vardır. Türkçe, Ural-Altay grubunda yer alan sondan eklemeli bir dildir. Diğer dillere göre bir dizi özellikleri ve üstünlükleri vardır. Bu yönüyle tarihsel süreç içerisinde dünyaya yayılmış ve çeşitli dilleri etkilemiştir. Ülkemizdeki kaynaklar dünyanın çeşitli yörelerinde Türkçe konuşan iki yüz milyon insan olduğunu açıklamaktadır. Böylesine önemli bir dil olan Türkçemizin dünya dilleri arasında durumu ve geleceği nedir? Dil savaşları nasıl etkileyecektir?

Dil Savaşları

Dünyamızdaki büyük diller arasında yıllardır süren derin ve sessiz bir savaş vardır. Bu savaş bazı dillerin gelişmesine ve yayılmasına, bazı dillerin ise yok olmasına neden olmaktadır. Önceleri “tek dil olma” amacıyla başlayan dil savaşları zaman içerisinde eğitim, bilim, ticaret, iletişim ve internet dili olma gibi alanlara yayılmıştır. Son yıllarda ise ‘evrensel dil olma’ çabalarına yönelmiştir. Eskiden Fransızca, İspanyolca, Japonca, Rusça, Almanca gibi dillerin öne çıktığı savaşlarda durum değişmiş, günümüzde savaşın galibi İngilizce olmuştur. İngilizce her geçen gün biraz daha yayılmakta ve evrensel dil olma yolunda ilerlemektedir.

Louis-Jean Calvet’e (2005) göre iki tür dil savaşı vardır. *Birincisi* uluslararası düzeyde “ortak iletişim dili” olmaya çalışan İngilizce, Fransızca, Çince, İspanyolca vb. arasındaki savaştır. Bu savaşta her dil diğerini geçmeye çalışmakta ancak İngilizcenin bilim, ticaret ve turizmdeki üstünlüğünü tersine çevirmek zor görülmektedir. Buna rağmen bazı önlemler almak her zaman mümkündür. *İkincisi* ise “evrensel dil olma” savaşıdır. Tarihsel gelişmeler incelendiğinde dünyada en çok konuşulan dilin her zaman savaşı kazanan dil olmadığı ortaya çıkmaktadır. Eskiden Roma İmparatorluğunda seçkinler Yunanca konuşuyordu. Ardından dünyamızda İspanyolca ve Fransızca yayılmaya ve her alanda konuşulmaya başlandı. Günümüzde ise İngilizce hızla yükselmektedir (Calvet,2005).

P. Casanova’ya (2015) göre, dünyamızda gerçek anlamda ve ciddi düzeyde bir "diller savaşı" vardır. Bu savaşta dilbilimsel ve edebi silahlar kullanılmakta, dilsel ürünler baskı aracı işlevini görmekte ve diğerlerini ortadan kaldırmaya çalışmaktadır. Oysa dünyamızda çok dilin olması olumlu bir değerdir. Ortak tek bir dilin varlığı, metinlerin karşılıklı anlaşılmasına, fikirlerin ve insanların serbest dolaşımına izin vermektedir. Ancak dünyaya tek dilin egemen olması hem dilsel hem de kültürel çeşitliliğin engeli olmaktadır. Çünkü "*yayılmakta olan evrensel dil*" tehlikesi aslında sadece dilleri değil aynı zamanda bütün uygarlığı tehdit etmektedir (Casanova, 2015).

Günümüzde dil savaşları giderek ilerlemektedir. Önceleri bazı dillerin üstün olduğu ve hızla yayılacağı iddialarıyla başlayan bu savaşlarda yeni ölçütler öne sürülmektedir. Bunları ispatlamak için çeşitli

araştırmalar yapılmakta ve kanıtlar gösterilmektedir. Son yıllarda ise dil barometreleri oluşturulmakta, çeşitli etkenlerden hareketle dillerin sıralaması yapılmaktadır. Bu çalışmalarda genellikle İngilizce, Fransızca ve İspanyolcanın üstün diller olduğu, ilk sıralarda yer aldığı açıklanmaktadır. Bu etkenler ve dil barometreleri aşağıda verilmektedir.

Dillerin Yayılması

Bir dilin ortalama ömrünün 2.000 ila 5.000 yıl olduğu tahmin edilmektedir. Bu sürenin uzaması yani dilin uzun ömürlü olması, onun canlılığına, gezegendeki dağılımına, konuşmacı sayısına, aynı zamanda belirli düzeyde demografik ve sosyal etkenlere bağlıdır. Bir dil ne kadar canlı olursa ömrü o kadar uzamakta, konuşan sayısı ne kadar az ise hayatta kalma ve gelişme şansı o kadar azalmaktadır. Dillerin hepsi aynı çekim gücüne ve aynı dirence sahip değildir. Bazı diller İngilizce, Fransızca, İspanyolca gibi hızla yayılmakta, diğer yüzlerce dil ise yok olmaktadır.

Dillerin yayılmasında önemli olan bazı etkenler vardır. Leclerc (2009) bunları demografik, ekonomik, askeri, kültürel, politik, dilsel, ideolojik gibi başlıklar altında toplamaktadır. Çeşitli bilimsel çalışmalar sonucu belirlenen etkenler ve değişkenleri aşağıda sıralanmaktadır;

- *Demografik etkenler*; Konuşmacı sayısı, göçler ve göçmenler, dünyadaki dillerin dağılımı ve kentsel nüfus,
- *Ekonomik etkenler*; Ticaret, kişi başına düşen ortalama gelir,
- *Askeri etkenler*; Askeri güçler, harcamalar, sınırlar,
- *Kültürel etkenler*; Yayınlanan kitap ve cilt sayısı, bilimsel yayınlar, dergi ve indeksler, yazılı medya gazete ve dergiler, filmler ve videolar, internetteki diller, okuryazarlık ve eğitim,
- *Politik etkenler*; Resmi dillerin ağırlığı, dilsel ilerlemede başarı ve başarısızlık,
- *Dilsel etkenler*; Dilsel yakınlık, dilin yazı sistemi,
- *İdeolojik etkenler*; Dillerin açıklığı ve netliği, zenginliği ve yoksulluğu, "ilkel" ve "ileri" diller, dillerin güzelliği ve saflığı, bir dilin doğuştan gelen özellikleri (Leclerc, 2009).

Görüldüğü gibi bir dilin yayılmasında bir dizi etken rol oynamaktadır. Dil savaşlarında bu etkenlerin çoğu kullanılmaktadır. Bu etkenlerden hareketle bazı dillerin daha üstün olduğu ve hızla yayılacağı ortaya atılmaktadır (Leclerc, 2009). Oysa günümüz araştırmalarına ve dünyamızdaki gelişmelere göre bu etkenlerin ve öne sürülen iddiaların bazılarının doğru olmadığı görülmektedir.

Dil Barometreleri

Dil savaşlarının başka bir boyutu da dil barometreleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Dilbilimci Alain Calvet ve Louis-Jean Calvet tarafından 2010 yılında dünyamızdaki çeşitli dilleri içeren bir dil barometresi yapılmıştır. Dil barometresinde dünyamızda beş milyondan fazla kişinin konuştuğu 137 dil ağırlıklarına göre sıralanmıştır. Dillerin ağırlıkları, resmi dil olma özelliği, konuşmacı sayısı, eğitim ve iletişim kurma özelliği, dilin toplumda farklı kullanımları gibi etkenlere dayalı olarak belirlenmiştir. Bu etkenlerin başında konuşmacı sayısı gelmektedir. Bunu entropi, insani gelişme indeksi, doğurganlık oranı, internette yer alma oranı, Vikipedi'deki makale sayısı, resmi dil olma, Nobel Edebiyat Ödülü alma, kendine ve başka dillere çeviri oranı gibi etkenler ele alınmıştır. Bu çalışmalar sonucu her dile 0-10 arasında puanlar verilmiştir. İlk sırayı 7,238 puanla İngilizce, ikinci sırayı 4,587 ile Fransızca, üçüncü sırayı ise 4,465 puanla İspanyolca almıştır. Türkçe 1,672 puanla 32. sıraya yerleşmiştir (Calvet ve Calvet, 2017).

Dil barometresi 2012 yılında aynı araştırmacılar tarafından dil sayısı artırılarak yenilenmiştir. Bu çalışmada dünyamızda beş milyondan fazla kişinin konuştuğu 563 dil ağırlıklarına göre sıralanmıştır. Bu sıralamada önceki etkenlere ilave olarak "dil araç olma özelliği" eklenmiş ve böylece 11 etken dikkate alınmıştır. Bu etkenlerin başında yine konuşmacı sayısı gelmektedir. Bunu entropi, dilin araç olma özelliği, resmi dil olma, kendine ve başka dillere çeviri oranı, uluslararası edebiyat ödülü alma,

Vikipedi'deki makale sayısı, insani gelişme indeksi, doğurganlık oranı ve internette yer alma oranı izlemektedir. Bu sıralamada yine ilk sırayı 9,062 puanla İngilizce, ikinci sırayı 7,806 puan ile İspanyolca, üçüncü sırayı ise 7,733 puanla Fransızca almıştır. Türkçe 5,321 puanla 12. sıraya yerleşmiştir (Barometre,2012; Calvet ve Calvet, 2017).

Çok geçmeden dil barometresi 2017 yılında üçüncü kez güncellenmiştir. Bu çalışmada dil sayısı biraz daha artırılmış, dünyamızdaki 634 dil incelenmiş ve ağırlıklarına göre sıralanmıştır. Bu sıralamada “dilün üniversite düzeyinde öğretilmesi” etkeni ile birlikte 12 etken kullanılmıştır. Dil barometresinde yine “dil ağırlıkları” ifadesi kullanılmıştır. Dil ağırlıkları “içsel” ve “ortamsal” olmak üzere iki grupta toplanmıştır. İçsel etkenler; konuşmacı sayısı, entropi, dilin araç olma özelliği, dilin statüsü yani resmi dil olması, kendine ve başka dillere çeviri oranı, uluslararası edebiyat ödülü alma, Vikipedi'deki makale sayısı ve üniversite düzeyinde öğretilmesi ele alınmıştır. Ortamsal etkenler olarak, insani gelişme indeksi, doğurganlık oranı ve internette yer alma oranına yer verilmiştir. Böylece dünyamızdaki 634 dilin sıralaması yapılmıştır. Üçüncü barometrede yine ilk sırayı İngilizce, ikinci sırayı Fransızca üçüncü sırayı ise İspanyolca almıştır. Türkçe, içsel etkenlerde 19 sıraya, genel sıralamada ise 25. sıraya yerleşmiştir (Calvet ve Calvet, 2017; Observatoire plurilinguisme,2020).

Görüldüğü gibi barometrelerde dil ağırlıkları, konuşmacı sayısı, entropi, dilin iletişim özelliği, resmi dil olması, kendine ve başka dillere çeviri oranı, uluslararası edebiyat ödülü alma, Vikipedi'deki makale sayısı, üniversite düzeyinde öğretilmesi, insani gelişme indeksi, doğurganlık, internette yer alma oranı gibi etkenlere göre belirlenmiştir. Bu etkenler içinde “çeviri oranı, uluslararası edebiyat ödülü alma, Vikipedi'deki makale sayısı, üniversite düzeyinde öğretilmesi ve internette yer alma” etkenleri İngilizce, Fransızca, İspanyolca gibi büyük dillere yöneliktir.

Ölçütler ve Kanıtlar

Dillerin niteliğini ve yayılma durumunu belirlemek amacıyla bilimsel çalışmalar sonucu oluşturulmuş bazı ölçütler vardır. Bunlar dilin açıklığı ve kesinliği, kelime yönünden fakir veya zengin olması, güzelliği ve saflığı, ilkel veya gelişmiş olması, doğuştan gelen özellikleri, güçlük düzeyi ya da öğrenme kolaylığı, çeviri kolaylığı, internette yayılma durumu gibi sıralanmaktadır. Bu ölçütlerden hareketle incelemeler yapılmış, sayısal veriler çıkarılmış ve çeşitli kanıtlar ileri sürülmüştür. Böylece bazı dillerin üstün olduğu ve hızla yayılacağı dile getirilmiştir (Leclerc, 2009). Örneğin Fransızca ile İspanyolca dilde açıklık ve kesinlik ölçütüne en uygun diller olarak belirlenmiştir. Bu dilleri konuşanlara özel kişiler denilmiştir. Bu dillerin özelliklerinin dünyamızdaki diğer dillerin hiçbirinde olmadığı öne sürülmüştür. Oysa günümüz gelişmelerine göre açıklık ve kesinlik ölçütü bir dilin özel olduğunu göstermemektedir. Dilde önemli olan düşünce ve mantığın açık olmasıdır. Yani kullanılan dil kodlarının açık ve kesin olması daha önemli olmaktadır. Dil savaşlarında kullanılan ölçütlerin bazıları aşağıda verilmektedir.

Dilin Güzelliği ve Saflığı: Dil savaşlarında bazı dillerin güzel, yumuşak, melodik ve kulağa hoş geldiği öne sürülmüş, bu özelliklerin yayılmada etkili olduğu belirtilmiştir. Bu anlayışla İngilizce, Fransızca, İspanyolca ve İtalyanca için “sevgi dili” ifadesi kullanılmış, Almanca için savaş filmlerine uygun dil (sert, katı, soğuk vb.) benzetmesi yapılmıştır. Yine dillerin saflığı da önemli bir özellik olarak incelenmiştir. Saf bir dilin diğer dillerden çok az etkileneceği, çok az kelime alacağı ve diğer dillerle savaşılabileceği açıklanmıştır (Leclerc, 2009). Ancak bu iddialar günümüzde geçerli değildir. Dünyamızda saf, karışmamış ve başka dillerden etkilenmemiş bil dil yoktur. Her dil birbirini etkilemekte ve diğerlerinden etkilenmektedir.

Kelime Zenginliği: Dillerin ses, hece ve kelime yönüyle zengin veya fakir olması ele alınmış ve zengin dillerin hızla yayılacağı öne sürülmüştür. Kanıt olarak sözlüklerde yazılı kelime sayısı gösterilmiş ve bütün dikkatler dildeki kelime sayısına çekilmiştir. Yani sözlükte yazılı kelime sayısına göre diller fakir veya zengin olarak sıralanmıştır. İngilizce sözlüklerde 600.000, Almanca 260.000 ve Fransızca

sözlüklerde 135.000 kelime olduğu açıklanmıştır. Buna göre Fransızca, Almanca ve İngilizcenin zengin diller olduğu ve uzun yıllar ölmeyeceği iddia edilmiştir. Kelime sayısı hakkındaki bu iddialar artık geçerli değildir. UNESCO'nun 2010 Dil Atlası verilerine göre kelime sayısı çok olan diller de ölmektedir. Çünkü günlük yaşamda sözlükteki kelimelerin çok azı kullanılmaktadır. J. Macnamara'ya göre konuşulan dilde kullanılan kelime sayısı 6.000'i geçmemekte ve bu durum dilin yayılmasında etkili olmamaktadır (Laponce,1984). Bu nedenle bir dilin zenginliği sözlüklerdeki kelimelerin zenginliği ile değil bu dili konuşan insanların zihinlerinin zenginliği ile açıklanmaktadır. Sözlüklerde yazılan ve hiç kullanılmayan kelimeler insanların zihinlerine bir katkı getirmemektedir. Ancak dil savaşlarında kelime zenginliği iddiaları çok etkili olmuş, çoğu ülkede uzun yıllar kelime sayısını artırma çalışmaları yapılmıştır.

Dilin Yazı Sistemi: Dil savaşlarında dilin yazı sistemi de gündeme gelmiştir. Logan'a (1986) göre dilin yazı sistemi ile insanlığın sosyo-ekonomik ve kültürel gelişimi arasında ilişkiler bulunmaktadır. Batıda sesi simgeleyen harflerin kullanılmasıyla birlikte bilimsel gelişmeler hızlanmış, iletişim ve bilgi aktarımı kolaylaşmış, düşünce yapısı değişmiştir. Oysa doğuda yazıda kelimeyi simgeleyen işaretlerin kullanılması (Çince, Japonca, Hintçe vb.) eğitim öğretimi güçleştirmekte, bilgi akışını yavaşlatmakta ve düşünce karmaşıklığına neden olmaktadır. Yine Logan'a göre yazı işaretlerinin tek tek öğretilmesi ve aralarında bağlantılar kurulmaması düşünce gelişimini yavaşlatmaktadır (Güneş,2000). Yunan, Roma, Latin, Kiril, Arap gibi harfle yazılan dilleri inceleyen Logan, harf yazının sadece düşünce yapısını geliştirmekle kalmadığı, bireylerin zihin yapısını da etkilediği, soyut düşünme, yaratıcılık, geliştirdiğini belirtmektedir. Hatta Logan harf yazının giderek sosyal kurumları etkilediği ve modernleşmeyi getirdiğini ileri sürmektedir (Güneş,2000).

Modernleşmeye Etkisi: Dil savaşlarında dilin modernleşmeye katkısı da ele alınmıştır. Coulmas (1984), yazılı ulusal dillerin zamanla geliştiği, belirli bir düzeye geldiği ve standartlaştığını belirtmektedir. Bu durum bireyin ve ulusun modernleşmesinde kolaylık sağladığı, bilgi tutum ve değerleri kazandırma sürecini hızlandırmaktadır. Diğer taraftan yazılı olmayan küçük dillerin 5-10 yıl içinde yazılı bir sisteme kavuşmuş olsa bile bağımsız bir dil olma sürecini tamamlamamış olmaktadır. Çünkü bu dillerin kurallarının oluşması ve belirli bir düzeye gelmesi diğer dillerde olduğu gibi uzun bir tarihi süreci gerektirecektir. Bu nedenle birey ve ulusun modernleşmesine katkısı da ancak uzun yıllar sonra olabilecektir (Güneş,2000)

Öğrenme Kolaylığı: Dil savaşlarında dilin öğrenilmesinin güç veya kolay olması üzerinde de durulmuş, bazı dillerin kolay öğrenildiği, bazılarının ise güç olduğu, bunun yayılmada önemli olduğu açıklanmıştır. İngilizcenin kolay öğrenildiği, öğrenme zevki verdiği ve bu nedenle hızlı yayıldığı iddia edilmiştir. Oysa günümüzde dil öğrenme güçlükleri dilin ses, harf, hece, biçim, sözdizimi, anlamı, kullanımı gibi çeşitli etkenlere bağlı açıklanmaktadır. Araştırmalara göre İtalyanca, İspanyolca, Portekizce, Türkçe gibi diller İngilizce ve Fransızca 'ya göre daha kolay öğrenilmektedir. Çünkü bu diller Fransızcadan daha kolaydır. Bazıları için İngilizce zor bir dildir (Leclerc, 2009). Diğer taraftan Jaffré ve Fayol'a (1997) göre Almanca, Fransızca ve İngilizce kolay öğrenilen diller arasında yer almamaktadır. Çünkü bu dillerde ses ve harfler arasında düzenli ve kurallı ilişkiler bulunmamaktadır (Jaffré ve Fayol, 1997).

Bilgi Aktarma Durumu: Dil savaşlarında bazı dillerin daha hızlı konuşulduğu, anlamlı hece sayısının çok olması nedeniyle daha fazla bilgi aktarıldığı öne sürülmüştür. Konuşma hızını belirlemek için söylenen sözlerin yoğunluğu ele alınmıştır. Bunun için konuşma sırasında söylenen sözlerdeki birimlerin yani ses, hece ve kelimelerin saniye ya da dakikada kullanılma durumu ölçülmüştür (Zellner, 1998). Araştırmada Japonlar ile İspanyolların çok hızlı konuştukları görülmüştür. Bazıları bunu zihnin bilgi işleme kapasitesi ve iletişim gücünün yüksek olması ile açıklamıştır. Bazıları Japonca ve İspanyolcada çok hece olduğu, bir sesli ve bir sessiz harften oluşan bu hecelerin hızlı telâffuz edildiği,

Çince ve İngilizcede karmaşık heceler olduğu, bir fikri ifade etmek için daha yavaş konuşulduğu belirtilmiştir (Pellegrino, Coupé ve Marsico, 2012).

Ardından Türkçe ve Korece gibi dillerin bulunduğu 12 dilde konuşma hızı ve hece sayısı araştırmaları yapılmıştır. Araştırmada incelenen diller saniyede söylenen hece ile bilgi aktaran hece sayısına göre “yoğun, orta ve alt düzey” olmak üç başlık altında sıralanmıştır. Yoğun bilgi aktaran dillerin başında İngilizce, ardından Çince ve Almanca gelmektedir. Orta düzey bilgi aktaran dillerin başında Fransızca, ardından sırasıyla İtalyanca, Korece ve Türkçe gelmektedir. Alt düzeyde bilgi aktaran diller olarak İspanyolca ve Japonca verilmiştir (Pellegrino,2012). Türkçe, saniyede söylenen hece ile bilgi aktaran hece sayısı yönüyle ortanın altında bir düzeye yerleştirilmiştir. Oysa Türkçede farklı hece türleri vardır. Açık ve kapalı, tek veya çok harften oluşan heceler saniyede söylenme hızı ile aktardığı bilgi farklıdır. Türkçede saniyede bilgi aktarım hızının yüksek olduğu bir dildir.

Çeviri Dili Olma: Dil savaşları ve dil barometrelerinde bir dilin kendine ve başka dillere çeviri oranı da dikkate alınmaktadır. P. Casanova’ya (2015) göre, egemen bir dil iki ölçüt ile açıklanmaktadır. Birincisi, dünyadaki iki dilli konuşanların çoğunluğu tarafından seçilip kullanılıyor olması, ikincisi ise çeviri için tercih edilen dil olmasıdır. Bu özelliklere sahip bir dil hem dünyadaki okuyucu kitlesine ulaşmakta hem de dilbilimsel olarak bir çağın yazarlarına erişim sunmaktadır. Bu anlayıştan hareketle İngilizce egemenliğini göstermek için en çok çeviri ölçütünü kullanmaktadır. Gisèle Sapiro'nun “İngilizcenin çeviri pazarında büyüyen yeri” konusundaki analizlerine göre, dünyamızda çevrilen eserlerin %50’i İngilizcedir. Fransa’da çevrilen eserlerin üçte ikisi İngilizcedir (Casanova,2015).

İnternette Yer Alma: Dünyamızda uluslararası finans pazarları, haberleşmeler, eğitim, iletişim, bilgi ve belgelerin paylaşılması elektronik araçlarla ve internetle yürütülmektedir. İnternetteki bilgilerin büyük bir bölümü İngilizce sunulmaktadır. Akil’e (2016) göre, internetteki bilgilerin % 80’i İngilizce yazılmakta ve İnternet kullanıcılarının %40’ından fazlası İngilizce iletişim kurmaktadır(Akil,2016). Bu durum küçük diller için önemli bir tehlike oluşturmaktadır. Çünkü dünyamızdaki dillerin %90 ‘ı internette yer almamaktadır. İnternet üzerinde yer almayan ve kullanılmayan bir dil modern dünyada yok sayılmaktadır. Yani internet dil savaşlarında ikili vuran bir silah gibidir. İnternet nedeniyle küçük dillerin ölümü daha hızlı olmaktadır (Bjeljac-Babic, 2000; UNESCO 2009).

Bunun yanında bilgi teknolojileri ve internet insanları kendi dillerini bir kenara bırakarak büyük dilleri kullanmaya zorlamaktadır. Eskiden olduğu gibi kilometrelerce uzaktaki ülkelere gitmek yerine internetle bilgisayar başında dünyanın her yerine ulaşılmaktadırlar. Bu konuda Theodore Roosevelt "*Bugün İngilizceye ihtiyacınız olmayabilir ancak yakın zamanda mutlaka olacak*" (Akil,2016) açıklamasını yapmıştır. Bu durum büyük dillerin yayılmasına, internette yer almayan küçük dillerin de yok olmasına neden olmaktadır. Yani internet kullanıcılarının yarısı İngilizceyi tercih etmektedirler. UNESCO ’nun yayınladığı ‘İletişim ve Dünya Bilgi Raporu’na göre, dünyamızda internet kullanıcılarının %58’i İngilizceyi kullanmaktadır. Bunu %8,7 ile İspanyolca, %8,6 ile Almanca, %7,9 ile Japonca ve %3,7 ile Fransızca kullananlar izlemektedir. Bu durum Web sayfaları üzerinde yapılan araştırmada iyice netleşmekte, Web sayfalarını tarayanların %81’i İngilizce, %4’ü Almanca, %2’i Japonca ve Fransızca, %1’i İspanyolcayı kullanmaktadır. Geriye kalan dillerin toplamı ise sadece %8 olmaktadır (Bjeljac-Babic,2000; UNESCO 2000,2009).

Eskiden Amerikalılar sadece İngilizce kullanıyor ve bu nedenle internet dili de %100 İngilizce idi. Bu oran 1998 yıllarında %75’e indi. Ardından 2003 –2005 yılları arasında internette İngilizcenin oranı %49 - 45’e düştü. Bu süreçte Web sayfalarında Fransızca %4,32 ‘den 4,93’e, İtalyanca ise %2,59’dan 3,05’e yükseldi. Günümüzde diğer diller internette ilerledikçe İngilizcenin oranı düşmeye devam etmektedir. Bu boşluğu ise Çince doldurmaktadır. Yani son yıllarda internette Çince hızla

yükselmektedir. Böylece internette dil ağırlıkları değişmekte, internet aynı zamanda bir savaş meydanı olmaktadır (Calvet,2012).

Görüldüğü gibi dil savaşlarında kullanılan ölçüt, etken ve dil barometrelerinin hepsinde Batı dilleri öne çıkmıştır. Fransızca, İngilizce, İspanyolca, Almanca, İtalyanca gibi dille ilk sıralarda yer almıştır. Bu dillerin kolay öğrenildiği, düşünme, anlama, sorgulama, yaratıcılık gibi becerileri geliştirdiği ve bilimsel ilerlemeleri desteklediği belirtilerek giderek yayılacağı iddia edilmiştir. Bu ölçütlerden hareket edilerek dünyadaki dillerin çoğunun yetersiz olduğu açıklanmıştır. Uzun yıllar Türkçemizin de yetersiz olduğu propagandası yapılmış, zor ve güç öğrenildiği, bilim dili olmadığı vurgulanmıştır. Oysa dil alanındaki yeni araştırmalar bu iddiaların doğru olmadığını göstermektedir. Özellikle OECD tarafından yürütülen PISA araştırmaları sondan eklemeli dillerin kolay öğrenildiğini ve öğrenme sürecini kolaylaştırdığını göstermektedir. Türkçenin ses zenginliği, ses-harf ilişkisi, hece ve kelime türetme, kelime tanıma ve zihinsel sözlük geliştirme gibi özellikleri hem okuma yazma öğretimini kolaylaştırmakta hem de zihinsel becerileri geliştirmektedir. Bu özellikler Türkçemize çeşitli üstünlükler sağlamak ve diğer dillere göre daha erken öğrenilmesini getirmektedir.

Günümüz Araştırmaları

Son yıllarda yapılan araştırmalarda dillerin şeffaflık düzeyi, öğrenilmesi, okuma, yazma, anlama gibi konularda önemli bilgiler ortaya çıkmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmektedir.

Dilin Şeffaflık Düzeyi: Okuma yazma öğretimi açısından dilin yazı sisteminin şeffaf veya opak olması önemli konuların başında gelmektedir (Seymour vd, 2003; Ziegler, 2004). Her dilin kendine özgü bir yazı sistemi vardır. Bazıları basit bazıları da karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu yapı dilin özelliklerini ve öğrenilmesini etkilemektedir. Bir dildeki ses sistemi ile yazı sistemi arasındaki geçişleri sağlamak için yazı sistemini inceleyen bilim dalına “*ortografi*” denilmektedir. *Ortografik şeffaflık* ise dilin sesleri ile yazılışı arasındaki geçişi, yani okunduğu gibi yazılması, yazıldığı gibi okunmasını göstermektedir. Buna göre diller şeffaf veya opak olarak tanımlanmaktadır. Şeffaflık düzeyi dildeki ses ve harfler arasındaki ilişkinin karşılıklı, düzenli ve sistemli olmasına bağlıdır. Eğer bir harf bir sese, bir ses bir harfe karşılık geliyorsa, yani seslerle harfler arasında ilişkiler birbirine eşit ve uyumlu ise şeffaf ya da saydam, değilse sığ, derin veya opak dil denilmektedir. Bu özelliklerden hareketle alfabetik diller düz bir çizgi üzerine yerleştirilmekte, derin, opak, kuralsız, saydam, düzenli ve şeffaf olarak sıralanmaktadır (Besse,2007). Şeffaf olan bir dil, harfler ve sesler arasındaki yazıların tutarlı olduğu dildir. Bu dillerde bir ses bir harfle yazılmaktadır. Bire bir eşleşme vardır. Örneğin [a] sesi "a" harfi ile [y] sesi "y" harfi ile yazılmaktadır. Şeffaf bir dil, düzenli, saydam ve kurallı diller grubunda yer almaktadır. Fince, İspanyolca, İtalyanca, Sırpça ve Hırvatça şeffaf yazıma sahip diller olarak kabul edilmektedir. Türkçe de bu gruba girmektedir.

İskoçya Dundee Üniversitesinden Philip H.K. Seymour ile meslektaşları 2001-2003 yıllarında çeşitli araştırmalar yaparak alfabetik dilleri şeffaflık düzeyine göre sıralamışlardır. Buna göre şeffaf dillerin başında Fince gelmektedir. Bunu Yunanca, İtalyanca, İspanyolca, Almanca, Norveççe, İzlandaca izlemektedir. Opak dillerin başında ise İngilizce gelmektedir. Bunu Fransızca, Danca, Portekizce, Felemenkçe ve İsveççe izlemektedir (Seymour vd.2003). Dillerin hece yapısının da dikkate alındığı sıralama Çizelge 1’de verilmektedir.

Hece Yapısı	Dillerin Şeffaflık Düzeyi				
	Şeffaf				Opak
Basit ↓	Fince	Yunanca İtalyanca İspanyolca	Portekizce	Fransızca	
Karmaşık		Almanca Norveççe İzlandaca	Felemenkçe İsveççe	Danca	İngilizce

Çizelge 1. Dillerin Şeffaflık Düzeyleri

Türkçede her ses bir harfle yazılmakta, her harf bir sesle okunmaktadır. Yani Türkçede ses ve harfler arasında bire bir ilişki vardır. Türk alfabesi ses ve harf ilişkisi yönünden en ideal biçimde düzenlenmiştir. Hece yapısı da çok basittir. Bu durum okuma yazma öğretimi, dil ve zihinsel becerileri geliştirme ve klavye kullanma açısından üstünlük sağlamaktadır.

Okuma Araştırmaları: Dilin şeffaf veya opak olması okuma yazma öğretiminde etkili olmaktadır. Şeffaf bir dilde okuma yazma öğretimi çok kolaydır. Öğrenciye bir ses ile sesin karşılığı bir harf öğretilmektedir. Oysa opak bir dilde bir sesin karşılığı olan 3-4 farklı yazı birimi öğretilmekte, ya da sesin farklı şekillerde okunduğu gösterilmektedir. Bu durum öğrencinin zihninde karışıklığa neden olmaktadır. Şeffaf dilde okunanları anlama ve yazı üretimi de kolaydır. Buna karşılık ses harf ilişkisi karmaşık olan dilleri öğrenme süresi daha uzun ve yavaştır. Opak bir dili öğrenen çocuklar şeffaf bir dili öğrenen çocuklara göre iki kat daha fazla zaman ve enerji harcamaktadır. Seymour ve arkadaşları, 13 farklı Avrupa ülkesinde çocukların okuma yazma öğrenme durumunu karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma sonunda dili şeffaf olan Finlandiya, İspanya, İtalya gibi ülkelerde çocukların okuma yazmayı daha hızlı öğrendikleri, dili opak olan İngiltere, Fransa gibi ülkelerde okuma yazma öğrenmenin birkaç ay daha uzun sürdüğü ortaya çıkmıştır (Seymour vd.,2003).

Benzer araştırma Öney ve Goldman tarafından 1984 yılında yapılmıştır. Öney ve Goldman 1-3. sınıflardaki Türk ve Amerikan çocuklarının okuma becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırmada 1. sınıftaki Amerikan çocuklarının okuma becerilerinin Türk çocuklarına göre daha düşük olduğu, 3. sınıfa doğru geliştiği, metni anlamada iyi olduğu ancak kelime tanıma ve okumada geri kaldıkları görülmüştür (Öney ve Goldman, 1984). Thorstad ise 1991 yılında 6-11 yaşlarındaki İtalyan ve İngiliz çocuklarının okuma becerilerini karşılaştırmış, İngiliz çocuklarında okuma hatalarının çok fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Goswami, Porpodas ve Weelwright (1997), Goswami, Gombert ve Fraca de Barrera (1998) 7 - 9 yaşlarındaki İngiliz çocukları ile Yunan, İspanyol ve Fransız çocuklarının okuma becerilerini karşılaştırmıştır. Ardından Patel, Snowling ve De Jong (2003) 6- 11 yaşlardaki İngiliz ve Hollandalı çocukların okuma becerilerini karşılaştırmıştır. Bu araştırmaların hepsinde İngilizce öğrenen çocukların okuma becerileri diğerlerinden daha düşük olduğu ve ileri yaşlarda geliştiği ortaya çıkmıştır (Seymour vd.,2003).

Yazı Araştırmaları: Araştırmalar bazı dillerin daha hızlı yazıldığını göstermektedir. Bu konuya OECD tarafından yürütülen CERİ araştırmalarında dikkat çekilmektedir. OECD raporlarında “Her sesin bir harfle yazıldığı Türkçe ve Fince gibi dillerde işitilen kelimeleri yazıya aktarma daha hızlı olmaktadır.” denilmektedir (OCDE, CERİ, Ontario,2007). Türkçenin ses ve yazı sistemi öğrencinin ilk kez duyduğu kelimeleri yazmayı ve akıcı yazmayı kolaylaştırmaktadır. Türkçenin bu özelliği klavye kullanmada üstünlük sağlamakta, Türkçe metinler diğer dillere göre daha hızlı yazılmaktadır. Bu süreçte F klavye ile desteklendiğinde yani Türkçe metinler F klavye ile yazıldığında, yazma hızı ve verimliliği daha da

artmaktadır. Bu durum F klavye ile katıldığımız uluslararası hızlı yazma yarışmalarında aldığımız derecelerde açıkça görülmektedir. Ülkemiz 1957 yılından bu yana Dünya Bilgisayar ve Klavye Yarışmalarına katılmakta ve bu yarışmalarda 25'i rekor olmak üzere 59 Dünya Şampiyonluğu almış bulunmaktadır.

Görüldüğü gibi günümüz araştırmaları her sesin bir harfle yazıldığı Türkçe ve Fince gibi dillerin daha kolay öğrenildiğini, Almanca, Fransızca, İngilizce gibi karmaşık yapıya sahip dillerin zor öğrenildiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu gelişmeler üzerine dil öğrenme konusunda dünyamızda yıllardır ileri sürülen iddialar yıkılmıştır. Türkçemiz de çeşitli öğrenme ve öğretim üstünlüklerine sahip bir dildir.

Türkçemizin Üstünlükleri

Türkçemizin milattan önce dört bin yılına kadar uzanan eski ve köklü bir geçmişi vardır. Tarihi süreç içinde dünyaya yayılmış ve çok sayıda dili etkilemiştir. Türkçemiz ses, kelime ve dil yapısı yönüyle çeşitli zenginliklere sahip sonradan eklemeli bir dildir. Türkçenin ses zenginliği, ses-harf ilişkisi, kelime tanıma, hece ve kelime türetme, zihinsel sözlük geliştirme gibi özellikleri hem zihinsel becerileri geliştirmekte hem de eğitim öğretim sürecini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle Türkçe çoğu dile göre daha kolay öğrenilmektedir. Çeşitli kaynak, ulusal ve uluslararası araştırmalardan Türkçemizin öğretim üstünlükleri aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Harf Özellikleri: Bir alfabede harf sayısının az olması okuma yazma öğretimini kolaylaştırmaktadır. Bu açıdan dünyamızdaki diller incelendiğinde 6000 civarında dil konuşulmasına rağmen yazılı olan dil sayısının 100'ü geçmediği görülmektedir. Yazılı dillerin bazıları ortak alfabe kullandığından toplam alfabe sayısı 65 olmaktadır. Bu alfabelerin her birinin harf sayıları farklıdır. Dünyamızda en çok harfi bulunan alfabe Kamboçya'nın resmi dili olan Khmer alfabesidir. Bu alfabede 72 harf bulunmaktadır. Bu dil 12 milyon kişi tarafından konuşulmaktadır. En az harfi olan dil ise Rotokas alfabesidir. Bu alfabede 11 harf vardır. Bu dil 4300 kişinin konuştuğu Doğu Papua dilidir (Le Petit Robert,2016). Türk alfabesi 29 harften oluşmakta ve bu yönüyle çoğu dile göre üstünlük taşımaktadır.

Türkçede kullanılan harflerin özellikleri, türü ve kullanım sıklığını belirlemek amacıyla Güneş ve Işık (2017) tarafından bir araştırma yapılmıştır. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlükteki (2011) 110.452 kelime ile Kişi Adları Sözlüğündeki 9.699 kelime olmak üzere toplam 120.151 kelimedeki 788.316 harf incelenmiştir (Güneş ve Işık, 2017). Araştırma sonunda Türkçede en çok %13,26 oranıyla 'a' harfinin kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bunu %8,96 ile 'e' harfi ve %7,88 oranıyla 'k' harfi izlemektedir. Bir başka ifadeyle Türkçe en çok kullanılan sesli harf 'a' ve 'e', sessiz harf ise 'k' olmaktadır. Bu üç harfin kullanım sıklığı toplamı %30,10' dur. Türkçedeki bütün harfler sık kullanılanlardan az kullanılanlara doğru sıralandığında karşımıza "aekil mrntı suydo büsz gçph cvğöfj" sıralaması çıkmaktadır. İlk beş sırada 3 sesli bir sessiz harf, ilk on sırada ise 4 sesli, 6 sessiz harf yer almaktadır. En az kullanılan harfler ise "v, ğ, ö, f ve j" harfleridir (Güneş ve Işık,2018,a).

Türkçede sesli ve sessiz harflerin kullanım sıklığı incelendiğinde 8 sesli harfin %41 oranında kullanıldığı, buna karşılık 21 sessiz harfin %59 oranında kullanıldığı görülmektedir. Buradan sesli harflerin sessiz harflerden iki kat fazla kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Bu durum diğer dillerle karşılaştırıldığında, İngilizcede sesli harfler %37,98, Almancada ise %38,36 oranında kullanılmaktadır. İngilizce ve Almancada sesli harflerin kullanımı Türkçeye göre %3 oranında daha düşüktür. Fransızca ile Türkçe yakın değerlerdedir (Güneş ve Işık, 2019).

Ses Zenginliği: Araştırmalara göre dünyamızdaki dillerde 1 milyardan fazla ses vardır. Bu konuda Maddieson (1984), Maddieson ve Precoda (1990) tarafından yapılan araştırmalarda çeşitli kıta, bölge ve dil ailesinden seçilen 451 dilin ses sistemi incelenmiştir. Araştırma sonunda toplam 920 ses saptanmıştır. Seslerin türü ve sayısının dillere göre değiştiği görülmüştür. Bu araştırmalarda dünya dillerinde en az 12 sesin en çok ise 141 sesin olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak ortalama sayının 30 civarında olduğu

görülmüştür (Demolin,2010). Avrupa dillerinde ses sayısı ortalama düzeylerdedir. Örneğin Almancada 40, Fransızca 36, İngilizcede 49, İtalyancada 25 ses vardır (Jaffré ve Fayol, 1997). Ancak bunların yazımı için kullanılan harfler ve yazım birimlerinin sayısı farklıdır. Almancada 40 ses, 26 harf ile 85 farklı şekilde yazılmaktadır. Fransızca 36 ses var, bu sesler 26 harfle 130 şekilde yazılmaktadır. İngilizcede 49 ses var, bunlar 26 harfle 1140 şekilde yazılmaktadır. İtalyancada 25 ses var, bu sesler 21 harfle 33 şekilde yazılmaktadır. Türkçede 29 ses ve 29 harf vardır. Türkçemiz güçlü ve zengin bir ses yapısına sahiptir. Türkçedeki ünlü seslerin zenginliği hem dilimize güzellik katmakta hem de okuma, yazma, eğitim, öğretim, iletişim vb. süreçleri kolaylaştırmaktadır. Türkçedeki seslerin zenginliği, sözlerin ritmi ve müzikal yapı sözlü kodlamaları kolaylaştırmaktadır. Buna dayalı olarak okuma, yazma, anlama, öğrenme ve zihinde yapılandırma daha kolay olmaktadır.

Ses-Harf İlişkisi: Bir dilde seslerle harfler arasındaki ilişkinin oranı da önemli olmaktadır. Bu uyum Türkçede %100 iken bazı dillerde yarı yarıya farklı olmaktadır. İngilizce ve Fransızca ses ve harfler arasında düzenli ilişki olmadığından kelimelerin %50'si okunduğu gibi yazılmamakta, yazıldığı gibi okunmamaktadır. Örneğin Fransızca “palais” (pale) kelimesinde ‘s’ harfi okunmaz. Okuma sırasında harflerin seslendirilme durumu İngilizcede %48, Fransızca ise %94’tür. Bir sesin çeşitli harflerle yazılması, bir harfin çeşitli seslerle okunması öğrencinin zihin yükünü artırmakta ve öğrenci okuma sürecinde zihin enerjisinin büyük bölümünü ses- harf ilişkisini kurmaya ayırmaktadır. Kısaca Almanca, Fransızca ve İngilizce kolay öğrenilen diller arasında yer almamaktadır (Jaffré ve Fayol, 1997). Oysa Türkçede ses ve harfler arasında düzenli ve kurallı bir ilişki bulunmakta, her ses bir harfle yazılmakta, her harf bir sesle okunmaktadır. Bu konuya OECD tarafından yürütülen CERİ araştırmalarında da dikkat çekilmekte, “Her sesin bir harfle yazıldığı Türkçe ve Fince gibi dillerde işitilen kelimeleri yazıya aktarmak daha hızlı olmaktadır” denilmektedir (OCDE, CERİ, Ontario,2007). Türkçenin bu yapısı öğretim yönüyle çoğu dilden üstün olmasını ve kolay öğrenilmesini sağlamaktadır.

Hece Özellikleri: Ses veya harflerden büyük kelimelerden küçük dil birimlerine hece denilmektedir. Heceler sözlü ve yazılı, kısa ve uzun, açık ve kapalı, basit ve karmaşık olmak üzere çeşitli türlere ayrılmaktadır. Bu türler hece yapısına göre belirlenmekte ve her biri farklı özellikler taşımaktadır. Hece türleri ve özellikleri dillere göre değişmektedir. Türkçede altı temel hece yapısı bulunmaktadır. Türkçe hecelerde en az bir, en çok dört ses vardır. Türkçede en kısa hece bir harfli en uzun hece ise dört harflidir. Avrupa dillerinde 20 civarında hece yapısı bulunmaktadır. Bu yapıya göre hece uzunluğu da değişmektedir. Avrupa dillerde genel olarak hecelerin uzunluğu bir sesli harften başlamakta, bir sesli sekiz sessiz olmak üzere dokuz harfe kadar çıkmaktadır. İspanyolca, İtalyanca, Portekizce ve Fransızca gibi dillerde bir sessiz ve bir sesli harften oluşan (al, ba) heceler çok fazladır. Ancak bu dillerde bir sesli ve beş sessiz harften oluşan heceler de bulunmaktadır. Örneğin Fransızca “script” ZZZSZZ(CCCVCC) gibi. İngilizce ve Almancada karmaşık hece yapısı vardır. Almanca hece yapısı yönüyle çok zengindir. Özellikle üç sessiz, bir sesli ve beş sessiz harf olmak üzere dokuz harften oluşan “strolchst” ZZZSZZZZZ(CCCVCCCC) gibi dizilen heceler vardır (Antoine, Zhu,Boula de Mareuil ve Adda-Decker,2013).

Türkçe hecelerin tür, yapı gibi özellikleri ve kullanım durumunu belirlemek, okuma yazma öğretiminde verilecek hecelerin sıralamasını yapmak amacıyla Güneş ve Işık (2018b) tarafından bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlükteki (2011) 110.452 kelimedeki 300.768 hece ile Milli Eğitim Bakanlığı ilk ve ortaokul Türkçe ders kitaplarından seçilen 20 metindeki 10.528 kelimedeki 27.987 hece olmak üzere toplam 327.502 hece incelenmiştir (Güneş ve Işık, 2018b).

Araştırmada incelenen hecelerin %47,19 ile yarıya yakını bir sesli bir sessiz harften oluşan SZ (ba) tipi açık heceler oluşturmaktadır. İkinci sırada %42,54 ile üç harfli ZSZ (bak) tipi heceler gelmektedir. Bu iki hece yapısının toplam %89,73 oranında kullanıldığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle bu iki tip hece ile Türkçe metinlerin %90’ı yazılmaktadır. Geriye kalan %10’luk dilimi; %4,88 ile SZ (ab) tipi

heceler ve %4,04 ile S(a) tipi heceler oluşturmaktadır. Türkçede üç ve dört harfli “ilk, kırk” gibi heceler çok az kullanılmaktadır. Bu durum Türkçenin öğretim üstünlüğü ortaya koymaktadır. Özellikle SZ (ba) ve ZSZ (bak) türü iki heceyi öğrenen öğrenciler metnin %90’ını okuyup yazabilmektedir. Oysa bu oranların diğer dillerde daha düşük olduğu görülmektedir. İki hecenin kullanım sıklığı İspanyolcada %75,4 Fransızcada %72, Almandada %66,8, İngilizcede ise %59,4’tür. Benzer bir çalışma Goldman (1996) tarafından yapılmıştır. Goldman’a göre Fransızcada 4 tür hecenin (ZS, SZ, ZSZ, ZZS) kullanım sıklığı %91, İngilizcede ise %76,6 oranındadır (Rousset, 2004). Kısaca Türkçe hece yönüyle kolay, basit ve öğretim üstünlüğüne sahip bir dildir.

Kelime Özellikleri: Bazı dillerde kelimelerin başında “le, la, the” gibi kelimeler (articles) bulunmaktadır. Article, Fransızca isimlerin önüne gelen ve cinsiyet özelliği katan "tanımlıklardır". Bunlar İngilizce ‘de "the" gibi düşünülebilir. Görevleri aynı değil fakat ikisinin de bir kelime anlamı yoktur. Yani "le, la"nın kelime anlamı olmadığı gibi "the" nında bir kelime anlamı yoktur. Her ismin önüne kendine ait bir tanımlık gelir. Bu tanımlıklar (articles) geldiği ismin çoğul-tekil-genel gibi durumlarına göre değişir. Kelimenin çoğul ve tekil kullanımını etkiler. Öğrenci kelimeyle birlikte hem bu tanımlıkları hem de değişik durumlarda nasıl kullanıldığını öğrenmek zorundadır. Oysa Türkçemizde böyle bir uygulama yoktur.

Türkçedeki ses-harf ilişkisi kelime tanıma ve okuma sürecini kolaylaştırmaktadır. Seslerle harfler arasındaki düzenli ilişkiler kelimelerin zihinde tutulmasını sağlamakta, yazıda sık geçen 4-5 harfli kelimelerin çoğunu anında tanımayı getirmektedir. Böylece akıcı okuma ile öğrencinin bilmediği ve ilk kez gördüğü kelimelerin okunması kolay olmaktadır. Oysa kelime tanıma ve okuma bazı dillerde önemli bir sorun olmakta, çoğu kelimenin başı, ortası ve sonundaki harfler okunmamaktadır. Örneğin Fransızca kelimelerin başındaki harfler %96, ortasındakiler %80, sonundakiler ise %92 oranında okunmaktadır. Yazmada ise kelimelerin başında %91, ortasında %76, sonunda ise %45 oranında ses harf ilişkisi kurulmaktadır. Fransızca “femme” kelimesi /fam/, “monsieur” kelimesi /mösyö/, “est” ise /e/ olarak okunmaktadır (Peereman vd,2007). Türkçe bu yönüyle kelime tanıma ve okuma sürecinde öğrencilere büyük kolaylık sağlamaktadır.

Türkçede kullanılan kelimelerin özellikleri ve sıklıklarını belirlemek, okuma yazma öğretiminde verilecek kelimelerin özelliklerini saptamak amacıyla Güneş ve Işık (2018c) tarafından bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlükteki (2011) 110.452 kelime ile Kişi Adları Sözlüğündeki 9.699 kelime ele alınmıştır. Böylece toplam 120.151 kelimenin harf ve hece özellikleri, uzunlukları incelenmiştir (Güneş ve Işık, 2018c). Türkçe Sözlüklerde 120.151 kelimenin uzunluğu 1-20 harf arasında değişmektedir. Bunların beşte biri 5 harfli, beşte biri de 6 harflidir. Ardından 7 ve 8 harfli kelimeler gelmektedir. Kelimelerin %64’ü 5-6-7-8 harfli, %93’ü ise 1-10 harflidir. Bu veriler Fransızca ile karşılaştırıldığında Fransızca kelimelerin uzunluğu 1-26 harf arasında değiştiği görülmektedir. Türkçe sondan eklemeli bir dil olmasına rağmen daha kısa kelimelere sahiptir.

Türkçe kelimelerin %57,72’si “k, b, d, f, h, l, t, a, e, m, n” gibi harflerle başlamaktadır. Bunlar tanınma düzeyi yüksek olan harflerdir. Türkçe kelimelerin yarıdan fazlası tanınma düzeyi yüksek harflerle başlamaktadır. Türkçede bu harflerle başlayan kelimelerin çok olması okuma sürecinde görsel tanıma ve baskın ayırt etme düzeyini artırmakta, kelimelerin daha çabuk ve kolay tanınmasını getirmektedir. Bu durum zihinsel sözlüğü geliştirici olmaktadır.

Türkçe kelimelerin hece uzunluğu ise 1-10 hece arasında değişmektedir. Kelimelerin %86’sı 2,3 ve 4 heceli kelimelerden oluşmaktadır. Bu bulgular Türkçe kelimelerin uzunluğunun okuma yazma öğretimi ve zihinsel sözlük geliştirme açısından uygun olduğunu göstermektedir. Türkçe kelimelerin %56,10’u basit heceli kelimelerden %43,90’ı da karmaşık hecelerden oluşmaktadır. Türkçede 3 tür basit hece 3 tür de karmaşık hece vardır. Oysa Avrupa dillerinde 3’ü basit 17’si karmaşık olmak üzere 20 hece yapısı bulunmaktadır. Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için kelime sonundaki çoğu karmaşık hece ek

olarak basit heceye dönüşmektedir. Avrupa dillerinde bu değişim olmamaktadır. Bu durum Türkçe kelime tanıma işlem ve sürecini kolaylaştırmakta, zihinsel sözlüğü geliştirmektedir.

Cümle ve Metin Özellikleri: Her dilin kendine özgü bir söz dizim yapısı vardır. Kelimelerin cümleler biçiminde dizilişi, cümle yapısı ve türleri farklıdır. Söz dizim yapılarında temel kelimelerin yanında dil ve dile ilişkin süslemeler bulunmaktadır. Söz kalabalığı da denilen bu durum kelimelerden önce ve sonra kullanılan gereksiz dil bilgisi ilaveleri, bazı kelimelerin alışkanlık gereği yinelenmesi vb. olarak karşımıza çıkmaktadır. Cümle düzeyindeki bu süslemelerin bazıları çok gerekli değildir. Metin düzeyine gelince bu tür süslemeler biraz daha büyükmektedir. Metin düzeyinde süslemelerin oranı bazen %10, bazen %20, 30 hatta %40 düzeyine çıkmaktadır. Bu süslemeler okurken zaman almakta, okuyucuyu oyalamakta ve anlamdan uzaklaşmasına neden olmaktadır. Aynı zamanda dil öğretimine gereksiz yük getirmektedir. Metinlerde kullanılan bu süslemelerin oranını belirlemek için Shannon ve Oliver çeşitli araştırmalar yaptılar. Araştırma sonunda İngilizce metinlerdeki kelimelerin %50'sinin süsleme olduğunu belirlediler. Abraham Moles ise Fransızca metinler üzerinde çalıştı ve Fransızca metinlerdeki kelimelerin %55'inin süsleme olduğunu ortaya çıkardı (Richaudeau, 2004, Güneş, 2015). Görüldüğü gibi dil ve dile ilişkin süslemelerin fazla olması dil öğretimini olumsuz etkilemektedir.

Anlama Kolaylığı: Türkçe sistemli, düzenli ve kurallı bir dildir. Türkçenin düzenli ve kurallı olması, sözlü ve yazılı metinlerde mantık zincirinin daha kolay yakalanmasını getirmektedir. Bu durum okuma ve tahmin etme çalışmalarında kendini göstermektedir. Türkçe metinlerde gelecek kelimeyi, cümleyi, düşüncüyü, olayı vb. tahmin etmek kolay olmaktadır. Bu özellikler Türkçeyi ezberlenen bir dil olmaktan çıkarmakta ve mantık yürütülen bir dil haline getirmektedir. Bu durum hızlı okuma ve anlama becerilerini de geliştirici olmaktadır. Türkçe metinler daha hızlı okunmaktadır. Kısaca Türkçenin öğretim üstünlükleri sadece bunlarla sınırlı değildir. Burada önemli görülenler verilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Türkçemiz ses, harf, hece, kelime ve cümle yönüyle bir dizi üstünlüğe sahip, kolay öğrenilen bir dildir. Türkçemizin üstünlüklerini yaymak, gelecek nesillere iyi öğretmek, uluslararası düzeyde iletişim ve bilim dili olmasını sağlamak için sistemli çalışmalar yapılmalıdır. Türkçe öğretimi konusunda bilimsel araştırma ve yayınlara önem verilmelidir. Okul öncesinden üniversiteye kadar bütün öğrencilerde dil ve zihinsel becerileri geliştirici Türkçe öğretimine odaklanılmalıdır. Türkçe öğretmenlerinin nitelikli yetişmesine özen gösterilmelidir. Türkçenin üstünlükleri, öğrenme kolaylıkları, zihinsel becerileri geliştirme özellikleri hakkında çeşitli araştırmalar yapılmalı ve yayınlanmalıdır. Ayrıca dünyamızda hızla ilerleyen dil savaşları içinde Türkçemizin geleceği ve yayılması için aşağıdaki çalışmalara ağırlık verilmelidir.

1. Görünürlük çalışmaları: Kamu hizmetleri, reklam, broşür, mağaza isimleri, yer adları, sokak isimleri, trafik işaretleri, panolar, pankartlar, duvar yazıları vb. hepsi Türkçe yazılmalıdır.

2. Basın yayın çalışmaları: Türkçe kitap, dergi gibi ürünlerin basılı ve elektronik sayısı artırılmalıdır.

3. Bilimsel yayınlar: Türkçe bilimsel dergi, makale ve indeksler artırılmalı, yabancı indekslerde yer alma uğruna dergilerde Türkçe makale yayınlamadan vazgeçilmemelidir. Makalelerin mutlaka Türkçesi de yayınlanmalıdır.

4. Medya ve basın: Ülkemizdeki medya ve gazete yayınlarında Türkçeye ağırlık verilmeli, doğru düzgün ve güzel Türkçe kullanılmalıdır.

5. Film ve videolar: Türkçe film ve videolara ağırlık verilmeli, Türkçenin kolay öğretildiği film, video ve öğretim materyalleri hazırlanmalı, yabancılara Türkçe öğretimi yaygınlaştırılmalıdır.

6. İnternet ve Web sayfaları: İnternet ve Web sayfalarında Türkçe dil oranı artırılmalıdır. Eski ve yeni basılı ürünler internet ortamına taşınmalıdır.

7. *Okuryazarlık oranı*: Ülkemizde halen 2 milyon okumaz yazmaz, 8 milyon da gizli okumaz yazmaz vardır. Bunlara okuma yazma öğretilmeli ve yazılı dil becerileri geliştirilmelidir.
8. *Dil politikaları*: Türkçemizin başka dillere kolay çevrilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.
9. *Eğitim sistemleri*: Okul öncesinden yetişkin eğitimine kadar her düzeydeki çocuk, genç ve yetişkin öğrencilere Türkçe iyi öğretilmelidir.
10. *Dil öğretim süreci*: Çocukların dili iyi öğrenmeleri açısından önce Türkçe öğretilmeli, ardından diğer dillere geçilmelidir. Bebeklere yabancı dil öğretme uğruna erken yaşlarda zihin karışıklığına yer verilmemelidir.

Kaynakça

Akil, E, M. (2016). Désormais, l'anglais est la langue N°1 de la communication et de la technologie, www.internetworldstats.com/stats7.htm. adresinden 13 Eylül 2020 tarihinde erişilmiştir.

Antoine, F, Zhu, D., Boula de Mareüil, P. ve Adda-Decker, M. (2013). *Approches segmentales multilingues pour l'identification automatique de la langue: phones et syllabes*, LIMSI-CNRS, Université de Paris-Sud, Orsay CÉDEX, France

Barometre (2012). *Baromètre des langues dans le monde*, <http://wikilf.culture.fr/barometre2012/> adresinden 01 Eylül 2020 tarihinde erişilmiştir.

Besse, A-S. (2007). *Caractéristiques des langues et apprentissage de la lecture en langue première et en français langue seconde: perspective évolutive et comparative entre l'arabe et le portugais*. Psychologie. Université Rennes 2, 2007. Français Thèse De Doctorat, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00267662>

Bjeljac-Babic, R. (2000). *6 000 Langues: un patrimoine en danger*, Dossier: Guerre et paix des langues, Le Courrier de l'UNESCO, Avril 2000, s:17-20.

Calvet, A-MM ve Calvet, L-J. (2017). *Baromètre des langues dans le monde*, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, Ministère de la Culture France.

Calvet, L-J. (2012). *Des frontières et des langues*, Entretien avec Thierry Paquot, HERMÈS 63, 2012.

Calvet, L-J. (2005). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris: Hachette littérature.

Casanova, P. (2015). *La guerre des langues, La Langue mondiale. Traduction et domination*, Paris: Les Éditions du Seuil, coll. «Liber», 2015, 144 p., EAN 9782021280609.

Demolin (2010). *Les langues dans le monde: entre diversité et disparition*. Université Libre de Bruxelles & Laboratoire des sciences de la parole de l'Académie Universitaire Wallonie-BruxellesChaire Francqui, FUNDP, Namur.

Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Güneş, F. ve Işık, A. D. (2018a). Türkçede Sık Kullanılan Harfler ve Öğretilmesi, *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, The Journal of Limitless Education and Research*, 3(1), 1–26, DOI: 10.29250/sead.402700

Güneş, F., Işık, A. D. (2018b). *Türkçemizdeki Hecelerin Zihinsel Sözlük Geliştirme Yönünden İncelenmesi*, 27th International Conference on Educational Sciences, April 18-22, 2018, sayfa 1009-1021. Tam Metin Kitabı, E-ISBN:978-605-241-474-3

Güneş, F., Işık, A. D. (2018c). Türkçe Kelimelerin Özellikleri ve Zihinsel Sözlük Geliştirme, *Değişen Dünyada Eğitim*, Editör:S.Dinçer, Ankara: Pegem A Yayınları sayfa 257-268 DOI: 10.14527/9786052412480.18

Güneş, F., Işık, A. D. (2019). *Harflerden Cümlelere Türkçenin Öğretim Üstünlükleri*, Ankara: Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları, E-ISBN 978-605-82661-7-9

Jaffré, J.-P. ve Fayol, M. (1997). *Orthographe. Des systèmes aux usages*, Paris : Flammarion, Collection Domino.

Laponce, J. A. (1984). *Langue et Territoire*, Centre International de Recherche sur le Bilinguisme, les Presses de l'Université Laval, Canada

Le Petit Robert (2016). Dictionnaire Le Petit Robert de la langue française www.lerobert.com/

Leclerc, J. (2009). *L'aménagement linguistique dans le monde?* <http://www.tlfq.ulaval.ca>

Observatoire plurilinguisme (2020). <http://www.observatoireplurilinguisme.eu/en-us/cross-cutting-themes/reference-texts-en-us-6/6620-barometre-calvet-des-langues-du-monde-source-portalingua> adresinden 01 Eylül 2020 tarihinde ulaşılmıştır.

OCDE (2007). *Comprendre le cerveau: naissance d'une science de l'apprentissage*, 18.06.2007, CERİ, OCDE.

OCDE, CERİ, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, (2007). *Recherche sur le cerveau, apprentissages et acquisition de la lecture*, Le 21 février 2007, Toronto, Canada

Öney, B. & Goldman, S. R. (1984). Decoding and comprehension skills in Turkish and English: Effects of the regularity of grapheme-phoneme correspondences. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 557-568.

Peereman, R., Lété, B. ve Sprenger-Charolles, L. (2007). Manulex-Infra: Distributional characteristics of grapheme-phoneme mappings, infra-lexical and lexical units in child-directed written material. *Behavior Research Methods*, 39, pp. 593-603.

Pellegrino, F. (2012). *Syllabic Information Rate: A Cross-Language Approach*, 'Dynamique Du Langage' Laboratory CNRS & University of Lyon (Université Lyon 2) ASLAN Advanced Studies on Language Complexity

Pellegrino, F., Coupé, C. ve Marsico, E. (2011). "A cross-language perspective on speech information rate", *Language*, 87:3, pp. 539-558

Pellegrino, F., Coupé, C. ve Marsico, E. (2012). *Les langues du monde: un même débit d'information*, Linguistique, Pour la Science, n°420, Octobre.

Richaudeau, F. (2004). *Methodes de Lecture Rapide*, Paris: Editions RETZ.

Roland, J. ve Breton, L. (2000). *La suprématie de l'anglais est- elle inéluctable?*, Dossier: Guerre et paix des langues ,Le Courrier de l'UNESCO ,Avril 2000.

Rousset, I. (2004). *Structures syllabiques et lexicales des langues du monde: données, typologies, tendances universelles et contraintes substantielles*. (Thèse de doctorat), Université GrenobleIII.

Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174.

TDK (2011). *Türkçe Sözlük*,11.Baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu.

UNESCO. (2009). *Plus de 2.500 langues en danger dans le monde*, L'Atlas 2009 international des langues. UNESCO.

Zellner, B. (1998). Caractérisation du débit de parole en français. *Acte des XXIIèmes Journées d'Etude sur la Parole (JEP 98)* Martigny, Suisse

Ziegler, J. C. (2004). *Du lecteur débutant au lecteur expert: Perspectives cross-linguistiques*. Unpublished Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Provence.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Mobil Uygulamalarla Sözcük Öğretimi

Gamze DELİOĞLU*

Özet

İnsanların iletişim kurmakta kullandıkları en etkili araç olan dilin yapı taşı olan sözcükler ana dili öğretiminde olduğu kadar yabancı dil öğretiminde de önemli yere sahiptir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemli unsurlarından sözcük öğretimi gerek günlük yaşamın içinde gerekse derslerde etkinlikler ve farklı materyaller yardımıyla yapılabilmektedir. CEFR (2018)'de de bireyin etkileşim ve üretim faaliyetlerine önem gösterilmekte ve anlama anlatma becerileri için farklı bağlamlara yönelik kategoriler yer almaktadır. İlgili çalışmalara bakıldığında A2 seviyesindeki bir öğrencinin 2000 – 3000 sözcük bilmesi beklenmektedir. Bu sebeple zamansal açıdan ekonomik, taşınması kolay, her an ulaşılabilir, birden çok duyuya hitap eden materyal seçiminin önemli olduğu düşünülmektedir.

Günümüzde teknolojinin gelişmesinden eğitim öğretim hayatı da hızla payını almaktadır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek teknolojik materyaller geliştirilmektedir. Eğitim teknolojisinin hızlı gelişimi video destekli ve web tabanlı çoğu uygulamayı mobil düzeye kadar indirgemıştır. Görsel-işitsel yönüyle çok duyulu olarak nitelenebilecek mobil uygulamaların sözcük öğretimi üzerine zengin bir içerik sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu tür mobil uygulamaların dil öğrencisinin motivasyonunu artırması ve öğrenilen yeni sözcüklerin kullanılabileceği ortamların daha kalıcı bir nitelik kazanmasını kolaylaştırması beklenmektedir.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin söz varlığını geliştirme ve yazım yanlışlarını düzeltebilmelerinde Türkçe Öğrenme 6000 Kelime (Türkçe Fun Easy Learn) adlı mobil uygulama seçilmiştir. Nicel yöntemle hazırlanan bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Bu araştırmanın evrenini Kastamonu Üniversitesi Türkçe Öğretimi Merkezi 2019-2020 Güz Dönemi öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemini ise bu gruptan seçilen A2 seviyesindeki 50 öğrenci meydana getirmektedir. Seçilen öğrencilerden 25 kişilik deney grubu ve 25 kişilik kontrol grubu seçkisiz desen ile oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, sözcük öğretimi, mobil uygulama.

Vocabulary Teaching With Mobile Applications In Teaching Turkish As A Foreign Language

Abstract

The language is the most effective tool people use to communicate. Words are important in foreign language teaching as well as in native language teaching. Vocabulary teaching, which is one of the important elements of teaching Turkish as a foreign language, can be done both in daily life and in lessons with the help of activities and different materials. In CEFR (2018), importance is given to the interaction and production activities of the individual and there are categories for different contexts for comprehension-expression skills. An A2 level learner is expected to know 2000-3000 words. It is important to choose materials that are economical in terms of time, easy to transport, accessible at any time, and appealing to multiple senses.

Nowadays, education life takes its share from the development of technology. Technological materials that can be used in teaching Turkish as a foreign language are being developed. The rapid development of educational technology has reduced most video-supported and web-based applications to mobile level. It provides a rich content on vocabulary teaching of mobile applications that can be described as multi-sensory in terms of audiovisual. Mobile applications increase the motivation of the language learner and make it easier for the environments where the new words learned can be used to gain a more permanent quality.

In this study, the mobile application of Learning Turkish 6000 Words (Fun Easy Learn) was chosen for Turkish learners to improve their vocabulary and correct their spelling mistakes. In this study prepared by quantitative method, random pattern with pre-test and post-test control group was used. The universe of this

research consists of Kastamonu University TOMER 2019-2020 Fall Semester students. The sample consists of 50 students at A2 level. The experimental group of 25 students and the control group of 25 people were formed with a random pattern.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Vocabulary Teaching, Mobile Application

Giriş

Dil, insanın düşüncelerini ve isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurmasına yaşamını sürdürebilmesine olanak sağlar. Aynı zamanda bir toplumu ulus yapan yapı taşlarının da en güçlüsüdür (Aksan, 2015). Dolayısıyla dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan temel bir araç olmakla beraber milletlerin duygu ve düşünce dünyalarını da barındırmaktadır. Milletler düşüncelerini, amaçlarını göstermek ve başka milletlerle ilişki kurmak için dili kullanır. İnsanlar sözcükler yardımıyla kendilerini ifade eder, iletişime geçerler (Nurlu, 2019). Bu sebeple öğrenilecek her yeni kelime ile iletişimin daha kolay ve etkili hale gelmesi beklenmektedir.

Sözcük üzerine birçok tanımlamanın yapıldığı görülmektedir. En genel haliyle bir veya birden çok ses öbeğinden oluşan, aynı dili konuşan kişiler arasında zihinde tek başına kullanıldığında belli bir kavrama karşılık olan somut veya belli bir duygu veya düşünceyi yansıtan dil birimi olarak tanımlanmaktadır (Korkmaz, 1992). Bireyler doğdukları andan itibaren dilin en önemli yapı taşı olarak görebileceğimiz sözcükler ile dili öğrenmeye başlar. Sözcüklerle dinler, düşünür, nesnelere anlam yükler, kendini ifade eder. Tüm dillerin öğreniminde geçerli olacağı düşünülen bu süreç hem ana dil öğreniminde hem de yabancı dil öğreniminde görülmektedir. Bunun için sözcük öğretimi, öğrencilerin dört temel beceriyi tam ve eksiksiz olarak kullanabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Büyükkız ve Hasırcı, 2013: 145-155). Sözcük dağarcığının yetersizliği okunan ya da dinlenen cümledeki anlamın kavranmasını önemli ölçüde zorlaştırmaktadır. Bu durum söz varlığı çalışmalarında ilk olarak temel söz varlığının belirlenmesi gerektiğini düşündürmektedir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi tarafından dil kullanım alanları şu şekilde belirtilmiştir:

- Kişisel alan, her bireyin ailesi ve arkadaşları ile yaşadığı, okuma, günlük yazma, hobiler gibi özel uğraşlarını gerçekleştirdiği alandır.
- Kamusal alan, bireyin bir kamu ya da kamu kuruluşunun üyesi olarak çeşitli amaçlar doğrultusunda hareket ettiği ve etkileşim içinde bulunduğu alandır.
- Mesleki alan, bireyin çalıştığı alandır.
- Eğitim alanı, bireyin özellikle bir eğitim kurumu çerçevesinde (başka yerlerde de olabilir) düzenli eğitim aldığı alandır.

Mobil Uygulamaların Sözcük Öğretiminde Kullanımı

Y ve Z kuşağı ile eğitim ortamı geleneksel ortamlardan sanal/elektronik ortamlara geçmeye başlamıştır. Bilgi ve bilgi kaynakları elektronik ortama aktarılmakta ve bu ortamlarda üretilmekte, mobil eğitim ve e-öğrenme sürecinde bilişim sistemleri yaygınlaşmaktadır (Nurlu, 2019). Son yıllarda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yaygınlaşmasıyla alana dair çalışmaların arttığı görülmektedir. Bunun yanı sıra gelişen teknoloji dil öğretimine de farklı bir yön kazandırmaktadır.

Dil öğretimi için oluşturulan yazılımların farklı duyuları desteklemesinin; resim, yazı, ses gibi özelliklerin bir arada kullanılmasının öğrencinin birden fazla duyu organını harekete geçirerek etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayhan ve Aytan (2018: 3-37)'a göre bir mobil uygulama veya mobil içerik; akıllı telefon, tablet gibi mobil cihazlarda çalışmak üzere tasarlanmış bir bilgisayar programı veya yazılım uygulamasıdır. Mobil uygulamalar taşınması kolay cihazlarda kullanılabilirliği, kullanım rahatlığı ve hızlı erişim sağladığı için tercih edilmektedir.

Dil öğreniminde yapı taşları olan sözcükler için de teknoloji tabanlı sözcük çalışma yöntemlerinin öğrencinin öz yetkinliğini artıracığı öngörülmektedir (Ayhan, 2017: 67-82). Çünkü gerçek anlamda bir sözcük öğretimi düşünme stratejilerini, bilişsel yapıyı ve kendi kendine öğrenme yaklaşımını göz önünde bulunduran yol ve araçlarla yapılmalıdır (Lüle Mert, 2013: 13-31). Bu bağlamda mobil uygulamaların öğrenciye doğrudan sözcük öğrenme imkânı sunarak kendi kendine öğrenmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Mobil uygulamalardan bazıları eğitici oyun şeklinde hazırlanmaktadır. Sözcük öğretiminin oyunlaştırılarak yapıldığını gördüğümüz bu uygulamalar, temel düzeyde sözcük öğretimi noktasında önemli bir materyal olarak düşünülebilir. Uygulamalar incelendiğinde kullanıcılar temel düzey (A1-A2)'den başlatılarak, CEFR'deki kur tanımlarına uygun olacak şekilde ilerlemeleri sağlanmaktadır. Bu durum mobil uygulamaların eğitici oyun kategorisinde değerlendirilebileceğini düşündürmekle beraber yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için ders dışı bir materyal oluşturmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde eğitici oyunları kullanmanın faydalarını belirten çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Yılmaz (2018); yabancı dil öğretimi için hazırlanmış eğitici oyunların öğrencilerin hedef dile karşı ilgilerini artıracığını belirtmektedir. Ayrıca oyunlar sayesinde öğrenciler, dil yapılarına ve kelimelere yoğunlaşarak kavrama yetilerinin gelişimini ve zihinlerindeki kalıcılığı sağlamış olur. Böylelikle öğrenilen konular pekişmektedir. Öğrenme işlemine katılan duyu organlarının sayısı doğru orantılı olarak öğrenme hızı ve kalıcılığı da artmaktadır (Yalın, 2010). Bu kapsamda söz varlığını görsel ve işitsel materyaller yardımıyla zenginleştirmenin yabancı dili öğrenenlerin dili daha kolay anlayıp konuşabilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yabancı dil öğretiminde materyalin öneminden hareketle, materyal seçiminin de üzerinde durulması gereken bir husus olduğu anlaşılmaktadır. Materyallerin birden fazla beceriye hitap etmesinin ve öğrencilerin seviyelerinin tespit edilerek materyallerin seçilmesinin gerektiği düşünülmektedir. Bu sebeple materyallerle yapılan uygulamaların sonuçları ölçülebilir ve değerlendirilebilir olmalıdır.

Gelişen teknolojiyle birlikte yabancı dil öğretiminde mobil uygulamaları kullanma ihtiyacı doğmuştur. Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerine sözcük öğretimi için oluşturulmuş mobil uygulamalarda sözcük türetme, sözcük eşleştirme, sözcük tamamlama, boşluk doldurma, sözcük sınıflandırma gibi farklı türlerde etkinlikler bulunmaktadır. İlgili alan yazın taraması yapıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak mobil uygulamalar ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda bu uygulamaların isimleri verilerek uygulamalar kısaca tanıtılmıştır. Bazı çalışmalarda ise bir mobil uygulama ile yapılabilecek etkinlik örnekleri verilmiş ya da uygulama öğrenenler üzerinde test edilmiştir. Ancak incelenen çalışmalarda Türkçe Öğrenme 6000 Kelime adlı mobil uygulamanın öğrenenler üzerindeki sonuçlarının çalışılmadığı görülmektedir.

Türkçe Öğrenme 6000 Kelime (Fun Easy Learn Türkçe) Adlı Mobil Uygulama

Türkçe Öğrenme 6000 Kelime adlı Fun Easy Learn tarafından geliştirilen uygulamada öğretimi hedeflenen 6000 kelime resimleri, yazılışları ve okunuşlarıyla verilmektedir. Bu kelimelerin resim bulma, kelime seçme, dinleme ve seçme, kelime eşleştirme, kelime yazma, dinleme ve yazma ve sözlük etkinlikleriyle öğretimi amaçlanmaktadır. Sözlük etkinliğinde öğrenci kelimeyi dinlemenin yanı sıra kelimeyi telaffuz edebilmektedir. Uygulama dört temel dil becerisine de hitap etmektedir.

Türkçe kelime öğretimi için görsel ve işitsel materyallerle oluşturulmuş bu mobil uygulamada kullanıcı ilk olarak ana dilini ve hedef dili seçer. Etkinlik soruları, talimatlar ana dilde verilmektedir. Ancak bu çalışmada yabancı dil öğretiminde sadece hedef dil kullanımının daha yararlı olacağı düşünülerek öğrencilerin ana dili ve hedef dili Türkçe olarak seçmeleri istenmiştir.

Türkçe Öğrenme 6000 Kelime (Türkçe Fun Easy Learn) mobil uygulamasında yaklaşık 6000 kelime bulunmaktadır. Uygulama bilgisinde acemi/başlangıç seviyesinde (A1 ve A2) 1000, orta seviyede (B1 ve B2) 2000, ileri seviyede ise 3000 kelime verileceği belirtilmektedir. Bu çalışma sadece başlangıç seviyesinde yapılmıştır, bu seviyede öğretilmesi hedeflenen toplam 1134 kelime bulunmaktadır. Başlangıç seviyesi on beş kategoriden oluşmaktadır. Bunlar insanlar, dış görünüm, sağlık, ev, hizmetler, alışveriş, yiyecekler, dışarıda yemek yemek, eğitim-öğretim, iş hayatı, ulaşım, spor, boş zamanlar, doğal çevre ve bilgilendirmedir. Her kategori farklı alt kategorilere sahiptir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Türkçe Öğrenme 6000 Kelime adlı mobil uygulamanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin söz varlığının gelişmesinde ve sözcüklerdeki yazım yanlışlarının giderilmesinde nasıl bir etkisi olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Alt Amaçlar

1. Türkçe Öğrenme 6000 Kelime adlı mobil uygulama yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözcük öğrenimine katkıda bulunmakta mıdır?
2. Türkçe Öğrenme 6000 Kelime adlı mobil uygulama yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazım hatalarını gidermesine katkıda bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma yöntemi pozitif bilim anlayışı temeline dayanır. Bu anlayışa göre genellikle bilgi deney ve gözlem aracılığıyla aklın kurallarına uygun olarak edinilir, temelinde matematik ve mantık vardır (Sönmez ve Alacapınar, 2017). Nicel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen esas alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Kastamonu Üniversitesi Türkçe Öğretimi Merkezi 2019-2020 Güz Dönemi öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu gruptan seçilen A2 seviyesindeki 50 öğrenci oluşturmaktadır. Seçilen öğrencilerden 25 kişilik deney grubu ve 25 kişilik kontrol grubu seçkisiz desenle oluşturulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından uzman desteği alınarak oluşturulan bir test kullanılmıştır. Bu test öğrencilerin öğrenmesi hedeflenen 100 kelimeyi içeren görsellerden oluşan bir slayt şeklinde hazırlanmıştır. Testte kullanılan 100 kelime öğrencilerin Kastamonu Üniversitesi Türkçe Öğretimi Merkezinde yapılan derslerde kaynak olarak kullanılan İstanbul Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe A1 ve A2 ders kitaplarındaki her ünite sonunda bulunan kelime listeleri ile Türkçe Öğrenme 6000 Kelime adlı mobil uygulamanın başlangıç seviyesinde (A1 ve A2) bulunan kelimelerden seçilmiştir. Seçilen kelimelerin %70'i bu iki kaynaktan ortak bulunmaktadır, %30'u ise sadece mobil uygulamada mevcuttur.

Veri Analizi

Çalışmada uygulanan testin kontrol grubu ile deney grubuna uygulanan ön test ve son test sonuçlarıyla araştırmacı tarafından elle kodlama tekniği kullanılarak veri analizi yapılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma Kastamonu Üniversitesi Türkçe Öğretimi Merkezi 2019-2020 Güz Dönemi öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur.

Araştırma Türkçe Öğrenme 6000 Kelime adlı mobil uygulamanın başlangıç seviyesinde bulunan on beş kategoriden üç tanesiyle sınırlı tutulmuştur.

Sayıtlar

- Kursiyerlerin ilk kez Türkçe öğrendikleri,
- Kursiyerlerin derslere devamlı geldikleri,
- Araştırmacının oluşturduğu başarı testinin öğrencinin ne kadar öğrendiğini ölçebildiği varsayılmaktadır.

Uygulama

1. Altı hafta sürecek olan uygulama için evrendeki 25 öğrenciyle deney grubu, 25 öğrenciyle ise kontrol grubu seçkisiz desenle oluşturulmuştur.

2. Araştırmacı tarafından alan uzmanı görüşü alınarak bu araştırma için bir test oluşturulmuştur:

Türkçe Öğrenme 6000 Kelime adlı mobil uygulamanın başlangıç seviyesinde toplam 15 kategori (insanlar, dış görünüm, sağlık, ev, hizmetler, alışveriş, yiyecekler, dışarıda yemek yemek, eğitim-öğretim, iş hayatı, ulaşım, spor, boş zamanlar, doğal çevre ve bilgilendirme) ve 1134 kelime bulunmaktadır. Bu kategorilerden toplamda 335 kelime bulunan 3 tanesi (ev, insanlar, yiyecekler) seçilmiştir. Öğrencilerin derslerde kaynak olarak kullandığı İstanbul Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe A1 ve A2 ders kitabındaki kelime listelerinde bulunan kelimelerle %70'i ortak olacak şekilde testte kullanılacak kelimeler belirlenmiştir. 100 maddelik testin 15 maddesinde iki sözcüklük söz grubu yer alırken 85 maddesi tek kelimedenden oluşmaktadır. Test seçilen 100 sözcük grubu ya da sözcüğü karşılayan görseller ile hazırlanan bir slayt şeklinde oluşturulmuştur. Teste dair iki alan uzmanının görüşü ve onayı alınmıştır.

3. A1 seviyesini bitirip A2 seviyesine yeni başlayan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından hazırlanan test, ön test olarak uygulanmıştır.

Test için oluşturulan slayt öğrencilere gösterilerek bu 100 kelimeyi sınav kağıtlarına yazmaları istenmiştir.

4. Ön test sonrasında deney grubundaki öğrencilere Türkçe Öğrenme 6000 Kelime adlı mobil uygulama tanıtılmıştır. Mobil uygulamayı nasıl kullanacakları gösterilmiştir.

5. A2 seviyesini kapsayan altı hafta boyunca kontrol grubundaki öğrenciler Kastamonu Üniversitesi Türkçe Öğretimi Merkezindeki olağan ders akışına devam etmişlerdir. Deney grubundaki öğrenciler ise bu derslerin yanı sıra her hafta ikişer saat olmak üzere bireysel olarak mobil uygulamadaki etkinlikleri yapmışlardır.

6. Altı hafta sonunda A2 seviyesini tamamlayan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine araştırmacının hazırladığı test son test olarak uygulanmıştır.

7. Uygulanan testlerin sonuçları analiz edilerek veriler tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

Bu çalışma kontrol grubunda 25, deney grubunda 25 olmak üzere toplam 50 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunu oluşturan 25 öğrencinin cinsiyetleri ve ülkeleri 1. Tabloda verilmiştir.

Tablo 1.

Deney Grubu Öğrencilerinin Özellikleri

Öğrenci Numarası	Cinsiyeti	Ülkesi
1	Kadın	Kırgızistan
2	Kadın	Endonezya
3	Erkek	İran
4	Erkek	Kazakistan
5	Erkek	Endonezya
6	Erkek	Suriye
7	Erkek	Afganistan
8	Erkek	Suriye
9	Erkek	Suriye
10	Kadın	Somali
11	Erkek	Azerbaycan
12	Erkek	Azerbaycan
13	Erkek	Filistin
14	Erkek	Suudi Arabistan
15	Erkek	Azerbaycan
16	Erkek	Endonezya
17	Kadın	Yemen
18	Kadın	Endonezya
19	Kadın	Yemen
20	Kadın	Irak
21	Kadın	Suriye
22	Erkek	Afganistan
23	Erkek	Ürdün
24	Erkek	Suriye
25	Erkek	Suudi Arabistan

Deney grubunda bulunan 25 öğrencinin 8'inin kadın, 17'sinin ise erkek olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan öğrencilerin 5'i Suriye'den, 4'ü Endonezya'dan, 3'ü Azerbaycan'dan, 2'si Yemen'den, 2'si Suudi Arabistan'dan, 2'si Afganistan'dan, 1'i Kırgızistan'dan, 1'i Kazakistan'dan, 1'i İran'dan, 1'i Filistin'den, 1'i Somali'den, 1'i Irak'tan, 1'i Ürdün'den gelmektedir.

Kontrol grubunu oluşturan 25 öğrencinin cinsiyetleri ve ülkeleri 2. Tabloda verilmiştir.

Tablo 2.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Özellikleri

Öğrenci Numarası	Cinsiyeti	Ülkesi
26	Kadın	Kırgızistan
27	Kadın	Suriye
28	Kadın	Afganistan
29	Kadın	Irak
30	Erkek	Özbekistan
31	Erkek	Suudi Arabistan
32	Erkek	Türkmenistan
33	Erkek	Suriye

34	Erkek	Endonezya
35	Erkek	Afganistan
36	Erkek	Lübnan
37	Erkek	Suudi Arabistan
38	Erkek	Kırgızistan
39	Kadın	İran
40	Erkek	Endonezya
41	Erkek	Suriye
42	Erkek	Filistin
43	Erkek	Afganistan
44	Erkek	Mısır
45	Erkek	Somali
46	Erkek	Kazakistan
47	Erkek	Suriye
48	Erkek	Azerbaycan
49	Erkek	Özbekistan
50	Erkek	Somali

Kontrol grubunda bulunan 25 öğrencinin 5'inin kadın, 20'sinin ise erkek olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan öğrencilerin 4'ü Suriye'den, 3'ü Afganistan'dan, 2'si Endonezya'dan, 2'si Somali'den, 2'si Özbekistan'dan, 2'si Suudi Arabistan'dan, 2'si Kırgızistan'dan, 1'i Kazakistan'dan, 1'i İran'dan, 1'i Filistin'den, 1'i Irak'tan, 1'i Azerbaycan'dan, 1'i Türkmenistan'dan, 1'i Mısır'dan, 1'i ise Lübnan'dan gelmektedir.

Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6 için açıklamalar:

Doğru Yanıt: Öğrenci sözcüğü ya da sözcük grubunu tam ve doğru şekilde yazmıştır.

Yanlış Yanıt: Öğrenci sözcüğü ya da sözcük grubunu yazamamıştır.

Yazım Yanlış Bulunan Yanıt: Öğrenci sözcüğü ya da sözcük grubunu yazarken yazım hatası yapmıştır.

Eksik Yanıt: Öğrenci iki sözcükten oluşan sözcük grubundan sadece bir sözcüğü yazmıştır. (Örneğin “meyveli kek” yazması gerekirken sadece “kek” yazmıştır.)

Deney grubu öğrencilerinin 100 soruluk ön testte verdikleri yanıt sayıları 3. Tabloda verilmiştir.

Tablo 3.

Deney Grubu Ön Test Sonuçları

Öğrenci Numarası	Doğru Yanıt	Yanlış Yanıt	Yazım Yanlış Bulunan Yanıt	Eksik Yanıt
1	50	26	15	9
2	32	51	14	3
3	37	43	16	4
4	65	21	5	9
5	41	49	5	5
6	26	56	13	5
7	56	32	8	4
8	43	35	18	4
9	60	21	15	4
10	19	58	19	4
11	69	15	11	5
12	55	27	10	8
13	42	42	10	6

14	31	37	28	4
15	73	16	2	9
16	32	59	3	6
17	28	56	10	6
18	70	23	4	3
19	26	56	13	5
20	59	23	14	4
21	48	32	17	3
22	57	30	9	4
23	30	44	20	6
24	30	51	15	4
25	28	39	25	8
Ortalama	44.28	37.68	12.76	5.28
Toplam	1107	942	319	132

Yapılan çalışmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin ön test sonuçlarının ortalaması alındığında sorulara verilen yanıtların %44.28'inin doğru, %37.68'inin yanlış, %12.76'sının yazım hatalı, %5.28'inin ise eksik olduğu görülmüştür.

Kontrol grubu öğrencilerinin 100 soruluk ön testte verdikleri yanıt sayıları 4. Tabloda verilmiştir.

Tablo 4.

Kontrol Grubu Ön Test Sonuçları

Öğrenci Numarası	Doğru Yanıt	Yanlış Yanıt	Yazım Bulunan Yanıt	Yanlış	Eksik Yanıt
26	53	32	11		4
27	24	59	11		6
28	48	33	13		6
29	34	50	12		4
30	33	50	12		5
31	39	47	8		6
32	43	43	10		4
33	60	22	12		6
34	41	46	8		5
35	42	38	12		8
36	47	35	12		6
37	53	29	13		5
38	48	27	18		7
39	65	23	6		6
40	34	57	3		6
41	40	40	17		3
42	47	35	13		5
43	33	45	18		4
44	47	37	11		5
45	35	51	9		5
46	45	44	7		4
47	42	30	20		8
48	56	25	12		7
49	52	34	11		3
50	61	27	8		4
Ortalama	44.88	38.36	11.48		5.28
Toplam	1122	959	287		132

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonuçlarının ortalaması alındığında sorulara verilen yanıtların %44.88'inin doğru, %38.36'sının yanlış, %11.48'inin yazım hatalı, %5.28'inin ise eksik olduğu görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin 100 soruluk son testte verdikleri yanıt sayıları 5. Tabloda verilmiştir.

Tablo 5.

Deney Grubu Son Test Sonuçları

Öğrenci Numarası	Doğru Yanıt	Yanlış Yanıt	Yazım Hatası	Eksik Yanıt
1	74	12	10	4
2	77	13	4	6
3	74	13	10	3
4	87	6	2	5
5	72	22	3	3
6	71	27	0	2
7	74	24	2	0
8	76	22	2	0
9	83	12	5	0
10	46	44	7	3
11	88	7	5	0
12	79	12	5	4
13	50	41	6	3
14	60	27	10	3
15	85	13	0	2
16	49	49	0	2
17	63	32	1	4
18	83	16	0	1
19	69	24	1	6
20	83	14	2	1
21	76	18	5	1
22	82	14	0	4
23	65	22	6	7
24	48	23	21	8
25	50	37	10	3
Ortalama	70.56	21.76	4.68	3
Toplam	1764	544	117	75

Deney grubu öğrencilerinin son test sonuçlarının ortalaması alındığında sorulara verilen yanıtların %70.56'sının doğru, %21.76'sının yanlış, %4.68'inin yazım hatalı, %3'ünün ise eksik olduğu görülmüştür.

Kontrol grubu öğrencilerinin 100 soruluk son testte verdikleri yanıt sayıları 6. Tabloda verilmiştir.

Tablo 6.

Kontrol Grubu Son Test Sonuçları

Öğrenci Numarası	Doğru Yanıt	Yanlış Yanıt	Yazım Hatası	Eksik Yanıt
26	64	28	5	3
27	34	51	9	6
28	56	27	11	6

29	44	46	7	3
30	54	35	7	4
31	48	42	6	4
32	57	36	4	3
33	70	19	5	6
34	53	39	3	5
35	55	35	2	8
36	54	33	8	5
37	62	25	8	5
38	56	25	13	6
39	79	14	2	5
40	42	52	1	5
41	58	26	13	3
42	56	29	10	5
43	40	41	16	3
44	56	33	6	5
45	39	50	7	4
46	51	42	3	4
47	50	26	16	8
48	64	21	8	7
49	59	31	9	1
50	69	24	5	2
Ortalama	54.8	33.2	7.36	4.64
Toplam	1370	830	184	116

Kontrol grubu öğrencilerinin son test sonuçlarının ortalaması alındığında sorulara verilen yanıtların %54.8'inin doğru, %33.2'sinin yanlış, %7.36'sının yazım hatalı, %4.64'ünün ise eksik olduğu görülmektedir.

Sonuç

Yapılan çalışmada deney grubu öğrencilerinin ön test sonuçlarının ortalaması alındığında sorulara verilen yanıtların %44.28'inin doğru, %37.68'inin yanlış, %12.76'sının yazım hatalı, %5.28'inin ise eksik olduğu görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonuçlarının ortalaması alındığında ise sorulara verilen yanıtların %44.88'inin doğru, %38.36'sının yanlış, %11.48'inin yazım hatalı, %5.28'inin ise eksik olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar neticesinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı seviyelerinin birbirine yakın olduğu düşünülerek bu gruplar bu çalışma için uygun görülmüşlerdir.

1. Deney grubu öğrencilerinin son test sonuçlarının ortalaması alındığında sorulara verilen yanıtların %70.56'sının doğru olduğu görülmektedir. Ön testteki doğru yanıt ortalamasının %44.28 olduğu göz önünde bulundurulduğunda ise deney grubu öğrencilerinin başarısında %26.28'lik bir artış gözlenmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin son test sonuçlarının ortalaması alındığında sorulara verilen yanıtların %54.8'inin doğru olduğu görülmektedir. Son testteki doğru yanıt ortalamasının %44.88 olduğu göz önünde bulundurulduğunda ise kontrol grubu öğrencilerinin başarısında %9.92'lik bir artış gözlenmektedir.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son testteki başarı oranları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre ortalama olarak %16.36 oranında daha fazla başarı artışı gösterdikleri görülmektedir. Buradan hareketle Türkçe Öğrenme 6000 Kelime adlı mobil uygulamanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kelime öğrenimine katkıda bulunduğu sonucuna varılmaktadır.

2. Deney grubu öğrencilerinin son test sonuçlarının ortalaması alındığında sorulara verilen yanıtların %12.76'sının yazım hatalı olduğu görülmektedir. Ön testteki yazım hatalı yanıt ortalamasının %4.68 olduğu göz önünde bulundurulduğunda deney grubu öğrencilerinin yaptıkları yazım hatalarında %8.08'lik bir düşüş gözlenmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin son test sonuçlarının ortalaması alındığında sorulara verilen yanıtların %11.48'inin yazım hatalı olduğu görülmektedir. Son testteki yazım hatalı yanıt ortalamasının %7.36 olduğu göz önünde bulundurulduğunda kontrol grubu öğrencilerinin yaptıkları yazım hatalarında %4.12'lik bir düşüş gözlenmektedir.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son testte verdikleri yazım hatalı yanıt oranları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre ortalama olarak %4.12 oranında daha az yazım hatası yaptıkları görülmektedir. Buradan hareketle Türkçe Öğrenme 6000 Kelime adlı mobil uygulamanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazım hatalarını gidermesine katkıda bulunduğu sonucuna varılmaktadır.

Kaynakça

- Aksan, D. (2015). Her yönüyle dil - ana çizgileriyle dilbilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ayhan, E. (2017). Yabancı dil/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi için "akıllı telefonlar, akıllı öğrenciler". Gürses, R. ve Okkalı, R. ve Sarıkaya, E. (Ed.), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bilgi şöleni: "teknoloji tabanlı öğretim" oturumu/bildirileri içinde (s.67-82). Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ayhan, T. ve Aytan, N. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital ortamlar. International Journal of Bilingualism Studies, Cilt / Volume: 1 Sayı / Issue: 1, Aralık / December, s. 3-37.
- Büyükikiz, K.K. ve Hasırcı, S. (2013) Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10 (21), s. 145-155.
- Korkmaz, Z. (1992). Gramer terimleri sözlüğü, Ankara: TDK.
- Lüle Mert, E. (2013). İlköğretim Türkçe programı ile Türkçe çalışma kitaplarındaki kazanım ve etkinliklerin sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2(5), s. 13-31.
- Nurlu, M. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. Ankara: Kalem Kitap Yayıncılık.
- Nurlu, M. (2019). Yabancılar için Türkçe fiiller sözlüğü. Ankara: Kalem Kitap Yayıncılık.
- Sönmez, V.ve Alacapınar, F. (2017). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Telc. (2012). Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi (common European framework of reference for languages, cefr). Frankfurt/Main, telc GmbH.
- Yalın, H.İ. (2010) Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, (22.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, M. (2018). Dil bilgisi oyunları. Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed.), Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı içinde. Ankara, Grafiker Yayınları.

Nurgül Ateş'in Çocuk Kitaplarının Dış Yapı Özellikleri Bakımından İncelenmesi

Harun ERCAN*, Dr. Öğr. Üyesi Nuray KAYADİBİ**

Özet

Toplumların ilerlemesi sağlam ve güçlü bilgi birikimine sahip bireyler yetiştirmekle mümkün olabilmektedir. Bu da işlevsel bir okuma becerisi ve alışkanlığı ile gerçekleşebilir. Okuma bilgi edinmenin yanı sıra bireyin kişilik gelişimine katkı sunan, hayal dünyasını zenginleştiren bir beceridir. Okuma; diğer dil becerileri olan dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin yanı sıra yorumlama, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi becerilerin geliştirilmesinde ve kazandırılmasında da önemlidir. Bireyin okuma alışkanlığı karşılaştığı ürünlere de bağlı olarak gelişmektedir. Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına hitap edebilen eserler çocukta okuma zevk ve alışkanlığının geliştirilmesinde önemli bir unsurdur. Okul öncesi dönemde ailelerin okuduğu veya anlattığı masal, hikâye çocuğun kitapla etkileşim kurduğu olumlu davranış kazanacağı ilk ortamdır. Çocuk ilkokula başlayınca, okuma yazma becerisini edinince kendi isteği ve ilgisi ile kitaplara yaklaşır. Çocuk dilin inceliklerini, edebi zevki bu kitaplarla öğrenir, edinir. Çocukları edebiyatın nitelikli ürünleriyle tanıştırmak onların zihinsel, ruhsal, sosyal gelişimine olumlu katkılar sunmaktadır. Nurgül Ateş, günümüz çocuk edebiyatı alanında eserler kaleme alan, çocukluk çağının oyunla bütünleşmesi gerektiğine inanan ve eserlerinde bunu yansıtan bir yazardır. Bu bağlamda çocuklara hitap eden ve çocuk edebiyatı alanında ürünler veren Nurgül Ateş'in eserlerinin, çocuk edebiyatı ürünlerinin taşıması gereken dış yapı özellikleri bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Kitapların incelenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Nurgül Ateş'in ele alınan 20 eserinin aynı yayınevi tarafından basılmasına rağmen tasarım özellikleri bakımından farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, çocuk kitapları, Nurgül Ateş.

Investigation of Nurgül Ateş's Children's Books in Terms of External Structural Features

Abstract

The progress of societies is possible by raising individuals who have strong and strong knowledge. This can be achieved with functional reading skill and habit. In addition to acquiring knowledge, reading is a skill that contributes to the personality development of the individual and enriches the imagination. Read; In addition to other language skills such as listening, speaking and writing skills, it is also important in the development and acquisition of skills such as interpretation, critical and creative thinking. The reading habit of the individual develops depending on the products he encounters. Works that can appeal to the child's interests and needs are an important element in the development of reading pleasure and habit in the child. The fairy tale that families read or tell in the preschool period is the first environment where the child interacts with the book and gains positive behavior. When the child starts primary school and acquires the literacy skills, he approaches the books with his own will and interest. The child learns and acquires the subtleties of language and literary taste with these books. Introducing children with the quality products of literature contributes positively to their mental, spiritual and social development. Nurgül Ateş is a writer who writes works in the field of today's children's literature, believes that childhood should be integrated with play and reflects this in her works. In this context, it is aimed to examine the works of Nurgül Ateş, which appeals to children and produces products in the field of children's literature, in terms of the external structure features that children's literature products should have. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used to examine the books. It was determined that the 20 works of Nurgül Ateş were published by the same publishing house, but differ in terms of design features.

Keywords: Children's literature, children's books, Nurgül Ateş.

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı / MEB Türkçe Öğretmeni, Türkiye. harunercan40@hotmail.com

**Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkiye. nuraykayadibi@kku.edu.tr

Giriş

Çocuk edebiyatı; çocukluk çağında bulunan bireylerin hayal, duygu ve düşüncelerine hitap eden, usta yazarlar tarafından yazılmış ve üstün sanat nitelikleri taşıyan eserlere verilen genel addır (Oğuzkan, 2010: 3). Erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeyleldrini yükselten ürünleri kapsamaktadır (Sever, 2008: 17). Bu ürünler, çocukların büyüme ve gelişmelerine; hayal, duygu, düşünce ve duyarlılıklarına; zevklerine, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunmak amacıyla ortaya konulmaktadır (Şirin, 2000: 9).

Çocuk edebiyatı, gerek konu gerekse dil ve üslup bakımından yetişkin edebiyatından farklıdır. Daha çok eğitici ve ahlâkî niteliklere sahip bu edebiyat türünün belki de en önemli yönü çocuğa zevk vermesidir (Bilkan, 2005: 8). Çocuk edebiyatı, amacı ve işlevi itibarıyla çocuğa yöneliktir ve salt bu yönüyle yetişkin edebiyatına kıyasla geç doğmuş olsa da özgün, önemsenmesi gereken bir daldır. Çünkü ister biyolojik ister kültürel ister medeniyet açısından düşünelim; çocuk gerçektir (Tekin, 2005: 469). “Çocuk harita gibidir. Biyolojik olarak meydana geldikten sonra içeri doldurmak ise edebiyatın işidir. Haritaya yerleştirilecek olan bulgular, bilgiler ve tecrübeler çocuğun çevresinin içeri nasıl doldurduğu/ doldurulduğu ile yakından ilgilidir. Çocuk edebiyatı bu yüzden çocukların barınağı sayılır. Çocuk edebiyatı, çocukların keşfettiği bir edebiyattır, çocuksu duyarlılığın zaferidir.” (Enginün vd., 2000: 18).

Çocuğun hayal dünyasına hitap eden, üstün nitelikleri olan, estetik bir boyut taşıyan, kelime hazinesine uygun, ana dilini geliştirebilecek özellikte, ulusal ve evrensel değerleri içeren, psiko-sosyal gelişimine katkı sağlayan, severek dinlediği/okuduğu, zevk aldığı yazılı ve sözlü edebiyat mahsulleri çocuk edebiyatı içerisinde değerlendirilir (Gürel, Temizyürek ve Şahbaz, 2007: 20).

Çocuk edebiyatı, eğitici yönüyle öne çıkmaktadır. Doğrudan doğruya çocuğu eğitmek amacı taşımasa da çocukta olumlu yönde etki ve izlenimler bırakmayı amaçlar. Ayrıca çocukta olayları, kendini, çevreyi algılayış, sezış ile ona göre davranış geliştirme açısından olumlu gelişme ve değişmelere imkân verir. Hikâye ve masalların, çocuğu oyalama ve eğlendirme işlevinin yanında, çocuğu eğitmek, kendisi ve çevresi ile barışık bir birey olarak yetişmesini sağlamak gibi önemli bir görevi de bulunmaktadır (Bağcı, 2013: 16). Çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuğu hayata hazırlaması, onun ruhsal gelişimine yardımcı olması, onda merak ve heyecan duygularını oluşturması gerekmektedir (Tosun, 2005: 214).

Çocuk edebiyatının bütün bileşenlerini çocuğa görelilik ilkesinden hareketle oluşturmak, yapıtların dil ve anlatımı, konusu, izleği, resimleri ve kurgusu çocuğa görelilik ilkesi merkezinde yapılandırmak gerekmektedir (Demirel: 2010). Çocuk edebiyatı ürünleri; ele aldıkları konular, anlatım teknikleri ve kişi kadrosu bakımından, çocukların renkli ve masum dünyalarını olumlu yönde geliştirmeye, onlara birtakım değerleri ve davranış kalıplarını kazandırmaya yönelik olmalıdır (Arseven, 2005: 51).

Çocuklara yönelik hazırlanan eserlerin, onların fiziksel, sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimlerini destekleyebilmesi ve geliştirebilmesi için biçimsel ve içeriksel olarak çocukların seviyelerine göre hazırlanmış olması gerekir (Alan, Hüküm ve Biçer, 2016: 224). Eserde geçen karakterlerin yerine kendini koyan çocuğun empati duygusu ve yorumlama yeteneği artmakta, sosyal hayatta daha barışçıl bir ortam için olması gereken bireye ulaşmanın en kolay yolu çizilmektedir (Can, 2012). Tasarım özellikleri de çocuğa hitap edecek şekilde hazırlanmalıdır. Kitap tasarımı çocuğun yaş grubu ve içeriğe göre seçilmelidir. Küçük yaştaki çocuklarda resimlemeler ve yazı boyutları büyük olacağından kitap boyutları onların öğrenme düzeylerine göre hesaplanmalıdır (Soylu Koyuncu ve Kaptan, 2005: 260-261).

Geleceklerine önem veren toplumlar, gelecekleri olan çocukların gözle görülür ihtiyaçlarını dikkate almanın yanında iç dünyalarına, hayal alemlerine, duygularına da yatırım yapmalı, iç dünyalarının

zengin ve nitelikli olması için çaba göstermelidir (Tok, 2007). Bu noktada en önemli araçlardan biri çocuk edebiyatı ürünleridir. Çocukları edebiyatın nitelikli ürünleriyle tanıştırmak onların zihinsel, ruhsal, sosyal gelişimine olumlu katkılar sunmaktadır.

Alana yönelik günümüzde de pek çok yazar eser vermektedir. Nurgül Ateş de günümüz çocuk edebiyatı alanında eserler kaleme alan popüler bir yazardır. Bu bağlamda bu çalışmada Nurgül Ateş'in eserlerinin çocuk edebiyatı ürünlerinin taşınması gereken dış yapı nitelikleri bakımından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nurgül Ateş'in çocuk kitaplarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırması hedeflenen olaylar veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187).

Araştırmada İncelenen Eserler

Çalışma kapsamında Nurgül Ateş'in 20 çocuk kitabı incelenmiştir. Bu eserler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırma Kapsamında İncelenen Çocuk Kitapları

Kitap Adı	Yayın Yılı	Yayınevi
Bay Sınırlı	2009 (1. baskı)	Çizmeli Kedi Yayınevi
Bay Sınırlı-Şikâyet Ağacı	2017 (1. baskı)	Çizmeli Kedi Yayınevi
Bay Sınırlı-Az Biraz Yaramaz	2017 (1. baskı)	Çizmeli Kedi Yayınevi
Bay Sınırlı- Tamirci Çırağı	2017 (1. baskı)	Çizmeli Kedi Yayınevi
Bay Sınırlı-Medya Patronu	2017 (1. baskı)	Çizmeli Kedi Yayınevi
Bay Sınırlı-Okulda Curcuna	2016 (3. baskı)	Çizmeli Kedi Yayınevi
Korkak Tavşan-Havuç Günü	2017 (1. baskı)	Çizmeli Kedi Yayınevi
Şenbalina Ailesi	2017 (1. baskı)	Çizmeli Kedi Yayınevi
Arkadaşım Hayalet	2010 (1. baskı)	Çizmeli Kedi Yayınevi
Korkak Tavşan	2017 (2. baskı)	Çizmeli Kedi Yayınevi
Tavuk Güzeli	2017 (1. Baskı)	Çizmeli Kedi Yayınevi
Ev Korsanı	2013 (2. baskı)	Çizmeli Kedi Yayınevi
Paşa-Bir Kedinin Günlüğü	2014 (1. baskı)	Çizmeli Kedi Yayınevi
Sherlock-Bir Aslanın Günlüğü	2017 (1. baskı)	Çizmeli Kedi Yayınevi
Düldül-Bir Atın Günlüğü	2015 (1. baskı)	Çizmeli Kedi Yayınevi
Şırdıklar	2010 (1. baskı)	Çizmeli Kedi Yayınevi
Küçük Mikrop Tuana	2016 (1. Baskı)	Çizmeli Kedi Yayınevi
Dobişko-Bir Köpeğin Günlüğü	2014 (1. Baskı)	Çizmeli Kedi Yayınevi
Küçük Şair Tuana	2017 (1. baskı)	Çizmeli Kedi Yayınevi
Toprağın Efendileri	2016 (1. baskı)	Çizmeli Kedi Yayınevi

Bulgular

Çalışmada ele alınan 20 çocuk kitabı çocuk edebiyatı ürünlerinin taşıması gereken tasarım özelliklerinin alt başlıkları olan “boyut”, “kapak ve cilt”, “kâğıt”, “harf”, “sayfa düzeni” ve “resimler” açısından değerlendirilmiştir.

1. “Bay Sinirli” Adlı Kitabın Tasarım Özellikleri Açısından İncelenmesi

Boyut: Kitabın boyutu 16x19 cm’dir. Çocuk kitapları için normal kabul edilen boyutlara yakındır. Büyüklük, ağırlık ve hacim olarak çocukların kolayca taşıyabileceği ve kullanabileceği ölçülere sahiptir. Çocukların el yapılarına uygun biçimde hazırlanmıştır.

Kapak ve Cilt: Kitapta karton kapak kullanılmıştır. Kitabın ön kapağında en üstte sarı zemin üzerinde kırmızı renkli yazıyla kitabın adı yazılmıştır. Hemen altında siyah renkli yazıyla yazarın adı verilmiştir. Sayfanın ortasında kahramanın bir evin üzerinden çıkmış resmi vardır. Sağ alt tarafta ise yayınevinin adı ve amblemi verilmiştir. Kapak resmi renklidir. Arka kapakta ise Pinokyo’nun tuttuğu bir çerçevenin içinde Bay Sinirli ile ilgili bilgiler mevcuttur. Sağ alt tarafta ise kitabın bandrol numarası ve fiyatı mevcuttur. Ön kapakta da arka kapakta da okuyucunun yaş aralığı verilmemiştir. Sırt kısmında iki zımba teli mevcuttur. Kitabın ciltlemesi zımba teliyle yapılmıştır. Kitap her iki yana da rahatlıkla açılabilir.

Kâğıt: Kitapta birinci hamur beyaz kâğıt kullanılmıştır. Kâğıtların yeterli kalınlığa sahip olması, yazıların gayet net görünmesini sağladığı gibi ışık yansımalarının da önüne geçmektedir. Bu durum kitabın okunabilirliğini ve dayanıklılığını artırdığı gibi göz sağlığı açısından da olumlu bir özelliktir.

Harf: Kitapta 18 punto Calibri karakteri kullanılmıştır. Metinlerde kalın yazı kullanılmamıştır. Kullanılan punto ve yazı karakteri öğrencilerin seviyesine uygundur. Genelde beyaz zemin üzerine siyah yazı yazılmıştır. Bu sayede yazılar net bir şekilde görülebilmektedir.

Sayfa Düzeni: Kitapta tek sütundan oluşan yazılar mevcuttur. Metinler çoğunlukla sola dayalı olarak yazılmıştır. Sayfa kenarlarında okuyucuyu rahatlatmak için uygun boşluklar bırakılmıştır. Harf ve satır aralarındaki boşluklar, okuma akışını destekler niteliktedir.

Resimler: Bay Sinirli adlı hikâyede otuz altı tane resim vardır. 21 ve 32. sayfada olduğu gibi bazı sayfalarda sadece resim vardır. Resimler kitabın bir kenarında verilmiştir. Yazı ve resimler iç içe değildir. Bazı resimler iki sayfada bir bütün hâlinde verilmiştir. Kitapta sağ tarafta verilen resimler metnin tamamlayıcısı durumdadır. Resimlerde farklı renkler kullanılmıştır ama renkler canlı değil soluktur. Resimler adeta bir çizgi filmi andırmaktadır. Resimlerdeki varlıklar ilkökul çocuklarının ilgisini çekecek niteliktedir. Resimlerde hareketlilik unsuru ön plandadır. Resimlerde de açıklık ve sadelik kurallarına dikkat edilmiştir. Resimler çocuğun anlayacağı basitlikte oluşturulmuştur.

2. “Bay Sinirli- Şikâyet Ağacı” Adlı Kitabın Tasarım Özellikleri Açısından İncelenmesi

Boyut: Çocuk kitaplarının 16x23 cm büyüklüğünde olması normal kabul edilmektedir. Bay Sinirli-Şikâyet Ağacı adlı kitabın boyutu 24x28 cm’dir. Hedef kitle açısından normal boyutlarda olmayan kitap, hacim ve ağırlık bakımından ise kolayca taşınmaya ve kullanmaya elverişlidir.

Kapak ve Cilt: Kitapta karton kapak kullanılmıştır. Karton kapak kitabın sayfalarında zamanla oluşabilecek deformeleri engelleyebilir. Kapağın ön yüzünün üst tarafında büyük karakterli ve kırmızı renkli olarak kitabın adı yer almaktadır. Ön kapakta verilen yazınsal bilgilerin üst ve alt kısımlarda yer alması kapak resminin daha geniş bir alana sahip olmasını sağlamıştır. Arka kapağın sağ alt tarafında kitabın fiyatı, seri numarası, kitabın hangi yaş grubuna hitap ettiği, türü, yayınevinin adı mevcuttur. Kitabın sayfaları kitabın sırtından iki zımba ile tutturulmuştur. Cildi sağlam görünmektedir.

Kâğıt: Kitapta birinci hamurdan beyaz kâğıt kullanılmıştır. Kâğıtların yeterli kalınlığa sahip olması, yazıların gayet net gözükmesini sağlamıştır. Bu durum ışık yansımalarının önüne geçmiştir.

Harf: Kitapta 20 puntolu Times New Roman yazı karakteri kullanılmıştır. Sadece kapakta kitabın adı kalın yazılmıştır. Kitapta renkli zeminler üzerine siyah font kullanılmıştır.

Sayfa Düzeni: Kitapta yazılar tek sütundan oluşmaktadır. Kitabı açtığımızda çoğunlukla sol taraftaki sayfalar boş, sağ taraftaki sayfalarda bir ya da iki kısa paragraf yer almaktadır. Sayfa kenarlarında gözü yormayacak uygun boşluklar bırakılmıştır. Sayfa düzenini oluşturan öğeler çocuğun okuma sürecini destekleyici nitelikte bir düzen ve uyum içerisinde planlanmıştır.

Resimler: Bay Sinirli-Şikâyet Ağacı isimli çocuk kitabının baştan sona her sayfasında resimler bulunmaktadır. Kitapta renkli resimler yer almıştır. Renklerin gücünden faydalanılmıştır. Resimlerde canlı renkler kullanılmıştır. Resimler bulunduğu sayfada anlatılanları desteklemektedir. Resimler aynı zamanda anlatılan olayın pekiştirilmesini sağlamaktadır. Kitapta resimlerin tamamlayıcı etkisi görülmektedir. Resimlerle yazılar iç içe kullanılmamıştır, yazılar resimlerin bir kenarında yer almaktadır.

3. “Bay Sinirli-Az Biraz Yaramaz” Adlı Kitabın Tasarım Özellikleri Açısından İncelenmesi

Boyut: Kitabın boyutu 24x28 cm'dir. Boyut olarak hedef yaş grubu için büyüktür. Normal boyutun üzerindedir. Hacim ve ağırlık bakımından ise kolayca taşınabilir ve kullanılabilir. Kitap şekil olarak bir resim defterini andırmaktadır. Kitap iki yana açıldığında geniş bir kitaptır. Bu yönüyle hedef kitle için olumsuz bir özellik taşımaktadır.

Kapak ve Cilt: Kitapta karton kapak kullanılmıştır. Kapağın ön yüzünün üst tarafında siyah renkte yazarın adı verilmiştir. Arka kapağın alt tarafında bandrol uygulaması ile ilgili yasaya atıf yapılmış. Sağ alt tarafta ise kitabın bandrol numarası, fiyatı, hangi yaş grubuna hitap ettiği, türü gibi bilgiler mevcuttur. Kitap ince olduğu için kitabın sırtına yazı yazmak mümkün görünmemektedir. Formalar zımbalama tekniğiyle bir araya getirilmiş. Çift zımba teli kullanılarak sağlamlaştırılmıştır.

Kâğıt: Kitapta kuşe kâğıt kullanılmıştır. Kâğıtların yeterli kalınlığa sahip olması, yazıların ve resimlerin gayet net görünmesini sağladığı gibi ışık yansımalarının önüne de geçmektedir.

Harf: Kitapta 20 punto Times New roman yazı karakteri kullanılmıştır. Kitabın içinde kalın yazı karakteri kullanılmamıştır. Yazılar resimlerin üzerinde yer almamıştır.

Sayfa Düzeni: Kitapta yazılar tek sütundan oluşmaktadır. Sayfalarda resimler çok yer kaplamaktadır. Sayfa kenarlarında okuyucuyu rahatlatacak uygun boşluklar bırakılmıştır. Harf ve satır aralarındaki boşluklar, okuma akışını destekleyecek ve gözü yormayacak şekildedir.

Resimler: Kitabın büyük çoğunluğunu resimler oluşturmaktadır. Tüm resimler renklidir. Kitapta renklerin gücünden yararlanılmıştır. Metnin içeriği ile o sayfadaki resimler birbiri ile uyumludur. Yazı ile verilenler resimlerle de desteklenmiştir. “Bay Sinirli birden kıpkırmızı kesildi.” derken aynı sayfadaki resimde Bay Sinirli'nin suratu kırmızıdır (s. 6).

4. “Bay Sinirli- Tamirci Çırağı” Adlı Kitabın Tasarım Özellikleri Açısından İncelenmesi

Boyut: Kitabın boyutu 16x19 cm'dir. Hedef kitle açısından normal boyutlardan daha küçük boyuta sahiptir. Kitap hacim ve ağırlık bakımından kolayca taşınmaya, kullanmaya elverişlidir. Çocukların el yapmalarına uygun ölçülere sahip olması tasarım açısından olumlu bir özelliktir.

Kapak ve Cilt: Kitapta karton kapak kullanılmıştır. Kapağın ön yüzünün üst tarafında duvara asılmış bir tabelanın içinde kitabın serisinin adı kırmızı renkle, kitabın adı siyah renkle büyük puntolarla kalın olarak yazılmıştır. Arka kapağın alt tarafı kırmızı ile renklendirilmiştir. Sağ altta kitabın türü, hedef yaş kitlesi, fiyatı, yayınevi, bandrol numarası verilmiştir. Kitap iki tel zımba ile ciltlenmiştir. Bu yönüyle sağlam görünmektedir.

Kâğıt: Kitapta kuşe kâğıt kullanılmıştır. Kâğıt yeterli kalınlığa sahip olduğu için yazılar gayet net görünmektedir. Işık yansımaları yoktur.

Harf: Kitapta 18 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılmıştır. Kalın yazı karakteri kullanılmamıştır. Tek tip bir yazı vardır. Yazılar beyaz zemin üzerine siyah renkte yazılmıştır.

Sayfa Düzeni: Kitapta yazılar tek sütundan oluşmaktadır. Sayfa kenarlarında okuyucuyu rahatlatacak uygun boşluklar bulunmaktadır.

Resimler: Kitapta her sayfada resim bulunmaktadır. Resimlerde farklı renkler kullanılarak renklerin zenginliğinden, güzelliğinden faydalanılmıştır. Resimlerle yazılar iç içe değildir. Okuyucu önce resme bakıp hayal edip sonra yazıları okuyabilir ya da resimlere bakıp anlatılanlarla ilgili tahminlerde bulunabilir. Resimlerle anlatılanlar uyumludur. Kitaptaki resimler çizgi filmi de andırmaktadır. Kitabı okurken çizgi film seyrediyor gibi hissettirmektedir.

5. “Bay Sinirli-Medya Patronu” Adlı Kitabın Tasarım Özellikleri Açısından İncelenmesi

Boyut: Kitabın boyutu 16x19 cm’dir. Normal boyutlara yakın olan kitap, hacim ve ağırlık bakımından ise kolayca taşınmaya ve kullanmaya elverişlidir. Hedef kitleye uygun ölçülere sahip olması tasarım açısından olumlu bir özelliktir.

Kapak ve Cilt: Kitapta karton kapak kullanılmıştır. Kapağın ön yüzünün üst tarafında kırmızı renkli büyük puntıyla kitabın serisinin adı altında ise siyah renk ve büyük harflerle kitabın adı yazmaktadır. Bunun altında ise yazarın adı mevcuttur. Arka kapakta sağ altta kitabın türü, fiyatı, hedef kitlenin yaş aralığı, bandrol numarası ve yayınevini adı belirtilmiştir. Kitabın sırtında iki tane zımba teli mevcuttur. Kitap bu şekilde sağlam bir şekilde ciltlenmeye çalışılmıştır.

Kâğıt: Kitapta ikinci hamur kâğıt kullanılmıştır. Kâğıdın rengi tam beyaz değildir. Kâğıt yeterli kalınlığa sahip olmadığı için ışık yansımaları olmaktadır. Sayfaların arkasındaki yazı ve resimler görülebilmektedir.

Harf: Kitapta 18 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılmıştır. Sadece kitabın adında kalın yazı karakteri görülmektedir. Kitapta çoğunlukla beyaz zemin üzerine siyah font kullanılmıştır. Harflerin puntosu hedef kitlenin düzeyine uygundur.

Sayfa Düzeni: Kitapta yazılar tek sütundan oluşmaktadır. Sayfa kenarlarında okuyucuyu rahatlatacak uygun boşluklar bırakılmıştır. Harf ve satır aralarındaki boşluklar, okuma akışını destekleyecek ve gözü yormayacak şekildedir. Ancak bazı sayfalarda çok fazla yazıya yer verilmiştir.

Resimler: Kitapta dört sayfa dışında tüm sayfalarda resim vardır. Resimlerde genelde hayvanlar bulunmaktadır. Bu durum çocukların ilgisini çekecektir. Kitabın kapağında olduğu gibi içinde de renkli resimler bulunmaktadır. Renklerin gücünden faydalanılmıştır.

6. “Bay Sinirli-Okulda Curcuna” Adlı Kitabın Tasarım Özellikleri Açısından İncelenmesi

Boyut: Kitabın boyutu 16x19 cm’dir. Çocuk kitaplarındaki ideal olarak kabul edilen ölçülere yakındır. Hacim ve ağırlık bakımından ise kolayca taşınmaya ve kullanmaya elverişli, çocukların el yapılarına uygun biçimdedir.

Kapak ve Cilt: Kitapta karton kapak kullanılmıştır. Kapağın ön yüzünün üst tarafında kırmızı renkle kitabın serisinin adı, hemen altında kitabın adı ve yazarın adı mevcuttur. Arka kapakta sağ altta ise kitabın fiyatı, türü, okuyucunun yaş aralığı, bandrol numarası verilmiştir. Ön ve arka kapak bir bütün şeklinde resmedilmemiştir. Ayrı ayrı tasarlanmıştır. Kitabın sırtında çift zımba teli olup bu şekilde ciltlenmiştir.

Kâğıt: Kitapta kuşe kâğıt kullanılmıştır. Kâğıt arka sayfadaki resimleri ve yazıları göstermeyecek kadar kalındır. Kitaptaki yazılar gayet net görünmektedir.

Harf: Kitapta 18 puntolu Calibri yazı karakteri kullanılmıştır. Harfler düz bir şekilde yazılmış eğik yazı kullanılmamıştır. Sadece kitabın serisinin adında kalın (bold) yazı karakteri görülmektedir.

Sayfa Düzeni: Tek sütundan oluşan sayfa kenarlarında okuyucuyu rahatlatacak uygun boşluklar bırakılmıştır. Harf ve satır aralarındaki boşluklar, hedef kitlenin gelişimlerine uygun düzeydedir.

Resimler: Kitapta altı sayfa dışında tüm sayfalarda resim vardır. Resimler sayfaların tamamını kaplamamıştır. Resimlerde çok ayrıntıya girilmemiştir, sadedir. Bazı sayfalarda sadece bir tek resme yer verilmiştir. Sayfaların sol tarafındaki resimlerde öğrencinin resme bakarak tahmin etmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

7. “Korkak Tavşan-Havuç Günü” Adlı Kitabın Tasarım Özellikleri Açısından İncelenmesi

Boyut: Kitabın boyutu 16.5x19 cm'dir. Çocuk kitapları için normal kabul edilen boyutlara yakındır. Büyüklük, ağırlık ve hacim olarak çocukların kolayca taşıyabileceği ve kullanabileceği ölçülere sahiptir. Çocukların el yapılarına uygun biçimde hazırlanmıştır.

Kapak ve Cilt: Kitapta karton kapak kullanılmıştır. Kapağın tamamı kapak resmi için kullanılmıştır. Kitabın adı resmin üzerinde verilmiştir. Yazarın adı resmin altında verilmiştir. Kitaptaki yazı ve resimler buz mavisi bir zemin üzerinde verilmiştir. Arka kapakta kitabın türü, fiyatı, bandrol numarası, hitap ettiği yaş aralığı mevcuttur. Sırt kısmında iki tane zımba teli görülmektedir. Kitabın sırtında yazarın adı, kitabın adı mevcut değildir. Bu durum kitaplık oluşturmak için bir eksikliklerdir.

Kâğıt: Kitapta birinci hamur kâğıt kullanılmıştır. Kâğıt kalitesi, görsellerin ve yazıların net görünmesini sağlaması açısından olumlu özellikler taşımaktadır.

Harf: Kitapta 18 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılmıştır. Kalın yazı karakterleri kitapta görülmemektedir. Zemin beyaz olup siyah fontlu yazı kullanılmıştır.

Sayfa Düzeni: Kitabın, sayfa kenarlarında okuyucuyu rahatlatacak uygun boşluklar bırakılmıştır. Tek sütundan oluşan sayfalarda hedef kitlenin rahat bir okuma gerçekleştireceği şekilde satır arası boşluğu oluşturulmuştur.

Resimler: Öyküde her sayfada resim bulunmaktadır. Bazı sayfalardaki resimler birbirinin devamı şeklindedir, bir bütün hâlinde tüm sayfaya yayılmıştır. Resimler renkli olarak basılmıştır. Resimlerin gerçeğe yakın ve ayrıntılı oluşu okuyucunun düş ve düşünce serüvenine çıkmasına yardımcı olmakta ve resim diliyle iletişimi sağlamaktadır.

8. “Şenbalina Ailesi” Adlı Kitabın Tasarım Özellikleri Açısından İncelenmesi

Boyut: Kitabın boyutu 16x19 cm'dir. Çocuk kitapları için normal kabul edilen boyutlara yakındır.

Kapak ve Cilt: Kitapta karton kapak kullanılmıştır. Ön kapakta dışı pembe renkli siyah bir tahta görülmektedir. Arka kapak da ön kapağın devamı şeklindedir. Kapağın sağ alt tarafında kitabın türü, hitap ettiği yaş grubu, fiyatı ve bandrol numarası bulunmaktadır. Kitap zımba ile ciltlenmiştir.

Kâğıt: Kitapta kuşe kâğıt kullanılmıştır. Kâğıtlar yeterli kalınlığa sahiptir.

Harf: Kitapta 18 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılmıştır. Kalın yazı karakterleri kitapta görülmemektedir. Genelde zemin beyaz olup siyah fontlu yazı kullanılmıştır.

Sayfa Düzeni: Kitapta yazılar tek sütundan oluşmaktadır. Çoğunlukla her sayfada kısa bir paragraf bulunmaktadır. Sayfa kenarlarında okuyucuyu rahatlatacak uygun boşluklar yer almaktadır. *Resimler:* Kitapta her sayfada resim bulunmaktadır. Bazı sayfalardaki resimler bir bütündür. Renklerin

çeşitliliğinden faydalanılmıştır. Resimlerde çevreye ait ayrıntılara yer verilmemiştir ve çoğunlukla olay ağırlıklıdır.

9. “Arkadaşım Hayalet” Adlı Kitabın Tasarım Özellikleri Açısından İncelenmesi

Boyut: Kitabın boyutu 16,5x19 cm’dir. Büyüklük, ağırlık ve hacim olarak çocukların kolayca taşıyabileceği ve kullanabileceği ölçülere sahiptir.

Kapak ve Cilt: Kitapta karton kapak kullanılmıştır. Kitabın ön kapağının üst tarafında turuncu renklerle kitabın adı yeşil zemin üzerine yazılmıştır. Bunun altında beyaz renkle yazarın adı verilmiştir. Kitabın ön ve arka kapağı tamamen açıldığında tek bir sayfaymış gibi bütünlük oluşturularak tasarlanmıştır. Ciltleme işi iki zımba ile yapılmıştır. Bu şekliyle sağlam görünmektedir.

Kâğıt: Kitapta ikinci hamur kâğıt kullanılmıştır. Kâğıt yeterli kalınlığa sahip değildir. Sayfa çevrildiğinde arka sayfadaki yazı ve resimler görülmektedir.

Harf: Kitapta 18 punto Calibri yazı karakteri kullanılmıştır. Kalın siyah yazı karakteri kullanılmıştır.

Sayfa Düzeni: Kitabın, sayfa kenarlarında okuyucuyu rahatlatacak uygun boşluklar bırakılmıştır. Tek sütundan oluşan sayfalarda hedef kitlenin rahat bir okuma gerçekleştireceği şekilde satır arası boşluğu oluşturulmuştur.

Resimler: Hikâyede tüm sayfalarda resim bulunmaktadır. Bazı sayfalarda yazı ve resim bir arada bulunurken bazı sayfalarda sadece resim vardır. Kapak resmi de dahil tüm resimler renkli olarak basılmıştır. Sayfa içindeki resimler tamamen olay ağırlıklı görsellerdir.

10. “Korkak Tavşan” Adlı Kitabın Tasarım Özellikleri Açısından İncelenmesi

Boyut: Kitabın boyutu 16.5x19 cm’dir. Hedef kitle açısından normal boyutlara yakındır. Büyüklük, ağırlık ve hacim olarak çocukların kolayca taşıyabileceği ve kullanabileceği ölçülere sahiptir.

Kapak ve Cilt: Kitapta karton kapak kullanılmıştır. Kitabın ön yüzünün üst tarafında beyaz renkle kitabın adı yazılmıştır. Hemen altında yazarın adı mevcuttur. Kitabın kapağında bir gece resmi tasvir edilmiştir. Arka kapakta ise kitabın türü, bandrol numarası, fiyatı ve hedef kitlenin yaş aralığı verilmiştir. Kitap çift zımba teli ile sağlamlaştırılarak ciltlenmiştir.

Kâğıt: Kitapta birinci hamur kâğıt kullanılmıştır. Kâğıt baskıda ve resimlemelerde sorun oluşturmayacak bir kalınlığa sahiptir.

Harf: Kitapta 18 punto Calibri yazı karakteri kullanılmıştır. Genelde zemin beyaz olup siyah fontlu yazı kullanılmıştır. Bu durum yazıların net bir görünüme sahip olmasını sağlamaktadır.

Sayfa Düzeni: Satır ve yazı aralıkları izleme ve okuma rahatlığı sağlayacak ölçüdedir. Kitapta tek sütundan oluşmaktadır.

Resimler: Kitabın her sayfasında resimler vardır. Kitapta tavşan ve diğer hayvanların resimlerine yer verilmiştir. Resimlerde farklı renklerden yararlanılmıştır. Renklerin gücünden faydalanılmıştır. Bu kitap için olumlu bir özelliktir ama çok koyu, karanlık resimler hedef kitleyi olumsuz etkileyebilir.

11. “Tavuk Güzeli” Adlı Kitabın Tasarım Özellikleri Açısından İncelenmesi

Boyut: Kitabın boyutu 14x19 cm’dir. Çocuk kitapları için normal kabul edilen boyutlara yakındır.

Kapak ve Cilt: Kitapta karton kapak kullanılmıştır. Kapağın ön yüzünde koyu kahverengi ve turuncu renklerle kitabın adı yazım kurallarına uyulmayarak yazılmıştır. Arka kapakta sağ altta ise yayınevinin adı, kitabın fiyatı, türü, okuyucunun yaş aralığı, bandrol numarası verilmiştir. Kitabın sırtında iki zımba teli mevcuttur. Kitabın cildi bu şekilde sağlamlaştırılmaya çalışılmıştır.

Kâğıt: Kitapta birinci hamur kâğıt kullanılmıştır. Kâğıtlar yeterli kalınlığa sahip olduğu için yazılar net bir şekilde görülebilmektedir.

Harf: Kitapta 18 puntolu Calibri yazı karakteri kullanılmıştır. Bazı yerlerde kalın yazı karakteri kullanılmıştır. Sayfalardaki renklerin üzerine siyah font kullanılmıştır.

Sayfa Düzeni: Kitapta yazılar tek sütundan oluşmaktadır. Sayfa kenarlarında okuyucuyu rahatlatacak uygun boşluklar bırakılmıştır. Harf ve satır aralarındaki boşluklar, okuma akışını destekleyecek ve gözü yormayacak şekildedir.

Resimler: Kitabın her sayfasında renkli resimler yer almaktadır. Çocuk kitaplarında renkli resimler önemli bir unsurdur. Kitapta da resimlerde farklı renkler kullanılarak renklerin gücünden faydalanılmıştır. Resimli kitaplar çocukların ilgisini çektiği için bu kitapta da resimlerden yararlanılmış ve hedef kitlenin dikkati çekilmeye çalışılmıştır.

12. “Ev Korsanı” Adlı Kitabın Tasarım Özellikleri Açısından İncelenmesi

Boyut: Kitabın boyutu 16x19 cm'dir. Hedef kitle açısından normal boyutlara yakın bir kitaptır. Büyüklük, ağırlık ve hacim olarak çocukların kolayca taşıyabileceği ve kullanabileceği ölçülere sahiptir.

Kapak ve Cilt: Kitapta karton kapak kullanılmıştır. Kapağın ön yüzünde koyu gri renkte kuru kafa ve kemik resimleri verilmiş. Ortada açık renk zemin üzerinde kitabın adı ve yazarın adı verilmiştir. Arka kapakta ise kitap hakkında verilen meraklandırıcı bilgiler için yer açılmıştır. Ön ve arka kapakta kullanılan renkler aynıdır. Kapakta hedef kitlenin yaş aralığı verilmemiştir. Kitap zımba teli ile tutturularak ciltlenmiştir.

Kâğıt: Kitapta kuşe kâğıt kullanılmış olup kâğıtlar kalın ve kaliteli görünmektedir.

Harf: Kitapta 18 punto, Calibri koyu fontlu yazı tipi kullanılmıştır. Zemin beyaz olmamasına rağmen harfler kalın olduğu için yazılar net bir şekilde görünmektedir.

Sayfa Düzeni: Yazılar tek sütundan oluşmuştur. Sayfa kenarlarında uygun boşluklar bırakılmıştır. Harf ve satır arasındaki boşluklar, okuma akışını desteklemektedir.

Resimler: Kitapta her sayfada resim mevcuttur. Bazı resimler iki sayfada bir bütün olarak verilmiştir. Ama resimlerde son derece koyu renkler kullanılmıştır. Okuyucunun resme bakarak hayal kurması, tahminde bulunması amaçlanmıştır.

13. “Paşa – Bir Kedinin Günlüğü” Adlı Kitabın Tasarım Özellikleri Açısından İncelenmesi

Boyut: Kitabın boyutu 12.5x19 cm'dir. Büyüklük, ağırlık ve hacim olarak çocukların kolayca taşıyabileceği ve kullanabileceği ölçülere sahiptir.

Kapak ve Cilt: Kitapta karton kapak kullanılmıştır. Kapağın ön yüzünün üst tarafında sarı zemin üzerine kırmızı renkle paşa, siyah renkle bir kedinin günlüğü yazılmış. Kitabın ne ön kapağında ne arka kapağında hedef kitlenin yaş aralığı belirtilmiştir. Bu olumsuz bir özelliktir. Kitap cildinin oluşturulmasında tutkallama tekniği kullanılmıştır. Seri üretim için elverişli olan bu teknik, dayanıklılık noktasında çocuk okurlar için uygun değildir.

Kâğıt: Kitapta ikinci hamur saman kâğıt kullanılmıştır. Kâğıt incedir ve kaliteli değildir.

Harf: Kitapta 14 puntolu Calibri yazı karakteri kullanılmıştır. Başlıklarda eğik yazı kullanılmış, metinlerde düz yazı kullanılmıştır.

Sayfa Düzeni: Sayfa kenarlarında, kelime ve paragraf aralarında okumayı rahatlatıcı boşluklara yer verilmiştir. Sayfaların alt kısmında eşit boşlukların olmadığı görülmektedir.

Resimler: Kitapta her sayfada resim yoktur, toplamda 23 resim vardır. Resimler kapak resmi dışında siyah beyazdır. Resimler çok belirgin değildir, silik durmaktadır.

14. “Sherlock-Bir Aslanın Günlüğü” Adlı Kitabın Tasarım Özellikleri Açısından İncelenmesi

Boyut: Kitabın boyutu 12,5x19 cm’dir. Kitap hacim ve ağırlık yönünden çocuk tarafından kolay taşınabilir durumdadır.

Kapak ve Cilt: Kitapta karton kapak kullanılmıştır. Kitabın ön kapağında sol üst tarafta siyah ve beyaz renklerle kitabın adı verilmiştir. Kapak resmi sadece ön kısımda bulunmakta arka kapak ile bütünlük oluşturmamaktadır. Kitabın cildi, tutkallama tekniğiyle oluşturulmuştur.

Kâğıt: Kitapta ikinci hamurdan elde edilen saman kâğıt kullanılmıştır. Kâğıt zemini açık sarıdır.

Harf: Kitapta 14 puntolu Calibri yazı karakteri kullanılmıştır. Başlıklarda eğik yazı, metinlerde düz yazı kullanılmıştır.

Sayfa Düzeni: Kitapta yazılar tek sütundan oluşmaktadır. Sayfa kenarlarında okuyucuyu rahatlatıcak uygun boşluklar bırakılmıştır. Harf ve satır aralarındaki boşluklar, okuma akışını destekleyecek ve gözü yormayacak şekildedir.

Resimler: Kitapta her sayfada resim bulunmamaktadır. Toplamda yirmi tane resim bulunmaktadır. Kapak resmi hariç diğerleri siyah beyazdır. Resimler yazıların bir köşesinde verilmiştir. Resimler siyah beyaz olduğu için net değildir.

15. “Düldül-Bir Atın Günlüğü” Adlı Kitabın Tasarım Açısından İncelenmesi

Boyut: Kitabın boyutu 12.5x19 cm’dir. Çocuk kitaplarındaki ideal olarak kabul edilen ölçülere yakındır.

Kapak ve Cilt: Kitapta karton kapak kullanılmıştır. Kapağın ön yüzünün sol üst tarafında büyük harflerle kitabın adı sarı renkte yazılmıştır. Kapak resmi renklidir. Arka kapakta ise bu serinin diğer kitaplarında olduğu gibi üstte yazarın fotoğrafı, hemen yanında kitabın türü verilmiştir. Kitabın cildi, formaların tutkallama tekniğiyle bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur.

Kâğıt: Kitapta ikinci hamur kâğıt kullanılmış olup çok kaliteli bir kâğıt çeşidi değildir. Kâğıt zemini açık sarı renktedir.

Harf: Kitapta 14 puntolu Calibri yazı karakteri kullanılmıştır. Başlıklarda eğik yazı kullanılmıştır. Açık sarı zemin üzerine siyah font yazı yazılmıştır.

Sayfa Düzeni: Kitaplarda başlıkların altındaki ilk paragraflarda -bu serideki diğer kitaplarda olduğu gibi- hiç satırbaşı yapılmamıştır. Yazılar tek sütundan oluşmuştur.

Resimler: Hikâyede on dokuz resim bulunmaktadır. Her sayfada resim yoktur. Resimlerde ayrıntıya yer verilmemiştir.

16. “Şıpdıklar” Adlı Kitabın Tasarım Özellikleri Açısından İncelenmesi

Boyut: Kitabın boyutu 13,5x19 cm’dir. Çocuklar için ideal boyutlara yakın ölçüdedir.

Kapak ve Cilt: Kitapta karton kapak kullanılmıştır. Ön kapakta beyaz zemin üzerinde mor beyaz renklerle kitabın adı verilmiştir. Arka kapakta yazarın fotoğrafı yanında kitabın türü ile birlikte verilmiştir. Kitabın cildi, formaların tutkallama tekniğiyle bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur. Her

ne kadar dayanıklı görünse de kitap tamamen açıldığında formaların birleşim yerlerinde kopmaların yaşanabileceği görülmektedir.

Kâğıt: Kitapta ikinci hamurdan elde edilen saman kâğıt kullanılmıştır.

Harf: Kitapta 14 puntolu Calibri yazı karakteri kullanılmıştır. Harfler kalın yazılmamıştır.

Sayfa Düzeni: Yazılar tek sütundan oluşmaktadır. Sayfa kenarlarında okuyucuyu rahatlatacak boşluklar bırakılmıştır. Kitabın çoğu sayfasında sayfa numarası verilmemiştir.

Resimler: Kitapta otuz iki tane resim bulunmaktadır. Resimlerin neredeyse hepsi karşılıklı iki sayfada bir bütün olarak düşünülmüştür. Resimler siyah beyazdır. Renklerin gücünden faydalanılmamıştır.

17. “Küçük Mikrop Tuana” Adlı Kitabın Tasarım Özellikleri Açısından İncelenmesi

Boyut: Kitabın boyutu 12,5x19 cm'dir. Çocuklar için ideal boyutlara yakın ölçüdedir.

Kapak ve Cilt: Kitapta karton kapak kullanılmıştır. Kitabın ön kapağında ortada bir aynanın içinde kitabın ve yazarın ismi bulunmaktadır. Kitabın arka kapağının üst tarafında yazarın fotoğrafı verilmiş, hemen yanında ise kitabı türü verilmiştir. Kitabın cildi, yayınevleri tarafından en çok tercih edilen formaların tutkallama tekniğiyle bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur.

Kâğıt: Kitapta ikinci hamur kâğıt kullanılmış olup çok kaliteli bir kâğıt çeşidi değildir.

Harf: Kitapta 12 puntolu Calibri yazı karakteri kullanılmıştır. Kitabın iç kapağında kitabın adı kalın, koyu, büyük harflerle yazılmıştır. Bunun dışında harfle kalın yazılmamıştır.

Sayfa Düzeni: Kitapta yazılar tek sütundan oluşmaktadır. Sayfa kenarlarında uygun boşluklar bulunmaktadır. Harf ve satır aralarındaki boşluklar, okuma akışını destekleyecek ve gözü yormayacak şekildedir.

Resimler: Kitapta yirmi dokuz tane resim vardır. Kapak resmi dışındaki resimler siyah beyaz tonlardan oluşmaktadır. Siyahın tonları kullanılarak derinlik algısı oluşturulmaya çalışılmıştır.

18. “Dobişko-Bir Köpeğin Günlüğü” Adlı Kitabın Tasarım Özellikleri Açısından İncelenmesi

Boyut: Kitabın boyutu 12,5x19 cm'dir. Kitap, hacim ve ağırlık yönünden çocuk tarafından kolay taşınabilir durumdadır.

Kapak ve Cilt: Kitapta karton kapak kullanılmıştır. Kapağın ön yüzünde sol üstte yeşil zemin üzerinde kitabın adı verilmiştir. Arka kapak sağ alt tarafta kitabın fiyatı, bandrolü, yayınevinin adı, bandrol numarası mevcuttur. Kitabın kapaklarında okuyucunun yaş aralığı verilmemiştir. Kitabın cildi, formaların tutkallama tekniğiyle bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur.

Kâğıt: Kitapta ikinci hamur kâğıt kullanılmıştır.

Harf: Kitapta 14 puntolu Times New Roman yazı karakteri kullanılmıştır. Kalın puntolu yazı kullanılmamıştır. Başlıklarda eğik yazı kullanılmıştır.

Sayfa Düzeni: Kitapta yazılar tek sütundan oluşmaktadır. Başlığın altındaki paragraflar başlığın çok aşığından başlarken satırbaşı da yapılmamıştır.

Resimler: Kitapta on sekiz tane resim mevcuttur. Bazıları iki sayfada bir bütün olarak verilmiştir. Kapak resmi hariç diğerleri siyah beyaz tonlardadır. Resimlerde renklerin gücünden yararlanılmamıştır.

19. “Küçük Şair Tuana” Adlı Kitabın Tasarım Özellikleri Açısından İncelenmesi

Boyut: Kitabın boyutu 12.5x19 cm'dir. Çocuk kitaplarındaki ideal olarak kabul edilen ölçülere yakındır.

Kapak ve Cilt: Kitapta karton kapak kullanılmıştır. Ön kapakta üstten turuncu renkli bir ışık aynaya yansıtılmıştır. Arka kapakta yazarın fotoğrafı ve metnin türü verilmiştir. Arka kapakta da ön kapakta da okuyucunun yaş aralığı verilmemiştir. Kitabın cildi, formların tutkallama tekniğiyle bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur.

Kâğıt: Kitapta ikinci hamurdan elde edilen kâğıt kullanılmıştır.

Harf: Kitapta 14 puntolu Times New Roman yazı karakteri kullanılmıştır. Başlıklarda eğik harfler kullanılmıştır.

Sayfa Düzeni: Kitapta yazılar tek sütundan oluşmaktadır. Sayfa kenarlarında okuyucuyu rahatlatıcak uygun boşluklar bırakılmıştır.

Resim: Kitapta otuz beş tane resim verilmiştir. Kapak resmi dışındakiler siyah beyaz tonlardan oluşmaktadır. Siyahın tonları kullanılarak derinlik algısı yaratılmaya çalışılmıştır. Resimler kapak dışında renkli değildir.

20. "Toprağın Efendileri" Adlı Kitabın Tasarım Özellikleri Açısından İncelenmesi

Boyut: Kitabın boyutu 13.5x19 cm'dir. Çocuk kitapları için normal kabul edilen boyutlara yakındır.

Kapak ve Cilt: Kitapta karton kapak kullanılmıştır. Kapağın ön yüzünün sayfa kenarları turuncu beyaz karelerle çevrilmiş. Dikdörtgen şeklinde beyaz zeminli ortadaki bölümde kitabın adı yanlış olarak yazılmıştır. Kitabın cildi, formların tutkallama tekniğiyle bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur.

Kâğıt: Kitapta ikinci hamurdan elde edilen kâğıt kullanılmıştır. Kağıdın rengi açık sarı da olsa yazılar net görünmektedir.

Harf: Kitapta 14 puntolu Times New Roman yazı karakteri kullanılmıştır. Kitapta kalın (bold) yazılar kullanılmıştır. Harf büyüklüğü, sağlıklı bir okuma yapma imkânı oluşturacak özelliktedir.

Sayfa Düzeni: Kitapta yazılar tek sütundan oluşmaktadır. Sayfa kenarlarında okuyucuyu rahatlatıcak uygun boşluklar bırakılmıştır.

Resimler: Kitapta her sayfada resim mevcuttur. Resimler kitapta metinlerden daha çok yer kaplamaktadır. Bazı resimler iki sayfada bir bütün olarak yer almıştır. Kitaplar siyah beyaz tonlarda ve çok koyudur. Resimler karikatürü de andırmaktadır.

Sonuç

Nurgül Ateş'in ele alınan 20 eseri aynı yayınevi tarafından basılmasına rağmen tasarım özellikleri bakımından farklılıklar göstermektedir.

Eserlerin boyutları iki kitap haricinde genel itibarıyla çocukların tutmasına ve taşımaya elverişlidir.

5 kitapta kuşe kâğıt, 6 kitapta birinci hamur, 9 kitapta ikinci hamur kâğıt kullanılmıştır. Çocuk kitaplarında özellikle birinci hamur kâğıt kullanılması göz sağlığı açısından önemlidir. Kuşe kâğıt kaliteli olmakla birlikte gözü yorma ihtimali bulunmaktadır. Kitapların çoğunluğunun ikinci hamur kâğıt olduğu görülmektedir. Bu da çocuk kitapları açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.

Harf büyüklüklerinin ilkökul öğrencilerine uygun nitelik taşıdığı görülmektedir.

Eserlerde genel itibarıyla ince kapak kullanılmıştır. Kapakta eserin hitap ettiği hedef kitlenin yaş aralığı bazı kitaplarda yer alırken bazı kitaplarda yer almamaktadır. Kapakta yaş aralığının belirtilmesi, çocukların seviyesine uygun kitap seçimi açısından çok önemlidir.

Kitapların bir kısmı zımbalama tekniği ile bir kısmı tutkallama tekniği ile ciltlenmiştir. Zımba ile tutturma kitabın daha dayanıklı olmasını sağlarken tutkallama tekniği ile ciltleme kitabın çabuk dağılmasına sebep olabilmektedir.

Eserlerde resimlendirme konusuna özen gösterildiği anlaşılmaktadır. Kitapların çoğunda canlı renklerle olayları tasvir eden resimleme yapılmıştır. Çok az kitapta siyah beyaz resimleme vardır. Bir kitap haricinde resimler kitaptaki olayların akışına uygun olarak çizilmiştir. Bu da çocuğun hayal dünyasına katkı sunması açısından önemlidir.

Kaynakça

Alan, Y., Hüküm, M., Biçer, N. (2016). Çocuğa Görelik İlkesi Açısından Cemal Süreya'nın Aritmetik İyi, Kuşlar Pekiyi Adlı Eseri. Erol Asiltürk (Ed.) *I. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu, Asoss Congress Bildiri Kitabı* (s.222- 233) Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Arseven, T. (2005). Mesaj açısından çocuk kitapları. *Hece Aylık Edebiyat Dergisi. Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 104-105 (42-52).

Bilkan A. F. (2005). Çocuk edebiyatı –kavram ve mahiyet-. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 104-105 (7-8).

Can, D. T. (2012). *Çocuk edebiyatı üzerine bir araştırma: tanımlar, türler ve teoriler*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ege Üniversitesi, İzmir.

Enginün, İ.; Göknil, C.; Gönen, M.; Oğuzkan, F.; Oktay, A.; Şirin, M.R.; Oral, F.; Tuncer, N. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. (Hzr. M.R. Şirin). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Gürel, Z., Temizyürek F., Şahbaz N. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Öncü Yayınevi.

Oğuzkan, F. (2010). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem.

Soylu, K. S. ve Kaptan, A. Y. (2005). Çocuk kitaplarında görsel anlatım ve tasarım sorunları. *Hece Aylık Edebiyat Dergisi, Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 104- 105 (256-262).

Şirin, M. R. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. (Komisyon). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Tekin, M. (2005). Çocuk edebiyatı. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 104- 105 (469).

Tok, M. (2007). *Mevlana'nın Mesnevisindeki hikâyelerin çocuk edebiyatı açısından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Tosun, N. (2005). Çocuk hikayeleri. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 104-105 (213-218).

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

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Öğrenme İnanışlarının Belirlenmesi: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği

Prof. Dr. Hasan BAĞCI, Dilek BAZ BOLLUK***

Özet

Dil insanlar arasında iletişim kurabilmenin temel kaynağıdır. Aynı toplum içerisinde yaşayan bireyler anadilleri aracılığıyla birbirleriyle iletişim kurabilmektedir. Ancak sürekli gelişen ve değişen dünyada insanların farklı toplumlarla iletişim kurabilmesi için anadil yeterli olmamaktadır. Bu durum insanları anadilleri dışında farklı diller öğrenmeye yöneltmektedir. Türkçe de diğer dünya dilleri gibi çeşitli nedenlerle yabancı dil olarak öğrenilmek istenen diller arasında yer almaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmek istenmesiyle birlikte çeşitli kurumlarda Türkçe öğretilmeye başlanmıştır. Ancak dil öğretimi çok boyutlu bir süreçtir. Dil öğrenme sürecini etkileyen dil öğrenme stilleri, dil öğrenme stratejileri, dil öğrenme inanışları ve tutum gibi çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler dil öğrenme sürecini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme sürecini etkileyen faktörlerden dil öğrenme inanışları öğrencilerin dil öğrenmeye başlamadan önce ve dil öğrenme sürecinde geliştirdikleri varsayım, düşünce ve yargıların tamamını kapsamaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak en iyi şekilde öğrenilebilmesi için öğrencilerin dil öğrenme sürecini doğrudan etkileyen dil öğrenme inanışlarının belirlenmesi önemlidir. Araştırmanın amacı Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi TÖMER'de (Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi) 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inanışlarının belirlenmesidir. Yapılan araştırma kapsamında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi TÖMER'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 76 öğrenciye Horwitz (1987) tarafından geliştirilen beşli likert tipi 34 Maddelik Dil Öğrenme İnanışları Ölçeği (BALLI) kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS 21.00 programında t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yardımıyla çözümlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi, Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inanışları, dil öğrenme inanışı.

The Determination of Language Learning Beliefs of Students Who Learn Turkish as a Foreign Language: The Case of Burdur Mehmet Akif Ersoy University

Abstract

Language is the main source of being able to establish among people. Individuals living in the same society can communicate with each other in the words of their mother tongue. However, mother tongue is not enough here. This situation leads people to learn native languages different languages. Learning English as a foreign language is among the languages for various reasons just like other world languages. With the desire to learn Turkish as a foreign language, Turkish has been taught in various institutions. However, language teaching is a multidimensional process. There are various factors such as language learning learning language, language learning strategies, language learning beliefs and speaking. These factors can affect the learning process both positively and negatively. A language learner who learns Turkish as a foreign language begins to learn a language in the language learning process and improves language learning. It includes assumptions, thoughts and judgments. In order to learn Turkish as a foreign language in the best way, to directly learn the language that can be learned, to realize language learning beliefs.

Araştırmanın amacı, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi TÖMER'de (Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi) 2019-2020 eğitim öğretim yılında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inançlarını belirlemektir. Araştırma kapsamında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi TÖMER'de Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenen 76 öğrenci üzerinde Horwitz (1987) tarafından geliştirilen beşli likert tipi 34 maddelik Dil Öğrenme İnançları Ölçeği (BALLI) kullanılmıştır. Araştırma verileri, SPSS 21.00 programında t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yardımıyla analiz edilmiştir.

*Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, hbacsi26@hotmail.com

**Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Misafir Öğretim Elemanı, Türkiye, bazdilek4@gmail.com

Keywords: Language teaching, teaching Turkish to foreigners, language learning beliefs of students learning Turkish as a foreign language, language learning beliefs.

Giriş

Dil insanlar arasında iletişim kurabilmenin temel kaynağıdır. Özdemir (2000) dili, düşünce, duygu ve dileklerimizi karşımızdakilere anlatmaya yarayan bir işaretler dizgesi olarak tanımlamıştır. Bireyler, aynı toplumda aynı dili konuşan diğer bireyler ile anadilleri sayesinde iletişim kurabilmektedir. Ancak çağın getirdiği yeniliklerle birlikte bireyler anadilleri dışında başka diller de öğrenmek istemektedir. Hatta bu durum istemekten ziyade neredeyse zorunluluk haline gelmiştir. Ozil (1991) yabancı dil bilmenin gerekliliğini yabancı bir dil ya da diller, bize bu dillerin dünyayı algılama biçimlerini ve değer sistemlerini tanıttığından, hem o dillerin kültürleriyle donanmış kişilerle her alanda daha iyi iletişim kurabilmemizi sağlıyor, hem de kendi düşüncemizi geliştiriyor, bunun da ötesinde kültürler arasında değişik ve aynı olan yanlar kendi varlığımızın, kendi benliğimizin bilincine daha iyi varmamıza ve kendi konumumuzu daha iyi belirlememize yardımcı oluyor sözleriyle açıklamıştır.

Dünyadaki diğer diller gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenlerin sayısı da her geçen gün artmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenlerin artmasıyla birlikte hem üniversiteler bünyesinde hem de özel kurumlar tarafından Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğretilmeye başlanmıştır. Bu merkezlerde öğrencilere Türkçeyi yabancı dil olarak öğretebilecek yetkinlikteki öğretim elemanları tarafından dil öğretimi verilmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel hedef; öğrencilere dört temel beceri olan okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinin kazandırılması ve dil bilgisinin öğretilmesidir. Ancak bu hedefin gerçekleştirilebilmesi için unutulmaması gereken nokta, dil öğrenme sürecinin çok boyutlu bir süreç olduğudur. Yeni bir dil öğrenirken bireyler yaş, cinsiyet, ana dil, zeka düzeyi, kültür, motivasyon, kişilik özellikleri, kaygı düzeyi, öğrenme stili, öğretim yöntemleri, dil öğrenme inanışları, dil öğrenme stratejileri gibi birçok içsel veya dışsal faktörden etkilenmektedir (Hou, 2015).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimının öneminin artması dil öğrenme sürecini etkileyen bu faktörlerle ilgili yapılan çalışmaların sayısını da arttırmıştır. Dil öğrenme kuramlarından Bilişsel Dil Öğrenme Kuramıyla birlikte öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olduğu ve geçmiş bilgileriyle yeni öğrenmeler gerçekleştirebildiği düşüncesi yaygınlaşmıştır. Bu düşünce içsel faktörlerden; dil öğrenme stratejileri, motivasyon, kaygı düzeyi, dil öğrenme inanışları vb. gibi faktörlere yönelik çalışmaların yoğunluk kazanmasını sağlamıştır [(Bölükbaş, F. (2013); Barut, A. (2015); Boylu, E. (2015); Alyılmaz, S. ve Şengül, K. (2017)...].

Dil öğrenme sürecini etkileyen dil öğrenme inanışları dili öğrenen kişilerin dil öğrenme süreci hakkındaki konularla ilgili görüş ve düşünceleridir (Kunt, 1997, s.9). Dil öğrenme inanışları Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen öğrencilerin de öğrenme sürecini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyecektir. Öyle ki nasıl, dil öğrenme sürecinde hedef dile karşı kaygı duyan, öz yeterliliği düşük olan veya dil öğrenme stratejilerini etkili kullanmayan bir öğrencinin öğrenme süreci olumsuz etkileniyorsa aynı şekilde hedef dile karşı ön yargılı olan öğrencinin dil öğrenme süreci de olumsuz etkilenecektir. Bu nedenle farklı sebeplerle (Eğitim, ticaret, seyahat vb. gibi) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen öğrencilerin dil öğrenme inanışlarının belirlenmesi, bu öğrencilerin süreçten uzaklaştırılmaması için ön yargılı olan öğrencilerin tespit edilerek öğrenim sürecine bu şekilde yön verilmesi gerekmektedir. Ancak alan yazına bakıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inanışları üzerine yapılan çok fazla bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dil öğrenme sürecini etkileyen içsel faktörlerden olan dil öğrenme inanışları da en az diğer faktörler kadar etkilidir. Hem alan yazında bu konunun az çalışılmış olması hem de bu konunun Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde dil öğrenme inanışlarının yadsınamayacak etkisinden dolayı bu çalışma önemli görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inanışlarının tespit edilmesidir.

Problem cümlesi

Yapılan bu araştırmanın temel problemi, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme inanışları nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Alt problemler

Bu araştırmada temel alt probleme ek olarak aşağıdaki alt problemlere de cevaplar aranmıştır.

- 1) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme inanışları nelerdir?
- 2) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inanışları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- 3) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inanışları ana dilleri dışında dil bilme durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme inanışlarının tespit edilmesi ve bu inanışların çeşitli değişkenlerle olan ilişkisinin ortaya konulmasını amaçlayan bu araştırmada "betimleyici tarama modeli" kullanılmıştır. “Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır” (Karasar, 2012, s.77).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Yabancılar Türkçe Öğretimi Merkezinde C1 seviyesinde eğitim gören 76 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma için C1 seviyesindeki öğrenciler seçilmiştir. Böylelikle araştırmada kullanılacak veri toplama aracının öğrenciler tarafından kolaylıkla anlaşılması sağlanmıştır.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	F	%
Erkek	33	49.07
Kız	43	50.93
Toplam	76	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet bilgilerinin yer aldığı Tablo 1’e bakıldığında öğrencilerin 33’ünün erkek 43’ünün de kız olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle araştırmaya katılan erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında sayısal olarak önemli bir farkın olmadığı söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inanışlarının belirlenmesi için “Dil Öğrenme İnanışları Ölçeği (BALLI)” kullanılmıştır.

Dil Öğrenme İnanışları Ölçeği (BALLI)

Bu araştırmada Horwitz (1987) tarafından geliştirilen “Dil Öğrenme İnanışları Ölçeği (BALLI)” kullanılmıştır. Ölçek 34 maddeden oluşmaktadır. 34 maddeden 32 tanesi beşli likert tipindedir. Bu maddeler kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum

şeklinde sıralanmıştır. 33. ve 34. maddelerde ise, araştırmaya katılanlara 5 tane seçenek verilmektedir. Bu seçeneklerden birini işaretlemesi istenmektedir. Kullanılan ölçek 5 alt faktörden oluşmaktadır. Bu alt faktörler yabancı dil eğitimi, dil öğrenme yapısı, dil öğrenme zorluğu, öğrenme ve iletişim stratejileri, güdülenme ve beklentiler şeklindedir.

Dil Öğrenme İnanışları Ölçeği'nin (BALLI) orijinal hali İngilizcedir. Yapılacak araştırma için ölçek araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra İngilizce alan uzmanı tarafından çeviri ile ilgili görüşler alınmış ve ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuştur. Ölçeğin Türkçe çevirisinin öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılabilmesi için 4 Türkçe alan uzmanı incelemiştir. İncelemeden alınan dönütler doğrultusunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme inanışlarının tespit edilebilmesi amacıyla ölçeğin son hali oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Dil Öğrenme İnanışları Ölçeği 2019-2020 yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde öğrenim gören 76 yabancı öğrenciye C1 seviyesinin 6. haftasında uygulanmıştır. Uygulama araştırmacı tarafından yürütülmüş, öğrencilere ölçek ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Böylece öğrencilerin ölçeğe gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtacak şekilde cevaplandırabilmeleri sağlanmıştır. Uygulama süresi olarak öğrencilere 30 dakika verilmiştir.

Verilerin Analizi

Yapılan çalışmada veriler SPSS 21.00 programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Dil Öğrenme İnanışları anketi 34 maddeden oluşmaktadır. Dil Öğrenme İnanışları Anketine ilişkin verilerin puanlanmasında ilk 32 maddenin her biri için “kesinlikle katılıyorum” seçeneği 5, “katılıyorum” seçeneği 4, “kararsızım” seçeneği 3, “katılmıyorum” seçeneği 2 ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneği 1 şeklinde puanlanmıştır. 33. ve 34. maddelerin seçenekleri ise a, b, c, d ve e şeklinde sıralanmış ve a için 5, e için 1 puan verilmiştir.

Verilerin tanımlanmasının ardından Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme inanışları ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme inanışlarının cinsiyet değişkeninde farklılık gösterip göstermediği t-testi yapılarak incelenmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme inanışlarının katılımcıların anadili dışında kaç dil bildiği durumu değişkeninde farklılık gösterip göstermediği ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme inanışları nelerdir?” olarak ifade edilen birinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Öğrenme İnanışlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçeğin Alt Faktörleri	Aritmetik Ortalama	SS
Yabancı Dil Eğitimi	3.61	.52
Dil Öğrenme Yapısı	3.70	.56
Dil Öğrenme Zorluğu	3.40	.61
Öğrenme ve İletişim Stratejileri	3.61	.55

Güdülenme ve Beklentiler	3.93	.58
Toplam	3.57	.44

Tablo 2' de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme inanışlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir. Verilen değerler incelendiğinde Yabancı Dil Eğitimi $X=3.61$; Dil Öğrenme Yapısı $X=3.70$; Dil Öğrenme Zorluğu $X=3.40$; Öğrenme ve İletişim Stratejileri $X=3.61$; Güdülenme ve Beklentiler $X=3.93$; Toplam İnanışların ise $X=3.57$ olduğu görülmektedir. Ölçeğin en yüksek ortalamaya sahip faktörü $X=3.93$ aritmetik ortalama ile Güdülenme ve Beklentilerdir. Ölçeğin en az düşük ortalamaya sahip $X=3.40$ aritmetik ortalamayla Dil Öğrenme Zorluğu faktörüdür.

Tablo 3.

BALLI' nın Yabancı Dil Eğitimi Faktörüne Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçeğin Alt Faktörleri	Aritmetik Ortalama	SS
1.Yabancı dil öğrenmek çocuklar için yetişkinlere oranla daha kolaydır	4.01	.93
2.Bazı insanlar yabancı dil öğrenme konusunda özel bir yeteneğe sahiptir.	3.32	1.13
4.Herkes yabancı dil konuşmayı öğrenebilir.	3.88	1.05
6. Ülkemdeki insanlar yabancı dil öğrenmede iyidirler.	3.71	.92
10.Bir yabancı dili konuşabilenler için başka bir yabancı dil öğrenmek daha kolaydır.	3.60	1.05
11. Matematik ve fen alanında iyi olan kişiler yabancı dil öğreniminde iyi değillerdir.	2.23	1.05
16.Yabancı dil öğrenme konusunda özel bir yeteneğe sahibim.	3.00	1.01
20. Kadınlar erkeklere göre dil öğrenmede daha iyidirler.	2.98	1.12
30. Birden fazla dil konuşan kişiler çok zekidir.	3.48	1.21

Tablo 3 incelendiğinde ölçeğin “Yabancı Dil Eğitimi” faktöründe bulunan maddelerden “Yabancı dil öğrenmek çocuklar için yetişkinlere oranla daha kolaydır” maddesi $X=4.01$ ortalamayla en yüksek ortalamaya sahip maddedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden %90'ı bu maddeye kesinlikle katılıyorum veya katılıyorum seçeneklerini tercih etmişlerdir. Ölçeğin “Yabancı Dil Eğitimi” faktöründe bulunan maddelerden “Matematik ve fen alanında iyi olan kişiler yabancı dil öğreniminde iyi değillerdir” maddesi ise $X=2.23$ ortalamayla en az aritmetik ortalamaya sahip maddedir.

Tablo 4.

BALLI' nın Dil Öğrenme Yapısı Faktörüne ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçeğin Alt Faktörleri	Aritmetik Ortalama	SS
8. Türkçe konuşmak için Türkçe konuşulan ülkelerin kültürlerini bilmek gereklidir.	3.46	1.15

12. Türkçe konuşulan bir ülkede Türkçe öğrenmek en iyi seçenektir.	4.23	.79
17. Türkçe öğrenmenin en önemli bölümü kelime öğrenmektir.	3.69	1.04
23. Türkçe öğrenmenin en önemli bölümü dil bilgisi öğrenmektir.	3.97	.93
27. Türkçe öğrenmek diğer dersleri öğrenmekten farklıdır.	3.72	.82
28. Türkçe öğrenmenin en önemli bölümü anadilden çeviri yapmayı öğrenmektir.	3.17	1.11

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin “Dil Öğrenme Yapısı” faktöründe bulunan maddelerden “Türkçe konuşulan bir ülkede Türkçe öğrenmek en iyi seçenektir” maddesi $X=4.23$ ortalamayla en yüksek ortalamaya sahip maddedir. Ölçeğin “Dil Öğrenme Yapısı” faktöründe bulunan maddelerden “Türkçe öğrenmenin en önemli bölümü anadilden çeviri yapmayı öğrenmektir.” maddesi ise $X=3.17$ ortalamayla en az aritmetik ortalamaya sahip maddedir. “Dil Öğrenme Yapısı” faktöründe bulunan aritmetik ortalamalara bakıldığında maddelerin 3.00 ‘ın altında ortalamasının olmadığı görülmektedir.

Tablo 5.

BALLI’ nın Dil Öğrenme Zorluğu Faktörüne ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçeğin Alt Faktörleri	Aritmetik Ortalama	SS
3. Bazı dilleri öğrenmek diğerlerinden daha kolaydır.	3.86	1.02
5. Türkçeyi iyi konuşmayı öğreneceğime inanıyorum	4.13	.98
15. Türkçe okumak ve yazmak, konuşmak ve anlamaktan daha kolaydır.	3.23	1.01
25. Türkçe konuşmak anlamaktan kolaydır	3.01	1.02
33. Türkçe;	3.39	1.00
34. Bir kişinin dil öğrenmeye günde bir saat ayırdığı düşünülürse bu kişinin öğrenilen dili iyi konuşmasının ne kadar zaman alacağını düşünürsünüz?	2.77	1.41

Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin “Dil Öğrenme Zorluğu” faktöründe bulunan maddelerden “Türkçeyi iyi konuşmayı öğreneceğime inanıyorum” maddesi $X=4.13$ ortalamayla en yüksek ortalamaya sahip maddedir. Bu maddeye bakılarak öğrencilerin yaklaşık %91’i Türkçeyi iyi konuşacağına inandığı söylenebilir. Ölçeğin “Dil Öğrenme Zorluğu” faktöründe bulunan maddelerden “Bir kişinin dil öğrenmeye günde bir saat ayırdığı düşünülürse bu kişinin öğrenilen dili iyi konuşmasının ne kadar zaman alacağını düşünürsünüz?.” maddesi ise $X=2.77$ ortalamayla en az aritmetik ortalamaya sahip maddedir. 33. “Türkçe;” adlı maddeye verilen cevapların aritmetik ortalamasına bakıldığında “Türkçe” maddesinin $X=3.39$ aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu veriden hareketle araştırmaya katılan öğrenciler Türkçe öğrenmeyi orta zorlukta görmektedir.

Tablo 6.

BALLI' nın Öğrenme ve İletişim Stratejileri Faktörüne Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçeğin Alt Faktörleri	Aritmetik Ortalama	SS
7.Türkçeyi mükemmel bir telaffuzla konuşmak önemlidir.	4.11	.76
9. Herhangi bir şeyi Türkçe olarak doğru söyleyinceye kadar hiçbir şey söylememelisiniz.	2.42	1.31
13. Tanıştığım, ana dili Türkçe olan bireylerle Türkçe pratik yapmaktan keyif alıyorum.	4.17	.91
14.Türkçe bir sözcüğü bilmiyorsanız sözcüğün anlamını tahmin edebilirsiniz.	3.35	1.00
18. Çok fazla tekrar etmek ve pratik yapmak önemlidir.	4.35	.72
21.İnsanlarla Türkçe konuşmaktan çekiniyorum.	3.30	1.23
22. Başlangıç düzeyindeki öğrencilerin Türkçede hata yapmalarına izin verilirse bu öğrenciler için daha sonra doğru biçimde konuşmak zor olacaktır.	3.40	1.17
26. Teknolojik araçlarla pratik yapmak önemlidir.	3.75	.86

Tablo 6 incelendiğinde ölçeğin “Öğrenme ve İletişim Stratejileri” faktöründe bulunan maddelerden “Çok fazla tekrar etmek ve pratik yapmak önemlidir” maddesi $X=4.35$ ortalamayla en yüksek ortalamaya sahip maddedir. Bu maddeye bakılarak öğrencilerin çoğunluğunun tekrar etmek ve pratik yapmanın Türkçe öğrenmede etkili olacağını farkında olduğu söylenebilir. Ölçeğin “Öğrenme ve İletişim Stratejileri” faktöründe bulunan maddelerden “Herhangi bir şeyi Türkçe olarak doğru söyleyinceye kadar hiçbir şey söylememelisiniz.” maddesi ise $X=2.42$ ortalamayla en az aritmetik ortalamaya sahip maddedir. Tablo 6’ya bakıldığında dikkat çeken bir başka sonuçta “Türkçeyi mükemmel bir telaffuzla konuşmak önemlidir” maddesinin $X=4.11$ aritmetik ortalamayla yüksek bir puan almasıdır. Bu veriler öğrencilerin Türkçe konuşmayı bütün incelikleriyle öğrenmek istediklerini göstermektedir.

Tablo 7.

BALLI' nın Güdülenme ve Beklentiler Faktörüne ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçeğin Alt Faktörleri	Aritmetik Ortalama	SS
19. Ülkemdeki insanlar Türkçe konuşmanın önemli olduğunu düşünmektedir.	3.05	1.08
24. Türkçe öğrenmek istiyorum böylece anadili Türkçe olan bireyleri tanıyabilirim.	3.81	.89
29. Türkçeyi çok iyi öğrenirsem iyi bir iş bulmak için daha iyi fırsatlarım olur.	4.00	.92

31. Türkçeyi iyi konuşmayı öğrenmek istiyorum.	4.48	.72
32. Anadili Türkçe olan arkadaşlarım olsun istiyorum.	4.30	.87

Tablo 7 incelendiğinde ölçeğin “Güdülenme ve Beklentiler” faktöründe bulunan maddelerden “Türkçeyi iyi konuşmayı öğrenmek istiyorum.” maddesi $X=4.48$ ortalamayla en yüksek ortalamaya sahip maddedir. Bu maddeye bakılarak öğrencilerin yaklaşık %92’sinin Türkçeyi iyi konuşmak istediği söylenebilir. Ölçeğin “Güdülenme ve Beklentiler” faktöründe bulunan maddelerden “Ülkemdeki insanlar Türkçe konuşmanın önemli olduğunu düşünmektedir.” maddesi ise $X=3.05$ ortalamayla en az aritmetik ortalamaya sahip maddedir. Yukarıda verilen tablodaki “Güdülenme ve Beklentiler” faktörüne ait maddelerin aritmetik ortalamaları dikkate alındığında yine aritmetik ortalamaların 3.00’in altında olmaması öğrencilerin Türkçe öğrenirken beklenti ve güdülenmelerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inanışları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” olarak ifade edilen ikinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 8.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Öğrenme İnanışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Yabancı Dil Eğitimi	Kız	43	3.39	.59	76	.603	.548
	erkek	33	3.31	.41			
Dil Öğrenme Yapısı	Kız	43	3.71	.62	76	.085	.932
	erkek	33	3.70	.48			
Dil Öğrenme Zorluğu	Kız	43	3.41	.74	76	.243	.809
	erkek	33	3.38	.39			
Öğrenme ve İletişim Stratejileri	Kız	43	3.71	.59	76	1.930	.057
	erkek	33	3.47	.46			
Güdülenme ve Beklentiler	Kız	43	3.98	.67	76	.922	.360
	Erkek	33	3.86	.45			
Toplam	Kız	43	3.61	.51	76	.994	.323
	Erkek	33	3.51	.33			

Not. * $p < 0.05$; N: kişi sayısı; \bar{X} : ortalama; Ss: standart sapma; sd: serbestlik derecesi;

Tablo 8’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme inanışlarını cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre ölçeğin alt boyutları dikkate alındığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme inanışlarının cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplamında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür [$t_{(76)} = .994, p > .05$].

Ölçeğin alt boyutları olan Yabancı Dil Eğitimi [$t_{(76)} = .603, p > .05$], Dil Öğrenme Yapısı [$t_{(76)} = .085, p > .05$], Dil Öğrenme Zorluğu [$t_{(76)} = .243, p > .05$], Öğrenme ve İletişim Stratejileri [$t_{(76)} = -1.930, p > .05$] ve Güdülenme ve Beklentiler [$t_{(76)} = .922, p > .05$] boyutlarında da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inanışları ana dilleri dışında dil bilme durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” olarak ifade edilen üçüncü alt problemle ilgili elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 9.1

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Öğrenme İnanışlarının Ana Dilleri Dışında Dil Bilme Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut		KT	df	KO	F	P	Anlamlı Fark
Yabancı Dil Eğitimi	Gruplararası	1.633	2	.817	3.194	.047	
	Grupları içi	18.666	73	.256			
	Toplam	20.299	75				
	Gruplar arası	3.368	2	1.684	6.037	.004	
Dil Öğrenme Yapısı	Gruplar içi	20.362	73	.279			
	Toplam	23.729	75				
	Gruplar arası	3.234	2	1.617	4.700	.012	
	Gruplar içi	25.114	73	.344			
Dil Öğrenme Zorluğu	Toplam	28.348	75				
	Gruplar arası	2.072	2	1.036	3.658	.031	
	Gruplar içi	20.677	73	.283			
	Toplam	22.749	75				
Öğrenme ve İletişim Stratejileri	Gruplar arası	.342	2	.171	.489	.615	
	Gruplar içi	25.542	73	.350			
	Toplam	25.884	75				
	Gruplar arası	1.583	2	.792	4.325	.017	
Güdülenme Beklentiler	Gruplar içi	13.359	73	.183			
	Toplam	14.942	75				
	Gruplar arası						
	Gruplar içi						
Toplam							

Tablo 9.1’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme inanışlarının ana dilleri dışında dil bilme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Analiz sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme inanışlarının ana dilleri dışında dil bilme durumu değişkenine göre ölçeğin Güdülenme ve Beklentiler [$F_{(2-73)} = .489, p > .05$] alt boyutlarında anlamlı bir fark göstermezken, Toplam [$F_{(2-73)} = 4.325, p < .05$] ve Yabancı Dil Eğitimi [$F_{(2-73)} = 3.194, p < .05$], Dil Öğrenme Yapısı [$F_{(2-73)} = 6.037, p < .05$] Dil Öğrenme Zorluğu [$F_{(2-73)} = 4.700, p < .05$], Öğrenme ve İletişim Stratejileri [$F_{(2-73)} = 3.658, p < .05$] boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır.

Tablo 9.2.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Öğrenme İnanışlarının Ana Dilleri Dışında Dil Bilme Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçlarının Betimsel Değerleri

	N	\bar{X}	SS
Yabancı Dil Eğitimi	1	17	3,34
			,30

	2	37	3,23	,58
	3 ve daha fazlası	22	3,58	,48
	Toplam	76	3,36	,52
	1	17	3,58	,46
Dil Öğrenme Yapısı	2	37	3,56	,61
	3 ve daha fazlası	22	4,03	,38
	Toplam	76	3,70	,56
	1	17	3,64	,50
Dil Öğrenme Zorluğu	2	37	3,19	,67
	3 ve daha fazlası	22	3,56	,47
	Toplam	76	3,40	,61
	1	17	3,83	,35
Öğrenme ve İletişim Stratejileri	2	37	3,44	,58
	3 ve daha fazlası	22	3,71	,55
	Toplam	76	3,61	,55
	1	17	3,64	,21
Toplam	2	37	3,43	,52
	3 ve daha fazlası	22	3,75	,37
	Toplam	76	3,57	,44

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; “Yabancı Dil Eğitimi” alt boyutunda ana dilleri dışında 3 ve daha fazla dil bildiğini belirtenlerin puan ortalamalarının (\bar{X} =3.58), bir dil (\bar{X} =3.34), ve iki dil (\bar{X} =3.23) bildiğini belirtenlere göre Türkçe öğrenmeye yönelik inanış puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. “Dil Öğrenme Yapısı” alt boyutunda ana dilleri dışında 3 ve daha fazla dil bildiğini belirtenlerin puan ortalamalarının (\bar{X} =4.03), bir dil (\bar{X} =3.58), ve iki dil (\bar{X} =3.56) bildiğini belirtenlere göre Türkçe öğrenmeye yönelik inanış puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

“Dil Öğrenme Zorluğu” alt boyutunda ise ana dilleri dışında bir yabancı dil bildiğini belirtenlerin puan ortalamalarının (\bar{X} =3.64), ana dilleri dışında iki dil (\bar{X} =3.19) ile 3 ve daha fazla dil (\bar{X} =3.56) bildiğini belirtenlere göre Türkçe öğrenmeye yönelik inanış puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yine aynı şekilde “Öğrenme ve İletişim Stratejileri” alt boyutunda da ana dilleri dışında bir yabancı dil bildiğini belirtenlerin puan ortalamalarının (\bar{X} =3.83), ana dilleri dışında iki dil (\bar{X} =3.44) ile 3 ve daha fazla dil (\bar{X} =3.71) bildiğini belirtenlere göre Türkçe öğrenmeye yönelik inanış puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yapılan analiz sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme inanışları ana dilleri dışında dil bilme durumu değişkenine göre ölçeğin toplamında da anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir [F (2-73) =4.325, p<.05]. Bu bulgular ışığında ana dilleri dışında yabancı dil bildiğini belirten öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken dil öğrenme inanışlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Yapılan araştırmanın sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme inanışlarının kullanılan ölçeğin toplam ve alt faktörler incelendiğinde aritmetik ortalama ve standart sapmalarının hepsinin $X=3.00$ 'ın üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inanışlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt faktörlerinden “Yabancı Dil Eğitimi” faktöründe bulunan maddelerden “Yabancı dil öğrenmek çocuklar için yetişkinlere oranla daha kolaydır” maddesi en yüksek ortalamaya sahi maddedir. Bu sonuç temel alınarak öğrencilerin dil öğretimine küçük yaşlarda başlamanın önemini farkında olduğu söylenebilir. Ölçeğin “Dil Öğrenme Yapısı” faktöründe bulunan maddelerden “Türkçe konuşulan bir ülkede Türkçe öğrenmek en iyi seçenektir” maddesi en yüksek ortalamaya sahip maddedir. Bu sonuç öğrencilerin hedef dilin konuşulduğu bölgede dili öğrenmenin dil öğrenme sürecinde daha etkili olacağını düşündüğünü göstermektedir. Yine aynı faktörün bir başka maddesi “Türkçe öğrenmenin en önemli bölümü anadilden çeviri yapmayı öğrenmektir.” en az ortalamaya sahip maddedir. Bu sonuç öğrencilerin anadilde çeviriyi yeterince önemsemediğini ortaya koymaktadır.

Ölçeğin bir başka alt faktörü olan “Dil Öğrenme Zorluğu” faktöründe bulunan maddelerden “Türkçeyi iyi konuşmayı öğreneceğime inanıyorum” maddesi ortalamayla $X= 4.13$ en yüksek ortalamaya sahip maddedir. Ortaya çıkan sonuç öğrencilerin Türkçeyi etkin bir şekilde öğrenerek etkili bir konuşmacı olacaklarına inanışlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu inanışın yüksek olması bireylerin dil öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyecektir. Öyle ki olumlu inançlara sahip olmayan öğrencilerin dil öğrenme süreci de olumsuz olacaktır. Ehrman ve Oxford (1995, s. 79) kişilerin dilleri iyi öğrenebileceklerine dair inanışlarının hem konuşma hem de okuma alanındaki yeterlik düzeyleri ile önemli ölçüde bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca yine aynı faktörün bir başka maddesinde öğrencilere dil öğrenmek için günde bir saat çalışmanın yeterli olup olmayacağı sorulmuş ve öğrencilerin çoğunluğu yetersiz olacağını ifade etmiştir. Bu sonuca dayanarak öğrencilerde dil öğrenmek için ne kadar çalışılması gerektiğinin farkındalığının mevcut olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmanın bir başka önemli sonucu da öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi değerlendirdikleri maddede Türkçe öğrenmenin orta zorlukta olduğu sonucuna ulaşılmasıdır.

“Öğrenme ve İletişim Stratejileri” faktöründe ise maddelerden “Çok fazla tekrar etmek ve pratik yapmak önemlidir” maddesi en yüksek ortalamaya sahip maddedir. Bu maddeye bakılarak öğrencilerin çoğunluğunun tekrar etmek ve pratik yapmanın Türkçe öğrenmede etkili olacağını farkında olduğu söylenebilir. Bir dilin öğrenilmesi dildeki dört temel becerinin (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) öğrenilmesiyle gerçekleşir. Becerilerin kazanılması ise ancak tekrar ve pratikle sağlanabilir.

Ölçeğin “Güdülenme ve Beklentiler” faktöründe bulunan maddelerden “Türkçeyi iyi konuşmayı öğrenmek istiyorum.” maddesi ortalamayla en yüksek ortalamaya sahip maddedir. Bu maddenin yüksek ortalamaya sahip olması öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ve iyi bir Türkçe konuşucusu olmaya istekli olduklarını göstermektedir. “Güdülenme ve Beklentiler” faktörüne ait maddelerin aritmetik ortalamalarının 3.00 'ın altında olmaması öğrencilerin Türkçe öğrenirken beklenti ve güdülenmelerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Türkçe Öğrenme sürecinde öğrencilerin beklentilerinin ve güdülenmelerinin olması öğrencilerin Türkçe öğrenmek için daha fazla çaba sarf ederek çalışmalarını sağlamaktadır. Öyle ki güdü bir bireyi harekete geçiren en önemli öğelerden bir tanesidir. Güdülenmenin olmadığı bir öğrenci öğrenme için yeterince istekli değildir. Bu durumda öğrenme sürecini olumsuz yönde etkiler.

Araştırmanın ikinci alt problemi; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme inanışlarının cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplamında ve alt boyutların tamamında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Ancak Aritmetik ortalamalara

bakıldığında alt boyutların tamamında ve ölçeğin toplamında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir.

Yapılan araştırmanın üçüncü alt problemi olan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme inanışlarının anadilleri dışında yabancı dil bilme durumu değişkeniyle ölçeğin Güdülenme ve Beklentiler alt boyutunda anlamlı bir fark göstermezken ölçeğin diğer alt boyutlarının tamamında ve ölçeğin toplam boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inanışları anadilleri dışında yabancı dil bildiğini belirten öğrencilerin dil öğrenme inanışlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mutlu (2018) tarafından farklı öğrenci gruplarına yapılan çalışmada da bir yabancı dili konuşabilenler için başka bir yabancı dil öğrenmenin daha kolay olduğuna ilişkin öğretmen adaylarının güçlü inanışa sahip oldukları belirlenmiştir.

Öneriler

Araştırma sonucunda şu öneriler verilebilir;

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin güdülenmelerinin artırıcı etkinlikler yaptırılabilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerden erkek öğrencilerin de kız öğrenciler gibi dil öğrenme inanış puanlarının yükseltilmesi için ders öğretmenleri tarafından erkek öğrenciler de desteklenmelidir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenme inanışlarının yükseltilebilmesi için ders öğretmenleri tarafından daha fazla pratik ve tekrar yapabilmeleri sağlanabilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inanışlarının artırılması için deneysel çalışmalar yapılabilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inanışları ile ilgili alan yazında çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Diğer üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde de öğrencilerin dil öğrenme inanışları üzerine çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Alyılmaz, S. ve Şengül, K. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri* Ankara: Kesit Yayınları.

Ajda, M. (2018). *Dil öğrenme inanışları ve dil öğrenme stratejileri: İngilizce öğretmen adayları üzerine bir çalışma* (Balıkesir Üniversitesi Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Balıkesir.

Barut, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Boylu, E. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bölükbaş, F. (2013). The effect of language learning strategies on learning vocabulary in teaching Turkish as a foreign language. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 55-68.

Ehrman, M. E., ve Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: correlates of language learning success. *Modern Language Journal*, 79 (1), 67-89.

Horwitz, E.K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. in: Wenden, A.L., Rubin, J. (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice-Hall, London, pp. 119-129.

Hou, Y. (2015). An Investigation of social factors in children's foreign language learning- a case study of Taiwanese elementary school students. *Open Journal of Modern Linguistics*, 5, 105-119.

Karasar, N. 2012. *Bilimsel araştırma yöntemi* (23.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kunt, N. (1997). *Anxiety and beliefs about language learning: A Study Of Turkish Speaking University Students Learning English In North Cyprus*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), University of Texas.

Özdemir, E. (2000). *Eleştirel okuma*, Bilgi Yayın Evi, Ankara.

Ozil, Ş. 1991. *Dil ve kültürümüz olgular ve sorunlar içinde*, İstanbul: Cem Yayınevi.

Amerika'daki Göçmen Çocuklar İçin Hazırlanmış Inside Ders Kitabının Yurt Dışındaki Türk Çocukları Bağlamında İncelenmesi*

Dr. Öğr. Gör. Hüseyin GÖÇMENLER**, Prof. Dr. Fatma AÇIK***

Özet

Millî Eğitim Bakanlığı yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik 2009-2010 yıllarında bir program ve kitap seti hazırlamıştır. 2018-2019 yıllarında yeni bir program ve kitap seti hazırlanmıştır. Hazırlanan bu kitaplar dünyanın farklı yerlerinde Türkçeyi ana dili olarak öğrenen öğrencilere dağıtılmaktadır. Bu alanda yapılacak çalışmalara, hazırlanacak materyallere büyük bir ihtiyaç bulunmaktadır. Dünyada göçmenlere yönelik hazırlanmış başarılı dil öğretim materyallerinin incelenmesi hazırlanacak kaynaklar açısından da olumlu katkılar sunacaktır. Bu noktadan hareketle Amerika'da iki dilli çocuklara yönelik nitelikli çalışmalar hazırlanmakla beraber İngilizcenin ikinci dil olarak öğretimi konusunda önemli bir birikim olduğu görülmektedir. Bunlardan birisi de İngilizcenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan Inside ders kitaplarıdır. Söz konusu kitaplar, ders kitabı inceleme ölçütlerine göre yurt dışında yaşayan Türk çocukları merkeze alınarak incelenmiştir. Çalışmanın amacı Inside ders kitabındaki işlevsel uygulamalardan yola çıkarak yurt dışında yaşayan Türk öğrencilere yönelik hazırlanacak kitaplara öneriler getirmektedir. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Veriler, Inside ders kitabından amaçlı örneklem ile seçilen bir ünite çerçevesinde ele alınarak doküman analizine göre toplanmış ve içerik analizi ile incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, her ünitenin dört başlık etrafında oluşturulduğu görülmektedir. Bunlar; türe odaklanma, kelimelere odaklanma, dil ve gramer yapıları, okumaya hazırlıktır. Bu dört başlık bir ünite içerisinde bütünlük oluşturacak şekilde ve birbiri ile entegre bir şekilde yapılandırılmıştır. Kitabın temel kurgusunda Vygotsky'nin "yapı iskelesi" kavramının kullanıldığı belirtilmiştir. Bu kavramın çocukların ikinci dil öğrenirken öğrenme sürecini olumlu şekilde etkilediği gözlenmiştir. Kitapta dikkat çeken bir başka nokta ise göçmen çocukların yaşamlarından hareketle metinlerin oluşturulduğu görülmektedir. Ders öncesi hazırlık safhasında öğrencilerin ilgisi zengin materyallerle metne çekilmektedir. Öğrenciler ders dışında ilişkili tema ile araştırma ve okuma yapmaya teşvik edilmektedir. Seçilen temalara ve ünitelere bakıldığında diğer derslerle ilişkili olacak ve birbirini destekleyecek şekilde hazırlandığı görülmektedir. İki dillilik kavramını merkeze alana Inside kitabının yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik hazırlanacak kitaplar açısından önemli örnekler teşkil ettiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yurt dışında yaşayan Türk çocukları, ders kitabı, Türkçenin dili olarak öğretimi.

Examination of Inside Textbook Prepared for Immigrant Children in. America in the Context of Turkish Children Abroad

Abstract

The Ministry of National Education prepared a program and book set for Turkish children living abroad in 2009-2010. A new program and book set was prepared in 2018-2019. These books are distributed to students who learn Turkish as a mother tongue in different parts of the world. There is a great need for studies and materials to be prepared in this field. Examination of successful language teaching materials prepared for immigrants in the world will make positive contributions to the resources to be prepared. From this point of view, although qualified studies are being prepared for bilingual children in the United States, it is seen that a significant accumulation has been built on teaching English as a second language. One of them is Inside textbooks used in teaching English as a second language. These books were examined by taking Turkish children living abroad into the center according to the textbook review criteria. The aim of the study is to make suggestions for the books to be prepared for Turkish students living abroad, based on the functional applications in the Inside textbook. The case study, one of the qualitative research designs, was used in the study. The data were gathered according to document analysis by taking into account a unit selected with purposeful sampling from the Inside textbook, and analyzed with content analysis. As a result of the study, it is seen that each unit is formed around four titles. These; focus on genre, words, language and grammatical

*Bu çalışma, Hüseyin Göçmenler'in (2019), Prof. Dr. Fatma Açık danışmanlığında "Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Türk çocuklarına ana dili öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Program ve kitap ölçeğinde" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

**Hacettepe Üniversitesi TÖMER, Türkiye, huseyingocmenler10@gmail.com

***Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, fatmaacik1@yahoo.com

structures, preparation for reading. These four headings are structured in a unity and integrated manner with each other. It is stated that Vygotsky's concept of "scaffolding" is used in the basic setup of the book. It has been observed that this concept positively affects the learning process of children while learning a second language. Another point that draws attention in the book is that the texts are created based on the lives of immigrant children. In the pre-lesson preparation phase, students' attention is drawn to the text with rich materials. Students are encouraged to do research and reading with the related theme outside the classroom. Looking at the selected themes and units, it is seen that it is prepared to be related to other courses and to support each other. It is thought that Inside, which focuses on the concept of bilingualism, constitutes important examples in terms of books to be prepared for Turkish children living abroad.

Keywords: Turkish children living abroad, text book, teaching Turkish as a mother tongue,

Giriş

Türkiye içinde bulunduğu ekonomik durumlar sebebiyle yurt dışına yıllardır göç vermektedir. Son yıllarda bu göçler her ne kadar eskiye oranla azalmış olsa da özellikle 1970'li yıllarda oldukça yoğun bir şekilde yaşanmıştır. 1960-1970'li yıllarda göç eden insanların şu an torunları yeni bir kuşak olarak göç edilen ülkede yaşamlarını devam ettirmektedirler. Göçler büyük ölçüde Avrupa'daki ülkelere yapılmıştır ve yapılmaya devam etmektedir. Göç kapsamında dikkat çeken bir nokta da Türklerin genellikle göç edilen yerlerde birlikte yaşama isteğidir. Kültürünü ve kimliğini devam ettirme motivasyonu bu noktada oldukça etkilidir. Topluluk halinde yaşamının kültürü muhafaza etmede önemli bir parametre olduğu bilinmektedir. Ancak zamanla kültürde ve kimlikte birtakım aşınmalar meydana gelebilmektedir. Kişilerin Türk kimliklerini devam ettirirken içinde yaşadıkları ülkeye adapte olmaları en sağlıklı yöntem olarak ifade edilmektedir. Bu açıdan bireylere düşen görevler olduğu gibi Türkiye Cumhuriyeti devletine düşen sorumluluklar da bulunmaktadır. Bunların en başında ana dilin öğrenilmesine olanak sağlanması gelmektedir.

Günümüzde, resmî rakamlara göre altı milyonu aşkın Türk vatandaşı yurt dışında yaşamaktadır⁴. Gayri resmî rakamlara göre ise sadece Batı Avrupa ülkelerinde bulunan Türk nüfusu altı milyona yaklaşmaktadır ve bu nüfusun 1 milyonu çocuklardan oluşmaktadır. Dolayısıyla bu çocuklara ana dillerinin öğretilmesine yönelik yapılacak çalışmalar önem kazanmaktadır (Göçmenler, 2019).

Millî Eğitim Bakanlığı uzun yıllardır yurt dışında hukuki çerçevede anlaşmalı olduğu ülkelere Türk çocuklarının ana dillerini öğrenmesi için öğretmenler göndermektedir. Bu alanda program ve ders kitapları hazırlanmaktadır. 2009-2010 yılında Bakanlık tarafından hazırlanan program ve kitaplar alandaki önemli bir boşluğu doldurmuştur. Özellikle kitaplar, daha önce kendi ders notlarını hazırlayan öğretmenler için oldukça faydalı olmuştur. 2009 yılında hazırlanan program ve kitaplarda görülen bazı eksiklikler üzerine Bakanlık tarafından 2019 yılında yeni bir program hazırlanmış ve yeni ders kitapları basılmıştır.

Yurt dışında yaşayan Türk vatandaşların Türkiye ile güçlü bağlara sahip olması dilin ve kimliğin korunmasında önemli bir rol oynamaktadır. Diğer taraftan Türklerin göç edilen ülkede bir arada yaşama kültürü dilin ve kültürün muhafaza edilmesinde önem arz etmektedir. Ancak son yıllarda bu durum değişmektedir. Özellikle son kuşak gençlerde önemli ölçüde ana dili kaybı ve kimlik erozyonu görülmektedir.

Bazı Avrupa ülkelerinde toplumdaki göçmenler üzerine üretilen politikalarla bakıldığında asimilasyona varan uygulamalar görülmektedir. Bunların başında okullarda göçmen çocukların ana dillerini kullanmayı yasaklamaya kadar giden politikalar olduğu görülmektedir. Halbuki bilimsel veriler incelendiğinde çocukların ana dillerini koruyarak yaşanan ülkenin dilini öğrenmeleri akademik ve ruhsal gelişimleri açısından daha yararlı olmaktadır. Bu durum yaşanan ülkedeki dilin daha işlevsel öğrenilmesine de olanak tanımaktadır.

⁴ http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_.tr.mfa

Açık (2013: 594) bu konuda yapılacak çalışmalarda şuna dikkat çekmektedir: “Toptancı bir anlayışla, Türk çocuklarının dünyanın her yerinde aynı şartlar altında yaşadığını düşünerek yapılacak çalışmalar işlevsiz olacaktır. Bu noktada özellikle tespit edilmesi gerekenlerin başında Türkçenin ilgili ülkedeki statüsü gelmektedir. Kişinin ana dilini üst veya alt statüde kabul etmesi ana dilini öğrenmede belirleyici bir etkiye sahiptir.”

Ana dilin, iki dilli bireylerin kişilik gelişimlerinde, akademik başarılarında ve topluma uyumlarında önemli bir payının olduğu yönünde birçok araştırma ortaya konmuştur (Baker, 2000; Cummins, 2000; Skutnabb-Kangas, 2000; Şen, 2015: 36). İleri’de (2000: 29) ana dili konusuna açıklık getirerek ana diline yeteri kadar vâkıf olmanın yaşanılan ülke dilinin öğreniminde etkili olacağından belirtmektedir: “Ana dilini bilen (kelime hazinesi, dil bilgisi kuralları, cümle kurma kuralları, dilin yapısı ve kullanımı), kavram geliştiren, bu dili soyut düşünme aracı olarak kullanabilen (mantık kurallarına uygun olarak genelleştirme, sınıflandırma, kategorilere ayırma, vb. yapabilen) düşündüklerini ana dilinde ifade edebilen ve bu dille ifade edilen cümleleri anlayabilen bir kimse aynı yetenekleri beraber yaşadığı diğer toplum diline de aktarabilmektedir.”

Cummins (2001: 15) ise bu konuda şunları söylemektedir: “İki dillilik çocuklara dilsel ve eğitimsel avantajlar sağlamanın yanı sıra çocuklara ana dilleri etkin bir şekilde öğretildiği takdirde okulda daha başarılı olacaklardır. Ancak çocukların ana dillerini reddetmeleri konusunda teşvik edildiklerinde ise ana dili işlevsiz hâle geleceği için öğrenme için temel oluşturan kişisel ve kavramsal temellerin altı boşalacaktır.” Çocukların iki dilli olmaları akademik gelişimleri ve psikolojik durumları açısından oldukça önemlidir. Burada hedeflenen tam iki dillilik anlaşılmalıdır. Bu bağlamda iki dillilik kavramına ilişkin değerlendirmelere bakıldığında, Aksan (2007: 26) iki dilliliği, “insanın çeşitli sebeplerle ve değişik şartlar altında birden fazla dili edinmesi, kullanması veya ikinci bir dili ana diline yakın bir düzeyde öğrenmesi” olarak ifade etmiştir. Bloomfield (aktaran Tokdemir, 2000) iki dillilik için, “Her iki dilin de ana dilmişçesine kontrolüdür.” şeklinde bir değerlendirme yapmaktadır. Güzel (2011: 33) iki dilliliği; “Bulunduğu yabancı bir ülkenin toplumunda, hayatın herhangi bir evresinde ana dilinden başka bir ikinci dil olan o toplumun dilini kusursuz bilmesi, kullanması fakat kendi millî dili ve kültürünü de yeterince bilmesi ve hayata geçirmesi.” olarak tanımlamaktadır. Westly (2011) iki dilliliği, bireyin erken yaşlarda ya da çocukluktan itibaren ana diline ek olarak ikinci bir dil edinmesi, öğrenmesi ve kullanması durumudur, şeklinde tanımlamaktadır. İki dille yetişen bireyler, çalışma belleğini, tek dille yetişenlere göre daha çok kullanmak durumundadırlar. Bu sebeple hem dil hem de düşünme becerileri ile ilgili olan belirli kısımlar iki dillilerde daha aktiftir.

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklar Türkçe seviyeleri açısından dengeli bir dağılım göstermemektedir. Bu durumda etkili birçok faktör bulunmaktadır. Stölting ve arkadaşlarının yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının dil gelişimlerine ilişkin yaptığı çalışma önemli veriler sunmaktadır. Stölting vd., (aktaran. Çakır ve Yıldız, 2016: 223) Almanya’da yaşayan Türk öğrenciler için değerlendirme yapmıştır. Ancak bu değerlendirmenin yurt dışında yaşayan bütün Türk çocuklarını temsil ettiğini söylemek mümkündür. Bu değerlendirmeye göre;

- Öğrenciler Türkçe derslerine devam ediyorsa veya birinci dili yetkin bir şekilde konuşacak düzeyde edinebiliyorsa yaşadıkları ülkenin dilini ve Türkçeyi eşit şekilde ana dili düzeyinde (Bloomfield, 1933: 55) öğrenmekte ve kullanabilmektedir.
- Öğrenciler derslere devam etmiyor ve bu durum okul başarısına olumsuz yansiyorsa iki yönlü yarım iki dilli gelişmektedirler.
- Öğrencilerin evlerinde tek bir dil kullanılıyorsa, bunun sonucunda köken veya ana dilinin ağır bastığı iki dilli bireyler yetişmektedir.
- Bunların dışında evde veya informal ortamlarda köken veya ana dili kullanılmıyorsa, birey ikinci dilin ağır bastığı bir iki dilli öğrenci profili oluşturmaktadır.

Çalışmalar iki dilliliğin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının yeterli düzeyde ana dillerini öğrenememelerinin tek sebebi yaşanan ülkeler değildir. Türk ailelerin de bu konuda yeterince hassasiyet göstermedikleri ifade edilmektedir. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenememesinin temel sebepleri arasında, öğrenci ve velilerin derse karşı motivasyon eksikliği ile Türkçe dersinin gerekliliğinin bilincinde olunmaması gösterilmektedir (Çakır ve Yıldız, 2016: 237).

Öğretmenlerin yeterince eğitim almamalarının yanı sıra birçok problem süreçte kendini göstermektedir. Söz konusu bu sorunlar; nitelikli ve yeterli program, ders materyali, öğretmen sorunu, öğrenci ve velilerin ilgisizliği, Türkçe ve Türk Kültürü dersleri konusunda yeterince bilinçli olmamaları, öğrencilerin derslere devamsızlık yapması veya belli bir süre sonra derse katılmaması, öğretmenlerin yabancı dil bilmemeleri, birleştirilmiş sınıflar, sınıflık problemleri, genel iletişim problemleri ve benzerleri olarak sayılabilir (Çakır ve Yıldız, 2016: 222- 237- 240). Bican'da (2014: 317-318) söz konusu sorunları yaptığı çalışmada şöyle değerlendirmektedir: “Yurt dışındaki Türklerin öncelikli gereksinimi, iki dilliliği temel alan, bilimsel araştırmalara dayanan, uygun ve doğru yapılandırılmış bir ana dili öğretimidir. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına; dili ve ait olduğu kültürü sevmeye ve benimsetmeye, bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırma, duygu ve düşünce evrenini genişletme, toplumsal bağları ve ulusal duyguları güçlendirme gibi birçok özelliği, beceriyi ve kazanımı bünyesinde barındıran program ve kitapların yazılması gerekir.”

Millî Eğitim Bakanlığı da yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına ilişkin yapılan çalışmaları değerlendirmiş ve bazı eksiklikleri tespit etmiştir. Bunlar; yurt dışına gönderilen öğretmenlerin iki dillilik konusunda gerekli formasyondan yoksun oluşları, ders kitaplarının ve programların, program ve kitap değerlendirme ölçütlerine göre yetersiz kalması ve ilgili ülkelerin olumsuz dil politikaları ile Türk ailelerin ana dili konusunda gereken hassasiyeti göstermemeleri gibi nedenler sayılmaktadır (MEB, 2015-2019 Strateji planı).

Yukarıda belirtilen sorunlardan da görüleceği üzere program ve ders kitaplarının niteliği temel problemler arasında gösterilmektedir. Bu açıdan ders kitaplarının nitelikli olması çocukların Türkçe öğreniminde kullandıkları tek kaynak olması bakımından da son derece önemlidir. Çalışma kapsamında iki dilliliğin merkeze alındığı ve göçmen çocuklara dil öğretiminde kullanılan kitaplar incelenmiştir. Bu bağlamda Amerika'da göçmen çocuklara dil öğretiminde kullanılan Inside ders kitaplarının yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik hazırlanacak kitaplara örnek teşkil edebileceği düşünülmüştür.

Çalışma kapsamında Inside ders kitabı, ders kitabı inceleme ölçütlerine göre yurt dışında yaşayan Türk çocukları merkeze alınarak incelenmiştir. Çalışmanın amacı Inside ders kitabındaki işlevsel uygulamalardan yola çıkarak yurt dışında yaşayan Türk öğrencilere yönelik hazırlanacak kitaplara öneriler getirmektir.

Yöntem

Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (örnek olay) yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamındaki veriler için Inside ders kitabından amaçlı örneklem ile seçilmiş bir ünite ele alınmış ve doküman analizine göre veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Çalışma kapsamında Amerika'da okutulan bir ders kitabının seçilmesinin temel amacı, Amerika'nın bir göçmen ülkesi olmasıdır. Dolayısıyla iki dillilik konusu merkeze alınarak yazılan birçok ders kitabı bulunmaktadır. Inside ders kitapları Natioanal Geographic tarafında göçmen çocukların İngilizce öğrenmeleri için hazırlanmış kitaplardır. Araştırmacı, doktora tezi kapsamında araştırma yapmak üzere Amerika'ya gittiği dönemde birçok okulda Inside ders kitaplarının kullanıldığını gözlemlemiştir.

Öğretmenlerle yapılan sözlü görüşmelerde birçok öğretmen bu kitapları çok başarılı bulduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla, Inside Ders Kitabı üzerinde çalışılacak doküman olarak seçilmiştir.

Bulgu ve Yorumlar

Inside ders kitapları amaçlı örneklem ile seçilmiş bir ünite üzerinden değerlendirilecektir. Seçilen ünite orta seviyedeki “The Drive to Discover” adlı ünitedir. Bu ünite diğer üniteleri de temsilen değerlendirilecektir. Kitabın en önemli özelliklerinin başında, üniteye okuma metnine başlamadan önce önemli bir ön hazırlık sürecinin bulunması gelmektedir. Burada metnin anlaşılmasına hizmet edecek başta tür özellikleri olmak üzere kelime öğrenimi, dil ve gramer yapıları gibi konuların üzerinde durulmaktadır. Böylelikle öğrenci doğrudan okuma metni ile karşılaşmamakta, metin öncesi metni anlamaya hazır hale gelmektedir. Ünitelerdeki ön hazırlık sürecinin ana omurgası, 4 temel esas üzerine oturmaktadır. Bunlar;

1. Türe odaklanma,
2. Kelimelere odaklanma,
3. Dil ve gramer yapıları,
4. Okumaya hazırlık (Göçmenler, 2019: 266).

Metne başlamadan önce gerçekleştirilen bu hazırlık sürecinde, tüm adımlar birbiri ile ilişkili ve öncelik-sonralık planlamasına uygun yapılandırılmaktadır. Söz gelimi, türe ilişkin bilgilendirme yapıldıktan sonra uygulamalar yapılırken bir önceki adımda öğretilen kelimeler ve dil yapıları kullanılmaktadır. Böylece öğrenilen her yapı tekrar edilmekte ve örnekler üzerinde birbiri ile ilişki kurularak anlamlı şekilde pekiştirilmektedir.

Inside ders kitabındaki bir ünitenin akışı aşağıda gösterilmiştir:

Inside Ders Kitabı 5. Ünite Metin İşleme Taslağı

1.	Bölüm: Read More (Daha Fazla Oku)
2.	Bölüm: Focus on Genre (Metin Türüne Odaklan)
3.	Bölüm: Focus on Vocabulary (Kelimelere Odaklan)
4.	Bölüm: Return to Titanic (metin başlığı)
>	Build Background (arka planı inşa et)
>	Language and Grammer (dil ve gramer)
•	Ask for and Give Information
•	Use Present and Past Tense Verbs
>	Prepare to Read (okumaya hazırlık)
•	Learn Key Vocabulary
•	Learn a Strategy
•	Ask Questions
>	Read and Write (oku ve yaz)
•	Focus On Genre
•	History Article
•	Apply the Reading Strategy
•	Ask Questions
•	Critical Thinking
•	Reading Fluency
•	Reading Intonation
•	Vocabulary Review
•	Write About the Guiding Question
>	Connect Across the Curriculum (müfredatla bağ kur)
•	Literary Analysis
▪	Analyze Text structure: Sequence
•	Vocabulary Study
▪	Use Word Parts
•	Media/ Speaking
▪	View the Wreck of Titanic
•	Listening/ Speaking
▪	Conduct of Career Interview
•	Language and Grammer
▪	Ask for and Give Information

- Writing and Grammer
- Write About the Past

Türe Odaklanma

Inside ders kitabında ünitelerin tamamında metin türleri ile ilgili bilgiler verilmekte ve öğrencilerin bu metin türlerini uygulamalı olarak öğrenmeleri beklenmektedir. Metin türü önemli olduğu için farklı türlerden birçok okuma ve dinleme metni kitaplarda kullanılmıştır. Örnek ünite kurgusal ve kurgusal olmayan metin türlerinin farklı özellikleri üzerinde durulmaktadır. Söz konusu türü anlayabilmek için bazı ölçütlere başvurmak gerektiği anlatılmaktadır. Türe ilişkin özellikler metin içinde uygulamalı olarak bulunmakta ve öğrencinin bağımsız olarak türe ilişkin etkinlikler üzerinde çalışması istenmektedir.

Kelimeye Odaklanma

Kitabın özgün yanlarında biri de kelime öğretimidir. Özellikle anlamı bilinmeyen kelimelerin öğrenilmesinde ne tür yollar izleneceği sıklıkla tekrar edilmektedir. Öğrenci bu yöntemleri, öğretmenle beraber uygulamakta ve bağımsız olarak deneyimlemektedir. Metni işlemeden önce öğrencileri konuya hazırlamak için dijital kütüphaneden konuyla ilgili bir video izlenmektedir. Bunun üzerinde tartışılmakta ve kavramlara aşinalık kazandırılmaktadır. Metne başlamadan önce anahtar kelimelerin anlamı verilmekte ve bunlar örnek cümle içinde kullanılmaktadır. Metin içinde bu kelimeler sarı boyanarak öğrencinin dikkati çekilmektedir. Diğer bir kelime öğretme yöntemi de resim üzerindeki görseller işaretlenerek kelimeler gösterilmekte ve somutlaştırılarak öğretilmektedir.

Dil ve Gramer Yapıları

- Dili deneyimlemek
- Grameri öğrenmek
- Kendi kendine cevaplamak

Dili deneyimlemek bölümünde, örnek bir dinleme metni verilmektedir. Bu metin üzerinden öğrencilerin öğrenecekleri gramer konusu ile örtük olarak karşılaşmaları sağlanmaktadır. Bu bölümün temel amacı gramer yapılarına karşı öğrencilerin dikkatini çekmektir. Grameri öğrenmek; bölümünde konu açıklamalı bir şekilde anlatılmaktadır. Açıklama örnek cümlelerle pekiştirilmektedir. Ardından açıklanan gramer konusu ile ilgili birlikte pratik uygulama yapılarak konunun kalıcı şekilde öğrenilmesi hedeflenmektedir. Son olarak gramer konusu üzerinde öğrenci kendisi çalışmakta ve öğrenmeyi içselleştirmektedir. Kendi kendine cevaplamak bölümü, gerçek yaşamdaki bir konu üzerinde bina edilmektedir. Öğrencinin kendi kendisine cevaplayacağı sorular sorularak bu sorulara cevap vermesi istenmektedir. Böylelikle öğrencinin öğrendiği bilgileri gerçek yaşam üzerinde kullanabilme fırsatı mümkün olmaktadır.

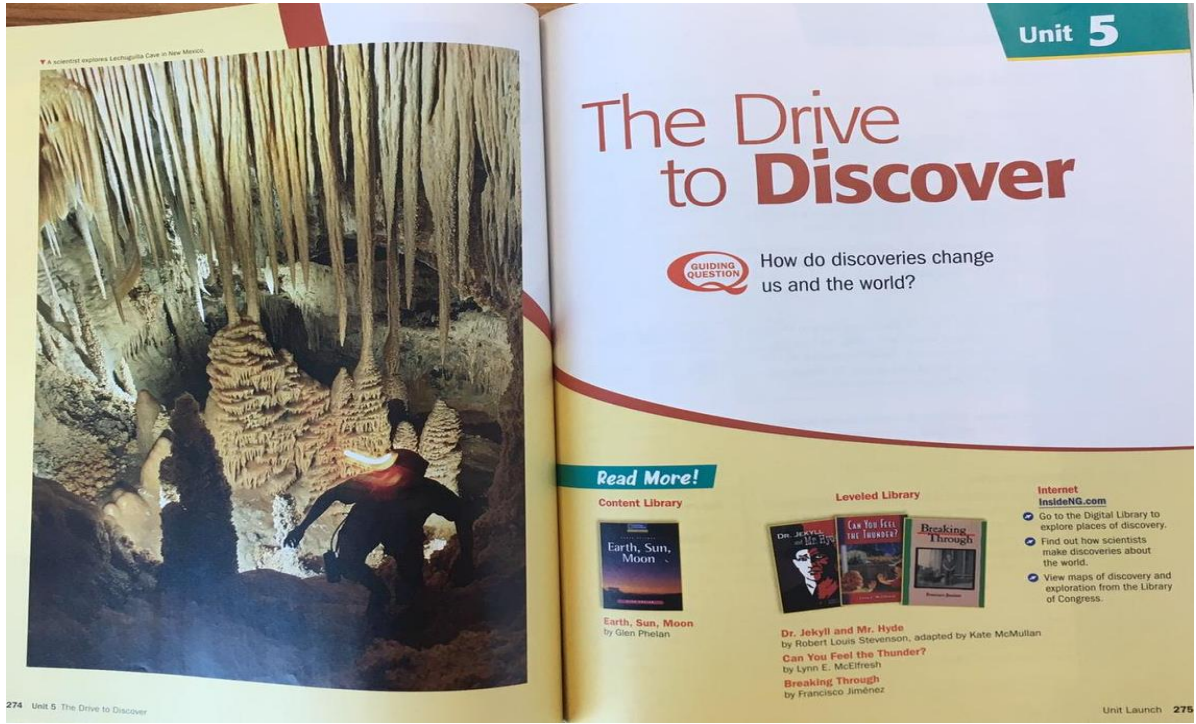
Okumaya Hazırlık

Bu bölüm; kelime öğretiminin merkezde olduğu bir bölümdür. Metindeki anahtar kavramların öğrenimi sağlanarak metnin daha iyi anlaşılması hedeflenmektedir. Öğrenciden, kelimelerle ilgili anlamsal bir skala oluşturması istenmektedir. Bu skala şöyle tanımlanmaktadır:

1. Bu kelimeyi daha önce hiç duymadım.
2. Bu kelimenin anlamından tam olarak emin değilim.
3. Bu kelimenin anlamını biliyorum ve bir başkasına öğretebilirim.

Bu skala ile öğrencinin kelime üzerine yoğunlaşması ve ön bilgilerinin ortaya çıkarması beklenmektedir. Anahtar kelime başlığı altında verilen kelimelere dikkat edildiğinde kelimelerin fotoğraflanmış olması, telaffuzunun yazılması, türünün paylaşılması ve kelimenin metin içinde hangi sayfada geçtiğinin

paylaşılması kelimenin öğretimindeki işlevsellik açısından son derece önemlidir. Ayrıca her kelimenin hem anlamı açıklanmış hem de örnek cümle içerisinde kullanılmıştır (Göçmenler, 2019: 268)



Şekil 1. *Inside ders kitabı örnek görsel.* SALDANA, R. (2009). INSIDE Language, Literacy and Content, NATIONAL GEOGRAPHIC: Hampton Brown

Ünite büyük puntolarla renklendirilmiş bir başlık kullanılarak başlamaktadır. “The Drive to Discover” adlı ünite başlığının altında bir soru bulunmaktadır. Bu soru ile öğrenciler konuya hazırlanmakta ve konu hakkında konuşmaya/düşünmeye teşvik edilmektedir. Okuma metni ve ünite başlığı yakından ilişkilidir. Aynı zamanda metin ile günümüzdeki yaşam arasında bağlantı kurulmaktadır. Öğrenme süreci gerçek yaşamla ilişkilendirilmektedir. Diğer taraftan gerçek yaşamla ilişkilendirilerek öğrencilerde metne karşı ilgi uyandırılmaya çalışılmaktadır. Metnin altında yer alan online destek bölümünde, konuyla alakalı birçok dijital kaynak paylaşılmaktadır.

✓ Metin yapısı

Metinler iç içe geçmiş bölümler şeklinde kurgulanmıştır. Bunun için birçok alt başlık kullanılmıştır. Her sayfada seviyeye uygun kısa bir metin bölümü ve bölümlerle ilgili fotoğraf veya görseller bulunmaktadır. Metinler içinde sarı renkle boyanmış anahtar kelimelere yer verilmiştir. Anahtar kelimelerin açıklamaları metnin altındadır. Bu kelimelerin açıklaması vasıtasıyla metnin öğrenci tarafından daha iyi anlaşılması mümkün olmakla beraber bu kelimeler kullanım sıklığı yaygın olan önemli kelimelerdir. Öğrencinin okuduğunu metni anlamaya yönelik sorular sorulmaktadır. Bu sorular salt kısa bilgileri ölçen sorulardan ibaret değildir. Özellikle öğrenciden çıkarımlar yapması beklenmekte ve metinle alakalı değerlendirme yapması istenmektedir.

✓ Fotoğraf – Metin İlişkisi

Metnin görsellerle ilişkisi oldukça güçlüdür. Görseller metni anlamayı kolaylaştırmakta ve somutlaştırmaktadır. Aynı zamanda ilgi ve dikkat çekici, merak uyandırıcı görseller kullanıldığını söylemek mümkündür. Sayfadaki metin ve görsel dengesinde yarı yarıya bir oran kullanıldığı

görülmektedir. Çocukların yaş özellikleri dikkate alındığında bu oran yerindedir. Diğer taraftan görseller aynı zamanda kelime öğretimi için de kullanılmaktadır. Görselin içindeki bazı objelerin yanına ok çıkarılarak objenin adı yazılmaktadır.

✓ Kelime Öğretimi

Metinlerdeki anahtar kelimeler boyanarak öğrencinin dikkati çekilmektedir. Metnin altındaki bölümde, kelimelerin anlamları açıklanmaktadır. Metnin çevresinde yer alan fotoğraflar üzerinde de okla gösterilmiş bazı kelimeler bulunmaktadır. Aşağıdaki örnekte yer aldığı gibi bazı kelimeler de görsellerle eşleştirilerek öğretilmektedir.

Prepare to Read

Learn Key Vocabulary

Rate and Study the Words Rate how well you know each word. Then:


1. Pronounce the word. Say it aloud several times. Spell it.
2. Study the example.
3. Tell more about the word.
4. Practice it. Make the word your own.

Rating Scale

- 1 = I have never seen this word before.
- 2 = I am not sure of the word's meaning. Spell it.
- 3 = I know this word and can teach the word's meaning to someone else.


Key Words

alarm (u-larm) *noun*
page 290




An **alarm** warns people of danger. A smoke detector is one kind of **alarm**.

discover (dis-ku-vur) *verb*
page 292




To **discover** means to find something that is lost or hidden. The boy **discovers** a starfish at the beach.

explorer (ik-splor-ur) *noun*
page 292




An **explorer** travels somewhere to study something. **Explorers** find out what is special about a new place.
Base Word: explore

famous (fā-mus) *adjective*
page 288




Something that is **famous** is very well known. Many people have seen the **famous** Statue of Liberty.
Base Word: fame

ocean (ō-shun) *noun*
page 290




An **ocean** is a large area or body of salt water. **Oceans** cover most of the Earth.

passenger (pa-sen-jur) *noun*
page 288




When you ride in a car, boat, or other vehicle, you are a **passenger**. The bus driver took ten **passengers** to the school.

search (surch) *verb, noun*
page 292



1 verb When you **search** for something, you look for it. You might **search** for something you lost.
2 noun A **search** is the act of looking for something.

wreck (rek) *noun*
page 293



A **wreck** is what is left after a crash. A **shipwreck** is a broken ship that crashed.

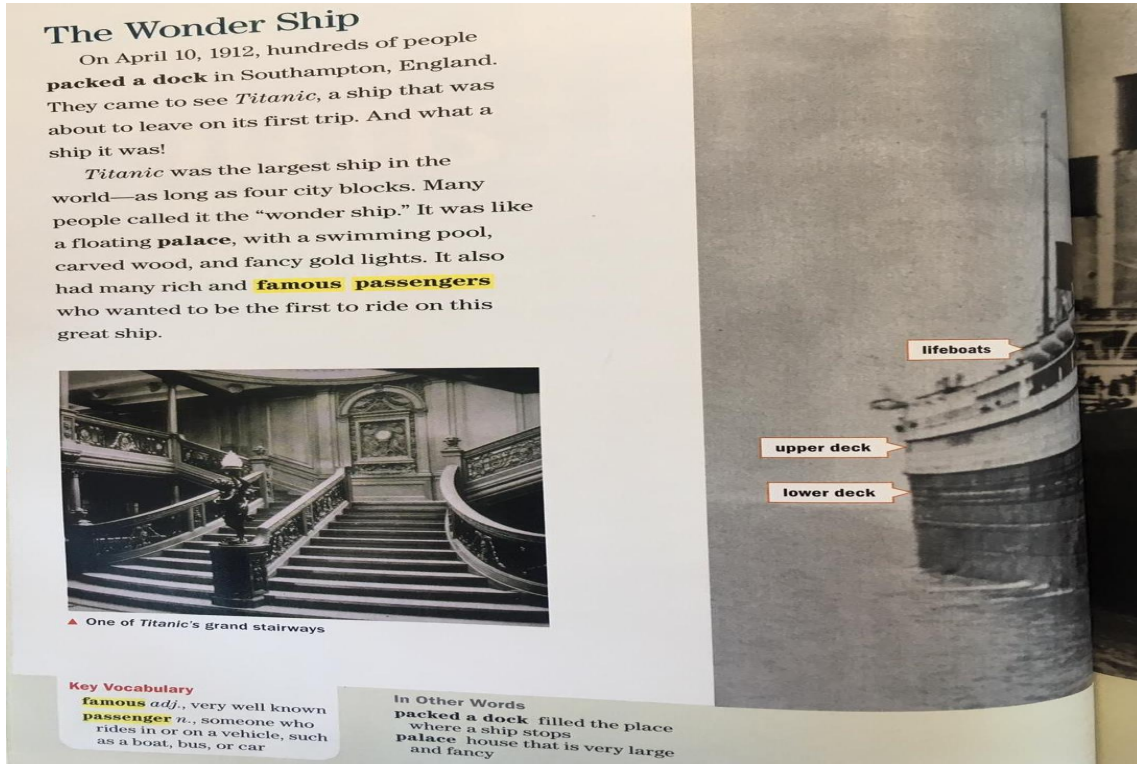
Practice the Words Make a Study Card for each Key Word. Then compare your cards with a partner's.

wreck
What it means: what is left after a crash
Example: car after an accident
Not an example: new car

Study Card

284 Unit 5 The Drive to Discover

Şekil 2. Inside ders kitabı örnek görsel. SALDANA, R. (2009). INSIDE Language, Literacy and Content, NATIONAL GEOGRAPHIC: Hampton Brown



Şekil 3. *Inside ders kitabı örnek görsel*. SALDANA, R. (2009). *INSIDE Language, Literacy and Content*, NATIONAL GEOGRAPHIC: Hampton Brown

1. Bölüm: *Read More (Başlangıç/Daha Fazlasını Oku)*

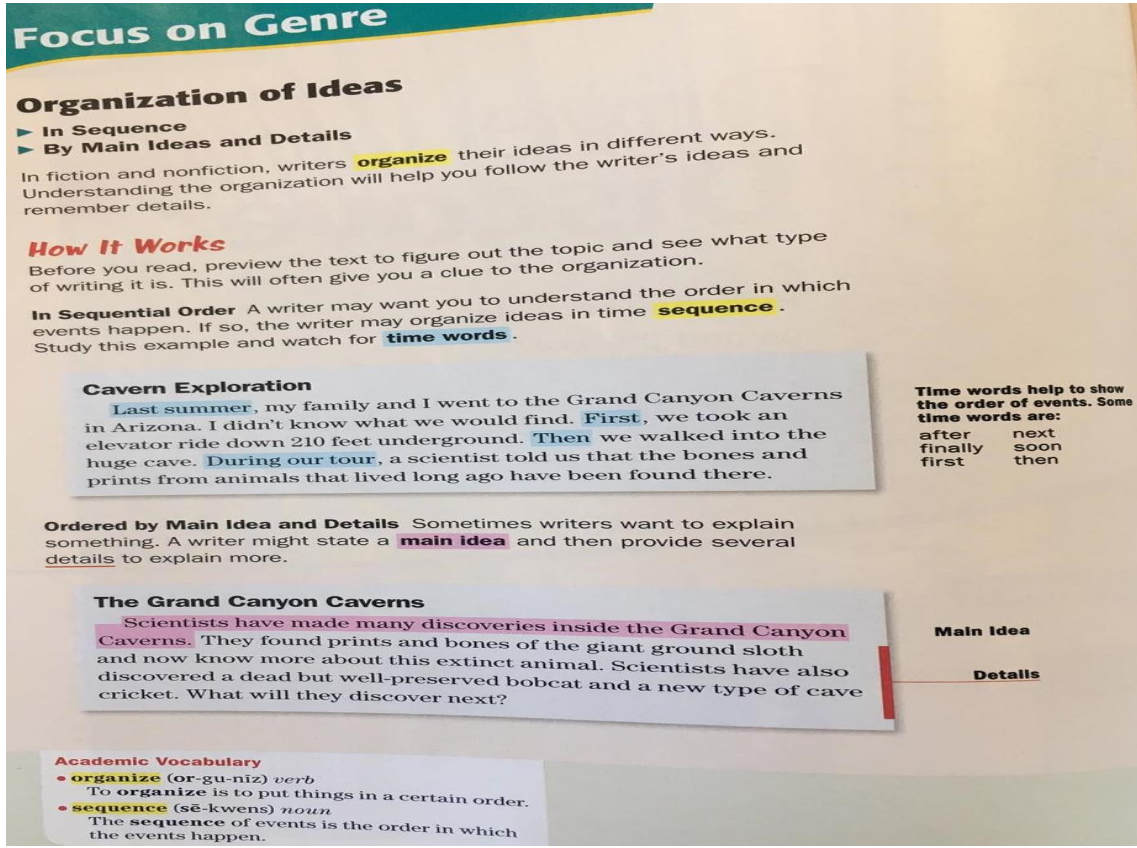
Ünite kurgusunda, konuyla ilgi çekici bir fotoğrafla başlamaktadır. “Guiding question” adlı bir rehber ve yönlendirici soru ile öğrenciyi araştırmaya sevk edilmekte, konu üzerinde düşünmesi sağlanmaktadır. “Read More” daha fazla oku bölümünde, içerik ve dil seviyesine yönelik kitap tavsiyeleri ve bir internet adresi verilmektedir. Öğrenci konuyla ilgili daha fazla okumaya ve araştırmaya yönlendirilmektedir. Kitabın önemli noktalarından birisi de konularla ilişkili dijital kütüphane hazırlanmasıdır. Öğrencilerin konuyu daha derinlikli ve tüm boyutları ile öğrenmesi mümkün olabilmektedir. Burada öğrencinin seviyesine uygun bir dil ile birlikte zengin içerik ve görseller, videolar, haritalar, grafikler bulunmaktadır. Öğrenci böylelikle ilgi duyduğu bir konu hakkında derinlemesine bilgi edinirken dilini geliştirme imkânı bulabilmektedir (Göçmenler, 2019: 273)

2. Bölüm: *Focus on Genre (Metin Türüne Odaklan)*

Bu bölüm şöyle yapılandırılmıştır:

Organization of Ideas (Fikirlerin/Düşüncelerin Düzenlenmesi/Organize Edilmesi)

- In Sequence (Sıralama)
- By Main Ideas and Details (Ana fikir ve Detaylar)



Şekil 4. *Inside ders kitabı örnek görsel.* SALDANA, R. (2009). *INSIDE Language, Literacy and Content*, NATIONAL GEOGRAPHIC: Hampton Brown

Fikirlerin organize edilmesi, düzenlenmesi başlığı altında sıralama, ana fikir ve detayların nasıl organize edileceği anlatılmaktadır. Metnin daha iyi anlaşılması için ip uçlarını takip etmek gerektiği belirtilmektedir.

How It Works (Nasıl Çalışır)

Metnin anlaşılmasında yukarıda verilen bilgilerin nasıl uygulanacağı anlatılmaktadır. Okumaya başlamadan önce bir ön inceleme yapılmasından bahsedilmektedir. Bunun için başlık, zaman belirten kelimeler gibi noktalara bakılması gerektiği belirtilmektedir. Anlatılanlar örnek bir paragraf üzerinde gösterilmektedir. Ayrıca ana fikir ve yardımcı düşünceler örnek bir paragraf üzerinden gösterilmiştir.

Academic Vocabulary (Akademik Kelimeler)

Bu bölümde, akademik kelimelerin cinsi, telaffuzu ve anlamı verilmektedir. Akademik kelimeler, anahtar kavramlar ve terimlerden seçilmektedir.

Practise Together (Birlikte Pratik Yapalım)

Practice Together
Read the following passages aloud. As you read, listen for clues that show how each is organized.

A Rainy Discovery
Walter Peck discovered a secret cave one rainy night in 1927. He was going to visit some friends when he slipped and almost fell into a large hole. The next day, he returned to the spot with his friends. They tied a rope around one man's waist and then lowered him into the hole. The man went down 150 feet. Finally, he reached the floor of the hole. The rocks in the cave sparkled like gold. Soon many people knew about Walter Peck's discovery—now called the Grand Canyon Caverns.

A Visit to the Grand Canyon Caverns
Many visitors see fascinating sights as they tour the Grand Canyon Caverns each year. They take an elevator 210 feet down to view the caverns. They enter the main room, which is bigger than a football field. As they explore the caverns, they see Snowball Palace and The Giant's Keyhole. Visitors also learn how the caves were formed during the past 35 million years!

Try It!
Read the following passages aloud. How is each passage organized? How do you know?

Summer Vacation
Last summer, I went on a wonderful trip to Arizona with my family. On the first day, we went into the Grand Canyon Caverns. It was dark and my little brother got scared. The next day, we went for a hike above ground. The desert sun was very bright and hot—even the lizards stayed in the shade! On the final day, we took a horseback trip. We rode to a waterfall. The horses were very friendly, and the waterfall was cool and beautiful.

Exploring a Cave
Exploring a cave is a lot of fun, but you must be well-prepared. Caves are dark, so you need a good, strong light. A helmet with a light is best, because it protects your head and leaves your hands free. You should wear waterproof shoes because caves can be wet—some even have streams and waterfalls. Make sure you have warm clothes and plenty of snacks. A backpack is good for carrying these supplies. Most important, never go into a cave alone!

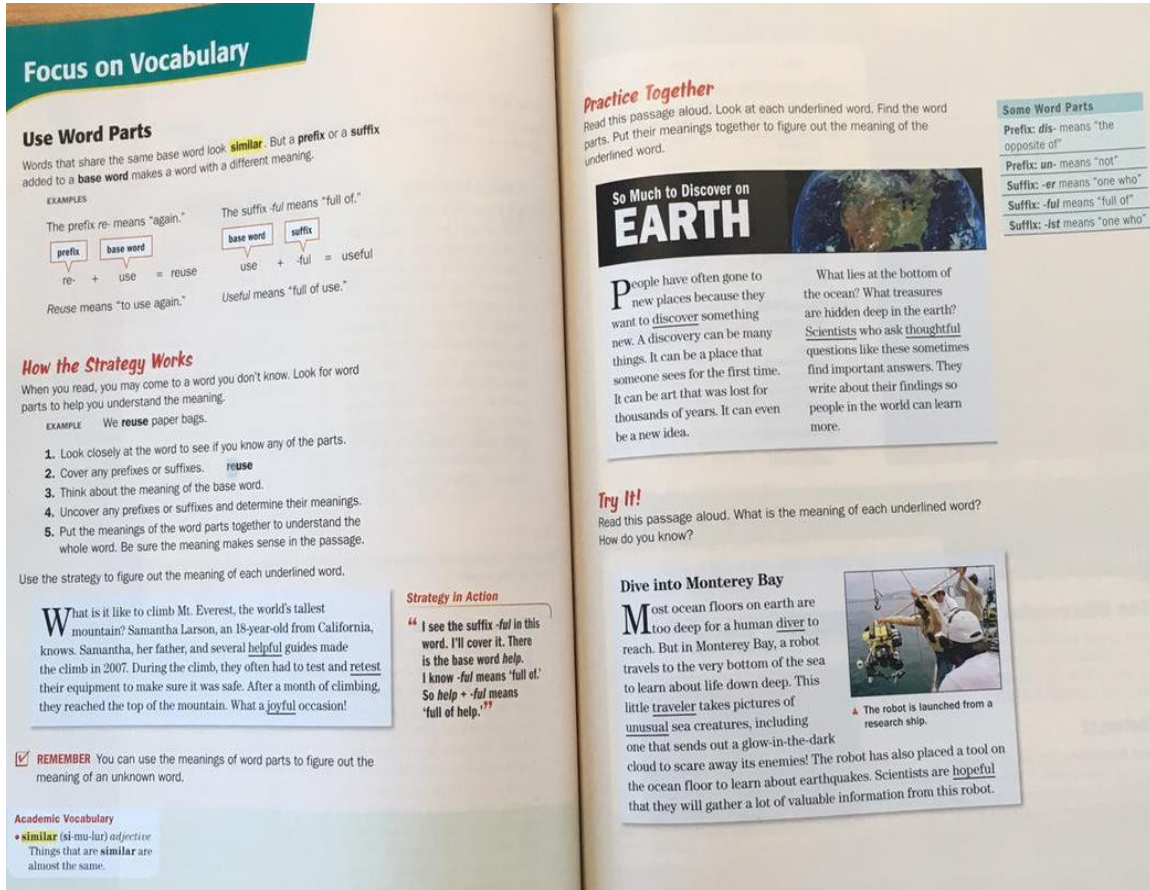
Şekil 5. *Inside ders kitabı örnek görsel.* SALDANA, R. (2009). *INSIDE Language, Literacy and Content*, NATIONAL GEOGRAPHIC: Hampton Brown

Bu bölümde paylaşılan bilgiler birlikte uygulanmaktadır. Paragraf sesli olarak okunmakta, ipuçları takip edilerek paragraf anlaşılmasına çalışılmaktadır.

Try It! (Dene!)

Bu bölüm, öğrencinin öğrendiklerini bağımsız olarak uygulayacağı bölümdür.

3. *Bölüm: Focus on Vocabulary (Kelimelere Odaklanma)*



Şekil 6. *Inside ders kitabı örnek görsel.* SALDANA, R. (2009). *INSIDE Language, Literacy and Content*, NATIONAL GEOGRAPHIC: Hampton Brown

Bu bölüm şöyle yapılandırılmıştır:

- Use Word Parts (Kelimeleri Parçalara Ayırarak Kullan)
- How The Strategy Works (Strateji nasıl Çalışır?)
- Academic Vocabulary (Akademik Kelimeler)
- Practise Together (Birlikte Pratik Yapalım)
- Try It! (Dene!)

Bu kısma kadar henüz metne geçilmemiştir. Bunun temel sebebi öğrencinin metne hem kelime, hem tür, hem gramer yapıları olmak üzere hazırlanmasıdır. Söz konusu hazırlık süreci yapı iskelesi kavramına göre işlemektedir. Buna göre öğretmen ya da kitap konuyu öncelikle açıklamakta, sonra örnek üzerinde göstermekte, ardından öğrenci ile birlikte uygulama yaptırmakta ve son olarak da öğrencinin bağımsız uygulama yapmasını beklemektedir. Söz konusu uygulama örneklerin tamamı konuyla ilişkili örneklerden seçilmekte böylece konuyla da bağlantı kurulmaktadır.

Ünitede merkezi olarak yer alan metin bölümlere ayrılarak öğrenciye sunulmaktadır. Her bölümün altında metindeki anahtar kelimeler açıklaması ile birlikte verilmektedir. Yine her bölümde görseller kullanılmaktadır. Böylelikle görsel ve metin arasındaki anlamsal ilişki ile öğrenme süreci desteklenmektedir. Görsel üzerinde işaretlenmiş oklar yardımıyla objeler somut olarak belirtilmekte ve kelime öğretimi üzerinde durulmaktadır. Metnin daha iyi anlaşılması ve öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını ölçebilmek amacıyla metin içinde öğrenciye sorular sorulmaktadır. Böylelikle hem öğrenciler konuşmaya yönlendirilmekte hem de öğretmen için metnin anlaşılması noktasında önemli

ipuçları elde edilmektedir. Metnin sonunda öğrencilerin metinden çıkardıklarını yazılı ve sözlü olarak anlatmaları istenmektedir. Metin ile gerçek yaşam arasında ilişki kurularak dört temel beceri ile ilişkili etkinlikler yapılmaktadır. Söz konusu etkinliklerde öğrenciler sadece alıcı durumda değil, aktif bir şekilde etkinlikleri planlayan durumdadır. Söz gelimi ilgili üniteye öğrencilerden batıklarla ilgili bu konuda bir röportaj yapmaları istenmektedir. Röportajdaki soruları nasıl düzenlemesi gerektiği uygulamalı olarak gösterilmekte sonrasında sorularını oluşturması ve uygulaması beklenmektedir.

Sonuç

Inside ders kitapları seviyelere ayrılmış ve çocukların yaş özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Kitaptaki en dikkat çekici noktaların başında, metinlerin çocukların ilgisini çekecek konular arasından seçilmesi gelmektedir. Bu açıdan öğrenci merkezli bir kitap şeklinde hazırlandığı söylenebilir. Kitaptaki bir diğer önemli nokta da kitabın iki dillilik merkeze alınarak yazılmasıdır. Göçmen öğrencilerin kendi isimlerinden, kültürlerinden ve yaşamlarından birçok öğenin kitaplarda yer aldığı görülmektedir. Kitabın ana omurgasını ise yapı iskelesi (scaffolding) kavramı oluşturmaktadır. Bu kavram Vygotsky'nin Sosyokültürel Öğrenme kuramına dayanmaktadır. Buna göre, öğretmen konuyu öncelikle çocuğun anlayabileceği şekilde anlatmakta veya göstermektedir. Ardından öğrenci ile beraber örnek bir olay, soru, etkinlik üzerinden uygulama yapmakta ve son olarak da öğrencinin karşısına bir problem çıkararak bunu kendisinin çözmesini istemektedir. Öğrenci, bu noktayı da başarı ile tamamlarsa hayatın içinden örneklerle karşılaşması sağlanarak öğrenim pekiştirilmekte ve anlamlandırılmaktadır.

Kitaptaki önemli noktalardan birisi de her ünitenin ve ünite içindeki metnin araştırma sorusu ile başlamasıdır. Araştırma sorusu, konuya başlamadan önce öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkardığı gibi öğrencileri konuyla ilgili araştırma yapmaya yönlendirmektedir. Böylelikle öğrencilerin konuyla ilgili kelime ve kavram dünyaları genişlemekte, konunun içine daha çok dâhil olabilmektedirler. Seçilen konular ile gerçek yaşam arasında güçlü bağlantılar kurulduğu için öğrenciler her ne kadar konuya dair bir araştırma yapıyor gözükse de gerçek yaşamda kullanabilecekleri kelime ve bilgilere ulaşmaktadırlar. Yine burada dikkat çeken bir nokta da öğrencilere bir araştırmanın nasıl yapılacağına yollarının adım adım gösterilmesidir. Gazete ve dergi haberleri, video destekli internet kaynakları, kütüphanelerden erişilecek akademik çalışmalar ve kitaplar öğrenciler için kaynak olarak hazırlanmıştır. Söz konusu hazırlıkların tamamı çocukların dil seviyesine göre düzenlenmiştir. Çocukların yaş ve dil seviyeleri düşünüldüğünde böyle bir yönlendirmenin oldukça faydalı olduğu görülmektedir. Öte yandan yapacağı araştırmalarda ne tür kaynaklara bakabileceğine ilişkin bir bilinç de kazanmaktadır. Kitaplar National Geographic tarafından yayımlandığı için oldukça zengin bir bilgi ve görsel havuzuna sahiptir. Bu bilgiler dijital yolla öğrenciye sunularak, öğrencinin konu üzerinde derinleşmesi sağlanmaktadır.

Kitapta üzerinde durulan önemli noktalardan bir diğeri metin türleridir. Metnin türünü anlamaya yönelik çok sayıda uygulama yapılmaktadır. Buradaki temel esas ise metnin daha iyi kavranması ve bu kavramın bir yöntem olarak benimsenmesi/içselleştirilmesidir. Öğrencilerden sistematik bir yaklaşımla metne bakmaları istenmekte, metni kavramada bir metodoloji kazanmaları beklenmektedir.

Kitapta ağırlık verilen konuların başında kelime öğretimi gelmektedir. Bunun için metne başlamadan önce kısa metinler aracılığıyla öğrenciler hem metne hazırlanmakta hem de ana metinde karşılaşacakları kelimeleri öğrenmektedirler. Kelime öğretiminde somutlaştırma yöntemi sıklıkla kullanılmıştır. Bunun için görseller üzerinden objelerin işaretlenmesi, metin altında kelimelerin anlamlarının verilmesi ve örnek cümle ile açıklanması, görsellerle eşleştirilmiş kelimeler, kelime kartı oluşturma gibi birçok yöntem kullanılmıştır. Kelimeler öğretildikten sonra öğrencilerin kelimeleri kullanabileceği etkinlikler düzenlenmiştir.

Metnin anlaşılması için öğrencilerden birtakım stratejileri kullanması istenmektedir. Bunlardan başlıcaları, metnin türüne odaklanmak, metindeki anahtar kelimelerin anlaşılması, metnin başlığının ve

görsellerinin incelenmesi, metnin türüne yönelik stratejiler, metne birtakım soruların sorulması, metinden hareketle sorulan sorulara cevap verilmesi şeklinde sayılabilir.

Kitaplarda öğrencilerin kültürel özellikleri de dikkate alınmaktadır. Öğrencilerin kendi kültürlerindeki isimleri, yaşamlarından kesitler, aile yaşantıları, yemek ve müzik kültürleri gibi birçok örnek sayılabilir.

Görsellerin kullanımı incelendiğinde sayfadaki yazı ve görsel dağılımının oldukça yerinde olduğu görülecektir. Görseller oldukça ilgi çekici ve merak uyandırıcıdır. Konuyla bütünleşmekte, konunun somutlaşmasını ve anlaşılmasını mümkün kılmaktadır. Çocukların seviyesine uygun görseller kullanılmıştır. Metnin sayfada kapladığı yer, görsellerden daha azdır. Öğrencilerin yaş seviyesi göz önünde bulundurulduğunda bu durum son derece önemlidir.

Kitaptaki önemli noktalardan bir diğeri de dil öğrenimi yapılırken disiplinler arası bir yol izlenmektedir. Öğrencilerin diğer dersleriyle ilişkili konular seçilmekte ve böylece ortak bir kavram havuzu üzerinden öğrenme süreci ilişkilendirilmektedir.

Inside ders kitabının en önemli özelliği ise öğrenme sürecini öğrenci merkezli şekilde yapılandırmasıdır. Öğrenme süreci adım adım planlanmaktadır. Öncelikle konu açıklamalı olarak anlatılmaktadır. Bu noktada öğretmen de devreye girmektedir. Sonra anlatılan konu örnekler üzerinde gösterilmekte ardından örnekler üzerinden öğrenci ve öğretmen birlikte çalışılmaktadırlar. Son olarak öğrenci bağımsız olarak uygulamalı olarak etkinlikler üzerinde çalışmakta ve öğrenme kalıcı hale gelmektedir. Yapı iskelesi (scaffolding) denilen bu yöntemle öğrenci konuyu güçlü bir şekilde öğrenmekte, uygulamakta ve gerçek yaşamla ilişkilendirebilmektedir. Kitap, aynı zamanda öğrencinin otonom şekilde yani kendi kendine çalışabileceği bir düzende hazırlanmıştır.

Inside ders kitabının kurgulanmasında kullanılan bu yöntem, yaklaşım ve özelliklerin yurt dışında yaşayan Türk çocukları için yazılacak kitaplarda yer almasının çocuklar açısından oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğrenme sürecinin daha sistematik, kalıcı ve gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi mümkün olabilecektir. Böylelikle Türk çocukların dile ilişkin yeterlilikleri sadece iletişim boyutunda kalmayacak akademik bir arka planla güçlendirilmiş olacaktır. Ana dili öğrenimini “unutmamak için öğrenme” boyutundan çıkarıp “yaşamın parçası” boyutuna taşıyabilmek için işlevsel bir Türkçe öğretimi özenle planlanmalıdır.

Kaynakça

Soyadı, A. ve Soyadı, A. (2020). Makalenin başlığı. *Derginin Adı*. Cilt (Sayı), aralarında – işareti ile makalenin ilk ve son sayfa numaraları xx-xx.

Soyadı, A. (2019). *Kitabın adı*. Şehir: Yayınevinin Adı.

Açık, F. (2013). Dil politikaları bağlamında Türkçenin öğretimi. *Türkoloji Dergisi*, 1, 593- 594.

Baker, C. (2000). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. 2nd Edition. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Bican, G. (2014). I. Uluslararası Avrupa'da iki dilli Türklerin ana dili eğitimi çalışmayı. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(1), 317- 320.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Cummins, J. (2000). *Çift dilli çocukların anadili: Anadili eğitimi için neden önemli?* England: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2001). *Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education?* Sprogforum, 19, 15-29.

Çakır, M., & Yıldız, C. (2016). Almanya'daki Türk öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürü dersine ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4(3), 217-257.

Göçmenler, H. (2019). *Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Türk çocuklarına ana dili öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Program ve kitap ölçeğinde*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Güzel, A. (2010). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Öncü.

İleri, E. (2000). *Avrupa topluluğu'nun dil politikası ve Almanya'da okula giden Türk asıllı öğrencilerin dil ve eğitim sorunları. Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının ana dili sorunları toplantısı*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

M.E.B. (2015). Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Plan <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-2015-2019-stratejik-plani-yayinlanmistir/icerik/181>

Saldana, R. (2009). *INSIDE language, literacy and content*. National Geographic: Hampton Brown.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Şen, Ü. (2010). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimine Yönelik Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılan çalışma ve uygulamalar. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(3), 239-253.

Tokdemir, A. (2000). İkidillilik ve Sorunlar. *Dil Dergisi*, 1(92), 60-64.

Westly, E. (2011). The Bilingual Advantage. *Scientific American Mind*, 22(3), 38- 41.

Okul Öncesi Dönemdeki Mülteci Çocuklara Türkçe Öğretiminde Yaşanan Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Dr. Hüseyin GÖÇMENLER, Dr. Sümeyra AYIK***

Özet

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanında son yıllarda önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişmelerin başında, 2011'de Suriye'de yaşanan iç savaş ile birçok Suriyelinin Türkiye'ye sığınmak durumunda kalması gelmektedir. Günümüzde sayısı dört milyona yaklaşan Suriyeliye ev sahipliği yapan Türkiye, onların temel ihtiyaçlarının karşılanması ve sosyal uyum süreçlerinin hızlandırılması için farklı kurumlar bünyesinde pek çok tedbir almıştır. Geçici süre ile misafir edilen Suriyelilerin kalıcı oldukları anlaşıldığında, bu tedbirlerin odak noktasını savaşın ve göçün dramatik süreçlerine maruz kalan Suriyeli çocukların eğitimleri oluşturmuş ve buna yönelik eğitim politikaları üretilmesi mecburiyeti ortaya çıkmıştır. Toplumsal entegrasyonun sağlanmasında eğitimin önemli rolü göz ardı edilemez. Bu doğrultuda, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine tamamının dahil olması için çalışmalar yapılmıştır. Ancak okul öncesi dönemde öğrenim gören ve görececek Suriyeli çocukların eğitim süreciyle ilgili önemli eksiklikler göze çarpmaktadır. Araştırmanın temel amacı, okul öncesi dönemde eğitim gören mülteci çocuklara yönelik Türkçe öğretim sürecinde yaşanan sorunların tespit edilmesi ve bu bağlamda yaşanan sorunların kapsamlı olarak değerlendirilmesidir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (örnek olay) yöntemi esas alınmıştır. Çalışmanın evrenini Kayseri'de sınıfta mülteci öğrenciler bulunan ana sınıfı öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem ise bu öğretmenlerin arasından amaçlı örneklem yoluyla seçilmiştir. Çalışma kapsamında öğretmenlerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşme verileri doküman haline getirilmiş ve içerik analizi yoluyla incelenmiştir.

Araştırmada okul öncesi dönemdeki başta Suriyeli olmak üzere mülteci çocukların Türkçe öğrenimi konusunda önemli problemler yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu problemlerin başında, okul öncesi öğretmenlerin Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi konusunda herhangi bir eğitim almamaları gelmektedir. Çocuklar için Türkçe öğretimiyle ilgili öğretmenlere bir program ve gerekli materyaller temin edilmemiştir. Öğretmenler bu süreci kendi yöntemleri ile yürütmeye çalışmaktadır. Öğretmen, aile ve çocuk arasında kurulan sevgi ve güven temelli süreç, Türkçe öğrenmedeki en önemli parametre olarak dikkat çekmektedir. Öğretmen ilgisi Türkçe öğrenme sürecindeki en önemli motivasyon kaynaklarının başında gelmektedir. Bununla birlikte çocuklar arasında zaman zaman gruplaşmalar olabilmekte ve bu durumun aile kaynaklı olduğu görülmektedir. Söz konusu bu olumsuz durumun aşılmasında öğretmenlerin oldukça etkili olduğu görülmüştür. Mülteci çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmelerinin en önemli avantajlarını; okula uyum sağlamanın kolaylaşması, Türkçeyi iletişim kuracak şekilde öğrenme ve ilköğretime etkili hazırlık şeklinde saymak mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönemde yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi, Suriyeli çocukların yaşadıkları sorunlar, program, Türkçe öğretim materyali.

Evaluation Of The Problems Faced In Teaching Turkish to Preschool Refugee Children According To Teachers' Opinions

Abstract

Significant developments have been taking place in the field of teaching Turkish as a second / foreign language in recent years. At the beginning of these developments, civil war in early 2011 occurred in Syria, many Syrians migrated to Turkey or were forced to take refuge. Today, the number of Syrians has reached approximately four million in Turkey which has taken many measures within the different institutions to speed up the process to meet their basic needs and social cohesion. When it was understood that Syrians who were hosted temporarily were permanent, the focus of these measures was the education of Syrian children

*Dr. Öğretim Görevlisi, Hacettepe Üniversitesi Tömer, huseyingocmenler10@gmail.com

**Dr. Yabancılarla Türkçe Öğretimi Doktora Programı, su.mey.ra.celik@hotmail.com

who were exposed to the dramatic processes of war and migration, and the necessity to produce education policies for this emerged. The important role of education in ensuring social integration cannot be ignored. In this direction, efforts were made to include Syrian children in the Turkish education system in the 2019-2020 academic year. However, significant deficiencies related to the educational process of their children will be educated in preschool stands out. These deficiencies constitute the subject of this study. The main issue to be focused on in this research is to determine the Turkish teaching process for Syrian children attending pre-school education. From this point of view, the aim of the study is to comprehensively evaluate the process experienced in the context of the programs and materials used in teaching Turkish as a foreign language to Syrian children attending pre-school education, the problems faced, families' attitudes towards Turkish, basic language skills and cultural differences.

The case study (precedent) method, one of the qualitative research methods, was used in the study. A semi-structured interview form was sent to teachers teaching Syrian students in preschool classes, and the data obtained from the teachers were collected through document analysis. Afterwards, these data were analyzed in content analysis.

As a result of the research, it was determined that Syrian children studying in pre-school education have very important problems in learning Turkish. One of the most important problems is that preschool teachers do not receive any training in teaching Turkish as a second / foreign language. A program and necessary materials for teaching Turkish for children were not provided. Teachers try to carry out this process with their own methods. The process based on love and trust between the teacher, family and child draws attention as the most important parameter in learning Turkish. Teacher interest is one of the most important sources of motivation in the Turkish learning process. However, there may be groupings between children from time to time and it is seen that this situation is family-based. It has been observed that the teachers are quite effective in overcoming this negative situation. The most important advantages of refugee children attending pre-school education institutions; It is possible to count as facilitating adaptation to the school, learning Turkish in a way to communicate and effective preparation for primary education.

Key Words: Teaching Turkish as a foreign/second language in preschool education, problems faced by Syrian children, program, Turkish teaching material.

Giriş

Küreselleşen dünyada ülkeler arasında yaşanan sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel ya da eğitimsel faaliyetler sonucunda bireyler farklı coğrafyalara göç etmişler ya da göç etmek zorunda bırakılmışlardır. Bu durumla ilintili olarak 2011 yılı itibarıyla Suriye’de görülen iç karışıklıklar ülkeyi savaşa sürüklemiş ve milyonlarca Suriyeli ülkesini terk etmek zorunda kalmıştır.

Sayısı milyonlara ulaşan Suriyeliye ev sahipliği yapan Türkiye “açık kapı politikası” ile günümüzde dünyanın en çok göçmen barındıran ülkesidir. 16 Eylül 2020 itibarıyla ülkemizde geçici koruma kapsamında 3 milyon 618 bin 918 Suriyeli bulunmaktadır. 0-18 yaş arası çocukların toplam sayısı 1 milyon 694 bin 465 (%46,7) olarak resmi istatistiklere yansımıştır (İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2020). Savaşın ve göçün fiziksel ve psikolojik etkilerine maruz kalmaları, içinde buldukları durumun belirsiz olması, günlük hayatlarında karşılaştıkları güçlükler gibi durumlar başta çocukları derinden etkilemektedir. Özellikle erken yaş döneminde zor koşullara maruz kalan çocuğun gelişim alanlarında kalıcı hasarlar bıraktığı bilinmektedir (Shonkoff, Boyce ve McEwen, 2009). Kayıp nesil olma riski taşıyan, maddi, manevi, fiziksel ve psikolojik noksanlıklarla yeni hayatlarına uyum sağlamaya çalışan, çeşitli zor koşullara maruz kalmış olan Suriyeli çocukların bu durumların üstesinden gelmeleri ve bütüncül gelişim alanlarının gerektirdiği becerileri edinmeleri kaliteli bir eğitimin gerçekleştirilmesine bağlıdır. Dolayısıyla Suriyeli çocukların, ülkemizde nitelikli eğitim almaları hem kendi gelecekleri hem de Türkiye’nin geleceği açısından önem taşımaktadır (Ayık, 2019: 5).

Türkiye, Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak ve sosyal uyum süreçlerini kolaylaştırmak için farklı çalışmalar yürütmüştür. Başlangıçta Suriyelilerin ülkemizde kalıcı olmayacakları varsayımından hareketle, temel ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik geçici barınma merkezleri oluşturulmuştur. Ancak hem Suriye’deki savaşın sona ermemesi hem de ülkemize yönelik göç dalgasının artarak devam etmesi nedeniyle Suriyelilerin ülkemizde daha uzun süre kalacakları anlaşılmıştır. Bu durum ilk etapta üzerinde durulmayan eğitim konusunda, farklı çalışmaların

yürütülmesini gerekli kılmıştır. Bu çalışmada mülteci kelimesi geçici koruma altındaki Suriyeli ailelerin çocukları ile göçmen ve sığınmacı ailelerin çocuklarını kapsamaktadır.

Suriyeli Çocuklara Yönelik Eğitim Çalışmaları

2014-2015 eğitim-öğretim döneminde 230 bin Suriyeli çocuk eğitim hizmetlerinden yararlanabiliyorken; 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde bu sayı 684 bin 919'a yükselmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2020). Aradan geçen beş yıllık süreçte eğitim hizmetlerinden faydalanan öğrenci sayısındaki artıştan ziyade, eğitim çağına gelmiş olan Suriyeli çocukların eğitimden faydalanma oranlarındaki artış dikkat çekicidir. Zira 2014-2015 eğitim-öğretim döneminde eğitim çağına olan 756 bin Suriyeli çocuktan 230 bini (%30,4) eğitim hizmeti alırken; 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde eğitim çağına olan 1 milyon 82 bin 172 Suriyeli çocuktan 684 bin 919'u (%63,3) eğitim hizmeti almıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2020). Görüldüğü üzere aradan geçen süreçte eğitime katılım oranı iki katın üzerinde artmıştır. Bu durumun doğal sonucu olarak Suriyeli çocukların eğitimi konusunda başlangıçta alınan tedbirler süreçte daha kapsamlı eğitim çalışmalarının yapılmasını gerekli kılmıştır.

2013 yılında yayımlanan “Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler” genelgesi ile Suriyelilerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Aynı tarihte yayımlanan “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” genelgesinde eğitim çalışmalarının daha sistematik bir şekilde gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Bu genelge ile Suriyelilerin eğitim hizmetleri Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) yönetimi ile sürdürülmüş, Arapça bilen kişiler ders ücreti karşılığında görevlendirilmiştir. Bu eğitimde esas alınan öğretim programı MEB ve Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu ortaklığında hazırlanmıştır (Emin, 2016: 13).

2014 yılında yürürlüğe giren 2014/21 sayılı “Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” başlıklı genelge ve “Geçici Koruma Yönetmeliği” ile Suriyeli çocukların, eğitim faaliyetlerinden yararlanmaları sağlanmış ve bu hususta yaşanan sorunların giderilmesi hedeflenerek, eğitim hakları güvence altına alınmıştır. Bu doğrultuda eğitim faaliyetlerinin geçici eğitim merkezlerinde (GEM), MEB kontrolünde yürütüleceği belirtilmiştir. Öte yandan Suriyeli öğrencilerin sadece GEM'lere değil aynı zamanda devlet okullarına da kayıt yaptırabilmelerinin önü açılmıştır (MEB, 2014).

Geçici Eğitim Merkezleri

GEM'lerin açılması Suriyeli çocukların ve gençlerin eğitimleri konusunda atılmış olan önemli adımlardan biridir. Türkçe öğretimin esas alındığı bu merkezlerde “Türk dili ve edebiyatı; sınıf, Türkçe ve yabancı dil dersi öğretmenlerinin” görevlendirilmesi öngörülmüştür. Ayrıca derslerde Suriye müfredatının da yer alacağı ve derslerin Bakanlık tarafından belirlenen programlar ile yürütüleceği genelgede belirtilen önemli hususlardandır (MEB, 2014). Bu merkezlerdeki dikkat çekici durumlardan birisi öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşan okullaşma oranlarıdır. Birinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar eğitim verilen bu merkezlerin ilkokullarında, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden fazla okullaştıkları bilinmektedir. Ortaokul ile lise kademesinde ise kız öğrencilerin okullaşma oranlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu saptanmıştır. Erkek öğrencilerin aile ekonomisine katkı sağlamak amacıyla çalışmaları bu durumun nedenlerindedir. Öte yandan genel olarak okullaşma oranının en yüksek olduğu kademe ise ilkokuldur (Coşkun ve Emin, 2016: 9).

PİKTES Projesi

2016 yılında başlayan “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICTES)” Suriyeli çocukların Türkiye'deki eğitime erişimlerine ve sosyal uyumlarına katkı sağlamak hususunda hayata geçirilen önemli projelerdendir. MEB ve Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu arasında “Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler için Mali İmkân (FRIT: Facility for Refugees

in Turkey)” anlaşması çerçevesinde imzalanan sözleşme ile Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunda MEB’in faaliyetlerini desteklemek hedeflenmiştir (MEB, 2016).

Suriyeli çocukların eğitim sürecine dahil edilmeleri konusunda 2013’den itibaren yürütülen çalışmalar, günümüzde bu çocukların eğitimlerinin tamamen devlet okullarında gerçekleştirilmesi şeklinde planlanmıştır. Bu doğrultuda 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dahil olmaları için GEM’ler kapatılmış ve eğitimin devlet okullarında gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Ancak yürütülen çalışmalarda hedef kitle açısından okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların eğitim süreçlerine ilişkin önemli eksiklikler bulunmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde eğitim gören Suriyeli çocukların eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların öğretmen görüşlerine göre tespit edilmesidir. Çalışma kapsamında odaklanılan temel konu, okul öncesi dönemdeki mülteci çocukların Türkçe öğrenimine ilişkin öğrenme süreçleridir. Buradan hareketle, okul öncesi dönemde eğitim gören Suriyeli çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan program ve materyaller, karşılaşılan sorunlar, ailelerin Türkçeye karşı tutumları, temel dil becerileri ve kültürel farklılıklar bağlamında yaşanan sürecin kapsamlı olarak değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırma nitel bir durum çalışmasıdır. Durum olarak Kayseri merkez ilçelerinden biri olan Kocasinan’da bulunan üç okulun ana sınıfındaki mülteci çocukların Türkçe bilme ve öğrenmeleri belirlenmiştir. Bahsi geçen okullar şehir merkezine yakın bir konumda bulunmaktadır. İş yerlerinin yoğun olduğu bu çevrede genellikle yıllar önce yapılan eski binalar bulunmaktadır. Önceleri daha çok Kayseri nüfusunun düşük gelirli kesiminin yaşadığı bir çevre olan bölgede son yıllarda ağırlıklı olarak Suriyeli nüfusun yaşadığı görülmektedir.

Araştırmanın yürütüldüğü okullarda, okul öncesi, ilkokul ve ortaokul düzeylerinde öğrenciler öğrenim görmektedir. Okul öncesi kısımda toplamda 5 ana sınıfı öğretmeni görev yapmaktadır. Okulda Türk öğrencilerin yanı sıra çok sayıda Suriyeli, Afgan ve İran kökenli öğrenciler bulunmaktadır. Bu okulda çalışan öğretmenlere ek olarak Suriye kökenli bir öğretmen de danışman ve çevirmen olarak görev yapmaktadır.

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile belirlenen öğretmenlerdir. Örneklemin belirlenmesinde ölçüt olarak öğretmenin ana sınıfı öğretmeni olması, sınıfında Suriyeli öğrencilerin olması ve öğretmenin bu öğrencilerle en az 3 yıldır çalışıyor olması dikkate alınmıştır. Araştırmaya katılan 5 öğretmenin tamamı bu ölçütleri karşılamaktadır. Öğretmenlerin 10 ile 24 yıl arasında mesleki deneyimleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin tamamı kadındır.

Araştırmada derinlemesine bilgi elde edilebilmesi amacıyla anket uygulanması yoluna gidilmeyerek odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. Odak grup görüşmesi yarı yapılandırılmış biçimde yürütülmüştür. Görüşmede yöneltilecek sorular, literatürdeki benzer çalışmaların taranmasıyla görüşme öncesinde araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Ancak görüşme sırasında bu sorulara sıkı bir şekilde bağlı kalınmamış, görüşmenin akışına göre soruların sırası değişmiş ve ek sorular kullanılma yoluna gidilmiştir.

Odak grup görüşmesi 90 dakika sürmüştür. Pandemi koşulları sebebiyle görüşme internet üzerinden canlı ve görüntülü olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin hemen ardından tüm konuşulanların transkripsiyonu yapılarak analiz aşamasına geçilmiştir.

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmada daha önce belirlenmiş olan kod ve temalar bulunmadığı için kod ve temalar içerik analizi sürecinde oluşturulmuştur. İçerik analizi, eğitim bilimlerinde doktora derecesi olan ve daha önce araştırma deneyimi olan 3 uzman tarafından yürütülmüştür. Bu doğrultuda ilk olarak veri setinin tamamı okunarak veri setine aşinalık sağlanmıştır. Ardından anlamlı veri birimleri işaretlenerek uygun kodların verilmesi işlemi yapılmıştır. Kodların belirlenmesi sürecinde öncelikle 3 kodlayıcı ayrı ayrı çalışmış ve bu sayede kodlayıcıların birbirlerini etkilemeden farklı kodları belirlemeleri sağlanmıştır. Sonraki aşamada belirlenen kodlar karşılaştırılmıştır. Kodların çok büyük oranda aynı olduğu görüldüğünden farklı olan kodlar üzerinde tartışılmış ve bu kodlarla ilgili fikir birliğine varılmıştır. Üzerinde fikir birliğine varılan kodlar kullanılarak metnin bir kısmı deneme kodlamasına tabi tutulmuştur. Kodlamada en az 1, genelde ise 2-3 cümleden oluşan anlamlı bilgi parçaları kodlama birimi olarak kabul edilmiştir. Bu deneme kodlaması sayesinde kod listesine 4 adet yeni kod eklenmesi uygun görülmüştür.

Kodların belirlenmesinin ardından kodlama işlemine geçilmiştir. Kodlama işlemi, üç kodlayıcı tarafından ayrı ayrı yürütülmüştür. Kodlanan kısımların karşılaştırılmasıyla yine üç kodlayıcının büyük ölçüde benzer biçimde kodlama yaptığı görülmüştür. Farklı kodlanan kısımlar ise internet ortamında canlı ve görüntülü olarak yürütülen tartışmalarda tek tek ele alınarak üzerlerinde fikir birliğine varılmıştır.

Kodlama işleminin ardından 6x25 boyutunda bir matris oluşturulmuş ve kodlanan birimler düzenlenerek aynı kod altında toplanmıştır. Bu sayede kodlarla ilgili verilerin yanı sıra öğretmenlerle ilgili verilerin rahat biçimde bir arada görülebilmesi sağlanmıştır. Kodlar sayılarak ve frekans tabloları oluşturularak düzenlenmiştir. Verilerin incelenmesiyle temalar ve üst temalar oluşturulmuştur. Tema ve üst temaların belirlenmesi ise yine 3 kodlayıcının tartışarak fikir birliğine ulaşması ile gerçekleşmiştir. Araştırmada verilerin analizinde kullanılan kod, tema ve üst temalar şöyledir:

Tablo 1.

Üst Tema, Alt Tema ve Kodlar.

Üst Temalar		DİL EĞİTİMİ			İLİŞKİLİ AKTÖRLER		
Temalar	Türkçe Öğretimi	Türkçe Öğrenimi	Öğrenme çevresi	Öğreten/öğrenen Özellikleri	Psikososyal Etkiler	Personel	Aile
Kodlar	Öğretim yöntemleri	Akran yardımı	Öğretmen ilgisi	Öğrencinin yaşı	Dışlanma	Yardımcı personel	Aile öğretmen ilişkisi
	Öğretim materyali	İnformel eğitimi	Sınıf mevcudu	Sosyal beceriler	Kültürel farklılıklar	Tercüman	Aile ilgisi
	Ek öğrenme yaşantıları	Edinim		Güven			
	Okul dışında öğrenme etkileri			Öz bakım			
	Öğretim programı			Duyuşsal özellikler			

Kelime listesi

Öğretmen
eğitimi

Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmesi neticesinde iki üst temaya ulaşılmıştır. Bunlar dil eğitimi ve ilişkili aktörler üst temalarıdır. Dil eğitimi üst temasının altında; Türkçe öğretimi, Türkçe öğrenimi, öğrenme çevresi temalarına ulaşılmıştır. İlişkili aktörler üst temasının altında ise psikososyal etkiler, personel ve aile temalarına ulaşılmıştır.

Dil Eğitimi Üst Temasına Yönelik Bulgular

Türkçe Öğretimine İlişkin Bulgular

Yöntem, Türkçe öğretim süreci, materyal, kelime listesi, okul dışı öğrenme, öğretim programı, ek öğrenme yaşantıları, öğretmen eğitimi adlı kodlar Türkçe öğretimi teması altında tespit edilmiş ve incelenmiştir. Analiz birimlerinde kullanılan kodların frekanslarına bakıldığında öğretmenlerin en fazla yöntem (f=52) ile ilgili ifadeleri dile getirdiği görülmektedir. Öte yandan Türkçe öğrenme sürecine ilişkin (f=34) görüşlerini sürecin önemini ifade ederek vurgulamışlardır. Materyal frekansı 25, kelime listesi frekansı 11, okul dışı öğrenme frekansı 8, öğretim programı frekansı 4, ek öğrenme yaşantıları frekansı 4, öğretmen eğitimi frekansı 1 olarak belirlenmiştir.

Mülteci çocukların dil öğrenme sürecinde birçok parametre ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin Türkçeyi öğretmedeki temel amacının dil öğretmekten ziyade iletişim kurmak olduğu anlaşılmıştır. Bunun için birçok yöntem kullanmaktadır. Örneğin ders esnasında iletişim kurabilmek için sözlük kullanmak öğretmenlerin çok kullandığı yöntemlerden birisidir. Bu durum şöyle ifade edilmektedir: “Bir şey söyleyeceğim zaman çeviriye bakıyordum onun Arapçasını söylüyordum.” (Ö1)

Öğretmenlerin en çok müracaat ettikleri yöntemlerin başında öğretilmek istenen kelimenin öğrenciye tekrar ettirilmesi gelmektedir. Somut olarak gösterilebilecek bir kelime ise önce kelimenin gösterimi yapılmakta ardından kelime çok fazla sayıda tekrar ettirilmektedir.

“Bazen bir kelimeyi sürekli tekrar ediyordum.” (Ö4)

Öğretmenlerin Türkçe öğretirken sık kullandığı bir diğer yöntem de beden dilidir. Özellikle okulun başında çocuklar Türkçe bilmediğinde öğretmenler genellikle beden dilini kullanarak anlaştıklarını ifade etmektedirler.

“Şöyle mesela başta merhaba ve ablayı öğrenmiş, bana abla diyordu. Abla değil öğretmen elimle öğretmen olduğumu gösteriyordum. Şimdi öğretmen demeye başladı. Üçüncü günde öğrendi. Hep el hareketlerimle.” (Ö2)

“Ama Mase hiç konuşmuyordu, biz onunla Sevda hocanın dediği gibi beden dili ile anlaşıyorduk. Arkadaşları ne yapıyorsa aynısını yaptı. Biz onunla bu şekilde iletişim kurduk.” (Ö3)

Yeni bir dilin öğrenilmesi bir süreci gerektirmektedir. Erken yaşlarda yeni bir dil öğrenilmesi ileriki yaşlara göre çok daha kolaydır. Söz konusu süreç ne kadar sağlıklı işlerse dil öğrenimi de o oranda işlevsel olacaktır. Bu süreçte birçok unsur etkili olabilmektedir. Bunlardan başlıcaları şöyle sıralanabilir:

- Okula giden abi-abla olması,

“Birazda okula giden abi abla varsa onlardan öğreniyorlar yani çat pat öğreniyorlar.” (Ö1)

- Öğretmenin öğrenci ile ilgilenmesi ve dil öğrenimini teşvik etmesi, cesaretlendirmesi.
- Ailenin çocuğuna dil öğretmeye çalışması ve bu süreci desteklemesi.

“Mesela geçen sene bir öğrencim aileden bayağı bir şey öğrenip gelmişti.” (Ö2)

- Öğretmenin öğrenci üzerinde olumlu etki bırakarak kendisine güvenmesini sağlaması.
- Öğretmenin etkili dil öğretme yöntemlerini kullanması.

“Mesela geçen yıl bir öğrencim vardı. Türkçe biliyor dendi. Ama çok sınırlı biliyordu. Tabii bende bazen onun Türkçe bildiğini düşünerek konuşuyorum sınırlı bildiğini unutuyorum orada bir şey oldu hadi git yavrum çekmecedem kalemini al dedim çocuklara öyle bakıyor beni anlamadı. Bende durumu fark edince onun elinden tuttum çekmecenin yanına götürdüm bak bu çekmece dedim. Bak bu boya dedim göstererek öğrettim” (Ö3)

- Mülteci öğrenci sayısının sınıf mevcudu açısından %10’u geçmemesi çocuğun daha hızlı dil öğrenmesini sağlamaktadır.

“Bence sınıftaki yabancı öğrenci sayısı 100’de 10’u geçmeyecek örneğin 10 tane öğrencim varsa bunun bir tanesi yabancı olacak. 100’de 10’u geçince sınıfta gruplaşmalar başlıyor böylece çocukların adaptasyonu zorlaşıyor aynı zamanda Türkçe öğrenmeleri de zorlaşıyor.” (Ö4)

Öğretim materyali konusunda öğretmenlerin dikkat çektiği konuların başında, Bakanlık tarafından kendilerine çocuklara Türkçe öğretiminde kullanacakları herhangi bir materyalin verilmemiş olması gelmektedir. Bundan dolayı öğretmenler, öğretme/öğrenme içeriklerini kendileri üretmektedirler.

“Dil öğretmek için bize herhangi bir kaynak verilmedi.” (Ö3)

Öğretmenlerin üzerinde mutabık kaldıkları konuların başında ise kendilerine Türkçe öğretimine yönelik gönderilecek materyallerin oldukça faydalı olacağı yönündedir.

“Faydalı olur. Çünkü bizde bocalıyoruz sonuçta.” (Ö4)

Türkçe öğretimi açısından en önemli unsurların başında kelime öğretimi gelmektedir. Anlatma ve anlama becerileri açısından çocukların belli kelimeleri bilmeleri iletişim sürecinin anlamlı şekilde yürütülmesini mümkün kılmaktadır. Öğretmenler, çocukların iletişim açısından temel yeterlilikleri sağlayabilecekleri kelimeleri bilmelerinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Diğer yandan günlük hayatta ihtiyaç duyulan kelimelerin öğrenilmesinin altını çizmişlerdir. Örneğin, sınıf ortamında sürekli kullanılan eşyalar, malzeme isimleri vb. sınıftaki öğrenim süreci devam ederken öğrencilerin söylenenleri anlamasının önemli olduğu özellikle vurgulanmıştır. Bu açıdan çocukların birtakım fiilleri bilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenler bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Talimat daha çok mesela bir şey yapılacaksa onu söylemek.” (Ö1)

“Rahatsız (sağlık açısından) olduğunda bunu anlatabilmeli” (Ö2)

“Bizimle iletişimlerinde izin isteme özellikle yapabilir miyim alabilir miyim dışarı çıkacaksa izin isteme ya da bir arkadaşıyla hediyeleştğinde teşekkür etmesi merhaba demesi, sınıfta o an ne yapıyorsak O Eşyanın ismini bilmesi sandalye masa kalem mesela hangi kalem diye sorması.” (Ö4)

Mülteci çocukların dil gelişimine bakıldığında heterojen bir dağılım görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında birçok faktör etkilidir. Bunlardan birisi de okul dışındaki öğrenme yaşantıdır. Söz konusu süreç planlanmadan ortaya çıkmaktadır. Mülteci çocukların Türkçe bilmelerinde okula giden bir abi ya da ablalarının olması oldukça etkilidir. Okula giden abi ya da ablanın Türkçeyi sık kullanması ana sınıfına giden öğrencinin de dile maruz kalmasını sağlamakta ve Türkçe edinimine destek olmaktadır.

“Evet şöyle, benim iki yıl önceki çocuklarında Türkçe hiç yoktu. Ancak Türkiye’de doğup büyüyenlerde biraz Türkçe oluyor çünkü sokaktan öğreniyorlar. Birazda okula giden abi abla varsa onlardan öğreniyorlar yani çat pat öğreniyorlar.” (Ö2)

Öğretmenler, derslerde kullanılmak üzere Bakanlık tarafından kendilerine bir program ve materyal paylaşımı yapılmadığını ifade etmektedirler. Ancak Türkçe öğretimine yönelik böyle bir program ve materyalin olmasının da faydalı olacağını dile getirmektedirler.

Çocukların dil öğretim süreçlerinin süreklilik kazanarak devam etmesi Türkçeyi kalıcı ve etkili öğrenmelerine yardımcı olacaktır. Bu açıdan ek öğrenme yaşantıları açısından Türkçe öğrenme süreçleri desteklenmelidir.

“Ama şu var bir sinema tiyatro gösterisi izlemeleri bir doğa gezisi yapmaları onlar için çok etkili ve çok eğlenceli oluyor hem de faydalı oluyor.” (Ö3)

Diğer taraftan çocukların dil becerilerini daha hızlı ve etkili geliştirmek okula adaptasyonunu ve arkadaşları ile iletişimini güçlendirecektir. Öğretmenlerin bu konuda önerileri, çocukların hafta sonu programları ile desteklenmesi noktasındadır. Bu şekildeki programlarla sınıftaki katılımlarının artacağı belirtilmektedir.

“Hafta sonu programı olabilir. Böylelikle Türkçeyi daha iyi öğrenirler ve sınıfta da katılımları daha yüksek olur. Bizi daha iyi anlarlar.” (Ö3)

Mülteci çocukların dil öğrenme sürecinde öğretmen faktörünün ne denli önemli olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin mülteci öğrencilerin dil öğrenimine yönelik yeterliliklerinin artırılması önem arz etmektedir.

“Millî Eğitimin ilkokullarda ilgili çalışması var. İlkokul öğretmeni arkadaşlarım telafi eğitimleri alıyor ancak anaokulu öğretmenleri için herhangi bir çalışma yok olsa bizim içinde iyi olur yol gösterici olur, kolaylık olur.” (Ö4)

Türkçe Öğrenimine İlişkin Bulgular

Dil eğitimini, öğretim ve öğrenim süreçleri olarak değerlendirmek mümkündür. Öğretim daha çok öğretmen merkezli bir süreçtir ve planlı bir şekilde yürütülmektedir. Öğrenim ise daha çok öğrenci merkezli olarak ilerler. Edinim, informel öğrenme ve akran yardımı, Türkçe öğrenimi teması altında incelenmiştir. Bu çerçevede analiz birimlerinde kullanılan kodların frekans dağılımlarına bakıldığında edinim (f=8) ve informel öğrenme (f=8) değişkenlerine yönelik konulara daha çok değindikleri görülmüştür. Akran yardımı (f=2) değişkeni de öğretmenlerin değindikleri konular arasında yer almıştır.

Dil öğrenim sürecinin önemli kavramlarının başında edinim gelmektedir. Edinimin, öğrenim kavramından farkı, dilin herhangi bir öğretim planında öğrenilmemesi kendiliğinden yaşamın doğal akışı içinde öğrenilmesine dayanmaktadır. Bu konuda öğretmenler şu görüşleri beyan etmişlerdir:

“Evet şöyle benim iki yıl önceki çocuklarında Türkçe hiç yoktu. Ancak Türkiye’de doğup büyüyenlerde biraz Türkçe oluyor çünkü sokaktan öğreniyorlar. Birazda okula giden abi abla varsa onlardan öğreniyorlar yani çat pat öğreniyorlar.” (Ö1)

Öğrenciler, yaşları itibarı ile çizgi filmleri sıklıkla ve ilgiyle izledikleri bir yaşadılar. Bu süreçte çocuklar çizgi filmleri izlerken informel bir süreç içerisine örtük olarak öğrenebilmektedirler

“Mutlaka çizgi film izliyorlar. Türkçelerine yardımcı oluyor.” (Ö4)

Mülteci çocuklar anasınıfına yeni başladıklarında birçoğu Türkçe bilmemektedir. Bazı sınıflarda aynı uyruktan öğrenciler aynı sınıfa denk gelebilmektedirler. Bu çocuklar birçok konuda birbirine yardımcı olmaktadır.

“Benim sınıfta daha önceki yıllarda İrani 2 öğrencim vardı. Biri Türkçe biliyordu. Diğeri bilmiyordu. İkisi birbirine destek oluyordu biri diğere tercüme yapıyordu.” (Ö3)

Öğrenme Çevresine İlişkin Bulgular

Öğretmen ilgisi ve sınıf mevcudu, öğrenme çevresi temasının altında incelenmiştir. Veriler bu kapsamda değerlendirildiğinde öğretmen ilgisi (f=28) konusu öğretmenlerin özellikle üzerinde durduğu bir konudur. Diğ yandan sınıf mevcudu (f=3) değişkeni de öğretmenler tarafından dillendirilen konular arasındadır. Eğitim öğretim sürecinin en önemli aktörü kuşkusuz öğretmenlerdir. Hitap ettiği kitle dikkate alındığında okul öncesi eğitimdeki öğretmenlerin öğrenciler üzerinde oldukça etkili olduğunu söylemek mümkündür.

“Yüzümle mimiklerimle belli hareketlerle önce güven sağladıktan sonra kısa ve net cümlelerle iletişim kurmaya çalışıyorum.” (Öİ)

“Annesi (uyum sağlamada zorlanan bir çocuğun) çat pat Türkçesiyle dün şunu dedi. Sen iyisin öğretmen. İyisin. Çünkü benim özel bir ilgi gösterdiğimi far ketti. Yani önce sevgi dili.” (Ö2)

Öğretmenler tarafından özellikle üzerinde durulan ve mutlaka dikkat edilmesi gereken önemli durumlardan birisi de sınıf mevcudu açısından mülteci öğrencilerin belli bir sayıyı geçmemesidir.

“Bu sene öğrenci sayımız çok az şartlar gereği. 8 tane. Sınıf mevcudunun az olması dil öğrenmeyi kesinlikle kolaylaştırıyor az olması avantaj.” (Ö2)

“Aslında ben burada sınıf mevcut durum önemli olduğunu düşünüyorum. Bundan üç yıl önceydi sınıf mevcudu 10 kişiydi ve dördü yabancıydı. Bu öğrencilerimize Türkçe öğretim konusunda çok ciddi sıkıntılar yaşadık. Çünkü sınıfın %40’ı yabancı olunca Türkçe konuşma oranı azalmıştı.” (Ö4)

Öğreten/Öğrenen Özelliklerine Yönelik Bulgular

Öğrencinin yaşı, sosyal beceriler, güven ve öz bakım kodları, öğreten/öğrenen özellikleri teması altında incelenmiştir. Bu kapsamda analiz birimlerinde kullanılan kodların frekanslarına bakıldığında öğretmenlerin en fazla duyuşsal değişkenlerle ilgili ifadeler sarf ettikleri (f=20) görülmektedir. Diğ yandan güven kodu ile ilgili ifadelerin frekansı 7, yaş ile ilgili ifadelerin frekansı 5, sosyal becerilerle ilgili ifadelerin frekansı 3 ve öz bakım ile ilgili ifadelerin frekansı ise 1 olarak belirlenmiştir.

Duyuşsal değişkenlerle ilgili veriler incelendiğinde öğretmenlerin bu değişkenlere sıklıkla değindikleri dikkati çekmektedir. Ö2 kodlu öğretmen “derslerinde sevgi dili”ni kullandığını dile getirerek bu sayede çekingen öğrencilere okulu sevdirdiğini ve onların dil becerilerinin yanı sıra bazı duyuşsal özellikleri de kazanmalarına yardımcı olduğunu açıklamaktadır. Öğretmenimiz sınıfta oluşturduğu sevgi dilini bozmamak için okuduğu öykülerdeki karakterlerin acı çekmemesine ve ölmemesine bile dikkat etmektedir. Ö3 kodlu öğretmen ise öğrenci motivasyonu gibi duyuşsal bir özelliği ele alarak öğrencilerin derslerde sıkılmamaları için kullandığı tekniklerden bahsetmektedir. Öğretmenimize göre çocukların ana sınıfında Türkçe öğrenmeleri onların ileride yalnız kalmamaları için de gereklidir. Ö4 kodlu öğretmen ise çocukların öz güven gibi bir özelliği kazanabilmeleri için onların sorulan soruya kendi dillerinde yanıt vermeleri durumunda bile onları anlamış gibi yaparak onay verdiğini açıklamaktadır. Bu sayede çocuklar sorulan soruya cevap vermeye cesaret kazanmaktadır.

Öğretmenler, duyuşsal becerilerle yakından ilişkili bir kavram olan güven kavramına da değinmektedir. Ö3 kodlu öğretmen öğretim sürecinde duyuşsal değişkenlerin ve özellikle güvenin önemime vurgu yapmaktadır. Sınıfındaki çocukları sevdiğini, tebessüm etme gibi çeşitli uygulamalarla onların güveninin kazandığını açıklamaktadır. Öğretmenimiz bu durumu “Şu anda bir kız daha var onunla sadece bakışarak anlaşıyoruz, tebessüm ediyoruz, dediklerimin hepsini yapıyor, diğ öğrencilerimden

hiçbir farkı yok. Diğerlerine ne diyorsam ona da aynı şeyi söylüyorum, her şeyi yapıyor.” cümleleriyle anlatmaktadır. Ö5 kodlu öğretmen de öğretim sürecinde güven ve sevginin önemini “Böyle yani bir anne evladıyla nasıl anlaşırsa bizde öyle anlaşıyoruz. Ana sınıf öğretmeni biraz daha anne gibidir, çocuklarımızla iletişimimiz öyle güzel ki.” cümleleriyle açıklamaktadır.

Öğrenci yaşı ile ilgili bulgulara bakıldığında Ö2 kodlu öğretmenin ana sınıfındaki çocukların yaşları ilkokuldaki çocuklara göre daha küçük olduğu için bu çocukların Türkçe öğrenme açısından daha avantajlı olduğunu düşünmektedir. Öğretmen ifadelerine göre ana sınıfı çocukları yaşları gereği daha fazla ilgiye ihtiyaç duymakta ve bu ilgi öğretmenlerince onlara sağlanmaktadır. Elbette bu durum da çocukların Türkçe öğrenmeleri açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Öte yandan, Ö4 kodlu öğretmen ise ana sınıf çocuklarının yaşlarının (gelişim özelliklerinin) sınıf planlamasında dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir.

Bu tema altında ele alınan diğer bir özellik ise çocukların sosyal becerileridir. Ö3 kodlu öğretmen, yabancı öğrencilerin öğretim yılının ilk başında akranlarıyla konuşup anlaşmada güçlük yaşadıklarını ancak bu durumun giderek ortadan kalktığını ve bu öğrencilerin Türk öğrencilerle iletişim kurabildiklerini belirtmektedir. Ö5 kodlu öğretmen ise benzer deneyimlerini aktarmakta ve yabancı öğrencilerle Türk öğrenciler arasında serbest etkinlik zamanlarında çeşitli sosyal sorunların yaşanabildiğine ve kendilerinin bu tür durumlara müdahale etmek durumunda kaldığını ifade etmektedir.

Bilindiği gibi öz bakım becerileri okul öncesi dönemde kazandırılmaya çalışılan önemli becerilerdendir. Ö5 kodlu öğretmen ise öz bakımı dil becerileri bağlamında ele almakta ve öz bakımın sağlanabilmesi için öğrencinin bazı temel dil becerilerine sahip olması gerektiğini açıklamaktadır. Dolayısıyla, dil becerilerinin diğer bazı becerilerle iç içe geçmiş durumda olduğu yorumu yapılabilir.

İlişkili Aktörlere İlişkin Bulgular

İlişkili aktörlere ilişkin bulgular; psikososyal etkiler, personel ve aile alt temaları altında incelenmiştir. Bu kapsamda analiz birimlerinde kullanılan kodların frekanslarına bakıldığında öğretmenlerin en fazla psikososyal etkiler alt teması olan *dışlanma* koduyla ilişkili ifadeler sarf ettikleri (f=11) görülmektedir.

Psikososyal Etkilere İlişkin Bulgular

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgularda, psikososyal alt teması dışlanma ve kültürel özellikler kodlarıyla incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin en fazla dışlanma (f=11) koduna ilişkin ifadeleri kullandıkları görülmüştür. Bunu kültürel (f= 8) özellikler konusu takip etmektedir.

Suriyeli çocuklarla Türk çocukların bir arada bulunmasına karşı Türk ailelerde önemli ölçüde olumsuz bir tutum görülmektedir. Çocuklarının, Suriyeli çocuklarla aynı ortamda bulunmasına, yan yana gelmelerine karşı olumsuz şekilde görüş belirtmekte, bu tutumlarını öğretmenlere birçok kez ifade ederek öğretmenleri de etkilemeye çalışmaktadırlar.

Ö1, Türk ailelerin, Suriyeli çocuklara ilişkin; “Yardımcı olmaya çalıştığınız zaman bile tepki gösteriyorlardı, neden onlara yardımcı oluyorsunuz, diye.” görüşünü paylaşmıştır. Bu durum çocuklara da aksetmekte Türk çocuklar da Suriyeli çocuklara mesafeli yaklaşmaktadır. Ancak bu konuda öğretmenler özel bir gayret göstererek çocukları kaynaştırmaya çalışmaktadırlar ve bu konuda başarılı oldukları söylenebilir.

“Aslında ilk başlarda diğer çocukları aralarına almıyorlardı fakat sene sonunda diğer çocuklarla kaynaştılar. Yani Türk öğrencilerle artık konuşup anlaşabiliyorlardı.” (Ö1)

Suriyeli ailelerde bu dışlanmanın farkında ve bu konuda kaygılılardır. Bu durumu Ö1 şöyle ifade etmektedir: “Geçen yıl öğrencinin şöyle bir şansı olmuş, çocuğun abisi birinci sınıfa gittiğinde onu dışlamışlar. Bende ailesiyle konuştum. Çok rahatladı.”

Öğrencilerin dışlanması ile Türkçe öğrenmelerinde ve diğer arkadaşları ile iletişim kurmalarında çok yakın bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen, çocukların kaynaşmasını sağladığında çocuklar daha çok iletişim kurmakta ve daha hızlı Türkçe öğrenebilmektedirler. Ö2 bu duruma şöyle ifade etmektedir: “Öğrencinin ismi Ali idi. Asla onun dışlanmasına izin vermedim. Ve ikinci dönem başladığında Ali Türkçeyi öğrenmiş oldu. Etrafındaki herkes Türkçe konuştuğu için mecburen birileriyle iletişim kurması gerekti ve bunu da o kadar güzel başardı ki.”

Öğrencilerin birbirleri ile kaynaşmalarının önündeki önemli bir engelde sınıftaki göçmen/mülteci öğrenci sayısıdır. Mülteci öğrenci sayısının artması neticesinde bu öğrenciler daha çok birbirleri ile iletişim kurmakta ve oynamaktadırlar. Durum böyle olduğunda mülteci çocuklarla Türk çocukların kaynaşması daha da zorlaşmakta ve aralarında gruplaşmalar başlamaktadır. Dolayısıyla çocukların iletişimi ve bağları zayıflamaktadır.

Suriyeli ailelerin ülkemize sosyal entegrasyonlarının sağlanmasında kültürel değerler önemli rol oynamaktadır. Öğretmenler, Türkiye ve Suriye kültürel değerlerinin farklı olmadığı yönünde ortak görüş bildirmişlerdir. Türkiye, Afganistan, İran ve Suriye yemek kültürü konusunda düşüncelerini paylaşan Ö3 bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“...herhangi bir kültürel farklılık görmedim sadece Afganlar çok fazla hazır gıda getiriyorlardı. Kek türü şeyler yiyorlardı, o dikkatimi çekti. İranlılarda ise daha çok soslu şeyler vardı. Suriyeliler daha uyumluydu.” (Ö3)

Ö4 ise iki ülke arasındaki kültürel benzerliklerinin nedeni şu şekilde açıklamıştır:

“...Suriyelilerle bizim aramızda çok fazla kültürel farklılık yok, çok yakın iki ülkeyiz. Çünkü savaştan önce de iki ülke arasında çok geliş gidişler vardı. Burada da onların akrabaları vardı. O yüzden birçok adetimiz birbirine benziyor sadece yemekler konusunda farklılığımız var. (Ö4)

Personele İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgulardan hareketle, personel alt teması yardımcı personel ve tercüman kodlarıyla incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin tercüman koduna ilişkin ifadelerinin frekansı 7; yardımcı personel koduna ilişkin frekansın 3 olduğu görülmektedir.

Öğretmenler, Suriyeli ailelerle iletişim kurmak için büyük ölçüde Türkçe bilen Suriyelilerden ya da çeviri programlarından destek aldıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak Suriyeli aileler öğretmenlerle iletişim kurma konusunda zorluklar yaşadıkları için onlara yardımcı olacak kişilerle okula gitmektedirler. Aşağıda, öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

“...yanlarında Türkçeyi tercüme edecek biri varsa onların yardımıyla anlaşıyorduk.” (Ö2)

“Hatta bazen telefon yardımıyla çeviri programlarını kullanıyorduk. Telefonlardan Arapçadan Türkçeye çeviri programları var ya onları kullanıyorduk.” (Ö2)

Suriyeli öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu okullarda Suriyeli aileler ve öğretmenler arasında iletişimi sağlamak üzere Suriyeli öğretmenler yardımcı personel olarak görevlendirilmiştir. Öğretmenler bu hizmetin hem kendilerine hem de ailelere çok yardımcı olduğunu, aileler ile yaşanan sorunların yanı sıra çocuğun gelişimi konusunda da var olan sorunların belirlenmesinde etkili olduklarını ifade etmişlerdir.

“... okulumuzun Suriyeli bir danışmanı var. Kendisi Suriye’de öğretim üyesi imiş üniversitede o yardımcı oldu bize. Resmi görevli, bizim okulda görev yapıyor. Okuldaki çocuklarla ve aileleriyle iletişimimizi sağlıyor. Arapça Türkçe konusunda yardımcı oluyor, danışmanlık yapıyor. Şimdi bu çocuk geldiğinde hiç Türkçe bilmediği için danışmanı çağırdık bize yardımcı olsun diye.” (Ö3)

Aile Tutumuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgulardan hareketle, aile alt teması aile ilgisi ve aile öğretmen ilişkisi kodlarıyla incelenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin aile öğretmen ilişkisi koduna yönelik ifadelerinin frekansı 8; aile ilgisi koduna yönelik frekansın 6 olduğu görülmektedir.

Aile ve öğretmen arasındaki olumlu ilişkinin, eğitimde sürekliliğin sağlanmasında ve böylelikle çocukların Türkçe öğrenmelerinde etkili olması öğretmenlerin ortak görüşleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenler, aile ve öğretmen arasında olumlu bir ilişkinin olması ve güvenli bir bağın kurulması durumunda ailenin çocuklarını okula gönderdiklerini düşünmektedir. Bu doğrultuda bazı öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

“...Bende onunla konuştum. Aşırı bir güven oldu. Yaşı küçüktü normalde ana sınıfına gelmeyebilirdi. Ama anne hep gönderdi...” görüşünü paylaşarak, eğitimde sürekliliğin sağlanmasında aile öğretmen ilişkisinin etkili olduğunu vurgulamıştır. Göç etme, savaş ortamına maruz kalma, göç edilen ülkede yaşanan birtakım sorunların ailelerin çocuklarını okula gönderme konusunda çekimser davranmalarına neden oldukları söylenebilir.” (Ö2)

“Mesela bir anne vardı yanında hiç kimse yoktu çocuğu çok endişeli bıraktı ona dedim ki merak etme sen anne ben anne rahat ol ikimizin çocuğu. Size güvendiklerinde çok rahat bir şekilde bırakıyorlar.” (Ö4)

Öğretmenler aile ilgisinin çocukların Türkçe öğrenmelerine katkı sağladığı konusunda ortak görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden hareketle, özverili olan, çocuklarıyla ilgilenen ailelerin bu tutumunun çocukların Türkçeyi öğrenme sürecine katkı sağladığı söylenebilir. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin hem çocuklarla hem de ailelerle olumlu ilişkiler kurmasını sağlamaktadır. Bu durum ile ilişkili öğretmen görüşü şöyledir:

“Çocukların Türkçe seviyeleri genellikle ailelerinin durumuna bağlı. Demek ki çocuk evde anlatıyor yani bizi anlıyor diye düşünüyorum.” (Ö2)

Sonuç ve Öneriler

Türkiye, son yıllarda çok sayıda mülteci öğrencinin eğitim süreçlerine olabildiğince sorunsuz katılmasını sağlamaya çalışmaktadır. Bu açıdan PİKTES gibi önemli çalışmalara imza atılmış ve halihazırda bu çalışmalar yürütülmeye devam etmektedir. Ancak okul öncesi eğitimi konusunda mülteci çocuklarda yeterince okullaşma sağlanamadığı görülmektedir. Okul öncesi eğitimin en önemli boyutlarından birini çocuğun ilkokula hazır hale gelmesi oluşturmaktadır. Diğer taraftan okul öncesi kurumlar aracılığı ile mültecilere Türkçe öğrenimi konusunda da önemli adımlar atılmaktadır. Okul öncesi eğitimin merkezinde öğretmen yer almaktadır. Ancak çalışma kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmeler göstermiştir ki öğretmenlere Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretim konusunda herhangi bir eğitim, bilgilendirme faaliyeti ya da rehberlik çalışması yapılmamıştır. Diğer taraftan okul öncesi kurumlarda eğitim alan mülteci çocuklara yönelik bir program ve materyal çalışması da bulunmamaktadır. Öğretmenlerin, mülteci öğrencilerle eğitim süreçleri tamamen kendi inisiyatiflerine bırakılmıştır. Türkçe öğrenimine yönelik herhangi bir hedef bulunmadığı tespit edilmiştir.

Çalışma kapsamında öğretmenlerin Türkçeyi öğretmek için kendilerine göre yöntemler kullandıkları görülmektedir. Bu süreçte en önemli nokta, öğretmenin çocuk ve aile ile kurduğu bağıdır. Öğretmenler,

çocuklarla sevgi ve güven temelli bir bağ kurulmadığı takdirde başarılı olunamayacağını belirtmektedirler. Öğrenmenin esasını çocukların öğretmenlerine karşı sevgi ve güven duyguları oluşturmaktadır. Öğretmenler, mülteci öğrencileri diğer çocuklardan ayırt etmemelerine rağmen Türk ailelerde, mülteci aile ve çocuklarına karşı önemli ölçüde bir dışlama tutumu söz konusudur. Bu durum çocuklar arasında gruplaşmalara sebebiyet vermektedir. Öğretmenlerin bu noktada birleştirici rolleri önem kazanmaktadır.

Dil öğrenim sürecinde okul dışındaki öğrenmeler ve dil edinimi de önemlidir. Okula ana dili dışında belli bir dil yeterliliği ile gelen çocuklar, iletişim kurmada ve okula adapte olmada daha başarılı olmaktadır. Bu durum çocukların okula kolay uyum sağlamalarını mümkün kılmaktadır.

Mülteci çocukların okula uyumlarında ve Türkçe öğrenmelerinde önemli parametrelerden birisi olarak öğretmen ilgisi bulunmuştur. Öğretmenin bu konuda gayretli olması, güçlü bir motivasyonunun olması, dil öğrenimini çocuklar açısından daha fazla mümkün kılmaktadır. Ancak mülteci çocukların sınıf içindeki sayılarının yüksek olması bu durumu zorlaştırmaktadır. Sınıf içinde çok sayıda aynı uyruktan öğrenci bulunması gruplaşmalara sebebiyet vermekte ve çocukların daha geç dil öğrenmesine sebep olmaktadır. Sınıf mevcudu içerisinde bu oranın %10'u geçmemesi gerektiği bildirilmiştir.

Çocukların eğitim sürecine katılabilmeleri için birtakım yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Bunların başında yaş gelmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde yaş oldukça önemli bir değişkeni temsil etmektedir. Diğer yandan duyuşsal özellikler ve güven ile öğrenme motivasyonu arasında doğrudan bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

Çalışma kapsamında ulaşılan önemli bir veri de psikososyal etkilerin öğrenme sürecini yakından ilgilendirdiği bilgisi olmuştur. Aile-öğretmen-öğrenci arasında kurulan ilişkinin güçlü olması çocukların dil öğrenme sürecini etkilediği gibi okula uyum sağlamalarını da kolaylaştırmaktadır.

Çalışmada ortaya konan önemli bir veri de okullarda bulunan yardımcı personellerin önemine dairdir. Özellikle eğitim alanında tecrübesi olan çocuklarla aynı uyruktan olduğu için rahatlıkla ana dillerinde iletişim kuran personeller hem öğretmenler hem aileler hem de çocuklar için köprü durumundadır. Böylelikle bir sorun ortaya çıktığında hızla ve etkili çözüm geliştirilebilmektedir.

Çalışma kapsamında öneriler sıralanacak olursa özellikle öğretmen eğitiminin oldukça temel bir gereklilik olduğu söylenebilir. Bunun dışında öğretmenlerin Türkçeyi ikinci dil olarak öğretebilecekleri bir yol haritasına ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Bu duruma ilişkin bir planlama yapılarak materyal ve program geliştirilmesi gerekmektedir. Çocuklar arasındaki gruplaşmaların kaynağı aileler olarak görülmektedir. Bu konuda bilgilendirme çalışmalarının yapılması da bir zorunluluk olarak değerlendirilmektedir. Diğer taraftan okullarda bulunan yardımcı personel uygulaması oldukça yerindedir. Bu konuda yardımcı personellerin nitelik ve sayılarının artırılması yaşanan/yaşanacak sorunların hızla çözümüne yardımcı olacaktır. Okul öncesi eğitimin temel amaçlarından birinin çocukların ilkokula hazırlanması olduğu düşünüldüğünde mülteci çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmeleri; Türkçe öğrenmelerine, okula uyum sağlamalarına ve ilkokula yönelik önemli bir hazırlık olacaktır. Dolayısıyla okul öncesi eğitimin, mülteci çocuklar açısından teşvik edilmesi gereklidir. Daha fazla çocuğun okul öncesi eğitim alması mülteci çocukların eğitim/öğretim süreçlerinde yaşadıkları birçok sorunun çözümünü mümkün kılacaktır.

Kaynakça

Ayık, S. (2019). Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: oyunların yazma becerisine etkisi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

Coşkun, İ. ve Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritasın fırsatlar ve zorluklar*, İstanbul: SETA yayınları.

Emin, M. N. (2016). *Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları*, İstanbul: SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı). http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf (Erişim tarihi: 04.10.2020).

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2020). Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler, <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> (Erişim tarihi: 25.09. 2020).

Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). Yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri genelgesi, (2014). 2014/21, 23 Ekim 2014. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf> (Erişim tarihi: 04.10.2020).

Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). <https://piktes.gov.tr/> (Erişim tarihi: 05.10.2020).

Millî Eğitim Bakanlığı (2020) https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/27110237_OCAK_2020internet_BulteniSunu.pdf (Erişim tarihi: 04.10.2020)

Shonkoff, J. P., Boyce, W. T. ve McEwen, B. C. (2009). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: building a new framework for health promotion and disease prevention, *Journal of the American Medical Association*, 301 (21): 2252-2259.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Otantik Değer Taşıyan Reklam Filmlerinin Kullanımı

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Tuncay AYVERDİ ***

Özet

Her dil sahip olduğu kelime ve anlam dünyasına göre iletişimsel işlevler ile çeşitli göstergeler barındırmaktadır. Buna bağlı olarak dil işlevleri ve göstergeleri gündelik dilde iletişimsel yetilere göre farklı bağlamlarda kullanılmaktadır. Bu noktada ülkemizde ikinci dil olarak Türkçe öğrencilerinin öğretim ortamındaki kültürel çeşitliliğe, bölgesel ağız yapılarına ve toplum kurallarına uyum sağlama konusunda dil işlevlerinin ve dil göstergelerinin önemli etkisi olduğu düşünülmektedir. Nitekim CEFR (2018); dil öğrencilerini sosyal bir aktör olarak gördüğünden toplum dilbilimsel yeterlilik hususuna ayrıca değinmekte ve işlevsel temelde bunların öğretim alanına yansıtılmasını savunmaktadır.

Günümüzde teknolojik gelişime bağlı olarak televizyon, sosyal ağlar, video destekli uygulamalar ve uzaktan eğitim platformlarının görsel okuryazarlık oranlarını artırdığı görülmektedir. Buna bağlı olarak dil öğretimi materyallerinin görsel-işitsel yönden çoklu duyu alanlarına sahip olması önem taşımaktadır. Çünkü dil yapılarının, dil göstergelerinin, kültürel öğelerin zihinde canlandırılmasını ve kalıcılığının artırılmasını sağlayacağı düşünülebilir. Bu nedenle sadeliği, kısalığı, ulaşılabilirliğiyle otantik değer taşıyan reklam filmlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal olarak kullanılabilmesi söylenebilir.

Çalışmada reklam metinleri dil işlevleri, dil yapıları, söz varlığı, deyim ve ikilemeler, kültür aktarımı, değer aktarımı ve dil göstergeleri etrafında sınıflandırılmıştır. 2015-2020 yılları arasında yayınlanmış reklam filmleriyle sınırlı tutulmuştur. Nitel desenli çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılarak araştırma modeli oluşturulmuştur. Amaçlı (seçkisiz) örneklem yöntemiyle çalışmanın amacı dâhilinde 12 reklam filmi YouTube üzerinden seçilerek gerekli veriler içerik analizi tekniğine göre elde edilmiştir. Seçilen reklam filmleri kategorilere uygun şekilde sınıflandırılarak CEFR (2018)*de yer alan iletişimsel, üretimsel dil alanlarına ve toplum dilbilimsel yeterliliklere yönelik değerlendirilmiştir. Çalışma grubundaki reklamların iletişimsel dil işlevlerini yansıttığı; günlük dilde sıkça kullanılan kalıp ifadelerin, deyimlerin, doğal ve yapay dil göstergelerinin zengin bir içerik kazandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, dil işlevleri, dil göstergeleri, otantik materyal, reklamlar.

The Use of Advertising Films Carrying Authentic Value in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

Each language contains communicative functions and various signs according to words. Language functions and indicators are used in different contexts according to communicative abilities areas. Language functions and language indicators have an important effect on the adaptation of Turkish learners as a second language to the cultural diversity in the teaching environment, regional dialects and social rules. CEFR (2018); since it considers language learners as a social actor, it also addresses the issue of sociolinguistic competence and advocates for them to be reflected in the teaching field on a functional basis.

Nowadays, depending on the technological development, it is seen that television, social networks, video supported applications and distance education platforms increase the visual literacy rates. Accordingly, it is important that language teaching materials have multiple sensory areas in terms of audiovisual. Because it can be thought that language structures, language indicators, cultural elements will be animated in the mind and increase their permanence. Therefore, it can be said that commercial films with authentic value with their simplicity, shortness and accessibility can be used as a material in teaching Turkish as a foreign language.

*Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, ihsankalender@hotmail.com

**Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı, Türkiye, tuncay.ayverdi@gazi.edu.tr

In the study, advertisement texts are classified around language functions, language structures, vocabulary, idioms, cultural transfer and language indicators. It was limited to commercials broadcast between 2015-2020. The research model was created by using the document analysis method in the qualitative study. The study with the purposeful (random) sampling method, 12 advertisements were selected on YouTube and the necessary data were obtained according to the content analysis technique. Advertisement films were classified according to the categories and evaluated for the communicative, generative language fields and sociolinguistic competencies in CEFR (2018). Advertisements reflect communicative language functions; It has been determined that frequently used phrases, idioms, natural and artificial language indicators have gained a rich content.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, language functions, language indicators, authentic material, advertisements.

Giriş

Dil insana ait eylemlerin tümünü kapsayan, zamana ve hayat şartlarına bağlı, tarihsel bir sürecin ürünüdür. Hayatın içinde değişimi ve gelişimi kavramlarla taşınan anlamlar bütünü, değerler bileşkesidir. Bir kimlik ürünü olan dili, sadece kurallar bütünü olarak görmekten ziyade düşüncelerin simgesel bir aktarımı olarak da görülebileceği belirtilebilir. Çünkü dil insanın zihinsel yeteneklerini ve yaptığı eylemleri yansıtarak birçok işlevi taşıyan özel ve zihinsel bir yapılanmadır.

Bireyler sosyal hayatı dil vasıtasıyla yorumlayıp var olan kelime hazinelerine göre ona anlam yüklemektedirler. Bu noktada dil, iletişim açısından anlam üretme ve zihinsel bir sürecin sonunda ortaya çıkan anlamı diğer kişilerle paylaşma yetisi olarak düşünülebilir. Çünkü iletişimsel yeti, bir dil toplumu ile iletişim kurmak amacıyla gerekli bilgilerin alınıp gerekli becerilerle kullanılması demektir. Diğer bir ifadeyle dildeki göstergelerin farklı ortamlarda yerine ve zamanına uygun olarak kullanılmasıdır. Ayrıca dilbilimsel ve toplum bilimsel iletişim ve etkileşim kuralları ile iletişim faaliyetlerini ve etkileşim işlemlerini kültürel kurallarla içermektir (Aktaş, 2005: 90). Bu durum dil kullanıcısının ya da öğrencisinin dilin temel kullanımlarının yanı sıra işlevsel yönlerini de zamana ve bağlama uygun bir şekilde uygulaması gerektiğini ifade etmektedir. Böylelikle yabancı dilde öğretime dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilerek başlanması gerekliliği (Demirel, 2007: 32); temel ilkesine de dayanarak hedef dilin içerdiği birçok yapının ve iletişimsel yetileri güçlendirici nitelikte konuşma ve anlama becerisinin ön plana taşınmasının gerektiği ifade edilebilmektedir.

Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrencileri TÖMER ve DİLMER gibi üniversite bünyesinde ve özel kurumlarca Türk dilinin sahip olduğu ses özelliklerini, çağrıştırdığı anlamları ve sosyal alanlara göre kullanımlarını farklı boyutlarıyla ders içinde ve dışında deneyimleyebilmektedirler. Fakat burada dikkat edilmesi gereken noktalardan biri de dil işlevlerinin öğretime gerekli önemi göstermektir. Çünkü dil işlevlerinin, dil faaliyetlerini ve dilin üretimsel alanlarını doğrudan etkilediği düşünülmektedir. Dilin işlevi, bir kelimenin ya da kullanılan dilsel bir birimin amacını göstererek dilin öğretimi noktasında genellikle davranış kategorileri biçiminde algılanmaktadır. Bu kategoriler arasında rica etmek, özür dilemek, şikâyet etmek, bir durumu ya da kendisini savunmak gibi işlevler yer almaktadır. Bu bağlamda dilin işlevsel olarak kullanılması ve dil ile yapılan eylemlerin dinleyiciyi etkileyici nitelikte olması gerekmektedir (Kılıç, 2002: 31). Ayrıca Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni işlevsel yeterlilik, sözlü değişim ve sosyal etkileşim kalıplarına yer vermektedir. Etkileşimsel dil faaliyetleri soru-cevap, ifadeye katılma ya da katılmama, rica, teklif, özür, kabul etme ya da geri çevirme, selamlaşma-karşılık verme şeklinde yer almaktadır. (CEFR, 2001: 127). Buradan hareketle dilin iletişimsel yetileri ve işlev alanlarının öğretime ana dil eğitiminde olduğu kadar yabancı dil eğitim-öğretim sürecinde hatta ölçme ve değerlendirme aşamasında da dikkat edilmesi gerektiğine değinilmiştir. Dilin en temel işlevlerinden biri iletişimi sağlamak olduğu için dili diğer iletişimsel işlevlerden, dil ifadelerinden, dil yapılarından ve dil göstergelerinden ayrı tutmak da mümkün olmayacaktır. Çünkü dil göstergeleri, görüntüsel (ikonik) olarak dilin birimlerinden oluşan titremleme,

durak, konuşma şekli gibi sözel olan; beden duruşu, bakış oyunları, yüz hareketleri, el-kol hareketleri, bedenin duruş biçimleri, kaş, göz, ağız eylemleri, anlam yaratıcı bedensel eylemler ve gülme gibi sözel olmayan her türlü yapıyı içermektedir (Baylon-Fabre, 1983:24'ten akt. Günay, 2008: 2). Bu nedenle yabancı dil öğretiminde toplumda yer tutmuş doğal ve yapay dil göstergelerinin, kuralların da eylemlere dönük olacak şekilde öğrencilere aktarılması gerekmektedir.

Yabancı dil öğretiminin temel yol göstericilerinden olan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni (CEFR, 2018)'nde dil kullanıcısı/öğrencisi, sosyal alanda dilsel eylemlerde bulunan bir sosyal aktör olarak nitelendirilmektedir. Bu durum dilin sosyal yönlerinin üzerinde önemle durulduğunu, dil kullanıcısının/öğrencisinin dil yeterliliklerine ve toplum dilbilimsel yeterliklere sahip olmasının amaçlandığını göstermektedir. Ayrıca toplum dilbilimsel yeterlik konusunda özellikle dil kullanımı ile ilgili olarak “*sosyal ilişkilerin dilsel göstergeleri, nezaket sözleşmeleri, lehçe ve aksan farkları* (2018: 137)”, şeklinde dilin farklı boyutlarını da ele aldığı görülmektedir. Bu noktada programın temel yaklaşımını oluşturan eylem odaklı yaklaşımdan hareketle öğrencinin aktif hâle getirilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Böylelikle CEFR’ de dil; sosyal, eğitimsel ve profesyonel alanlarda kullanılabilir bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca dil kullanıcısı/öğrencisi sosyal bir aktör olarak kabul edildiğinden kültürlerarası bağlamda çok kültürlülüğün kazanımına da önem verildiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda görsel işitsel açıdan kültürel değerleri de ön plana çıkararak otantik değer taşıyan materyallerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği düşünülebilir.

Otantiklik; bir dil topluluğunda ana dili konuşurları için yine o dili konuşan kişilerce üretilen dille ve kültürle ilişkili hedef dil grubundakiler gibi davranmak ve düşündürmektir (Porter ve Roberts, 1981 ve Kramsch, 1998'den akt. Çelik, 2018: 795). Otantik materyaller işitsel ve yazılı olarak ayrılabilir. Televizyon, radyo programları, film, haber, hava durumu, duyurular, e-kitaplar, telefon mesajları, video, podcast, iş görüşmesi işitsel otantik materyallere; reklam, broşür, dergi, gazete, yol işaretleri, takvim, bilet, ATM ekranları ve çıktıları, şiirler, kullanma kılavuzları, makaleler, yemek tarifleri, restoran menüleri, karikatürler, havaalanı tarifeleri de yazılı otantik materyallere örnek verilebilir (Laniro, 2007 akt. Temizyürek ve Birinci, 2016: 56). Buradan hareketle otantik materyallerin ders kitaplarına ek olarak etkili düzeyde birer materyal olabileceği söylenebilir. Çünkü yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yer alan sorunlara yönelik çalışmalarda önemli noktalardan biri de “yararlanılabilecek materyal eksikliği (Er, Biçer, Bozkırlı, 2012)” dir. Ayrıca ders araç gereçlerinin sınırlı düzeyde olması, yabancı dil öğretiminde istenilen başarıya ve sonuca varılmasında engel oluşturacağından yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde derslerin motivasyon artırıcı ve bütün duyuları merkeze alan ders araçlarıyla desteklenmesi gerekmektedir (Arslan ve Âdem, 2010: 83). Anlaşılabileceği üzere otantik materyallerin yabancı dil öğretiminde hedef dilin ait olduğu kültürden izler taşıyarak dilin ses özelliklerini, kalıp ifadelerini, dilin kullanım alanlarını yansıtıcı nitelikte olabileceği ifade edilebilir. Böylelikle dil öğrencilerinin kendi kültürleri ile hedef dile ait kültürü kıyaslama ve anlamlandırma yetilerinin gelişebileceği düşünülebilir. Bu nedenle belirtilen otantik materyaller arasında kısalığı, sadeliği ile halkın değerlerini yine halkla buluşturan hem göze hem de kulağa hitap ederek birden fazla duyu alanına hitap edebilen, istenildiği kadar kullanılabilme imkânı sunan, dilin kullanım ve ses özelliklerini yansıtan reklamların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde otantik materyal olarak kullanılabilirliği düşünülmektedir. Çok duyulu materyaller olarak görebileceğimiz reklamların öğretimin etkililiğini, hızını ve kalıcılığını artıracığı ayrıca dilin işlevlerinin yanı sıra çeşitli dil göstergelerinin de öğrenilmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gerek disiplinler arası verilerin gerekse kültürel unsurların yerinde ve zamanında kullanılması öğretimin daha etkili hâle geleceğini göstermektedir. Seçili materyallerin hem kültürü doğru yansıtan hem de günümüz teknolojisi ile bağlantılı olarak öğrencilere dilin sosyo-kültürel boyutunu gösterici nitelikte olması gereklidir. Bu noktada yapılan çalışma

ulaşılabilirliği, kullanılabilirliği, kültür öğelerini aktarıcı ve geniş kitlelere hitap edebilmesi yönüyle çalışma reklamların kullanımını içermektedir. Bu çalışmada CEFR (2018)'de yer alan görsel-işitsel ve toplum dilbilimsel açıdan yeterlilik kazandırmada reklamlar; dil işlevleri, dil yapıları, kelime öğretimi, kalıp sözler/deyimler/ikilemeler, kültürel öğeler, değer aktarımı ve dil göstergeleri üzerinde sınıflandırılması amaçlanmaktadır. Bu sınıflandırmadan hareketle reklam filmlerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı (Maarif Vakfı, 2019) dinleme kazanımları ile örtüştüğü noktalar belirtmeye çalışılacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma postpozitivist bir yaklaşımla birbiriyle ilişkili mantıksal adımlarla değerlendirilerek bir gerçekliğin titiz bir nitel veri toplama ve analiz yöntemi benimsenerek oluşturulmuştur. Nitel araştırma, varsayımlarla ve bireyler veya grupların sosyal veya insan sorununa dair anlamlara değinen ve araştırma problemlerinin incelenmesini içeren yorumlayıcı/kuramsal çerçevelerin kullanımını içermektedir. Araştırmacılar problemi araştırmak için doğal ortamdaki verileri he tümevarımsal hem de tündengimsel örüntü ve şemalar kuran veri analizlerini içeren nitel bir yaklaşım kullanmaktadırlar. Elde edilen sonuç araştırmacıların derin düşüncelerini, problemin açıklanması ve yorumlaması ile literatüre katkısını içermektedir (Creswell, 2020: 45). Bu bağlamda çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemine uygun olarak yapılmıştır. Doküman incelemesi, bir yöntem olarak nitel araştırmalarda tek başına kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Evren-Örneklem

Çalışma evreni ulusal kanallarda yayınlanmış olan 2017-2020 yılları arasındaki reklamları kapsamaktadır. Çalışma grubu ise amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme; olasılı olmayan, seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımı olarak araştırma amacına bağlı, bilgi açısından zengin durumların derinlemesine araştırılması olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2016: 90). Bu bağlamda seçkisiz olmayan amaçlı örnekleme yöntemine bağlı kalınarak araştırmanın temel sorularına cevap oluşturabilecek nitelikte 10 reklam filmi çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın temel amacına ve alt amaçlara da cevap oluşturabilecek nitelikte ulusal kanallarda yayınlanan reklam filmlerinin bağlantısı YouTube üzerinden alınmıştır. Özel ve devlete bağlı kurum/kuruluşların yayınladığı TV reklamları arasında otantik materyal olarak kullanılacak niteliktekiler toplanmıştır. Bu seçilen 10 adet reklam filmi içerik analizi yöntemine bağlı olarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin ya da kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılabilmektedir. İçerik analizi, amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birimlerini belirleme, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarından oluşmaktadır (Büyüköztürk, 2016: 250-251). Gerekli incelemelerin ardından yapılan kategoriler alan uzmanına gösterilmiş ve uygulanabilecek seviyeler üzerinde görüşleri alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

CEFR'de öğrenci yeterlik yönleri “yapabilir” ilkesinden hareketle A1 öncesi- C2 referans düzeyleri, açıklayıcı tanımlayıcı ölçekler esas alınarak değerlendirilmektedir. Bu açıklayıcı tanımlayıcı ölçekler “alımlama, üretim ve etkileşim” şeklinde iletişimsel dil faaliyetlerine bölünmüştür. Alımlama bölümünde görsel alım, okuduğunu anlama ve görsel işitsel alımlama başlıkları bulunmaktadır. CEFR'e

göre görsel işitsel alımlama; TV, video veya film izlemeyi kapsamakla birlikte, ses ve altyazı içeren veya içermeyen multimedya da kullanabilecek yeterliliği kazandırabilme üzerine şekillenmektedir (2018: 54). Görsel-işitsel alım ölçeğinde işlevselleştirilen kavramlara bakıldığında ana noktaları belirleyerek konu değişikliklerini takip etmek, yavaş ve standart dil kullanımından argo ve deyimsel ifadelerin kullanımına kadar anlama becerisine ulaşılmasının amaçlandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 1.

Reklamların İletişimsel Dil Yeterlikleri Açısından İşlevi

Reklam Bağlantılar	İletişimsel Dil İşlevleri	Dil Yapıları	Kelime Öğretimi/ Söz Varlığı	Deyim/ İkileme	Kültürel Unsurlar	Değer Aktarımı	Dil Göstergeleri
							Görüntüsel (ikonik) gösterge:
https://www.youtube.com/watch?v=LciwFUsGMWE	-Genel Olayları ve Tekrar Eden Durumları Tanımlama	-İyelik ekleri (I. tekil, II. Tekil, I. Çoğul Şahıs Eki)	-Teslimiyet -Subay -Asker -Paşa	-Hayran ol- -Kapısını çal- -Gözü iliş-	-23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı -Ay yıldız	-Çocuk sevgisi -Millet bilinci -Dayanışma -Mücadele	-Fahrettin Paşa, -askerler, -Atatürk ve çocukların gerçeğe yakın haliyle çizili resimleri, -Çankaya Köşkü.
"Petrol Ofisi 2019"	-Bir Durumu Sebepleri ile İfade Etmek -Olayları Sıralamak -Geçmiş ve Gelecek Olaylar/Deneyimler Hakkında Konuşma -Hitap İfadeleri Kullanma -Niteleyici İfadeler Kullanma	-Şimdiki Zaman (-makta/mekte) -Geniş Zaman(-ar/er) -Ad tamlaması (Çankaya Köşkü, Medine'nin direkleri, radyo programı) -Bağlaç (ve ile) -Bağlaç olan da/de -Bilinen Geçmiş Zaman Haber Kipi (-dı/di) -Basit yapılı fiiller (et-, çak-) -Yardımcı fiile oluşturulmuş birleşik fiiller (Armağan et-) -Yapım Eki(-sız) -Olumsuzluk Eki(-ma/me) -Sıfat Tamlaması (kısa süre, ünlü casus)	-Açlık -Kırıl- -Esir -Muamele -Dert -Yerli -Çizgi roman -Sirk -Bayram -Paha -Köşk -Kent -Merkez -Kuşatma -Savunma -Selam -Armağan -Çekirge -Kafadar -Sayısız	-Başımı öne eğ- -Göz göze gel- -Konuşa konuşa -Teslim ol- Doyasıya bak-			Simge: Türk Bayrağı

			-Direk				
			-Tepe				
			-Çocuk				
			-Karikatür				
			-Tiyatro				
			-Usta				
			-Yanıt				
			-Yalnız				
https://www.youtube.com/watch?v=j-gwbs6p0B0	-Geçmişteki Olaylar Hakkında Konuşma	-İyelik ekleri	-Çarık	-Bile bile	-29 Ekim	-Vatan sevgisi	Görüntüsel
	-Sönüçlar Hakkında Konuşma	-Basit yapıda fiiller (kaz-, doy-bekle-)	-Süngü	-Sahip çık-	-Milli bayram	-Birlik beraberlik	(ikonik) gösterge:
	-Kültürel Özellikleri İfade Etme	-Zarf fiil eki	-Top	-Dimdik dur-			-askerler,
"Türkcell 2019"	-Ülkeleri, Şehirleri ve Milliyetleri Tanımlama	(-madan/meden, -ıp/ip)	-Hoşaf	-Sırtında taşı-			-Atatürk,
	-Önemli ve Tarihi Yerler/Olaylar Hakkında Konuşma	-Bildirme Eki(-dır)	-Siper	-Mezarı ol-			-cephe.
	-Tebrik Etme	-Sıfat Tamlaması	-Mezar	-Kutlu ol-			Simge: Türk Bayrağı
	-Hitap Etme	(En büyük bayram, bin kişi, bir kişi)	-Tas				
		-Çekim eki (-lar/ler, -ca/ce)	-Yarım				
		-Ayrılma Hali Eki (-dan/den)	-Ekmek				
		-Yapım eki(-lık)	-Kilo				
		-Gelecek Zaman	-Eş				
			-Oğul				
			-Köy				
			-Savaşmak				
			-Büyük				
			-Saat				
			-Gün				
			Dünya				
https://www.youtube.com/watch?v=n9gZjXr_vlg	-Basit Soru Sorma	-İyelik ekleri	-Konserve	Yüreklere ulaş-	-Kurban Bayramı	-Birlik beraberlik	Simge: Türk Kızılayı
	-Kültürel Özellikleri İfade Etme	(I. Tekil, II. Tekil, I. Çoğul Şahıs)	-Bayram	-Omuz omuza ver-	-Dini bayram	-Paylaşma	amblemi
		-Yönelme Hali Eki(-a/e)	-Bereket			-Dayanışma	
"Kızılay 2017"	-Niteleyici İfadeler Kullanma		-İhtiyaç	-Yol aş-			
		-Öğrenilen geçmiş zaman	-Yürek	-Dört bir yana taşı-			
			-Vekâlet				

		(-miş/miş)	-Sıcacık	-Umut ol-		
		-Sıfat		-Bayram ol-		
		-Ünsüz Düşmesi (sıcacık)				
https://www.youtube.com/watch?v=bm63JYzIGfA	-Duygu ve Heyecanları Bildirme	-İyelik Ekleri (I. Çoğul)	-Yaş	-Şüphe duymama k	-Dayanışma	Görüntüsel
	-Hitap İfadeleri Kullanma	-Bilinen Geçmiş Zaman(-dı/di)	-Hayat	-Akıp gitmek	-Birlik beraberlik	(ikonik) gösterge:
"Ziraat Bankası 2018"	-Niteleyici İfadeler Kullanma	-Zarf Fiil Eki (-ıp, -ken)	-Sahne	-Mutlu mesut yaşamak	-Aile	-Yeşilçam oyuncularını,
	-Kabul Etme ve Reddetme	-Geniş Zamanın Olumsuz(-maz/mez)	-Destek	-Yılmamak	-Arkadaşlık/ Dostluk	-Kız Kulesi,
	-Basit Sorular Sorma	-Geniş Zamanın Olumsuz(-maz/mez)	-Film	-Keyfi kaçmak		-Gülen, şaşırarak, üzülen, mutlu olan yüz ifadeleri
	-Kıyaslama Yapma	-Basit yapıda fiiller (Ol-, söyle-)	-Kahraman	-Yüzü düşmek		-Askere gönderilen kişinin havaya atılması
	-Durum Bildiren Eylemleri İfade Etme	-Belgisiz Zamir (şey)	-Baba	Üstesinden gelmek		
	-Hitap İfadeleri Kullanma	-Zarf Fiil Eki (-ıp/ıp, -ken)	-Güç	-Canı sıkılmak		
		-sıfat Fiil Eki (-dık/dık)	-Cesaret	-Bal gibi olmak		
		-Tezlik Kurallı Birleşik Fiili	-Son	-Akıyla bin yaşamak		
		(-iver-)	-Toparlanmak	-Elini taşın altına koymak		
		-Ad Tamlaması (filmin sonu)		-Cesur olmak		
				-Kendine gelmek		
				-Güç vermek		
				-Umut vermek		
				-Gönlünü koymak		
				-Doğru söyle-		

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Otantik Değer Taşıyan Reklam Filmlerinin Kullanımı

https://www.youtube.com/watch?v=1jaHLJmLePg	-Kıyaslama Yapma	-İyelik ekleri (I. Çoğul)	-Banka	-Temel at-	-Atatürk	-Vatan sevgisi	Görüntüsel
	-Durum Bildiren Eylemleri İfade Etme	-Basit yapıda fiiller (yap-, at-, et- kur-)	-Öz	-El vermek		-Dayanışma	(ikonik) gösterge:
“İş Bankası 2019”	-Niteleyici İfadeler Kullanma	-Şimdiki zaman	-Milli	-Ellerine sağlık		-Milli birlik beraberlik	-Atatürk’ün fotoğrafı.
	-Basit Sorular Sorma	-Gelecek Zaman Haber Kipi (-acak/ecek)	-Memleket	-Vazife yapmak			-Şaşırmış, duygusal yüz ifadeleri,
	-Kişilerin Şimdi Ne Yapıyor Olduğunu Anlatma	-Sıfat Tamlaması (yüz sene, en yüksek on banka)	-Usta	-Yoktan var etmek			-sesin titremesi,
	-Ülkeleri, Şehirleri ve Milliyetleri Tanımlama	-Türkiye’nin bankası)	-Zor				-emektar eller.
		-Belgisiz Zamir (şey)	-Zaman				
			-İnşa				
			-Marka				
			-Güç				
https://www.youtube.com/watch?v=Yj2w9vaw1gM	-Niteleyici İfadeler Kullanma	-Soru edatı (mı/mi)?	-Fincan	Yorgunluk almak	-Kahve kültürü	-Kültürel değerleri yaşatmaya duyarlılık	Görüntüsel
	-Basit Sorular Sorma	-Sıfatlar	-Kahve	-Hayra vesile olmak	-Kız isteme geleneği		(ikonik) gösterge:
“Arçelik 2020”	-Açıklamada Bulunmak	-Yapım eki(-lı/-li)	-Çekirdek				-cezvede kahve pişirmek,
	-Geçmişteki Bir Olaydaki Kişileri Ve Durumu Tasvir Etmek	Küçültme eki(-cık)	-Telve				-fincanda kahve sunmak,
	-Kültürel Özellikleri İfade Etme	-Çoğul ekleri	-Köpüklü				-kız istemede kahve ikramı.
		-Bilinen Geçmiş zaman (dı/di)	-İlk				
		-İsim tamlaması (Kahve çekirdeği)	-Damla				
		-Sıfat Tamlaması (hangi eller, büyük yorgunluk)	-Yorgun				
		-Ünsüz Düşmesi (küçücük)	-Büyük				
		-Yapım Eki(-luk)	-Küçük				
			-Milyonlar				
			-Tasarım				
			-Mucit				

https://www.youtube.com/watch?v=T3F1Q3UmRIU “Samsung Türkiye 2019”	-Niteleyici İfadeler Kullanma	-Soru Edatı (mısın)	-Zeki	-İçten gülümek	-19 Mayıs Atatürk’ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı	Vatanseverlik	Görüntüsel
	-Genel Olayları Ve Tekrar Eden Durumları Tanımlama	-Şart kipi(-sa/se)	-Çevik	-Göz göze gelmek		-Kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık	(ikonik) gösterge:
	-Dilekleri İfade Etme	-Sıfat Fiil(-dık)	-İçtenlik				-Atatürk’ün fotoğrafı
	-Örnek Verme	-Pekiştirme ifadeleri (sımsıkı)	-Mürşit	-Aşkla dokunmak			-Anıtkabir,
		-İsim fiil(-üş)	-Hakiki				-Atatürk büstü
		-Bilinen Geçmiş Zaman	-Ahlak	-İki kelam etmek			
		-Basit yapıda fiiller	-Mesela	-Yol açmak			
			-Sımsıkı	-Söz vermek			
			-Keşke	-Adım atmak			
			-Hayal				
			-Aşk				
			-Renk				
			-Not				
			-Hedef				
		-Kelam					
		-Keşke					
		-Genç					
		-Kendi					
https://www.youtube.com/watch?v=l6f1AdhG-xo “Kent 2019”	-Niteleyici İfadeler Kullanma	-İyelik eki (I. tekil, I. çoğul şahıs)	-Kimse	-İyi bayramlar	-Ramazan Bayramı	-Kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık	Görüntüsel
	-Kabul Etme ve Reddetme	-Sıfat Tamlaması	-Önemli	-Hoş geldin	-Büyüklerin elini öpmek		(ikonik) gösterge:
	-Basit Soru Sorma	-Zarf fiil eki (-ince)	-Sıkıntı	-Sıkıntı çık-	-Aile ziyaretinde bulunmak		-teselli etmek için
	-Ricada Bulunma	-Gelecek Zaman(-ecek)	-Evlat	-Aile ol-			elinden tutmak,
	-Tavsiye Verme	-Şimdiki Zaman	-Bey	-Sağ ol-			-üzüntülü ve mutlu yüz ifadeleri,
	-Kişilerin Şimdi Ne Yapıyor Olduğunu Anlatma	-Yeterlik Kurallı Birleşik Fiili (-ebilmek)	-Birazcık				-şeker ikram etmek.
	-Durum Bildiren Eylemleri İfade Etme	-Küçültme eki	-Sıkıntı				Belirti: güneşin doğması
	-Hitap İfadeleri Kullanma	-Çoğul eki	-Merak				Simge: Vagonun camında
	-Teşekkür Etme ve Karşılık Verme	-Yapım eki(-lık)	-Yardım				yer alan bayrağımızın ay yıldızı
		-Yardımcı fiile kurulan birleşik fiiller(et-, ol-)					

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Otantik Değer Taşıyan Reklam Filmlerinin Kullanımı

	-Neden Belirtme -Kültürel Özellikleri İfade Etme	-Soru Edatı (mısın)					
https://www.youtube.com/watch?v=TsGw8VOqFrQ	-Niteleyici İfadeler Kullanma -Durum Bildiren Eylemleri İfade Etme	-Ad tamlaması (silah arkadaşları, Çanakkale Şehitleri) -Sıfat Tamlaması	-Silah -Saygı -Rahmet -Bayrak	-Bayrak uğruna kan dökmek -Destan yaz-	-18 Mart Çanakkale Şehitlerini Anma Günü	Vatanseverlik -Kültürel değerleri yaşatmaya duyarlılık	Görüntüsel (ikonik) gösterge: -Çanakkale Şehitleri Anıtı,
“Turkish Airlines 2017”	-Önemli ve Tarihi Yerler/Olaylar Hakkında Konuşma -Hitap İfadeleri Kullanma -Geçmişteki Bir Olaydaki Kişileri ve Durumu Tasvir Etmek -Kişilerin Şimdi Ne Yapıyor Olduğunu Anlatma	-Basit yapıtlı fiiller(uç-) -Bildirme eki(-dır) -Duyulan geçmiş zaman(-mış) -İyelik Ekleri (I. Tekil ve III. Çoğul Şahıs Ekleri) -Çoğul Eki	-Özel -Plan -Yarımada -Ulus -Kader -Değerli -Sefer -Şehir -Kahraman -Anı, Aziz -Planlamak -Ulus -Ebediyet -Sema, -Destan -Gazi	-Canını feda et- -Hayatını hiçe say- - Rahmetle ve saygıyla anmak Ebediyete kavuşmak -Ruhu şad olmak	-Şehitlik mertebesi		-Şehitliğin üzerinden geçenken verilen asker selamı. -Ağlayan ve üzüntü duyan, -gururlanan kişilerin yüz ifadeleri.
https://www.youtube.com/watch?v=G1yflErL16Y&list=PLTAc0dd5pG2aFBN6TJbJfWp5GnMXRT0fe&index=3	-Durum Bildiren Eylemleri İfade Etme -Ülkeleri, Şehirleri ve Milliyetleri Tanımlama -Önemli ve Tarihi Yerler/Olaylar Hakkında Konuşma -Hitap İfadeleri Kullanma	-Bildirme eki -İyelik eki (I. Çoğul şahıs) -Sıfat Tamlaması (ulu şef) -Bilinen Geçmiş zaman -Yapım eki(-lık) -Ad tamlaması (Türk Milleti)	-Evlat -Millet -Kurtarıcı -Bağlılık -Keder -Teselli -Bağlılık -Aziz -Hizmet -Kurtarıcı	-Dünyaya gözlerini kapamak -İçi yanmak -Taziye sunmak - Sağ ol-	-10 Kasım Atatürk’ü Anma Günü	-Kültürel değerleri yaşatmaya duyarlılık	Görüntüsel (ikonik) gösterge: -eski bir radyo, -ani şaşkınlık karşısında bardakları düşürmek. Belirti: penceredeki yağmur taneleri ile duygusal bir ortamın

-Niteleyici İfadeleri Kullanma	-Bağlılık	olduğunun ifade edilmesi.
-Neden Belirtme/Açıklama Bulunma	-Şef -Ulu Cumhuriyet	

Reklam filmlerinin çoğu seviyede ve dört temel becerinin gelişimi doğrultusunda kullanılabilen yapıdadır. Bu noktada dil öğrencisinde iletişimsel dil becerilerinden hareketle rica, istek, kabul etme/reddetme, durum bildiren ifadeler kullanma, kendi geçmişinde yaşadığı anıları ve olayları sıralama, konuşmalarında neden belirtme, gerekli noktaları açıklayabilme, ne yapıyor olduğu hakkında bilgi verme, diyaloglarını kontrol edebilme yetisi gelişeceği düşünülmektedir. Ayrıca iletişimsel dil işlevlerinin, reklamlar vasıtasıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin iletişim yetilerine fayda sağlayarak nerede, ne zaman, hangi durum karşısında nasıl bir cevap verilebileceği ya da nasıl sorular sorabileceğini görmesini sağlayabilir. Reklamlarda geçen diyaloglar selamlaşma tabirlerini, basit soru-cevap ifadelerini, istekler ve isteklere karşı verilen yanıtları, koşul bildiren durumları ve kişilerin eylemlerini nasıl yönettiğini göstermektedir. Bu işlevler çeşitli dil yapıları ile oluşturularak dil kullanımının belirli aşamalarla gerçekleştirildiğini göstermektedir. Böylece iletişimsel dil işlevleri, dil yapıları ve bağlamda işlenen kelimelerin birbirlerini tamamlayıcı nitelikte olduğu anlaşılmaktadır.

Reklamlarda yer alan monolog ve diyaloglarda bir sorun veya bilgi nedenleriyle açıklanırken “için” edatının yanı sıra zaman zarflarıyla da desteklendiği görülmektedir. Bu durum dil öğrencisinin gerek karşılıklı konuşmada gerekse sözlü anlatımında ifadelerini gerekçelendirmesini sağlayıcı nitelikte görülebilir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin zaman kavramını doğru kullanabilmeleri, şu an ne yapıyor olduğunu ya da geçmişte ne yaptığını ifade etme gücünün artması beklenmektedir. Dolayısıyla reklamların geniş zaman, şimdiki zaman, bilinen geçmiş zaman, duyulan geçmiş zaman, gelecek zaman ifadeleri, soru cümleleri, sıfat-fiil ve zarf fiillerle dil bilimsel boyutta da önemli bir işleve sahip olduğu anlaşılmaktadır. Böylece Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı (Maarif Vakfı, 2019: 41)’nda yer alan B düzeyi dinleme/izleme becerisine yönelik; “*Sebep-sonuç/amaç-sonuç ilişkilerini belirler.*” ve “*Olay ve bilgileri zamansal veya mantıksal olarak sıralar.*” kazanımlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca dil öğrencilerinin dilek-istek kipleri ile anlamsal boyutta bir farkındalık kazanacağı da düşünülmektedir. Bu durumun bireylerin günlük yaşamda dili kullanırken eylemlerini yönetebilmelerini kolaylaştırması beklenmektedir. Reklamların dil bilgisi içeriği yönüyle çeşitlilik göstermesi; Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı (Maarif Vakfı, 2019: 112-113) ’nda yer alan A ve B düzeyi dil bilgisi yapılarıyla örtüştüğünü göstermektedir. Bu sayede “*Türkçenin yapısal özelliklerinin anlamaya etkisini belirler* (Maarif Vakfı, 2019: 41).” kazanımının sağlandığı da anlaşılmaktadır. Belirtilen her dil yapısı reklam metinlerinde var olan fiil veya kelimelerin sonuna getirilen ekler olup parantez içlerinde kullanıldığı şekliyle verilmiştir. Örneğin, reklamların barındırdığı iyelik ekleri ile gerek “ben dili” gerekse “biz dilinin” oluşumunda ve sahiplik anlamının kazanılmasında dil öğrencisine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca çokluk eklerinin kazandırdığı anlam, olumsuzluk ekinin fiil gövdelerinde ve zaman zarflarında kullanımıyla veya “değil” gibi olumsuzluğu anlamsal boyutta taşıyan kelimelerle dil öğrencilerinin anlama ve anlatma becerisine yönelik olumlu

aktarımda bulunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda dil öğrencisinin B düzeyi dinleme/izleme becerisi için sunulan “*Onay, kabul, ret ve ekleme ifadelerini tanır.*” ve “*Olumlu ve olumsuz görüşleri ayırt eder* (2019: 41).” kazanımlarını reklam filmleri aracılığıyla öğrenebileceği belirtilebilir.

Reklamlarda iletişimsel dil işlevleri arasında niteleyici yargıların olduğu, kullanılan sıfatların fazla olmasından anlaşılmaktadır. Sıfatlar yardımıyla bu dil işlevi reklamlarda fazlasıyla işlenmiş, betimleyici ögeler ön plana taşınmıştır. Renkler, kişilerin dış görünüşleri, mekân tasvirleri sıfatlar yardımıyla nitelenmiş ve reklamların görsel bir araç olması dolayısıyla sıfatın neyi veya kimi karşıladığı da belirtilmiştir. Bu durumun bir kelimenin görselleştirilmesini, anlamın neye ait olduğunu, neyi karşıladığını anlamalarını kolaylaştırması beklenmektedir. Buradan hareketle çalışmada niteleyici yargıların olduğu reklamların B düzeyi dinleme/izleme becerisi için “*Betimleyici ifadeleri belirler.*” ve “*sözel bilgileri görsellerle ilişkilendirir* (2019: 40).” kazanımlarını karşıladığı görülmektedir.

Reklamların söz varlığı açısından da etkin olduğu görülmüştür. Nitekim söz varlığının en temel unsuru olan kelimeler, reklamlar yoluyla öğretilir. Bu bağlamda kelimelerin nasıl kullanıldığı, cümleye kattığı anlam, ima gibi dil yetilerinin kazanılması noktasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Öğrenciler bağlamdan hareketle kelimelerin anlamı hakkında yorumda bulunabilirler. Böylece ilgili reklamların B düzeyi dinleme/izleme becerisi için verilen “*Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.*” ve “*Metinlerdeki anahtar kelimeleri belirler* (2019: 40).” kazanımlarını karşılayıcı nitelikte olduğu görülebilir. Bu durumun öğrencinin tahmin gücünü ve öğrencinin öğrenmedeki aktifliğini artırıcı nitelik kazandırması beklenmektedir. Tahminlerin ardından sınıfla ve öğretmen eşliğinde kıyaslamalar yapılabilir.

Türk halk edebiyatı türleri arasında halkın değerlerini güvenilir ve kısa hâliyle sunarak toplumun bakış açısının ve dünya görüşünün aktarıldığı deyimler ve ikilemeler de reklamlarda sıkça kullanılan söz varlığı ögeleridir. Reklamlarda kullanılan deyimler Türk Dil Kurumu sayfası üzerinden kontrolü sağlanarak tabloya eklenmiştir. Bir milletin en özel ve damıtılmış hâliyle tüm özelliklerinin yer aldığı deyimler günlük konuşma dilinde oldukça fazla yer tutmaktadır. Bu durum reklam filmlerinden de anlaşılmaktadır. Dilin sosyal boyutu içerisinde dil öğrencilerine nerede hangi durumda hangi deyim kullanılabileceği öğretilmiş olacaktır. Çünkü deyimler; şaşkınlık, mutluluk, üzüntü gibi hisleri de barındırdığı için deyim kullanmanın hangi ruh hâlini taşıdığını da göstermektedir. Tablo 1’de verildiği üzere reklamlarda içerik olarak oldukça fazla deyim kullanımı söz konusudur. Buradan hareketle dil öğrencilerinin B düzeyi dinleme/izleme beceri alanında verilen “*Günlük konuşmalardaki temel deyimleri ve kalıp ifadeleri bağlamdan hareketle anlamlandırır.*” ve “*Konuşmacının duygu durumlarını ayırt eder* (2019: 40).” kazanımlarını yansıttığı söylenebilmektedir.

Reklamların Türkçenin yapısal özelliklerinin yanı sıra kültür aktarımı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Çalışmada reklamların daha çok milli ve dini bayramları konu alıcı yönleri, Türk kültürünü, yaşayış biçimini kısa birer film şeklinde aktaran özellikte olanlar seçilerek değer aktarımı kavramına da yer verilmiştir. Böylece ülkemizde belirli gün ve haftalarda TV ekranlarında görülen reklamların arka planda yer ettiği manevi değerlerin de aktarılmış olduğu görülmüştür. Ülkemizde ikinci dil olarak Türkçe öğrencileri bu bayramlarda Türk milletinin yaşadığı duygu, maneviyat ve kültürel mirası anma şeklini de görmüş olacaktır. Bu durum “*Kültürler arası karşılaştırmalar içeren konuşmalardaki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder* (2019: 41).” dinleme/izleme kazanımıyla örtüşebileceğini göstermektedir.

Reklamlarda iletişimsel dil işlevlerinin ve kültürel ögelerin görülmesine ek olarak anlamsal bütünlüğün gösterilmesi noktasında dil göstergeleri de işlenen diğer bir unsurdur. Bu bağlamda dil dışı göstergeler arasında ikonik (görüntüsel) dil göstergesi ve dil dışı göstergelerden simgenin daha sık kullanıldığı tespit edilmiştir. İkonik göstergenin belirttiği nesne var olmasa bile doğrudan temsil edici, canlandırıcı bir özelliğinin olduğu bilindiğinden bir resim, desen ve görüntüye dayalı bir fotoğraf ya da çizgisel anlatım

(karikatürler) bu tür özellikler taşımaktadır (Günay, 2008: 5). Buradan hareketle belirlenen bu dil göstergeleri ile sözel olarak ifade edilen kültür öğeleri ya da sözel olarak ifade edilmese de bağlamsal açıdan olması gereken unsurların reklamlarda yer tuttuğu görülmüştür. Örneğin tabloda da verildiği üzere “Türk Bayrağı” ya da sadece “ay ve yıldızın” yer alması bağımsızlığın simgesini göstermektedir. Diğer bir örnekte de kahve reklamı yapılırken aynı zamanda kahve kültürü, cezve, fincan ve kız istemede kahvenin ikram edilmesi ikonik bir gösterge olarak karşımıza çıkmaktadır. Atatürk ve şehitlerin konu edildiği reklamlarda yer alan fotoğraflar, çizimler, albümler konuya ikonik bir görüntü kazandırarak öğrencinin zihninde yer edinmesini kolaylaştırıcı yönünün olduğunu göstermektedir. Öğrenciye belirli geleneklerin nasıl yapıldığını, el öpmek, büyüklere saygı göstermek, bayramlarda akraba ziyaretlerinde bulunmak gibi eylemsel öğeleri; ruh hâline bağlı olarak kullanılan jest ve mimikler gibi duygu durumlarının analizini yapabilme imkânı sunması beklenmektedir. Bu sayede dil öğrencisinin hem duygu durumlarını hem de geleneklere bağlı ritüellerin uygulanışını görebekle bulunduğu ortamlarda bunları uygulama yetisi kazanmasına fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca B düzeyi dinleme/izleme becerisinde verilen “*Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını tanıtır* (2019: 40).” kazanımını karşıladığı anlaşılmaktadır. Bununla beraber öğrenci kendi kültürel değerleri ile kıyaslama yapabilecek ve her iki kültürün de kesiştiği ve ayrıldığı noktaları zihninde kurabilecektir.

Sonuç

Dil insana ait eylemleri kapsadığı için hayatın içinde gelişimi ve değişimi daimî olarak kültürle birleşip kelimelerle aktarılan bir sürecin belirtisidir. Bu noktada dilin kullanım alanları, yeni bir dilin öğrenilme nedenleri ve dilin öğretilmesi sürecinde etkili olabilecek materyaller de bu gelişime bağlı olarak değişme göstermektedir. Bu nedenle görsel-işitsel açıdan otantiklik yönü yüksek materyallerin ön plana taşınmasının gerektiği savunulmaktadır.

Bu bağlamda çalışmada yer alan reklamların birden fazla işlevi barındırdığı, içerdiği dil işlevlerinin dilbilgisi yapılarıyla bağlantılı bir bütünlük oluşturduğu görülmektedir. Bu sebeple dil işlevlerinin ve dil yapılarının farklı bağlamlar üzerinde tespit edilmesi ve ortaya sunulmasının gerekliliği anlaşılmaktadır. Çalışmanın sadece 10 reklam filmi üzerindeki bulgularından hareketle CEFR (2018)’de de belirlenen görsel-işitsel ve toplum dilbilimsel yeterlik açısından önemli nitelikler taşıdığı tespit edilmiştir. Ayrıca Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı dinleme/izleme beceri kazanımlarının çoğunu yansıttığı görülmektedir. En genel ifadeyle “*Görüntülü ve/veya sesli reklamlarda sunulan açık ve örtük iletileri belirler.*” ve “*Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder* (Maarif Vakfı, 2019: 40).” kazanımları çalışmada yer alan reklamlarla örtüşmektedir. Reklam filmleri ağırlıklı olarak dinleme/izleme becerisine hitap ediyor olsa da bir bütün olarak değerlendirilebilecek nitelikte diğer temel becerileri de kapsayıcı yönünün olduğu anlaşılmaktadır.

Reklam filmleri ile ilgili çalışmalara bakıldığında; kalıp sözlerin öğretilebileceği yönüyle Kara ve Altunsoy (2017), reklamların kültür aktarım aracı olarak kullanımı üzerine Yılmaz ve Akkaya (2018), dilin farklı beceri alanlarında kullanılabileceğine yönelik olarak Mutlu ve Süğümlü (2018), kültürel ve dini öğeleri aktarıcı yönüyle Erdoğan ve Taşdelen (2019)’in çalışmaları görülmektedir. Bu bağlamda reklam filmlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkili bir materyal olabileceği çoğu çalışmada yer bulmuştur. Belirtilen çalışmalar CEFR’deki beceri alanlarıyla ilişkilendirilerek reklamların yabancı dil öğretimindeki rolü ve sınıf içerisinde hangi seviyelerde, ne tür etkinliklerle materyale dönüştürebileceği üzerinde önerilerde bulunmuştur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin en önemli özelliklerinden biri de Türk kültürünü öğretmek olduğu için çalışmalar kültürel unsurların yansıtılması doğrultusunda önemli materyal çalışmaları olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmaların yanı sıra; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde otantik materyal olarak reklam broşürlerinin kullanımı üzerine Doğan (2014); günlük hayatın içinden, gerçek örnekleri ders ortamına taşınması yönüyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir materyal örneği sunmuştur. Bu yolla etkili bir kelime öğretimi örneği olarak değerlendirilebilecek çalışmada kelimelerin ilgili dil kullanım alanlarına göre sınıflandırıldığı görülmektedir. Ayrıca Türk kültürüne ait aile yaşantısının, aile değerlerinin, kardeşlik bağlarının filmler ile aktarılabilmesi hususunda Kalenderoğlu ve Çekici (2017); gerek kültür aktarımı gerekse değer aktarımında yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerine Türk aile yapısının güçlü olduğunun anlaşılmasında etkili olabileceğini belirtmektedir. Bununla birlikte Deniz ve Çekici (2019); toplum dilbilimsel açıdan CEFR (2018) esaslarına uygun olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde toplu taşıma araçlarında yer alan dil işlevlerini sınıflandırmaları ile gündelik dili farklı bir bağlam etrafında incelemiştir. Böylelikle gerek dil işlevleri gerekse dil yapılarının kullanım şekillerinden hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin eylem planlarını yönetme, sosyalleşme, karar verme gibi günlük yaşama ilişkin ihtiyaçlarına yönelik akademik zemin hazırlayacak bir çalışma niteliğindedir.

Yapılan bu çalışma ile reklamlar CEFR (2018)'in belirlediği kazanımlar ve toplum dilbilimsel yeterlik düzeylerine bağlı olarak iletişimsel dil işlevleri, söz varlığı/kelime öğretimi, dil yapıları, hangi kültürel öğelerin taşındığı, aktarılan değerler ve dil göstergeleri kategorilerinde incelenmiştir. Bununla birlikte çalışma grubunda yer alan reklamların CEFR (2018)'de yer alan iletişimsel ve üretimsel dil faaliyetlerinde ne tür etkisinin olabileceği ifade edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca Maarif Vakfının 2019 yılında sunmuş olduğu Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı, dinleme/izleme becerileri kapsamında çalışma grubundaki materyallerin B1, B2, C1 seviyelerinde rahatlıkla kullanılabilmesi görülmüştür.

Reklam filmlerinden elde edilen bulgulardan hareketle iletişimsel dil işlevlerinin öğrencilerin sosyal ortamda kuracakları iletişimi güçlendireceği ve kendilerini ifade edebilme gücünü artıracakları düşünülmektedir. Ayrıca dil yapıları incelendiğinde oldukça fazla dilbilgisi kuralının mevcut olduğu görülmüştür. Belirtilen zaman zarfları ile gerek konuşma gerekse yazı dilinde zaman kavramının yerinde ve doğru kullanılmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Belirlenen eklerin, dilek ve zaman kiplerinin, fiilimsilerin sıklıkla kullanımının dil öğrencisinin anlam inşasını kolaylaştırması beklenmektedir. Eklerin kullanımında kalınlık incelik uyumu sesli bir şekilde duyulduğundan dil öğrencilerinin bu uyumu, yazı diline ve konuşma diline aktarmalarının kolaylaşacağı düşünülmektedir. Çünkü Türkçe ses odaklıdır. Bu yüzden reklamlar kelime ve cümlede anlam inşasında işlevsel anlamda yeterlilik kazanılmasında etkili olabilecektir. Ayrıca reklamların özellikle yazı dili için bağımlı ve bağımsız biçimbirimlerini örtük bir şekilde öğrettiği düşünülebilir. Dil öğrencilerinin “uçakla ve uçak ile” gibi kullanımların farkını; derecelendirme için kullanılan ve kıyas anlamı katan “çok, çok fazla, en gibi” ifadelerin anlama kattığı vurguyu reklamlar aracılığıyla anlayabileceği ifade edilebilir. Kısacası reklamlar ile örtülü olarak dilbilgisi öğretiminin yapılabileceği anlaşılmaktadır.

Reklamlarda yer alan diyaloglarla işlenen dilekler, selamlaşma, kabul/ret ifadeleri, neden açıklama ve çoğu duygusal aktarım da genellikle deyim ve kalıp ifadelerle gerçekleşmektedir. Bu bağlamda dil öğretiminin kelime ve kural öğretiminin ötesinde kültürel unsurların, kültürel iletişimin, kalıp ifade, deyim gibi sosyal yönlerin reklam yoluyla dilin doğal ortamında görsel-işitsel olarak yansıtılabileceği anlaşılmaktadır.

CEFR (2018)'in gerek eylem odaklı yaklaşımı esas olarak öğrenci aktifliğinin önemini ortaya koyması gerekse dil öğrencisinin toplum dilbilimsel yeterliliklere sahip olması için gerekli kazanımlar oluşturması sosyal ortamların yansıttığı işlevlerin öğretilmesi gerektiğini ortaya sunmaktadır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin günlük dile hâkim olmaları ve aktif katılım sergilemeleri için dili iletişimsel ve üretimsel boyutta kullanabilmeleri gerekmektedir. Bu noktada

iletişimsel dil işlevleri ve bu işlevleri oluşturan dil yapıları ile dil kullanım alanında işlenen kelime ve kalıp ifadelerin haritasının çıkarılması gerekmektedir.

Kaynakça

Arslan, M. ve Âdem. (2010). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı.” Dil Dergisi 147, 63-86.

Aktaş, T. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. Journal Of Language and Linguistic Studies, 1, 1. 89-100.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz. Ş., Demirel, F. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: PEGEM.

CEFR (2001). (Common European Framework Of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.) Council Of Europe, Strasbourg. Erişim Adresi: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>

CEFR (2018). (Common European Framework Of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.) Council Of Europe, Strasbourg. Erişim Adresi: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Creswell, John W. (2020). Nitel Araştırma Yöntemleri-Beş yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni. 3. Baskıdan Çev. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir: Siyasal Kitabevi.

Çelik, Mehmet, E. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Otantiklik ve Otantik Materyallerden Yararlanma. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 7/21, 791-806.

Deniz, K. Ve Çekici, Y. E. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Açısından Toplu Taşıma Araçlarında Dil İşlevleri. International Journal Of Languages' Education and Teaching, 7(4). 24-26.

Demirel, Ö. (2007). Yabancı Dil Öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık, 4. Baskı.

Doğan, Y. (2014). Yabancılara Türkçe Kelime Öğretiminde Market Broşürlerinden Yararlanma. Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi. 10(1), 89-98

Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, Kürşad Ç. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alanyazını Işığında Değerlendirilmesi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1(2), 51-69.

Erdoğan, Zeynep, S., Taşdelen, B. (2019). Televizyon Reklamlarında Kültürel ve Dini Göstergelerin Kullanımı: 2010-2017 Coca-Cola Ramazan Dönemi Reklamlarının Göstergibilimsel Analizi. Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi.

Günay, D. (2008). Görsel Okuryazarlık ve İmgenin Anlamlandırılması. Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Hakemli Dergisi.

Kara, M., Altunsoy, Ş. (2017). B1, B2 ve C1 Düzeyindeki Yabancı Öğrencilere Türkçedeki Kalıp İfadelerin Öğretiminde Televizyon Reklamlarının Kullanılması. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum.

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

Mutlu, Hasan, H., Süğümlü, Ü. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Reklam Filmlerinin Farklı Beceri ve Seviyelerde Kullanımı. Turkishstudies, 13/27, 1039-1053.

Temizyürek F., Birinci, Fatma, G. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Otantik Materyal Kullanımı. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 5/1, 54-62.

Türkiye Maarif Vakfı. (2019). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı”. Erişim adresi: <https://www.turkiyemaarif.org/uploads/yabancidilolarakturkceogretimi.pdf>

Yıldırım, A., Şimşek. H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Yılmaz F., Akkaya, Ü. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarım Aracı Olarak Reklamlar. *Route Educational and Social Science Journal*, 5/12.

Cumhuriyet Dönemi Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının İşlevsel Dil Bilgisi Kapsamında Değerlendirilmesi

Doç. Dr. Kemalettin DENİZ*, Öğr. Gör. Yunus Emre ÇEKİCİ**

Özet

Dil kullanımı, belli başlı işlevleri gerçekleştirmek demektir. İnsan dili kullanarak selam vermek, soru sormak, istemek, şikâyet etmek, vedalaşmak gibi çeşitli işlevleri gerçekleştirir. Son yıllarda dil eğitiminde “işlev” kavramı ön plana çıkmaya başlamıştır. Böylece dil bilgisinin bir amaç değil, dili etkili ve işlevsel kullanmada bir araç olduğu görüşü, günümüzde genel kabul görmektedir. Dil bilgisi öğretiminde iletişim durumlarını ve dil işlevlerini merkeze alan temel yaklaşım, “işlevsel dil bilgisi” olarak kavramsallaştırılmaktadır. İşlevsel dil bilgisi, soyut dil yapılarını ve kurallarını değil; öğrenci ihtiyaçlarına göre belirlenmiş dil işlevlerini merkeze alan bir öğretim yaklaşımıdır. İşlevsel dil bilgisi, ders içi uygulamalarda olduğu kadar öğretim programlarında içeriğin belirlenmesi ve sıralanmasında da sıkça başvurulan bir yaklaşımdır. Bu bağlamda işlevsel dil bilgisinin Türkçe dersi öğretim programlarındaki yerinin tespiti, dil bilgisi öğretimi ve işlevsel dil öğretimine veri sağlayacaktır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, Cumhuriyet Dönemi ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarını işlevsel dil bilgisi kapsamında değerlendirmektir. Çalışmada 1924, 1929, 1931-1932, 1938, 1949, 1962, 1981, 2006, 2015, 2017, 2018, 2019 yıllarında yayımlanan ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan dil bilgisine ilişkin açıklama ve kazanımlar, işlevsel dil bilgisi kapsamında incelenmiştir. Çalışma nitel modelde, betimsel bir araştırmadır. Doküman analizi yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Programlarda yer alan işlevsel dil bilgisine ilişkin açıklama ve kazanımlar kronolojik bir yaklaşımla ele alınmıştır. Araştırma, Türkçe öğretimi tarihinde işlevsel dil bilgisinin yerini belirlemesi ve gelecekteki program geliştirme çalışmalarına ışık tutması bakımından önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: İşlevsel dil bilgisi, dil işlevleri, Türkçe dersi, öğretim programı.

Evaluation of the Turkish Education Curriculum in Secondary Schools in the Republican Period within the Context of Functional Grammar

Abstract

Language use means performing certain functions. Human beings perform several functions such as greeting, asking questions, complaining or saying goodbye. Thus the notion of ‘function’ has recently come into prominence in grammar teaching. The grammar is not a goal but rather an aid to use the language effectively and functionally and this idea is widely accepted today. The fundamental approach that puts the communication and language functions in the center is defined as ‘functional grammar’ in grammar teaching. Functional grammar is an approach that puts the language functions which are determined according to the student needs in the center of education rather than the abstract language structures and rules. Functional grammar is often used in the determination and organization of the content in the curriculum as well as in-class activities. In this sense, the place of functional grammar in Turkish curriculum is an important research subject. Determining how and to what extent the functional grammar take a part in Turkish education curriculum in secondary schools from past to present might contribute to the current studies of curriculum developing. Accordingly, the aim of this study is to evaluate the Turkish education curriculum in secondary schools in the Republican period within the context of functional grammar. In the study, the explanations and achievements about the grammar which were used in the Turkish education curriculum in secondary schools published in 1924, 1929, 1931-1932, 1938, 1949, 1962, 1981, 2006, 2015, 2017, 2018, and 2019 were analyzed within the context of functional grammar. This is a qualitative and descriptive study. Document analysis method was used in this study and the data were analyzed through the content analysis method. The explanations and achievements about the functional grammar in the analyzed curriculum were organized chronologically. This study is important in terms of determining the place of functional grammar in Turkish education history and helping the further studies about curriculum developing.

Keywords: Functional grammar, language functions, Turkish education, curriculum.

Giriş

*Doç. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, kdiniz@gazi.edu.tr

**Öğr. Gör., Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, Türkiye, yeccekici@atu.edu.tr

İnsanın dili hangi amaçla kullandığı, dili kullanarak aynı zamanda ne yaptığı, dil felsefesinin temel uğraş alanlarından biridir. Antik Çağ'dan günümüze birçok düşünür, dilin işlevlerinin neler olduğunu araştırmıştır. Örneğin Aristoteles, "Retorik" adlı kitabında dilin inandırma ve kanıtlama işlevleri üzerinde durmuş (Aristoteles, 2013), "Politika" adlı kitabında ise bilgilendirici işlevinden söz etmiştir (Aristoteles, 1975). Aydınlanma Çağı'nda John Locke (2013), dilin iletişimsel; George Berkeley (1998) ise dilin tutku/coşku uyandırma işlevinin altını çizmiştir. Ludwig Wittgenstein (2010) ise dil işlevlerini "alet kutusu" metaforuyla açıklamış ve dilin belirli ihtiyaçlar doğrultusunda, alet kutusundaki işlevlerin kullanılması anlamına geldiğini; bunun da tıpkı bir "oyun" gibi belli başlı kurallarla gerçekleştiğini ifade etmiştir. Martin Heidegger (2013) dilin, insanın varlığını inşa etmesine zemin hazırladığını belirtirken Jürgen Habermas (2001) dilin en önemli işlevinin iletişim kurmak olduğunu ifade etmiştir. Dil felsefesindeki bu ve benzeri sorgulamalar, dilin sadece yapısal bir bütün olmadığı, aynı zamanda işlevsel ve iletişimsel bir süreç olduğu görüşünü kuvvetlendirmiştir. Başka bir deyişle dil felsefesindeki araştırmalar; dilin doğasının, olanaklarının ve sınırlılıklarının anlaşılmasında iletişimsel süreçlerin merkezî bir önem taşıdığını ortaya koymuştur. Bu görüşün devamı olarak yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren dilin ne gibi işlevler taşıdığını konu edinen sayısız dilbilim araştırması yapılmıştır. Özellikle Austin (2017) ve Searle'un (2000, 2011) geliştirdiği söz eylem kuramı (speech-act theory) ile edimbilim, toplumdilbilim, dil psikolojisi ve uygulamalı dilbilim alanlarında yapılan çalışmalar, bir yandan dilin işlevsel doğasını aydınlatmış, diğer yandan da dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımlara kuramsal bir dayanak oluşturmuştur (Deniz ve Çekici, 2019b). Bu çalışmalar, dilin olguları betimleme/resmetme işlevinin dışında sosyalleşme, bilgi verme, soru sorma, hayal kurma, ikna etme gibi sayısız işlev taşıdığını ortaya koymuştur (Deniz ve Çekici, 2019a, s. 3047). Bununla birlikte Ogden ve Richards (1972), Halliday (1973), Wilkins (1976), Blondell, Higgens ve Middlemiss (1982), Brumfit (1987), Van Ek ve Trim (1990a, 1990b ve 2001) ve Bühler (2011) tarafından geliştirilen dil işlevleri listeleri de genelde dil öğretimi özelde de dil bilgisi öğretiminde işlevsel ve iletişimsel yaklaşımların doğmasına ve gelişmesine kaynaklık etmiştir. Dil bilgisinin bir amaç değil, dili etkili ve işlevsel kullanmada bir araç olduğu görüşünü ileri süren işlevsel dil bilgisi yaklaşımı, 20. yüzyılın son çeyreğinden günümüze kadar dil öğretimi alanında ön plana çıkan temel yaklaşımlardan biri olmuştur.

Dik (1978) ve Halliday (1985) gibi dilbilimcilerin öncülüğünü yaptığı işlevsel dil bilgisi yaklaşımı; dili toplumsal etkileşim aracı olarak ele almakta ve işlev, anlam, bağlam ve dil bilgisel kategorileri bütünsellik içinde incelemektedir (Peçenek, 2008). Feng (2013, s. 86), işlevsel dil bilgisinin konuşma ve yazı dilinin farklı sosyal durumlarda nasıl işlediğiyle ve dilin, kullanıcıların amacına göre nasıl değiştiğiyle ilgilendiğini belirtmektedir. Benzer (2020) işlevsel dil bilgisinin, kullanılan dil üzerine odaklandığını, kurallar koymak yerine dilin işlevlerini betimlediğini vurgulamaktadır. Benzer'e göre dilin yapısıyla yapıların sahip olduğu işlevleri, bağlam içinde sunan işlevsel dil bilgisi kullanıcı dostudur. İşlevsel dil bilgisi, kullanıcı neyi arıyorsa onu kolayca bulmasını sağlayan bir yapıdadır. İşcan (2007: 253), işlevsel dil bilgisini bir dilin görev ve anlam elemanlarının belli bir metinde kullanımını, niçin seçildiklerini, hangi işlevleri yerine getirdiğini tespit etmeye çalışan bir yaklaşım olarak ele almaktadır. Kalfa (2018: 13) işlevsel dil bilgisini, bir dilin öğelerini birbirleriyle olan bağıntılarını işlevleri açısından ele alan; dildeki yapıları görev ve anlam bakımından değerlendirirken bu yapıların bir metin içinde kullanım esaslarını, tercih ediliş nedenlerini ve işlevlerini açıklamaya çalışan bir yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Şimşek (2006: 8) işlevsel dil bilgisinin, insanların birbirleriyle etkileşim kurmasının bir aracı olarak dile odaklandığını vurgulamaktadır. Görüldüğü gibi işlevsel dil bilgisi, iletişim sürecinden kopuk dil yapılarını değil; öğrenci ihtiyaçlarına göre belirlenmiş dil işlevlerini merkeze almaktadır. Ayrıca işlevsel dil bilgisi, dilin toplumsal, iletişimsel ve işlevsel doğasına odaklanmaktadır.

İşlevsel dil bilgisi, ders sürecinde olduğu kadar öğretim programlarının düzenlenmesinde yani içerik seçimi ve sıralanışında da etkili olmuş bir yaklaşımdır. Yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren dil

öğretiminde “işlevsel-kavramsal izlençe” ve “iletişimsel izlençe” şeklinde adlandırılan ve temelde işlevsel dil bilgisi yaklaşımıyla bağdaşan öğretim programlarının giderek yoğunlaştığı görülmektedir. İşlevsel dil bilgisi yaklaşımına göre düzenlenen bu programlarda öğrenci ihtiyaçları ve dil işlevleri temel alınmaktadır (Wilkins, 1976; Nunan, 1993; Akbulut ve Yaylı, 2015). İşlevsel dil bilgisinde dayalı öğretim programları, dile ilişkin soyut kurallardan çok, dil işlevleri ve iletişim durumlarına odaklanmaktadır (Hinkel ve Fotos, 2002). Bu tür programlarda işlevler merkezdedir ve dil bilgisi, işlevlerin ifade edilmesine yardımcı olması amacıyla öğretilir (Demircan, 2012; Kazazoğlu, 2006). Başka bir deyişle dil bilgisi özerk bir öğretim konusu değildir, işlevlere ve iletişimsel durumlarına bağlı olarak öğretilir. Dolayısıyla işlevsel dil bilgisine dayalı öğretim programlarında asıl amaç, öğrencilere dil hakkında bilgi vermekten çok; dili kullanmayı öğretmenin genel bir çerçevesini oluşturmaktır. İşlevsel dil bilgisine dayalı bir öğretim programı, -örnek vermek gerekirse- cümle türleri, fiilde çatı gibi dil yapılarına göre değil; seslenmek, selamlaşmak, izin istemek, soru sormak, sohbet etmek, baş sağlığı dilemek, vedalaşmak gibi dil işlevlerine göre düzenlenmektedir.

Yukarıda belirtildiği gibi, işlevsel dil bilgisi, öğretim programlarının tasarlanmasında etkili olmuş bir yaklaşımdır. Bu bağlamda geçmişten günümüze Türkçe dersi öğretim programlarında işlevsel dil bilgisi yaklaşımına yer verilme durumu, önemli bir araştırma konusu olarak gündeme gelmektedir. Alan yazınında Cumhuriyet Dönemi Türkçe dersi öğretim programlarını çeşitli değişkenler açısından inceleyen çalışmalar bulunmakla beraber (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2016; Balcı, Coşkun ve Tamer, 2016; Çifci, Batur ve Duru, 2017; Temizkan ve Atasoy, 2014; Girgin, 2011) işlevsel dil bilgisi kapsamında inceleyen bir çalışma yoktur.

Bu çalışmanın amacı, Cumhuriyet Dönemi ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarını işlevsel dil bilgisi kapsamında değerlendirmektir. Bu doğrultuda çalışmada 1924, 1929, 1931-1932, 1938, 1949, 1962, 1981, 2006, 2015, 2017, 2018, 2019 yıllarında yayımlanan ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan dil bilgisine ilişkin açıklama ve kazanımlar, işlevsel dil bilgisi kapsamında incelenmiştir. Araştırma, Türkçe öğretimi tarihinde işlevsel dil bilgisinin yerini belirlemesi, bu kapsamda gelecekteki program geliştirme çalışmalarına kuramsal bir zemin hazırlaması bakımından önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel modeldeki bu araştırma betimsel niteliktedir. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi kapsar.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Eğitim bilimi araştırmasının tarihsel bir döneme ilişkin olması veya programları ele alması, eğitim bilimcileri doküman incelemesi yöntemini kullanmaya yöneltmektedir (Ulutaş, 2017: 288). Bu çalışmada da tarihsel bir perspektifle Cumhuriyet Dönemi ortaokul Türkçe dersi öğretim programları incelendiği için doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Materyali

Cumhuriyet Dönemi ortaokul Türkçe dersi öğretim programları, bu çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Çalışmada evrenin tamamına ulaşma olanağı olduğu için örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Bu doğrultuda çalışmada 1924, 1929, 1931-1932, 1938, 1949, 1962, 1981, 2006, 2015, 2017, 2018, 2019 yıllarında yayımlanan ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarında, dil bilgisine ilişkin açıklama ve kazanımlar işlevsel dil bilgisi kapsamında incelenmiştir. 1924, 1929, 1931-1932,

1938, 1949, 1962, 1981 programlarına Temizyürek ve Balcı'nın (2015) "Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları" başlıklı kitabından; 2006, 2015, 2017, 2018 ve 2019 programlarına ise MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'ndan ulaşılmıştır. Bu programlar kaynakçada gösterilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada veriler, nitel içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Buna göre, programlar tarihsel bir perspektifle ele alınmış, geçmişten günümüze karşılaştırmalı bir biçimde değerlendirilmiştir. Programlarda dil bilgisine ilişkin açıklama ve kazanımlar "işlevsel dil bilgisi" merkeze alınarak yorumlanmıştır. Ayrıca programlarda "işlevsel dil bilgisi"yle ilişkili olduğu saptanan kavramlar, Tablo 1'de sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

"1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı"nda sınıf düzeylerine göre öğretilmesi gereken dil bilgisi konuları sıralanmıştır. Bu programda isim, sıfat, zamir, fiil, zarf, edat gibi geleneksel dil bilgisi konuları yer almaktadır. Dil bilgisi konularının tahtada veya yazdırmak suretiyle uygulamalı olarak öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

"1929 Ortamektep Türkçe Programı"nda bir önceki programdaki gibi sınıf düzeylerine göre öğretilmesi gereken dil bilgisi konuları sıralanmıştır. Ancak ek olarak "Ortamekteplerde Türkçe Derslerinin Başlıca Gayeleri" ve "Umumî Mülâhazalar" başlıkları altında Türkçe derslerinde bilgilerin kuru kuruya öğretilmemesi gerektiği, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmenin esas olduğu belirtilmiştir. Ayrıca programda dil bilgisinin tümevarımsal (istikrai) ve uygulamalı (ameli ve tatbiki) olarak öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

"1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı"nda, bir önceki programdaki gibi sınıf düzeylerine göre öğretilmesi gereken dil bilgisi konuları sıralanmıştır. Yine bir önceki programdaki gibi Türkçe derslerinin bir bilgi dersi olmadığı, uygulamaya ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bununla birlikte bu programda ilk kez dil bilgisi öğelerinin taşıdığı görevlerin öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır. "Zamirlerin cümledeki hizmetleri", "cümlede fiillerin hizmetleri", "cümlede zarfların rolleri", "muhtelif gramer unsurlarının cümledeki hizmetleri" gibi başlıklarla dil bilgisi öğelerinin taşıdığı görevlerin öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir.

"1938 Ortaokul Türkçe Programı"nda dil bilgisine ilişkin ayrı bir başlık açılmamıştır. Bu programda Türkçe dersinin uygulamalı bir biçimde öğretilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir.

"1949 Ortaokul Türkçe Programı"nda dil bilgisi öğretiminin kullanımdan kurala doğru yani tümevarımsal bir yaklaşımla öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir. Programda dil bilgisi öğretiminin amacı, öğrencilere Türk dilinin kurallarını sezdirip ana dilini kullanışta güven kazandırmak şeklinde ifade edilmiştir. Dil bilgisinin kullanıma ve uygulamaya dönük bir biçimde öğretilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Ayrıca dil bilgisinin soyut bilgidен çok konuşma ve yazma becerisini geliştirecek biçimde öğretilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu programda dil bilgisi konuları sıralanmıştır ancak, bu konuların derece derece derinleşerek öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

"1962 Ortaokul Türkçe Programı"nda dil bilgisinin soyut kurallar hâlinde öğretilmesinin öğrenci açısından yararsız olduğu, dil bilgisinin konuşma ve yazma becerisini besleyecek bir nitelikte öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bir önceki programda olduğu gibi tümevarımsal bir yaklaşımla, kullanımdan kurala doğru, dil bilgisi kurallarının öğrencilere sezdirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Dil bilgisinin kullanıma ve uygulamaya dönük bir biçimde öğretilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Bu programda da dil bilgisi konularının derece derece derinleşerek öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

“1981 İlköğretim Okulları Türkçe Öğretimi Programı”nda öğrencilerin dil bilgisi kurallarını sezmeleri ve kurallara varmalarının (tümevarım) önemi belirtilmiştir. Ayrıca programda öğrencilerin Türkçe derslerinde sergilemesi hedeflenen davranışlar belirlenmiştir. Dil bilgisi konuları da hem bilgi hem de kullanıma dönük davranışlar şeklinde ifade edilmiştir. “Kelimleri cümle içinde görevlerine göre kullanabilmek”, “Fiilimsileri tanımak ve kullanabilmek”, “Fiillerin basit ve birleşik zamanlı biçimlerini kavramak ve cümle içinde kullanabilmek” gibi davranışlar, dil bilgisi öğretiminin asıl amacının dil kullanımını geliştirmek olduğu sonucunu doğurmaktadır.

2006 yılında yayımlanan “İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı”nda dil bilgisi, dört temel dil becerisini destekleyen kurallar bütünü olarak ele alınmıştır. Dil bilgisi öğretiminin kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanması gerektiğinin altı çizilmiştir. Dil bilgisi kurallarının kolaydan zora, aşamalı bir biçimde öğretilmesi gerektiği belirtilmiş, örneklerden kuralara doğru gidilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu programda dil bilgisi konularının metnin anlamına katkısına dikkat edilmesinin, konuların birer beceriye dönüşmesine yardımcı olacağı belirtilmiştir. Ayrıca metin ve bağlam temelli dil bilgisi öğretiminin diğer becerileri destekleyeceği vurgulanmıştır. Programda “Gövdeyi kavrar.”, “Kip ve çekimli fiili kavrar.”, “Fiilimsiyle, fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları kavrar.” gibi geleneksel dil bilgisi öğretimine uygun kazanımlar bulunmakla beraber; “İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır.”, “Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır.”, “Fiilimsilerin işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.” gibi dil bilgisi kurallarının işlevini merkeze alan kazanımlar da yer almaktadır.

2015’te yayımlanan “Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı”nda dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, “sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek aşamalı bir biçimde yapılandırılmıştır. Programda dil bilgisi konularının ezberletilmemesi, bunun yerine sezdirme ve uygulama yoluyla öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Dil bilgisinin metinden yola çıkılarak öğretilmesi gerektiği de programda yer alan bir başka vurgudur. Programdaki dil bilgisi kazanımları, işlev, anlam ve kullanım merkezlidir. “İsimlerin ve sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder.”, “Edat, bağlaç ve ünlemlerin anlama olan katkısını fark eder.”, “İsim, isim tamlaması, sıfat ve sıfat tamlamalarını cümledeki işlevlerine uygun kullanır.” gibi kazanımlarla dil bilgisinin işlevlerine göre öğretilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir.

2017’de yayımlanan “Türkçe Dersi Öğretim Programı”nda dil bilgisinin nasıl öğretileceğine ilişkin ayrıntılı bilgi yer almamaktadır. Dil bilgisinin öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak artan bir yoğunluk içinde yapılandırıldığından söz edilmiştir. Programda “Yapım ekinin işlevlerini açıklar.”, “Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.”, “Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.” gibi kazanımlarla dil bilgisinin işlev, anlam ve kullanım bağlamı öğretilmesi gerektiği hissettirilmiştir

2018’de yayımlanan “Türkçe Dersi Öğretim Programı”nda dil bilgisinin nasıl öğretileceğine ilişkin ayrıntılı bilgi yer almamaktadır. Dil bilgisinin öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak artan bir yoğunluk içinde yapılandırıldığından söz edilmiştir. “İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.”, “Yapım ekinin işlevlerini açıklar.”, “Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.” gibi kazanımlarla dil bilgisinin işlev, anlam ve kullanım merkezli öğretilmesi gerektiği hissettirilmiştir.

2019 yılında yayımlanan “Türkçe Dersi Öğretim Programı”nda dil bilgisinin nasıl öğretileceğine ilişkin ayrıntılı bilgi yer almamaktadır. Dil bilgisinin öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak artan bir yoğunluk içinde yapılandırıldığından söz edilmiştir. “Yapım ekinin işlevlerini açıklar.”, “Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.”, “Yazılarında ses olaylarına uğrayan

kelimeleri doğru kullanır.” gibi kazanımlarla dil bilgisinin işlev, anlam ve kullanım merkezli öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Cumhuriyet Dönemi Türkçe dersi öğretim programları, işlevsel dil bilgisi kapsamında kronolojik bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Programlarda işlevsel dil bilgisine ilişkin belli başlı kavramlar ortaya çıkmıştır. Bu kavramlar, Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.

İşlevsel Dil Bilgisi Kapsamında Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Kavramlar

	1924	1929	1931-32	1938	1949	1962	1981	2006	2015	2017	2018	2019
Uygulamalı Öğretim	√	√	√	√	√	√		√	√			
Tümevarımsal (Örnekten Kurala) Öğretim		√			√	√	√	√				
Aşamalı (Kolaydan Zora) Öğretim					√	√		√	√	√	√	√
Sezdirmeye Dayalı Öğretim					√	√	√		√			
Metin Temelli Öğretim								√	√			
Bağlam Temelli Öğretim								√				
Yapının İşlevinin Öğretimi			√					√	√	√	√	√
Yapının Anlama Katkısının Öğretimi								√	√	√	√	√
Yapının Kullanımının Öğretimi		√			√	√	√	√	√	√	√	√

Tablo 1 incelendiğinde “uygulamalı öğretim”in 8, “tümevarımsal öğretim”in 5, “aşamalı öğretim”in 7, “sezdirmeye dayalı öğretim”in 4, “metin temelli öğretim”in 2, “bağlam temelli öğretim”in 1, yapının işlevinin öğretimi”nin 6, “yapının anlama katkısının öğretimi”nin 5, “yapının kullanımının öğretimi”nin 9 ayrı programda ifade edildiği görülmektedir.

Cumhuriyet Dönemi ortaokul Türkçe dersi öğretim programları incelendiğinde, işlevsel dil bilgisi yaklaşımının izlerine rastlamak olanaklıdır. Tablo 1’de işlevsel dil bilgisi yaklaşımıyla bağdaşan ve programlarda yer alan belli başlı kavramlara yer verilmiştir. Ancak bu programların doğrudan işlevsel dil bilgisi yaklaşımıyla hazırlandığını söylemek güçtür. Bunun temel nedeni programların dil işlevlerine (teşekkür etmek, özür dilemek, selam vermek, söz sırası istemek vb.) göre değil, dil bilgisi yapılarına (isim, sıfat, zarf, cümlelerin öğeleri vb.) göre hazırlanmış olmasıdır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Cumhuriyet Dönemi ortaokul Türkçe dersi öğretim programları, işlevsel dil bilgisi kapsamında incelenmiştir. Çalışmada 1924, 1929, 1931-1932, 1938, 1949, 1962, 1981, 2006, 2015, 2017, 2018, 2019 yıllarında yayımlanan ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan dil bilgisine ilişkin açıklama ve kazanımlar değerlendirilmiştir. Programlarda geçmişten günümüze “uygulamalı öğretim”, “tümevarımsal öğretim”, “aşamalı öğretim”, “sezdirmeye dayalı öğretim”, “metin temelli öğretim”, “bağlam temelli öğretim”, “yapının işlevinin öğretimi”, “yapının anlama katkısının öğretimi”, “yapının kullanımının öğretimi” kavramları tespit edilmiştir. Araştırmada, dil bilgisi öğelerinin taşıdığı görevlerin/işlevlerin öğretilmesine yönelik vurgunun ilk kez “1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı”nda yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca 2015, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında yayımlanan programlarda dil bilgisinin işlev-anlam-kullanım odaklı öğretimine vurgu yapıldığı tespit edilmiştir.

Cumhuriyet Dönemi’ndeki Türkçe dersi öğretim programlarında işlevsel dil bilgisinin izlerine rastlamak olanaklıdır. Ancak programların doğrudan işlevsel dil bilgisine yaklaşımına göre hazırlandığını söylemek

güçtür. Bunun temel nedeni, öğretim programlarının dil işlevlerine göre değil, dil bilgisi yapılarına göre düzenlenmiş olmasıdır. Başka bir deyişle programlarda işlevden dil bilgisi yapısına değil, dil bilgisi yapısından işleve doğru bir yönelim izlenmiştir.

Alan yazınındaki birçok çalışmada Türkçe derslerinin işlevsel (Demir ve Yapıcı, 2007; Açık Önkaş, 2010; Dilidüzgün, 2017; Yalçın, 2018) ve bağlamsal (Göçer, 2015b; Kara Özkan ve Nurlu, 2019;) bir biçimde öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca Türkçe dil bilgisinin soyut bilgilerle değil, işlevsel bir yaklaşımla öğretilmesi gerektiği de birçok çalışmada ifade edilmektedir. (Erdem, 2019; Göçer, 2008 ve 2015a; İşcan, 2007; İşcan ve Kolukısa, 2005). Dil bilgisi öğretiminin, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek için bir dayanak olduğu vurgulanmaktadır (Sever, 2004; Güven, 2013; Onan, 2012; Erdem ve Çelik, 2011; Özbay, 2006). Deniz ve Çekici (2019b), dil işlevleri odaklı dil öğretimin, işlev-dil bilgisi ikililiğini ortadan kaldıracığını, öğretime bütünlük ve yaşamsallık kazandıracağını ifade etmektedir. Bu kapsamda alan yazınında Türkçenin işlevlerini konu edinen ve işlevsel dil bilgisi öğretimine kaynak oluşturacak birçok çalışma bulunmaktadır (Bkz. Akçataş, 2007; Aslan Demir, 2007; Benzer, 2008; Çelik, 1999; Çotuksöken, 2011; Demirel, 2018; Deniz ve Demir, 2019; Hirik, 2014; Karaşin, 2008; Kılıç, 2002, 2007; Oturakçı Orbay, 2020; Türk, 2019; Usta, 2013). Ne var ki geçmişten günümüze Türkçe dersi öğretim programlarının işlevsel dil bilgisi öğretimi konusunda öğretmenlere ve materyal hazırlayanlara yeterli arka alanı sağlayamadığı görülmektedir. Programlarda, dil bilgisi yapılarının işlevlerinin öğretilmesi gerektiği vurgulansa da bu yapıların ne gibi işlevler taşıdığı belirtilmemektedir.

Araştırmada ulaşılan bulgu ve sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

- İşlevsel dil bilgisi öğretimi için öncelikle dil işlevleri ve bu dil işlevlerinin hangi yapı ve söz varlığı öğeleriyle yansıtıldığı betimlenmelidir. Böyle bir çalışma, işlevsel dil bilgisi öğretimini temel alacak program geliştirme çalışmalarına zemin hazırlayabilir.
- Öğretim programına kaynak oluşturabilmek için, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu dil işlevlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu da kapsamlı bir ihtiyaç analizi ile olanaklıdır.
- Türkçe öğretim programında yer alan dil bilgisi kazanımları işlevsel dil bilgisi kapsamında güncellenmelidir.
- Türkçe öğretim programı, dil bilgisi yapısından işleve değil, işlevden dil bilgisi yapısına doğru bir yönelimi temel almalıdır.

Kaynakça

Açık Önkaş, N. (2010). Ana dili öğretimine yeni yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, 24, 121-128.

Akbulut, S. ve Yaylı, D. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A1-A2 düzeyi ders kitapları üzerine bir izlenim çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), 35-46.

Akçataş, A. (2007). Türkiye Türkçesinde yapı, işlev ve anlam ilişkileri açısından cümle grupları ve cümle türleri üzerine bir deneme-1. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 55 (1), 7-20.

Aristoteles (1975). *Politika* (M. Tuncay, Çev.). Ankara: Remzi Kitabevi.

Aristoteles (2013). *Retorik* (M. H. Doğan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Aslan Demir, S. (2007). *Türkiye Türkçesinde isteme anlam birimi: Dilbilgisel ve toplum dilbilimsel bir inceleme*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Austin, J. L. (2017). *Söylemek ve yapmak* (L. Aysever, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Balcı, A. Coşkun, E. ve Tamer, M. (2016). Cumhuriyet Dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının genel amaçları bakımından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1–13.
- Benzer, A. (2008). *Füilde zaman görünüş kip/kiplik*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Berkeley, G. (1998). *İnsan bilgisinin ilkeleri üzerine* (H. Turan, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Blondell, J., Higgens, J. & Middlemiss, N. (1982). *Function in English*. Oxford: Oxford University.
- Brumfit, C. F. (1987). *The functional-notional approach: from theory to practice*. England: Oxford University Press.
- Bühler, K. (2011). *Theory of language the representational function of language* (D. F. Goodwin, Çev.). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Çelik, M. (1999). Da'nın işlevleri. *Dilbilim Araştırmaları*, 10, 25-32.
- Çifci, M., Batur, Z. ve Duru, K. (2017). Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Konuşma Becerisi Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 12 (6) 215–234.
- Çotuksöken, Y. (2011). *Yapı ve işlevlerine göre Türkiye Türkçesi'nin ekleri*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 177-192.
- Demirel, M. V. (2018). *Türkçenin kiplik özelliklerinin belirlenmesi ve bunların dil bilgisi öğretimine yansıtılması*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Deniz, K. ve Çekici, Y. E. (2019). Dil işlevleri açısından Türkçe öğreniyorum ders kitabı. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14 (6), 3043-3062.
- Deniz, K. ve Çekici, Y. E. (2019b). Language functions in public transport vehicles in terms of Turkish as foreign language teaching. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7 (4), 24-36.
- Deniz, K. & Demir, E. (2019). İşlevlerine göre bağlaçları konu edinen araştırmalar. *Millî Eğitim Dergisi*, 48 (1), 903-915.
- Demircan, Ö. (2012). *Yabancıdil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Dik, S. (1978). *Functional grammar*. Amsterdam: North-Holland Publishers.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi uygulamalı bir yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, İ. (2019). *Ana Dili Eğitiminde Dil Bilgisi Öğretimi*. Detay Matbaa ve Yayınları, Malatya
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies*, 6 (1), 1030-1041.
- Feng, Z. (2013). Functional grammar and its implications for English teaching and learning. *English Language Teaching*, 6 (10), 86-94.

Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet Dönemi (1929-1930, 1949,1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 11-26.

Göçer, A. (2008). Türkçe dil bilgisi öğretiminde çözümleme yönteminin kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 101-120.

Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, (4) 1, 233- 242.

Göçer, A. (2015b). Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağarcığı oluşturmadaki işlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 48-63.

Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2 (6), 1-10.

Habermas, J. (2001). *İletişimsel eylem kuramı* (M. Tüzel, Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Lodon: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Baltimore, Md., USA: Edward Arnold.

Heidegger, M. (2013). *Hümanizm üzerine* (Y. Örnek, Çev.). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Hinkel, E. ve Fotos S. (2002). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hirik, S. (2014). *Türkiye Türkçesinde bilgi kiplikleri*. Doktora Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 253-258.

İşcan, A. ve Kolukısa H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 299-308.

Kalfa, M. (2018). *İşlevsel dil bilgisi*. İstanbul: YDS Publishing.

Kara Özkan, N. ve Nurlu, M. (2019). Implementation of context-based vocabulary teaching method in Turkish language instruction for foreigners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15 (3), 1139-1154.

Karaşin, H. (2008). Bağlaç görevinde kullanılan ya'nın anlamsal işlevleri. *U. Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 215-227.

Kazazoğlu, S. (2006). *Avrupa genel çerçevesinde tanımlanan C1 (etkin işlevsel beceri) dil düzeyinde okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir izlenim önerisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kılıç, V. (2002). *Dilin işlevleri ve iletişim*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Kılıç, V. (2007). Dilin işlevleri: metin eylem kuramı yaklaşımı. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 124-138.

- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2016). Cumhuriyet Dönemi ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 2010, s. 115-140.
- Locke, J. (2013). *İnsan anlığı üzerine bir deneme* (V. Hacıkadıroğlu, Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB: Ankara.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB: Ankara.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB: Ankara.
- Nunan, D.(1993). *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
- Ogden, C. K. & Richards, I. A. (1972). *Meaning of meaning*. New York: A Harvest Book.
- Onan, B. (2012). Dil bilgisi ve okuma öğrenme alanları arasındaki etkileşim üzerine bir analiz çalışması. *İdil Dergisi*, 1 (3), 30-47.
- Oturakçı Orbay, N. (2020). *Türkiye Türkçesinde bağlaç işlevli birimler*. Ankara: Akademisyen Yayınevi.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Peçenek, D. (2008). Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi. *Dil Dergisi*, 141, 67-84.
- Searle, J. R. (2000). *Söz edimleri* (L. Aysever, Çev.). İstanbul: Ayraç Yayınevi.
- Searle, J. R. (2011). *Söylemek ve anlatmaya çalışmak* (L. Aysever, Çev.). İstanbul: Bilgesu Yayınları.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, M. R. (2006). *A discourse analysis of two gothic stories through Halliday's functional grammar in language teaching*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2014). Cumhuriyet Dönemi Türkçe eğitimi ve öğretimi programlarında yazma becerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (2), 42-71.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet Dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Türk, Ş. (2019). *Türkçede yalvarma kipliği ve işaretleyicileri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ulutaş, B. (2017). Doküman analizi (F. N. Seggie ve Y. Bayyurt, Ed.). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (s. 279-297). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Usta, Ç. (2013). *Türkiye Türkçesinde emir kipliği*. Doktora tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Van Ek, J. A. & J. L. M. Trim (1990a). *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Ek, J. A. & J. L. M. Trim (1990b). *Waystage 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Ek, J. A. & J. L. M. Trim (2001). *Vantage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Wittgenstein, L. (2010). *Felsefi soruşturmalar* (H. Barışcan, Çev.). İstanbul: Metis Yayıncılık.

Yalçın, A (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

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

Özetleme Becerisi Alanında Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Betimsel İçerik Analizi

Prof. Dr. Keziban TEKŞAN Yüksek Lisans Öğrencisi Dilek PEHLİVAN***

Özet

Bu araştırmanın amacı, özetleme becerisiyle ilgili Türkiye’de 2006-2020 yılları arasında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin eğilimlerinin ortaya konmasıdır. Bu amaç bağlamında eğitim ve öğretim alanında özetlemeye yönelik olarak yapılmış olan 11 yüksek lisans ve 5 doktora tezi incelenmiştir. Çalışma verileri sistematik analiz formu kullanılarak analiz edilmiştir. İlgili formda çalışmalar yapılmış oldukları yıla, yöntemlerine, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine ve sonuçlarına göre incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak betimlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde özetleme alanında en fazla çalışmanın 2019 yılında gerçekleştirildiği, çalışmalarda daha çok nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği, nitel ve karma modellere çok fazla yer verilmediği, nicel yaklaşımda ise daha çok deneysel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu modelin tercih edildiği görülmüştür. Çalışmalarda örneklem grubu olarak daha çok ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin tercih edildiği, ortaokul kademesinde yapılan çalışma sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Çalışma verilerinin toplanmasında ölçek, test ve formların kullanıldığı, verilerin analizinde t-testi, Mann Whitney U testinin ve ortalama/ standart sapma, yüzde /frekans gibi basit istatistik tekniklerin daha çok tercih edildiği görülmüştür. Çalışmaların sonuçları analiz edildiğinde kitap okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin özetleme becerilerinin daha gelişmiş olduğu, özetleme becerisinin metin türünden etkilendiği, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının özetleme becerisini olumlu yönde etkilediği sonuçlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle özetleme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalarda nitel ve karma çalışmalara ihtiyaç olduğu, özellikle ortaokul düzeyinin örneklem grubu olarak seçilmesi gerektiği, bu becerinin gelişmesine etkisinin olacağı düşünülen yöntem ve tekniklerle özetleme becerisi arasında ilişkiyi inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmış ve bu sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özetleme, betimsel içerik analizi.

The Descriptive Content Analysis of Graduate Studies Conducted in Turkey in The Field of Summarizing Skill

Abstract

The purpose of the research is to reveal the trends in master’s and doctoral dissertations carried out between the years 2006-2020 related summarizing skill. In the context of this aim, 11 master’s and 5 doctoral dissertations have been examined for summarizing in the field of education and training. The study data has been analyzed by using a systematic analysis form. The studies in the relevant form have been searched according to the year they are made, their methods, data collection tools, data analysis methods, and results. The data obtained from the research are described by the use of content analysis.

When the findings obtained from the research have been analyzed, it has seen that most studies in the field of summarization were undertaken in 2019, and quantitative research has been preferred primarily in the studies whereas qualitative and mixed models are not included much and also, pre-test – post-test control group design among the experimental research methods is preferred in the quantitative approach. In the studies, fourth-grade primary school students mostly gone for as a sample group while the number of studies conducted at the secondary level is quite low. Additionally, It has been observed the scales, texts, and forms are used in the collection of study data and T-test, Mann Whitney test and simple statistical techniques such as mean/standard deviation, percentage/frequency are preferred mostly in the data analysis. When the results of studies are analyzed, summarizing skills of students having acquired the habit of reading books developed, this skill affected by the text type, and the use of different methods and techniques having a positive effect on the summarizing skill are determined. Based on the results obtained from the research, it has been concluded that qualitative and mixed studies are needed, and especially the secondary school level should be selected as a sample group, and the studies examining the relationship between the methods and techniques thought to affect the development of this ability and the summarizing skill.

Keywords: Summarizing, descriptive content analysis

*Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, kezibanteksan@gmail.com

**Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, dilekpehlivan79@gmail.com

Giriş

Günden güne hızlı bir gelişim ve değişimin yaşandığı 21.yüzyıl eğitim yaklaşımlarında bilgiye ulaşabilen, sorgulayıp muhakeme edebilme kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenebilen bireylere var olan ihtiyaç artmaktadır. Bu becerilere sahip bireylerin yetişmesi okuma, okuduğunu anlayıp muhakeme edebilme, bilginin doğruluğunu ve güvenilirliğini sorgulayabilme becerilerinin gelişmesiyle mümkün olmaktadır. Okuduğunu anlama becerisini geliştiren birçok beceri ve stratejinin varlığından söz edilmektedir (soru sorma, tahmin etme, görselleştirme vb.). Bunlardan bir tanesi de özetlemedir. Özetleme bir metnin aslına bağlı kalınarak metindeki önemli noktaların ele alınıp objektif bir şekilde genellemeler yapılarak yeniden yapılandırılması ve elde edilenlerin sözlü ya da yazılı olarak ifade edilmesidir (Doğan ve Özçakmak, 2014; Sümer ve Turna, 2018; Bahap Kudret ve Baydık, 2016; Duran ve Özdil, 2019). Özetleme bireyin öğrendiklerini özümseyerek belirli bir mantıksal düzen içerisinde açık ve anlaşılabilir bir dil kullanarak kendi cümleleri ile ifade etmesidir (Deneme, 2009). Bireylerin anlamaya ve anlatmaya dayalı dil becerileri arasında bir köprü görevi üstlenen özetleme sadece derslerde ya da metinlerde değil aynı zamanda günlük hayatta da bireylerin kendilerini ifade ederken sıklıkla başvurduğu bir dil işlevidir (Karadağ, 2019). Türkçe dersi kazanımlarının amacına ulaşmasında önemli bir araç olan metin çalışmalarının kalıcılığını ve öğrenciler tarafından özümseme derecesini belirlemek için tercih edilen en önemli stratejilerden biri özetlemedir (Eyüp, Stepler ve Uzuner Yurt, 2012). Bu noktada ilkokuldan itibaren özetlemenin amacının ve sürecinin öğrencilere iyi bir şekilde kavratılmasının önemi, bu becerinin geliştirilmesi için öğrencilere rehberlik edilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Özetleme becerisi kendiliğinden gelişemediğinden bireye öğrenme yoluyla kazandırılabilir bir beceri olarak kabul edilebilir (Duran ve Özdil, 2018). Öğrencilerin bu beceriyi kazanabilmeleri için doğru ve özgün etkinliklerle buluşturulması gerekmektedir. Özetleme becerisi bir metni okuyup anlama ve daha sonra anladıklarını hem yazılı hem de sözlü olarak ifade edebilmeyi gerektirdiğinden zor bir beceridir (Kurnaz ve Akaydın, 2015). Birçok zihinsel beceriyi bir arada kullanmayı gerektiren özetleme doğru ve etkili bir şekilde yapıldığında bireye birden çok kazanım sağlamaktadır.

Özetleme becerisi ilk olarak 2006 Türkçe Öğretim Programında yöntem ve teknikler başlığı altında okuma beceri alanında özetleyerek okuma yazma beceri alanında ise özet çıkarma olarak yer almıştır. Programda özet çıkarma yöntem/tekniklerinin amacı ise "Öğrencilerin anladıklarını kısa ve öz bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmek, onlara bilinçli ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırmak (MEB, 2006) olarak yer almıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada Türkiye’de 2004-2020 yılları arasında özetleme becerisine yönelik eğitim öğretim alanında gerçekleştirilmiş olan çalışmaları içerik analizi yoluyla ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

- 1-Özetleme becerisine yönelik gerçekleştirilmiş olan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıl şekillenmiştir?
- 2- Özetleme becerisine yönelik gerçekleştirilmiş olan çalışmaların yöntem bölümleri (desenleri, çalışma grupları, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri) nasıl şekillenmiştir?
- 3- Özetleme becerisine yönelik gerçekleştirilmiş olan çalışmaların sonuçları nasıl şekillenmiştir?

Araştırmanın Önemi

Özetleme becerisi ile ilgili yapılan alan yazın taramasında bu alanda yapılan çalışmaların içerik analizini yapan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın özetleme ile ilgili yapılan tez çalışmalarının var olan durumunu ve eğilimlerini göstererek alanda yapılacak yeni çalışmalara yol gösterici ve ufuk açıcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada 2004-2020 yılları arasında özetleme becerisine yönelik yapılmış olan YÖK Tez veri tabanında tam metnine ulaşılan yüksek lisans ve doktora tezleri ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden içerik analizinin betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi belirli bir alanda yapılmış olan çalışmaların yüzde ve frekans dağılımları ile birlikte eğilimlerinin belirlenmesidir (Dinçer, 2018). Bu yöntemin tercih edilmesinde özetleme becerisi alanında yapılmış çalışmaların yıllara, yöntemlerine, çalışma gruplarına, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemleri ve sonuçlarına göre ele alınıp incelenmesi etkili olmuştur.

Veri Kaynağı

Araştırmanın verileri "özetleme" konusunda yapılan çalışmaların YÖK Ulusal Araştırma Merkezi'nin taranmasıyla elde edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmalarda bulunması gereken kriterler şu şekilde belirlenmiştir:

Çalışmalara ulaşabilmek için "özetleme" anahtar kavramı kullanılmış ve bu kavram ile ulaşılan eğitim öğretim alanında 2004-2020 yılları arasında yapılmış tam metnine ulaşılan tüm çalışmalar araştırmaya dahil edilmiştir. Yapılan tarama sonucunda ulaşılan 11 yüksek lisans ve 5 doktora tezi çalışma kapsamında incelenmiştir. Çalışmalara ilişkin genel bilgilerin yer aldığı künye Ek-1'de sunulmuştur.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmanın verileri 15-30 Temmuz tarihleri arasında toplanmıştır. Bu tarihten sonra yayınlanan tezler araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Verilerin toplanmasında "Sistemik Analiz Formu" kullanılmıştır. Sistemik analiz formu hazırlanırken Tabak'ın (2019), Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) ve Aztekin ve Taşpınar Şener (2015) 'in çalışmalarından yararlanılmıştır. Sistemik analiz formunda araştırmacı çalışmaların yılları, yayın türleri çalışma grupları, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve sonuçlarına ilişkin bilgilere yer vermiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri analiz edilirken içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmalar araştırmacı tarafından incelenip sistemik analiz formuna işlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar günümüzden geçmişe doğru kodlanarak alt problemlere uygun kod ve kod içerikleri oluşturularak tablolara işlenmiştir. Bulguların güvenilirliğini sağlayabilmek adına araştırmacı tarafından farklı zamanlarda tekrar kodlama yapılmış ve kodlamalar arası uyuma bakılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular alt problemlere göre verilmiştir. Birinci alt probleme uygun bulgular Tablo 1’de ikinci alt probleme ilişkin bulgular Tablo/ 2/ 3/ 4 ve 5’te, üçüncü alt probleme uygun bulgular tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 1.

Özetleme Becerisine Yönelik Yapılmış Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Kod	Kod İçeriği	Çalışmalar
2004	YL	
	DR	Ç16
2006	YL	Ç15
	DR	
2011	YL	Ç14
	DR	
2012	YL	Ç13
	DR	
2013	YL	Ç12
	Tablo1.devamı	
	DR	Ç11
2014	YL	Ç10
	DR	
2015	YL	
	DR	Ç8,Ç9
2016	YL	
	DR	Ç7
2018	YL	Ç6
	DR	
2019	YL	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5
	DR	

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaların yıllara göre "Yüksek Lisans" ve "Doktora" olacak şekilde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bunlardan "Yüksek Lisans" kod içeriğinin 2019, "Doktora" kod içeriğinin ise 2015 yılında ön plana çıktığı görülmektedir.

Tablo 2.

Özetleme becerisine yönelik yapılmış olan çalışmaların yöntem bölümlerine ilişkin bulgular

Kod	Kod İçeriği	Çalışmalar
Nicel	Deneysel Araştırma	Ç3, Ç9, Ç10, Ç12, Ç13, Ç15
	Tarama Araştırması	Ç1, Ç2, Ç5, Ç6, Ç8, Ç14
	Karşılaştırmalı Betimsel Model	Ç7
Nitel	Eylem Araştırması	Ç4
	Veri Çözümleme Yöntemi	Ç16
Karma	Üçgenleme Tasarımı	Ç11

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmaların desenlerine ilişkin bulguların “Nicel”, “Nitel” ve “Karma” kodları altında toplandığı görülmektedir. Bunlardan “nicel” teması altında “deneysel araştırma” ve “tarama araştırması” kod içeriklerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Tablo 3.

Özetleme Becerisine Yönelik Yapılmış Çalışmaların Çalışma Grupları

Kod	Kod İçeriği	Çalışmalar
Öğrenci	4.sınıf/ 10 yaş	Ç3, Ç4, Ç6, Ç7, Ç9, Ç10, Ç15,
	5.sınıf/ 11 yaş	Ç2, Ç11, Ç13, Ç16
	6.sınıf /12 yaş	Ç2
	7.sınıf /13 yaş	Ç2
	8.sınıf/ 14 yaş	Ç1, Ç16
Öğretmen adayı	Türkçe Öğretmeni Adayı	Ç5, Ç8, Ç14
	Sınıf Öğretmeni Adayı	Ç5, Ç14
	Fen Bilimleri Öğretmeni Adayı	Ç5
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adayı	Ç5
Sınıf öğretmeni		Ç11
Yabancı dil öğrenen öğrenci		Ç12

Tablo 3 incelendiğinde çalışma gruplarına ilişkin bulguların "Öğrenci", "Öğretmen", "Öğretmen Adayı" ve "Yabancı Dil Öğrenen Öğrenci" kodları altında toplandığı görülmektedir. Bunlardan "Öğrenci" kodu altında "4.sınıf/10 yaş " kod içeriğinin, "Öğretmen Adayı" kodu altında "Türkçe Öğretmeni Adayı" kod içeriğinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Tablo 4.

Eleştirel Okuma Alanında Yapılmış Çalışmaların Veri Toplama Araçları

Kod	Kod İçeriği	Çalışmalar	
Ölçek	Tablo.4 devamı		
	Özet Metinleri Değerlendirme Ölçeği	Ç1, Ç12	
	Özetleme Tutum Ölçeği	Ç2,	
	Özetleme Stratejileri Puanlama Ölçeği	Ç5	
	Okuduğunu Anlama / Ana Fikir Bulma Ölçeği	Ç7, Ç13,	
	Özetleme Ölçeği	Ç7, Ç13, Ç14	
	Form	Kişisel Bilgi Formu	Ç1, Ç5, Ç6, Ç14
		Görüşme Formu	Ç4, Ç11
		Bilgilendirici Metin Özet Yazma Formu	Ç6, Ç11
		Özet Değerlendirme Formu	Ç11
Rubrik	Özetleme Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı	Ç6	
	Test	Kelime İlişkilendirme Testi	Ç3
Hatırlama Testi		Ç3, Ç15	
Okuduğunu Anlama Testi		Ç6, Ç11, Ç15	
Düzyer Belirleme Testi		Ç9, Ç15	
Günlük Metin	Araştırmacı Günlüğü	Ç4	
	Okuma Metni	Ç1, Ç4, Ç7, Ç8, Ç10, Ç11, Ç12, Ç14, Ç16	
Diğer	Dinleme Metni	Ç1	
	Çalışma Kâğıdı	Ç4	

Başarı Sınavı	Ç10
Öğrenci Ürünleri	Ç4

Tablo 4 incelendiğinde, veri toplama araçlarına ilişkin bulguların “Ölçek”, “Form”, “Rubrik”, “Test”, “Günlük”, “Metin” ve “Diğer” kodları altında toplandığı görülmektedir. Bunlardan "ölçek" kodu altında "özetleme ölçeği" kod içeriğinin, "form" kodu altında "kişisel bilgi formu" kod içeriğinin ve "metin" kodu altında "okuma metni" kod içeriğinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Tablo 5.

Özetleme Becerisine Yönelik Yapılmış Olan Çalışmaların Veri Analiz Yöntemleri

Kod	Kod İçeriği	Çalışmalar
Nicel	Frekans/Yüzde	Ç8, Ç12, Ç14, Ç16
	Ortalama/ Standart Sapma	Ç5, Ç8, Ç11, Ç12, Ç14, Ç16
	Korelasyon Analizi	Ç6, Ç7, Ç8, Ç11
	T-Testi	Ç1, Ç2, Ç4, Ç5, Ç6, Ç8, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13, Ç14, Ç15,
	ANOVA (Varyans Analizi)	Ç1, Ç2, Ç5, Ç7, Ç8, Ç12, Ç13, Ç14
	Mann-Whitney U Testi	Ç3, Ç7, Ç9, Ç10
	Regresyon Analizi	Ç7
	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	Ç3
	Kruskall-Wallis	Ç9
	Median Analizi	Ç9
	Spearman Testi	Ç10
	LSD Çoklu	Ç14
	Karşılaştırma Testi	
	Nitel	Betimsel ve İçerik Analizi
Betimsel Analiz		Ç11
İçerik Analizi		Ç16

Tablo 5 incelendiğinde, çalışmaların veri analiz yöntemlerine ilişkin bulgularının “Nicel” ve “Nitel” kodları altında toplandığı görülmektedir. "Nicel" kodu altında "Ortalama/Standart Sapma", "T- testi" ve "Anova" kod içeriklerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Özetleme becerisine yönelik yapılmış olan çalışmaların sonuç bölümlerine ilişkin bulgular

Tablo 6.

Özetleme Becerisine Yönelik Yapılmış Çalışmaların Sonuçları

Kod	Kod İçeriği	Çalışmalar
Öğrencilere Ait Özetleme Becerileri ile İlgili Sonuçlar	Akademik başarısı yüksek öğrencilerin özetlemeye yönelik tutumları ve özetleme becerileri yüksektir.	Ç1, Ç2
	Kızların özetleme becerisine yönelik tutum ve başarıları erkeklere göre daha yüksektir.	Ç1, Ç2, Ç6, Ç8, Ç14
	Öğrencilerin kitap okuma sıklığı, okuduğunu anlama başarısını arttırdıkça özetleme becerileri ve tutumları da olumlu yönde bir değişim göstermektedir.	Ç1, Ç2, Ç7, Ç11, Ç14,
	İlkokul öğrencilerinin bilgilendirici metinleri özetleme becerileri yetersizdir.	Ç6

	Ailenin eğitim durumu, gelir düzeyi özetleme becerisini etkilemektedir.	Ç1, Ç6
Farklı Yöntem, Model ve Teknikler ile İlgili Sonuçlar	Grafik örgütleyiciler, 3N öğrenme modeli, infografik tasarlama, PORST ve WINDOW tekniği, hikâye haritası ve zihin haritaları gibi yöntem ve tekniklerin özetleme becerisi üzerinde önemli bir etkisi vardır.	Ç3, Ç4, Ç9, Ç10, Ç13, Ç15
Metin/ Metin Türü ile İlgili Sonuçlar	Öğrencilerin dinlediği metinleri özetleme becerileri okuduğu metinleri özetleme becerilerinden daha iyidir.	Ç1
	Öğrencilerin metinleri özetleme becerileri metin türüne (hikâye edici ve bilgilendirici) göre anlamlı bir fark göstermemektedir.	Ç1, Ç11
Özetleme Süreci ile İlgili Sonuçlar	Öğrenciler hikâye edici türdeki metinleri özetlemede bilgi verici metinlere göre daha başarılıdır.	Ç11
	Öğrenciler özetleme sürecinde başlık yazma, tutarlı yazma ve kısaltma stratejisini kullanma konusunda başarılı; önemli bilgiyi seçme konusunda bilgilendirici metinlerde orta düzeyde, öyküleyici ve tartışmacı metinlerde ise orta düzeyin altında; anlatım kipini doğru kullanma, önemsiz bilgiyi silme konusunda ise tüm metin türlerinde başarısızdır.	Ç8
Öğretmen Adaylarının Özetleme Becerisi ve Tutumu ile İlgili Sonuçlar	Öğretmen adaylarının dinledikleri iki farklı metin türünde kullandıkları özetleme stratejilerinin belirlendiği bu çalışmada, bilgilendirici metin türünde özetleme stratejileri kullanım düzeyleri ortalamaları, olaya dayalı metin türüne göre daha yüksektir ve cinsiyet özetleme becerisi üzerinde etken bir değişken değildir.	Ç5
	Türkçe öğretmen adayları özetleme becerisi ve özetleme stratejilerini kullanma konusunda diğer branşlara göre daha başarılıdır.	Ç5, Ç14

Tablo 6 incelendiğinde çalışmaların sonuçlarına ilişkin bulguların " Öğrencilerin Özetleme Becerileri ile İlgili Sonuçlar", " Farklı Yöntem, Model ve Teknikler ile İlgili Sonuçlar", " Metin/ Metin Türü İle İlgili Sonuçlar", " Özetleme Süreci İle İlgili Sonuçlar" ve " Öğretmen Adaylarının Özetleme Becerisi ve Tutumu İle İlgili Sonuçlar" kodları adı altında toplandığı görülmektedir. Bunlardan " Öğrencilerin Özetleme Becerileri ile İlgili Sonuçlar" kodu altında " Kitap okuma sıklığı ve okuduğunu anlama başarısı arttıkça öğrencilerin özetlemeden hoşlanma tutumların ve özetleme becerileri olumlu yönde bir değişim göstermektedir." ve "Kızların özetleme becerisine yönelik tutum ve başarıları erkeklere göre daha yüksektir." kod içeriklerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Türkiye’de özetleme becerisine yönelik olarak 2004-2020 yılları arasında yapılmış lisansüstü çalışmaların eğilimlerini betimsel içerik analizi yoluyla ortaya konulmasını amaçlayan bu çalışmada sırasıyla ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Yüksek lisans ve doktora çalışmalarının yıllara göre dağılımına bakıldığında özetleme becerisine yönelik ulaşılabilen ilk lisansüstü çalışmanın 2004 yılında Çıkrıkçı tarafından gerçekleştirildiği ve bu alanda en fazla çalışmanın (Çetin, 2019; Eroğlu, 2019; İnci 2019, Özdil, 2019; Taşdemir, 2019) 2019 yılında gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu alanda dikkat çekici bir diğer noktanın ise alanda yapılmış olan doktora çalışmalarının (Bahap Kudret, 2016; Özçakmak, 2015; Topçu, 2015)sınırlı sayıda olmasıdır. Bu alanda yapılan çalışmaların sayısal olarak az olması ve daha çok yüksek lisans düzeyinde yapılmış olması ele alınması gereken bir durumdur. Bu sonuç alanda doktora düzeyinde yapılması

gereken çalışmalara olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Alanda yapılan çalışmaların yıllarda son yıllarda artış göstermesinin okuduğunu anlamayı geliştiren etkinliklerin önem kazanmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Güneş (2009) çalışmasında anlama becerilerini geliştirmek için anlatma becerilerine de ağırlık verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Ele alınan çalışmaların desenlerine göre dağılımı incelendiğinde nicel, nitel ve karma yöntemlerden en fazla nicel yöntemlerin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Nicel yöntemlerle yapılan çalışmalarda deneysel araştırmaların (İnci, 2019; Topçu, 2015; Tavşanlı, 2014; Güngör, 2013; Şahin, 2012; Aslan, 2006) ve tarama araştırmalarının (Çetin, 2019; Eroğlu, 2019; Taşdemir, 2019; Şapçı, 2018; Özçakmak, 2015; Okur, 2011) daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Bu alanda gerçekleştirilmiş nitel (Özdil, 2019; Çıkrıkçı, 2004) ve karma yaklaşımların (Bulut, 2013) sınırlı sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013) Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimleri belirlemek için yaptıkları çalışmalarda benzer bir sonuca ulaşmış, Türkçe eğitimi alanında nicel araştırmaların daha fazla tercih edildiğini belirtmiştir.

Çalışmaların çalışma gruplarına ilişkin dağılımına bakıldığında örneklem grubu olarak öğrencilerin ağırlıkta olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları (Taşdemir,2019; Özçakmak, 2015; Okur, 2011) ve öğretmenlerle (Bulut, 2013) yapılan çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerle yapılan çalışmalarda 4.sınıf/10 yaş grubunun daha çok tercih edildiği bunu 5.sınıf/11 yaş grubunun takip ettiği görülmüştür. Duran ve Özdil (2019) özetleme stratejilerinin birçoğunun ilkökul dördüncü sınıf düzeyine kadar edinilmesi gerektiğini ve bu kazanımların özetleme stratejisi ile birlikte ilişkilendirilmesinin dördüncü ve beşinci sınıf seviyelerinde gerçekleştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymuşlardır. Bu nedenden ötürü örneklem grubu olarak 4. ve 5. sınıfların tercih edildiği söylenebilmektedir.

Çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı incelendiğinde nicel veri toplama araçlarından ölçek, form (Çetin, 2009; Taşdemir,2019; Şapçı, 2018) ve okuma metinlerinin (Çetin, 2019; Özdil, 2019; Bahap Kudret, 2016; Özçakmak, 2015; Tavşanlı, 2014; Bulut, 2013; Çıkrıkçı, 2004) sıklıkla tercih edildiği görülmüştür. Nitel veri toplama araçlarını kullanan çalışmalar ise sınırlı sayıda kalmıştır. Karadağ (2014) okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizini yaptığı çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmış ülkemizde nitel veri toplama araç ve tekniklerinin çok fazla tercih edilmediğini belirtmiştir.

Ele alınan çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımı incelendiğinde betimlemeye dayalı basit istatistik olan ortalama/ standart sapma(Taşdemir, 2019; Özçakmak, 2015; Bulut, 2013; Güngör 2013; Okur,2011; Çıkrıkçı,2004), T- testi (Çetin, 2019; Eroğlu, 2019; Özdil, 2019; Taşdemir, 2019;Şapçı, 2018; Özçakmak, 2015;Tavşanlı, 2014; Bulut, 2013; Güngör, 2013; Şahin, 2012; Okur, 2011; Aslan 2006) ve Anova (Çetin, 2011; Eroğlu, 2019; Taşdemir, 2019; Bahap Kudret, 2016; Güngör, 2013; Şahin, 2012; Okur, 2011) en çok tercih edilen veri analiz yöntemleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akaydın ve Çeçen (2015) çalışmalarında benzer bir sonuca ulaşmış nicel veri analiz yöntemlerinden ortalama/ standart sapma, frekans/ yüzde ve t- testinin en çok tercih edilen veri analiz yöntemleri olduğunu belirtmişlerdir. Küçüköğlü ve Ozan (2013) çalışmalarında nicel veri analiz yöntemlerinin nitel veri analiz yöntemlerinden fazla tercih edildiği bulgusuna ulaşmıştır.

Çalışmaların sonuç bölümleri incelendiğinde öğrencilerin kitap okuma sıklığı, okuduğunu anlama başarısını arttırdıkça özetleme becerileri ve tutumları da olumlu yönde bir değişim göstermekte olduğu sonucunun ön plana çıktığı görülmektedir (Çetin, 2019; Eroğlu, 2019; Bahap Kudret, 2019; Bulut, 2013; Okur, 2011). Nitekim Dilidüzgün (2013) çalışmasında özetleme sürecinin okuma, okuduğunu anlama çalışmalarıyla başarılı olacağını savunmuştur. Araştırmada ön plana çıkan bir diğer sonuç ise kızların özetleme becerisinin erkeklere göre daha iyi düzeyde olduğudur. Aslan (2013) da yaptığı çalışmada benzer bir sonuca ulaşmış okuma ve okuma alışkanlığı gibi becerilerde kızların erkeklere göre daha iyi

düzye de olduğunu belirtmiştir. Okuduđunu anlama ve özetleme becerisi arasındaki ilişki dūřünüldüđünde bu sonuca ulaşılması olağandır. Bunun yanında önemli bir diğer sonuç da hikāye haritası (şahin, 2012), zihin haritaları (Aslan, 2006), grafik örgütleyiciler (Tavşanlı, 2014) gibi yapılandırmacı yaklaşıma uygun farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının özetleme becerisini olumlu yönde etkileyeceğidir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Özetleme becerisine yönelik yapılmış olan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ve daha çok yüksek lisans düzeyinde yapıldığı görülmüştür. Bu alanda daha fazla çalışma yapılabilir ve doktora düzeyindeki çalışmaların sayıları artırılabilir.
- Yapılan çalışmalarda en çok nicel yöntemlerin tercih edildiği görülmüştür. Bu alanda nitel ve karma yaklaşımın tercih edildiği araştırmalar yapılabilir.
- Ele alınan çalışmalarda örneklem grubu olarak en çok ilkokul öğrencilerinin tercih edildiği görülmüştür. Türkçe öğretmenleri ve ortaokul öğrencilerinin örneklem olarak tercih edildiği çalışmalar yapılabilir.
- Farklı yöntem ve teknikler ile özetleme becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akaydın, ř. ve Çeçen, M.A. (2015). Okuma becerisi ile ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 70(178), 183-198.

Aslan, A. (2006). *İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalarının etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2) ,251-265.

Aztekin, S. ve Taşpınar şener, Z. (2015). Türkiye’de matematik eğitimi alanındaki matematiksel modelleme araştırmalarının içerik analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Education and Science*, 40(178), 139-161.

Bahap Kudret, Z. (2016). *Okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile özetleme becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bahap Kudret, Z. ve Baydık, B. (2016). *Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17(3), 317-346.

Bulut, P. (2013). *İlköğretim öğrencileri ve öğretmenlerinin özetleme stratejilerinin değerlendirilmesi: Türkçe dersi örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetin, Ö. (2019). *8.sınıf öğrencilerinin okuduğu ve dinlediği farklı türdeki metinleri özetleme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Çıkrıkçı, S. S. (2004). *İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi. (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Deneme, S. (2009). İngilizce öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(2), 86-91.

Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: Meta-analiz, meta-sentez, betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190.

Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediğini özetleme becerilerinin değerlendirilmesi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(28), 153-176.

Duran, E. ve Özdil, Ş. (2018). Matris tekniğinin metin özetleme becerisine etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 41-58.

Duran, E. ve Özdil, Ş. (2019). Metin özetleme becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması: Porst tekniği. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 215-230.

Eroğlu, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin özetleme tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Eyüp, S., Stebler, M. Z. ve Uzuner Yurt, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme stratejilerini kullanmadaki eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 22-30.

Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.

Güngör, H. (2013). *Doğrudan öğretim stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin metin özetleme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

İnci, E. (2019). *İlkokul öğrencilerinin biyoloji bilgi metinlerinden infografik tasarlama ve özetleme süreçlerinin farklı değişkenler bakımından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Karadağ, Ö. (2019). Türkçe ders kitaplarında yer alan özetleme etkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 469-485.

Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve ProQuest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 1-17.

Kurnaz, H. Ve Akaydın, Ş. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 141-156.

Küçüköğlü, A. Ve Ozan, C. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (12), 27-42.

Okur, S. (2011). *Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu

Özçakmak, H. (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdil, Ş. (2019). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin metin özetleme becerilerinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Sözbilir, M., Kutu, H., & Yasar, M.D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In D. Jorde & J. Dillon (Eds). *Science Education Research and Practice in Europe: Retrospective and Prospective* (pp.341-374). Rotterdam: Sense Publishers

Şahin, İ. (2012). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikâye haritalarının etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Şapçı, D. (2018). *İlkokul öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama ve özetleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Sümer, H. M. Ve Turna, C. (2018). *İşiten ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin özetleme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19(3), 531-551.

Tabak, S. (2019). Türkiye’de “Gerçekçi Matematik Eğitimi” ne ilişkin araştırma eğilimleri: Tematik içerik analizi çalışması, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 481-526.

Tavşanlı, Ö. F. (2014). *Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Topçu, N. (2015). *3N öğrenme modeli ile eşli ve bireysel okuma-özetleme uygulamasının öğrenme düzeylerine ve hatırlamaya etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Varışoğlu, B., Şahin, A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(3), 1767-1781.

EK1. Özetleme becerisine yönelik yapılmış çalışmalara ilişkin genel bilgiler

Araştırmacı	Yayın yılı	Çalışmanın Amacı	Yayın türü	Çalışma kodu
Çetin	2019	Çalışmanın amacı öğrencilerin dinledikleri ve okudukları metinleri özetleme becerilerinin farklı değişkenlerden etkilenme durumunu tespit etmektir.	Y1 Tezi	Ç1
Eroğlu	2019	Bu çalışmanın amacı öğrencilerin özetlemeye karşı tutumların çeşitli değişkenlerle arasındaki ilişkiyi incelemektir.	Y1 Tezi	Ç2
İnci	2019	Bu çalışmanın amacı, Fen dersi ve Biyoloji konularının infografik tasarlama görevleriyle gerçekleştirilmesinin, ilkökul öğrencilerinin bilişsel yapıları ve bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesidir.	Y1 Tezi	Ç3
Özdil	2019	Bu çalışmanın amacı ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin metin özetleme becerilerinin geliştirilmesinde PQRST ve WINDOW tekniklerinin etkisini belirlemektir.	Y1 Tezi	Ç4

Taşdemir	2019	Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının dinledikleri metinleri özetleme stratejilerini kullanma durumlarını incelemektir.	Y1 Tezi	Ç5
Şapçı	2018	Araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama ve özetleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir.	Y1 Tezi	Ç6
Bahap Kudret	2016	Araştırmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile özetleme ve dile ilişkin biçim birim bilgisi/sözdizimi ve sözcük dağarcığı becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.	Dr Tezi	Ç7
Özçakmak	2015	Araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerilerini belirlemektir.	Dr Tezi	Ç8
Topçu	2015	Araştırmanın amacı, 3N öğrenme modeli ile eşli ve bireysel okuma özetleme uygulamasının öğrenme düzeylerine ve hatırlamaya etkisini belirlemektir.	Dr Tezi	Ç9
Tavşanlı	2014	Araştırmanın amacı, grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümlene ve özetleme başarıları üzerinde etkisini belirlemektir.	Y1 Tezi	Ç10
Bulut	2013	Araştırmanın amacı ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile onların sınıf öğretmenlerinin özetleme becerilerini incelemektir.	Dr Tezi	Ç11
Güngör	2013	Araştırmanın amacı doğrudan öğretim stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin metin özetleme becerisine olan etkisini belirlemektir.	Y1 Tezi	Ç12
Şahin	2012	Araştırmanın amacı ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikâye haritalarının etkisini tespit etmektir.	Y1 Tezi	Ç13
Okur	2011	Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının okuma metinlerini özetleme becerilerinin bölümlere, metin türlerine, cinsiyete ve okuma alışkanlıklarına göre değişip değişmediğini ortaya çıkarmaktır.	Y1 Tezi	Ç14
Aslan	2006	Bu çalışmanın amacı ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalar tekniğinin etkisini ortaya çıkarmaktır.	Y1 Tezi	Ç15
Çıkrıkçı	2004	Bu araştırmanın amacı ilköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimini incelemektir.	Dr Tezi	Ç16

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Yer Alan B2 Düzeyi Karşılıklı Konuşma Etkinliklerinin İncelenmesi (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti, Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti)

*Kürşat İLGÜN**

Özet

Dilin gelişim dönemleri araştırıldığında, insanın bireysellikten çıkıp toplumu oluşturmasıyla değişim hız kazanmış ve bu değişimle doğru orantılı şekilde dilin de gelişip değiştiği görülmüştür. Tarih boyunca her toplumun yaşantısı farklılık arz etmiş; inanç, coğrafi koşullar, nüfus ve diğer sosyal nedenlerle toplumsal yaşantıyı belirleyen kültür öğeleri ortaya çıkmıştır. Kültür öğelerindeki değişim ve gelişim, dilin gelişimini de etkilemiş ve dil, kültürün aktarımında en önemli araç olarak varlığını sürdürmüştür. Diğer yandan temel dil becerilerinden olan konuşma becerisinin kültür aktarımında etkin rol oynadığı bilinmekle birlikte kültürlerarası yaklaşım modelinin de konuşma becerisini geliştirdiği söylenebilir. Ders kitaplarında yer alan karşılıklı konuşmaya dayalı etkinliklerin ise kültürlerarası yaklaşımı desteklediği düşünüldüğünde konuşma becerisine yönelik materyal hazırlamada bu etkenlerin göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Hazırlanmış ders kitaplarının da bu doğrultuda incelenip gerekli analizlerden sonra gerekli düzenleme ve değiştirmeler yapılmalıdır. Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin öğretilmesinde oluşturulan materyallerin yeterlilik düzeyine uygun hazırlanması hem nicel hem de nitel olarak önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, Yabancılara Türkçe öğretimi için kullanılan İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti (İTÖS) ve Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti (YİTÖS)'nde kullanılan B2 düzeyi konuşma becerisi etkinlikleri içerisinde yer alan karşılıklı konuşma bölümlerini Avrupa Dil Portföyü Dil Yeterlik Tanımları bakımından incelemek ve diğer konuşma becerisi etkinlikleriyle arasındaki bağlamı tespit etmektir. Araştırma nitel araştırma modellerinden durum çalışmasıyla ele alınmıştır. İki kitapta yer alan konuşma etkinlikleri ve karşılıklı konuşma bölümleri doküman incelemesi yöntemiyle ele alınmış, betimsel analiz sonucunda veriler karşılaştırmalı olarak ortaya konmuştur. Etkinliklerin diğer konuşma etkinliklerine oranı da dikkate alınarak Avrupa Dil Portföyü Yeterlik Tanımına uygunluğu belirlenmiş, karşılıklı konuşma etkinliklerinin konuşma becerisinin kazandırılmasındaki etkisi verilerin yorumlanması ile ortaya konmuş ve öğretim setlerinde yer alan karşılıklı konuşma etkinliklerinde çeşitli farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, ders kitabı, karşılıklı konuşma.

Investigation of B2 Level Communal Speech Activities in Course Books Used In Teaching Turkish to Foreigners (İstanbul Turkish Teaching Set for Foreigners, “Yedi İklim” Turkish Teaching Set)

Abstract

When the development periods of the language have been studied, it's been seen that the change has gained momentum with the people leaving the individuality and forming the society and also the language has developed and changed in direct proportion to this change. Throughout history, the life of every society has been different; Cultural elements that determine social life have emerged due to belief, geographical conditions, population and other social reasons. The change and development in cultural elements have also affected the development of language and language has continued its existence as the most important tool in the transfer of culture. On the other hand, although it is known that speaking skill, which is one of the basic language skills, plays an active role in cultural transfer, it can be said that the intercultural approach model also improves the speaking skill. Considering that the activities based on conversation in the textbooks support the intercultural approach, these factors should not be ignored in preparing materials for speaking skills. The prepared textbooks should also be examined in this direction and necessary arrangements and changes should be made after necessary analysis. The preparation of the materials created in teaching speaking skills in Turkish teaching to foreigners in accordance with the level of competence is important both quantitatively and qualitatively. The aim of this study is to examine the conversation sections in the B2 level

*Öğretmen, MEB, ilgunkursat@gmail.com

speaking skill activities used in the “Istanbul” Turkish Teaching Set for Foreigners and the “Yedi İklim” Turkish Teaching Set used for teaching Turkish to foreigners in terms of the European Language Portfolio, Language Proficiency Acquisition Criteria and to detect the context between the other speaking skills activities. The research has been handled with a case study from qualitative research models. Speaking activities and conversation sections in the two books were handled with the method of document analysis, and the data were presented comparatively as a result of descriptive analysis. Considering the ratio of activities to other speaking activities, compliance with the European Language Portfolio acquisition criteria was determined and the effect of conversation activities on gaining speaking skills was revealed by the interpretation of the data and various differences were identified in the conversation activities in the teaching sets.

Keywords: Turkish as a Foreign Language, Textbook, Mutual Speaking.

Giriş

Yabancı dil öğretimi oldukça meşakkatli ve yorucu bir iş olduğu kadar büyük dikkat gerektiren bir iştir. Bir insan nasıl ki ana dilini öğrenirken; seslerin edinimi, sözcüklerin edinimi ve sonunda cümlelerin edinimi gibi süreçleri izliyorsa yabancı dil öğretiminde de bu süreçler izlenmeli ve işe temelden başlanmalıdır. Yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin edinimi de oldukça önemlidir. Demir ve Açık (2011: 54) Dil öğretiminde nihai hedef, bireylere hedeflenen dilde anlama ve anlatma becerilerini kazandırabilmektir. Bu çerçevede anlatma becerisinin temel bir ögesi olan konuşma becerisi, diğer becerilerden farklı olarak insanların günlük hayatta kullanımına en çok ihtiyaç duydukları beceridir. Bu nedenle dil öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması sürecinde asıl amaç, dil öğrenen kişilerin o dilde duygu ve düşüncelerini doğru ve akıcı bir şekilde ifade edebilmelerini sağlamaktır. (Boylu ve Çangal, 2015 s: 350). Dil öğrenmeye talip olan kişi öğrenmek istediği dilin konuşulduğu toplumun kültürüyle kuşatılır, yani bir başka deyişle dil öğretimi kültür aktarımından, kültürel öğelerin öğretilmesinden ayrı düşünülemez (Koparan,2019; 28). Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisini kazandırmada öğrenenin hedef dil ile ana dili arasında bir bağ kurması özellikle konuşma becerisinin öğretilmesinde etkin rol oynamaktadır. Ayrıca hazırlanacak materyallerin de bu bağlamda kültürlerarası yaklaşımı destekler nitelikte olması öğrenenin dikkatini çekmede faydalı olacaktır. Konuşma etkinliklerini belirlerken bu bahsettiğimiz hususları dikkate alarak etkinliklerin çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Özellikle karşılıklı konuşmaya dayalı etkinliklerin kültürlerarası etkileşimde yararlı olduğu söylenebilir.

Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Becerisi

Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisine bütünsel olarak bakmakla beraber her becerinin öğretiminde ayrı değişkenlerin olduğu da bilinmektedir. Her becerinin öğretilmesinde seviye gruplarına göre etkinliklerin çeşitliliği ve nitelikleri de değişkenlik göstermektedir. Konuşma becerisinin kazandırılmasında ise bu çeşitliliğe ilaveten kültürlerarası yaklaşım metoduyla hazırlanmış materyallerin Avrupa Dil Portföyü, Dil Yeterlik Tanımları bakımından kapsamlılığı önem taşımaktadır. Türkçeyi öğrenen yabancıların konuşma becerisini kazanmaları ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri için birtakım etkinlikler planlanıp gerçekleştirilmektedir. Yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri çerçevesinde gerçekleştirilen bu etkinliklerde hedef kitlenin Türkçeyi etkin kullanarak en azından zorunlu yaşam alanlarında, kimseye ihtiyaç duymadan, iletişimini sağlayabilecek bir konuşma yeteneği kazandırmak amaçlanmaktadır. (Göçer.2015: 23).

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi kazandırılırken öğrenciye öğreneceği dile tam olarak hâkim olabilmesi için hedef dilin toplumuna ait kültürel öğelerin de aktarılması zorunludur (Vargelen, 2013: 30).

Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası İletişim

Yabancı dil öğretimi aynı zamanda farklı kültürlerin karşılaşma alanı olduğuna göre öğrenen, hedef dil ile birlikte o dilin kültürünü de doğal süreç içerisinde öğrenmeye başlayacaktır. Bu öğrenme ortamında amaç hem kültürün doğru aktarımını sağlamak hem de karşılıklı kültürel iletişim yoluyla dilin öğrenilmesini kolay ve kalıcı hale getirmek olmalıdır. Dilin kültürün taşıyıcısı olduğu düşünüldüğünde hazırlanacak ders kitaplarının ve bu kitaplardaki materyallerin bu doğrultuda oluşturulması gerekmektedir.

Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi esnasında Türk kültürünün öğrencilere aktarılabilmesi için kullanılan ders kitapları da büyük önem arz etmektedir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarında, muhtevası bakımından dilin ait olduğu kültür ve medeniyetin öne çıkan öğelerine yer verilmelidir. Ders kitaplarındaki dil öğretimi kültürel öğeler bakımından zenginleştirilmelidir. Ancak unutulmamalıdır ki, hiçbir ders kitabı yalnız başına öğrencilerin kültür ve kültürlerarası meseleleri kavramalarına yardımcı olamayacaktır. (Ökten ve Kavanoz, 2014: 851) Bu bağlamda temel dil becerilerinin öğretim yöntemlerini kültürel iletişim yoluyla tasarlayabiliriz. Konuşma becerisinin iletişimi gösteren en önemli beceri olduğu düşünüldüğünde kültürel iletişimi destekleyecek etkinliklerin oluşturulmasında hedef dil ile ana dil arasındaki kültürel bağlamı göz ardı etmemek gerekir.

Kültürlerarası İletişim ve Konuşma Becerisi

Çok büyük bir kültürel zenginliğe sahip olan Türk milletinin bu kültürü nesilden nesile aktaran yegane milli sembolü Türkçeyi öğretmek sadece gramer bilgisini öğrenen kişiye aktarmakla sınırlandırılmamalıdır. Değindiğimiz gibi eğer dili öğrenmek isteyen kişi o dilin kültürüyle de çepeçevre sarılmış olursa o hâlde Türkçe öğrenen kişiye Türk kültürünün aktarımı da doğal ve kaçınılmaz bir sonuç olacaktır. Şüphesiz ki yabancı dil eğitimi sırasında kültürel etkinlik ve çalışmalarda bulunmak gerekmektedir (Koparan,2019: 28). Yabancı dil öğretiminde öğrenen, hedef dile ait kültür öğelerini de öğrenmek isteyecek, bu da hedef dile ait çeşitli kültür unsurlarına ilgiyi artıracaktır. Burada önemli olan ise bu ilgiyi öğrenme ortamına aktarıp çeşitli etkinliklerle zenginleştirmek olmalıdır. Kültürlerarası etkileşimin en yoğun ortaya konduğu konuşma becerisine yönelik hazırlanacak çeşitli etkinlikler ise öğrenmeyi hızlandıracak ve hedef dile yönelimi artıracaktır.

Yabancı dil öğretiminde öğrenciye ait değişkenlerin öğrenme üzerindeki etkisi çok önemlidir ve ihmal edilmemesi gereken bir durumdur. Yabancı dil olarak Türkçe'nin öğretiminde de öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, bireysel ve kültürel farklılıkları, içinde buldukları ruhsal durumlar vb. öğeler göz ardı edilmeden bir öğretim rotası çizilmelidir (Emiroğlu, 2013: 284).

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması yapılmış olup belirlenen ders kitaplarında yer alan konuşma etkinlikleri ve karşılıklı konuşma bölümleri doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiş, betimsel analizle sonuçlar ortaya konmuştur. Etkinliklerin Avrupa Dil Portföyü Yeterlik Tanımlarına uygunluğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarından İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti (İTÖS) ve Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti (YİTÖS) B2 düzey kitapları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu kitaplarda yer alan konuşma etkinliklerinden karşılıklı konuşmaya dayalı etkinlikler örneklem olarak seçilmiştir. Ve araştırma bu kitaplardaki karşılıklı konuşmaya dayalı etkinliklerle sınırlıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın veri toplama aşamasında Yabancılara Türkçe öğretimi için kullanılan İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti ve Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nde kullanılan B2 düzeyi konuşma becerisi etkinlikleri içerisinde yer alan bağımsız konuşma ve karşılıklı konuşma bölümlerinin sayıları karşılaştırıldı. Karşılıklı konuşma bölümleri Avrupa Dil Portföyü, Dil Yeterlik Tanımlarına uygunluğu ve kültürel unsurlara yatkınlığı noktasında incelendi. Daha sonra iki kitapta yer karşılıklı konuşma bölümleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar betimsel analizler sonucunda kültürel unsurlar da dikkate alınarak karşılaştırmalı olarak ortaya konmuştur. Konuşma becerisine yönelik etkinlikler belirlenirken tüm etkinlikler incelenmiş ve içlerinde konuşma becerisine yönelik olanlar ortaya konmuştur.

Yabancı dil öğretimi için belirlenmiş Avrupa Dil Portföyü B2 Düzeyi Karşılıklı Konuşma Yeterlik Tanımları aşağıda belirtilmiş olup bu ölçütler ışığında ilgili ders kitaplarındaki karşılıklı konuşma etkinlikleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 1.

ADP Karşılıklı Konuşma Dil Yeterlilik Tanımları

S. N	ADP YETERLİK TANIMI
1	KKB2-1 “Bilinen veya ilgi alanına giren konularla ilgili konuşmaları başlatabilir, sürdürebilir ve bitirebilir.”
2	KKB2-2 “İlgi alanına giren bilimsel konularda ayrıntılı bilgi alışverişinde bulunabilir.”
3	KKB2-3 “Olaylar veya deneyimleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini aktarabilir.”
4	KKB2-4 “Genel konuları içeren kapsamlı bir konuşmaya etkin bir şekilde katılabilir.”
5	KKB2-5 “Fikirlerini uygun açıklamalarla, görüşlerle ve yorumlarla destekleyerek bir tartışmaya katılabilir.”
6	KKB2-6 “Bir konuyu farklı yönleriyle sunarak diğer konuşmacıların tartışmaya katılmasını sağlayabilir.”
7	KKB2-7 “Bir konu ya da kişiye uygun sorular hazırlayarak röportaj yapabilir.”

Kültürel unsurları tespit ederken Okur ve Keskin'in (2013) çalışmasında yer alan kültür öğeleri tespit tablosundan yararlanılmıştır. Bu tabloda kültür öğeleri 7 başlık halinde belirtilmiştir. Belirtilen unsurların varlığı ve sayısı karşılıklı konuşmaya dayalı etkinliklerde tespit edilmiştir.

Tablo 2.

Kültürel Öğeler Tablosu (Okur ve Keskin, 2013: 1629)

Alt öge	1.GÜNÜLÜK YAŞAM	2.KİŞİLER ARASI İLİŞKİLER	3.DEĞERLER VE EĞİTİM	4.EDEBİYAT SANAT VE MÜZİK	5.GELENEKLER VE FOLKLOR	6.SOSYAL YAŞAM	7.COĞRAFYA VE MEKÂN
A	Yiyecek- içecek	Kişiler	Değerler	Edebiyat	Özel günler ve gelenekler	Moda	Yer(iller ve/ veya diğer yerleşim yerleri)
B	Yemek zamanları, sofra adabı	Selamlaşma ifade ve davranışları	Eğitim	Müzik	Sözlü anlatımlar ve sözlü gelenekler	Yasaklar	

C	Resmi tatilleri- çalışma zamanları	Aile yapıları ve ilişkileri, kuşaklar arası ilişkiler	Dil ve tarih bilinci/ sevgisi	Sanat	Dini kurallara dayalı davranışlar	Alkış ve güzel hareketler
D	Boş zaman etkinlikleri, hobileri	Politik ve dinsel gruplar arası ilişkiler	Diğerleri	Gösteri sanatları	Doğum, evlilik gelenekleri	Diğerleri
E	Karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, yakınlık derecesine, sosyal statüye, resmiyete göre kullanılacak sözler ve kalıplar	Konuk etme-ikram ve hediyeler		El sanatları gelenegi	Festivaller, törenler, kutlamalar	
F	Yeme ve içme alışkanlıkları	Diğerleri		Diğerleri	Danslar	
G	Oyunlar				Toplumsal uygulamalar, ritüeller, bâtil inançlar	
H	Spor				Halk bilgisi, evren ve doğa ile ilgili uygulamalar	
İ	Müzik				Diğerleri	

Bulgular ve Yorum

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti ve Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinde kullanılan B2 düzeyi bağımsız konuşma becerisine ve karşılıklı konuşma becerisine yönelik etkinlik sayıları tablo 3’de gösterilmiştir.

Bağımsız Konuşma ve Karşılıklı Konuşma Sayılarına İlişkin Bulgular

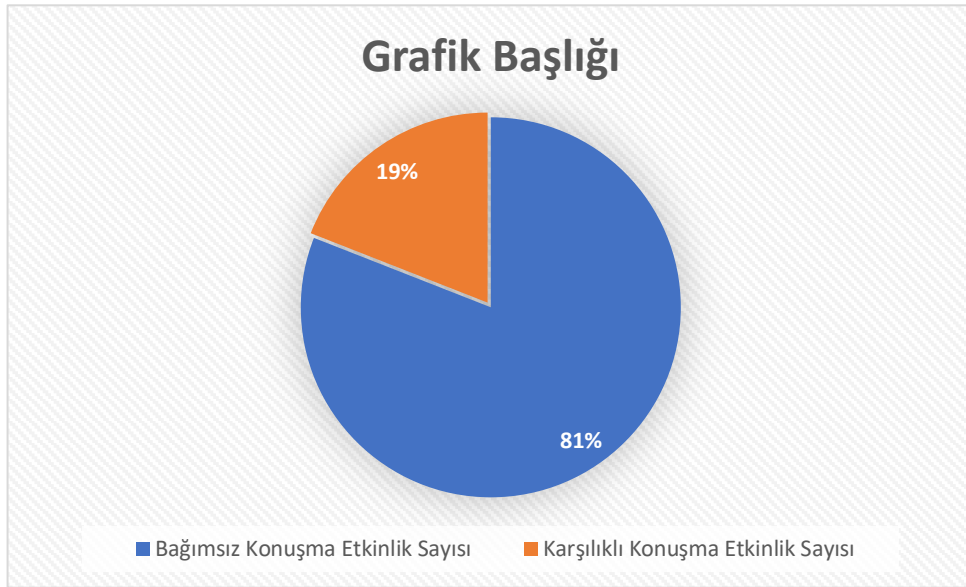
İTÖS ve YİTÖS ders kitaplarında kullanılan konuşma etkinliklerinden *bağımsız konuşma ve karşılıklı konuşmaya* dayalı etkinliklerin sayıları ve elde edilen verilerin oranları tespit edilmiş ve aşağıdaki tablo ve şekillerde belirtilmiştir

Tablo 3.

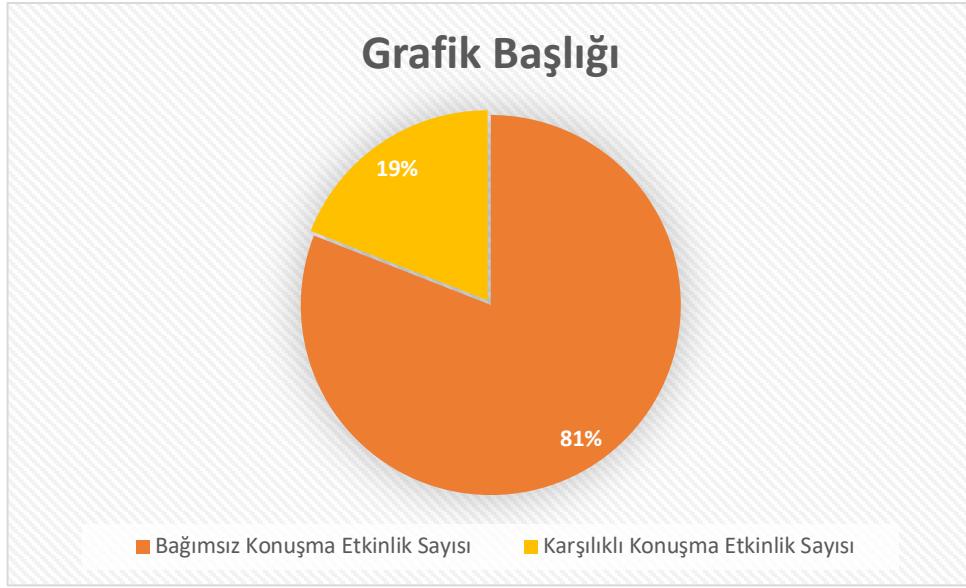
Ünitelere Göre Bağımsız ve Karşılıklı Konuşma Etkinlik Sayıları

Ünite	İTÖS		YİTÖS		Toplam
	Bağımsız Konuşma Etkinlik Sayısı	Karşılıklı Konuşma Etkinlik Sayısı	Bağımsız Konuşma	Karşılıklı Konuşma	
1	5	1	4	2	12
2	5	2	4	2	13
3	6	2	2	1	11
4	5	1	4	1	11
5	6	-	4	-	10
6	6	2	6	-	14
7	Ünite Yok	Ünite Yok	6	1	7
8	Ünite Yok	Ünite Yok	4	1	5
Toplam	33	8	34	8	83

Şekil 1: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Bağımsız ve Karşılıklı Konuşma Etkinlik Sayısı Oranları



Şekil 2: Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Bağımsız ve Karşılıklı Konuşma Etkinlik Sayısı Oranları



Tablo 3' e göre İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti ve Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinde kullanılan B2 düzeyi bağımsız konuşma becerisine ve karşılıklı konuşma becerisine yönelik etkinlik sayıları, etkinliklerin tamamı incelenerek tespit edilmiştir. İstanbul Türkçe Öğretim Seti 6 ünite olarak karşımıza çıkarken Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nin ise 8 ünite olduğu tespit edilmiş, Yedi İklim setinin ünite sayısı fazla olmasına rağmen konuşma becerisine yönelik etkinlik sayılarının birbirine yakın sayıda olduğu görülmüştür. İstanbul Setinde konuşma becerisine yönelik etkinlik sayısı toplamda 41 iken bunun 8'i karşılıklı konuşmaya dayalıdır. Yedi İklim Setinde ise konuşma becerisine yönelik etkinlik sayısı toplamda 42 iken bunun 8'i karşılıklı konuşmaya dayalıdır. İki ders kitabında da bağımsız konuşma ve karşılıklı konuşmaya dayalı etkinlik sayıları birbirine yakındır. Şekil 1 ve Şekil 2' ye göre bu sayıların oranları ise İTÖS ve YİTÖS ders kitapları için bağımsız konuşma %81 iken karşılıklı konuşma %19 olarak belirlenmiştir. Oranlar iki ders kitabında da değişmemiştir.

ADP Yeterlik Tanımlarına Göre Tespit Edilen Bulgular

İTÖS ve YİTÖS ders kitaplarında tespit edilmiş karşılıklı konuşmaya dayalı etkinlikler incelenmiş, etkinliklerin içeriğine göre *ADP Karşılıklı Konuşma Yeterlik Tanımları* 'ndan uygun olanlarla eşleştirilip aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 4.

Ünitelere Göre Karşılıklı Konuşma ADP Yeterlik Tanımları

Ünite	İTÖS	ADP Yeterlik Tanımı	Ünite Adı	YİTÖS	ADP Yeterlik Tanımı
Ünite- 1	Bölüm ve Etkinlik A- 8	“Bilinen veya ilgi alanına giren konularla ilgili konuşmaları başlatabilir, sürdürebilir ve bitirebilir.”	Ünite-1	Bölüm ve Etkinlik A- 11	“Fikirlerini uygun açıklamalarla, görüşlerle ve yorumlarla destekleyerek bir tartışmaya katılabilir.”
Ünite- 2	B- 14	“İlgi alanına giren bilimsel konularda ayrıntılı bilgi alışverişinde bulunabilir.”	Ünite-1	A-Son Etk.	“Bilinen veya ilgi alanına giren konularla ilgili konuşmaları

Ünite- 2	C- 10	“İlgi alanına giren bilimsel konularda ayrıntılı bilgi alışverişinde bulunabilir.”	Ünite-2	A-Son Etk.	başlatabilir, sürdürebilir ve bitirebilir.” “Bir konuyu farklı yönleriyle sunarak diğer konuşmacıların tartışmaya katılmasını sağlayabilir.”
Ünite- 3	B- 10	“Genel konuları içeren kapsamlı bir konuşmaya etkin bir şekilde katılabilir.”	Ünite-2	C- 3	“İlgi alanına giren bilimsel konularda ayrıntılı bilgi alışverişinde bulunabilir.”
Ünite- 3	C- 9	“Genel konuları içeren kapsamlı bir konuşmaya etkin bir şekilde katılabilir.”	Ünite-3	B-7	“Olaylar veya deneyimleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini aktarabilir.”
Ünite- 4	A-10	“Fikirlerini uygun açıklamalarla, görüşlerle ve yorumlarla destekleyerek bir tartışmaya katılabilir.”	Ünite-4	A- 6	“Genel konuları içeren kapsamlı bir konuşmaya etkin bir şekilde katılabilir.”
Ünite- 6	A-11	“Bir konuyu farklı yönleriyle sunarak diğer konuşmacıların tartışmaya katılmasını sağlayabilir.”	Ünite-7	A- 6	“Olaylar veya deneyimleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini aktarabilir.”
Ünite- 6	B-10	“Bir konuyu farklı yönleriyle sunarak diğer konuşmacıların tartışmaya katılmasını sağlayabilir.”	Ünite-8	A-8	“Olaylar veya deneyimleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini aktarabilir.”

Tablo 4’ e göre YİTÖS ve İTÖS ders kitaplarında yer alan ve daha önce tespit edilmiş karşılıklı konuşmaya dayalı etkinlikler incelenmiş. ADP Yeterlik Tanımlarına göre sınıflandırması yapılmıştır. İTÖS ders kitabında 8 farklı karşılıklı konuşma etkinliğinde 5 farklı yeterlik tanımının kullanıldığı tespit edilmiştir. YİTÖS ders kitabında ise yine 8 farklı karşılıklı konuşma etkinliğinde 6 farklı yeterlik tanımının kullanıldığı tespit edilmiştir. Etkinlikler düzenlenirken ADP’ de yer alan sıralamaya tam olarak uyulduğu söylenemez. Bu tespitler yapılırken ADP Karşılıklı Konuşma Yeterlik Tanımları içerisinde etkinlik içeriğine uygun olanlar müzakere edilmiştir.

Kültürel Ögelere Göre Tespit Edilen Bulgular

İTÖS ve YİTÖS ders kitaplarında tespit edilmiş karşılıklı konuşmaya dayalı etkinlikler içerisinde yer alan *kültür öğeleri*, tablo 2’de belirtilen unsurlara göre sınıflandırılmış ve aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 5.
Ünitelere Göre Karşılıklı Konuşma Kültür Öğeleri

Ünite Adı	İTÖS		Ünite Adı	YİTÖS	
	Bölüm ve Etkinlik	Kültür Öğesi Türü		Bölüm ve Etkinlik	Kültür Öğesi Türü
Ünite-1	A- 8	-	Ünite-1	A- 11	-
Ünite-2	B- 14	Edebiyat, Sanat ve Müzik	Ünite-1	A-Son Etk.	-
Ünite-2	C- 10	-	Ünite-2	A-Son Etk.	Gelenekler ve Folklor
Ünite-3	B- 10	Edebiyat, Sanat ve Müzik	Ünite-2	C- 3	Kişiler Arası İlişkiler
Ünite-3	C- 9	Edebiyat, Sanat ve Müzik	Ünite-3	B-7	-
Ünite-4	A-10	-	Ünite-4	A- 6	Günlük Yaşam
Ünite-6	A-11	-	Ünite-7	A- 6	-
Ünite-6	B-10	-	Ünite-8	A-8	Kişiler Arası İlişkiler

Tablo 5' e göre İTÖS ve YİTÖS ders kitaplarında yer alan karşılıklı konuşmaya dayalı etkinlikler Okur ve Keskin'in (2013) çalışmasında yer alan kültürel öğeler tablosundaki üst kültür öğelerine göre sınıflandırılmıştır. İnceleme neticesinde İTÖS' de yer alan karşılıklı konuşmaya dayalı 8 etkinlikten 3 tanesinde kültür ögesine rastlanmış ve bu 3 etkinlikte de "Edebiyat, Sanat ve Müzik" alanıyla ilgili öğeler tespit edilmiştir. YİTÖS' de yer alan karşılıklı konuşmaya dayalı 8 etkinlikten 4 tanesinde kültür ögesine rastlanmış ve bu etkinliklerde "Gelenekler ve Folklor" "Kişiler Arası İlişkiler" ve "Günlük Yaşam" alanlarıyla ilgili öğeler tespit edilmiştir.

Sonuç

Bu çalışmada, yabancılara Türkçe öğretiminde fazlaca kullanılan İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti (İTÖS) ve Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti (YİTÖS)' nde kullanılan B2 düzeyi bağımsız konuşma becerisine ve karşılıklı konuşma becerisine yönelik etkinlik sayıları ve ikisi arasındaki oran tespit edilmiş, karşılıklı konuşmaya dayalı etkinlikler Avrupa Dil Portföyü Dil Yeterlik Tanımlarına ve Okur ve Keskin'in (2013) çalışmasında yer alan kültürel öğeler tablosundaki üst kültür öğelerine göre sınıflandırılmış ve karşılaştırılmıştır.

B2 düzeyi bağımsız konuşma becerisine ve karşılıklı konuşma becerisine yönelik etkinlik sayıları, ders kitaplarındaki etkinliklerin tamamı incelenerek belirlenmiştir. İTÖS ders kitabında konuşma becerisine yönelik etkinlik sayısı toplamda 41 iken bunun 8'i karşılıklı konuşmaya dayalı iken YİTÖS ders kitabında ise konuşma becerisine yönelik etkinlik sayısı toplamda 42 iken bunun 8'i karşılıklı konuşmaya dayalıdır. Bu sayıların oranları ise İTÖS ve YİTÖS ders kitapları için bağımsız konuşma %81, karşılıklı konuşma %19 olarak belirlenmiştir.

YİTÖS ve İTÖS ders kitaplarında yer alan ve karşılıklı konuşmaya dayalı etkinliklerin ADP Yeterlik Tanımlarına göre sınıflandırması yapılmıştır. İTÖS ders kitabında, 8 farklı karşılıklı konuşma etkinliğinde 5 farklı yeterlik tanımının kullanıldığı; YİTÖS ders kitabında ise yine 8 farklı karşılıklı konuşma etkinliğinde 6 farklı yeterlik tanımının kullanıldığı tespit edilmiştir.

İTÖS ve YİTÖS ders kitaplarında yer alan karşılıklı konuşmaya dayalı etkinlikler Okur ve Keskin'in (2013) çalışmasında yer alan kültürel öğeler tablosundaki üst kültür öğelerine göre sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda İTÖS' de yer alan karşılıklı konuşmaya dayalı etkinliklerin 3 tanesinde kültür ögesine rastlanmış ve bu 3 etkinlikte de "Edebiyat, Sanat ve Müzik" alanıyla ilgili öğelere yer verilmiştir. YİTÖS' de yer alan karşılıklı konuşmaya dayalı etkinliklerin 4 tanesinde kültür ögesine rastlanmış ve bu etkinliklerde "Gelenekler ve Folklor" "Kişiler Arası İlişkiler" ve "Günlük Yaşam" alanlarıyla ilgili öğelere yer verilmiştir.

İki ders kitabındaki konuşma etkinliklerinde yer alan bağımsız konuşma ve karşılıklı konuşmaya dayalı etkinliklerin yeterli sayı ve düzeyde olduğu görülmekle beraber dilin tam öğrenilmesi açısından karşılıklı konuşmaya dayalı etkinliklerin sayısının artırılması ve içeriğinin zenginleştirilmesi gerekmektedir. Dilin en sık kullanım alanı olan günlük yaşama dair etkinliklerin çoğaltılması ve günlük yaşamın en belirgin göstergesi olan karşılıklı konuşmanın etkinliklerde sık kullanılması hem öğrenenin dikkatini çekecek hem de dilin hızlı ve kalıcı öğrenilmesinde kolaylaştırıcı bir yol olacaktır. ADP Yeterlik Tanımlarına uygun olarak hazırlanmış olan etkinliklerde kültürel öğelere yer verilmiş olup, kültürlerarası iletişim yaklaşımının özellikle konuşma etkinliklerinde daha sık kullanılması, hedef dilin tanınmasını ve öğrenilmesini kolaylaştıracaktır. Kültür aktarımının dilin taşıyıcılığı açısından millî bir mesele olduğu göz önünde bulundurulduğunda ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bu konuda zenginleştirilmesi bir ihtiyaç halini almıştır. Sık kullanılan bu ders kitaplarında bu bahsedilen hususların birçoğu göz önünde bulundurulmuştur. Bununla beraber yenilenen baskılarla beraber ADP yeterlik tanımı çerçevesinde karşılıklı konuşmaya dayalı etkinlikler ve bu etkinliklerdeki kültür öğeleri geliştirilmelidir.

Kaynakça

Avrupa Konseyi/Modern Diller Bölümü, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim,ÖğretimveDeğerlendirme,2013.https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_için_Avrupa_Ortak_öneriler_AEeraevesi.pdf sayfasından erişilmiştir.

Barın, E. ÇobanoğluŞ., Ateş, Ş., Balcı, M. veÖzdemir C. (Ed.). *Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B2 Ders Kitabı*. Ankara: Merdiven Reklam Tanıtım, 2015.

Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Güncellenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 349-368.

Bölükbaş, F. Yılmaz, M.Y.(Ed.). *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B2 Ders Kitabı*. İstanbul: Kültür Sanat, 2017.

Demir, A. ve Açıık, F. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (30), 51-72.

Emiroğlu, S. (2013). Konuşma eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur, (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (ss. 277-291). Ankara: Grafiker Yayınları

Göçer, A. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (2), 21-36

İltar, L. ve Açıık, F. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Metin Türlerinin Sınıflandırılması ve Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Metinlerinin Değerlendirilmesi. *Türkiyat Mecmuası*, 29 (2), 311-346

Koparan, B. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türk Kültür Öğelerinin Aktarımına İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri ile Ders Kitaplarının İncelenmesi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya (yüksek lisans tezi)

Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 6(2), 1619-1640.

ÖKTEN, C. E. ve Kavanoz, S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimini Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı. *Turkish Studies*, 9(3), 845-862.

VARGELEN, H. (2013). Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ömer Seyfettin'in Anlatılarında Türkçe Duyarlılığı

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Halil SAĞLAM*, Yüksek Lisans Öğrencisi Mehmet MİÇOOĞULLARI**

Özet

Duygu, düşünce ve isteklerin aktarımında geçmişten günümüze değin en etkili araçlardan biri olan dil, bir iletişim aracı olmanın yanı sıra aynı dil kullanıcıları açısından ulus olma bilincinin yerleşmesinde, ortak değerlerin paylaşımında, toplumu toplum yapan tüm öğelerin iletiminde başat bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda dil, -özellikle- ulus kimliğinin oluşumunda en önemli unsurlarından biri olup toplumda birleştirici ve taşıyıcı bir rol de üstlenir.

Ölümünün 100. yılında Türk edebiyatının en önemli öykü yazarlarından biri olan Ömer Seyfettin, Türkçü-Turancı anlayış doğrultusunda savunduğu görüşlerinin yanı sıra kaleme aldığı eserlerinde Türk kimliği hususunda farkındalık oluşturma çabasına girişmiştir. Genç Kalemler dergisi etrafında gelişen "Yeni Lisan" anlayışı ile de dilde sadeleşme yoluna gitmiş; öykülerinde ve düşünce yazılarında Türkçeyi canlı tutma ve koruma amacı gütmüştür. Yazar, anlatılarında dilini yalın ve açık bir üslup ile kullanmış; dili süsten ve şairanelikten uzak, anlatılarıyla ulusal bilinci güçlendirmeyi ve ana dili sevgisini kazandırmayı amaçlamıştır.

Ulus-devlet olma yolunda Türkçülük fikrine geçişte en önemli isimlerden biri olan Ömer Seyfettin'e göre bir ulusun varlığı başta dil olmak üzere yazın, gelenek ve görenekleriyle korunabilecektir. Söz konusu bakış açısıyla kaleme aldığı eserleri, Türkçe sevgisi bağlamında değerlendirilebilecek özelliklere sahiptir. Çalışmada Türk dili, kimliği ve değerleri inşasını tarih, dil ve edebiyat öğeleriyle oluşturan yazarın anlatılarında Türkçe duyarlılığını ortaya koyduğu eserlerden alıntılara yer verilmiş, araştırmada doküman incelemesi kullanılmış ve elde edilen veriler dönemin şartları ile ilişkilendirilmiştir. Çalışmanın amacı, Türkçe duyarlılığıyla kaleme alınan edebi metinlerin ortak dil bilinç ve hassasiyetine sağlayacağı katkıyı örneklendirmektir.

Anahtar Kelimeler: Ömer Seyfettin, anlatı, Türkçe, Türkçe duyarlılığı.

Turkish Sensitivity in Ömer Seyfettin's Narratives

Abstract

Language, which is one of the most effective tools in the transfer of emotions, thoughts and requests from past to present, has a dominant effect in the establishment of the awareness of nation, sharing common values, and the transmission of all the elements that make society a society, as well as being a communication tool. In this context, language is one of the most important elements in the formation of nation identity, in particular, and plays a unifying and carrier role in the society.

Ömer Seyfettin, who is one of the most important story writers of Turkish literature in his 100th year of his death, has attempted to raise awareness about the Turkish identity in his works, in addition to his views he defended in line with the Turkish-Turanian approach. With the understanding of "Yeni Lisan" developed around Genç Kalemler magazine, it has made it a way to simplify the language. In his stories and thoughts, he aimed to keep Turkish alive and protect it. The writer used his language in a plain and open style in his narratives; his language is free from silence and poetry, and aims to strengthen the national consciousness with his narratives and to gain the love of native tongue.

According to Ömer Seyfettin, one of the most important names in the transition to the idea of Turkism on the way to becoming a nation-state, the existence of a nation can be protected with its language, traditions and customs, especially in language. His works, written from this point of view, have features that can be evaluated in the context of his love of Turkish. In the study, in the narratives of the author, who created the Turkish language, identity and values with historical, language and literary elements, excerpts from the works in which he demonstrated Turkish sensitivity were included, the document review was used in the research and the data obtained were associated with the conditions of the period. The aim of the study is to exemplify

*Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, mhalil.saglam@gmail.com

**Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Tezli YL Programı, Türkiye, m2mehmetmico@gmail.com

the contribution of literary texts written with Turkish sensitivity to common language awareness and sensitivity.

Keywords: Ömer Seyfettin, narrative, Turkish, Turkish sensitivity.

Giriş

Ölümünün 100. yıl anısına...

"Her millet kendi lisanında yaşar. Lisan, vatan kadar mukaddestir."

Ömer Seyfettin

Edebiyat ve aktarıcısı konumundaki dil, ulusal bilince ulaşamamış ulusları bir araya getirebilme erkine sahiptir. Ulusal kültürün gelecek kuşaklara taşıyıcısı olan dil ve dil ile ortaya konan edebiyat, çift taraflı bir etkileşim sonucu hem ulusun içinden doğar hem de ulusu çeşitli yönlerle etkiler. Bu etki ulusu toparlayabildiği gibi kimi durumlarda da bütünlüğü tamamen bozabilir.

Osmanlı Devleti'nde yönetici sınıf ile halk arasındaki ayrışmalardan bir tanesi "dil sorunu" idi. "Lisân-ı Osmânî" şeklinde adlandırılan, Türkçe temelli olsa da Arapça ve Farsçadan etkisi altındaydı. Osmanlı aydın sınıfının "Lisân-ı Osmânî'yi" süslü ve sanatlı kullanma merakı, halk ve aydın sınıfın arasındaki sosyal ve duygusal bağı koparmış, bu sebeple öz Türkçe yüzyıllar boyunca "Lisân-ı Osmânî'nin" gölgesinde kalmıştır. Öz Türkçe, Osmanlıların Batılılaşma sürecinde (XIX yy.) bu sefer Fransızcanın etkisi altına girmiş, taşradaki konuşma dili dışında kendisine bir kullanım alanı bulamamıştır. Türkler XX. yüzyıla kadar ana dillerini koruyacak bir kültür politikası da geliştirmedikleri için aralarındaki dil birliği sorununu çözememişlerdir. Bu sebeptir ki Arapça ve Farsçanın egemenliğinin yanı sıra Tanzimat döneminde daha da belirgin hale gelen Fransızcanın etkisi ile bu dillerin bilinçli kullanımı uzun yıllar sürmüş böylelikle bilim, sanat ve edebiyatta öz Türkçe neredeyse saf dışı kalmıştır.

Toplum ile yöneticiler arasındaki "dil" uyuşmazlığı, edebiyatın öz Türkçe dışında kalan dillerle varlığını sürdürmesi; sanat, bilim ve eğitim dili olarak öz Türkçenin öne çıkmaması gerçeği bazı Osmanlı aydınlarının harekete geçmesine vesile olmuştur. Bazı Osmanlı aydınları, zaman içerisinde Türk-i Basit (Mahallileşme/Sade Türkçe akımı, XV yy.-XVI yy.) gibi tepki temelli girişimlerde bulunmuşlarsa da Türkçe bilinci konusunda umdukları ilerleyişi sağlayamamış (Durmuş, 2020: 56) ve zaten yıllar önce kaybedilmiş dil bilincini canlandıramamışlardır. Tanzimat döneminde Şinasi, Namık Kemal, Ahmet Vefik Paşa, Ziya Paşa gibi Osmanlı aydınları da halkın kolaylıkla anlayabileceği bir kültür dilinin gerekliliğini savunmuş ancak bu görüşlerini tam anlamıyla gerçekleştirememişlerdir.

Türkçe ile ilgili kültür politikasına dönüşecek ilk ciddi çalışmalar Milli Edebiyat Dönemi'nde gerçekleşmiştir. Osmanlı Devleti'nin dağılma sürecinin yaşandığı bu dönemde aydınlar/sanatçılar, ulusal kimlik inşasında bir arayışa girmiştir. Yeni bir "ulusal kimlik" inşasında "dil"i ön plana çıkarmayı hedeflemiş ve şiir, öykü ve düşünce yazıları ile "dil"i bir araç olarak ulusal bilincin uyandırılmasında kullanmışlardır. Özellikle Ömer Seyfettin'in dil temalı makaleleri ve hikâye edici metinleri dikkat çekicidir. Ömer Seyfettin Türkçe duyarlılığıyla başlattığı yazı faaliyetleri kendisinden yıllar sonra oluşturulan milli kültür politikamızın da temelini oluşturmaktadır. Bugün Türk Dil Kurumunun dayandığı temel felsefe, Ömer Seyfettin'in Türkçe duyarlılığına dayalıdır.

Ömer Seyfettin ve Türkçe Duyarlılığı

"Türkçe, satırlarda değil, sadırlarda idi."

Ömer Seyfettin

Dönemin siyasi koşulları ülkede yaşayan her kesimi etkiliyordu. Toplulukların savaşıyor ya da anlaşmalarla ülkeden bağı koparması, devletin sınırlarının daralması ve hayat koşullarının giderek

zorlaşması, Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu durumdan nasıl kurtarılacağı ülkesini seven her birey için oldukça önem arz ediyordu.

Dünyada yayılan milliyetçilik akımları, doğal olarak Balkan topraklarını da etkisi altına almış, bu durum o bölgelerde yaşayan halkı/askeri de etkilemişti. Görev başında bu gelişmelerin doğrudan tanığı olan Ömer Seyfettin de bir Osmanlı aydını/subayı olarak kendince çözüm arayışına girişmiştir.

Ömer Seyfettin, edebiyatın gücünden yararlanmayı seçmiş ve gerek şiir gerek öykü gerekse düşünce yazılarında dili etkin bir şekilde kullanarak Türk milletine ulusal kimlik, milliyetçilik, milli tarih, aidiyet gibi halkı bilinçlendirip bütünleştirecek düşünceleri yaymaya çalışmıştır. Nitekim yazar, Türkçenin sadeleştirilmesini, dili ulusun konuştuğu şekli ile kullanımını “milli bir mesele” olarak görmüştür.

Ömer Seyfettin, “Milli bir edebiyat vücuda getirmek evvela milli bir lisan ister.” diye düşünür. İşte bu görüş doğrultusunda anlatılarda kullanılacak dilin -Türkçenin- kolayca anlaşılır ve bozulmamış olması şarttır. Genç yazar, bahsedilen düşüncesi doğrultusunda döneminin dil ve yazının genel görünümünü irdeler. Ona göre dönemin dili “hastadır” ve bu hasta dille ulusal bir edebiyat oluşturmak mümkün değildir (Sürgit, 2013: 249).

Şüphesiz ki yazarın anlatılarına tesir eden “millilik” düşüncesi ve bu düşüncenin şekillenmesinde yaşadığı dönemin olaylarının büyük etkisi vardır. Doğrudan tanığı olduğu olaylar, yazarın düşünce dünyasını şekillendirirken dil hassasiyetini de ortaya çıkarmıştır.

Açıkça dile getirilmelidir ki Ömer Seyfettin'in dil hassasiyeti sadece edebi bir dil kullanımı ile sınırlı kalmayıp yazarın Türklük bilinci ile de bağlantılıdır. Çünkü Türklük bilinci siyasi anlamda halka yönelmeyi, milli kaynaklara dönüşü amaç edinmiştir. Bu amaç, Osmanlıca'nın -ya da Osmanlı Türkçesinin- İbranice, Latince gibi eski bir dil olduğu düşüncesinden beslenir. Ayrıca yazar “Türklerin ilim, sanat, edebiyat ve fende geri kalmalarının sebebini ‘dil’e bağlar” (Polat, 1998: 111).

“Türklerin lisanları yoktur. Konuştukları lisanla yazmazlar. Yazdıkları lisanı anlamazlar. İçlerinde ne kadar edip, şair, alim gelmişse eserleri millete meçhul kalmıştır. Çünkü bir Türk, kendi lisanıyla yazılırsa anlar. Onlar Türk lisanını, Türk sarfını tahkir etmişler, diğer ecnebi lisanlardan istiare ettikleri yabancı kaidelerle kullanmışlar, başımıza anlaşılmaz, idrak olunamaz, meşum ve muhtelit bir lisan çıkarmışlar” (Polat, 1998: 111).

“Yeni Lisan” Makalesi ve Ömer Seyfettin'in Öykücülüğü Üzerine

“Yeni Lisan hareketi ya da girişimi

Türkçenin dizgesine değil, statüsüne bir müdahale hareketidir.”

Mitat DURMUŞ

Ömer Seyfettin, Birinci Dünya ve Balkan Savaşları zamanlarında cephelerde çeşitli görevlerde bulunmuş bir Türk subayıdır. Savaş zamanlarında Türklerin yaşadığı olaylara yakından tanık olmuştur. Bu tanıklık yazarda Türkçü ideolojinin oluşmasında da etkili olmuştur.

Ömer Seyfettin, askerlik görevini bıraktıktan sonra Ziya Gökalp, Ali Canip (Yöntem), Kazım Nami ve Mustafa Mermi ile bir araya gelmiştir. Yazar, zaten 1911 yılında kurulmuş Genç Kalemler topluluğu tarafından çıkarılan Genç Kalemler dergisinin ikinci cildinin birinci sayısından itibaren “Yeni Lisan” hareketini başlatmıştır.

Yeni Lisan hareketi, Türkçe ile ilgili öncü bir girişimdir. Derginin yeni yayın döneminin ilk sayısında yazar tarafından kaleme alınan “Yeni Lisan” makalesi, o güne değin uygulanagelmış dil ve yazın anlayışlarına karşı çıkan, yenilikçi bir anlatıdır. Metin, kendinden önce var olan yazınsal görüş ve uygulamalara karşı çıkar ve anlamsızlıklarına vurgu yapar. Yeni bir yazın için yeni bir dilin inşasını

zorunlu görür. Topaloğlu'na (2014: 62) göre Yeni Lisan hareketi sade dil ve yazın arayışında sonuç alabilen en sistemli akımdır. Çünkü dil ve yazınla ilgili bu hareket, bir ekip işi, düzenli ve konuyu tek başına değil, ulus ve kimlikle ilişkilendirmiş ve kurulan bu ilişki ile okuru düşünmeye, incelemeye ve sorgulamaya yöneltmiştir.

Ömer Seyfettin, "Yeni Lisan" başlıklı anlatısında "Eski Lisan", "Edebiyatımız", "Millî Edebiyatımız", "Şarka (Doğu) Doğru", "Garba (Batı) Doğru", "Bugünküler" başlıkları altında Türk yazınının geçmişi ile bugünü üzerinde, -kimi görüşlerce- öznel fakat ulusal anlamda genel bir değerlendirme yapmıştır.

Yeni Lisan hareketinin önceki girişimlere nispeten Türkçenin sadeleşmesi yolundaki sistemli ilk hareket olduğu vurgulanabilir ancak göz ardı edilemeyecek esas konu; Yeni Lisan hareketinin bir dil hareketi olmanın, yazınsal bir oluşuma kaynaklık etmenin ötesinde, bir ulusun uyanış hareketi olduğu gerçeğidir (Erarlan, 2019: 603). Bu uyanış hareketi, birtakım kurallar içermektedir. Ömer Seyfettin'e göre Türkçeye yerleşmiş Arapça ve Farsça sözcükler, dile zarar vermezken bir sanat dili yaratımında Arapça ve Farsçadan alınan/alınacak kurallar, dilin özünü bozacak ve Türkçe, ilgili dillerden dolayı yapay bir hal alacaktı.

Ömer Seyfettin, Yeni Lisan'ın üç temel esasını -"Tasfiye Sarfı" bölümü içinde- şu şekilde belirtir:

1. *Arapça, Acemce kaideleriyle asla terkip yapmamak! Yalnız ilmi ve edebi istilahlarla tekellüm lisanına geçmiş bazı terkipler müstesna.*
2. *Arapça, Acemce kaideleriyle asla cem yapmamak! Tekellüm lisanına geçmiş ve tamamıyla Türkçeleşerek artık müfred gibi kullanılan bazı kelimeler müstesna.*
3. *Arapça, Acemce hiçbir edat kullanmamak! Ama, şayet, yani, lakin gibi tamamıyla Türkçeleşenler müstesna.*" (Polat, 1998: 116).

Yeni Lisan anlayışını, -genel anlamıyla- Ziya Gökalp düşünce alanında, Ali Canip şiirde ve Ömer Seyfettin de öykü türünde uygulamaya koymuştur.

Keskin bir gözlem gücü ve ironiyle bezediği anlatım tarzı ile dikkat çeken Ömer Seyfettin, eserlerini realist bir çizgide verir; olay öykücülüğünün en önemli ismi olan yazarın dil hassasiyeti de öykülerinde belirginleşir.

Yazarın öykü kişileri seçim(ler), özgürlük, sorumluluk ve farkındalık bağlamında ön plana çıkan, vatan ve millet duyarlılığı ile var olan; ulusal kaygılar taşıyan, dini hassasiyetleri olan, tarih bilincine sahip -bir nevi- aydın kimselerdir. Bahsedilen kahramanlar, evrensel iletileri öznel değerleri ile harmanlayan ve kendini gerçekleştiren kimselerdir. Kendini bulma yolculuğunda farkına varır ve aydınlanır. Bu farkındalık ve aydınlanma kahraman(lar)ın ulusal kimlik kazanmasındaki önemli eşiklerdir (Eliuz, 2012: 333). Ömer Seyfettin; olay örgüsüyle aydınlanan kahramanlarının yanı sıra henüz farkındalığa ulaşamamış ya da hiç ulaşamayacak; Fars, Arap ve Batı'nın edebiyat, sanat, kültür ve sosyal hayatına öykünen, ulusal kimlik ve ilgisini yitiren kahramanları da cezalandırır. Durmuş (2020: 309), bu düşünceyi "Yazar karakterleri sıfatları ile değil, eylemleriyle tanır." şeklinde dile getirmiştir.

Durmuş'a (2020: 12) göre "göz" üzerinden başlayan Batılılaşma hareketi süregelen zamanda kendini "söz"e bırakır; bu değişim "söz" üzerinden dilden hareketle düşünmeyi doğurur ki Genç Kalemler dergisi de bu gerçekliğin bir yansıması olarak düşünülebilir. Kaldı ki Ömer Seyfettin'in dil üzerine kaleme aldığı anlatılarında "söz" her zaman ön plandadır.

Ömer Seyfettin eserlerinde dilin tüm işlevlerini amacı doğrultusunda kullanmıştır. Özellikle öykülerinde tüm işlevlerin yanı sıra dikkat çeken işlev toplumsal işlevdir. Toplumsal işlev ile yazar, doğrudan bilgi/düşünce aktarımı yapmak yerine kurguladığı toplumsal bağlam ile (Kuş, 2013: 12) okura

düşüncelerini öykü biçiminde sunar. Bu durum da yazarın yazını bir araç olarak kullandığının en açık göstergesidir.

Bahsedilmelidir ki yazarın öykülerinin kaynağı ulus, vatan, tarih, dil ve din; bu kaynakların somutlaştırılmış hali ise yazarın öykü kahramanlarıdır. Yazar, öykülerinde yer verdiği kahramanları okurla olay örgüsündeki aslında kendi düşünce ve hareket tarzları ile tanıştırır. Buradan hareketle söylenebilir ki Ömer Seyfettin kendi dünya görüşlerini kimi zaman tanık olduğu kimi zaman kurguladığı öyküleri ile düşünce yapısının yansıtmakta, okurlarını da bu anlatıları ile etkilemektedir. Yazarın öykü dili, oldukça sadedir. Sahip olduğu dil duyarlılığıyla yazarın, dönemindeki diğer eserlere nispeten anlatıları sözlük kullanılmadan kolayca okunabilecek niteliktedir.

Bulgular ve Yorum

“Bir de sone yazıyorum, sırf Türkçe.”

Ömer Seyfettin

Otuz altı yıllık yaşamında birçok türde eser veren yazar, devletin dağılma zamanında yaşadığı travmatik kırılma anlarında sağduyusunu kaybetmemiştir. Yazarın anlatıları kendi dünya görüşüne benzer kendini gerçekleştirme yolunda ilerleyen ve bu ilerleyişi sahip oldukları ulusal değerlerle bağdaştıran bireylerin ifadesidir (Eliuz, 2012: 329). Aktaş’a (2019: 416) göre Ömer Seyfettin’in seslendiği okur kitlesi de henüz öznel aydınlanmasını yaşamamıştır. Devletin geçtiği zor zamanlardan ve yaşanan olaylardan bihaber ancak kendini gerçekleştirmeye müsait, isterse değerler konusunda etkin bir tavra sahip olabilecek nitelikteki kimselerdir.

Çalışmanın ilgili başlığında Ömer Seyfettin’in anlatılarında ön plana çıkan Türkçe duyarlılığı eserlerinden alıntılarla gösterilmeye çalışılacaktır.

Halkın uyanması ve uyanışla beraber oluşacak ulusal bilincin yeşermesi amacıyla Ömer Seyfettin, dili bir araç olarak kullanmış; “Mehmed Emin” başlıklı şiirinde meziyetlerini kaybetmiş bir ulusa seslenerek onları harekete geçirmeye çalışmıştır. İlgili dizelerde yazar seslendiği kesimi hem eleştiriyor hem de güdülüyor: *“Bütün Turan karanlıkta şuursuz bir taş gibi/Uyuyordu... Lisân yoktu, sanat yoktu, zevk yoktu:/Olan her şey Türk değildi, Türk ruhuna bir oktu”* (Seyfettin’den aktaran (Baytimur, 2015: 189).

“Hürriyet Gecesi” başlıklı anlatıda hürriyetin ilan edildiği güne gidilir ve başkişi o günü anlatmaya koyulur. Yazar, bu eserinde başkişi ağzından okurlara -topluma- seslenir ve artık uyanmaları gerektiğini, ulus ve dil konusunda geri kaldıklarını -özellikle- belirtir. Ömer Seyfettin bu öyküsünde lisan konusundaki gerçekliği de başkişi ağzıyla açıkça ifade etmektedir.

“Ey genç muharrir! Gel, sen bir kahraman ol! Nefsini düşünme. Boş gururu, menfaatperverliği bırak. Milletini uyandır. Senin milletin daha kendi ismini bilmiyor, kendi lisanını bilmiyor” (Polat: 477).

“Primo Türk Çocuğu (1)” başlıklı anlatı, Türk olmaktan hoşlanmayan/Türk olmayı reddeden Türk mühendis Kenan’ın iç çatışmasının anlatıldığı bir öyküdür. Öyküde İtalyan bir kadınla evli olan Kenan’ın düşünsel anlamdaki öncesi ve sonrası aktarılır. Kenan, başlangıçta Türk olmaya karşıdır. Fransa’nın başkenti Paris’te eğitim görmüş; eğitimini tamamladıktan sonra yurda dönmüş ve İtalyan bir kızla (Grazi ile) evlenmiştir. Kenan, çocuğuna İtalyanca Primo (Birinci-İlk) adını vermiştir. Avrupalı devletlerin Türk memleketini kendilerince paylaşmalarının yanı sıra İtalya’nın Osmanlı toprağı olan Trablusgarp’ı işgal etmeye kalkışması, Kenan’ın yurtseverlik hislerinin ortaya çıkmasına yardımcı olur. Primo, onlu yaşlarda, babasının bu halinden etkilenir ve babası ile gurur duyar. Görüş farklılıklarından dolayı eşinden ayrılır ve Kenan, oğluna Türkçe ad arar. Primo’nun isteği ile de Oğuz ismini verir. Kenan’ın çocuğuna Oğuz adını vermesi Türklük bilincinden kaynaklanır. Yazar böylelikle idealize ettiği kahraman üzerinde öz Türkçe isimlendirmeye gönderme yapmış olur.

“... Arkadaki arabaya atladı. Kondüktörün mevkiinde ayakta durdu. Herkes birbiriyle konuşuyorlardı. Türkçe bir kelime bile geçmiyordu. Dikkat etti.” (Polat, 2019: 223-224).

Yazar yukarıdaki alıntıda Osmanlı topraklarında yaşayan insanların Türkçe konuşmadığına gönderme yapmış, gerçeği aslında bu cümlelerle eleştirmiştir. Yazar, eserde eleştirilerine devam etmektedir:

“Primo Türkçe bilmiyordu. Orhan Fransızca söylüyordu. Ona elindeki Genç Türklerin beyannamesini tercüme etti.” (Polat, 2019: 230).

İlgili alıntıda babası Türk olan bir çocuğun Türkçe bilmemesi ve adı Orhan olan başka bir çocuğun Fransızca konuşuyor olması da anlatıda dikkat çeken diğer noktalardır.

Aynı eserin devamı niteliğindeki “Primo Türk Çocuğu (2)” adlı anlatıda yazar Türkçe duyarlılığını yine kahraman(lar)ın ağızından aktarmaktadır. Yazar ilgili anlatıda Türkçe sevgisini şu şekilde dile getirmiştir:

“... bu Türk Ocağına girmişti. Bir ay içinde Türkçeyi öğrendi. Bu ne güzel bir lisandı...” (Polat, 2019: 389)

Ömer Seyfettin yine aynı anlatıda kahramanın Türk adını alma olayından bahsetmekte ve Türk adlarından hareketle tarihteki önemli Türk şahsiyetlerine de gönderme yapmaktadır. Eserde Primo, babasının önerisi ve teşvikiyle adını Türkçe bir adla değiştirmek istemiştir. Çocuk önerdiği tüm Türkçe adların Arapça kökenli olduğunu fark etmiştir. Babasının saydığı gerçek Türkçe adlardan ise Oğuz (Polat, 2019: 390) adını seçer ve bu atfı da yazarın hem Türkçe duyarlılığını hem de Türk tarihine verdiği önemi gözler önüne sermektedir.

Yazar “Fon Sadriştayn’ın Oğlu” adlı hikayesiyle Yeni Lisan başlıklı makalesinde ifade ettiği kişisel düşüncelerini Orhan adındaki fantastik şair ile dile getirmiş ve bu karakter ile aslında kendi sesini yükseltmiştir. Eserde yazar, “dili dilime, dini dinime” görüşünden hareketle farklı milliyetlere ait anne ve babadan doğan çocukların öz varlıklarını kaybedebileceğini, kendilerini hiçbir ahlaki kurala, dine ve/veya topluluğa ait saymayan bireyler olabileceğini somutlaştırarak anlatmaktadır.

“... Orhan asrımızın en büyük dahisidir. O, devirlerden beri gaflet kabusuyla uyumuş bir millete yüksek vicdanını duyurdu. Lisanını öğretti. Ondan evvel Türklerin umumi bir lisanı yoktu. İstanbul’da “tabii Türkçe” tahkir olunuyor, birtakım şair, birtakım edip taslakları ‘Servet-i fünun’un, mahut Frenk mukallitlerini taklit ederek Arapça, Acemce terkip düzmeyi bir marifet bir sanat sanıyorlardı. Yahut ‘Tasfiyeciler’in suni lisanını milli Türkçe zannediyorlardı. ...” (Polat, 2019: 702).

Alıntıda toplumun dil konusundaki aymazlığından ve yanılgılarından bahsedilmekte ve kendini toplumdan ayrı tutan birtakım aydınlar Arapça ve Acemceyi (Farsçayı) taklit etmeleri suretiyle eleştirilmektedir.

“Ben Orhan Bey’in dehası karşısında secde ederdim. Ona kadar tabii lisan yazılmamıştı. O, İstanbul lehçesini bütün Türk milletine sevdirdi. İstanbul lehçesi onun sayesinde bütün bir milletin samimi lisanı oldu. Ona kadar herkes ya Acem’i ya Freng’i taklit ediyordu.” (Polat, 2019: 703)

Aynı eserde yazar yine toplumu hem dil konusundan hem de ulusal kültürlerini bir kenara bırakarak yabancılığı -Acemliği ya da Batılılığı- taklit etmelerinden dolayı eleştirmektedir. Hayali bir kahraman olan şair Osman’ın, zekası ve dili ile topluma kendi dillerini ve ulusal kimliklerini hatırlattığından da bahsetmektedir.

Genç yazar, “Ashab-ı Kehfimiz”i, 1918’de, Birinci Dünya Savaşı’nın bittiği ve Osmanlı Devleti’nin tarih sahnesinden silindiği bir dönemde kaleme almıştır. Anlatıda Osmanlılık düşüncesine inanmanın ve bu ideolojiyi savunmanın ne kadar gerçek dışı bir düşünce olduğunu, tarihi ve siyasi gerçeklerden ne kadar uzakta kalan bir inanç olduğunu bir Ermeni gencin ağızından göstermeye çalışmıştır.

Yazar, ilgili anlatıda “Osmanlı Kaynaşma Kulübü”ne mensup aydınları Yedi Uyurlar’a benzeterek Osmanlıcılık düşüncesinde olanları devrin ve tarihin gerçeklerinden habersiz uyku halindeki insanlara benzetmiştir.

“Memleketimizde ‘Türk, Türklük, Türkiye, Türkiyat’ kelimelerinin medlulleri olmadığı gibi ‘Türkçe’ diye de bir lisan yoktur. Biliyorsunuz ki lengüistik ilmi ‘Her lisan bir lisandır.’ der. Biz Osmanlılar bu kaideyi asırlarca evvel bozmuşuz. Yeni suni bir lisan yaratmışız. Türkçe sarfını, Türkçe nahvini yalnız avamla kadınlar kullanırlar. ...” (Polat, 2019: 326).

Yazar ilgili alıntıda Türkçe yerine üç dilin ortak ürünü olan Osmanlı Türkçesine kahraman bakış açısıyla gönderme yapmış ve bu durumu eleştirmiştir. Yazar, Türkçenin kadınlar ve alt tabaka -taşra- tarafından konuşulduğuna dikkat çekmektedir. Ömer Seyfettin aynı eserin devamında “Osmanlıca”nın ne tür özelliklere sahip olduğundan -Arapça ve Acemce (Farsça)den alınan sözcüklerin yanı sıra bu dillere ait dil kurallarının ve Türkçede görülmeyen erillik-dişillik sözcük türlerinin kullanıldığından- bahsetmiş ve Osmanlıcanın şairler, edipler ve hükümet tarafından kullandığını dile getirmiştir. Eserde millet “*avam, daha doğrusu halk*” şeklinde belirtilmiştir.

Ömer Seyfettin’in “Bilgi Bucağında” adlı eseri, fantezi roman türündedir. Eser, “Efruz Bey” adlı eserin birbirinden bağımsız dokuz bölümünden oluşan öykülerinden yalnızca bir tanesidir. Bahsedilen dokuz öykünün tek ortak noktası başkişi olan Efruz Bey’dir. Bu eserinde Efruz Bey, aşırı Türkçeci bir karakter olarak yansıtılmaktadır.

Efruz Bey, kürsü müderrisi olarak serbest konuşmalar yapar; sanat, tarih, yazın, dil konularından bahseder. Anlatıda Efruz Bey, bucak reisiyle çelişir. Efruz Bey- aslında Ömer Seyfettin kendi düşüncelerini başkişiyeye söylettirir- kimi yazıncıları hem zikreder hem eleştirir. En fazla Servet-i Fünuncuları eleştirir. Hem Milli Edebiyat neferi hem de ateşli bir yeni lisan savunucusu olarak Servet-i Fünuncuların Osmanlıcaya olan düşkünlüklerinden ve Fransız edebiyatını taklit etmelerinden dem vurur (Aydoğan, 2012: 270).

Yazar, “Türkçe Reçete” adlı kısa öyküsünde hasta ile doktorun sohbetine yer vermiş ve olay örgüsünde dil tercihinin şu şekilde dile getirmiştir:

“A!.. Doktor, Türkçe mi yazıyorsunuz?” dedi. /“Evet.”/“Türkçe reçete olur mu hiç?”/“Niçin olmasın?”/“O halde siz de demek mutaassıp Türkçülerdensiniz!”/“Hayır.”/“Eey, niçin Türkçe yazıyorsunuz?”/“Yapacak eczacı belki Fransızca el yazısı okuyamaz, diye...” (Polat, 2019: 871)

Bahsedilen kısa öyküde doktor, hastası için tıbbi bir reçete değil kendisine iyi geleceğini düşündüğü birtakım öneriler -soğuk su ile her gün ellerini, yüzünü yıkamak, moda dergilerinde gördüğü iki tayyörü terziye diktirmek, elmas, inci alıp takmak, otomobil gezintisi- ile dolu bir reçete hazırlamıştır. Sağlık alanında reçetelerin Fransızca yazıldığı göze çarpmaktadır ancak hikâyede doktorun istediği durumlarda Türkçe reçete yazabildiği de ifade edilmiştir. Hikâyede alafranga düşkünlüğü ve Fransızca kullanma özentisi eleştirilmektedir.

Ömer Seyfettin, Bahar ve Kelebekler adlı anlatısında büyükanne ile torun arasındaki diyaloga yer vermekte, nine; torunun okuduğu yabancı bir yazarın kitabından hareketle geçmişi ile şimdiki zamanı kıyaslamaktadır. Eser iki neslin olay, olgu ve hayata bakış açılarını yansıtmakta ve hayatı yorumlayış farklılıklarından bahsetmektedir.

“Okurduk. Kibar, büyük efendiler kızlarına Farisi öğretir, cami dersleri gösterirlerdi. Tuhfe-i Vehbi’yi okuturlardı. Fuzuli’nin, Baki’nin gazellerini ezberlerdik, Mesnevi’yi anlardık. Mükemmel seci’ler, kaftiyeler yapar, kocalarımızla müşaaere eder, hafızamıza, zekâmıza, nüktelerimize onları hayran ederdik. O vakit bir kadın için en büyük metih, ‘fazıla, edibe, şaire, akile....’ idi. Şimdi siz Frenk mürebbiyeler elinde büyüyor, kendi lisanımızın güzelliklerini tanımıyor, başka memleketlerin başka şeylerini

öğreniyorsunuz. Onlara benzemek istedikçe kendi benliğinizden uzaklaşıyor, etrafınızdan nefret ediyor, hakikaten sevinçten, saadetten mahrum kalıyorsunuz. Ah... At elinden o kitabı!" (Polat, 2019: 164)

Yazar, "Yeni Lisan'la" ifadesi ile başladığı anlatıda kuşaklararası zamanın karşılaştırmasına gitmiş, geçmiş ile şimdiki arasındaki farklılıklar üzerinde durmuştur. Ömer Seyfettin ilgili eserinde büyükannenin gençliğinde okuduğu eserlere, dilin kullanımına dikkat çekmiştir. Torununun ise yabancılarla olan iletişimini -yabancı bakıcı, yazar ve eserlerinden bahsedilmektedir- eleştirmektedir. Yazar has kültürünü bir yana bırakıp yabancı kültürle beslenen yığıcı temsil eden torun ile bu açıdan alafranga düşkününü tipleri de dolaylı bir şekilde eleştirmektedir.

"Türkçeye Karşı Enderunca" başlıklı yazısında yazar Türklük bilincinin paydaşlarından Türk dili üzerinde durmuş; Türkçeyi 'vatan' şeklinde simgeleştirmiştir. Yazıda yazar dilin ne denli önemli olduğuna vurgu yapmakla beraber tarihi bilgilerle düşüncesini ispatlama yoluna gitmiş; dil ve yazın yoksunu toplumlara bekleyen tehlikelere karşı uyarıda bulunmuştur.

"Milliyetimiz nasıl Türklük, vatanımız nasıl Türkiye ise lisanımız da Türkçedir. Türkçe bizim manevi ve mukaddes vatanımızdır. Bu manevi vatanın istiklalî, kuvveti resmi ve milli vatanımızın istiklalinden daha mühimdir. Çünkü vatanını kaybeden bir millet eğer lisanına ve edebiyatına hâkim kalırsa mahvolmaz, yaşar ve yine bir gün gelir, siyasi istiklalini kazanır, düşmanlarından intikamını alır. Fakat bir millet lisanını bozar, kaybederse, hatta siyasi hâkimiyeti bâkî kalsa bile tarihten silinir. Esirleri onu yutar." (Argunşah, 2000: 329)

"Türk Sözü" adlı yazıda ise yazar Osmanlı Devleti sahası içerisinde Türkçenin akıbetini dile getirmiş; dil konusunda öz Türkçenin, Arapça ve Farsça karşısında nasıl geri plana itildiğini ve bu dillere bakış açısını alenen ortaya koymuştur. Yeni Lisan'ın amaçlarından biri olan öz Türkçeyi yeniden ön plana çıkarma çabası bu anlatıda da kendini göstermekte ve yazarın Türkçe ile ilgili temennisine de yer vermektedir.

"Okumaya gelince hemen Türklerin hiçbirisi okuyup anlayamıyordu. Türklerin biraz okumuş olanları ellerine kalemi alınca Arapça, Acemce lügat paralamaya, Arapça, Acemce terkipler yapmağa kalkıyorlar ve "Bir marifet yapıyoruz" zannediyorlardı. Türkler Osmanlı hükümetini teşkil ettikten sonra beş altı asır geçti. "Edebiyat ve ilim" namına Türkçe bir satır yazı yazılmadı. Anadolu Türkleri saz şairleriyle, millî destanlarıyla, yanık türkülerıyla yine kendi dillerini kaybetmemeğe çalıştılar. Son asırda Arapça, Acemce lügatler, terkipler yavaş yavaş terk olunmağa başladı. Bugün millî Türk sarfi istiklâlini kazanmağa yüz tuttu. Yarın ümit ediyoruz ki Türk halkının manasını bilmediği ölü ve ecnebi kelimeler kitaplarımızdan, gazetelerimizden kaybolacak." (Polat, 2016: 235)

Ömer Seyfettin, Balkan Harbi Hatıraları'nda kaleme aldığı "Bölüğün yarısından ziyadesi Türkçe bilmiyor. Tabur Babil Kulesi gibi. Ne alanın satandan ne satanın alandan haberi var." deyişiyle "öteki"liği kişi düzleminden çoğunluk düzlemine aktarmaktadır. Yazar ifadesiyle Balkanların her ne kadar Osmanlı toprağı olsa da birbirlerini anlayacakları ortak bir dile -Türkçeye- sahip olmadıklarına dikkat çekmekte dahası bu gerçeği eleştirmektedir.

Sonuç

"Ömer Seyfettin milliyetperver yaşadı ve milliyetperver öldü."

Ali Canip Yöntem

Dil, ulusal kimliğin oluşmasında en önemli unsurlardan biridir. Dilin toplumsal işlevinin yanı sıra her ulus ilkin kendi dili ile tanınır. Ömer Seyfettin'e göre bir ulusun olmazsa olmazı dilidir. Bir ulus, dili

sayesinde bilim ve yazında yükselir. Yükselbilmesi için de temel koşul dilinin milli olmasıdır. Ona göre asıl lisan, konuşulan lisandır.

1911 tarihinde ortaya çıkan Yeni Lisan hareketi, Osmanlı Devleti'nin toplumsal çöküntü yıllarında hem ulusal benliği hem de ulusal dili canlandırmayı amaç edinmiş bir çaba, bir oluşumdur. Bu amaç doğrultusunda yazar dili ve yazını bir araç olarak kullanmıştır. İlgili hareketin savunucuları ulusal kimliğin yeniden uyandırılmasında halka ait unsurların birer tetikleyici rolü olabileceğini fark etmiş; düşünce ve yazın alanlarında bu unsurları ve değerleri kullanmışlardır. Görülecektir ki yazar döneminin siyasi koşullarını öyküleştiren halka dönük halk için eserler meydana getirmiş ve dünya görüşü bağlamında bu unsur ve değerleri amacına hizmet edecek şekilde yararlanmıştır.

Yazar, kendi dünya görüşünü, dil bilinci ve ulusal kimlik kazanmadaki/uyarımındaki düşüncelerini anlatılarındaki anlatıcılara ya da kahramanlara/karakterlere söylettirmektedir. Yazarın düşünce yazıları ve öyküleri incelendiğinde bu tutarlı durum açıkça görülecektir.

Çocuk, yakın çevresiyle kurduğu iletişim ile dile ait edebi ürünlerle de bir yandan tanışmaya başlar. Bu tanışıklık, okul evresi ile birlikte çocuğa dile karşı bir duyarlılık kazandırır. Bu duyarlılık bireyin yaşamı boyunca diline dair tüm kazanımları kapsar. Bu kazanımlar çocuğun yaşamı boyunca aileden, okuldan ve sosyal çevreden edindiği dil bilincinin edebi eserleri anlamlandırmada, eleştiri-değerlendirmede işe koşacağı ilk argümanlar olacaktır.

Kuşkusuz öykü türü, eğitimde en çok yararlanan yazınsal türlerin başında gelmektedir. Özellikle Türkçe derslerinde kullanılan materyallerin başında gelen öykü türü, bu özelliği ile eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Ömer Seyfettin, bu türün en önemli isimlerinden biri olup anlatılarında işlediği konular da çocuğun erken yaşlarda kazanması gereken dil bilincini ve ulusal kimliğini pekiştirecek yönde etkili eserlerdir. Bu açıdan bakıldığında gerek konu itibari gerekse yazarın sahip olduğu dil bilinci ve dil kullanımı ile birlikte yazarın söz konusu eserleri, çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında birer araç olacaktır.

Çocuk, hangi yaş grubunda olursa olsun okuduğu/dinlediği eserlerdeki kahramanlarla özdeşim kurar. Ömer Seyfettin özellikle öykülerinde Türklük, Türkçe gibi olguları başarılı bir şekilde işlemiştir. Eseri okuyan/dinleyen çocuk, söz konusu anlatılardaki kahramanlarla özdeşim kuracak ve bu sayede ulusal kimlik, ulusal dil konusunda da hassasiyet kazanacaktır.

Çocuklar için yazılmış ya da düzenlenmiş eserler çocuğun aile, ulus ve ülkesine bağlılığını pekiştirecek nitelikte olmalıdır. Söz konusu yazarın eserleri bu bağlamda değerlendirilebilecek en değerli eserlerdendir. Yazarın anlatıları farklı yaş gruplarına göre dili düzenlenerek yeniden yayımlanabilir.

Kaynakça

Aktaş, A. (2019). Milliyetçilik Kuramları Bağlamında Ömer Seyfettin'in Hikayelerine Göre Türk Kimliğinin Tanımları ve Milli Kimlik Bağları. *Türkoloji Dergisi*, 23 (2), 413-439.

Argunşah, H. (2000). *Ömer Seyfettin bütün eserleri şiirler, mensur şiirler, fıkralar, hatıralar, mektuplar*. İstanbul: Dergah.

Aydoğan, B. (2012). Ömer Seyfettin'in Efruz Bey romanında gerçek kişiler. Çukurova Üniversitesi (Dü.), *Prof. Dr. Mine Mengi Adına Türkoloji Sempozyumları* içinde, (s. 262-275). Adana.

Baytimur, N. M. (2015). Ömer Seyfettin'in şiirlerinde uluslaşma bilincinin yansımaları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 174-192.

-
- Durmuş, M. (2020). *Ömer Seyfettin'in anlatılarında kendilik bilinci ve öteki*. İstanbul: Fenomen.
- Eliuz, Ü. (2012). Ömer Seyfettin Metinlerinde Aydınlanma ve Milli Bilinç. *Turkish Studies* , 7 (4), 329-336.
- Erarslan, R. (2019). Ömer Seyfettin'in "Yeni Lisan" haricindeki dil yazıları. *Hece, Hikayenin Türkçe Sesi: Ömer Seyfettin* (265), 602-628.
- Kuş, B. (2013). Milli lisan anlayışının Ömer Seyfettin'in hikayelerinde yansımaları. *AÜ Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)* (49), 9-16.
- Polat, N. H. (2019). *Bütün hikâyeleri - Ömer Seyfettin*. YKY.
- Polat, N. H. (1998). *Külliyatına girmemiş yazılarıyla Ömer Seyfettin*. İstanbul: Arma.
- Polat, N. H. (2016). *Ömer Seyfettin bütün nesirleri (Fıkralar, makaleler, mektuplar ve çeviriler)*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Sürgit, B. (2013). Ömer Seyfettin'in "Fon Sadriştayn'ın oğlu" adlı hikayesi çerçevesinde yeni lisan hareketi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi* (2), 247-259.
- Topaloğlu, Y. (2014). Yeni lisan hareketinin öncülü: Şemsettin Sami. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4(7), 61-73.

Dinleme/İzleme Kazanımlarının Türkçe Ders Kitaplarına Somut Yansımaları (Beşinci Sınıf Örnekleme)

*Bil. Uzm. Meltem ÇETİNKAYA**

Özet

Günümüz dil öğretiminde öne çıkan becerilerden birisi dinleme/izlemedir. Bu çalışmada beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme/izleme metinleri incelenerek dinleme/izleme kazanımlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme/izleme metinlerine yönelik hazırlanmış dinleme/izleme etkinlikleri örnekleme olarak seçilmiştir. Araştırma, doküman incelemesi ve tarama tekniğine göre desenlenmiş nitel bir çalışmadır. İlk olarak araştırmacı tarafından EBA sistemi üzerinden araştırmaya konu olan ders kitabı temin edilmiştir. Ardından kitapta yer alan dinleme/izleme etkinlikleri araştırmacı tarafından araştırmanın amacına ve alt problemlerine uygun olarak taranmıştır. Çalışmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İncelenen etkinliklerde yer alan dinleme/izleme kazanımları etkinliklerdeki kullanım sıklıklarına göre sınıflandırılmış, dinleme/izleme kazanımlarının dağılımı tablolar hâlinde sunulmuştur. Her bir tabloda, etkinliklerde kullanılan kazanımlar "Kazanım Kodları" başlığıyla, bu kazanımların kullanım sıklıklarıysa "f" sembolü ile gösterilerek verilmiştir. Kitap genelinde yer verilen dinleme/izleme kazanımları ve sıklıkları ile yer verilmeyen dinleme/izleme kazanımları ayrı birer tablo olarak ele alınmıştır. Böylece kazanım konusunun bahsi geçen dinleme/izleme etkinliklerindeki yansımaları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak dinleme/izleme kazanımlarının kitap genelinde dengeli bir dağılım göstermediği görülmüş ve bu da istendik olmayan bir durum olarak yorumlanmıştır. Bazı dinleme/izleme kazanımları sıklıkla kullanılırken bazılarının yer verilmediği görülmüştür. Bu doğrultuda belli dinleme/izleme kazanımlarına odaklanmak yerine dinleme/izleme kazanımlarını çeşitlendirecek etkinliklere yer verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dinleme/izleme, kazanım, etkinlik, beşinci sınıf, Türkçe ders kitabı.

Concrete Reflections of Listening/Watching Gains on Turkish Textbooks (Fifth Grade Sample)

Abstract

One of the prominent skills in today's language teaching is listening/watching. In this study, it was aimed to determine the listening/watching gains by examining the listening/watching texts in the fifth-grade Turkish textbook. In the study, by using criterion sampling method, one of the non-random sampling methods, listening/watching activities prepared for the listening/watching texts in the fifth-grade Turkish textbook were selected as the sample. The research is a qualitative study designed according to document analysis and scanning technique. Firstly, the textbook was provided from the EBA system by the researcher. Then, the listening/watching activities in the book were scanned by the researcher in accordance with the purpose and sub-problems of the research. The data obtained were analyzed by content analysis method. Listening/watching gains were classified according to their frequency of use in activities, the distribution of listening/watching gains was presented in tables. The gains are indicated under the title of "Gain Codes", the frequency of use of these gains is indicated with the "f" symbol. Listening/watching gains and frequencies and listening/watching gains not included are considered as separate tables. Thus, the reflections of the subject of acquisition on listening/watching activities were revealed. As a result, it was seen that the listening/watching acquisitions did not show a balanced distribution throughout the book, and this was interpreted as an unwanted situation. While some listening/watching gains are used frequently, some are not included. Instead of focusing on certain listening/watching gains, it has been suggested to include activities that will diversify listening/watching gains.

Keywords: Listening/watching, gain, activity, fifth grade, Turkish textbook.

Giriş

Sosyal bir varlık olan insan diğer insanlarla olan ilişkilerinde iletişimden faydalanır. Hislerini, fikirlerini, istek ve arzularını karşı tarafa iletebilmek için iletişimi kullanan insan, bu iletişim ortamında iki farklı konumda bulunabilir: konuşan ve dinleyen. Kısaca iletişim ortamının meydana gelmesi için bir konuşana bir de dinleyene gereksinim vardır.

Dinleme, alanda ihmâl edilen beceri olarak anılmaktadır. Bunun nedeni dil öğrenme becerisini doğuştan getiren tek canlı türü olan insanın, dinleme becerisini kullanması için özel bir çaba harcamasına gerek olmadığı düşüncesidir. Oysaki dinleme ve işitmenin birbirinden farklı eylemler olduğu bir gerçektir. Sağlıklı doğan her insan işitme yetisini doğuştan getirebilir; ancak dinleme becerisi öğrenilmesi ya da öğretilmesi gerekli olan bir beceridir. İnsan belli frekans aralığındaki sesleri işitebilen bir canlıdır. Kulağına gelen bu tür sesleri kendi isteği dışında işitebilmektedir; ancak bu seslerin ayırıcısına varmak için özel bir çaba sarf etmesiyle dinleme eylemi gerçekleşir. Dinleme içerisinde fizyolojik ve psikolojik süreçleri barındıran çok yönlü bir beceridir. Dinleme için sesi/sesleri işitmenin yanı sıra o sese/seslere karşı bir farkındalık, dinleme isteği duyulması gerekir. Calp (2007: 151) ve Tuncer (2008: 132) dinlemenin konuşma yoluyla edinilen bildirimlerin zihinde anlamlandırılması yönü üzerinde dururken, Güneş (2014: 79) de dinlemenin sesleri işitme, anlama ve zihinde yapılandırmak üzere kulak ve beyinde gerçekleşen bir süreç olduğunu vurgulamıştır (aktaran Çetinkaya, 2017: 45).

Her işitme eylemi dinleme ile sonuçlanmayacağı gibi her dinleme eylemi de üst düzey anlama ile sonuçlanmayabilir. Dinleme; geliştirilmesi, öğrenilmesi, öğretilmesi gerekli olan bir beceridir. Bu becerinin öğretimi günümüz okullarında çoğunlukla Türkçe derslerinde gerçekleştirilmekte, bu nedenle Türkçe öğretmenlerine de önemli görevler düşmektedir.

Türkçe dersleri dört temel dil becerisi (anlama, dinleme ve okuma; anlatma, konuşma ve yazma) üzerine temellendirilmiş, ana dil öğretiminin okul ortamında plânlı ve programlı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayan temel derslerden biridir. Türkçe öğretmenlerinin liderliğinde gerçekleştirilen bu derslerde öğretim çoğunlukla ders kitapları aracılığıyla yürütülmektedir. Bu ders kitaplarında da dört temel dil becerisinin öğretiminde kullanılacak etkinlik örneklerine yer verildiği görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programında (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) da bu etkinliklerde kullanılacak kazanımlar sıralanmıştır. Araştırmamıza konu olan dinleme/izleme becerisine yönelik olarak programda yer alan kazanımlar Tablo 1.'de sunulmuştur:

Tablo 1.

Beşinci Sınıf Dinleme/İzleme Kazanımları

Kazanım Kodu	Kazanım Açıklaması
T.5.1.1.	Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.
T.5.1.2.	Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. <i>Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.</i>
T.5.1.3.	Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
T.5.1.4.	Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.
T.5.1.5.	Dinlediklerini/izlediklerini özetler.
T.5.1.6.	Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.
T.5.1.7.	Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.
T.5.1.8.	Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.
T.5.1.9.	Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.
T.5.1.10.	Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. <i>a) Çizgi film vb. izletilerek örtülü anlamlar hakkında çıkarımda bulunulması sağlanır.</i> <i>b) Öğrencilerin dinlediklerindeki/izlediklerindeki tutarlılığı sorgulamaları sağlanır.</i>
T.5.1.11.	Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.
T.5.1.12.	Dinleme stratejilerini uygular. <i>Not alarak, katılımlı, grup hâlinde dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.</i>

Ders kitaplarının genelde ana dil öğretimi özelde ise dinleme/izleme becerisinin öğretiminde programda verilen kazanımlar baz alınarak hazırlanması fikrinden yola çıkılarak Tablo 1.'de verilen dinleme/izleme kazanımlarının beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme/izleme metni etkinliklerindeki yansımalarının tespit edilmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu ihtiyaç araştırmamızın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi; “Ortaokul beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme/izleme etkinliklerinin dinleme/izleme kazanımlarını örnekleme açısından dağılımı nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur.

Alt Problemler

- a) Türkçe ders kitabında, Türkçe Dersi Öğretim Programındaki dinleme/izleme kazanımlarına yer verilmiş midir?
- b) Kitapta hangi dinleme/izleme kazanımlarına ne sıklıkta yer verilmiştir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Anıttepe Yayıncılık'a ait beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme/izleme metinleri incelenerek dinleme/izleme kazanımlarının ilgili kitaba somut yansımalarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, eğitim-öğretim yılı içerisinde okutulmak üzere okullara ücretsiz dağıtılan Anıttepe Yayıncılık'a ait beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme/izleme metinlerinin etkinlikleri ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada doküman incelemesi ve tarama tekniği bir arada kullanılmıştır. Bu nedenle ilgili araştırma, nitel bir çalışma olarak plânlanmış, elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir.

Örneklem

Araştırma evrenini eğitim-öğretim yılı içerisinde okutulmak üzere belirlenmiş Türkçe ders kitaplarından beşinci sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Çalışmada, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme/izleme metinlerine yönelik hazırlanmış dinleme/izleme etkinlikleri örneklem olarak seçilmiştir. İncelemeye konu olan beşinci sınıf Türkçe ders kitabına ait bilgilere Tablo 2.'de yer verilmiştir:

Tablo 2.

İncelenen Türkçe Ders Kitabının Künyesi

Türkçe Ders Kitabının	
Adı	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı
Yazarları	Şule Çapraz Baran – Elif Diren
Yayınevi	Anıttepe Yayıncılık
Basım Yeri	Ankara
Basım Tarihi	2019

Araştırmada incelenen beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme/izleme metinlerine ait bilgilere Tablo 3.'te yer verilmiştir:

Tablo 3.

İncelenen Dinleme/İzleme Metinleri

Temalar	Dinleme/İzleme Metinleri
Birey ve Toplum	İlk Ders
Millî Mücadele ve Atatürk	Bir Temmuz Gecesi
Doğa ve Evren	Sakın Kesme
Millî Kültürümüz	Ali Kuşçu
Vatandaşlık	Sokak
Sağlık ve Spor	Tavşan ile Kaplumbağa
Erdemler	Paylaşalım
Bilim ve Teknoloji	Aziz Sancar

Veri Toplama Teknikleri

Araştırma, doküman incelemesi ve tarama tekniğine göre desenlenmiş nitel bir çalışmadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013: 217-218) göre doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Eğitim ile ilgili bir araştırmada ders kitapları, program (müfredat) yönergeleri vb. veri kaynağı olarak kullanılabilir. Araştırma konusu olan beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme/izleme etkinlikleri araştırmacı tarafından dinleme/izleme kazanımlarını örnekleme açısından incelenmiştir. Yapılan bu inceleme doğrultusunda dinleme/izleme kazanımlarının araştırma konusu olan beşinci sınıf Türkçe ders kitabına yansımaları belirlenmeye çalışılmıştır.

İşlem

İlk olarak araştırmacı tarafından Millî Eğitim Bakanlığına bağlı EBA (Eğitim Bilişim Ağı) sistemi üzerinden araştırmaya konu olan ders kitabı temin edilmiştir. Ardından kitapta yer alan dinleme/izleme etkinlikleri araştırmacı tarafından araştırmanın amacına ve alt problemlerine uygun olarak taranmıştır. İncelenen etkinliklerde yer alan dinleme/izleme kazanımları araştırmacı tarafından etkinliklerdeki kullanım sıklıklarına göre sınıflandırılmış, dinleme/izleme kazanımlarının dağılımı tablolar hâlinde sunulmuştur. Böylece kazanım konusunun bahsi geçen dinleme/izleme etkinliklerindeki yansımaları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Çalışmada, beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme/izleme etkinlikleri dinleme/izleme kazanımlarını örnekleme açısından incelenmiştir. Çalışmada elde edilen veriler, araştırmacı tarafından belirlenmiş kriterlere göre içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. "İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır." (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259).

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme/izleme metinlerinin etkinlikleri incelenmiş ve elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur. Bu veriler doğrultusunda hazırlanan her bir tabloda, etkinliklerde kullanılan kazanımlar "Kazanım Kodları" başlığıyla, bu kazanımların kullanım sıklıkları ise "f" sembolü ile gösterilmiştir.

Tablo 4.'te "İlk Ders" adlı metinde yer alan dinleme/izleme kazanımları kullanım sıklıkları ile birlikte verilmiştir:

Tablo 4.

İlk Ders Metninde Yer Alan Dinleme/İzleme Kazanımları

Kazanım Kodları	F
T.5.1.2.	1
T.5.1.5.	1
T.5.1.6.	2
T.5.1.7.	1
T.5.1.8.	1
T.5.1.9.	2
T.5.1.10.	2
T.5.1.12.	1
TOPLAM	11

Tablo 4.'e bakıldığında Türkçe Öğretim Programında yer verilen beşinci sınıf dinleme/izleme kazanımlarından sekiz kazanımın toplamda on bir kez "İlk Ders" adlı dinleme/izleme metninin etkinliklerinde uygulandığı görülmektedir.

Tablo 5.

İlk Ders Metninde Yer Almayan Dinleme/İzleme Kazanımları

İlk Ders Metninde Yer Almayan Dinleme/İzleme Kazanımları	T.5.1.1.
	T.5.1.3.
	T.5.1.4.
	T.5.1.11.

Tablo 5.'te de görülebileceği gibi Türkçe Öğretim Programında verilen beşinci sınıf dinleme/izleme kazanımlarından dört kazanımın "İlk Ders" adlı dinleme/izleme metninin etkinliklerinde uygulanmadığı görülmüştür.

Tablo 6.'da "Bir Temmuz Gecesi" adlı metinde yer alan dinleme/izleme kazanımları kullanım sıklıkları ile birlikte verilmiştir:

Tablo 6.

Bir Temmuz Gecesi Metninde Yer Alan Dinleme/İzleme Kazanımları

Kazanım Kodları	F
T.5.1.2.	2
T.5.1.3.	1
T.5.1.4.	1
T.5.1.6.	3
T.5.1.12.	1
TOPLAM	8

Tablo 6.'ya bakıldığında Türkçe Öğretim Programı beşinci sınıf dinleme/izleme kazanımlarından beş kazanımın toplamda sekiz kez "Bir Temmuz Gecesi" adlı dinleme/izleme metninin etkinliklerinde uygulandığı görülmektedir.

Tablo 7.

Bir Temmuz Gecesi Metninde Yer Almayan Dinleme/İzleme Kazanımları

Bir Temmuz Gecesi Metninde Yer Almayan Dinleme/İzleme Kazanımları	T.5.1.1.
	T.5.1.5.
	T.5.1.7.
	T.5.1.8.

T.5.1.9.

T.5.1.10.

T.5.1.11.

Tablo 7.'de de görülebileceği gibi Türkçe Öğretim Programında verilen beşinci sınıf dinleme/izleme kazanımlarından yedi kazanımın “Bir Temmuz Gecesi” adlı dinleme/izleme metninin etkinliklerinde uygulanmadığı görülmüştür.

Tablo 8.'de “Sakın Kesme” adlı metinde yer alan dinleme/izleme kazanımları kullanım sıklıkları ile birlikte verilmiştir:

Tablo 8.

Sakın Kesme Metninde Yer Alan Dinleme/İzleme Kazanımları

Kazanım Kodları	F
T.5.1.2.	1
T.5.1.4.	1
T.5.1.6.	3
T.5.1.11.	1
T.5.1.12.	1
TOPLAM	7

Tablo 8.'e bakıldığında Türkçe Öğretim Programı beşinci sınıf dinleme/izleme kazanımlarından beş kazanımın toplamda yedi kez “Sakın Kesme” adlı dinleme/izleme metninin etkinliklerinde uygulandığı görülmektedir.

Tablo 9.

Sakın Kesme Metninde Yer Almayan Dinleme/İzleme Kazanımları

Sakın Kesme Metninde Yer Almayan Dinleme/İzleme Kazanımları	T.5.1.1.
	T.5.1.3.
	T.5.1.5.
	T.5.1.7.
	T.5.1.8.
	T.5.1.9.
	T.5.1.10.

Tablo 9.'da da görülebileceği gibi Türkçe Öğretim Programında verilen beşinci sınıf dinleme/izleme kazanımlarından yedi kazanımın “Sakın Kesme” adlı dinleme/izleme metninin etkinliklerinde uygulanmadığı görülmüştür.

Tablo 10.'da “Ali Kuşçu” adlı metinde yer alan dinleme/izleme kazanımları kullanım sıklıkları ile birlikte verilmiştir:

Tablo 10.

Ali Kuşçu Metninde Yer Alan Dinleme/İzleme Kazanımları

Kazanım Kodları	F
T.5.1.2.	1
T.5.1.5.	1
T.5.1.6.	2
T.5.1.10.	1
T.5.1.11.	1
T.5.1.12.	2
TOPLAM	8

Tablo 10.'a bakıldığında Türkçe Öğretim Programı beşinci sınıf dinleme/izleme kazanımlarından altı kazanımın toplamda sekiz kez “Ali Kuşçu” adlı dinleme/izleme metninin etkinliklerinde uygulandığı görülmektedir.

Tablo 11.

Ali Kuşçu Metninde Yer Almayan Dinleme/İzleme Kazanımları

Ali Kuşçu Metninde Yer Almayan Dinleme/İzleme Kazanımları	T.5.1.1.
	T.5.1.3.
	T.5.1.4.
	T.5.1.7.
	T.5.1.8.
	T.5.1.9.

Tablo 11.'de de görülebileceği gibi Türkçe Öğretim Programında verilen beşinci sınıf dinleme/izleme kazanımlarından altı kazanımın “Ali Kuşçu” adlı dinleme/izleme metninin etkinliklerinde uygulanmadığı görülmüştür.

Tablo 12.'de “Sokak” adlı metinde yer alan dinleme/izleme kazanımları kullanım sıklıkları ile birlikte verilmiştir:

Tablo 12.

Sokak Metninde Yer Alan Dinleme/İzleme Kazanımları

Kazanım Kodları	F
T.5.1.2.	1
T.5.1.3.	1
T.5.1.4.	1
T.5.1.6.	3
T.5.1.7.	1
T.5.1.10.	1
T.5.1.11.	1
T.5.1.12.	1
TOPLAM	10

Tablo 12.'ye bakıldığında Türkçe Öğretim Programı beşinci sınıf dinleme/izleme kazanımlarından sekiz kazanımın toplamda on kez “Sokak” adlı dinleme/izleme metninin etkinliklerinde uygulandığı görülmektedir.

Tablo 13.

Sokak Metninde Yer Almayan Dinleme/İzleme Kazanımları

Sokak Metninde Yer Almayan Dinleme/İzleme Kazanımları	T.5.1.1.
	T.5.1.5.
	T.5.1.8.
	T.5.1.9.

Tablo 13.'te de görülebileceği gibi Türkçe Öğretim Programında verilen beşinci sınıf dinleme/izleme kazanımlarından dört kazanımın “Sokak” adlı dinleme/izleme metninin etkinliklerinde uygulanmadığı görülmüştür.

Tablo 14.'te “Tavşan ile Kaplumbağa” adlı metinde yer alan dinleme/izleme kazanımları kullanım sıklıkları ile birlikte verilmiştir:

Tablo 14.

Tavşan ile Kaplumbağa Metninde Yer Alan Dinleme/İzleme Kazanımları

Kazanım Kodları	F
T.5.1.1.	1
T.5.1.2.	1

T.5.1.6.	3
T.5.1.7.	1
T.5.1.8.	1
T.5.1.10.	3
T.5.1.11.	2
TOPLAM	12

Tablo 14.'e bakıldığında Türkçe Öğretim Programı beşinci sınıf dinleme/izleme kazanımlarından yedi kazanımın toplamda on iki kez “Tavşan ile Kaplumbağa” adlı dinleme/izleme metninin etkinliklerinde uygulandığı görülmektedir.

Tablo 15.

Tavşan ile Kaplumbağa Metninde Yer Almayan Dinleme/İzleme Kazanımları

Tavşan ile Kaplumbağa Metninde Yer Almayan Dinleme/İzleme Kazanımları	T.5.1.3.
	T.5.1.4.
	T.5.1.5.
	T.5.1.9.
	T.5.1.12.

Tablo 15.'te de görülebileceği gibi Türkçe Öğretim Programında verilen beşinci sınıf dinleme/izleme kazanımlarından beş kazanımın “Tavşan ile Kaplumbağa” adlı dinleme/izleme metninin etkinliklerinde uygulanmadığı görülmüştür.

Tablo 16.'da “Paylaşım” adlı metinde yer alan dinleme/izleme kazanımları kullanım sıklıkları ile birlikte verilmiştir:

Tablo 16.

Paylaşım Metninde Yer Alan Dinleme/İzleme Kazanımları

Kazanım Kodları	F
T.5.1.2.	1
T.5.1.4.	1
T.5.1.6.	1
T.5.1.7.	1
T.5.1.10.	1
T.5.1.11.	2
T.5.1.12.	1
TOPLAM	8

Tablo 16.'ya bakıldığında Türkçe Öğretim Programı beşinci sınıf dinleme/izleme kazanımlarından yedi kazanımın toplamda sekiz kez “Paylaşım” adlı dinleme/izleme metninin etkinliklerinde uygulandığı görülmektedir.

Tablo 17.

Paylaşım Metninde Yer Almayan Dinleme/İzleme Kazanımları

Paylaşım Metninde Yer Almayan Dinleme/İzleme Kazanımları	T.5.1.1.
	T.5.1.3.
	T.5.1.5.
	T.5.1.8.
	T.5.1.9.

Tablo 17.'de de görülebileceği gibi Türkçe Öğretim Programında verilen beşinci sınıf dinleme/izleme kazanımlarından beş kazanımın “Paylaşım” adlı dinleme/izleme metninin etkinliklerinde uygulanmadığı görülmüştür.

Tablo 18.'de “Aziz Sancar” adlı metinde yer alan dinleme/izleme kazanımları kullanım sıklıkları ile birlikte verilmiştir:

Tablo 18.

Aziz Sancar Metninde Yer Alan Dinleme/İzleme Kazanımları

Kazanım Kodları	F
T.5.1.2.	1
T.5.1.6.	3
T.5.1.12.	1
TOPLAM	5

Tablo 18.'e bakıldığında Türkçe Öğretim Programı beşinci sınıf dinleme/izleme kazanımlarından üç kazanımın toplamda beş kez “Aziz Sancar” adlı dinleme/izleme metninin etkinliklerinde uygulandığı görülmektedir.

Tablo 19.

Aziz Sancar Metninde Yer Almayan Dinleme/İzleme Kazanımları

	T.5.1.1.
	T.5.1.3.
	T.5.1.4.
	T.5.1.5.
	T.5.1.7.
	T.5.1.8.
	T.5.1.9.
	T.5.1.10.
	T.5.1.11.
Aziz Sancar Metninde Yer Almayan Dinleme/İzleme Kazanımları	

Tablo 19.'da da görülebileceği gibi Türkçe Öğretim Programında verilen beşinci sınıf dinleme/izleme kazanımlarından dokuz kazanımın “Aziz Sancar” adlı dinleme/izleme metninin etkinliklerinde uygulanmadığı görülmüştür.

Tablo 20.

Beşinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Dinleme/İzleme Kazanımları

Kazanım Kodları	F
T.5.1.1.	1
T.5.1.2.	9
T.5.1.3.	2
T.5.1.4.	4
T.5.1.5.	2
T.5.1.6.	20
T.5.1.7.	4
T.5.1.8.	2
T.5.1.9.	2
T.5.1.10.	8
T.5.1.11.	7
T.5.1.12.	8
TOPLAM	69

Tablo 20.'ye bakıldığında beşinci sınıf Türkçe ders kitabı genelinde, on iki adet dinleme/izleme kazanımının altmış dokuz kez dinleme/izleme etkinliklerinde kullanıldığı görülmektedir. “T.5.1.6.” kazanım koduyla ifade edilen “Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.” kazanımı kitap genelinde yirmi kez kullanılarak en çok kullanılan dinleme/izleme kazanımı, “T.5.1.1.” kodlu kazanım olan “Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.” ise bir kez kullanılarak kitap genelinde en az kullanılan dinleme/izleme kazanımı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Dinleme becerisi kişinin hem eğitim hayatında hem de sosyal yaşantısında en çok kullandığı becerilerin başında gelmektedir. Yaşamda yer edinmek isteyen her birey iletişim ortamlarına girme ihtiyacı duymaktadır. Sosyal bir varlık olan insan, fiziksel ve psikolojik olarak çeşitli gereksinimlerini insanlarla kurduğu etkileşim ve iletişimler sonucunda karşılayabilmektedir.

Çocuk okula başladığında daha küçük yaşlarından itibaren derslerini öğretmenini dinleyerek öğrenir. Vaktinin çoğunu okulda öğrenim görmekle geçiren çocuğa ileriki yaşamında da ona katkı sağlayacak etkili dinleme becerisinin kazandırılması gerekir. Okullarda Türkçe derslerinde Türkçe öğretmenleri gözetiminde ders kitapları kullanılarak bu öğretim gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle ders kitaplarının da öğrencilerin bu becerilerini en iyi şekilde geliştirmelerine olanak sağlayacak nitelikte etkinliklerle donatılması gerekir. Bu amaçtan yola çıkılarak yapılan araştırmamızda Anıttepe Yayıncılık'a ait beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme/izleme metni etkinlikleri Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan dinleme/izleme kazanımlarını örnekleme açısından incelenmiştir.

İnceleme sonucunda Tablo 20.'ye göre kitap genelinde on iki adet dinleme/izleme kazanımının toplamda altmış dokuz kez kullanılarak dinleme/izleme etkinliklerinin gerçekleştirildiği belirlenmiştir. "T.5.1.6." kodlu kazanım olan "Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir." kazanımı etkinliklerde yirmi kez kullanılmış; ancak "T.5.1.1." kodlu kazanım olan "Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur." kazanımı ise kitap genelindeki etkinliklerde sadece bir kez kullanılmıştır. Bu durum istendik bir durum olmayıp kazanımların örneklenmesi açısından kitapta dengesiz bir dağılım olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Özbay ve Melanlıoğlu (2012) dinleme becerisine cumhuriyetin ilanı itibarıyla Türkçe öğretim programlarında ne ölçüde yer verildiğini saptamayı hedefledikleri çalışmalarında yaptıkları incelemeler sonrası dinleme becerisinin gerçekten de ihmal edilen bir beceri olduğu sonucunda ulaşımlardır.

Kurudayıoğlu ve Öрге Yaşar (2014) ise altıncı sınıf düzeyindeki kitapların dinleme yöntem ve tekniklerini örnekleme üzerine yapmış oldukları çalışmalarında on sekiz dinleme metnine ulaşımlardır. Bunlardan yedi dinleme metninde öğrencilerden uygulaması beklenen yöntem ve tekniklerin kullanıldığı etkinliklere yer verilmediğini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak dinleme becerisine alanda daha çok eğilinmeli, dinleme metin ve etkinlik sayıları artırılarak öğrencilere bu becerinin en iyi şekilde kazandırılması hedeflenmelidir. Kitap hazırlayıcıları, yazarlar kazanımların etkinliklere dengeli dağılmasına dikkat etmelidir. Mümkün olduğunca her temada öğretim programındaki kazanımları örnekleyen dinleme/izleme etkinliklerinin yer alması sağlanmalıdır.

Kaynakça

Çapraz Baran, Ş. ve Diren, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.

Çetinkaya, M. (2017). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının sözlü iletişim becerilerini geliştirme açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir.

Kurudayıoğlu, M. ve Öрге Yaşar, F. (2014). 6. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki dinleme metinlerinin dinleme yöntem ve teknikleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 2(2), 1-14.

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 7(1) Winter, 87-97.

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

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Peyami Safa'nın Esrarlı Köşk Öyküsünün A2 Seviyesine Uyarlanması *

*Prof. Dr. Muammer NURLU**, Adem KUTLU****

Özet

Bu çalışmanın amacı, Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesi amacıyla yardımcı ders materyali olarak da kullanılan öykülerin uyarlanma sürecini açıklamak ve Peyami Safa'nın Cingöz Recai öykü serisinde yer alan Esrarlı Köşk adlı öyküsünü Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni A2 seviyesi kazanımları ve metindilbilimsel ölçütler ışığında uyarlamaktır. Uyarlama çalışmalarında hedef seviye kazanımlarının gözetilmesi ve metindilbilimsel ölçütlerin dikkate alınması, metnin anlam dokusunun ve dil bilimsel yapının korunmasına katkı sağlamaktadır. Özgün metinler, özünde barındırdığı birçok bağlam ile dil dünyasının en zengin kaynağıdır. Ancak özgün metinler ana dili konuşucuları düşünülerek hazırlandığı için özellikle temel düzeyde yer alan yabancı dil öğrencisine göre çok bilinmeyenli ve karmaşık olabilir. Bu nedenle metinlerin bağlamlarından ve anlamsal bütünlüğünden yararlanabilmek için hedef kitlenin seviyesine uygun biçimde uyarlanmasının faydalı olabileceği değerlendirilmektedir.

Birçok dilin ikinci dil olarak öğretiminde seviyelendirilmiş okuma setleri ve düzeylere uygun hazırlanmış metinler geniş yer tutmaktadır. Yaşanan sosyolojik ve teknolojik değişimle birlikte kurs veya sınıf ortamı olmaksızın dil öğrenimi yaygınlaşmaktadır. Bu nedenle öğretici, ders kitabı, müfredat gibi formal eğitimle özdeşmiş unsurların yanı sıra doğal dil girdilerini barındıran dinleme metinleri, interaktif içerikler, okuma metinleri/kitaplarının tercih edildiği bir dünyaya doğru ilerlemekteyiz. Bu dönüşümü ve gelişimi yakalayabilmek için daha çok üretmek zorunda kalacağımız gerçeğiyle yüzleşmekteyiz. Bu üretimin yavaş olması ve miktar olarak az ürünün ortaya çıkıyor olması ise bizi kendi zengin kaynaklarımızın yabancılara Türkçe öğretimi için kullanılabilmesi fikrine yöneltmelidir. Zira Türk edebiyatının yazılı ve sözlü ürünlerini yabancılara Türkçe öğretimi alanına uygun ölçütlerle ve seviyelendirilmiş olarak dönüştürebilsek üretim hızımız ve ortaya çıkan dil malzemelerinin nicelik olarak artışı daha kolay sağlanabilir.

Bu çalışmada, Esrarlı Köşk adlı öykünün küçük ölçekli yapısı metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde çözümlenmiş, öykünün anlam ve dil yapısı ortaya çıkarılmıştır. Öykü, metindilbilimsel çözümleme ışığında ve A2 seviyesi kazanımlarına uygun olarak uyarlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, öykü uyarlama, metin.

Adaptation of Story Named Esrarlı Köşk by Ömer Seyfettin to A2 Levels in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

This study aims at explaining the adaptation process of stories that are used as supplementary teaching materials to improve reading skills in teaching Turkish as a foreign language. Moreover, the current paper presents the adaptation of the story titled 'Mysterious Mansion' in the Cingöz Recai story series by Peyami Safa according to the Level A2 achievements of the Common European Framework of Reference for Languages and textlinguistics criteria. The main goals of adaptation studies are considering the achievements of target level and textlinguistics criteria and trying to protect semantic and grammatical structures of the text. Authentic texts are the richest materials of a language as they contain various contexts. However, since authentic texts are created for native speakers, they may be complicated and contain many unknowns for language learners. Therefore, adapting authentic materials to the level of the target population is considered as a useful technique to use semantic integrity and contexts of these texts.

Leveled reading sets and adapted text for different levels are important sources for second language teaching of many languages. As a result of sociological and technological developments, language learning out of school and class environment is becoming more widespread. Therefore, a new world emerges in which listening materials, interactive materials, reading texts/books that contain natural language inputs are used in addition to the common elements of formal education such as educators, textbooks, and curriculum. We're facing the fact that we will have to produce more to keep up with this change and development. The fact that

*Bu çalışma "Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Peyami Safa'nın öykülerinin a2 seviyesine uyarlanması" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

**Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, mnurlu@gazi.edu.tr

***K.K. EDOK K.İği, kutluadem_78@hotmail.com

this production is slow and only a limited number of materials has created should remind us that rich sources of Turkish literature can be used in teaching Turkish to foreigners. If written and audial materials of Turkish literature will be adapted as leveled materials according to the relevant criteria of teaching Turkish to foreigners, an increase of production speed and quantity of language materials produced can be easily achieved.

This paper presents an analysis of the small-scale structure of the story titled 'Mysterious Mansion' according to the textlinguistics approach. The semantic and language structure in the story was also determined. The story was adapted to the Level A2 achievements using the textlinguistics criteria.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, story adaptation, text

Giriş

Yabancı dil öğretimi çalışmalarında okuma-anlama becerisinin kazandırılması hususunda yardımcı okuma kitabı hazırlama ve yazınsal metinler önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin dil gelişimi için nitelikli ve hedef grubun seviyesine uygun anlaşılabilir mesaj sunan metinler ve gereçler öğretimi tamamlayıcı bir faktör üstlenmektedir. Okuma becerisini geliştirmek maksadıyla her türlü yazınsal metinden yararlanılabilir. Bu yazınsal ürünlerden olan edebî eserlerin dil öğretiminde kullanılması ile hedef dilin söz varlığı, kültür dünyası ve yaşayış tarzı hedef kitlenin karşısına çıkarılmaktadır. Dil öğrencisi hedef dile ait gerçek hayatta işine yarayacak bilgileri, edebî eserler aracılığı ile öğrenebilir, öğrencinin okumaya olan isteğini artırabilir.

Özgün metinler, niteliği itibarıyla içerisinde birçok bağlamı barındıran, anlamsal bir bütünlük sağlayan malzemeler arasında ilk sıralardadır. Buna karşın özgün metinler ana dili konuşucuları düşünülerek hazırlandığı için dil öğretimi sürecinde yabancı dil öğrencisine karmaşık gelebilir. Bu metinlerin barındırdığı bağlamlardan ve anlamsal bütünlükten yararlanabilmek için metnin dil öğretimi açısından seviyesinin ölçülmesine ihtiyaç duyulabilir. Zira her metnin her seviyede bir dil öğretim malzemesi olarak kullanılması faydadan çok mahsur oluşturabilir. Bundan dolayıdır ki hedef kitle için seviye kazanımlarının gerektirdiği yeterliklere sahip metinlerin hazırlanması veya uyarlanması gerekebilir. Temel seviyede ihtiyaç duyulan kazanımlar genel hatlarıyla dile ısındırma, okuyabilme güdüsünü kazandırma, önceki bilgilerini kullandırma ve mevcut kur kazanımlarını öğrenciye bütün bir yapı içinde sunma şeklinde olurken orta seviyeden başlanarak ileri seviyelere doğru hikâye veya metinde yer alan bağlamı çözümleme, edebî haz kazandırma ve bilgilendirme, okumanın amaçları arasında gösterilebilir.

“Krashen (1985)’e göre, dil, ‘doğal bir düzende’ ve mevcut dil becerilerinin biraz ötesindeki ‘dilsel girdiyi anlayarak edinilir. İkinci dil edinimi ile ilgili yayınlarda açık bir biçimde ortaya konulduğu gibi, edinim sürecinde mesajın öğrenci tarafından anlaşılması temel şart niteliğindedir” (Tweissi’den aktaran Durmuş, 2013:1296).

Krashen (1985)’e göre sözlü ve yazılı dil girdisini anlama, dil becerilerini artırmaya yarayan tek mekanizmadır. Krashen (1985) bu durumu ‘anlaşılır girdi’ olarak açıklar ve ‘anlaşılır girdi’yi de öğrenenin dil düzeyinin biraz üzerinde (i+1) olarak tanımlar. Girdi kuramına göre, yabancı dil öğrenen bireylerin hedef dilde bir sonraki aşamaya geçebilmeleri için, bir sonraki aşamanın parçası olan bir yapıyı içeren girdi dili anlamaları gerekir (Krashen ve Terrell’den aktaran Bölükbaş, 2015: 926).

“Bu noktada özellikle başlangıç ve orta düzey yabancı dil öğrencilerinin düzeylerine uygun metinleri ana dilli ortamlarda üretilmiş metinler arasında bulmanın zorluğu karşısında çözüm üretmek zorunda kalan dil öğretim elemanları büyük bir çoğunlukla metin değiştirimi yoluna başvurmaktadır” (Durmuş, 2013:1297).

Okuma metinleri/kitapları yabancı dil öğretimini besleyen ana unsurların başında gelmektedir. Gerek temel seviye gerekse orta ya da ileri seviyede olsun, yabancı dil öğrenmekte olan her birey hedef dile

ait sözcük kapasitesini artırmak, anlama becerisini geliştirmek için okuma kitaplarına ihtiyaç duymaktadır.

İngilizce, Rusça, Almanca gibi dillerle ilgili dil öğretim malzemeleri incelendiğinde, profesyonel öğretim programlarının, her beceride düzeylere uygun bol çeşitliliğin bulunduğu görülmektedir. Bu çeşitlilik kaynak kitaplardan görsel ve işitsel malzemelere, öğrencilerin bireysel öğrenme serüvenlerini desteklemek amacıyla hazırlanmış yardımcı okuma kitaplarına, dil bilgisi ve alıştırma setlerine, özellikle son yıllarda artan web ve mobil tabanlı öğrenme platformlarına kadar uzanmaktadır.

Edebi metinler, üretildiği dil dünyasına ait sözcükleri, dil bilgisi yapılarını ve yaşamın aynası olan kültürel unsurları bir bağlam çerçevesinde hedef kitleye sunmaktadır. Edebî metinlerin Türkçenin yabancılara öğretimi sürecinde öğretim malzemesi olarak kullanılması ile dilin söz varlığının, kültür dünyasının ve yaşayış tarzının dünya piyasasına sunulması kolaylaşacaktır. Dil öğrencisi hedef dile ait gerçek hayatta kullanacağı ifade biçimlerini ve kavramları, durumlar karşısında verilen tepkilerin yansımalarını bu metinler aracılığıyla öğrenebilmektedir.

Metinler çoğunlukla yazarının dünya görüşünü, üretildiği sosyokültürel çevrenin durumunu, yine yazarın sözcük hazinesinden büyük bir kesiti bünyesinde barındırır. Bu metinlerin zengin bağlam kapasitesinden, iletildiği mesajın anlam bütünlüğünden ve metnin tuğlalarını oluşturan dil bilgisi yapılarından yararlanmak da oldukça önemlidir. Bu hâliyle özgün metinler, ana dili konuşucuları düşünülerek hazırlandığından özellikle temel seviye olarak anılan A1-A2 seviyesinde yer alan yabancı dil öğrencisine göre çok bilinmeyenli ve karmaşık olabileceği de göz önünde bulundurularak bilimsel esaslara uygun ve seviye kazanımları çerçevesinde birtakım işlemlere tabi tutulabilir.

Okul veya kurs ortamında belirli bir kur seviyesi ve saat aralığında öğretilen dil becerilerinin yanı sıra bireysel öğrenme sırasında kullanılacak ve özellikle de edinimi hızlandırmaya yarayacak dil malzemelerinin üretimi, günümüz dünyasında bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Gelişen teknoloji ile birlikte kurs veya sınıf ortamı olmaksızın dil öğrenimi yaygınlaşmıştır. Bu nedenle öğretici, ders kitabı, müfredat gibi formal eğitimle özdeşmiş unsurların yanı sıra doğal dil girdilerini barındıran dinleme metinleri, interaktif içerikler, okuma metinleri/kitaplarının tercih edildiği bir dünyaya doğru ilerlemektedir.

Bu dönüşümü ve gelişimi yakalayabilmek için daha çok üretmek zorunda kalacağımız gerçeğiyle yüzleşmekteyiz. Bu üretimin yavaş olması ve miktar olarak az ürünün ortaya çıkıyor olması ise bizi kendi zengin kaynaklarımızın yabancılara Türkçe öğretimi için kullanılabilirliği fikrine yöneltmelidir. Zira Türk edebiyatının yazılı ve sözlü ürünlerini yabancılara Türkçe öğretimi alanına uygun ölçütlerle ve seviyelendirilmiş olarak uyarlayarak çeşitliliği ve verimliliği artırabiliriz.

Böylece tıpkı Fransız, İngiliz, Alman, Rus ve İtalyan edebiyatlarına ait edebi eser ve metinlerin doğru ölçütlerle hedef öğretim sistemine uygulanması gibi Türk edebiyatının zengin kaynakları da dil öğretimi alanına dâhil edilmiş olacaktır. Bu katkı hem dil öğretim malzemelerinin hızlıca artmasını sağlayacak hem de Türk edebiyatının dünya piyasasında etkin biçimde tanınmasına katkı sağlayacaktır.

Çalışmada incelenen öykünün yazarı olan Peyami Safa, Türk hikâyeciliğinin usta kalemlerinden biridir. Türk edebiyatının önemli isimlerinden olan yazarın eserlerinin yabancılara Türkçe öğretimi alanında okuma becerisine yardımcı olarak kullanılması ile Türkçe öğrenen yabancılar, Türk yazarlarından biri olan Peyami Safa ile tanışmış olacaktır.

Fransızcanın yabancı dil olarak öğretilmesinde ana dili okuyucuları için hazırlanmış Victor Hugo'nun eserlerinin seviyelere göre uyarlanmış hâlini kullanmak, öğrencide hedef dile ait farkındalık ve isteğin

oluşmasını sağlamaktadır. Bu nedenle kültürümüze ve edebiyatımıza ait eserlerden uygun olanların yabancılar Türkçe öğretiminde seviyelere göre uyarlanarak kullanılması, hem yazar ve eserin dünyaya tanıtılmasında etkili olacak, hem de öğrencinin gerçek hayattan ve edebiyattan bir eseri okumasının verdiği isteği en üst düzeyde tutacaktır. Nurlu (2011), çalışmasında Fransız ortaokul ve liselerinde Türkçeyi seçmeli yabancı dil olarak alan öğrenciler için çerçeve taslağının hazırlandığını ve bu taslakta Türk edebiyatının seçkin eserlerine yer verilerek edebî metinler üzerinden dili öğrenmelerine katkı sağlandığını ifade etmiştir.

Öykünün seçilmesinde; öyküdeki kurgunun polisiye bir heyecan barındırması ve evrensel kültürü içermesi, dilinin mecazlı ve sanatlı anlatımdan uzak, sade bir Türkçe içermesi, sözcük ve dil bilgisi yapıların hedef seviyeye uyarlanabilecek düzeyde olması, öykünün başlığı ve metin içerisindeki olay örgüsünün oldukça merak uyandırıcı nitelikte olması, öykünün polisiye bir türde akıcı ve merak duygusunu uyandıran tarzda olması, yetişkin dil öğrencilerinin ilgisini çekebileceği düşünülmüştür.

Ana dili Türkçe olan öğrenciler ile yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin okuma metinleri ve kitaplarının aynı olması söz konusu değildir. Ana dili Türkçe olan öğrenciler, bilinçli bir dil bilgisi öğreniminin olduğu yaygın eğitim sistemine dâhil olana kadar uzun yıllar örtük bir dil girdisiyle iç içe yaşamaktadır. Öğrenci, dil kuralları ile bilinçli olarak karşılaştığında bunu temel becerilerin içerisinde yoğurması kolay olacaktır. Zira o güne kadar dil havuzunda dinleme ve konuşma becerileri sayesinde çok sayıda sözcük ve bağlam birikmiştir. Ana dili konuşan bir öğrenci bir metni okumaya başladığında metinde yer alan sözcükleri, o sözcüklerin ilişkiye girdiği dil bilgisi kurallarıyla birlikte farkına varmadan, bağlam yardımıyla ve geçmiş öğrenme yoluyla bir sentez oluşturarak anlayabilecektir.

Yabancı dil öğrenen bir kişi için ise basit bir dil bilgisi kuralı ile temel sözcük ve bağlamlar bile zorlayıcı bir kural durumuna dönüşebilir. Bu nedenle ikinci/yabancı dil öğretimi için tüm bu karmaşık süreç doğru girdilerle bağlamli hale getirilerek işlenmelidir. Bunun en temel yolu ise anlama becerileri olan okuma ve dinleme metinlerinin seviyelere uygun hazırlanmış veya uyarlanmış olması ile bağlamsal örüntülerin olduğu girdilerin dil öğretiminde verilmesidir.

Bu kapsamda çalışmamızda metin çözümleme çalışmalarına ışık tutan küçük ölçekli yapı çözümlemeleri ile A2 seviyesi kazanımları çerçevesinde öykü incelemeye tabi tutulacak ve bulgular çerçevesinde uyarlanacaktır. Şenöz (2005:60), Onursal (2003:7) ve Coşkun'un (2005:7) da belirttiği gibi metindilbilimde en fazla yararlanılan unsurlar bağlaşıklık ve bağdaşıklık.

Amaç

Çalışmada, Peyami SAFA'nın Esrarlı Köşk adlı öyküsü, metindilbilimsel ölçütler ışığında çözümlenecek, çözümlenmeden elde edilen bulgular ışığında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metnindeki A2 seviyesi kazanımları da dikkate alınarak uyarlanacaktır.

Yöntem

Bu çalışma, genel tarama modelinde, betimsel bir alan araştırmasıdır. Bu kapsamda seçilen öykünün metinsellik ölçütleri ışığında A2 seviyesine uyarlanması amaçlanmaktadır.

Örneklem

Çalışmamızda Peyami Safa'nın Cingöz Recai serisinde yer alan Esrarlı Köşk adlı öyküsü örneklem olarak seçilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, A2 seviyesi kazanımları ve metinsellik ölçütlerinden küçük ölçekli yapı çözümlemesi ile sınırlandırılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada, Yıldırım ve Şimşek'e (2003) göre nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olan 'yazılı dokümanların incelenmesi' ile veriler toplanacaktır. Toplanan veriler analiz edilirken küçük ölçekli yapıda yer alan kavramlar incelenip yorumlanacaktır. Küçük ölçekli yapı analiziyle incelenen ve yorumlanan veriler, A2 seviyesi kazanımları da dikkate alınarak metnin uyarlanmasına ışık tutacaktır.

Çalışmada bağlaşıklık konusu incelenirken, Günay (2007), Dilidüzgün (2008), Torusdağ'ın (2015) yaptığı çalışmalar ve sınıflamalar dikkate alınmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Metnin çözümlenmesi ve uyarlanmasında, anlaşılabilir mesajı ortaya çıkarma bakımından "anlam" merkeze alınmıştır. Metne daha çok anlam odaklı yaklaşmış, anlamı sağlayacak bağlamlar üzerinde özellikle durulmuştur. Metinde yer alan sözcük ve dilsel yapıların metne kazandırdıkları anlamlar ön planda tutulmuştur. Uyarlama, A2 düzeyi okuma becerisi ve dil bilgisi kazanımları ışığında, bağlaşıklığı sağlayan yineleme, eşdizimsel örüntüleme, gönderim, değiştirim, eksilti, bağlaçlar, benzerlik, zaman ve görünüş çerçevesinde yapılmıştır. Sezgisel yanılmayı en aza indirmek adına metin üzerinde yapılacak her türlü değiştirim, ekleme ve çıkarma işlemleri küçük ölçekli yapı çözümlemesi ışığında ve seviye kazanımları dikkate alınarak titizlikle gerçekleştirilmiştir.

Sözcüksel Bağlaşıklık

Sözcüksel bağlaşıklık, metin içinde geçen sözcüklerin aynı, eş anlamlı veya yakın anlamlı sözcüklerle, üst terim-alt anlamlılık ilişkisi içeren sözcüklerle ya da aynı kavram alanından sözcükler kullanılarak yinelemesi ile oluşturulur (Dilidüzgün, 2008: 74).

Yineleme

Yineleme "metinde geçen kişilerin, uzamın, eşyanın, durumun ya da bir başka nesnenin, metnin tümünde yeri geldikçe yinelenmesi, cümleler arası bağlantı ögesi olarak değerlendirilmektedir" (Günay, 2013:77). Dil öğretiminin temel seviyesinde sözcüklerin eş, yakın anlamları veya zamir kullanarak yinelenmesi anlamın ortaya çıkmasına engel olabilir. Ancak seviye kazanımları ve öğrenci yeterliklerinin uygun olması durumunda +1 kazanım için bu tür yinelemeler temel seviyede de kullanılabilir.

Safa'nın Esrarlı Köşk adlı öyküsündeki yineleme örneklerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

"İhtiyar bir adam, polis komiseri Mehmet Rıza'yı emniyet müdürlüğünde ziyarete gelmişti. Adam altmış yaşını geçkin olduğu halde ... vücudu dimdik olduğu için gayet gürbüz görünüyordu... Gayet nazik bir tavırla, "Rıza Bey," dedi ... Mehmet Rıza, her şeyden önce karşısındakinin kim olduğunu anlama amacıyla sordu ... Mehmet Rıza, ihtiyarı saygıyla selamlarken, birçok dergi ve gazetede bu eski büyükelçinin resmini gördüğünü anımsıyor, bu yüzü yabancı bulmadığım hissediyordu." (Safa, Esrarlı Köşk: 7).

"Ben o köşkü tanırım. Gayet güzel bir şekilde yapılmıştır. Bu köşkü ben kendi projelerimle bundan yirmi altı sene evvel yaptırдым. Köşkünüz, Boğaziçi'nde çok ünlü," dedi Rıza. Böyle korkunç bir köşkte niçin oturduğumu herkes bana daima sormuştur." (Safa, Esrarlı Köşk:8).

Eşdizimsel Örüntüleme

Sözcüklerin çağrışım gücünü aldığı sözlüksel alandan seçilerek metinde yer alması, aynı anlam çerçevesinde etkileşim kurarak iletinin anlaşılmasına ve öğrenci tarafından metinde ne anlatıldığı hakkında çıkarımda bulunulmasına katkı sağlayacaktır. Bu durum dil öğrenme sürecinde temel seviyeden itibaren anlaşılabilir mesaja ulaşmada ve sözcüklerin girdiği bağlamı çözümlenmede yararlı olacaktır.

Zihin, ilk kez karşılaştığı ve anlamını bilmediği birçok yeni sözcüğün ne anlama geldiğini, hedef dilde neyi karşıladığını, kendi öğrenme geçmişindeki karşılığının ne olduğunu bulmak üzere çalışacaktır. Tam da bu anda karşısındaki metnin iyi bir bağlaşıklık çizgisini yakalamış olması, yinelemelerin ve eşdizimsel örüntülerin metindeki varlığı, anlama ulaşmayı kolaylaştıran unsurlar olarak kullanılacaktır.

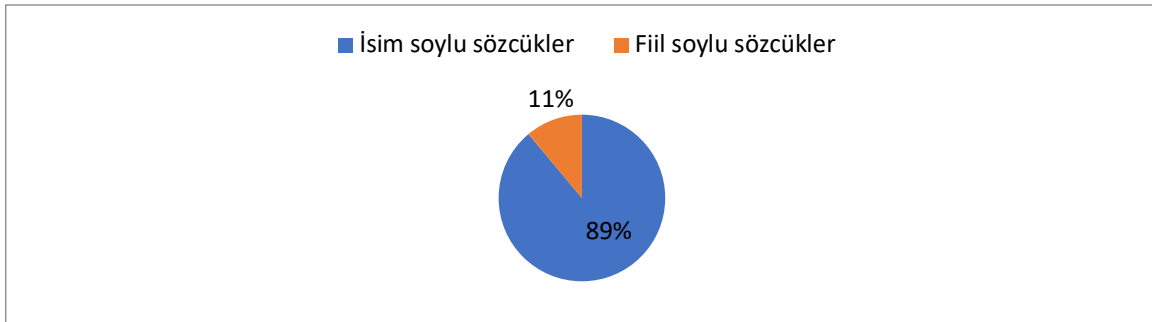
Safa'nın Esrarlı Köşk adlı öyküsündeki eşdizimsel örüntüleme örneklerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Bu köşkü ben kendi projelerimle bundan yirmi altı sene evvel yaptırдым. İç bölmeleri son derece acayıptır: İçinde mağara gibi karanlık ve büyük odalar, penceresiz koridorlar, iki daireden birbirine geçilen yüksek ve tehlikeli köprüler... Kısacası, insanı korkutan garip bir iç yapısı vardır." (Safa, Esrarlı Köşk:8).

Esrarlı Köşk öyküsündeki aynı anlamsal çerçeve içerisinde yer alan sözcüklere şunlar örnek gösterilebilir: *Hırsız, polis, soyulmak, kilit, köşk, çalmak, iz, bulmak, kapı, gizlemek, şüphe, soruşturma, altın, silah, tabanca, gizlenmek, komiser, anahtar.*

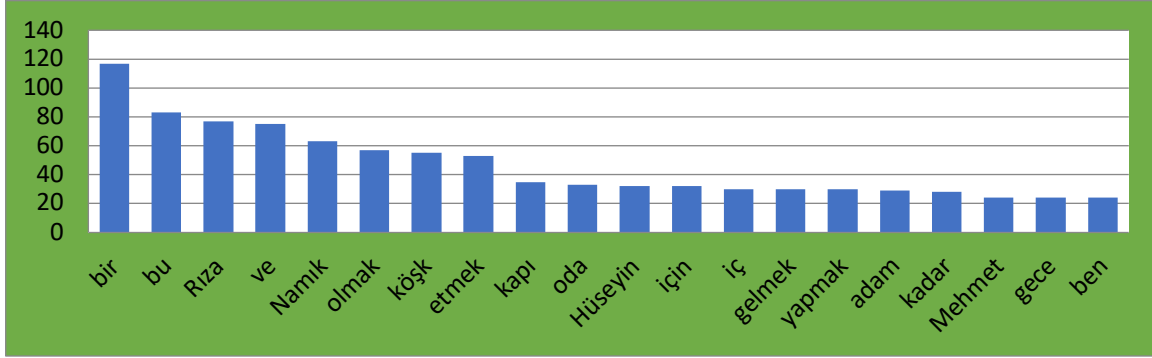
Bu sözcüklerin yinelenmesi ile öyküdeki anlam bütünlüğün sağlanması arasında şu çıkarımlar yapılabilir: Bu sözcüklerin anlam alanları bir hırsızlığın ve buna bağlı olarak polis tarafından yapılan soruşturmanın çerçevesini çizmektedir. Öykünün bir hırsızlık vakası olması, merak duygusunu ve gizem unsurunu güçlendirdiği için sürükleyicilik beklenir. Öğrencinin okumayı devam ettirmek istemesi ve gizemin çözülmesi bakımından öykünün merak duygusunu güdüldüğü düşünülmektedir.

Esrarlı Köşk öyküsündeki tüm sözcükler anlam örüntüleri ve dil yapıları kapsamında incelenmiştir. Öyküde toplam 3956 sözcük bulunmaktadır. Sözcüklerin 3096'sı isim soylu, 860'ı ise fiil soyludur. Şekil 1'de bu sözcüklerin dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 1: Öyküdeki İsim ve Fiil Soylu Sözcüklerin Oranları

Öyküde yinelenen sözcükler, sıklıklarına göre sıralanmış ve en çok yinelenen ilk 20 sözcük şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2: Özgün Öyküde Yinelenen İlk 20 Sözcüğün Kullanımı

Öyküde en çok yinelenen isim soylu sözcüklerin ilk yirmisi şu şekildedir: *bir* (117), *bu* (83), *Rıza* (77), *ve* (75), *Namık* (63), *köşk* (55), *kapı* (35), *oda* (33), *Hüseyin* (32), *için* (32), *iç* (30), *adam* (29), *kadar* (28), *Mehmet* (24), *gece* (24), *ben* (24), *fakat* (23), *şey* (21), *baş* (22), *bey* (23), *Cingöz* (22), *el* (22), *diye* (21), *iki* (20), *gibi* (20), *hiç* (18), *Recai* (18), *silah* (17), *siz* (17), *kendi* (16)

Öyküde en çok yinelenen fiil soylu sözcüklerin ilk on ikisi ise şu şekildedir: *olmak* (57), *etmek* (53), *gelmek* (30), *yapmak* (30), *demek* (22), *çekmek* (23), *vermek* (20), *görmek* (20), *bilmek* (17), *kalmak* (15), *sormak* (14), *girmek* (12)

Dil Bilgisel Bağlılık

Günay (2013), bağlılığı, bir yazının metin olmasını sağlayan metin içi ilişkileri kuran dille ilgili özelliklerin tümü olduğunu ifade etmektedir (72). Dil bilgisel bağlılık, düşünceler arasındaki ilişkilerin sözcükler, sözcük öbekleri, cümleler ve eylem zamanları arasında kurulan dil bilgisel bağlarla kurulmasını sağlar (Dilidüzgün, 2008:58).

Metnin genel anlamını oluşturan dil bilgisel bağlılık kapsamında; gönderim, değiştirim, eksilti, bağlaçlar, koşutluk, zaman ve görünüş incelenmiştir.

Gönderim

Günay (2013), bağlılık görünümünün temel ögesi olan gönderimi şu şekilde açıklamaktadır:

“Bir metindeki bütünlük içinde, daha önce ve daha sonra aynı sözcük, izlek, kavram ya da düşünce aynı biçimde ya da farklı biçimde yeniden kullanılabilir. Her metinde başka öğelere göre yorumlanabilecek art gönderimsel ve ön gönderimsel birimler bulunur. Bu tür yapılar bağlamsal bir durumu ilgilendirir ve sıralı tümcelerde dil ekonomisi adına yapılı.” (77).

Metindeki gönderim öğelerinden kişi zamirleri (*ben, sen, o, biz, siz, onlar*), işaret zamirleri (*bu, su, o, bunlar, şunlar, onlar*) dönüşlü zamir (*kendi*), işaret sıfatları (*bu, su, o*) ön gönderim öğeleri olarak kullanılmakta; iyelik ekleri (*Anahtarı kayboldu.*), kişi ekleri (*Baktım.*), belirtme durumu eki (*Kapıyı açtım.*), yer ve zaman zarfları (*orası, burası; artık, sonra, gene, tekrar, bir daha vb.*) art gönderim olarak kullanılmaktadır. Bu gönderim öğeleri, tek başlarına bir anlam taşımaktan ziyade başka birimlerle girdikleri gönderim ilişkisi neticesinde anlamsal değere kavuşurlar.

Bu durumu Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için ele alacak olursak gönderimlerin, metnin anlaşılması bakımından son derece önemli olduğunu söyleyebiliriz. Zira öğrencinin anlama yetisinin aşamalı olarak ilerlediği gerçeğinden hareketle öğrencinin anlamsal olarak sözcüklerin bağlamını kavrayamadığı durumlarda gönderim öğelerinin edinime katkısının olup olmayacağı bilinmemektedir. Bu nedenle de gönderimlerin yapıldığı sözcük ve söz gruplarının anlamayı kolaylaştırmak adına açık ve hedef seviyeye uygun bir yapıya sahip olması gerekebilir. Bu durumun da metnin çözümlenmesi sonrası elde edilen bulgular ışığında hedef seviyeye uygun hale getirilmesi için uyarlanması işlemi gerekli kıldığı düşünülmektedir.

Art gönderim

Art gönderim, genel olarak metinde yer alan bir kişi, nesne veya eylem yerine kullanılan sözcüğün, cümlelerde gönderim ögesi kullanılarak yinelenmesi işlemidir.

“Esrarlı Köşk” adlı öyküde gönderim unsurlarının görünümünden bir örneğe yer verelim: *“Bu halılar bir hafta evvel çalındı. Bunu yapanları kendi elimle ortaya çıkarmak istediğim için polise başvurmadım.”*

Bu iki cümlede anlamsal bağlantıyı sürdürebilmek adına yapılan art gönderim olan “bunu” zamiri, kendinden önceki cümlede yer alan halıların çalınması eylemine gönderme yapmaktadır. Dil öğretimi sürecinde özellikle temel seviyede bu ilişkinin çözümlenebilmesinde zorluk yaşanabilir. Bu nedenle yapılacak uyarlama çalışmalarında zamir+ belirtme eki biçiminde yapılan gönderim yerine işaret sıfatı + isim + belirtme eki şeklinde düzenlenmesi anlama ulaşımda ve bağlamsal yapının çözümlenmesine katkı sağlayacaktır.

Safa'nın *Esrarlı Köşk* öyküsünden alınan cümlelerde art gönderim örneklendirilebilir:

“İzin verirseniz, köşkünüzü bir kere ziyaret etmek isterim.” “Ben de zaten sizden bunu istemeye gelmiştim,” dedi Hüseyin Namık. (12).

Yukarıdaki “bunu” belgisiz zamiri ile kendinden önceki cümlede yer alan köşkü ziyaret etmek eylemine gönderimde bulunmaktadır.

Ön gönderim

Ön gönderime, art gönderime göre metinlerde daha az rastlanmaktadır. Bu gönderimin en temel göstergesi, metin içindeki bir varlık, nesne, durum veya kavramın adına yer vermeden önce onu farklı biçimde belirtip cümlenin veya metnin devamında söz konusu varlık, nesne, durum veya kavramın ismine yer verilmesidir.

Ön gönderim için Safa (2017)'nin *“Esrarlı Köşk”* adlı öyküsünden örnek verilebilir:

“Kimin çaldığını bilmiyorsunuz, tabii...” “Hayır. Kimin çaldığım bilmiyorum.” ... Kaybettiklerimi çok önemsemiyorum da böyle esrarengiz şekilde soyulup soğana çevrilmek ve bu işi yapanların kim olduğunu bilememek hakikaten gururuma dokunuyor. ... Bu kadar ustalıklı, bu kadar şeytanca, bu kadar dolambaçlı bir hırsızlığı Cingöz Recai'den başka hiçbir insanın yapamayacağını görebiliyordu. (8-20).

Yukarıdaki cümlelerde de görüleceği üzere öykünün akış şemasında yapılan hırsızlık olayının kim tarafından yapıldığı gizemi sürekli sorgulanıyor. Ancak bu eylemin kim tarafından yapılabileceğine ve yapıldığına ancak öykünün sonlarına doğru ulaşılmaktadır. Bu ön gönderim ile polisiye öyküdeki merak duygusunun ve sürükleyiciliğin perçinlenmesi amaçlanmaktadır.

Değiştirim

Değiştirim, metindeki bir ad, eylem ya da söz grubu gibi herhangi bir birimin yerine başka bir ögenin kullanılması sonucunda yapılmaktadır.

Değiştirim için “*Esrarlı Köşk*” adlı öyküden örnek verilebilir:

Bu adam bu gece buraya gelecek ha? Dünyada bu kadar şaşılacak başka bir şey daha hayal edemiyorum. Ne cesarettir bu, Rıza Bey? Adam kendine ne kadar güveniyor ki böyle bir küstahlığı yapabiliyor.

Yukarıdaki son cümlede ‘böyle’ sözcüğü, ilk cümlede ve önceki cümlelerde yer alan söz grubu ve cümlelerin yerine kullanılarak cümleye dayalı değiştirim yapılmıştır.

Sonra köşkte arama yaptınız mı?” diye sordu Rıza. “Yapmaz olur muyum?”

Yukarıdaki son cümlede de “yapmak” eylemi köşkte gerçekleşen arama yapmak eylemi ile değiştirilmiştir.

“Yapmak” eylemi, bazen değiştirim, bazen de eksilti ilişkisi kurmada kullanılmaktadır. “Eksiltmeli kullanımlarda, eksiltelen öge cümleye ait bir birim olarak ‘yapmak’ eylemine eklenebilir. Ancak bu eylem, değiştirme gösterdiğinde böyle bir eklemeyi kabul etmez. Yalnızca bir anlatım denkliği gösterir.” (Uzun-Subaşı’ndan aktaran Dilidüzgün, 2008:64).

Bu açıklama için şu örnek verilebilir:

*“Ben şimdi emniyetten sekiz, on kadar memur getireceğim. Bu memurları köşkün içinde ve dışında belirli noktalara yerleştireceğim. Et ve kemikten ibaret bir insanın bu köşkten dışarı kaçamaması için ne yapmak lazımsa hepsini yapacağım.” (Safa, *Esrarlı Köşk*:23).*

Bu örnekte yer alan “yapacağım” eylemi ilk iki cümlede bahsedilen hususların yerine değiştirim ögesi olarak kullanılmıştır. Eksiltmeli kullanım ve değiştirmeli kullanım arasındaki temel fark şudur: Yukarıdaki örnekte, son cümlede kullanılmayan “Ben şimdi emniyetten sekiz, on kadar memur getireceğim. Bu memurları köşkün içinde ve dışında belirli noktalara yerleştireceğim.” cümlesi “yapacağım” eylemi cümleden çıkarılmadıkça son cümleye eklenemez.

Eksilti

“Eksilti, anlam kaybına yol açmamak koşulu ile bir tümce içinden zamanla bazı sözcükleri atma işidir ya da kullanılmayışları anlatımda eksikliğe neden olmayacak sözcüklerin düşürülmesidir” (Günay, 2013:84). Eksilteli anlatımlar, ana dili okurunun art alan bilgisi kullanılarak tamamlanmaktadır.

Bu durum yabancı dil öğretimi sürecinde işlevsel olmayabilir. Temel seviye kazanımlarına sahip öğrenci için hedef dile ait bir art alan bilgisi yoktur veya sınırlıdır. Bu durumda da basit yapısal tamamlamalar haricinde geniş bir anlam çıkarımına ihtiyaç duyulursa metnin anlamına ulaşmak zorlaşabilir.

Eksilti için “*Esrarlı Köşk*” adlı öyküden örnek verilebilir:

*Oysa dünyanın hiçbir kuvveti bu kilidi dışarıdan açamaz. Çünkü (kilidin) deliği yok. (kapı)Ancak içeriden anahtarla kapanır.” ... Köşkün her tarafını aradık, taradık. (hürsüzdən)Hiçbir iz yoktu. “(sizin)Köşkünüzün köşe bucak her yanını aradınız mı? (Siz)Mesela mahzenleri, kuyuları, sarnıçları (aradınız mı)?” (Safa, *Esrarlı Köşk*: 10-11).*

Bağlaçlar

Bağlaşıklık ölçütlerinden biri olan bağlaçlar, metinde dilsel ve anlamsal bütünlüğü sağlamakla birlikte sözcük ve cümlelerin birbirleriyle ilişkiye girmelerine katkı sağlayan temel unsurlardan biridir. Metinde sıklıkla kullanılan bağlaçlar şunlardır: -da, ve, çünkü, ama, fakat.

Benzerlik/Koşutluk

Koşutluk, bir yapının değişik içerikler kullanılarak yinelenmesi durumudur. Koşutluğun sağlanması için metindeki sözcükler ve yapılar yinelenerek anlama katkı sağlamak hedeflenmektedir. Koşutluk, metnin akıcılığını sağlayarak okur üzerindeki etkililiği artırmak üzere yinelenmelere yer vermektir.

Koşutluk için “*Esrarlı Köşk*” adlı öyküden örnek verilebilir:

Köşk sahibi, kederinden ve öfkesinden çıldırarak dereceye gelmiş, hizmetkârlarına silahlarını getiriyor, köşkün dolambaçlı bölmeleri içinde haykırarak haykırarak geziyor, bahçede havaya silah atıyor ve ortalığı velveleye veriyordu. (Safa, Esrarlı Köşk:20).

Yukarıdaki cümlede aynı dil bilgisel yapılar, 3. tekil kişi özne + -e yönelme eki + fiil kökü + şimdiki zaman eki + -di hikâye eki biçiminde farklı eylemlerle yinelenerek koşutluk oluşturulmuştur böylelikle metnin akıcılığı sağlanarak etkililiği artırılmıştır.

Zaman ve Görünüş

“Metin içinde ayrı zamanların kullanımı, tümcelerle ifade edilen önermeler arasındaki ilişkileri öncelik ve sonralık bakımından açıklayarak, metinde yer alan kişilerin durumlarının ve konumlarının anlaşılmasına, olayların mantıksal olarak sıralanmasına yardımcı olur” (Dilidüzgün, 2008:70).

"Böyle bir şey olabileceği hiç aklıma gelmemişti!" "Komiser Mehmet Rıza, büyük ve zeki başını önüne eğerek, çenesi avucunda, birkaç dakika düşündü." "İnce uzun kaşları çatılmış, cüretkâr ve cevval gözleri parlamış, çenesi kararlı bir hareketle gerilmişti." "Birdenbire ayağa fırladı."

Bu öyküde yer alan eylem zamanları genellikle -di'li geçmiş zaman, şimdiki zamanın hikâyesi, -miş'li geçmiş zaman ve birleşik zaman çekimleri şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öykünün kolay incelenmesi için cümleler numaralandırılmıştır. Öyküdeki cümle sayısı 507'dir. En uzun cümle 154'üncü cümledir ve bu cümlede 31 sözcük vardır. A2 seviyesinde dil öğretimi malzemesi olarak kullanılan metinlere bakıldığında ortalama bir cümlede en fazla on iki ile on yedi sözcüğün bulunduğu görülmüştür. Esrarlı Köşk öyküsünde 17 ve üstü sözcük sayısına sahip 54 cümle bulunmaktadır. Uzun cümleler genellikle sıralı cümle şeklinde oluşturulmuş ve geçmiş zamanın hikayesi biçiminde çekimlenmiştir.

Eksilteli cümleler, öykü içerisinde duyguyu verme ve hareket tarzı hakkında fikir edindirmek için kullanılabilir ancak okuyucunun seviyesi itibari ile bunu anlamlandırması ihtimali göz önünde bulundurularak uyarlanmış öykü eksilteli cümlelerin tamamlanmasının yararlı olacağı düşünülmüştür. Eksilteli ifade çok açık biçimde anlaşılıyorsa tamamlamaya gerek duyulmamıştır. Tabloda eksilteli cümleler gösterilmekte ve tamamlanmış halleri koyu renkle belirtilmektedir.

(3) (Hüseyin Namık) Gayet nazik bir tavırla, "Rıza Bey," dedi; "sizi son derece önemli bir konu için ziyaret ediyorum.

(13) (O Köşk) Gayet güzel bir şekilde yapılmıştır."

(16) (Evin) İç bölmeleri son derece acayıptir:

(17) (Köşkün) İçinde mağara gibi karanlık ve büyük odalar, penceresiz koridorlar, iki daireden birbirine geçilen yüksek ve tehlikeli köprüler...(var)

(18) Kısacası, (Köşkün) insanı korkutan garip bir iç yapısı vardır.

(19) (Ben) Duymuştum bayım...

“Esrarlı Köşk” Öyküsünün Küçük Ölçekli Yapı Çerçevesinde A2 Seviyesine Uyarlanması

Öykünün metinsellik ölçütleri dikkate alınarak uyarlanması, bu tür çalışmaların bilimsel temele dayandırılarak hedeflenen kazanımların korunmasına katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle çalışmada, yabancı dil öğrencisi için sözcüksel ve dil bilgisel bağlaşıklık düzeyinde çözümleme yapılırken aynı zamanda anlaşılabilir mesajı ortaya çıkarma üzerinde durulmuştur.

Öykünün uyarlanma sürecinde küçük ölçekli yapı çözümlenmeleri ve A2 kazanımları da dikkate alınarak izlenen adımlardan öne çıkanlar şunlardır:

- Metindeki cümle yapılarından gereksiz sözcük çıkarımı ve cümle kısaltma işlemlerinden kaçınılmış, seviye ölçütleri çerçevesinde kalmaya özen gösterilmiştir.
- Öyküdeki numaralandırılmış cümlelerin tamamı tek tek incelenerek uyarlanmıştır. Cümlelerdeki değiştirim ve çıkarımlar seviye gözetilerek ve anlama odaklanarak gerçekleştirilmiştir.
- Öykünün uyarlanmasında belirleyici etken olan A2 seviyesi kazanımları ve öğrencinin öyküyü anlamlandırarak okuma becerisini geliştirmesi ile metinde var olan dil bilgisel yapıların ve söz varlığının kazandırılması da hedeflenmiştir.
- Öyküde yer alan somut ve soyut söz varlığı dengesi korunmaya çalışılmıştır.
- Uyarlama işleminde anlaşılabilir mesajın bağlamını koruyabilmek adına kullanım sıklığı yüksek sözcükler ve eşdizimsel örüntüleme sağlayan aynı kavram alanına ait sözcüklerin sıklıklarına ve eşdizimlilik görünümüne sadık kalmaya dikkat edilmiştir.
- Uzun sıralı ve bağlı cümleler ile zarf fiillerle bağıntı oluşturan cümleler, iki ayrı cümle haline getirilmiştir.
- Yapılan tüm uyarlama işlemlerinde kurallı cümle yapısı sağlanmıştır.
- A2 seviyesi okuma ölçütleri kapsamında anlam ve bağlam ilişkisinden anlaşılacak gönderim ilişkileri korunmaya çalışılmıştır.
- Sıfatların değiştirimi için aynı anlamı sunacak sözcükler seçilmiştir.
- Zarfların çoğu, seviye dil bilgisi kazanımlarının üzerinde görüldüğünden mümkünse seviyeye uygun tek sözcükten oluşan zarflarla değiştirilmiş, metinden çıkarılanlar için ise cümle basit hale getirilerek iki cümle yapısı oluşturulmuştur.
- Metinde yer alan değiştirim öğeleri seviye kazanımları kapsamındaysa korunmuş, değilse değiştirim sağlanmıştır.
- Metindeki eksiltili kullanımlar, seviye kazanımları çerçevesinde değerlendirilmiş, yabancı öğrenciler için bazı cümlelerdeki örtük anlam görünümünü açıklığa kavuşturmak maksadıyla tamamlama yapılarak anlaşılabilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

- Cümleler arası bağıntı durumları her aşamada dikkate alınmış, cümlelerin birbirleriyle kurduğu iltisakların anlama ulaşmada önemli olduğu düşünülmüş ve cümle bağlantılarıyla sağlanmaya çalışılmıştır.
- Bağlamdan anlaşılabilir durumda olan isim fiil ve sıfat fiil yapıları, Krashen (1985)'in “öğrenciye sunulacak girdinin, öğrencinin dil düzeyinin bir kademe üstünde olması gerekir. (i+1)” prensibi gözetilerek korunmuştur.
- Özgün metindeki bağlaçların işlevlerine, kullanım yerlerine ve kullanılış biçimlerine sadık kalınmaya çalışılmış, uyarlama sürecinde birleşik cümle yapılarına bağlayıcı öge eklemesi yapılmıştır.
- Özgün metinde kullanımına çok sık başvuru gördüğü ve duyulan geçmiş zamanın hikayesi kipi, bir dil bilgisi konusu olarak B1+ düzeyinde öğretilmesine karşın, öykünün geçmiş zamanda yaşanmış olayı anlatıyor olması gerçeğinin öğrenci tarafından anlaşılabilmesi düşünülmüştür.
- Öyküdeki zaman görünümlerinin anlamı örteceği düşünülen durumlarda cümleler basit zamanlı cümle haline getirilmiştir.

Sonuç

Yabancı dil eğitiminde kullanılacak bir metin öğrenci kullanımına sunulmadan önce metinde anlamı ve dilsel birlikteliği sağlayan bağlaşıklık ölçütleri çerçevesinde incelenmelidir. Hedef dil seviyesinin beceri ve dil kazanımları dikkate alınarak metin düzenlenmeli, gerekli uyarlama işlemlerinden geçirilmelidir.

Bağlaşıklık unsurları, metnin derin yapısındaki bağdaşıklık unsurlarının ortaya çıkarılmasını sağlar. Böylece hedef dil seviyesi kazanımlarına uygun hale getirilen metin sayesinde yabancı dil öğrencisi metindeki anlama ve dilsel yapıların bağlamlarına ulaşacaktır.

Uyarlama sürecinde öyküler küçük ölçekli yapı çözümlemesi bakımından incelenmiş, A2 seviye kazanımlarının işaret ettiği yeterlilikler esas alınmıştır. Bu kazanımların üzerinde görülen dilsel ve sözcüksel yapılar seviyeye uygun hale getirmek maksadı ile eşdeğerleri ile değiştirilmiş, çıkarımlar ve değiştirimler yapılmıştır. Öykünün anlamsal bütünlüğüne dokunulmamış, ana fikri ve kahramanları üzerinde değişiklik yapılmamıştır.

Özellikle çalışmamızın çıkış noktasını oluşturan A2 seviyesi kazanımlarına dikkat çekmekte fayda vardır. Bu seviyede, dil ile yeni tanışmış ve dili öğrenmek isteyen bir öğrenci karşımızda durmaktadır. Yıllardır dil bilgisi ağırlıklı olarak bir dilin öğrenilemeyeceği dünyada kabul görmüştür. Bu sebeple dile ait becerileri özellikle de anlama becerilerinden olan okuma becerisini öğrenme sürecinde aktif kullanmak hem sözcük hazinesine hem de dil bilgisi edinimine katkı sağlayacaktır.

Metindilbilimsel çözümleme ışığında hedef seviye kazanımlarına uygun hale getirilen metinler sayesinde sadece okuma becerisinin gelişimi değil, dil bilgisi edinimi, sözcük hazinesinin artışı da doğrudan gelişmektedir. Ayrıca öğrencinin bu metinler sayesinde birikimini artırması neticesinde üretim becerileri olan yazma ve konuşma becerileri de gelişecektir. Öğrenci metinden açık veya örtük edindiği bağlam yapılarını yazma derslerinde kullanabilecektir.

Yabancı dillerin öğretimi için hazırlanan yardımcı okuma kitaplarına baktığımızda neredeyse tamamının interaktif öğrenmeye açık ve web tabanlı erişim sağlanabilmesinin mümkün olduğu görülmektedir. Okul veya kurs ortamında belirli bir kur seviyesi ve saat aralığında öğretilen dil becerilerinin yanı sıra bireysel öğrenme sırasında kullanılacak ve özellikle de edinimi hızlandırmaya yarayacak dil malzemelerinin üretimi, günümüz dünyasında bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Gelişen teknoloji ile birlikte kurs veya sınıf ortamı olmaksızın dil öğrenimi yaygınlaşmıştır. Bu nedenle öğretici, ders kitabı, müfredat gibi formal eğitimle özdeşmiş unsurların yanı sıra doğal dil girdilerini barındıran dinleme

metinleri, interaktif içerikler, okuma metinleri/kitaplarının tercih edildiği bir dünyaya doğru ilerlemektedir. Türkçenin öz geleceği için bu ihtiyaçların hızlıca giderilmesi ve dünyanın en çok talep edilen dilleri arasındaki yerini almak için var gücümüzle çalışmalıyız.

Son olarak yabancılara Türkçe öğretiminde öykü/metin uyarlama, özgün metin kullanma veya oluşturma üzerine ciddi çalışmalar yapılmalıdır. Yürüttüğümüz bu çalışma, bireysel bir çalışmanın ötesine geçerek ilerleyen çalışmalar için bir proje veya alanda çalışan akademisyenlerden oluşan bir ekip tarafından ele alınmalı, ortak problem sahası üretilerek verimli ve etkili öğrenme malzemeleri oluşturulmalıdır.

Kaynakça

Bölükbaş, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin dil düzeylerine göre sadeleştirilmesi, *International Journal Of Language Education and Teaching*, 924-935.

Coşkun, E. (2005). İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

Dilidüzgün, Ş. (2008). Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.

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

Günay, D. (2007). Metin Bilgisi, İstanbul: Multilingual.

Nurlu, M. (2011). Fransa'da Türkçe öğretimi, Ankara: Grafiker.

Onursal, İ. (2003). Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık, İçinde: Günümüz Dilbilim Çalışmaları (Ed: A. Kıran vd.), İstanbul: Multilingual.

Özkan, B. (2004). Metindilbilimi, Metindilbilimsel Bağdaşıklık ve Haldun Taner'in "On ikiye Bir Var" Adlı Öyküsünde Metindilbilimsel Bağdaşıklık Görünümleri, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1):167-182.

Safa, P. (2017). Cingöz Recai, İstanbul: Beta Kitap.

Şenöz, C. A. (2005). Metindilbilim ve Türkçe, İstanbul: Multilingual.

Torusdağ, G. (2015). Memduh Şevket Esendal'ın Öykülerine Metindilbilimsel Bir Yaklaşım, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Van.

Yıldırım, A. ve ŞİMŞEK H. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.

Edebi Eserlerin B1 Düzeyine Uyarlanmasında Ayaşlı ve Kiracıları Romanı Örneği

*Prof. Dr. Muammer NURLU**, *Ahmet ŞANAL***

Özet

Gelişen teknoloji ve kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması küreselleşen dünyada iletişim araçlarının gelişmesine ve farklılaşmasına yol açmakta ve öğrenme ile ilgili farklı imkânlar ortaya çıkmaktadır. Özellikle yabancı dil öğrenimi ile ilgili nice farklı yöntemler ile karşılaşmakta ve öğretim teknolojileri açısından birçok yenilikler yaşanmaktadır. Bütün bu gelişmelerin yanında tarihin en önemli iletişim araçlarından olan yazı değerini korumakta ve yazıdan oluşan metinler, bu metinleri içeren edebi eserler tüm türleriyle canlılığını sürdürmektedir. Okumak için yazılmış kitaplar hâlâ değerini korumaktadır. Dil öğretimi ile ilgili özellikle dilin sadece alfabe ve ses aktarımından, tek başına sözcük ve kavramları iletmek olmayacağını bilen bütün araştırmacılar ve öğrenciler dil öğrenmek için kitaplar aracılığıyla önce hedef dile özgü kültürü edinebilmek için çeşitli çalışmalar gerçekleştirmekte ve öğrenme öğretme etkinlikleri içinde yer almaktadırlar. Bu noktada özellikle kültür aktarımı ile dili öğrenme/öğretmenin önemi ortaya çıkmakta ve sonuçta Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni planındaki düzeylere göre uyarlama eserler hazırlanmaya başlanmaktadır. Bu araştırmada da uyarlama eserlerden özellikle Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki kişilerin başvurabileceği bir uyarlama biçiminin nasıl olacağı ele alınmıştır. Bilhassa var olan bir eserin B1 düzeyine göre değiştirim yoluyla ana metnine sadık kalmak üzere nasıl değerlendirilebileceği incelenmiş ve daha önceden yazılmış edebi eserlerden örneğin bir romanın nasıl uyarlanabileceği ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Bunun için önce uyarlama ile ilgili teknik bilgiler başta olmak üzere tüm kuramsal bilgi türlerinin neler olduğu ve bu gibi uyarlamaların nasıl olacağı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; uygulamaya dönük örnek cümle paylaşımları sunulmuş ve örnek değiştirmelere ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uyarlama, edebi eserlerde değiştirim, yabancılara Türkçe öğretimi.

The Example of The Novel “Ayaşlı ve Kiracıları” In The Adaptation of Literary Works to B1 Level

Abstract

Developing technology and the spread of mass media lead to the development and differentiation of communication tools in the globalizing world and different opportunities for learning emerge. There are many different methods especially related to foreign language learning and many innovations are experienced in terms of teaching technologies. In addition to all these developments, writing preserves its value, which is one of the most important communication tools of history, and the texts made up of writing and literary works containing these texts maintain their importance with all their genres. Books written for reading still maintain their value. All researchers and learners, who know that the language is not just about transmitting words and concepts, especially from the alphabet and sound, carry out various studies and take part in learning / teaching activities in order to acquire the target language specific culture through books. At this point, the importance of learning / teaching the language, especially through cultural transfer, emerges, and as a result, works adapted to according to the levels in the European Common Application Text for Languages plan are started to be prepared. In this study, how an adaptation will be according to people at B1 level who learn Turkish is discussed. In particular, it was examined how an existing work can be evaluated to stay true to its main text by changing it according to the B1 level and Information on how to adapt a novel from previously written literary works is presented. Bunun için öncelikle adaptasyon ile ilgili teknik ve teorik bilgiler incelendi ve gösterildi. Daha sonra bu tür adaptasyonların nasıl olacağı tespit edildi. As a result of the research; application-oriented sample sentence sharing was presented and sample changes were achieved.

Keywords: Adaptation, adaptation in literary works, Turkish teaching to foreigners

*Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fak Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, mnurlu@gmail.com

**Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, ahmet_sanal@hotmail.com

Giriş

Gelişen teknoloji ve kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması küreselleşen dünyada iletişim araçlarının gelişmesine ve farklılaşmasına yol açmakta ve öğrenme ile ilgili farklı imkânlar ortaya çıkmaktadır. Özellikle yabancı dil öğrenimi ile ilgili nice farklı yöntemler ile karşılaşmakta ve öğretim teknolojileri açısından birçok yenilikler yaşanmaktadır. Bütün bu gelişmelerin yanında tarihin en önemli iletişim araçlarından olan yazı değerini korumakta ve yazıdan oluşan metinler metinleri içeren edebi eserler tüm türleriyle canlılığını korumaktadır. Okumak için yazılmış kitaplar hâlâ değerini muhafaza etmektedir. Kırkkılıç ve Sevim, (2012: 368)'e göre: "Estetik bir değer olarak edebi metinler, öğrencilerin dilin yapı ve kurallarını, doğal yapısı içinde görmesine imkân verir." Nurlu, (2019: 95)'un da belirttiği gibi; "Günümüzde, yabancı dil öğretimi çalışmalarında okuma-anlama becerisinin kazandırılması hususunda yardımcı okuma kitabı hazırlama ve yazınsal metinler önem kazanmıştır." Dil öğretimi ile ilgili özellikle dilin sadece alfabe ve ses aktarımı olmayacağını tek başına sözcük ve kavramları iletmek olmayacağını bilen bütün araştırmacılar ve öğrenciler, dil öğrenmek için kitaplar aracılığıyla önce hedef dile özgü kültürü edinebilmek için çeşitli çalışmalar gerçekleştirmekte ve öğrenme öğretme etkinlikleri içinde yer almaktadırlar. Bu noktada özellikle kültür aktarımı ile dili öğrenme/öğretmenin önemi ortaya çıkmakta ve sonuçta Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni planındaki düzeylere göre uyarlama eserler hazırlanmaya başlanmaktadır. A.B.D.'de 1996'da yürütülmüş ulusal yabancı dil eğitimi projesinin sonuçlarına göre, yabancı bir dil öğrenmek isteyenler hedef dilin konuşulduğu yer ile ilgili kültürel özelliklerini de yani hedef kültür öğelerini de edinemediklerinde hatta bu konuda uzmanlaşamadıklarında o dili yeterince öğrenememektedir (Yüce ve Koçer, 2012: 350).

Bu araştırmada da uyarlama eserlerden özellikle Türkçe öğrenmek isteyen ve B1 düzeyinde olan kişilerin başvurabileceği bir uyarlama biçiminin nasıl olacağı ele alınmıştır. Bilhassa uyarlamalar arasında var olan bir eserin B1 düzeyine göre değiştirim yoluyla ana metnine sadık kalmak üzere nasıl değerlendirilebileceği incelenmiş ve daha önceden yazılmış edebi eserlerden örneğin bir romanın nasıl uyarlanabileceği ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Bunun için önce uyarlama ile ilgili teknik bilgiler başta olmak üzere tüm kuramsal bilgi türlerinin neler olduğu ve bu gibi uyarlamaların nasıl olacağı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; uygulamaya dönük örnek cümle paylaşımları sunulmuş ve örnek değiştirmelere ulaşılmıştır. B1 düzeyi için uyarlama yapılırken Ankara Üniversitesi TÖMER'in geliştirdiği yöntem kullanılmıştır.

Edebi Eserlerde Uyarlama

Edebi eserlerde «Uyarlama» üç şekilde karşımıza çıkmaktadır;

- ❖ Bir metnin tür olarak farklı tür bir metne dönüştürülmesi
- ❖ Tarihi bir metnin günümüzde anlaşılacak şekilde sadeleştirilmesi
- ❖ Bir metnin dil ve anlatım yönünden farklı hedef kitle özelliklerine yönelik olarak sadeleştirilmesi.

Bir Metnin Tür Olarak Farklı Tür Bir Metne Dönüştürülmesi

Bir metnin tür olarak farklı tür bir metne dönüştürülmesi de bir uyarlama türüdür. Örneğin sinema için hazırlanmamış bir metnin sinemaya uygun biçime sokulması, bu tür bir uyarlamaya örnektir (Özön, 2000: 732).

Sinema'ya uyarlanan roman örnekleri;

Sol Ayağım – Christy Brown

Aşk-ı Memnu-Halid Ziya Uşaklıgil

Açlık Oyunları – Suzanne Collins

Aşk ve Gurur- Jane Austen

Gülün Adı – Umberto Eco

Anna Karenina – Lev Tolstoy

Bu tür uyarlamalarda yeni tür metnin, aslından uzaklaştığı görülebilmektedir. Çünkü bu gibi uyarlamalarda daha çok hedef kitleyi eğlendirmek, hedef kitlenin hoş vakit geçirmesini sağlamak söz konusudur.

Piyas'e uyarlanan roman örnekleri;

Dracula – Bram Stoker

Bir Delinin Hatıra Defteri – Gogol

Çalıkuşu- Reşat Nuri Güntekin (Oyunlaştıran; Necati Cumalı)

Sinema'dan uyarlanan hikâye/roman örnekleri;

Mor Bir Fil Gördüm Sanki – Haluk Can Dizdaroğlu, Mert Dikmen, Tolunay Karavar, Özgür Öcalan

Hokkabaz – Cem Yılmaz

Eve Dönüş Sarıkamış 1915

Star Wars – George Lucas

After Earth – Will Smith (Adapted: Peter David; Garry Whitta and M. Night Shyamalan)

Tarihi Bir Metnin Günümüzde Anlaşılacak Şekilde Sadeleştirilmesi

Bu tür metinlere Türk edebiyatında sıkça rastlanmaktadır. Bu tür metinler de kendi içinde hedef kitle özelliklerine göre farklı şekillerde uyarlanabilmektedir. Örnek olarak; Kutadgu Bilig- Yusuf Has Hacip (Türk Diyanet Vakfı) Günümüz Türkçesi İle Kutadgu Bilig Uyarlaması-Yusuf Has Hacip (Uyarlayan; Fikri Silahdaroğlu) Çocuklar için Kutadgu Bilig – Yusuf Has Hacip (Ülkü Ocakları Eğitim ve Kültür Vakfı) Evliya Çelebi Seyahatnamesi Anadolu – Suriye – Hicaz (1671-1672) Dokuzuncu Cilt (Milli Eğitim Vakfı Yayınları, 1935, İstanbul Devlet Matbaası) Ferda-yı Garam Mehmet Rauf Özgün dille ve Günümüz Türkçesiyle- Özgür Yayınları Günümüz Türkçesiyle Felatun Bey ile Rakım Efendi – Ahmed Midhat Efendi – Türkiye İş Bankası Yayınları Taaşuk-ı Talat ve Fitnat – Şemsettin Sami (Günümüz Türkçesiyle) (Osmanlıca'dan çeviren Mustafa Kemal Özden, Sadeleştiren; Mehmet Ali Bayındır) Eylül (Günümüz Türkçesiyle)– Mehmet Rauf Can Miras Yayınları Mesnevi – MevlanaCelaleddin-i Rumi (Çeviren; Veled Çelebi) Doğan Yayınları Nutuk (Gençler İçin) Mustafa Kemal Atatürk - Yapı Kredi Yayınları

Bir Metnin Dil ve Anlatım Yönünden Farklı Hedef Kitle Özelliklerine Yönelik Olarak Sadeleştirilmesi

Uyarlama türlerinden bir diğeri de var olan bir metnin, dil ve anlatım yönünden farklı hedef kitle özelliklerine yönelik olarak sadeleştirilmesi sürecidir.

Bu kapsamda;

*Bir metnin farklı yaş gruplarına yönelik olarak dönüştürülmesi çalışmaları,

*Bir metnin, farklı dil düzeylerindeki (Örneğin, Avrupa Diller İçin Ortak Çerçeve Metnindeki düzeylerdeki) kişilerin düzeyine göre uygun metne dönüştürülmesi çalışmaları yer almaktadır.

Değiştirim olarak da adlandırılan bu metin çalışmaları,

İkinci/yabancı dil öğrenmek isteyenler, öğrenmek istedikleri dilde yazılmış başlangıç ve orta düzeye uygun metin bulamamaları üzerine ortaya çıkmıştır (Durmuş'tan aktaran Nurlu, 2019: 96).

Diğer uyarlama türlerine göre bu kapsamdaki çalışmalarda ana metne sadakat çok daha önemlidir. Yeni bir metin ortaya koymaktan ziyade sadece sadeleştirme söz konusudur. Metnin özünden, bağlamından kopmamak burada da önemlidir. Ancak bu kapsamdaki çalışmalarda aynı zamanda;

*Olayların akışından,

*Mekân detaylarından,

*Zaman ve şahıs özellikleri gibi metnin birçok ayrıntısından da uzaklaşmamak gerekir. Nurlu, (2019: 96)'ya göre: "Bağlamı olan ve anlamsal bütünlük sağlayan özgün metinlerin kullanılması gerekmektedir."

Amaç; metnin ilgili hedef kitleye göre daha anlaşılır kılınmasının sağlanması bu yolla dili öğrenmesinin kolaylaştırılmasıdır. Edebi eserlerin farklı dil düzeylerine ve kendi içinde de farklı yaş gruplarına göre uyarlanması bu konudaki çalışmalar arasındadır.

Edebi Eserlerin B1 Düzeyine Göre Uyarlanması

Edebi eserlerin Avrupa Diller İçin Ortak Çerçeve Metnindeki düzeylere göre uyarlanması çalışmalarına, yabancı dil öğretimi sürecinde gereksinim duyulmaktadır.

Okuma-Anlama becerisinin kazandırılmasında yararlanılabilecek bu çalışma ürünleri ile;

Yabancı öğrenciler ders dışında Türkçe'yi doğal yolla öğrenme şansına sahip olacak,

Yurtiçi ve yurtdışında bu konuda görevli tüm görevliler öğretim sürecinde kolaylık elde edecek

Söz varlığımızın, kültür dünyamızın ve yaşayış tarzımızın dünyaya sunulması kolaylaşacak

Hedef dile ilişkin günlük hayatta işe yarayacak bilgiler, öğrenen kişinin, işini kolaylaştıracaktır (Nurlu, 2019: 95).

Metin Seçiminde Dikkat Edilecek Hususlar

* Metnin öğretilen dilin kültürünü ve evrensel kültürü içermesi,

* Mecazi ve karmaşık anlatımlardan uzak sade bir dilin kullanılıyor olması,

* Değiştirim sürecini kolaylaştıracak dil bilgisi ve sözcük yapıların içermesi,

* Söz sanatları ve derin anlamsal yapıların olmaması,

* Metnin başlığından içeriğine kadar genel olarak merak uyandırıcı olması gerekir. (Nurlu, 2019: 98)

* Metin seçiminde hedef kitlenin yaş ve öğrenim özelliklerine de dikkat edilmesi önemlidir.

Değiştirim Sürecinde Dikkat Edilecek Hususlar

*Metnin bağlamının,

*Olay örgüsünün bozulmaması,

*Hedef kitlenin;

- dil yeterlilik düzeyi (A1-A2, B1-B2 ve C1 gibi)

- öğrenim düzeyi
- yaş durumu
- öğrenme amacı
- kültürü

B1 Düzeyi İçin Değiştirim Sürecinde Metnin Dil ve Anlatım Özellikleri Nasıl Olmalıdır?

- *Örtük anlatımlar olmamalıdır.
 - * Günlük ve Sade Dil olmalıdır.
 - * Temel ve anlaşılır betimlemeler olmalıdır.
 - * Yerel ağız özellikleri olmamalıdır.
 - * Sözcük seçimleri B1 düzeyine göre olmalıdır.
 - *Mecaz anlamlı sözcükler ve deyimler kullanılmamalıdır.
 - *Bir cümlede en fazla 10 sözcük olmalıdır.
 - *Devrik cümleler düzeltilmelidir.
 - *Eksilteli cümleler yükleme tamamlanmalıdır.
 - *Gizli özne, gizli nesne olmamalı, kastedilen kişi ile cümle tamamlanmalıdır.
 - *Karşılıklı konuşma cümlelerinde aktaran kişinin adı mutlaka verilmelidir.
 - * Kişi adı sonrasında iki nokta konulmalı ve tırnak içinde anlatıcının ifadesi doğrudan verilmelidir.
 - * Sıralı/bağlı cümleler gerektiğinde tek cümle haline dönüştürülerek birleştirilmeli gerektiğinde de ayrı cümleler olarak farklı yüklerle ayrılmalıdır.
 - *Fiilimsiler mümkün mertebe kullanılmamalıdır.
 - *Özellikle Sıfat-fiiller dönüştürülmelidir.
 - * Basit zamanlı fiiller tercih edilmelidir.
 - *Şart kipine olabildiğince az yer verilmelidir.
 - *Karmaşık anlamdan uzak durulacak bu gibi anlamlara yol açan sözcük ve ifadeler yerine daha basit sözcük ve ifadeler kullanılmalıdır.
 - *Temel anlam ve yan anlamlar tercih edilmelidir.
- Örneğin; «göz kamaştırmak» ifadesi kullanılmış ise onun yerine doğrudan «hayran bırakmak» ifadesinin kullanılması gibi.
- *Başlık, konu, ana fikir mutlaka korunacaktır.
 - *Metnin bağlamının, olay ya da durumun bozulmaması en önemli husustur.

Yöntem

Edebi eserlerin B1 düzeyine göre uyarlanmasında “*Ayaşlı ve Kiracıları Romanı*” örneği adlı bu çalışma, bir durum araştırmasıdır. Nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi yoluyla bu araştırmanın verilerine ulaşılmıştır. Belge taraması; araştırması yapılan olgu ve olaylara ilişkin türlü bilgiler barındıran yazılı kaynakların incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 21). Belge taraması, nitel

araştırmalarda bir veri toplama yöntemi olarak tek başına da diğer veri toplama yöntemleri ile beraber de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 24). Araştırmada toplanan verilerin analizi sürecinde, betimsel çözümlenmeler gerçekleştirilmiştir. Betimsel çözümlemede çalışmalar önceden belirlenen temalara göre tahlil edilerek, yorumlanır (Çalık ve Sözbilir, 2014: 39). Bu araştırmanın incelediği ise Memduh Şevket Esendal'ın *Ayaşlı ve Kiracıları* adlı eseridir. Araştırma ile bu eserdeki sözcük ve cümleler incelenmiş ve metnin bağlamından kopmamak üzere, metin sınıflandırılmış; eser, B1 düzeyinde Türkçe bilen ve Türkçe öğrenmek isteyen bireylere göre değerlendirilerek hedef kitle özelliklerine göre uyarlanmıştır. Bu uyarlamada B1 düzeyi için Ankara Üniversitesi TÖMER'in geliştirdiği yöntem kullanılmıştır. Çalışma bitiminde de sonucun raporlaştırılması sağlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Örtük Anlatımın Açığa Çıkarılması

Ayaşlı ve Kiracıları romanında geçen örtük anlatımlar değiştirim yoluyla açığa çıkarılabilecek ve B1 düzeyindeki bir öğrencinin anlayabileceği şekilde uyarlanabilecek durumdadır. Örnek olarak şu cümleler gösterilebilir;

Asıl Metin: “-Vallah, şaşırdım kaldım. Pekâlâ kızı kocaya verdik ya, adam çıkmadı keratanın oğlu... Şu kızın bir hayırlı kısmeti çıksaydı, ben bu işlere metelik vermezdim, daha da iş alırdım.” (s. 116)

Yukarıdaki metinde yazar, Hasan Bey'in kızının evlenmemesinden dolayı bazı işler yaptığını ve özellikle bu sebeple yorulduğunu başka asıl işlerinde geri kaldığını ifade ediyor. Buradaki örtük anlam yazarın kızını evlendirmek istediği ve kızı için takip etmek zorunda kaldığı mübadele ile ilgili işinden kızı evlenirse vazgeçebileceğidir. B1 düzeyindeki bir okuyucuya metnin bağlamından uzaklaşmadan bu durum, şu şekilde ifade edilebilir;

Uyarlanmış Metin: Hasan Bey: “Şaşırdım, kaldım. Kızı bir adamla evlendirdim. O da iyi biri değilmiş. Şu kız, düzgün biriyle evlensin. Ben bu mübadele işine zaman ayırmam. Bu mübadele işi için hiç para da harcamam. Kendi işimi yaparım. Daha çok para kazanırım.”

Günlük ve Sade Dil Kullanımı

Uyarlama metinlerde B1 düzeyindeki kişinin anlamasını kolaylaştırmak amacıyla metnin bağlamından uzaklaşmadan bazı sadeleştirmeler yapılabilir. Eserin 180. Sayfasındaki şu diyalog cümlesi bu değiştirim şekline uygun bir örnek çıkarılabilecek özelliktedir.

Asıl Metin: Geçen sene bir hastabakıcı ile bir ilişki vardı, ama kulak asma. Biraz... Nasıl diyeyim, tahtası eksikçe gibidir. Bununla alay ederler. Bu bir aralık, "Yeni bir spiroket buldum" diye tutturmuştu. Öteye beriye layihalar verdi. Avrupa hekimlerine mektuplar yazdı. (s. 180)

Uyarlanmış Metin: Doktor Fahri: Geçen yıl bir hastabakıcı ile ilişkisi oldu. Bunu önemseme. Biraz saf bir kişidir. Bununla alay ederler. Bu Halit Ahmet; bir ara, "Yeni bir bakteri buldum" diye tutturmuştu. Sağa sola bazı bilimsel yazılar yolladı. Avrupa'daki doktorlara mektuplar yazdı.

Uyarlanmış kısımda görüldüğü gibi deyimler çıkarılarak günlük sade ifadeler tercih edilmiş. Bu yapılırken metnin bağlamından uzaklaşmamış. B1 düzeyindeki bir kişinin anlayacağı şekilde bazı terimler halk dilindeki adıyla ama İstanbul Türkçesinden de uzaklaşmadan gerçekleştirilmiştir.

Temel ve Anlaşılır Betimlemelere Yer Verilmesi

Ayaşlı ve Kiracıları adlı eserde B1 düzeyindeki bir kişinin asla anlayamayacağı birçok betimlemeler bulunmaktadır. Bu Roman türünün klasik özelliğidir. Ancak B1 düzeyindeki bir kişi için bu ifadeler oldukça ağır gelecektir. Bu sebeple bağlamdan uzaklaşmadan bunların değiştirimi mümkündür.

Asıl Metin: “- Buyuramaz mısınız, diye bir sandalye gösterdim. Bir milyonerden iş istemeye gidip de sonunda onun karısı olan yoksul kız rolünde yıldız nasıl korka korka oturursa, o da öyle oturdu. Bu oturuş, o kadar sinema oturuşu oldu ki benim karyolanın kenarına dayanamayıp bir şarkı okayacağım geldi!” (s. 143). (Ayrıca dipnotta nazik sözcüğünün anlamı anlatılmıştır.)

Uyarlanmış Metin: “Yazar: Buyuramaz mısınız? Bir sandalye gösterdim. Üzgün bir hali vardı. Korkuyor, gibiydi. Öylece nazik bir şekilde oturdu.”

Görüldüğü gibi burada betimleme iki sözcük “üzgün” ve “nazik” sıfatı ile sağlanmıştır. Oysa asıl metinde ise betimleme geniş ve derin bir teşbih ile sağlanmış idi. Bir oturma şeklinin tarifi için yapılan benzetmeler yerine uyarlamada daha sade anlaşılır sözcük kullanılmış ve özellikle bir de buna ek olarak nazik sözcüğünün de dipnotta sözcük anlamı verilmiştir. Burada anlatılmak istenen yine anlatılmış. Roman’daki Cavide’nin nasıl bir kişi olduğu ile ilgili betimleme es geçilmemiştir.

Asıl Metin: “Bu kadına güzel demekte belki birçokları düşünürler, ancak hiç kimse, onun çok sevimli, çok kanı sıcak bir kadın olduğunu söylemekte durup düşünmez.” (s. 237)

Görüldüğü üzere asıl metindeki bu betimleme B1 düzeyindeki bir kişi için oldukça karışık gelecektir. Burada anlatılmak istenen Selime Hanım’ın fiziksel olarak çok aşırı güzel olmasa da oldukça sevimli, sıcakkanlı ve samimi olduğudur. Bunu B1 düzeyindeki bir kişinin anlayacağı şekilde değiştirmek oldukça mümkündür.

Uyarlanmış Metin: “Bazı kişiler Selime Hanım’a güzel demeyebilir. Ancak herkes onun için çok sevimli, samimi bir kadın der.”

Yerel Ağız Özellikleri Olmaması

B1 düzeyinde olan ve Türkçeyi yeni öğrenen bir kişinin okuyacağı metinde yerel ağız özellikleri olmamalı İstanbul Türkçesi ile eser uyarlanmalıdır.

Asıl Metin: “O da bethuy köpoğlu, ama hakkını yemem, karının malı var!” (s. 152).

Eksik Uyarlanmış Metin: Ayaşlı: “Turan Hanım, çok kurnaz birisidir. Ama çok da güzeldir.”

Asıl metinde; bu cümlelerin öncesindeki cümleler incelendiğinde metnin bağlamından hareketle Ayaşlı’nın bir şehvetle konuştuğu görülür. Dolayısıyla ilk uyarlanmış hali ile metinde Turan Hanım’ın sadece güzel olduğundan bahsedilmektedir. Bu sebeple İstanbul Türkçesi ile ifade edilmesi sağlanırken bağlamdan uzaklaşmamak gerekmektedir. Çünkü asıl metinde yazar Ayaşlı ağzı ile “karının da malı var.” derken Turan Hanım’ın seksi cazibeli bir kadın olduğunu ifade etmek istemiştir. Dolayısıyla metin uygun olarak şu şekilde uyarlanmalıdır;

Uyarlanmış Metin: Ayaşlı: “Turan Hanım, çok kurnaz birisidir. Ama çok güzel bir vücudu var. Çok seksi ve alımlıdır.”

B1 Düzeyine Göre Sözcük Seçimleri

Söz varlığı ile ilgili ana dilde Türkçe eğitiminde olduğu gibi Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili de sözcük havuzu oluşturulması ve bunun metin uygulamalarında dikkate alınması gerekir.

Ayaşlı ve Kiracıları ile ilgili B1 düzeyindeki bir okuyucu kitlesine göre uyarlama yapılırken ulaşılan şu sözcüklerin şu şekilde değiştirilmesi ile ilgili çalışma yapılmıştır.

Tablo 1.

B1 Düzeyine Göre Değiştirilen Bazı Sözcükler

Asıl Metin:	Uyarlanmış Metin:	Sf.
Fena	Kötü	17, 94, 129 vd.
Mektep	Okul	145,150,177 vd.
Tahkikat	Soruşturma	182, 214, 225
		vd.
İsmarlamak (İkram anlamında olmayan değiştirilmiştir.)	Sipariş vermek	233
İskarpın	Ayakkabı	88, 98, 238
İltimas/ etmek	Ayrımcılık/ etmek	90, 100, 108
Hürmet	Saygı	138, 245, 246
		vd.
Müsaadeli	Uygun	137
Tekaüt	Emekli	44, 49
Müsaade / etmek	İzin / vermek	119, 197, 223

Bu sözcükler sadece örnek olarak seçilmiş olup daha devamı vardır.

Mecaz Anlamlı Sözcükler ve Deyimlerin Kullanılmaması

B1 düzeyindeki bir kişinin mecazlı anlamlı sözcükleri ve özellikle deyimleri anlaması güçtür dolayısıyla bu düzeydeki kişilere sunulacak metinlerde soyut ifadeler yerine daha somut ifadelerin tercih edilmesi gerekir. Ayaşlı ve Kiracıları adlı metinde de bu değiştirim gerçekleştirilmiştir. Bunların bazıları aşağıda sunulmuştur;

Asıl Metin: “Daha çocuk denilecek yaşında "Kısmeti çıktı" demişler, bu adama vermişler.” (s. 49).

Uyarlanmış Metin: “İffet Hanım, daha çocuk yaşındaymış. “Evlilik teklifi geldi.” demişler. Onu bu adamla evlendirmişler.”

Görüldüğü gibi asıl metinde geçen kısmeti çıkmak deyimini B1 düzeyindeki bir kişinin anlayacağı düzeyde değildir. Dolayısıyla uyarlanması gerekmiş ve yeni metinde sözlük anlamı ile ifade edilmiştir. Böylelikle; somut olarak anlatılmak istenen anlatılmış metnin bağlamından uzaklaşmadan değiştirim sağlanmış olmuştur.

Devrik Cümlelerin Düzeltmesi:

B1 düzeyinde olan ve Türkçe öğrenen bir kişinin devrik cümleleri anlaması zorlaşabilir. Dolayısıyla bu düzeydeki bir okuyucu için metinlerin devrik cümleler içermemesi gerekir. Uyarlama çalışmalarında da bu gibi cümleler metnin bağlamından uzaklaşmadan değiştirilmelidir. Burada bahsedilen biraz da birleşik cümlelerdeki fiilimsilerin fiil yapılarak cümlenin basit haline getirilmesindeki dizilime dikkat etmektir. Yoksa zaten düz yazılarda pek devrik cümle kullanılmamaktadır.

Çözömlenen fiilimsiler devrik cümle haline getirilmemelidir;

Asıl Metin: “- Bilmem, bir şoförü vurmuşlar galiba...” (s. 111).

Uyarlanmış Metin: Fuat: “Bilmem. Galiba, bir şoförü vurmuşlar.”

Sadece üstteki diyalog cümlesindeki gibi bazı konuşmalarda devrik kullanımla karşılaşılacaktır. Ancak aşağıda görüleceği gibi bazı sıralı/bağlı cümlelerin basitleştirilmesi ve eksiltili cümlelerin tamamlanması sürecinde anlatım sırası doğru düzenlenmeli ve cümlecikleri cümleden ayırma sürecinde çözümlenen fiilimsiler devrik cümle haline getirilmemelidir. Bu durum, şu örnekte görülecektir;

Asıl Metin: “Ayda aldığı para yirmi lira...” (s. 98)

Uyarlanmış Metin: “Ayda yirmi lira para alıyor.”

Görüldüğü gibi üstteki uyarlanmış cümlede bir nevi metin basit cümle haline getirilirken aslında aynı zamanda devrik olan yapı da düzeltilmektedir.

Asıl Metin: “Ondan ayrıldım, merdivenleri çıkarken Faika'nın ablasıyla karşı karşıya geldik. Hemen yol verdim ve şapkamı çıkarıp selamladım.” (s.111).

Uyarlanmış Metin: “Ondan ayrıldım. Merdivenleri çıkıyordum. Faika'nın ablasıyla karşılaştım. Ona hemen yol verdim. Şapkamı çıkardım. Onu selamladım.”

Eksiltili Cümlelerin Yükleme Tamamlanması

B1 düzeyindeki bir okuyucunun metinde anlatılanı net bir şekilde anlayabilmesi için eksiltili cümlelerin tamamlanması gerekmektedir.

Asıl Metin: “Sonra da Turan'a...” (s. 91).

Uyarlanmış Metin: “Sonra da Turan'a kızmalıyım”

Asıl Metin: “Ablam burada değildi ki...” (s. 16).

Uyarlanmış Metin: “Ablam burada değildi ki onu göresiniz”

Gizli Özne, Gizli Nesne Kullanılmaması

Türkçe öğrenen yabancı bir kişinin düzeyi B1 ise bu kişiye sunulan bir metinde olabildiğince gizli nesne gizli özne ve eksik tümleç kullanımından uzak durulmalıdır. Kastedilen kişi, nesne ya da varlık ile cümle tamamlanmalıdır.

Asıl Metin: “Ben anasının, babasının, teyzesinin muvafakatlarını aldım.” (s. 214).

Uyarlanmış Metin: “Ben Melek Hanım'ın annesinin, babasının, teyzesinin izinlerini aldım.”

Görüldüğü gibi uyarlanmış metinde belirtili nesnenin gizli hali ortadan kaldırılmış ve daha somut bir ifade ile okuyucunun daha çabuk bir şekilde konuyu kavraması sağlanmıştır.

Asıl Metin: “İyi oldu ki bizim müdür de gelmedi” (s. 227).

Uyarlanmış Metin: “İyi oldu ki bizim müdür de buraya bankaya gelmedi”

Uyarlanmış metinde okuyucunun B1 düzeyinde olmasından kaynaklı olarak anlatılanın nerede ne şekilde geçtiğini daha somut bir şekilde kavratmak amacıyla cümle az uzatılsa da genel olarak uyarlama kurallarındaki on sözcük kuralı da es geçilmemiştir. Anlatım okuyan açısından daha net hale gelmiştir.

Karşılıklı Konuşma Cümlelerinde Aktaran Kişinin Adının Verilmesi

Daha açık bir anlatım için B1 düzeyindeki bir okuyucunun özellikle art arda ve sık olan karşılıklı konuşma cümlelerinde kafa karışıklığı yaşamasına engel olmak için anlatıcının ismi ile anlatılanı okuması daha uygundur.

Asıl Metin:

“- Ne o, İskender'i hapis mi etmişler, diye sordum.

- Evet, dedi.

- Niçin?

- Bunun, bir fabrika gibi bir şeysi vardı ya, orada ortakları afyon hulasası yapıyorlarmış. Orası da İskender'in üstünde görünüyor. Yapanlar da bunun ortakları.

- İskender'in bundan haberi yok muymuş?” (s. 235).

Uyarlanmış Metin:

“Yazar: Ne o, İskender'i hapis mi etmişler?

Ayaşlı: Evet.

Yazar: Niçin?

Ayaşlı: Bunun, bir fabrikaya benzer bir yeri vardı ya, orada ortakları uyuşturucu madde ürettiyorlarmış. Oranın sahibi de İskender görünüyor. Yani İskender'in ortakları bu işi yapmışlar.

Yazar: İskender'in bundan haberi yok muymuş?"

Fiiller ve Fiilimsilerin Kullanımı

B1 düzeyinde olan ve Türkçe öğrenen bir kişinin okuyacağı metinlerde fiilimsiler mümkün mertebe bulunmamalıdır. Özellikle Sıfat Fiil kullanılmamalı, fiilimsilerle oluşturulan uzun, karmaşık, yapı bakımından bağlı ve birleşik olan cümleler yerine basit cümleler kullanılmalıdır. Bunun yolu fiilimsilerin fiil haline getirilip yüklem olarak bu fiillerin kullanılması yoluyla yeni cümleler oluşturulmasından geçer. Sıralı/bağlı cümleler gerektiğinde tek cümle haline dönüştürülerek birleştirilmeli gerektiğinde de ayrı cümleler olarak farklı yüklerle ayrılmalıdır. Özet olarak olabildiğince fiilimsiler yerine fiillerle basit cümleler oluşturulmalıdır. Bu konuda özellikle özellikle Sıfat-fiiller dönüştürülmelidir. Ayrıca fiil yapıları olarak da B1 düzeyindeki bir okuyucunun önüne konulacak metinde olabildiğince basit zamanlı fiiller tercih edilmelidir. Şart kipine olabildiğince az yer verilmelidir.

Fiil ve fiilimsilerin kullanılması, gerektiğinde cümlelerin değiştirilmesi ile ilgili Ayaşlı ve Kiracıları uyarlamasından alınan bazı örnekler aşağıda yer etmektedir.

Asıl Metin: “- Ama Hasan Bey, Ayvalık'ta oturmakla da kırk yıl, kızın kısmeti çıkmaz.” (s.116).

Uyarlanmış Metin: “Ama Hasan Bey sorun böyle çözülmez. Kırk yıl Ayvalık'ta otur. Gene kızın mutlu olmaz, evlenemez.”

Üstteki uyarlanmış metinde görüldüğü gibi “oturmakla” sözcüğü emir kipi ile çekimlenmiş ve “otur” halini almıştır. Bu sayede cümle basit bir yapıya kavuşmuştur.

Asıl Metin: - Ben olsam, olduğu gibi yazarım, yazmazsan daha çok üzülür.” (s. 115).

Uyarlanmış Metin: “Yazar: Bence her şeyi tam anlatmalısın. Böyle daha çok üzülür.”

Üstteki uyarlanmış cümlede de “olduğu gibi” yerine “tam” zarfı kullanılmıştır. Fiilimsi kullanılmadan daha basit bir şekilde okuyucuya anlatılmak istenen anlatılmış ve bağlamdan da uzaklaşmamıştır.

Asıl Metin: “Soluk benizli, arık bir hizmetçi kızın yardımıyla yatağımı kurdum. Eşyama, kitapları yerleştirmeyi ertesi güne bıraktım.” (s. 10).

Uyarlanmış Metin: “Soluk yüzlü, zayıf bir hizmetçi kız bana yardım etti. Yatağımı kurdum. Eşyama ve kitapları yerleştirmedim. Bu işi ertesi güne bıraktım.”

Asıl Metin: “Halide'nin anlattığına göre ufak yaşında Emirgân'da kocaya varmış.” (s. 13).

Uyarlanmış Metin: “Halide anlattı. Halide daha çocukmuş. Emirgan'da birisi ile evlenmiş..”

Bu örneklerde görüldüğü gibi cümle uzatılmadan anlatım sadeleşebilmektedir. Ancak bazen anlatımı kolaylaştırmak için cümleyi de uzatmak birden fazla cümle de üretmek gerekebilir. Mühim olan B1 düzeyindeki bir kişinin anlamasını kolaylaştırmak olduğundan uyarlamalar sırasında bu gibi sonuçlarla da karşılaşılması olağandır.

Sonuç ve Öneriler

Edebi Eserlerin B1 düzeyine göre uyarlanmasında Memduh Şevket Esendal'ın Ayaşlı ve Kiracıları adlı eserinin değerlendirildiği bu çalışmada somut örnekleriyle bir uyarlamanın nasıl olması gerektiği gösterilmeye çalışılmıştır. Edebi eserlerin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki düzeylere göre uyarlanmasıyla ilgili sahada özellikle roman türünde pek az eser olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada anlatıldığı gibi evrensel ölçütlere dikkat ederek dil öğrenmek isteyen kişinin düzeyine uygun, metinlere erişmesinin sağlanması önemlidir. Bu süreçte özellikle var olan metinlerin uyarlanmasında “Başlık, konu, ana fikir” gibi bazı metin öğelerine sadık kalmak koşuluyla değiştirime gitmek mümkündür. Sonuçta metnin bağlamının, olay ya da durumunun bozulmaması, kahramanların ve özelliklerinin korunması söz konusudur, değiştirilen de sadece anlatım biçimidir. Böylelikle öğrenilmek istenilen dilin kültürünü en iyi şekilde ortaya koyan, toplumsal durumunu, olayın anlatıldığı tarihi özellikleriyle açık biçimde bildiren bir dili öğretirken o dile ait özellikleri en zengin biçimde yansıtan, alanda değeri paha biçilmez ve kabul görmüş olan hazırdaki var olan edebi eserlerden yararlanmak dil öğrenim ve öğretim sürecinde de yarar sağlayacaktır. Bu gibi eserlerden süreç içinde yararlanmamak büyük bir dezavantaj olacaktır. Bunun için Ayaşlı ve Kiracıları ile ilgili uyarlamada olduğu gibi çeşitli eserler üzerinde çalışmak bu eserleri ilgili düzeye göre uyarlamak mümkündür.

Dil öğrenen bir kişinin öğretimini desteklemek amacıyla öğrenme ve öğretme süreçlerinde yararlanılan kitap ve metinlerin içerikleri de önem arz eder. Bu hem öğrenen kişinin öğrenme verimi ile ilgili bir durum olup hem de öğreten kişinin kültürünü doğru aktarması ile ilgilidir. Dil öğretimi bir nevi toplumsal kültür kodlarının çözümlenmesi demektir (Altunbay, 2019: 206). Kırkkılıç ve Sevim, (2012: 369)'e göre: “Edebi eserler toplumun geçmişini, bugününü ve geleceğini konu edinerek kültürel değerleri görünür haline getirmeye çalışırken diğer yandan da insanların estetik hislerine hitap ederek onları duysal anlamda geliştirmeye çalışır.” Bu sebeple rüştünü ispatlamış olan ya da alanda otorite olan sanatçılarımıza ait eserler üzerinden gidilerek var olan eserlerin uyarlanması, son yıllarda yaygınlaşan yabancılar arasında Türkçe öğreniminin daha da büyük bir ivme kazanmasına destek olacaktır.

Kaynakça

Altunbay, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürler arasılık. Ü. Şen (Ed.), Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 174(1),33-38.

Kırkkılıç, A. ve Sevim, O. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültür ve edebiyatının yeri. A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.), Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Nurlu M. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*, Ankara: Kalem Kitap

Özön, N. (2000). *Sinema, televizyon, video, bilgisayarlı sinema sözlüğü*. İstanbul: Kabalıcı Yayınları.

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

Yüce, K. ve Koçer, Ö. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef kültür. A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.), Yabancı dil olarak Türkçe Eğitimi içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Prof. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ*, Türkçe Öğretmeni Mehmet Önder KARACAOĞLU**

Özet

Küreselleşen dünya, değişen şartlar Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesine de bir ivme kazandırmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişi sayısında büyük bir artış meydana gelmektedir. Tarihî süreç incelendiğinde 1072'de Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılan *Divan-u Lûgat-it Türk'ten Codex Cumenicus'a, Hilyet'ül Lisan'dan Et-Tuhfetü'z Zekiye fi'l-Lûgat'i-t Türkiyye'ye* kadar birçok eser Türkçenin, Türk olmayanlara öğretimi amacıyla çeşitli öğretim yöntemleri içermektedir. *Yabancılar Türkçe Öğretimi* son yıllarda önemi ve yaygınlığı daha da artan bir alan olarak göze çarpmaktadır. Bu alandaki arz talep durumu arttıkça öğretim sürecinin durumu, sorunları, niteliği daha fazla tartışılır olmuştur. *Yabancılar Türkçe Öğretiminde* karşılaşılan sorunların tespitiyle alan araştırmalarının daha nitelikli olarak yürütüleceği, yapılacak gözden geçirme çalışmaları ile *Yabancılar Türkçe Öğretiminin* daha verimli hâle geleceği değerlendirilmektedir. Bu araştırma *Yabancılar Türkçe Öğretimi/Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi* alanında görev yapan öğretmenlerin sahadaki tecrübelerini tespit etme amacı taşımaktadır. Araştırma kapsamında veri toplama yöntemi olarak Google Forms aracılığıyla hazırlanan elektronik görüşme formu kullanılmıştır. Öğreticilerden elektronik görüşme formu ile elde edilen veriler ışığında "*Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*" analiz edilmiştir. Çalışmamızda Yabancılar Türkçe Öğretiminde karşılaşılan sorunlardan "*Ders öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler*" ele alınmıştır. Araştırmada Türkiye'nin farklı bölge ve illerinden 11 farklı kurum/üniversitede görev yapan 42 öğreticinin görüşleri elektronik ortamda toplanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerden elektronik görüşme formu ile toplanan veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar ve öğretmenlerin görüşleri grafiklerle desteklenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri, öğretim sürecinde kullandıkları ders araç-gereçleri tablolaştırılarak tasnif edilmiştir. Ayrıca yabancılar Türkçe öğretiminde daha etkin ve verimli bir hâle getirilmesi için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancılar Türkçe öğretimi, yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar, Yabancılar Türkçe öğretiminde ders araç-gereçleri.

Encountered Problems in Teaching Turkish to Foreigners

Abstract

Globalizing world and changing conditions have accelerated learning Turkish as a foreign language. There is a big increase in the number of people learning Turkish as a foreign language. When the historical process is examined, many works from written by Kaşgarlı Mahmut in 1072 *Divan-u Lûgat-it Türk to Codex Cumenicus*, from *Hilyet'ül Lisan to Et-Tuhfetü'z Zekiye fi'l-Lûgat'i-t Türkiyye*, contain various teaching methods for teaching Turkish to non-Turks. As the supply-demand situation in this area increases, the situation, problems and quality of the teaching process have become more discussed. It is evaluated that field studies will be carried out in a more qualified manner by determining the problems encountered in *Teaching Turkish to Foreigners*, and that *Teaching Turkish to Foreigners* will become more efficient with review studies. This research aims to determine the field experiences of the instructors working in the field of *Teaching Turkish to Foreigners / Teaching Turkish as a Foreign Language*. Electronic interview form prepared by Google Forms was used as data collection method within the scope of the research. The "*Problems Encountered in Teaching Turkish to Foreigners*" was analyzed in the light of the data obtained from the trainers via electronic interview form. In our study, one of the problems encountered in Teaching Turkish to Foreigners, "Inadequacies in terms of course teaching equipment" were discussed. Research and provinces in different regions of Turkey from 11 different institutions / universities who served 42 tutorial opinions were collected electronically. The research was carried out by case study, one of the qualitative research methods, and the data collected from the trainers via electronic interview form were analyzed by content analysis, one of the qualitative research methods. The obtained results and the opinions of the trainers were supported by graphics. The demographic information of the teachers participating in the study and the

*Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD Öğretim Üyesi, sallabas@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4346-4385

**MEB Türkçe Öğretmeni-Türkolog, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD Doktora Programı, mehmetonder25@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4461-6021

course materials they used in the teaching process were tabulated and classified. In addition, suggestions were made for making Turkish teaching to foreigners more effective and efficient.

Key Words: Teaching Turkish to foreigners, encountered problems in teaching Turkish to foreigners, course materials in teaching Turkish to foreigners.

Giriş

Dünyada konuşan kişi sayısı ve yayıldığı saha düşünüldüğünde Türkçe en kadim ve güçlü dillerden birisidir. *Geniş bir sahaya yayılan Türkçe; UNESCO'nun verilerine göre, dünyada en çok konuşulan beşinci dildir. Yabancılara Türkçe öğretimi çalışmaları çok eski tarihlerde başlamıştır* (Göçer vd, 2012). Tarihî süreç incelendiğinde 1072'de Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılan Divan-u Lûgat-it Türk, yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla kaleme alınan ilk eserdir. *Bu eser, hedef olarak Araplara Türkçeyi öğretmek, fakat amaç olarak ise Türkçenin Arapçadan daha üstün bir dil ve Türklerin de yüce bir millet olduğunu ortaya koymak için kaleme alınmıştır* (Güzel ve Barın, 2016). Kaşgarlı'nın Divan'ından Codex Cumenicus'a, Hilyet'ül Lisan'dan Et-Tuhfetü'z Zekiye fi'l-Lûgat'i-t Türkiye'ye kadar birçok eser bu amaca yönelik yapılan çalışmaların tarihî seyrini gösterir. Ancak *yabancılara Türkçe öğretimi işini modem anlamda yapan ilk önemli kurum ise Ankara Üniversitesinde kurulan TÖMER dil öğretim merkezidir. Daha sonra kurulan Ege TÖMER, Gazi TÖMER ve Bolu İzzet Baysal TÖMER gibi kuruluşlarla yaygınlaşmaya başlayan yabancılara Türkçe öğretimi işi birtakım özel dersanelerde de yürütülmektedir. Ankara Üniversitesi TÖMER Ocak 2002'de HİTİT Yabancılar İçin Türkçe adlı dil öğretim setini uygulamaya koymuştur. Ayrıca 2003 yılında Özbay ve Temizyürek tarafından yazılan Türkçe Öğreniyoruz-ORHUN adlı eser TİKA yayını olarak yayımlanmıştır.* (Barın, 2014)

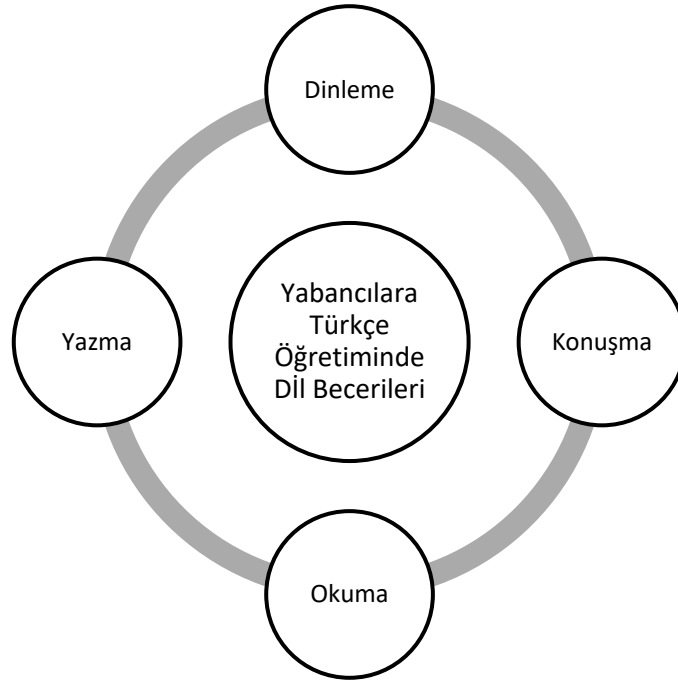


Ana dili ediniminde süreç ilk olarak dinleme ile başlar. Dinlediklerini zihninde depolayan küçük

bireyler belirli bir olgunluğa eriştikten sonra bu birikimlerini dışa vurmak için konuşma becerisini geliştirirler. Bu sebeple, *dil öğretimi başlangıçta iletişim dilini öğretmek amacıyla yapıldığı için yazı dilinden ziyade konuşma dili öğretilmeye çalışılır. Karşılıklı konuşma esasına dayanan dil öğretiminde daha çok doğal yöntem kullanıldığı tahmin edilmektedir.* (Biçer, 2012) *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ana dilinde yapılan çalışmaların verilerinden yararlanmak mümkündür* (Göçer ve Okur, 2018). Aytan ve Başal (2016) da bu durumu destekleyici bir ifade ortaya koymakta ve *ana dil öğretimi ile yabancı dil öğretiminin doğasının farklı olduğunu ancak her iki öğretim faaliyetinde de müşterek uygulamaların olabileceğini belirtmekte fayda vardır* demektedir.

Dili kullanabilmenin bilgi değil de beceri gerektirdiği birçok şekilde dile getirilmektedir. Öyleyse dinleme ile başlayan; konuşma, okuma ve yazma ile devam eden bu süreç bir dilin yabancı dil olarak

öğrenilmesinde de geçerli olacaktır. Diğer bir ifade ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ya da yabancılara Türkçe öğretiminde de aynı süreç işleyecek ve bu beceriler kazandırılmaya çalışılacaktır.



Şekil.1 Yabancılara Türkçe öğretiminde dil becerileri

Türkçenin ana dili olarak eğitimi ve yabancı dil olarak öğretimi alanlarındaki eğilimleri ele alan araştırmalar ise son beş yılda öne çıkmıştır. Bu araştırmaların büyük bir kısmı lisansüstü tezler üzerine; bir kısmı da hakemli dergilerde yayımlanan makaleler üzerinedir (Bozkurt ve Uzun, 2015).

Küreselleşen dünya, değişen şartlar Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesine de bir ivme kazandırmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişi sayısında büyük bir artış meydana gelmektedir. Bu artış beraberinde bu kişilerin Türkçeyi öğrenme amaçlarını da çeşitlendirmektedir. Aydın (2000) tarafından Sibirya’da Türkçe öğrenen 2000 kişi üzerinde yapılan araştırma aşağıdaki şekilde tablolastırılmıştır:

Tablo 1.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğrenilme Amaçları (Aydın, 2000)

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğrenilme Amaçları
Türk firmalarında çalışma isteği (ticari)
Türkiye’ye yerleşme ve orada çalışma isteği
Arkadaş, dost ilişkileri
İhtisas yapma isteği (Türkoloji)
Yeni bir dil olarak

Fantezi olarak

Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar farklı çalışmalarda ele alınmıştır. Ancak bunları derleyerek bir araya getiren bir çalışma dikkat çekmektedir. *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi* (Er vd. 2012) başlıklı çalışmada 1989 - 2011 yılları arasında yayınlanan 34 makale incelenmiş ve bu makaleler içerisinde yer alan sorunlar ele alınmıştır. Bu çalışmada alanda karşılaşılan sorunlar şu şekilde tasnif edilmiştir:

Tablo 2.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar
Ders öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler
Lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlar
Lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlar
Öğretim programı yetersizliği
Türkçe öğretimi alanının farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması
Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklanan sorunlar
Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların yetersizliği
Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlarla ilgili sorunlar
Eğitim öğretim ortamı bağlamındaki yetersizlikler
Kullanılan yöntem ve teknikler bakımından yaşanan sıkıntılar
Alfabeden kaynaklanan sorunlar
Devlet Politikasının Olmaması

Er, Biçer ve Bozkırlı çalışmalarında bu madde başlıklarına bağlı 28 alt madde belirlemiştir. Araştırmanın bulgularında gerek frekans dağılımı sonuçları gerekse alt başlıklarının daha fazla olması çalışmamızda *ders öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler* konusunda alanda ne gibi durumlarla karşılaşıldığını tespit etmeye itmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlardan biri olarak daha önceki araştırmalarda da tespit edilen *ders araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizliklerin* neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmamızla aşağıdaki soruların yanıtları aranmaya çalışılmıştır:

1. Yabancılara Türkçe öğretiminde mevcut ders araç ve gereçleri yeterli midir?
2. Yabancılara Türkçe öğretiminde hangi ve ne tür ders materyalleri kullanılmaktadır?
3. YTÖ öğretiminde görev alan öğreticilerin mevcut ders araç gereçlerinin yeterliliklerine yönelik görüşleri nelerdir?

4. Yabancılara Türkçe öğretiminin daha etkin ve verimli sürdürülmesi için neler yapılabilir?

Araştırmanın Modeli

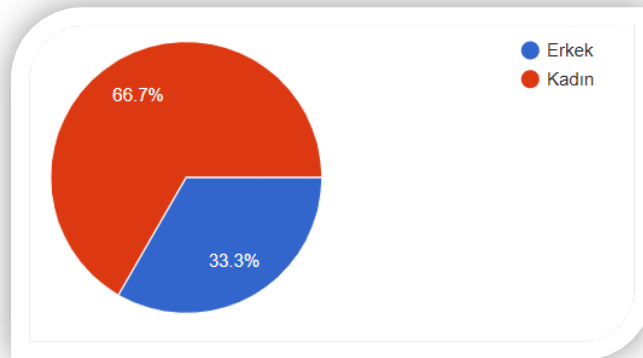
Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Bir “durum”, genellikle sınırları olan bir oluşumdur. Bir kişi, kuruluş, davranışsal koşullar olay ya da diğer sosyal olgular bir durum olarak kabul edilebilirler (Yin, 2017: 6). Durum çalışması ise, bu sınırlı sistemin çoklu bilgi kaynakları aracılığı ile detaylı toplanan bilgilerle (Creswell, 2016: 97) derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2018: 40). Araştırma, “bir durum bütünsel bir biçimde tek parça olarak incelendiğinde” (Saban ve Ersoy, 2017: 164) kullanılan bütüncül tek durum deseni ile yapılandırılmıştır. Araştırmanın analiz birimi, üniversiteler/kurumlar bünyesinde Türkçe okutmanı/öğreticisi olarak görev yapan öğretim görevlileridir.

Araştırma Grubu

Araştırma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacılar ana olgu hakkında bilgi edinmek veya onu anlamak için bireyleri ve araştırma mekânlarını maksatlı bir biçimde seçerler (Creswell, 2017: 267). Bu çalışmanın araştırma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar yarısında;

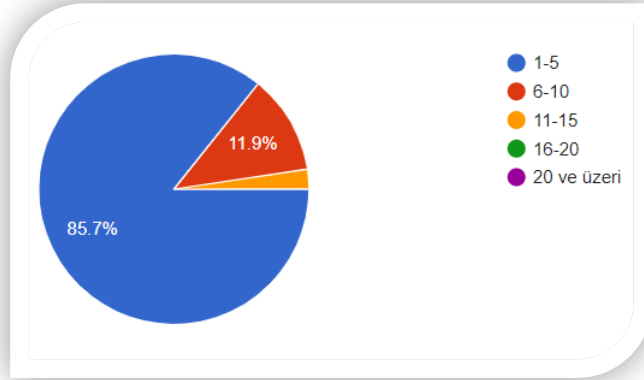
- Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER
- Manisa Celal Bayar Üniversitesi DİLMER
- Aksaray Üniversitesi TÜRKÇEM
- Dokuz Eylül Üniversitesi DEDAM
- Sakarya Üniversitesi TÖMER
- Kırklareli Üniversitesi TÖMER
- Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER
- İstanbul Aydın Üniversitesi AYDIN-TÖMER
- Kilis 7 Aralık Üniversitesi TÖMER
- Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi TÖMER
- Millî Eğitim Bakanlığı PİKTES bünyesinde görev yapan 42 öğretim görevlisi oluşturmaktadır.

Araştırma grubundaki katılımcıların 28’i (%66,7) kadın, 14’ü ise (%33,3) erkektir.



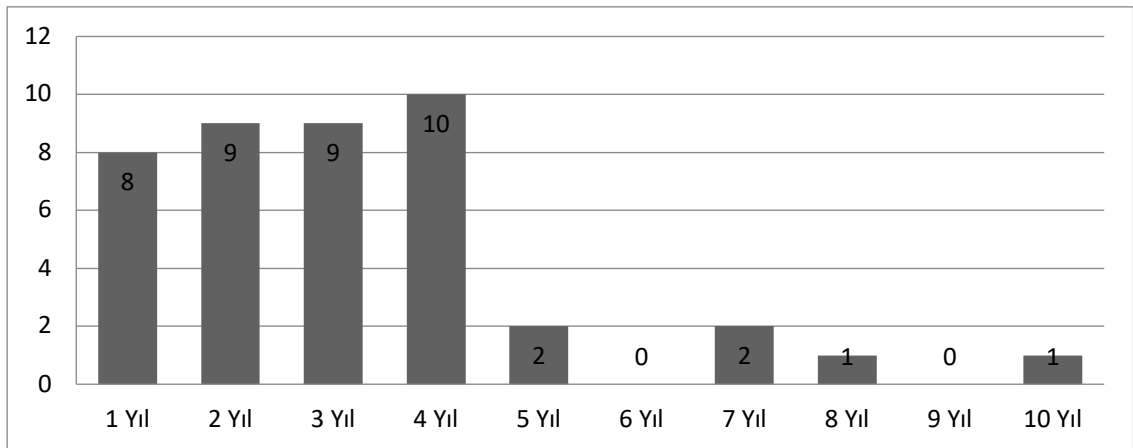
Grafik.1 Öğreticilerin cinsiyet dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem durumuna bakıldığında 36'sının (%85,7) 1-5 yıl arası kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin alanda yeni olduklarını ortaya koymaktadır.



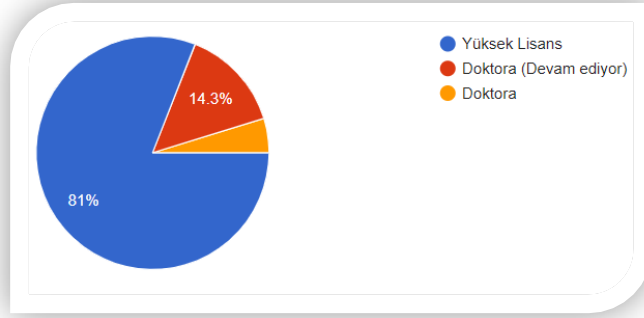
Grafik.2 Öğreticilerin mesleki kıdemleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemden bağımsız olarak sadece yabancılar Türkçe öğretimi tecrübesine bakıldığında 8 kişinin 1, 9 kişinin 2, 9 kişinin 3, 10 kişinin ise 4 yıldır bu görevi sürdürdükleri belirlenmiştir.



Grafik.3 Öğreticilerin YTÖ tecrübeleri (yıl bazında)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumuna bakıldığında ise 40 kişinin (%81) yüksek lisans, 2 kişinin (%4,8) doktora mezunu olduğu; yüksek lisans mezunu olan 6 öğretmenin (%14,3) ise doktora öğrenimine devam ettiği tespit edilmiştir.



Grafik.4 Öğreticilerin eğitim durumları

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanması için öncelikle araştırmacı tarafından taslak görüşme formu geliştirilmiştir. Oluşturulan taslak form iki doçent öğretim üyesi (biri eğitim programları ve öğretim, diğeri ölçme-değerlendirme alanında) ve YTÖ öğretimi konusunda deneyimi olan iki öğretim görevlisi tarafından incelenmiştir. Bu uzmanlardan alınan görüş neticesi ile forma son şekli verilmiştir. Dünya genelini etkileyen küresel salgın Covit19 nedeniyle veri toplama sürecinin yürütülemeyeceği değerlendirilince görüşme formu tekrar düzenlenmiş ve Google Forms uygulaması ile elektronik görüşme formuna dönüştürülmüştür.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 11 farklı üniversite/kurumda 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında görev yapan 42 öğretim görevlisinin elektronik görüşme formuna verdiği cevaplarla sınırlıdır.

Verilerin Analizi

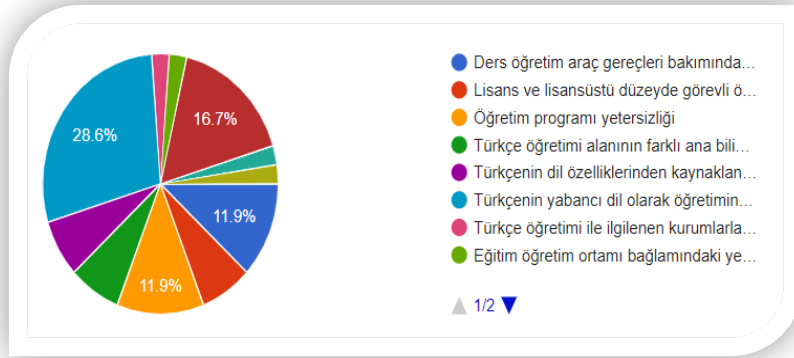
Araştırma kapsamında elde edilen veriler nitel veri analiz yöntemleriyle sınıflandırılarak analiz edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların tespiti için bu alanda görev yapan öğretmenlerden elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Böylelikle katılımcıların bu sorunlara ilişkin düşünceleri ortaya konulmuştur.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Görüşler

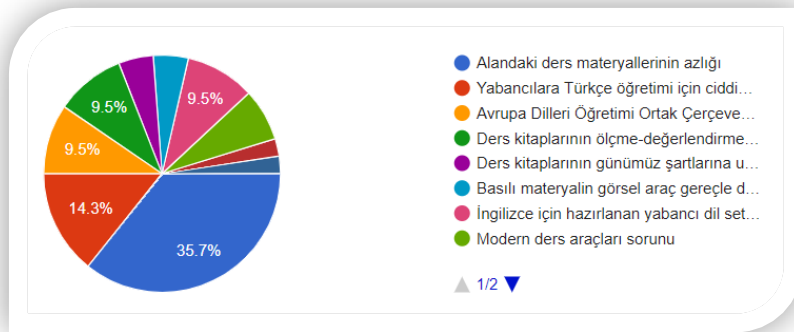
Grafik.5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %28,6'sının (12 kişi) en fazla karşılaşılan sorun olarak *ders öğretim araç gereçleri bakımından yetersizlikler* olarak ifade ettiği görülmektedir. %16,7'si ise *lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlar* olarak görüş bildirmiştir.



Grafik.5 Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar

Ders Araç Gereçleri Bakımından Yetersizliklere İlişkin Görüşler

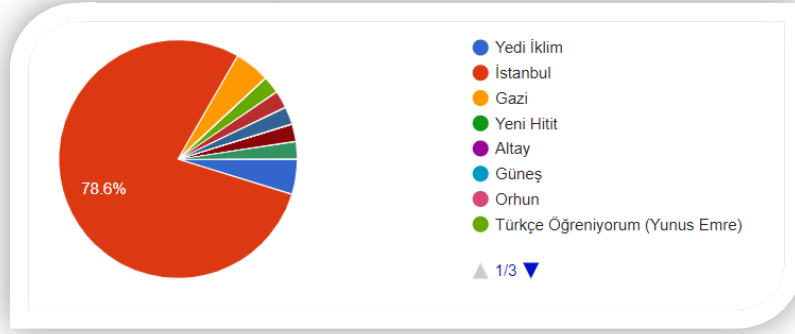
Öğreticilerin verdiği cevaplara göre en önemli sorun olarak belirlenen *ders araç gereçleri bakımından yetersizlikler* maddesi detaylarıyla sorulmuş ve alınan cevaplar analiz edilmiştir. Bununla ilgili Grafik.6 incelendiğinde katılımcıların %35,7'si (15 kişi) *alandaki ders materyali azlığını* bu sorunun içerisinde en önemli durum olarak ortaya koymuştur.



Grafik.6 Ders araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler

Kullanılan Öğretim Setleri

Araştırmada 11 farklı üniversite/kurum yer almıştır. Bu kurumlarda kullanılan Türkçe öğretim setleri ile ilgili Grafik.7 incelendiğinde çoğunlukla *İstanbul* setinin kullanıldığı %78,6 (33 kişi) tespit edilmiştir.

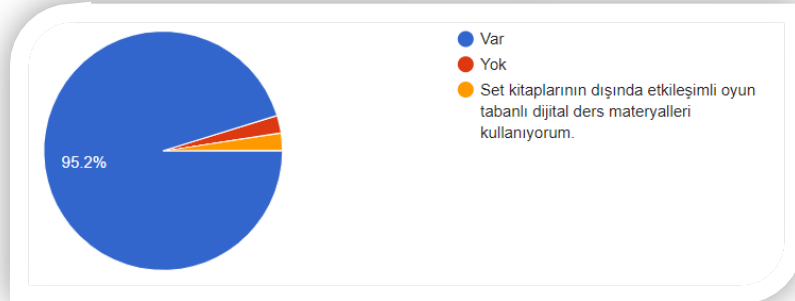


Grafik.7 Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan kitap setleri

Türkçe Öğretim Setleri Dışında Materyal Kullanımı

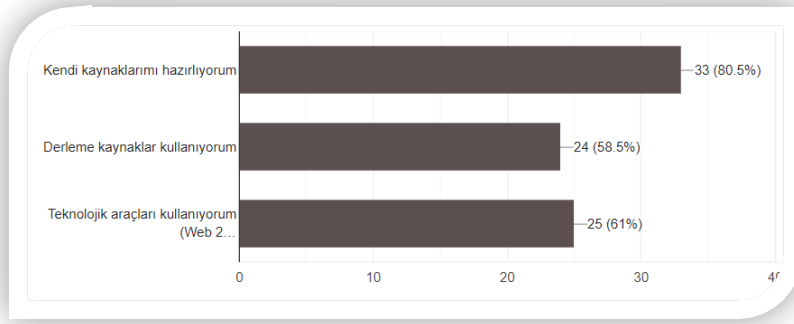
Grafik.8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %97,6'sı (41 kişi) kurumlar tarafından belirlenen öğretim setleri dışında materyal kullandığını belirtmiştir. %2,4 (1 kişi) ise sadece Türkçe öğretim setiyle bu işi yaptığını ifade etmiştir. Ayrıca bir öğretici, kullanılan kaynak durumu ile ilgili diğer seçeneğini işaretleyerek farklı bir görüş bildirmiştir:

TÖ18: Set kitaplarının dışında etkileşimli oyun tabanlı dijital ders materyalleri kullanıyorum.



Grafik.8 Set ve öğretim materyalleri dışında kaynak kullanım durumu

Bu soruyu olumlu yanıtlayan öğretmenlere bir soru daha yöneltilmiş ve Türkçe öğretim setleri dışında kullandıkları kaynaklarla ilgili daha detaylı bilgi alınmaya çalışılmıştır. Grafik.9 incelendiğinde öğretmenlerin %80,5'inin kendi kaynaklarını kullandığı, %61'inin web 2.0 araçları, online eğitim uygulamaları gibi teknolojik araçları kullandığı belirlenmiştir. Katılımcıların %58,5'i ise derleme kaynaklar kullandığını ifade etmiştir.



Grafik.9 Set ve öğretim materyalleri dışında kullanılan kaynaklar

Yabancılara Türkçe Öğretimi Sürecinin Geliştirilmesine Yönelik Görüşler

Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili tespit edilen bu sorunlardan sonra öğretmenlere YTO'nun daha etkin ve verimli sürdürülebilmesi için nelerin yapılabileceği sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar analiz edilerek 5 tema şeklinde tasnif edilmiştir.

Tablo 2.

Yabancılara Türkçe Öğretiminin Geliştirilmesinde Temalar

Yabancılara Türkçe Öğretiminin Geliştirilmesinde Temalar

Öğreticilerin eğitimi, donanımı

Dil becerileri ve dilbilgisi öğretimi

Kaynakların geliştirilmesi, çeşitlendirilmesi ve teknoloji kullanımı

Yabancılara Türkçe öğretiminin standartlarının belirlenmesi, ortak hareket edilmesi

Türkçenin özendirilmesi ve Türklerle iletişimin artırılması

Öğreticilerin bu temalara ilişkin görüşlerinden bazıları alınarak sahadaki uygulamalarda ne gibi durumlarla karşılaştıkları, hangi tespitleri yaptıkları ortaya konulmuştur. Buna göre öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

TÖ42: Her kaynakta mutlaka bir eksiklik oluyor. Bu nedenle ciddi bir eğitim amaçlı internet sayfası yapılabilir. Bu sayfada öğrenmeleri pekiştirecek seviyelere uygun metinler, o metnin içeriğine uygun hem video hem görsel yapılmalı. Metin içinde kelimelere köprü atarak sözlük oluşturulmalı. Bu alanda seviyeye uygun sözlük dâhi neredeyse yok. Kurum yöneticileri alanda pişmiş tecrübe sahibi kişilerden seçilmeli, alınacak okutmanlar alanda eğitim almış doktora seviyesinde eğitimcilerden belirlenmeli. Mutlaka dil öğretim sınıfları olmalı ve amaca uygun donatılmalı. Seviyeye uygun kitaplar hazırlanmalı.

TÖ15: Ücretsiz ve sınırsız erişime açık çevrimiçi kaynaklar oluşturulmalı. Devlet politikası oluşturulmalı ve bu politika hükümetlere göre ciddi değişikliklere uğra(tı)layacak bir standarda oturtulmalı. YTO için oluşturulacak fiziksel mekanların, bu alanda uzman bir kurul tarafından belirlenecek asgari kriterleri sağlayacak şekilde, yeterli teknik donanıma sahip olması zorunlu hâle getirilmeli. YTO kapsamında gelen/getirilen öğrencilerin derslere devam konusundaki takipleri sıkı

denetimlere tâbi olmalı. Öğrencilerin okudukları/okuyacakları bölümlere yönelik mesleki Türkçe dersleri de verilebilmeli.

TÖ34: Öncelikle öğretmen eğitimi konusu üzerinde durulmalıdır. Lisans programlarında gerekli eğitimler verilmelidir. Çünkü sadece yüksek lisans ve doktora programlarının yeterli olduğunu düşünmüyorum. Diğer bir problem ise bu alandaki kaynak yetersizliğidir. Ders kitapları yeniden düzenlenmelidir. Şu an en iyi kitabın İstanbul olduğunu düşünüyorum ama kitabın yeniden gözden geçirilerek yayınlanması gerekmektedir. Bir diğer problem ise yabancı dil olarak Türkçe eğitimi veren kurumların ortak bir çalışma yürütmemesinden kaynaklanan tutarsızlıklardır. Örneğin A kurumundan C1 sertifikası alan bir öğrenciyle B kurumundan C1 sertifikası alan öğrenci arasında çok büyük farklar olabilmektedir. Kurumlar iş birliği içerisinde olarak merkezi bir sınav uygulayabilir.

TÖ28: Öğrencilerin seviyelerine uygun metinler ve sorular gereklidir. Daha çok analiz-sentez, değerlendirme ve C1 seviyesine yakın yaratma aşamasına gelmeli. Öğrencilere gramer öğretirken günlük hayata yönelik örneklerle anlamını hissettirmek gerekir. Yazma ve konuşma soruları ezber değil, belki A2'den sonra daha çok yorumlamaya dayalı olmalıdır. Dinleme becerileri için kitaplarda metni dinlerken not almak için küçük bir bölüm olmalı. Öğrendikleri kelimenin birkaç anlamı da örneklerle verilmeli. Bazen cevaplar verilmeli soru istenmeli. Onlar da biz öğretmenlere soru sormalılar. Kelime hatalarını anında düzelterek kalıcı öğrenmelerini sağlayabiliriz. Dikteler kelime hatalarını düzeltebilir. Öğrencinin dikkatini çekecek etkinlik ve materyal desteği verilmeli. 2-3 beceri birlikte olabilir. Deyim, atasözü küçük hikayelerle verilebilir. Kültür aktarımı yapılmalı. Konuşma ve yazma puanlamalarında standartlaşma verimli olur. Argo bazı kelimeler öğretilir. Diğer kaynak kitaplarla karşılaştırmalar yapılabilir.

TÖ25: Günümüzde her sorumuza cevap için büyük çoğunluğumuz internet kullanıyor. Özellikle dil öğretiminde internet çok önemli bir yer kapsıyor. Gerek öğrencinin maddi yetersizliği gerekse de öğrencinin kurs dışında ek kaynağa ihtiyaç duyması gibi. Ayrıca öğreticiler bile internet kaynaklı materyalleri derslerinde kullanabiliyor. İnternet üzerinden Türkçe üzerine geliştirilen birkaç kaynak var; Yunus Emre Türkçe öğretim portalı, 3 dakikada Türkçe ve Yaşar Üniversitesi'ne ait Türkçe öğreniyorum adlı siteler öğrenciler için bir kaynak. Ama öğrencilerin çoğu bu sitelerden habersiz. Öncelikle bizim öğrencilere bu siteleri tanıtmamız gerekiyor. Bunun dışında bu siteler hala gelişim aşamasında C1'e kadar erişim sağlanabilen tek site Yunus Emre'ninki. Diğerleri A1 seviyesinde. Öğretmenlerin veya bu alanda çalışmak isteyenlerin bilgi alabileceği güncel/popüler bir site mevcut değil. Daha geniş kapsamlı daha ayrıntılı hem öğretmenlere hem öğrencilere hitap edebilecek bir çalışma içinde olmak bence çok faydalı olur.

TÖ20: İlk olarak öğreticinin Türkçeye her yönüyle hakim olması ve öğrenciye verilmek istenenlerin tek yönlü değil, derinlemesine işlenmesi gerekir. İkincisi öğretim yöntem ve tekniklerinin yabancılara Türkçe eğitimi alanında etkin kullanımı sağlanması gerekir. Üçüncüsü öğrenciye Türkçeyi bağlamında öğretebilmek amacıyla çeşitli film, kitap, şiir, videolardan yararlanılmalı. Son olarak ne yazık ki öğreticilerin çoğunun yabancı dil öğrenmeye karşı bir önyargıları var. Bir öğreticinin en az bir yabancı dil öğrenmiş olması, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken hem öğrenciyi anlama ve yönlendirebilme hem de başka bir dilin öğretiminde kullanılan materyallerin ve içeriklerin görülüp YTO alanını değerlendirebilmesi açısından önemli olduğunu düşünüyorum.

TÖ27: Bu konuda eğitim veren öğreticilerin bölümü ne olursa olsun ortak bir çerçevede buluşması ve bölüm tartışmalarına son verilerek bu konuda yabancı dil öğreticilerinin de alana yapabilecekleri katkıları yadsımadan ortak bir öğretim programı hazırlanmalıdır. Program, öğreticilerin ve hazırlanan güncel materyallerle desteklenmeli, son zamanlarda öğrencilerin teknoloji odaklı

olmaları göz önüne alınarak yabancıların telefonundan kolaylıkla girip pratik yapabilecekleri uygulamalar hazırlanmalıdır.

TÖ18: Öncelikle alandaki öncü kurumların liderliğinde bir kurul oluşturulmalı. Bu işin temelleri akademi düzeyinde atılmalı. Alan için bazı üniversitelerde kesinlikle "Yabancılara Türkçe Öğretmenliği" adı altında bölümler kurulmalı. (Bazı hocalarımızın girişimleri/talepleri maalesef kayıtsız kaldı.) Hazırlanan materyaller ve set kitapları daha da interaktif hale getirebilir. Özellikle alanla ilgili teknolojik araçlar ve gereçlerin kullanımı için ciddi eğitimler verilmeli.

TÖ19: İşin eğitimini ve tecrübesini edinmiş öğretmenler tarafından hazırlanacak her tür; güncel, alana uygun yöntem ve tekniklerle ihtiyaca yönelik hazırlanmış, detaylandırılmış, görsellerle ve medya araçlarıyla zenginleştirilmiş materyaller oluşturulması. Farklı becerilere yönelik, öğrencinin dikkatini ve isteğini artıracak teknoloji ve web tabanlı uygulamalar oluşturulması. Ölçme ve değerlendirme, metin ve dil bilgisi gibi başlıklar üzerinde daha fazla durulması.

TÖ38: Öğrencilerin ders kitaplarıyla paralel olacak şekilde her biri düzeylerine göre oluşturulmuş dil bilgisi kitaplarının, okuma parçalarından oluşan hikaye setlerinin hazırlanmasını önerebilirim. Bunlar öğrencilere her kurda dağıtılabilir. Hikâye setlerinde hem öğrenilen kelimelerin hem de dil bilgisi yapılarının bulundurulmasına dikkat edilmesi faydalı olacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında karşılaşılan sorunların tespit edildiği bu araştırmada bu alanda görev yapan öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Bu görüşler ışığında öğretmenlerin genel olarak kaynak ve materyallerle ilgili sorun yaşadıkları veya kullanılan materyal ve kaynakları yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Kaynakların yetersizliğine karşı öğretmenlerin çoğu kendi kaynaklarını hazırlamakta, aynı zamanda da teknolojik araçları kaynak olarak kullanmaktadır. Ayrıca öğretmenler piyasada var olan öğretim setlerinin dışında farklı kaynak ihtiyacının Türkçenin sadece öğretilmesinde değil sevdirilmesinde de aktif rol oynayacak şekilde hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler Yabancılara Türkçe öğretiminin gelişen bir alan olarak ifade etmiş ancak bu alanda belirli standartlar olmadığından yakınmışlardır. Bu şekilde düşünen öğretmenler bu durumun çözümüne yönelik olarak yabancılara Türkçe öğretiminin standartlarının belirlenmesi, ortak hareket edilmesi ve çerçeve program hazırlanması şeklinde görüşler ortaya koymuşlardır.



Türkçeyi seven ve sevdiren, alanına hâkim, öğretim yöntem ve tekniklerini etkin bir şekilde kullanan, alternatif kaynaklar üretebilen öğreticilerin yetiştirilmesinin önemi ifade edilerek sadece lisansüstü düzeyde değil lisans eğitimi düzeyinde de programlar açılması gerektiği ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğreticiler dil becerilerinin kazandırılmasının dilbilgisi öğretiminden daha önemli olduğunu ifade ederek öğretim sürecinde mutlaka buna uygun hareket edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu becerileri geliştiren öğrencilerin/adayların Türklerle daha fazla iletişim içerisinde olmasının da Türkçeyi daha etkin, güzel ve doğru bir şekilde kullanmalarını sağlayacağı açıktır. Bu durumu destekleyen bir araştırmasında Sallabaş (2012) Türkçe öğrenen yabancılardan boş zamanlarında Türkçe kitap okuyanların Türkçe konuşmada daha başarılı olduğunu tespit etmiştir.

Bu sonuçlar ışığında şu öneriler sunulabilir:

- Türkçe öğretim setlerinin tek başına kullanımı yeterli olmamaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili kaynak çeşitliliği artırılmalıdır. Bunu yaparken teknolojik altyapı, program ve uygulamalar mutlaka kullanılmalıdır.
- Yabancılara Türkçe öğretimi çerçeve programı bu alanda yetkin uzman ve akademisyenlerin katılımıyla oluşturulmalıdır. Oluşturulacak taslak program mutlaka alanda görev yapan öğreticilerin görüşlerine açılmalı, onlardan gelecek görüşlerle güncellenerek ortak bir program belirlenmelidir.
- Dil ediniminde mutlaka dil becerilerine ağırlık verilmeli, sadece dilbilgisi yapılarını öğretmeyi amaçlayan yaklaşımlardan kaçınılmalıdır.
- Yabancılara Türkçe öğretimi için kullanılacak ders kitapları sadece bir öğretim materyali olarak değil aynı zamanda bir kültür aktarım aracı olarak düşünülmelidir. Türk kültürünün zenginliklerini barındıran, yansıtan unsurlara çokça yer verilen öğretim materyalleri yabancılardan Türkçeyi öğrenirken Türkçeye karşı bir sevgi duymalarına da katkı sağlayacaktır.
- Türkçenin zenginliklerine, inceliklerine hâkim olan; Türkçeyi seven öğreticiler yetiştirilmelidir. Bu alanda görev yapmak isteyen kişiler Türkçeyi öğretmeyi sadece bir meslek olarak görmemeli, bunu kutlu bir görev kabul etmelidir.

Kaynakça

Aydın, A. (2000). Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu, Erişim Adresi: <http://www.turkcede.org/yabancilara-turkce-ogretimi/433-avrupa-birliginin-diloretimine-karsi-tutumumu-ve-turkcenin-yabanci-dil-olarak-ogretilmesi.html> (Erişim Tarihi: 19.03.2020)

Aytan, T., & Başal, A. (2016). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ulam Temelli Sözcük Öğretiminin Başarıya Etkisi*. EKEV Akademi Dergisi, Erzurum.

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

Biçer, N. (2012). *Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 1(4), 107-133.

Bozkurt, B. Ü. ve Uzun, N. E. (2015). “*Türkçenin Eğitimi-Öğretimine İlişkin Bir Alanyazını Değerlendirmesi: Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Eğilimler/Yönelimler*”, Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 1/2, 1-15.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

____ Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları*. İstanbul: EDAM Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.

Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılarā Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.

Göçer, A. (2010). *Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi*. *Journal of International Social Research*, 3(12).

Göçer, A., Tabak, A. G. G., & Coşkun, A. (2012). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kaynakçası*. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 73-126.

Göçen, G., & Okur, A. (2018). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi: Ne Kadar Öğreteceğiz?*. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 7(3).

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-analiz-yöntem*. Ankara: Seçkin Yay.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Özbay, M., & Temizyürek, F. (2003). *Türkçe Öğreniyoruz-Orhun*.

Sallabaş, M. (2012). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Öz Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi*. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 162 (162), Retrieved From <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/21489/230355>

Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Ekler

Ek 1 – Yabancılarā Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar - Elektronik Görüşme Formu

Araştırmada kullanılan elektronik görüşme formuna ulaşılabilecek link ve kısa kod aşağıda yer almaktadır.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdvKHkNFGdsAKUkpRM9HbXGuJJqibcdXrMzXn10pxZ6Ntvb9w/viewform?usp=sf_link

<https://forms.gle/2KoNNqVBbmg2v5A>

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Belirlenmesine Yönelik Görüşme Formu

"Yabancılara Türkçe Öğretimi" son yıllarda önemi ve yaygınlığı artan bir alan olarak göze çarpmaktadır. Bu alandaki sorunların tespitiyle alan araştırmalarının daha nitelikli olarak yürütüleceği, yapılacak gözden geçirme çalışmaları ile "Yabancılara Türkçe Öğretimi"nin daha verimli hâle geleceği değerlendirilmektedir. Bu formda yer alan sorulara vereceğiniz cevaplar alanda görev yapan sizin gibi değerli uzmanların sahadaki tecrübelerini derleme amacı taşımaktadır. Tespit, tecrübe ve önerileriniz ışığında "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar" nitel olarak analiz edilip çalışmamız için kullanılacaktır. Çalışmamızda YTÖ'de karşılaşılan sorunlardan "Ders öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler" ele alınmıştır. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Muhammet Eyyüp SALLABAŞ
Dr. Öğr. Mehmet Önder KARACAOĞLU
Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Doktora Programı

* Required

Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarında Yer Alan İzleme Metinlerine İlişkin Görüşleri

Doç. Dr. Murat ATEŞ*, Murat ACELE**, Ali Umut AŞCI***, Öğr. Gör. Ahmet Gürkan KARATAŞ****

Özet

Türkçe derslerinde öğrencilerin dinleme/izleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin bu becerilerinin gelişmiş olması kendilerini doğru ifade etme ve başkalarını doğru bir şekilde anlayıp etkili bir iletişim kurabilmesini sağlar. Türkçe dersi öğretim programları dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda yapılacak öğrenmelerin, kişisel ve sosyal gelişme ile meslekî becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir. Bireyin dil becerilerinin geliştirilmesi diğer alanlardaki becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bu becerilerden biri olan dinleme/izleme becerisi de kişinin karşısındakini tam ve doğru bir biçimde anlayabilmesi için önem taşır. Birey iletişim esnasında dinleyici olmasının yanı sıra televizyon, radyo vb gibi görsel işitsel iletişim araçlarını kullanırken de bu becerisinden faydalanır. Türkçe derslerinde bu beceriyi geliştirmek için hazırlanan kitaplarda her sınıf düzeyinde her temada 1 tane dinleme/izleme metni yer almaktadır. Bu metinlerden bazıları izleme metni olarak düzenlenmiştir. İzleme metinleri ders kitaplarında başlık olarak yer almakta öğretmen tarafından etkileşimli tahta üzerinden öğrencilere izletilmektedir. İzleme metinlerinin içeriği, işlenme süresi, metinler işlenirken ihtiyaç duyulan donanım yeterliliği, metinlerin ilgi çekiciliği gibi durumların öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı izleme metinlerinin işlenme süreci ve öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirmede etkisi ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu farklı illerde görev yapan 28 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmada izleme metinlerinin öğrencilerin kişisel gelişimine katkısı, metinleri işlerken karşılaşılan sorunlar, metinlerin içerik açısından kazanımlarla uygunluğu, okulların izleme metinleri için donanım yeterliliği gibi konularda Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dair bulgular paylaşılıp sonuç ve önerilere yer verilecektir.

Anahtar kelimeler: Dinleme/izleme metinleri, öğretmen görüşleri, anlama becerileri, Türkçe ders kitabı.

Opinions of Turkish Teachers Regarding the Watching Texts in the Textbooks

Abstract

Turkish courses aim to improve students' listening/watching, reading, writing and speaking skills. The development of these skills enables students to express themselves correctly and to understand and communicate effectively with others. It is expected from the curriculum of Turkish courses to improve language skills and language competences for learning all other areas, personal and social skills, and enhancing the occupational ability as well. Improving the linguistic ability contributes to the development of people for themselves in other areas. Listening/watching skill is also one of the important skills for any person to understand the others in an exact and correct way. During the communication, alongside a listener, a person also exploits the mentioned skills while using audio visual communication instruments such as TV, radio, etc.. In Turkish courses, in order to improve this skill, there is one text with various themes for all grades. Some of these texts arranges as a watching text. Watching texts takes place as a title in course books and by teacher. Students watch these titles via smart-boards. It is assumed that context of viewing texts, teaching time, during the teaching what you need, catchy of text have influence on the improvement of students' listening skills. The aim of this study is to determine viewing texts' teaching process and to improve students' listening/viewing skills with Turkish courses according to teacher's thoughts. Participants of the study were composed of 28 Turkish course teachers from different cities. The data were collected by using qualitative research methods of interview. Semi-structured interview form was applied to participants, which was prepared by taking the perspective of experts into consideration, has been analyzed by using content analysis methods. In this study, the findings of the Turkish teachers' views will

*Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkiye, mates@erbakan.edu.tr

**Doktora Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, murat.acele9@gmail.com

***Doktora Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, aliunut68@gmail.com

****Öğr. Gör., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Türkiye, agkaratas@ybu.edu.tr

be shared on the topics such as the contribution of the watching texts to the personal development of students. The problems encountered while processing the texts, the appropriateness of the texts with the gains in terms of content, and the hardware sufficiency for the watching texts of the schools, and the results and suggestions will be included.

Keywords: Listening/watching texts, teacher opinions, understanding skills, Turkish textbook.

Giriş

İnsanlar arasında nitelikli bir iletişim kurabilmek için bilgi aktarımını sağlayan yapıya dil denir (Gömleksiz ve Elaldi, 2011). Tarih boyunca üzerinde çokça durulan dil, insanoğlunun sunduğu en önemli eserdir. Akıldan geçenleri dışı vurmada, insanları bir davranışa yöneltmede, çevreyi tanımlamada en etkili araçtır (Şahin vd., 2013). Dil dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olarak dört temel beceriden meydana gelmektedir. Bu temel dil becerileri arasından dinleme, insanların hayata adımını attıklarında ilk kullandıkları ve devamında ise en çok kullandıkları beceridir (Doğan, 2008). Şahin (2011), dinleme becerisinin öğrenilen ilk beceri olması ve bütün öğrenmelerin genellikle dinlemeye dayanıyor olması nedeniyle ana dil öğretiminin temelinde bu becerinin bulunması gerektiği üzerinde durmuştur. Bu bağlamda Türkçe dersinin içeriğini belirleyen ve eğitim sürecini planlayan Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hazırlanan kazanımlar çerçevesinde ve bu kazanımlara dönük olarak ortaya konan etkinlikler yardımıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Kocaadam, 2011).

Öğretim programı bir dersin hedeflerini, öğrencinin edinmesi istenen kazanımları, becerileri ve o ders kapsamındaki etkinlikleri bir bütün olarak içeren rehberdir. Türkçe Dersi Öğretim Programı da dört temel dil becerisi merkeze alınarak hazırlanmaktadır (Yaşlık, 2019). 2006 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında dinleme müstakil bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır. Fakat 2015 yılında yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programında dinleme/izleme ve konuşma öğrenme alanları tek bir çatı altında toplanarak “Sözlü İletişim” adını almıştır. Ardından 2017 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programıyla dinleme/izleme ve konuşma öğrenme alanları tekrar ayrılarak iki müstakil öğrenme alanı olmuşlardır. 2018 yılında da bazı değişiklikler yapılan öğretim programında dinleme öğrenme alanı tek başına yer almaktadır. Son olarak 2019 yılında yenilenen ve hâlen kullanılmakta olan Türkçe Dersi Öğretim Programında da dinleme becerisi kendi başına bir öğrenme alanı olarak ele alınmaktadır (MEB, 2006; MEB, 2015; MEB, 2017; MEB, 2018; MEB, 2019). Programlar incelendiğinde, 2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında dinleme öğrenme alanına ait 42 kazanım, 2015 Türkçe Öğretim Programında sözlü iletişim öğrenme alanına ait 67, 2017 ve 2018 programlarında dinleme öğrenme alanına ait 52 kazanım yer almaktadır. Programlara bakıldığında dinleme kazanımlarına en çok yer verilen programın hâlen kullanılmakta olan 2018 yılında yayımlanmış Türkçe Dersi Öğretim Programı olduğu görülmektedir.

Türkçe dersi dinleme öğrenme alanında yapılacak çalışmalarda metinlerin önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir (Yaşlık, 2019). Güneş’e (2013) göre metin, bilgi, düşünce ve duyguların anlatım ve noktalamaya dikkat edilerek yerleştirilen yapılardır. Yapılan bu yerleştirme işlemi art arda sıralamak olarak değil belirli bir mantık çerçevesinde yapılan düzenleme ile gerçekleştirilir. Metinde yer alan sözcük, cümle ve paragraflar rastgele değil bir düzen ve ahenk içinde, dil bilgisi kurallarını dikkate alarak ortaya konmaktadır. Bunun sonucunda ana fikri belli olan, sözler ve görsellerden meydana gelen anlamlı bir yapı ortaya çıkar (Akbayır, 2013; Topal, 2019).

Milli Eğitim Bakanlığı hazırlattığı ders materyallerinde dinleme becerisini içeren metinlerin olmasına dikkat etmektedir. Nitekim Türkçe Dersi Öğretim Programında; ders kitaplarında 8 tema olması ve her temada toplam 4 metin olması gerektiği, bu metinlerden 3’ünün okuma 1’inin dinleme metni olması gerektiği üzerinde durulmuştur (Çaylı, 2012; MEB, 2019).

Her temada yer alan dinleme/izleme metinlerinin bazıları izleme metni olarak düzenlenmektedir. İzleme metinleri işlenirken bu metinlerin içerikleri, uygulama süreçleri, uygulama ortamı, öğrenciler üzerine etkisi vb. gibi konuların niteliği önem arz etmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı izleme metinlerinin işleme süreci ve öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirmede etkisi ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesidir. Bu amaçtan hareketle MEB tarafından 2006 yılında hazırlanan İlköğretim 6, 7, 8. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dinlenecek ve izlenecek materyallerin içeriğinde bulunacak özellikler de göz önünde bulundurularak çalışmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

- 1- Ders kitaplarında yer alan izleme metinlerinin dersin amaçlarını ve kazanımlarını gerçekleştirebilme niteliği konusundaki öğretmen görüşlerini belirlemek
- 2- Ders kitaplarında yer alan izleme metinlerinin öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygunluğu konusunda öğretmen görüşlerini belirlemek
- 3- İzleme metinleri işlenirken sınıf yönetimi açısından karşılaşılan olumlu ve olumsuz durumlar ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek
- 4- İzleme metinlerinin planda belirtilen işleme süresine uygunluğu konusundaki öğretmen görüşlerini belirlemek
- 5- Türkçenin anlatım zenginlikleri ve güzellikleri bakımından izleme metinlerinin niteliği hakkındaki öğretmen görüşlerini belirlemek
- 6- İzleme metinlerinin öğrencilerin kişisel gelişimine katkısı ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek
- 7- İzleme metinlerinin öğrencilerin anlama becerilerine etkisi ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek
- 8- İzleme metinlerinde yer alan kültürel unsurlar ve metinlerin kültür aktarıcılığı hakkındaki öğretmen görüşlerini belirlemek
- 9- İzleme metinleri işlenirken sınıfların teknik donanım açısından yeterliliği konusundaki öğretmen görüşlerini belirlemek
- 10- Sınıf düzeyleri için izleme metinlerinin sayısı konusundaki öğretmen görüşlerini belirlemek

Yöntem

Bu çalışma, izleme metinlerinin işleme süreci ve öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirmede etkisi ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye dayanan nitel bir araştırmadır. Fraenkel ve Wallen nitel araştırmayı ilişkilerin, etkinliklerin, durumların ya da materyallerin niteliğinin incelendiği çalışmalar olarak tanımlar. (Akt. Büyüköztürk vd, 2019:252) Araştırmanın verileri toplanırken nitel veri toplama araçlarından olan görüşme kullanılmıştır. Patton'a göre görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyen şeyleri anlamak amaçlanır. (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011:120)

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın katılımcılarını Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî ve özel ortaokullarda görev yapan 28 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken 4 öğretmen ve 2 akademisyen görüşü alınmış, alınan görüşler doğrultusunda görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Görüşme sonucunda elde edilen veriler doküman analizi yoluyla incelenmiş içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Araştırmacılar tarafından elde edilen verilerden çıkan kavramlara göre kodlama yapılmıştır. Oluşturulan kodlar daha önceden belirlenmiş temalarla ilişkilendirilmiş yeniden düzenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları Ö1, Ö2,... Ö33 şeklinde kodlanmış, katılımcıların görüşleri paylaşılırken bu kod kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya, farklı illerde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî ve özel ortaokullarda görev yapan toplam 33 Türkçe öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Öğretmenlerle görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden 5 tanesinin vermiş olduğu bazı cevapların eksik olması sebebiyle bu öğretmenler araştırma dışında tutulmuş ve geriye kalan 28 öğretmenin vermiş olduğu cevaplar değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri aşağıda Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Sıra	Kod	Cinsiyet	Hizmet Süresi (Yıl)	Mezun Olunan Bölüm
1	Ö1	Erkek	9	Türkçe Öğretmenliği (Eğitim Fakültesi)
2	Ö2	Erkek	10	Türkçe Öğretmenliği (Eğitim Fakültesi)
3	Ö3	Erkek	15	Türkçe Öğretmenliği (Eğitim Fakültesi)
4	Ö4	Erkek	14	Türkçe Öğretmenliği (Eğitim Fakültesi)
5	Ö6	Erkek	3	Türkçe Öğretmenliği (Eğitim Fakültesi)
6	Ö7	Kadın	3	Türkçe Öğretmenliği (Eğitim Fakültesi)
7	Ö8	Erkek	18	Türkçe Öğretmenliği (Eğitim Fakültesi)
8	Ö9	Erkek	26	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Fen-Edebiyat Fak.)
9	Ö10	Kadın	11	Türkçe Öğretmenliği (Eğitim Fakültesi)
10	Ö11	Erkek	8	Türkçe Öğretmenliği (Eğitim Fakültesi)
11	Ö12	Kadın	14	Türkçe Öğretmenliği (Eğitim Fakültesi)
12	Ö14	Erkek	8	Türkçe Öğretmenliği (Eğitim Fakültesi)
13	Ö15	Erkek	18	Türkçe Öğretmenliği (Eğitim Fakültesi)
14	Ö16	Erkek	5	Türkçe Öğretmenliği (Eğitim Fakültesi)
15	Ö17	Erkek	15	Türkçe Öğretmenliği (Eğitim Fakültesi)
16	Ö18	Erkek	16	Türkçe Öğretmenliği (Eğitim Fakültesi)
17	Ö20	Erkek	18	Türkçe Öğretmenliği (Eğitim Fakültesi)
18	Ö21	Erkek	15	Türkçe Öğretmenliği (Eğitim Fakültesi)
19	Ö22	Erkek	15	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Fen-Edebiyat Fak.)
20	Ö23	Kadın	10	Türkçe Öğretmenliği (Eğitim Fakültesi)
21	Ö24	Erkek	13	Türkçe Öğretmenliği (Eğitim Fakültesi)
22	Ö25	Kadın	8	Türkçe Öğretmenliği (Eğitim Fakültesi)
23	Ö26	Erkek	6	Türkçe Öğretmenliği (Eğitim Fakültesi)
24	Ö27	Kadın	8	Türkçe Öğretmenliği (Eğitim Fakültesi)
25	Ö28	Kadın	9	Türkçe Öğretmenliği (Eğitim Fakültesi)
26	Ö30	Kadın	10	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Fen-Edebiyat Fak.)
27	Ö31	Erkek	6	Türkçe Öğretmenliği (Eğitim Fakültesi)
28	Ö33	Erkek	20	Türkçe Öğretmenliği (Eğitim Fakültesi)

Tablo 1'de verilen araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin genellikle alanında tecrübeli öğretmenler olduğu görülmektedir. Hizmet yılı ortalaması 11,8 yıl olan bu öğretmenlerden 8'i kadın 20'si ise erkektir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin 25'i Türkçe Öğretmenliği (Eğitim Fakültesi) mezunuyken 3'ü ise Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Fen-Edebiyat Fakültesi) mezunudur.

Bulgular

Çalışmanın 1. alt amacı olan ders kitaplarında yer alan izleme metinlerinin dersin amaçlarını ve kazanımlarını gerçekleştirebilme niteliği konusundaki öğretmen görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Ders Kitaplarında Yer Alan İzleme Metinlerinin Dersin Amaçlarını ve Kazanımlarını Gerçekleştirebilme Niteliği Konusundaki Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	%	Örnek Cümle
Metinlerin niteliği iyi, metinler amaca uygun ve işlevsel	17	60,71%	<i>İzleme metinleri öğrencilerin dikkatini daha çok çekiyor. dikkat çekildiği zaman bazı şeyleri yapmak çok daha kolay oluyor. Bu sebeple kazanımların öğrenciler tarafından edinilmesi noktasında sadece dinleme metinlerine nazaran daha işlevsel buluyorum.(Ö31) ...Özellikle animasyon filmi şeklinde olan (dede korkut vb.) çocukların ilgisini aşırı derecede çektiği için kazanımları daha kolay verebiliyoruz. Çocuklar daha fazla isin içine girmek istiyorlar...(Ö21)</i>
Niteliği yetersiz	11	39,29%	<i>Öğrencilere sağladığı kısa film, animasyon gibi seçenekler sayesinde öğrencileri öğrenme konusunda daha çok güdüleyerek dersin amaçlarını ve kazanımlarını öğrencilerin sevebileceği şekilde gerçekleştirebildiğimizi düşünüyorum.(Ö14) Çoğunlukla nitelik açısından yetersiz buluyorum.(Ö20) Ders kazanımlarını gerçekleştirme ve niteliği çok yeterli olmuyor. Bunun sebepleri sıralanabilir. Çocukların ilgilerine yönelik olmayan ve günümüz yaşantısından uzak bir metin içeriği ilgi çekmiyor.(Ö11)</i>
Toplam	28	100,00%	

Tablo 2 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin 17'si (%60,71) izleme metinlerinin niteliğinin iyi, amaca uygun ve işlevsel olduğu yönünde görüş belirtirken, 11 (%39,29) öğretmen metinlerin niteliğinin yetersiz olduğu görüşünü paylaşmıştır. Niteliğinin iyi olduğu görüşünü paylaşan öğretmenlerin çoğu izleme metinlerinin ilgi çekici olması sebebiyle dersin amaç ve kazanımlarını gerçekleştirmede etkili olduğunu vurgulamışlardır. İzleme metinlerinin yetersiz olduğunu düşünenler ise genel olarak metinlerin sınıf seviyesine uygun olmadığından amaç ve kazanımları gerçekleştirmede yetersiz kaldığını belirtmişlerdir.

Çalışmanın 2. alt amacı olan ders kitaplarında yer alan izleme metinlerinin öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygunluğu konusundaki öğretmen görüşlerine dair bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Ders Kitaplarında Yer Alan İzleme Metinlerinin Öğrencilerin İlgi Alanlarına ve Seviyesine Uygunluğu Konusundaki Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	%	Örnek Cümle
Uygun, daha iyi olabilir	12	43%	<i>Birçoğu uygun..çok kısa olanlar değiştirilmeli..minimum 10 dk olmalı..(Ö18) Genelde öğrencilerin seviyesine uygun oluyor; fakat öğrencilerin ilgi alanlarına dair</i>

			<i>daha farklı içeriklerin hazırlanması gerektiğini düşünüyorum. (Ö14)</i> <i>İzleme metinleri genelde öğrenci seviyelerine uygun oluyor lakin küçük yaş grupları için onların ilgisini daha diri tutmak için seslendirmelerin daha eğlenceli kullanılan görsellerin daha fazlalaştırılması gerekir (Ö23)</i> <i>Seviyelerine uygun olduğunu düşünüyorum. (Ö20)</i> <i>Bence uygun, zevkle izliyorlar. (Ö27)</i>
İlgi çekici ve seviye uygun	9	32%	
Seviyeye uygun değil	4	14%	<i>Seviyelerine uygun değil geliştirilmeli. (Ö26)</i> <i>Öğrencilerin gelişim düzeylerine ve ilgi alanlarına uygunluğu açısından uygun değildir. (Ö2)</i>
İlgi çekici ama sınıf seviyelerine uygun değil	3	11%	<i>İzleme metinleri başlı başına çocukların ilgisini çekiyor zaten. Seviyelerine inme konusunda sıkıntılar var bence(Ö1)</i>
Toplam	28	100%	

Tablo 3 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin 12'si (%43) izleme metinlerinin öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyelerine uygun olduğu ancak daha iyi olabileceği yönünde görüş belirtirken 9'u(%32) ise metinlerin ilgi çekici ve seviyeye uygun olduğunu belirtmiştir. 4 öğretmen (%14) kitaplarda yer alan izleme metinlerinin seviyeye uygun olmadığını, 3 öğretmen (%11) ise metinlerin ilgi çekici olduğunu ancak sınıf seviyelerine uygun olmadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %75'i metinlerin öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyelerine uygunluğu konusunda olumlu yönde görüş belirtirken %25'i bu konuda olumsuz görüş belirtmiştir. Olumlu görüş belirten öğretmenler tarafından en çok vurgulanan nokta izleme metinlerinin dinleme ve diğer metinlere kıyasla daha ilgi çekici olmalarıdır. İzleme metinlerinin öğrencilerin ilgilerini çektiğini düşünen öğretmenlere göre bu durum öğrenciyi derse güdülemekte ve derste etkin olmalarını sağlamaktadır.

Çalışmanın 3. alt amacı olan izleme metinleri işlenirken sınıf yönetimi açısından karşılaşılan olumlu ve olumsuz durumlar ile ilgili öğretmen görüşlerine dair bulgular Tablo 4'te ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4.

İzleme Metinleri İşlenirken Sınıf Yönetimi Açısından Karşılaşılan Olumlu Durumlar ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	%	Örnek Cümle
Dikkat çekici	16	57%	<i>Kitaptan okunan metinlerde dikkatleri toplamak güç oluyor fakat izleme metinlerinde dikkati toplamak daha kolay(Ö1)</i> <i>Olumlu durumlar dikkat çekme merak uyandırma olarak nitelendirilebilir(Ö6)</i> <i>Öğrenciler izleme metinlerine daha kolay odaklanıyor, bu da sınıf yönetimi açısından birçok sorunu kendiliğinden çözüyor(Ö31)</i>
Öğrenciler seviyor	3	11%	<i>Öğrencilerin geneli dinlese de dilemese de bu metinleri seviyor. (Ö9)</i> <i>Öğrenciler izleme metinlerini ders olarak değil bir eğlence aracı olarak görüyorlar(Ö25)</i>

Güdüleyici	3	11%	Öğrencileri derse çekme ve hazırlama açısından olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum.(Ö12) Görsel izleme ders içerikleri öğrencilerin ilgisini çekmekte ve onların merakını ders boyunca canlı tutmaktadır. Böylece sınıf yönetiminde olumsuzluktan ziyade olumlu etkileri gözlemlenmektedir. (Ö17) Genelde hikaye edici metinlerde öğrenciler derse daha odaklanıyor ve sınıf yönetimi açısından pek sıkıntı olmuyor.(Ö10)
Metin türünün etkisi var	2	7%	Öğrenciler ise bilgilendirici bir izleme metni olduğunda daha çabuk dersten koparken olay ağırlıklı metinlerde daha merakla, dikkatle izlemektedir. (Ö28)
Görüş belirtmeyen	4	14%	
Toplam	28	100%	

Tablo 4 incelendiğinde izleme metinleri işlenirken sınıf yönetimi açısından karşılaşılan olumlu durumlar için görüşme yapılan öğretmenlerin 16'sı (%57) metinlerin dikkat çekici olmasının sınıf yönetimini kolaylaştırdığını belirtirken 3'ü (%11) izleme metinlerinin öğrenciler tarafından sevilmesinin sınıf yönetimini olumlu etkilediğini belirtmiştir. 3 öğretmen (%11) metinlerin güdüleyici olmasının, 2 öğretmen ise (%7) olaya dayalı metin türlerinin sınıf yönetimine olumlu katkı yaptığı görüşlerini paylaşmıştır. Araştırmaya katılan 4 öğretmen ise (%14) bu durum için görüş belirtmemiştir.

Tablo 5.

İzleme Metinleri İşlenirken Sınıf Yönetimi Açısından Karşılaşılan Olumsuz Durumlar ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	%	
Öğrencinin dikkati dağılabilir	11	39%	İzleme metinleri işlenirken öğrencilerin dikkat dağınıklığı yaşamaları olası bir durumdur. İzleme esnasında öğretmen, sınıf ile etkileşime girmezse öğrenciler dersten kopabilir.(Ö2) Olumsuz durumlar özellikle uzun süreli dinleme metinleri öğrencilerde konu bütünlüğünden uzaklaşma ve dikkat dağınıklığına sebebiyet verebilmektedir.(Ö6) Öğrenciler genelde ilgiyle takip ediyorlar. herhangi bir olumsuzluk yaşamadım..(Ö18) Herhangi bir sorunla karşılaşmıyorum. (Ö22)
Olumsuzluk yaşamadım	4	14%	
Teknolojik altyapı uygun değil	3	11%	Sadece teknik donanım (ses ve görüntü) sorunu yaşadığımızda haklı olarak sıkılıyorlar. Bunun da çözümü mevcut koşullarda bizi zorlamaktadır. (Ö20) İzleme metinlerinde köy okullarında genellikle teknolojik sorunlar yaşadım. (Ö28) Bu metinlerin özellikle daha kaliteli ses ve görüntü kaydıyla yapılması gerekiyor. (Ö33)
Kalabalık sınıflarda uygulamak zor	2	7%	Kalabalık sınıflarda uygulanması zor olabiliyor(Ö7)

..Kalabalık sınıflarda izleme metnine tam anlamıyla yoğunlaşıp yoğunlaşmadığını anlamak zor oluyor.(Ö23)

Erişmek zor	1	4%	İzleme metinlerini bulabilmenin zorluğu ise olumsuz yönü.(Ö1)
Görüş belirtmeyen	7	%25	
Toplam	28	100%	

Tablo 5'e göre izleme metinleri işlenirken karşılaşılan olumsuz durumlar için araştırmaya katılan öğretmenlerin 11'i (%39) öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına neden olabildiğini belirtmiştir. Bu görüşte olan öğretmenler söz konusu durumun metinlerin uzunluğu, öğretmenin sınıf yönetimi gibi koşullara bağlı olduğunu da belirtmişlerdir. 4 öğretmen (%14) herhangi bir olumsuzluk yaşamadığını belirtirken 3 öğretmen (%11) teknolojik alt yapının uygun olmadığını, 2 öğretmen (%7) kalabalık sınıflarda uygulamanın, 1 öğretmen ise izleme metinlerine erişmenin zor olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan 7 öğretmen (%25) ise bu konuda görüş belirtmemiştir.

Çalışmanın 4. alt amacı olan izleme metinlerinin planda belirtilen işleme süresine uygunluğu konusundaki öğretmen görüşlerine dair bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

İzleme Metinlerinin Planda Belirtilen İşleme Süresine Uygunluğu Konusundaki Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	%
Geliştirilmeli	13	46%
Uygun	11	39%
Uygun değil	4	14%
Toplam	28	100%

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 13'ü (%46) izleme metinlerinin planda belirtilen işleme süresine uygunluğunun geliştirilmesi gerektiğini belirtirken 11 öğretmen (%39) metinlerin planda belirtilen işleme süresine uygun olduğunu belirtmiştir. 4 öğretmen ise (%14) metinlerin planda belirtilen işleme süresine uygun olmadığı yönünde görüş belirtmiştir.

Çalışmanın 5. alt amacı olan Türkçenin anlatım zenginlikleri ve güzellikleri bakımından izleme metinlerinin niteliği hakkındaki öğretmen görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Türkçenin Anlatım Zenginlikleri ve Güzellikleri Bakımından İzleme Metinlerinin Niteliği Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	%	
Daha iyi olabilir	10	36%	Biraz daha geliştirilebilir. (Ö7) Çok daha iyi metinler olabilir pek öğretici yanları yok maalesef. (Ö25)
Nitelik uygun	7	25%	İzleme metinlerinin daha kaliteli olduğunu düşünüyorum. (Ö30) Anlatım bakımından zengin bir içeriğe sahip olduğunu düşünüyorum. (Ö27)

Metinler güncel ve öğrencilere uygun olmalı	4	14%	<i>Türkçenin anlatım zenginlikleri ve güzellikleri bakımından izleme metinleri nitelik bakımından yeni öğrenci profili bağlamında geliştirilebilir. (Ö17)</i> <i>Büyük oranda nitelikli metinler.. günümüz öğrencilerini düşünecek olursak onların dünyasına uygun metinler seçilmesi dersi daha eğlenceli hale getirecektir.(Ö18)</i>
Bazı becerilerin kazandırılmasında etkili	3	11%	<i>Vurgu, tonlama ve düz yazılarda verilemeyecek jest ve mimikler izleme metinlerinde verilerek anlamının çok yönlülüğü pekiştirilmiş olunur. Böylece aktarılmak istenen mesaj ve amaçlar daha kolay bir şekilde öğrenciye iletilir. (Ö4)</i> <i>Özellikle dinleme metinleri gerek kelime hazinesi gelişimi gerekse diksiyon açısından öğrencilere katkı sunmaktadır(Ö6)</i>
Metin türü belirleyici oluyor	1	4%	<i>Bu konuda belirleyici olan unsur metnin türü. Eğer metin öyküleme ve betimleme ağırlıklıysa deyimler, kalıp sözler, mecazlar... açısından özgün metinlerle karşılaşma ihtimalimiz artıyor. Eğer metin bilgilendirici bir metin ise ve amaç doğrudan bilgi aktarmak ise kullanılan dil daha net, çağrışımsız ve kuru oluyor diyebilirim. İzleme metinlerini bu açıdan değerlendirdiğimde Türkçenin doğru ve güzel kullanıldığını belirtebilirim. (Ö31)</i>
Metinler edebî özellik taşıyor	1	4%	<i>Edebi metinler gibi olmuyor. (Ö1)</i>
Millî değerlerle ilgili olabilir	1	4%	<i>Genel olarak millî değerlere vurgu yapan metinlerin seçilmesi benim için daha kıymetli (ali kuşçu, dede korkut vb.) (Ö21)</i>
Metinlerin dili sade olmalı	1	4%	<i>Türkçenin zenginlikleri duru sade bir dil ile öğrencilere aktarılmalı(Ö26)</i>
Toplam	28	100%	

Tablo 7 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin 10'u (%36) izleme metinlerinin Türkçenin anlatım zenginlikleri ve güzellikleri bakımından daha iyi olabileceği yönünde görüş belirtirken 7'si metinlerin bu bakımdan niteliklerinin uygun olduğunu belirtmiştir. 4 öğretmen (%14) metinlerin güncel ve dil özelliklerinin öğrenci seviyelerine uygun olması gerektiğini ifade etmiş, 3 öğretmen (%11) ise bu metinlerin bazı dil becerilerini kazandırma da çok etkili olduğunu dile getirmiştir. 1 öğretmen metin türünün etkili olduğunu, 1 öğretmen, metinlerin edebî olmadığını, 1 öğretmen millî değerleri barındırmasının önemli olduğunu, 1 öğretmen de metinlerin dilinin sade olması gerektiğini ifade etmiştir.

Çalışmanın 6. alt amacı olan İzleme metinlerinin öğrencilerin kişisel gelişimine katkısı konusundaki öğretmen görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

İzleme Metinlerinin Öğrencilerin Kişisel Gelişimine Katkısı Konusundaki Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	%	Örnek Cümle
İzleme metinleri kişisel gelişim yönünden faydalı	22	78,57%	<i>Özellikle akran zorbalığı, şiddet, iletişim, gelenek ve görenek gibi konularına ilişkin hazırlanan izleme metinlerinin öğrencilerin kişisel gelişimine katkıda bulunduğunu düşünüyorum...(Ö14)</i> <i>İzleme metinlerinin öğrencilerin kişisel gelişimine hem ruhsal hem akademik hem de sosyo-kültürel anlamda katkı sunduğu düşüncesindeyim. (Ö17)</i>
İzleme metinleri yeterli değil ve geliştirilmesi gerekiyor	4	14,29%	<i>Bu konuda geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. (Ö8)</i> <i>Metinlerin kişisel gelişmelerine uygunluğu yeterli değil...(Ö9)</i>
İzleme metinleri kişisel gelişim üzerinde hiç etkili değil	2	7,14%	<i>Pek bir katkısını olduğunu düşünmüyorum. (Ö25)</i>
Toplam	28	100,00%	

Tablo 8 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerden 22'si izleme metinlerini kişisel gelişim yönünden faydalı bulmakta, 4'ü izleme metinlerini kişisel gelişim bakımından yetersiz görmekte ve de bu metinlerin geliştirilmesi gerektiğini düşünmekte, 2 öğretmen ise izleme metinlerinin kişisel gelişim üzerinde hiç etkisinin olmadığını ifade etmektedir. İzleme metinlerini kişisel gelişim yönünden faydalı bulan öğretmenler genel olarak öğrencilerin kendilerini şiddet ve akran zorbalığından uzaklaşma, olumlu iletişim kurma, gelenek-görenekleri ve milli değerleri öğrenme, hedeflenen kazanımları hızlı bir şekilde edinme, empati yapabilme, kendini daha iyi ifade edebilme, özgüven kazanma, analiz ve sentez yapabilme gibi konularda geliştirebildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu öğretmenler, izleme metinlerinin pek çok duyu organına yönelik unsurlar içerdiğinden dolayı bu metinlerin öğrencilerin görsel ve işitsel zekâlarını geliştirerek onların hayal dünyalarını geliştirebildiğini de belirtmişlerdir. İzleme metinlerinin yeterli olmadığını düşünen 4 öğretmen ise genel olarak izleme metinlerinin daha çok teorik bilgileri sunduğunu ifade ederken bireysel algıları toplumsal değerler ile karşılaştırma, düşünme ve yorumlama gibi zihinsel imkânların izleme metinlerinde öğrencilere yeteri kadar sunulmadığını belirtmişlerdir.

Çalışmanın 7. alt amacı olan İzleme metinlerinin diğer metinlere göre öğrencilerin anlama becerilerine etkisi konusundaki öğretmen görüşlerine dair bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

İzleme Metinlerinin Diğer Metinlere Göre Öğrencilerin Anlama Becerilerine Etkisi Konusundaki Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	%	Örnek Cümle
İzleme metinleri diğer metin türlerine göre daha etkili	16	57,14%	<i>...izleme metinlerinin öğrencilerin bir konuyu anlamaları üzerinde kesinlikle</i>

			<i>daha etkili olduğunu söyleyebilirim. (Ö14)</i> <i>Daha merakla izlediklerinden anlamalarına katkısı daha fazladır. (Ö28)</i>
İzleme metinleri daha çok duyu organına hitap etmekte	7	25,00%	<i>...daha fazla duyu organına hitap ettiği için daha kalıcı ve anlaşılır olmakta kazanımlara daha fazla katkı sunmaktadır (Ö6)</i> <i>İzleme metinleri daha çok duyuya hitap etmesi sebebiyle öğrencilerin anlama seviyesi doğal olarak artmaktadır. (Ö31)</i>
İzleme metinleri somutlaştırma ve görsel zekâ öğeleri bakımından daha zengin	4	14,29%	<i>Somut örnek olarak karşılıklarına gelmesi öğrenmeyi de kolaylaştırır. (Ö12)</i> <i>...izleme metni ile görsel hafızalarını daha iyi canlandırdığı kanısındayım. (Ö30)</i>
İzleme metinleri daha yoğun bir zihinsel faaliyet istiyor	1	3,57%	<i>...anlamada daha yoğun bir zihinsel faaliyet gerçekleşmektedir. (Ö2)</i>
Toplam	28	100,00%	

Tablo 9 incelendiğinde izleme metinlerinin diğer metinlere göre öğrencilerin anlama becerilerine etkisi konusunda görüş alınan öğretmenlerden 16'sı izleme metinlerini diğer metin türlerine göre daha etkili bulmakta, 7'si izleme metinlerinin daha çok duyu organına hitap ettiğini söylemekte, 4'ü izleme metinlerinin somutlaştırma ve görsel zekâ öğeleri bakımından daha zengin olduğunu belirtmekte ve 1 öğretmen ise izleme metinlerinin daha yoğun bir zihinsel faaliyet istediğini ifade etmektedir. İzleme metinlerinin diğer metin türlerine göre öğrencilerin anlama becerileri üzerinde daha etkili olduğunu ifade eden öğretmenlerin düşüncelerine bakıldığında izleme metinlerinin öğrencilere görsel öğrenme imkânını sağladığı ve öğrenciler üzerinde daha çok ilgi ve merak uyandırdığı noktada görüş bildirdikleri görülmektedir. İzleme metinlerinin daha çok duyu organına hitap etmekte olduğunu ifade eden öğretmenler, öğrencilerin hem görerek hem de dinleyerek daha etkin ve daha kalıcı öğrenme gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. İzleme metinlerinin somutlaştırma ve görsel zekâ öğeleri bakımından daha zengin olduğunu ifade eden öğretmenler ise izleme metinlerinin öğrencilerin işitsel ve görsel zekâlarına yönelik olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu düşüncenin yanında izleme metinlerinin hayal etmeye fırsat vermeden konuyu görsel unsurlarla öğrencilere sunduğu için bu metinlerin öğrencilerin hayal dünyalarına ket vurduğunu ve bu durumun da öğrencilerin anlama becerilerine yönelik olumsuz bir etken olduğunu ifade etmişlerdir.

Çalışmanın 8. alt amacı olan İzleme metinlerinde yer alan kültürel unsurlar ve metinlerin kültür aktarıcılığı hakkındaki öğretmen görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

İzleme Metinlerinde Yer Alan Kültürel Unsurlar ve Metinlerin Kültür Aktarıcılığı Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	%	Örnek Cümle
İzleme metinleri kültürel unsurlar ve kültür aktarımı konusunda faydalı	13	46,43%	<i>Özellikle destanlarımıza yönelik hazırlanan animasyon şeklindeki izleme metinlerini öğrenciler çok sevdi. İzleme metinlerinin buna</i>

			<i>benzer kültürel öğelerin öğrencilere aktarımında çok etkili olacağını düşünüyorum. (Ö14)</i> <i>Kültürel unsurlar doğru ve güzel bir şekilde aktarılıyor. (Ö27)</i>
İzleme metinleri kültürel unsurlar ve kültür aktarımı konusunda yeterli değil	10	35,71%	<i>Kültür öğelerini aktarmada eksiklikleri olduğunu düşünüyorum. (Ö8)</i> <i>Kültür, yeteri derecede güzel sunum yapılamadığı için öğrenciye geçmesi etkili olmuyor. " Halı, kahve, güreş, cirit" ya anlatımdan ya da konudan çok zevk almıyorlar. Genellikle çok sıkıcı anlatılıyor. (Ö9)</i>
Öğrenci düzeyi ve beklentilere göre izleme metinleri seçilmeli	4	14,29%	<i>...izleme metinleri seçilirken kültürel değerler ve öğrenci düzeyi, beklentileri ve dijital çağın öğrenci nitelikleri arasında uygun köprüler oluşturulmalıdır... (Ö17)</i> <i>Bu noktada seçilen metinler önemli oluyor. Örneğin Kâğıdın Yolculuğu, Dede Korkut, Nasrettin Hoca vb. Önemli olan metin secimi. (Ö21)</i>
Herhangi bir fikrim yok	1	3,57%	<i>Bu soruyu cevaplayabilmem için metinleri tekrar incelemem gerekiyor. (Ö31)</i>
Toplam	28	100,00%	

Tablo 10’da belirtilen izleme metinlerinde yer alan kültürel unsurlar ve metinlerin kültür aktarıcılığı hakkındaki öğretmen görüşleri incelendiğinde 13 öğretmenin izleme metinlerini kültürel unsurlar ve kültür aktarımı konusunda faydalı bulduğu, 10 öğretmenin izleme metinlerini kültürel unsurlar ve kültür aktarımı konusunda yeterli bulmadığı, 4 öğretmenin öğrenci düzeyi ve beklentilere göre izleme metinlerinin seçilmesi gerektiğini belirttiği görülmektedir. 1 öğretmen ise bu konuya dair herhangi bir fikrinin olmadığını ifade etmektedir. İzleme metinlerini kültürel unsurlar ve kültür aktarımı konusunda faydalı bulan öğretmenler, öğrenciler için soyut kalan kültürel unsurların izleme metinleri sayesinde somutlaştırıldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca özellikle destanlara yönelik hazırlanan animasyonların öğrenciler tarafından çok beğenildiğini de bazı öğretmenler ifade etmişlerdir. İzleme metinlerini kültürel unsurlar ve kültür aktarımı konusunda yeterli bulmayan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında ise genellikle izleme metinlerinde milli değerlerin yeterince yer almadığı görüşünün hâkim olduğu görülürken izleme metinlerinde yer alan kültürel öğelerin yeteri kadar güzel sunum yapılamadığı görüşü de ifade edilen bir diğer yetersizlik olarak belirtilmektedir. İzleme metinlerinin öğrenci düzeyi ve beklentilere göre seçilmesi gerektiğini ifade eden öğretmenler ise daha çok dijital çağın gerektirdiklerine ve hedeflenen kazanımlara göre seçilecek izleme metinlerinin milli, ahlaki ve kültürel değerleri yansıtmaması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Çalışmanın 9. alt amacı olan İzleme metinleri işlenirken sınıfların teknik donanım açısından yeterliliği konusundaki öğretmen görüşlerine dair bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

İzleme Metinleri İşlenirken Sınıfların Teknik Donanım Açısından Yeterliliği Konusundaki Öğretmen Görüşleri

Kodlar	F	%	Örnek Cümle
--------	---	---	-------------

Sınıflar teknik donanım açısından yeterli	12	42,86%	<i>Okulumuzda bulunan teknolojik donanım izleme metinleri açısından yeterlidir. (Ö4)</i> <i>Okullarda neredeyse her sınıfta akıllı tahta olduğu için bu konuda yetersiz bir durum yok diye düşünüyorum. (Ö15)</i>
Sınıflar teknik donanım açısından yeterli değil	9	32,14%	<i>Her okul ve her sınıf yeterli donanıma sahip değil. (Ö10)</i> <i>Bizim okulumuzda akıllı tahta ve projeksiyon aletlerimiz maalesef yok buda bizi çoğu şeyden mahrum bırakıyor en önemlisi de izleme metinlerinden.</i>
Teknik donanım açısından çalıştığım okul iyi ama ülke genelinden emin değilim	7	25,00%	<i>Çalıştığım okulda sınıflar teknik donanım açısından izleme metinleri için yeterlidir. Fakat ülke genelinde koşulların bu şekilde olduğundan emin değilim. (Ö14)</i> <i>Bizim okulumuz için donanım yeterli. Ama her okul için aynı şeyleri söylememiz maalesef mümkün değil henüz... (Ö21)</i>
Toplam	28	100,00%	

Tablo 11 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerden 12'si izleme metinleri işlenirken sınıfların teknik donanım açısından yeterli olduğunu, 9'u sınıfların teknik donanım açısından yeterli olmadığını, 7'si ise teknik donanım açısından çalışılan okulun iyi durumda olduğunu fakat ülke genelinin durumundan emin olamadıklarını ifade etmişlerdir. İzleme metinleri için sınıfları teknik donanım açısından yeterli bulan öğretmenler sınıflarda bulunan etkileşimli akıllı tahtaların ve projeksiyon cihazlarının izleme metinlerini işlerken büyük kolaylık sağladığını genel olarak ifade etmişlerdir. İzleme metinleri için sınıfların teknik donanım açısından yeterli olmadığını düşünen öğretmenler ise kırsal kesim şartlarının zorluğunu, her okulun aynı şartlara sahip olmadığını, okullarda teknik donanımın ya hiç olmadığını ya da ses ve görüntü sistemlerinde aksaklıklar olduğunu, internet bağlantısının olmadığını ifade etmişlerdir. Teknik donanım açısından çalıştıkları okulun iyi durumda olduğunu fakat ülke genelinin durumundan emin olamayan öğretmenler ise bazı okullarda FATİH Projesi'nin uygulandığını, bazı okulların ise bölgesel ve yöresel farklardan dolayı koşullarının da farklı olduğunu belirterek ülke geneli için standart bir teknik donanım seviyesinin olmadığını ve bu konuya yönelik şüphelerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 12'de Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda izleme metinlerini işlemeye yönelik gerekli donanımların olup olmadığı konusundaki öğretmen görüşleri ile ilgili bulgular paylaşılmıştır.

Tablo 12.

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda İzleme Metinlerini İşlemeye Yönelik Gerekli Donanımların Olup Olmadığı Konusundaki Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	%
Evet	20	71,43%
Geliştirilmeli	7	25,00%
Hayır	1	3,57%

Toplam	28	100,00%
--------	----	---------

Tablo 12’de yer alan bulgulara göre öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda izleme metinlerini işlemeye yönelik gerekli donanımların olup olmadığı konusundaki görüşlerine bakıldığında 20 öğretmenin “Evet” cevabını, 7 öğretmenin “Geliştirilmeli” cevabını ve 1 öğretmenin ise “Hayır” cevabını verdiği görülmektedir. Bu bağlamda görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun görev yaptıkları okullarda izleme metinlerini işlemeye yönelik gerekli olan teknik donanımlara sahip olduğu sonucu görülmektedir.

Çalışmanın 10. alt amacı olan sınıf düzeyleri için izleme metinlerinin sayısının yeterli olup olmadığı konusundaki öğretmen görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.

Sınıf Düzeyleri İçin İzleme Metinlerinin Sayısının Yeterli Olup Olmadığı Konusundaki Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	%
Artırılmalı	18	64,29%
Yeterli	8	28,57%
Yetersiz	2	7,14%
Toplam	28	100,00%

Tablo 13’te yer alan bulgulara göre sınıf düzeyleri için izleme metinlerinin sayısının yeterli olup olmadığı konusundaki öğretmen görüşlerine bakıldığında izleme metinleri sayısının artırılması gerektiğini düşünen 18 öğretmenin, mevcut izleme metni sayısının yeterli olduğunu düşünen 8 öğretmenin ve bu sayının yetersiz olduğunu düşünen 2 öğretmenin olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının izleme metinleri sayısının artırılması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin izleme metinleri ile ilgili ayrıca belirtmek istedikleri görüşlere dair bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.

İzleme Metinleri ile İlgili Öğretmenlerin Ayrıca Belirtmek İstedikleri Görüşler

Kodlar	f	%	Örnek Cümle
Belirtmek istenilen ayrıca bir görüş yok	10	35,71%	-
Uygun izleme metinleri seçilmeli ve sayıları artırılmalı	8	28,57%	<i>Öğrencinin ilgi ve düzeyine uygun daha kaliteli izleme metinleri seçilmeli ayrıca Türkçe ders kitaplarında sayısı artırılmalıdır... (Ö4)</i> <i>Sayıları artırılmalı ve öğrencilere ufuk arttırıcı, düşündürücü, farklı konular sunulmalı. (Ö9)</i>
İzleme metinleri daha eğlenceli, daha dikkat çekici ve daha öğretici olmalı	3	10,71%	<i>Daha eğlenceli ve güncel olabilir. (Ö7)</i> <i>Daha öğretici ve dikkat çekici metinler olabilir. (Ö25)</i>
İzleme metinleri öğretmene, öğrenciye, amaç ve kazanımlara uygun olmalı	2	7,14%	<i>Amaç ve kazanımlara uygun olması koşulu ile öğrencilerin bulunduğu bölge ve yöreye göre izleme metinleri planlara öğretmenler tarafından yansıtılabilir ya da izleme metin havuzları EBA gibi bilişim ağlarında oluşturulabilir. (Ö17)</i>
İzleme metinlerini kalıcı öğrenmede faydalı buluyorum	2	7,14%	<i>İzleme Metinleri Türkçe dersinin öğretilmesinde önemli bir role sahiptir. Özellikle akılda kalıcılığı, somut örnek oluşturmaya açısından... (Ö12)</i>

İzleme metinlerinin etkinlikleri düzenlenmeli	2	7,14%	<i>Bazı etkinlikler çok saçma oluyor. Gerçek manada incelemeye ihtiyacı var. (Ö3) Etkinlikler çok fazla plandaki süre yetmiyor hepsini işlemeye dolayısıyla etkinlikler azaltılmalı ve gereksiz birçok etkinlik çıkarılmalı. (Ö10)</i>
İzleme metinlerine daha kolay erişim sağlanabilmeli	1	3,57%	<i>İzleme metinlerinin büyük çoğunluğunun internette paylaşılmaması ve telifli olması dolayısıyla zorluk yaşanmaktadır. Çoğunluğunu korsan içerik sunan sitelerden önceden indirerek edinmek çeşitli sıkıntılara neden olmaktadır. Orijinal metne ulaşılamadığı içinde ses ve görüntü olarak kalitesiz içeriği öğrencilere sunmak zorunda kalınmaktadır. (Ö20)</i>
Toplam	28	100,00%	

Tablo 14’te yer alan bulgulara göre izleme metinleri ile ilgili öğretmenlerin ayrıca belirtmek istediği görüşlere bakıldığında 10 öğretmenin herhangi bir görüş bildirmediği görülmektedir. Görüş bildiren öğretmenlerden 8’i uygun izleme metinlerinin seçilmesini ve izleme metinlerinin sayılarının artırılması gerektiğini, 3’ü izleme metinlerinin daha eğlenceli, daha dikkat çekici ve daha öğretici olması gerektiğini, 2’si izleme metinlerinin öğretmene, öğrenciye, amaç ve kazanımlara uygun olması gerektiğini, 2’si izleme metinlerini kalıcı öğrenmede faydalı bulunduğunu, 2’si izleme metinlerinin etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiğini ve 1 öğrenmen de izleme metinlerine daha kolay erişim sağlanabilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Uygun izleme metinlerinin seçilmesini ve izleme metinlerinin sayılarının artırılması gerektiğini düşünen öğretmenler, özellikle 5 ve 6. sınıflarda izleme metinlerinin sayısının artırılması gerektiğini, kültürel öğeleri ve milli değerleri daha çok içeren ufuk arttırıcı ve düşündürücü izleme metinlerinin seçilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. İzleme metinlerinin daha eğlenceli, daha dikkat çekici ve daha öğretici olması gerektiğini düşünen öğretmenler, bol aksiyonlu animasyonların öğrenciler üzerinde daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. İzleme metinlerinin öğretmene, öğrenciye, amaç ve kazanımlara uygun olması gerektiğini düşünen öğretmenler, öğrencilerin bulunduğu bölge ve yöreye göre izleme metinlerinin öğretmenler tarafından seçilebileceğini ve dersin planlanabileceğini ifade ederken izleme metinlerinin konuları ele alış biçimi ve öğretmenlerin tahlil ve aktarım becerisi ile öğrencilerin algılama becerilerinin de çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. İzleme metinlerinin etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiğini düşünen öğretmenler ise bazı etkinliklerin öğrencilere saçma geldiğini, etkinliklerin sayısının çok fazla olduğunu ve konuyu işlerken etkinliklerin fazla olması nedeniyle planda belirtilen sürede konuyu bitiremediklerini ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

1. Ders Kitaplarında Yer Alan İzleme Metinlerinin Dersin Amaçlarını ve Kazanımlarını Gerçekleştirebilme Niteliği Konusundaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın 1. alt amacıyla ilgili elde edilen bulgulardan hareketle ders kitaplarında yer alan izleme metinlerinin dersin amaçlarını ve kazanımlarını gerçekleştirebilme niteliği konusunda öğretmenlerin çoğunluğu (%60) metinlerin bu bakımdan yeterli olduğunu düşünmektedir. Melanlıoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada katılımcı öğretmenlere her temanın sonunda bulunan dinleme metinlerinin dinleme eğitimini gerçekleştirmede yeterli olup olmadığı sorulmuş, araştırmaya katılan 19 öğretmen metinleri “Yetersiz bulurken” 10 öğretmen ise “Yeterli” bulmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarına göre izleme metinlerinin dersin amaç ve kazanımlarını gerçekleştirme niteliği konusunda yeterli olduğu görüşünde olan öğretmen sayısı 17, oranı ise %60.71’dir. Buradan hareketle izleme metinlerinin dersin

amaç ve kazanımlarını gerçekleştirme konusunda öğretmenlerin görüşlerinin çoğunlukla olumlu yönde olduğu söylenebilir.

2. Ders Kitaplarında Yer Alan İzleme Metinlerinin Öğrencilerin İlgili Alanlarına ve Seviyesine Uygunluğu Konusundaki Öğretmen Görüşlerine Dair Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın 2. Alt amacına göre ders kitaplarında yer alan izleme metinlerinin öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygunluğu konusunda araştırmaya katılan 28 öğretmenden 12'si (%43) bu iki durum için metinlerin uygun olduğunu aynı zamanda da geliştirilebileceğini belirtmiş, 9 (%32) öğretmen ise seviyeye uygun olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda olumlu düşünen öğretmenlerin oranı %75'tir. 7 öğretmen (%25) ise metinlerinin öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygunluğu konusunda olumsuz görüş belirtmiştir. Ders kitaplarında bulunan metinler seçilirken göz önünde bulundurulmuş ilkelere biri de “çocuğa görelik” ilkesidir. Sever (2010)'e göre çocuklara yönelik hazırlanan metinler çocuğun yaşına ilgi ve gereksinimlerine uygun olmalıdır. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu izleme metinlerinin öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünmektedir.

3. İzleme Metinleri İşlenirken Sınıf Yönetimi Açısından Karşılaşılan Olumlu ve Olumsuz Durumlar ile İlgili Öğretmen Görüşlerine Dair Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın 3. alt amacı ile ilgili elde edilen bulgulara göre izleme metinleri işlenirken sınıf yönetimi açısından en çok dile getirilen olumlu durumlar metinlerin dikkat çekici olması (%57), öğrenciler tarafından sevilmesi (%11) ve güdüleyici olmasıdır. 2 öğretmen (%7) bu durumun metnin türü ile de ilgili olduğunu belirtmiştir. Metin olaya dayalı bir metinse sınıf yönetiminin iyi, derse ilginin fazla olduğunu belirten öğretmenler, bilgilendirici metinlerde ilginin azaldığını, dikkatin çabuk dağıldığını ve sınıf yönetiminin zorlaştığını ifade etmişlerdir. Melanlıoğlu (2013) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre de araştırmaya katılan öğretmenler dinleme metinlerinin olay yazıları içerisinde seçilmesini istemişlerdir. Öyküleyici metinler diğer metin türlerine göre öğrencilerin daha çok ilgisini çekmekte ve öğrenciler bu türdeki metinleri daha iyi anlamaktadır. Sonuç olarak izleme metinlerinin türünün olaya dayalı metinlerden seçilmesi var olan olumlu durumu artıracaktır. İzleme metinleri işlenirken sınıf yönetimi açısından karşılaşılan olumsuz durumlar için çeşitli sonuçlar ortaya çıkmıştır. 11 öğretmen (%39) öğrencilerin dikkatinin dağılabileceğini belirtirken bu durumun öğretmenin sınıf yönetimi ve metinlerin uzunluğuna bağlı olarak oluşabileceğini belirtmiştir. 7 öğretmen (%25) herhangi bir olumsuz görüş belirtmezken, 4 (%14) öğretmen olumsuzluk yaşamadığını, 3 öğretmen (%11) teknolojik altyapının uygun olmadığını, 2 öğretmen (%7) kalabalık sınıflarda uygulamanın zor olduğunu, 1 öğretmen ise (%4) izleme metinlerine erişmenin zor olduğunu belirtmiştir. Alyılmaz (2010) tarafından hazırlanan Türkçe Öğretiminin Sorunları adlı çalışmada Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinleri ile öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan dinleme metinlerinin (düz yazı ve şiirler) uzun olmasını; bu nedenle öğrencilerde okuma ve dinleme isteğini azaltmasını, metinleri anlamayı zorlaştırmasını bir sorun olarak görmüştür. Metinlerin uygun uzunlukta olması, erişilebilir olması ve uygun donanıma sahip ortamlarda uygulanması izleme metinleri işlenirken karşılaşılan sorunları azaltacaktır.

4. İzleme Metinlerinin Planda Belirtilen İşleme Süresine Uygunluğu Konusundaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın 4. alt amacına dair elde edilen bulgulara göre izleme metinlerinin planda belirtilen işleme süresine uygunluğu konusunda 13 öğretmen (%47) metinlerin bu anlamda geliştirilmesi gerektiğini

11(%39) öğretmen uygun olduğunu, 4 (%14) öğretmen ise uygun olmadığını belirtmiştir. Buradan izleme metinlerinin planda belirtilen işleme süresine uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5. Türkçenin Anlatım Zenginlikleri ve Güzellikleri Bakımından İzleme Metinlerinin Niteliği Hakkındaki Öğretmen Görüşlerine Dair Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın 5. Alt amacıyla ilgili elde edilen bulgulara göre Türkçenin anlatım zenginlikleri ve güzellikleri bakımından izleme metinlerinin niteliği hakkında 10 öğretmen (%36) iyi ama daha iyi olabileceğini belirtirken 7 öğretmen (%25) metinlerin bu açıdan nitelikli olduğunu belirtmiştir. 4 öğretmen (%14) metinlerin güncel ve öğrencilere uygun olması durumunda daha etkili olacağını, 3 öğretmen (%11) metinlerin bazı becerilerin kazandırılmasında çok etkili olduğunu belirtmiştir. 1 (%4) öğretmen metin türünün etkili olduğunu, 1(%4) öğretmen, metinlerin edebî olmadığını, 1(%4) öğretmen millî değerleri barındırmasının önemli olduğunu, 1(%4) öğretmen de metinlerin dilinin sade olması gerektiğini ifade etmiştir. MEB tarafından 2006 yılında hazırlanan İlköğretim 6, 7, 8. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dinlenecek ve izlenecek materyallerin içeriğinde bulunacak özelliklere göre dinleme metinleri Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtmalıdır. Buradan hareketle bu araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının metinlerin bu bakımdan niteliğinin iyi olduğu yönünde görüş belirtmiştir.

6. İzleme Metinlerinin Öğrencilerin Kişisel Gelişimine Katkısı Konusundaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

İzleme metinlerinin öğrencilerin kişisel gelişimine katkısı konusundaki öğretmen görüşlerine ilişkin sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin neredeyse tamamına yakınının izleme metinlerini öğrencilerin kişisel gelişimleri açısından oldukça faydalı buldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler özellikle şiddet ve akran zorbalığından uzaklaşma, olumlu iletişim kurma, gelenek-göreneklere ve millî değerleri öğrenme, hedeflenen kazanımları hızlı bir şekilde edinme, empati yapabilme, kendini daha iyi ifade edebilme, özgüven kazanma, analiz ve sentez yapabilme gibi becerilerde izleme metinlerinin kişisel gelişim bakımından öğrencilere ilerleme imkanı sağladığını ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlarla Sağlam ve Yüksel (2019) tarafından yapılan “Ortaokul Türkçe ders kitaplarında empati kurarak dinleme ve konuşma etkinlikleri üzerine bir değerlendirme çalışması” adlı çalışmadan elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir.

7. İzleme Metinlerinin Diğer Metinlere Göre Öğrencilerin Anlama Becerilerine Etkisi Konusundaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

İzleme metinlerinin diğer metinlere göre öğrencilerin anlama becerilerine etkisi konusundaki öğretmen görüşlerine ilişkin sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin neredeyse tamamının öğrencilerin anlama becerileri üzerinde izleme metinlerinin son derece etkili olduğu görüşünde birleştikleri görülmektedir. Daha çok duyu organına hitap eden izleme metinlerinin öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi diğer metin türlerine nazaran daha kolay sağladığı ve öğrencilere soyut gelen konuları somutlaştırdığı araştırmaya katılan öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Fakat bazı öğretmenler ise izleme metinlerinin hayal etmeye fırsat vermeden konuyu görsel unsurlarla öğrencilere sunduğundan dolayı bu metinlerin öğrencilerin hayal dünyalarına ket vurduğunu ve bu durumun da öğrencilerin anlama becerilerine olumsuz etki edebileceğini ifade etmişlerdir. İzleme metinlerinin anlama, yorumlama, analiz ve sentez yapma, eleştirel düşünme gibi becerilere ilişkin öğrenciler üzerinde olumlu katkısının bulunduğu dair bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, Çarkıt ve Altun (2020) tarafından yapılan “Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel dinleme/izleme uygulamaları üzerine bir eylem araştırması” adlı

çalışmadan elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Öğrencilerin işlenen konuyu anlama becerileri noktasında izleme metnlerinin diğer metinlere göre daha etkili olduğunu ifade eden Karasakaloğlu ve Bulut (2012)'un yaptığı “Görsel destekli dinleme metnlerinin anlamaya etkisi” adlı çalışmadan elde edilen sonuçlar da öğretmenlerin bu konuya dair belirttikleri görüşlerle uyusmaktadır.

8. İzleme Metnlerinde Yer Alan Kültürel Unsurlar ve Metinlerin Kültür Aktarıcılığı Hakkındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

İzleme metnlerinde yer alan kültürel unsurlar ve metinlerin kültür aktarıcılığı hakkındaki öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısının izleme metnlerini kültürel unsurlar ve kültür aktarımı konusunda faydalı bulduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin diğer yarısının ise izleme metnlerini kültürel unsurlar ve kültür aktarımı konusunda yetersiz buldukları görülmektedir. İzleme metnlerini kültürel unsurlar ve kültür aktarımı konusunda faydalı bulan öğretmenler daha çok izleme metnlerinin öğrencilere sunduğu somutlaştırma imkânlarından bahsederken izleme metnlerini kültürel unsurlar ve kültür aktarımı konusunda yetersiz bulan öğretmenler ise izleme metnlerinin kültürel unsurları ve milli değerleri yeterince yansıtmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca izleme metnlerinin öğrenci düzeylerine ve hedeflenen kazanımlara göre seçilmesi gerektiğini ifade eden öğretmenler de vardır. Bu bağlamda izleme metnlerinde yer alan kültürel unsurlar ve metinlerin kültür aktarıcılığı konusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin iki kutba ayrıldıkları görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen izleme metnlerinin öğrenci düzeylerine ve hedeflenen kazanımlara göre seçilmesi sonuçları, Turan Siviş ve Emiroğlu (2019) tarafından yapılan “İlkokul 1-4. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metnlerinin belirlenen ölçütlere göre incelenmesi” adlı çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Özellikle izleme metnlerinde kültürel unsurların yer alması ve bu metinlerin milli değerlerin aktarımı konusunda etkili olması sonucu ile Gülden (2019a) tarafından yapılan “Türkçe öğretim programlarının ve Türkçe ders kitaplarının kültür aktarımı bağlamında somut olmayan kültürel miras öğeleri açısından incelenmesi” adlı doktora tezinde ulaşılan sonuçlar birbiriyle örtüşmektedir.

9. İzleme Metinleri İşlenirken Sınıfların Teknik Donanım Açısından Yeterliliği Konusundaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

İzleme metinleri işlenirken sınıfların teknik donanım açısından yeterliliği konusundaki öğretmen görüşlerine ilişkin sonuçlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte ikisinin izleme metinleri için sınıfların teknik donanıma sahip olduğunu düşündüğü görülmektedir. Bu imkanlara sahip olan öğretmenler, sınıf ortamında etkileşimli akıllı tahtalardan ve projeksiyon cihazlardan faydalanarak izleme metnlerinin işlenişini daha verimli ve kolay hale getirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşün yanında ya teknik ve donanım açısından sıkıntı yaşayan ya da teknolojik altyapıya hiç sahip olmayan öğretmenler olduğu da görülmektedir. İzleme metnlerini işlemek için teknik donanım problemi olan öğretmenlerin yaşadığı başlıca sıkıntılar ise kırsal kesim şartlarının zorluğu, her okulun aynı şartlara sahip olmaması, okullarda teknik donanımın ya hiç olmaması ya da ses ve görüntü sistemlerinde aksaklıklar olması, internet bağlantısının olmaması gibi olumsuz durumlardır. İzleme metinleri işlenirken sınıfların teknik donanım açısından yetersizliği konusunda bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile Karabay (2014) tarafından yapılan “Dinleme metnlerinin sınıf içi uygulamaları” adlı çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı ise bölgesel ve yöresel farklılıklardan dolayı ve bazı okullarda FATİH Projesi'nin uygulanmasından ötürü ülke geneli için standart bir teknik donanım seviyesinin olmadığını belirtmişlerdir.

10. Sınıf Düzeyleri İçin İzleme Metinlerinin Sayısının Yeterli Olup Olmadığı Konusundaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sınıf düzeyleri için izleme metinlerinin sayısının yeterli olup olmadığı konusundaki öğretmen görüşlerine ilişkin sonuçlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin oldukça büyük bir çoğunluğu her sınıf düzeyi için izleme metinlerinin sayısının artırılması gerektiğini düşündüğü görülmektedir. Genel olarak izleme metinlerinin sayısını yetersiz bulan öğretmenler özellikle 5 ve 6. sınıf düzeyleri için izleme metinlerinin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bu sonuçlar ile Tamtürk (2019) tarafından yapılan “5. sınıf dinleme/izleme metinlerinin çoklu ortam tasarımı ilkelerine göre incelenmesi” adlı çalışmadan elde edilen sonuçlar birbiriyle örtüşmektedir.

11. İzleme Metinleri ile İlgili Öğretmenlerin Ayrıca Belirtmek İstedikleri Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

İzleme metinleri ile ilgili öğretmenlere ayrıca belirtmek istedikleri herhangi bir görüş olup olmadığı sorulduğunda; uygun izleme metinleri seçilmeli ve sayıları artırılmalı, izleme metinleri daha eğlenceli, daha dikkat çekici ve daha öğretici olmalı, izleme metinleri öğretmene, öğrenciye, amaç ve kazanımlara uygun olmalı, izleme metinlerini kalıcı öğrenmede faydalı buluyorum, izleme metinlerinin etkinlikleri düzenlenmeli, izleme metinlerine daha kolay erişim sağlanabilmeli gibi görüşler ortaya çıkmıştır. Uygun izleme metinlerinin seçilmesini ve izleme metinlerinin sayılarının artırılması gerektiği görüşünde olan öğretmenler, kültürel ve milli unsurları daha çok içeren ufuk arttırıcı ve düşündürücü izleme metinlerinin seçilmesi gerektiğini ve özellikle yaşları daha küçük olan 5 ve 6. sınıflar için izleme metinleri sayısının daha fazla olması gerektiğini belirtmişlerdir. İzleme metinlerinin daha eğlenceli, daha dikkat çekici ve daha öğretici olması gerektiği görüşünde olan öğretmenler özellikle kurgu olarak aksiyon unsurları içeren animasyonların öğrenciler üzerinde daha fazla etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. İzleme metinlerinin sayısının artırılması ilgi çekici olmasına yönelik bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile Gülden (2019b) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. İzleme metinlerinin öğretmene, öğrenciye, amaç ve kazanımlara göre uygun olması gerektiğini düşünen öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında ise sahip olunan şartlara ve kültüre göre izleme metinlerinin öğretmenler tarafından seçilebileceği ve dersin planlanabileceği düşüncesi yer almaktadır. Ayrıca izleme metinlerinin konuları işleyiş biçimi, öğretmenlerin tahlil ve öğrencilere konuları aktarım becerisi ile öğrencilerin algılama becerilerinin de son derece önemli olduğu ifade edilmiştir. İzleme metinlerinin öğretmene, öğrenciye, amaç ve kazanımlara göre uygun olması gerektiğine yönelik araştırmadan elde edilen sonuçlar ile Yazıcı ve Kurdayıoğlu (2017) tarafından yapılan “5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin öğrencilerin seviyesine uygunluğunun incelenmesi.” adlı çalışmada elde edilen sonuçlar birbiriyle örtüşmektedir. İzleme metinleri etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiğini düşünen öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında ise etkinlik sayısının öğrenciler için çok fazla olduğu ve bu durumun da öğrencileri ders esnasında sıktığı hatta bazı etkinliklerin öğrencilere saçma geldiği ifadelerini görmekteyiz. Ayrıca izleme metinlerinin etkinlik sayısının fazla olmasından dolayı planda belirtilen sürede konu işleyişinin bitirilemediği de öğretmenler tarafından ifade etmişlerdir. İzleme metinleri etkinliklerinin tekrar düzenlenmesine yönelik araştırmadan elde edilen sonuçlar ile Deniz, Tarakçı ve Karagöl (2019) tarafından yapılan “Dinleme/izleme kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları” adlı çalışmadan elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir:

Öğrencilerin kişisel gelişimine katkı sağlayacak, ilgi çekici türde, içeriği güncel ve eğlenceli izleme metinleri oluşturulabilir.

İzleme metinlerinin uygulandığı eğitim ortamları metinlerin daha rahat uygulanabilmesine olanak sağlayacak şekilde teknik donanım bakımından güçlendirilebilir. Metinlere kolay erişim sağlanması için gerekli tedbirler alınabilir.

İzleme metinlerinin etkinlikleri düzenlenirken etkinliklerin de öğrencilerin ilgisini çekecek özellikte olmasına dikkat edilebilir.

Kitaplarda yer alan izleme metinlerinin sayısının dinleme/izleme metinleri sayısına oranı bakımından dengeli olmasına dikkat edilebilir.

Kaynakça

- Akbayır, S. (2013). *Eğitim Fakülteleri İçin Cümle ve Metin Bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27.basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Çarkıt, C. ve Altun, K. (2020). Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel dinleme/izleme uygulamaları üzerine bir eylem araştırması. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3497-3527.
- Çaylı, C. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki müstakil dinleme metinlerine yönelik öğretmen uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erciyes.
- Deniz, K., Tarakçı, R. ve Karagöl, E. (2019). Dinleme/izleme kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 18-32.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Gömleksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Electronic TurkishStudies*, 6(2), 443-454.
- Gülden, B. (2019a). *Türkçe öğretim programlarının ve Türkçe ders kitaplarının kültür aktarımı bağlamında somut olmayan kültürel miras öğeleri açısından incelenmesi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülden, B. (2019b). Dinleme/ izleme becerisi kapsamında 8. sınıf öğrencilerinin ana fikir ve yardımcı fikirleri tespit edebilme becerilerinin filmler aracılığıyla geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 6-8 Aralık 2019. 666-677.
- Güneş, F. (2013). Türkçe’de metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 603-637.
- Karabay, A. (2014). Dinleme metinlerinin sınıf içi uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29(3), 81-94.
- Karasakaloğlu, N. ve Bulut, B. (2012). Görsel destekli dinleme metinlerinin anlamaya etkisi. *EducationSciences*, 7 (2), 722-733.

Kocaadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

MEB (2015). *Türkçe dersi öğretim programı* (1-8. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı* (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

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

MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı* (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Melanlıoğlu, D. (2013). *Ortaokuldaki dinleme eğitiminin niteliğine ilişkin fenomografik bir araştırma/A phenomenological study on the quality of listening education at middle schools. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1(1), 34-44.*

Millî Eğitim Bakanlığı, (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (6- 7-8. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Sağlam, M. H. ve Yüksel, A. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında empati kurarak dinleme ve konuşma etkinlikleri üzerine bir değerlendirme çalışması. *Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi Eğitim Bilimleri Tam Metin Bildiri Kitabı*. 26-27 Nisan 2019, Gaziantep. 15-236.

Sever, S. (2010a). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları

Şahin, A. (2011). İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyoekonomik düzeye göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(1), 178-188.*

Şahin, Y. (2013). *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Tamtürk, H. (2019). *5. sınıf dinleme/izleme metinlerinin çoklu ortam tasarım ilkelerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Topal, M. (2019). *Türkçe ders kitaplarındaki (7.-8. Sınıflar) manzum metinlerin metin niteliklerine uygunluğunun değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Turan Siviş, B. ve Emiroğlu, S. (2019). *İlkokul 1-4. Sınıflarda Okutulan Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Belirlenen Ölçütlere Göre İncelenmesi*. İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 105-136.

Yaşlık, Ç. (2019). *Seslendirilmiş dinleme metinlerinin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Yazıcı, E. ve Kurudayıoğlu, M. (2017). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin öğrencilerin seviyesine uygunluğunun incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5(4), 967-984.*

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türkçenin Yabancı-İkinci Dil Olarak Öğretiminde Covid-19 Öncesi ve Sonrası Eğitim Uygulamaları

Öğr. Gör. Dr. Murat Sami TÜRKER*

Özet

Covid-19 (Koronavirüs) salgını küresel ölçekte ciddi bir sağlık krizi haline gelmiş, en hayati ihtiyaç olan “yaşamak” diğer bütün önemli faaliyetlerin önüne geçmiştir. Çok kısa bir süre içerisinde, başta eğitim olmak üzere birçok alanda salgın sürecini en az zararla atlatabilmek için çalışmalar başlatılmıştır. Tüm öğretim kademelerinde yüz yüze eğitime ara verme, aynı zamanda eğitim ihtiyacını karşılayabilmek amacıyla uzaktan eğitime geçiş bu düzenlemelerin başında gelmektedir. Ülkemizde de 23 Mart 2020 itibarı ile başlayan uzaktan eğitim faaliyetlerini yeni eğitim-öğretim döneminde de sürdürme kararı alınmıştır.

Ülkelerindeki iç savaş ve ekonomik zorluklar nedeniyle Türkiye'ye göç eden ve Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli mülteciler salgın sürecinden etkilenenler arasındadır. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda ve halk eğitim merkezlerinde yüz yüze ve harmanlanmış öğrenme modeli ile Türkçe öğrenen mülteci öğrenciler de salgın sürecinde eğitimlerine uzaktan eğitim yoluyla devam etmek mecburiyetinde kalmıştır. Covid-19 salgını öncesinde ve salgın sürecinde Türkçe öğrenen mülteci öğrencilerle yapılan bu çalışma kapsamında harmanlanmış öğrenme ve çevrim içi uzaktan öğrenme modellerinin etkililiği araştırılmıştır. Çalışmanın evreni Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen mülteci öğrencilerdir. Halk eğitim merkezlerinde “eşik” düzeyde Türkçe öğrenen mülteci yetişkinler ise çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Yarı deneysel araştırma deseninin çok gruplu ön test-son test modeline göre tasarlanan çalışmada, salgın öncesinde harmanlanmış öğrenme modeli ile Türkçe öğrenen öğrencilerin başarı puanları salgın sürecinde çevrim içi uzaktan öğrenme modeli ile Türkçe öğrenenlerin başarı puanları ile karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonuçları, harmanlanmış öğrenme modeli ile Türkçe öğrenen mülteci öğrencilerin düzey sonu yeterli sınavlarında daha yüksek puanlar aldığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Harmanlanmış öğrenme, çevrim içi öğrenme, uzaktan öğrenme, göç, mülteciler.

Educational Practices Before and After Covid-19 Pandemic in Teaching Turkish as a Foreign-Second Language

Abstract

The Covid-19 (Coronavirus) pandemic has become a serious health crisis on the global scale, and the most vital need "living" has become more important than all other activities. In a very short time, preventive measures have been taken in many areas, especially in education, to overcome the pandemic with the least damage. Time out from face-to-face education at all levels of education and transitioning to distance education in order to meet the educational need are some of these arrangements. In our country, it has been decided to continue the distance education activities, which started on 23 March 2020, in the new academic year.

Syrian refugees who migrated to Turkey due to the civil war and economic crisis in their country and learn Turkish as a second/foreign language are among those affected by the pandemic. Refugee students who were learning Turkish face-to-face and with blended learning model in schools and public education centers affiliated to the Ministry of National Education had to continue their education through distance education during this pandemic. Within the scope of this study that was conducted with refugee students learning Turkish before and during the Covid-19 pandemic the effectiveness of blended learning and online distance learning models was investigated. The research population is refugee students who learn Turkish as a

*Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Öğrenme Teknolojileri AR-GE Birimi, Eskişehir. E-posta: muratsturker@gmail.com

foreign/second language. Adult refugees who learn Turkish at “threshold” level in public education centers is the sample of the research.

In the study, which was designed according to the multi-group pre-test-post-test model of the quasi-experimental research design, the success scores of the students who learned Turkish with the blended learning model before the pandemic were compared with the success scores of those who learned Turkish with the online distance learning model during the pandemic. The results revealed that refugee students who learned Turkish with the blended learning model got higher scores in the final proficiency exam.

Keywords: Blended learning, online learning, distance learning, migration, refugees.

Giriş

Öğrenme, bireyin bilgi ve çevreyle etkileşimine bağlı olarak yeni bilgi, beceri ve tutumlar geliştirmesidir (Smaldino, Russel, Heinich ve Molenda, 2002: 19). Var oluşundan itibaren öğrenen insanoglu ihtiyaçlarına ve içinde bulunduğu çağın özelliklerine göre farklı öğrenme yöntemleri geliştirmiştir. 21. yüzyılda da bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler ve insanların değişen ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme biçimleri ve öğrenme ortamlarında farklılaşmalar olduğu gözlenmektedir.

Geçmişte geleneksel öğrenme yöntemleri ile okul ortamında ulaşılabilen öğrenme hedeflerine bugünün öğrencileri ile ulaşabilmek için zaman ve mekândan bağımsız, etkileşimli öğrenme ortamlarının tasarlanması gerekmektedir. Öğrenmeyi kolaylaştırmak ve başarıyı arttırmak amacıyla uygun teknolojiler kullanılarak eğitim materyallerinin tasarlanması olarak tanımlanabilen eğitim teknolojileri (Januszewski ve Molenda, 2008: 1) ile bugün eğitim okul sınırlarını aşmış; evler, kafeler, kütüphaneler, iş yerleri ve sosyal alanlar birer öğrenme ortamı haline gelmiştir (Collins ve Halverson, 2009: 3). Ancak, etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştirilebilmesi için teknolojinin tek başına yeterli olmayacağı; öğrenme sürecinde kullanılan teknolojilerin uygun pedagojik yaklaşımlarla desteklenmesinin eğitimin amaçlarına ulaşılabilmesi açısından önemli olduğunun altı çizilmelidir. Bu noktada, öğretmenlerin öğretim içeriklerini teknolojik araçlarla bütünleştirerek öğrencilerine aktarabilmesi önem arz etmektedir (Ormiston, 2011: 109).

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler sonucu eğitim ortamları, öğrenme araç ve gereçleri ve bilgi kaynaklarında değişiklikler meydana gelmiş, bu değişikliklere bağlı olarak uzaktan öğrenme ve harmanlanmış öğrenme gibi farklı öğrenme modellerini tanımlayan kavramlar literatürdeki yerini almıştır.

Uzaktan Öğrenme

Uzaktan öğrenme, kullanıcıların kendileri için uygun yer ve zamanda ve kendi öğrenme hızlarında öğrenme faaliyetlerini yürüttükleri eğitim yaklaşımıdır. Öğrenme ortamlarının fiziksel sınırlarını ortadan kaldırarak eğitimi daha erişilebilir bir hale getiren uzaktan öğrenme e-posta, ses veya video kaydı, internet üzerinden belge paylaşımı veya video konferans gibi farklı araç ve yöntemlerle gerçekleştirilebilir (Mangan, 2001: 30). Uzaktan öğrenme eğitim kurumları için geleceğe yönelik alternatif bir eğitim yöntemi değil, öğrencilere nerede, ne zaman, nasıl ve kimden öğrenecekleri konusunda seçenekler sunan ve eğitimi daha geniş kitleler için erişilebilir kılan güncel bir gerçekliktir. (Mehrotra, Hollister ve McGahey, 2001: ix).

İlk bakışta eğitim kurumları için hizmet alanlarını genişletme, eğitime erişim imkânı olmayan nüfusun temel eğitim ihtiyaçlarını karşılama ve yeni gelir kaynakları oluşturma aracı gibi görülse de etkili ve verimli bir uzaktan eğitim gerçekleştirebilmek önemli sorumlulukların yerine getirilmesiyle mümkündür. Öğretim programının uzaktan eğitime göre planlanması, uygun yöntem ve tekniklerin

belirlenmesi, öğrencilerin aktif öğrenme sürecine dâhil edilmesi, öğrencilerle iletişimin sürdürülmesi ve öğrenci performanslarının değerlendirilmesi uzaktan eğitimin planlanmasında stratejik öneme sahip işlemlerdir (Mehrotra, Hollister ve McGahey, 2001: x).

19. yüzyılda “mektupla öğrenme” uygulamalarıyla başlayan ve sonrasında yazılı ders materyallerinin posta yoluyla gönderilmesi ile sürdürülen uzaktan eğitim faaliyetleri 1920'lere gelindiğinde radyolar, 1950'lerde ise televizyonlar aracılığıyla yürütülmüştür (Sherry, 1995: 339). 20. yüzyılın ikinci yarısında açık üniversiteler kurulmuş, 1980'lerden sonra uzaktan eğitim ağırlıklı olarak telekonferans sistemleri üzerinden sağlanmıştır (Moore ve Kearsley, 2005). Ülkemizde ise 6 Kasım 1981 tarihinde yürürlüğe giren ve Türk Yükseköğretimini yeniden düzenleyen 2547 sayılı kanunun 5. ve 12. maddeleri, Türk üniversitelerine sürekli ve açıköğretim yapma hakkını tanımıştır. 20 Temmuz 1982'de çıkartılan 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname⁵ ile 1982 yılında Anadolu Üniversitesi bünyesinde kurulan Açıköğretim Sistemi ülke düzeyinde uzaktan öğrenme uygulamalarının başlangıcı olmuştur.⁶ Bugün gelinen noktada, Uzaktan Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi (UZEM) bulunan 123 üniversite kendi altyapılarını kullanarak eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmektedir. Uzaktan eğitim altyapısına sahip olmayan üniversitelerin ihtiyaçları ise YÖK koordinasyonunda diğer üniversitelerle işbirliği içerisinde giderilmeye çalışılmaktadır (YÖK, 2020).

Uzaktan eğitimin gelişen bilgisayar teknolojileriyle ilişkisi, eğitim alanına birçok katkılar sağlamıştır (Valentine, 2002: 1). İnternet ve Web teknolojilerindeki gelişime paralel olarak uzaktan eğitim teknolojileri de ülke ve dünya genelinde hızla gelişmeye devam etmektedir. Etkileşimli ders materyalleri, dosya paylaşım platformları, tartışma ve sohbet grupları bugün uzaktan eğitim sistemlerinin standart özellikleri arasındadır.

Harmanlanmış Öğrenme

Harmanlanmış öğrenme, belirli bir hedef kitleye optimal düzeyde eğitim sağlamak amacıyla farklı eğitim ortamlarının eş zamanlı kullanılmasıdır (Bersin, 2004: xv; Garrison ve Kanuka, 2004: 96; Oliver ve Trigwell, 2005). Harmanlanmış öğrenme, çevrim içi öğrenmenin sunduğu yenilikçi ve teknolojik gelişmeleri geleneksel öğrenmenin sunduğu etkileşim ve katılım fırsatlarıyla birleştirerek öğrenmeyi bireylerin ihtiyaçlarına ve öğrenme biçimlerine göre uyarlamada etkili bir çözüm yoludur (Thorne, 2003: 16). Öğrencilerin öğretmenleri ve akranlarıyla hem fiziksel hem de herhangi bir zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın sanal bir ortamda bir arada olmalarının avantajlarına aynı anda sahip olduğu (Garrison ve Kanuka, 2004: 96) ve sosyal etkileşimlerini sürdürdüğü harmanlanmış öğrenme 21. yüzyıl öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasında etkili bir öğrenme modeli olarak karşımıza çıkmaktadır.

Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze öğrenme ve çevrim içi öğrenme modellerinin eşit şekilde kullanılması değil; ihtiyaçlar bağlamında öğrenme-öğretme süreçlerinin geleneksel öğretim yöntemleri ve teknoloji destekli uzaktan öğretim yöntemleri ile desteklenmesidir. Öğrenme modelinin adında da yer alan “harmanlama” ile ilgili olarak kurumlar ve eğiticiler arasında büyük farklılıklar görülebilir (Carrasco ve Johnson, 2015: 1). Burada belirleyici olan öğrenme amaçları, kurumsal hedefler, hedef kitlenin özellikleri, öğretmenlerin çevrim içi öğrenme-öğretme deneyimleri gibi etkenlerdir.

Harmanlanmış öğrenme modeli pandemi süreci ile birlikte dünya genelinde birçok eğitim kurumunun gündemine girmiş, ülkeler eğitim sistemlerinde önemli acil değişiklikler yapılmak durumunda kalmıştır. Ülkemizde ise harmanlanmış öğrenme uygulamaları Covid-19 pandemi süreci öncesinde başlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı ve Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) iş birliği ile hayata geçirilen ve finansmanı Avrupa Birliği tarafından sağlanan "Suriye Krizine Yanıt olarak

⁵ <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17760.pdf> (Erişim tarihi: 28.09.2020)

⁶ <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/acikogretim-sistemi/acikogretim-sistemi-1> (Erişim tarihi: 28.09.2020)

Türkiye’de Dayanıklılık Projesi (TDP): Yetişkinler için Dil Eğitimi" Türkiye’de harmanlanmış öğrenme modelinin uygulandığı ilk geniş kapsamlı proje olma özelliğini taşımaktadır⁷. 1 Şubat 2018’de uygulanmasına başlanan proje ile Türkiye’deki 52.000 Suriyeli yetişkinin Türkçe dil eğitiminden faydalanması amaçlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı halk eğitim merkezlerinde yürütülen proje kapsamında Türkiye’de ilk defa yüz yüze ve uzaktan öğrenme yöntemlerinin bir arada kullanıldığı harmanlanmış öğrenme modeline uygun bir öğretim yönetim sistemi⁸ geliştirilip kullanıma sunulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü web sayfasında harmanlanmış öğrenme modeline göre tasarlanmış A1, A2, B1 ve B2 düzeylerinde Türkçe öğretim programları yer almaktadır.⁹

Covid-19 Salgını Sürecinde Türkiye’de Eğitim Faaliyetleri

Covid-19 salgını kapsamında kamu çalışanlarına yönelik tedbirleri içeren Cumhurbaşkanlığı Genelgesi ile kamu kurum ve kuruluşlarında uzaktan ve dönüşümlü çalışma gibi esnek çalışma yöntemleri uygulamaya alınmış,¹⁰ bakanlıklar ile bağlı kurum ve kuruluşlar salgının yayılımının en aza indirilmesi amacıyla esnek çalışmaya ilişkin usul ve esaslar yayımlayarak birçok düzenlemeyi hayata geçirmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı da öğrenciler, veliler, yönetici ve öğretmenler için “Bilgilendirme Rehberleri” yayımlayarak okullarda alınacak Covid-19 önlemleri ile ilgili bilgilendirmelerde bulunmuş ve temel eğitimin paydaşları arasında işbirliğini sağlamaya yönelik adımlar atmıştır. Bakanlık, salgın hastalık dönemlerinde psikolojik sağlamlığı korumak amacıyla gençlere yönelik rehberlik faaliyetlerini de sürdürmektedir.

11 Mart 2020’de Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak ilan edilmesinin ardından (WHO, 2020) dünya genelinde 191 ülkede okullar kapatılmış ve eğitime geçici olarak ara verilmiştir (UNESCO, 2020). Aradan geçen süre boyunca birçok ülke bu süreci en az zararla atlatabilmek amacıyla tedbirler olarak eğitim-öğretim faaliyetlerine uzaktan eğitim yoluyla devam etmiştir. Bugün hâlâ 36 ülkede okulların kapalı olduğu ve 583.400.872 öğrencinin bu süreçten etkilendiği belirtilmektedir (UNESCO, 2020).¹¹

Covid-19 tedbirleri nedeniyle 23 Mart 2020 tarihi itibarı ile ülkemizde de uzaktan eğitime geçilmiş ve 2019-2020 öğretim yılı bahar dönemi uzaktan eğitim yoluyla tamamlanmıştır. İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde uzaktan eğitim faaliyetlerini yeni eğitim-öğretim döneminde de sürdürme kararı alınmıştır. İlerleyen dönemlerde uzaktan öğretim politikalarının geliştirilmesine destek sağlamak amacıyla 17 Eylül 2020’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) bünyesinde uzaktan öğretim alanında uzman akademisyenlerden oluşan “Uzaktan Öğretim Politikaları Komisyonu” kurulmuştur.¹² 1980’li yıllardan bu yana yüz yüze eğitimin bir alternatifi olarak kabul edilen uzaktan eğitim, pandemi sürecinde eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürebilmek amacıyla bugün öncelikli çözüm yolu olarak devreye sokulmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı, dijital eğitim platformu olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA)¹³ sayesinde pandemi sürecinde okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir. Öğrencilere özelleştirilmiş öğrenme ortamı sunan sistemde televizyon kanalları üzerinden konu anlatımları yapılmakta, yayınlanan içerikler EBA ve TRT internet sitelerinde tekrarlanmaktadır. Video, ses dosyası, dergi, etkileşimli kitap ve uygulama gibi farklı eğitsel ve genel

⁷ <http://hboqm.meb.gov.tr/www/suriye-krizine-yanit-olarak-turkiyede-dayaniklilik-projesi-ile-turkce-dil-egitimlerine-erismek-daha-kolay/icerik/916> (Erişim tarihi: 04.10.2020)

⁸ <https://hboakademi.eba.gov.tr/my/> (Erişim tarihi: 04.10.2020)

⁹ <http://hboqm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/>? (Erişim tarihi: 04.10.2020)

¹⁰ <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200826-5.pdf> (Erişim tarihi: 28.09.2020)

¹¹ <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (Erişim tarihi: 05.10.2020)

¹² <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uzaktan-egitim-politikalari-komisyonu-kuruldu.aspx> (Erişim tarihi: 28.09.2020)

¹³ <https://www.eba.gov.tr/#/anasayfa> (Erişim tarihi: 28.09.2020)

kültür içeriklerinin yer aldığı platformda öğretmenler öğrencileri ile canlı dersler yapabilmekte; bu sayede öğrenciler ders içerikleri ile ilgili sorularını öğretmenleri ve diğer öğrenciler ile paylaşabilmektedir. Evinde bilgisayar ve internet erişimi bulunmayan öğrencilerin EBA'ya erişimini sağlamak için okul/kurumlarda EBA Destek Noktaları oluşturulmuştur. Bu alanlarda öğrenciler canlı derslere katılabilmekte veya TRT EBA kanalı yayınlarını takip edebilmektedir.

Vaka sayılarının düşüşe geçmesiyle birlikte yeni eğitim-öğretim yılının ilk döneminde ilköğretim birinci sınıflar ve lise son sınıflardan başlayarak kademeli şekilde öğrencileri okullara davet eden Milli Eğitim Bakanlığı harmanlanmış öğrenme modeline göre ülke genelinde eğitimlerini sürdürmektedir.

Yöntem

Pandemi öncesi dönemde, halk eğitim merkezlerinin yetişkin mültecilere yönelik Türkçe öğretim programı tasarımında harmanlanmış öğrenme modelinin ilkeleri esas alınmıştır. Yüz yüze ve uzaktan öğrenme yöntemlerinin bir arada kullanıldığı öğretim programı Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde belirtilen düzeylere uygun olarak geliştirilmiştir. Bunun için dönem başında yapılan “Seviye Belirleme Sınavı” ile öğrenciler düzeylerine uygun sınıflara yerleştirilmekte, her düzey sonunda uygulanan “Türkçe Yeterlik Sınavı” ile de öğrencilerin başarıları değerlendirilmektedir. Harmanlanmış öğrenme modeline göre tasarlanan programda öğrenciler yüz yüze dersler öncesinde art alan bilgilerinin etkinleştirilmesi ve konu ile ilgili anahtar kavramların öğretilmesinin amaçlandığı derse hazırlık etkinliklerini, yüz yüze dersler sonrasında da ders içeriğinin tekrar edildiği ders sonu etkinliklerini yapmakla yükümlüdür. Pandemi ile birlikte, eğitime ara verilmemesi amacıyla çevrim içi uzaktan eğitime geçilmiş ve yüz yüze derslerin yerini video konferans sistemleri üzerinden gerçekleştirilen çevrim içi dersler almıştır. Öğrenciler, bu kez tamamı uzaktan olacak şekilde aynı ders içerikleri ile öğrenimlerine devam etmişlerdir.

Çalışmada, pandemi öncesinde harmanlanmış öğrenme modeli ile eşik düzeyde öğrenim görmüş öğrencilerle pandemi sürecinde çevrim içi uzaktan öğrenme modeli ile aynı düzeyde öğrenim görmüş öğrencilerin verileri incelenmiştir.

Araştırmanın Modeli

Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde harmanlanmış öğrenme ve çevrim içi uzaktan öğrenme modellerinin etkililiğinin araştırıldığı bu çalışma yarı deneysel araştırma deseninin çok gruplu, ön test/son test modeline göre tasarlanmıştır. Çok gruplu, ön test/son test modeli iki ya da daha fazla katılımcı grubunun uygulama öncesinde ve sonunda birçok kez test edildiği yarı deneysel çalışma desendir (Jackson, 2012: 349). Çalışmanın araştırma soruları ise şu şekildedir:

1. Harmanlanmış öğrenme modeli ile Türkçe öğrenen mülteci öğrencilerin düzey sonu başarı ortalaması ne düzeydedir?
2. Çevrim içi uzaktan öğrenme modeli ile Türkçe öğrenen mülteci öğrencilerin düzey sonu başarı ortalaması ne düzeydedir?
3. Harmanlanmış öğrenme ve çevrim içi uzaktan öğrenme modeli ile Türkçe öğrenen mülteci öğrencilerin düzey sonu başarı ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen mülteci öğrencilerdir. Çoğunluğu Suriyeli yetişkinlerden oluşan mülteciler buldukları illerin halk eğitim merkezlerinde Türkçe öğrenimi görmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının, harmanlanmış öğrenme modeline göre tasarladığı Türkçe öğretim programında Covid-19 pandemisi öncesinde “eşik” düzeyde Türkçe öğrenen mülteci yetişkinler

ve pandemi sürecinde çevrim içi uzak öğrenme modeli ile aynı düzeyde öğrenim gören mülteci yetişkinler çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örnekleme ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.
Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişken	Özellikler	N	%
Cinsiyet	Erkek	11	26.8
	Kadın	30	73.2
Yaş	18-22	11	26.8
	23-27	9	22
	28-32	4	9.8
	33-37	8	19.5
	38-42	5	12.2
	43 ve üzeri	4	9.8
Öğrenim durumu	İlkokul	3	7.3
	Ortaokul	7	17.1
	Lise	17	41.5
	Üniversite	13	31.7
	Yüksek lisans	1	2.4
Toplam		41	100

Verilerin Toplanması ve Analizi

Covid-19 salgını öncesinde ve salgın sürecinde Türkçe öğrenen mülteci öğrencilerle yapılan bu çalışma verilerin toplanması ve analizi bakımından nicel araştırma desenine sahiptir. Araştırmanın verileri Türkçe öğrenmek üzere halk eğitim merkezlerine kayıt yaptıran öğrencilere dönem başında uygulanan Seviye Belirleme Sınavı ve aynı öğrencilere düzey sonunda uygulanan Türkçe Yeterlik Sınavı sonuçlarından elde edilmiştir. Elde edilen veriler ilgili araştırma soruları bağlamında “SPSS 22.0” (Statistical Package for The Social Sciences) yazılım programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışmada, salgın öncesinde harmanlanmış öğrenme modeli ile Türkçe öğrenen öğrencilerin başarı ortalamaları salgın sürecinde çevrim içi uzaktan öğrenme modeli ile Türkçe öğrenenlerin başarı ortalamaları ile karşılaştırılmıştır. Bunun için, öncelikli olarak testlerden alınan ham puanlar yüzdelik puanlara çevrilerek verilerin bilgisayar ortamına aktarılması sağlanmıştır. Veriler üzerinde uygulanan “Normal Dağılım Testi” sonucu normal dağıldığı tespit edilen veriler için parametrik istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Her iki grubun ön test ve son testlerden elde ettiği verilerin aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmış, “Bağımsız Örneklem için T-testi” (Independent Samples T-test) uygulanarak sonuçlar karşılaştırılmıştır.

Bulgular

Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen mülteci öğrencilerle yapılan çalışma kapsamında elde edilen veriler nicel veri analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiş, ortaya çıkan sonuçlar araştırma soruları bağlamında değerlendirilmiştir.

Çalışma öncesinde, her iki grupta yer alan öğrenciler arasında Türkçe yeterlik düzeyleri açısından anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla dönem başında her iki gruba da uygulanan seviye belirleme sınavı sonuçları karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 2'de aktarılmıştır.

Tablo 2.

Seviye Belirleme Sınavı Betimsel İstatistik Verileri (Tüm gruplar)

Grup	N	□	SEM	Sd
Harmanlanmış Öğrenme	18	75.22	1.606	6.813
Çevrim İçi Uzaktan Öğrenme	23	72.09	1.730	8.295

Tablo 2’de, harmanlanmış öğrenme modeli ile Türkçe öğrenen grubun seviye belirleme sınavı puan ortalaması ile çevrim içi uzaktan öğrenme modeli ile öğrenim gören grubun seviye belirleme sınavından aldığı puanların ortalaması arasında üç puanlık bir fark olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki bu puan farkının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı “Bağımsız Örneklem için T-testi” (Independent Samples T-test) uygulanarak hesaplanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 kabul edilerek sonuçlar yorumlanmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Seviye Belirleme Sınavı Bağımsız Örneklem için T-testi Sonuçları (Tüm gruplar)

Grup	t	Df	Mean difference	Std. Error Difference	Sig. (2-tailed)
Harmanlanmış Öğrenme Çevrim İçi Uzaktan Öğrenme	1.297	39	3.135	2.418	0.202

Tablo 3’teki sonuçlar incelendiğinde, seviye belirleme sınavından alınan puanların iki grup arasında anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $p > 0.05$. Bu sonuçlar, her iki grubun Türkçe dil yeterliği açısından çalışma öncesinde eşit düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

1. Harmanlanmış Öğrenme Modeli ile Türkçe Öğrenenlerin Düzey Sonu Başarı Ortalaması

Halk eğitim merkezlerinde Türkçe öğrenen mülteci öğrencilerin düzey sonu başarı ortalaması yeterlik sınavından aldıkları puan üzerinden hesaplanmaktadır. Harmanlanmış öğrenme modeli ile Türkçe öğrenenlerin düzey sonu başarı ortalaması Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4.

Harmanlanmış Öğrenme Modeli ile Türkçe Öğrenenlerin Düzey Sonu Başarı Ortalaması

Grup	N	□	SEM	Sd
Harmanlanmış Öğrenme	18	83.17	2.499	10.601

Tablo 4’te görüldüğü üzere, Covid-19 pandemisi öncesinde harmanlanmış öğrenme modeli ile Türkçe öğrenen mülteci öğrencilerin başarı ortalaması düzey sonunda uygulanan Türkçe yeterlik sınavı sonuçlarına göre 83.17’dir.

Çevrim İçi Uzaktan Öğrenme Modeli ile Türkçe Öğrenenlerin Düzey Sonu Başarı Ortalaması

Ülke genelinde yüz yüze eğitimlere ara verilmesiyle birlikte halk eğitim merkezlerine kayıtlı mülteci öğrenciler de öğrenimlerine çevrim içi uzaktan öğrenme modeli ile devam etmişlerdir. Pandemi sürecinde çevrim içi uzaktan öğrenme modeli ile Türkçe öğrenen mülteci öğrencilerin düzey sonu başarı ortalaması Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5.

Çevrim İçi Uzaktan Öğrenme Modeli ile Türkçe Öğrenenlerin Düzey Sonu Başarı Ortalaması

Grup	N	\bar{x}	SEM	Sd
Çevrim İçi Uzaktan Öğrenme	23	72.43	1.614	7.739

Tablo 5’te, pandemi sürecinde çevrim içi uzaktan öğrenme modeli ile eşik düzeyde Türkçe öğrenen 23 mülteci öğrencinin başarı ortalamasının 72.43 olduğu görülmektedir.

Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrim İçi Uzaktan Öğrenme Modeli ile Türkçe Öğrenenlerin Düzey Sonu Başarı Ortalamalarının Karşılaştırılması

Aynı düzeyde iki farklı öğrenme modeli ile öğrenim gören iki grubun başarı ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı düzey sonunda uygulanan Türkçe yeterlik sınavı sonuçları üzerinde “Bağımsız Örneklem için T-testi” (Independent Samples T-test) uygulanarak araştırılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 kabul edilerek yorumlanan testin sonuçları Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6.

Türkçe Yeterlik Sınavı Bağımsız Örneklem için T-testi Sonuçları (Tüm gruplar)

Grup	T	df	Mean difference	Std. Error Difference	Sig. (2-tailed)
Harmanlanmış Öğrenme Çevrim İçi Uzaktan Öğrenme	3.748	39	10.732	2.863	0.001

Türkçe yeterlik sınavı sonuçlarına göre, iki grup arasında harmanlanmış öğrenme modeli ile Türkçe öğrenenler lehine on puanlık bir fark olduğu ve iki grup arasındaki bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir, $p < 0.05$. Bu sonuçlara göre, harmanlanmış öğrenme modeli ile Türkçe öğrenen yetişkin mültecilerin çevrim içi uzaktan öğrenme modeli ile Türkçe öğrenenlerden daha başarılı olduğu söylenebilir.

Sonuç

Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını, hemen her ülkenin eğitim sisteminde acil eylem planlarının devreye sokulmasına neden olmuştur. Yüz yüze eğitime ara verilen pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçiş, eğitimin aksamaması için birçok ülke tarafından ilk alınan önlemler arasındadır. Ülkemizde de Mart 2020 itibarı ile yükseköğretim de dâhil olmak üzere tüm öğretim kademelerinde uzaktan eğitime geçiş kararı alınmış, vaka sayılarındaki azalmanın etkisiyle yeni öğretim yılında harmanlanmış öğrenme modeli kademeli olarak yüz yüze eğitime geçilmiştir. Halk eğitim merkezlerinde öğrenim gören mülteci yetişkinlerle yürütülen bu çalışmada harmanlanmış öğrenme ve çevrim içi uzaktan öğrenme modellerinin Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğrenimi bağlamında etkisi araştırılmıştır. Bunun için, Covid-19 pandemisi öncesinde harmanlanmış öğrenme modeli ile eşik düzeyde Türkçe öğrenen bir gruba pandemi sürecinde çevrim içi uzaktan öğrenme modeli ile Türkçe öğrenen diğer bir grubun başarı ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Dönem başında Türkçe dil yeterliği açısından eşit düzeylerde bulunan iki grup da aynı öğretim programı ve müfredatla on haftalık bir eğitim almış ve düzey sonunda ortak bir yeterlik sınavı ile öğrencilerin başarıları ölçülmüştür. Araştırma soruları bağlamında yapılan istatistiksel analizler, iki grubun başarı ortalaması arasında harmanlanmış öğrenme modeli ile Türkçe öğrenenler lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu ortaya koymuştur. Diğer bir ifadeyle, Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen yetişkin mülteciler harmanlanmış öğrenme modeli ile tasarlanan bir öğretim programından daha

etkin bir şekilde yararlanmışlardır. Bu sonuçlara göre, harmanlanmış öğrenmenin bileşeni olan yüz yüze öğrenmenin gerçek zamanlı etkileşim ve derse katılım gibi öğrenenlere sağladığı avantajların başarıyı artırmada etkisi olduğu söylenebilir.

Ülke genelinde pandemi süreci ile birlikte yaygın olarak uygulanmaya başlansa da, geleceğe yönelik eğitimin planlamasında harmanlanmış öğrenme uygulamalarına daha fazla yer verileceği öngörülmektedir. Bu alanda yapılacak yeni araştırmalarla farklı öğretim tasarımlarının ve uygulamalarının da önü açılacaktır.

Teknolojiye yatkınlıklarıyla öne çıkan dijital yerlilerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılama potansiyeli, gerek öğretmenlere gerekse öğrencilere sağladığı kolaylıklar ve öğrenmeyi destekleyen güçlü özellikleri sebebiyle öğretilerin derslerinde harmanlanmış öğrenme modelini kullanmaları önerilebilir.

Kaynakça

Bersin, J. (2004). *The blended learning book: Best practices, proven methodologies, and lessons learned*. John Wiley & Sons.

Carrasco, B. ve Johnson, S. M. (2015). *Hybrid language teaching in practice: Perceptions, reactions, and results*. Springer.

Collins, A. ve Halverson, R. (2009). *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America*. Teachers College Press.

Garrison, D. R. ve Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105.

Jackson, S. L. (2012). *Research Methods and Statistics: A Critical Thinking Approach* Wadsworth/Cengage.

Januszewski, A. ve Molenda, M. (2008). Definition. In A. Januszewski ve M. Molenda (Eds.), *Educational Technology: A Definition with Commentary* (pp. 1-14). Lawrence Erlbaum Associates.

Mangan, P. (2001). What is distance learning? *Management Quarterly*, 42(3), 30.

Mehrotra, C., Hollister, C. D. ve McGahey, L. (2001). *Distance learning: Principles for effective design, delivery, and evaluation*. Sage Publications.

Moore, M. ve Kearsley, G. (2005). *Distance Education: A System View*. Wadsworth.

Oliver, M. ve Trigwell, K. (2005). Can 'Blended Learning' Be Redeemed? *E-learning*, 2. <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.17>

Ormiston, M. (2011). *Creating a Digital-Rich Classroom : Teaching & Learning in a Web 2.0 World*. Solution Tree Press.

Sherry, L. (1995). Issues in distance learning. *International journal of educational telecommunications*, 1(4), 337-365.

Smaldino, S. E., Russel, J. D., Heinich, R. ve Molenda, M. (2002). *Instructional Media and Technologies for Learning* (7 ed.). Merrill/Prentice Hall.

Thorne, K. (2003). *Blended learning: how to integrate online & traditional learning*. Kogan Page Publishers.

UNESCO. (2020). COVID-19 educational disruption and response. 30 Eylül 2020 tarihinde <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> adresinden alınmıştır.

Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online journal of distance learning administration*, 5(3).

WHO. (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic*. World health Organization.

YÖK. (2020). *Üniversitelerde Uygulanacak Uzaktan Eğitime İlişkin Açıklama*. 30 Eylül 2020 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx> adresinden alınmıştır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Callan Yöntemi ve Etkinlik Tasarımı

*Dr. Neşe KARA ÖZKAN**

Özet

İnsanoğlunun çeşitli ihtiyaçları ve dolayısıyla değişen dünyanın koşulları yeni bir dil öğrenimini gerekli kılmaktadır. Yabancı dil öğretiminin tarihî seyrine bakıldığında çeşitli yaklaşımlar ve yöntemlerin geliştirildiği görülmektedir. Bunlar, uygulamada görülen birtakım eksikliklere ve o dönemde çeşitli nedenlerle yabancı dil öğrenimine duyulan ihtiyaca bağlı olarak geliştirilmiştir. Callan Yöntemi de yabancı dil öğretim sürecini hızlandıran bir yöntem olarak adını duyurmuştur. Yöntem, 1960 yılında İngilizcenin hızlı ve etkili bir şekilde öğretiminin sağlanması için Robin Callan tarafından geliştirilmiştir. Callan Yöntemi, dil öğretiminde konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimine öncelik tanıyan bir yöntemdir. Bu yöntemin en temel özelliği soru-cevap çalışmalarına oldukça fazla yer verilmesidir. Yabancı dil öğrenen kişiye çokça soru yöneltilerek onun hedef dilde düşünme becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Yöntemin temel prensibi bireyin, zihninde çeviri yapmasına imkan tanımasıdır. Soru-cevap etkinliklerine sıkça yer verilmesinin dışında yöntemi diğer dil öğretim yöntemlerinden ayıran bir diğer özellik, çok hızlı bir şekilde hedef dilin öğrenilmesinin sağlanmasıdır. Konuyla ilgili yapılan araştırmada, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Callan Yönteminin kullanılmasıyla ilgili çok az sayıda çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Yabancı dil öğretiminde hedef kitleye ve onların ihtiyaçlarına en uygun yöntem ve tekniğin seçilmesi oldukça önemlidir. Çağın gereklerine uygun olarak modern dil öğretim yöntemlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanmasının, etkili bir öğretimin yapılmasının yanı sıra bu alanda dil öğretim çalışmalarına da bir zenginlik katacağı düşünülmektedir. Literatür taraması yapılan çalışmada Callan Yöntemi tanıtılmış ve B1 düzeyinde etkinlik tasarım örneklerine yer verilmiştir. Bu çalışma ile yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlere yol göstermesi amaçlanmıştır. Bu nedenle B1 düzeyinde etkinlik örnekleri verilerek öğretmenlerin bu çalışmadan yararlanabilmeleri ve orta seviye öğrencilerinde bu yöntemi uygulayabilmeleri hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Callan yöntemi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, konuşma becerisi, dinleme becerisi.

Callan Method in Teaching Turkish as a Foreign Language and Designing Activity

Abstract

Human beings have different needs and these needs continuously change because of the developing world. Learning a new language is among the most important needs of human beings in our age. When we examine the historical changes in foreign language education, we can realize that many different methods and techniques are developed in years. New methods are improved because of the shortcomings of current methods and also the needs of people in learning a foreign language. Callan Method has a reputation as accelerating the foreign language learning. This method has been improved in 1960 by Robin Callan to teach English in a fast and easy way. In Callan Method, Speaking and Listening Skills have priority in learning a new language. Question-Answer technique is the most outstanding feature of this method. Lots of questions are asked to the learner and in this way it is aimed to help the learner in getting the ability of thinking in target language. The main principle of this method is not to give the learner the chance of making mental translation. In addition to the question-answer activities, this method is quite different from other methods as the target language is learned fast and easily. When the literature is searched, it is realized that there are few studies in teaching Turkish as a foreign language by Callan Method. In teaching a foreign language, it is quite important to choose the most suitable methods and techniques in accordance with the needs of the learners. It is considered that, neoterically, implementation of modern methods of teaching Turkish as a foreign language not only provides an effective teaching but also contributes a variety to the studies on this area. In this study the literature review has been conducted and the Callan method has been introduced and also the examples of activity design in B1 level has been given. In the study, the Callan method lead the teachers who teach Turkish language. By giving the activity examples in B1 level, it is aimed that teachers can benefit from it and apply the method in intermediate level students.

Keywords: Callan method, teaching Turkish as a foreign language, speaking skill, listening skill.

* Milli Eğitim Bakanlığı, Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, ns_kr@hotmail.com.

Giriş

Yabancılara Türkçe öğretimi kültürlerin birbirlerini tanımalarını hedefleyen ve dünyanın değişik yerlerinde dilimizi öğrenme isteği duyanlara bir fırsat olarak algılanmalıdır. Teknolojideki hızlı gelişme toplumlari ve kültürleri birbirine yaklaştırmaktadır. Bunun doğal sonucu olarak da yabancı dil öğrenimi gündeme gelmektedir (Nurlu, 2019: 1). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine özellikle son yıllarda kapsamlı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda konuya çeşitli açılardan bakıldığı ve araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Yabancı dil öğretiminde bireyin hedef dili etkili konuşabilmesi için dört temel beceri üzerinde özenli çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Dinleme, konuşan veya sesli okuma yapan kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliğidir (Özby, 2005: 11). Araştırmalar, insanların okuma, yazma ve konuşmaya harcadıkları zamanın tamamı kadar bir zamanı dinlemeye ayırdıklarını ve sahip olunan bilgilerin neredeyse %80'inin dinleme yoluyla kazanıldığını ortaya koymaktadır (Akyol, 2006: 1). Yabancı dil öğretiminde öncelikle geliştirilmesi gereken beceri dinleme becerisidir. Çünkü dinleme yolu ile bireyde yeni dile karşı bir algı oluşur. Böylelikle yabancı dile ait ilk kelimeler ve cümleler öğrenenin beyninde yerini bulur. Dinleme öğretiminde amaç, bireyin hedef dildeki sesleri tanımalarını, bir bağlam içinde bulunan vurgulama ve tonlamaların yol açtığı anlam değişikliklerini fark etmesini ve konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamalarını sağlamaktır. Bu nedenle dinleme öğretiminde dilin ses bilgisel yapılarının tanınması ve akabinde seçilebilmesi önemlidir (Demirel, 1999: 122).

Bireyin hem sosyal yaşantısında hem de eğitiminde en çok kullandığı beceri olan dinleme; iletişim, öğrenme ve anlamının önemli bir ögesidir. Dinleyici dinleme sırasında konuşmacının aktardıklarını inceler ve bunlardan bazılarını alır. Kendi için yararlı olduğunu düşündüğü bilgileri, düşünceleri ihtiyaçları doğrultusunda seçer. Bu bilgileri daha öncesinde zihninde depolanan bilgilerle birleştirir ve zihninde yapılandırır (Güneş, 2007: 74). Dinleme, bilinçli olarak yapılan bir eylemdir. Birey öğrenmek istediklerini anlamlandırmak için öncelikle anlatılanları dinler. Bireyin amacına uygun olarak uyguladığı dinleme şekilleri ve dinleme türleri vardır. Dinleme şekilleri “etkileşimli dinleme” ve “etkileşimsiz dinleme” olmak üzere iki çeşittir. Etkileşimli dinlemede karşılıklı konuşma esnasında gerçekleşen, cevap vermeyi gerektiren bir durum söz konusudur. Etkileşimsiz dinlemede ise cevap vermeyi gerektirmeyen dinleme etkinlikleri bulunmaktadır. Dinleme türleri de şunlardır:

Sesleri ve görsel unsurları birbirinden ayırt etmek için yapılan ayırt edici dinleme,

Eğlence ve zevk almak için yapılan estetik dinleme,

Bir mesajı eleştirel yargıda bulunmadan dinlemeye yönelik etkili dinleme,

Sadece anlamak için değil, puan vermek, değerlendirmek veya yargılamak için yapılan eleştirel dinleme, Eleştirmeden, empati kurarak dinlemeye yönelik empatik dinlemedir (Doğan, 2011: 29-30).

Dinleme, sözlü dilin anlaşılmasını sağlayan karmaşık bir süreçtir. En basit bir sözlü ifadeyi anlayamayan birey ümitsizliğe kapılabilir. Bu durumun temelinde dinlenen bütün kelimeleri anlamlandırmaya çalışmak yatabilir. Halbuki dinleme ve hatırlama birbirinden farklı şeylerdir. Dinleme, dil becerileri içinde en zor olanı olarak görülmektedir. Bu nedenle dinleme etkinlikleri öğrencilerde strese neden olmaktadır. Oysaki dinleme, dilin daha kolay öğrenilmesini sağlar. Çünkü bir kelime dinlendikten sonra söylenebilir; dilbilgisi yapılarının ve kelimelerin işlevi keşfedilebilir (Grant, 1991; akt. Dilidüzgün, 2013: 259). Görüldüğü gibi yabancı dilde konuşma eyleminin gerçekleşebilmesi için öncelikle dinleme becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Böylelikle hedef dilin seslerinin nasıl çıkartıldığı, kelimelerin telaffuzu iyi bir dinlemeyle anlaşılabilir ve söylenebilir. Bu, dünyaya yeni gelen bir bebeğin konuşmaya

başlayıncaya kadar geçirdiği dinleme evresine benzetilebilir. Çocuk, uzun bir dinleme evresinden sonra gerekli fiziksel olgunluğa ulaştığında konuşmaya başlayabilir. Yabancı dil öğreniminde de öncelikle dinleme etkinliklerine yer verilerek konuşmanın alt yapısı hazırlanmaktadır.

Konuşma, genel olarak duygu ve düşüncelerin sözlü biçimde ifade edilmesidir. İnsanların çevresiyle iletişim kurmasının en etkili yoludur. Ancak konuşma, basit bir seslendirme eylemi de değildir, çeşitli zihinsel işlemleri ve süreçleri içermektedir. Bu sebeple konuşma, “sesli düşünme” olarak da nitelendirilmektedir (Güneş, 2014: 105). Dinleme ile ilişkisi bakımından, konuşma eğitiminin de büyük oranda dinleme etkinlikleri ile birlikte verildiğini; bu tür etkinlikler sırasında dinleme becerisi gelişmiş öğrenenlerin, hedef dilde konuşma becerisine ilişkin noktaları kolaylıkla kavrayabildiklerini; dolayısıyla hedef dilde konuşma becerisini geliştirebilmek için dinleme becerisini de geliştirmenin önemli olduğunu vurgulamak gerekir (Özbay, 2006: 69).

Dünyada çeşitli nedenlerle yabancı dil öğrenmeye artan ihtiyaçlar doğrultusunda Türkçe de yabancılar tarafından öğrenilmektedir. Son yıllarda yurt içinde ve yurt dışında sayıları artan kurum, kuruluş ve merkezlerin bünyesinde Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir. Türkçenin beceri alanlarına dönük eğitimler içinde konuşma becerisinin önemli bir yeri vardır. Bu bağlamda (5Ö) öğretmen, öğrenci, öğretim yöntem ve teknikleri, ödevler ve öğretim ortamlarının, konuşma becerisinin gelişmesinde birbirini etkileyen unsurlar olduğunu söylemek mümkündür (Emiroğlu, 2013: 290).

Dinleme ve Konuşma Becerilerini Geliştiren Yöntemler

Yabancı dil eğitiminin tarihî seyrine bakıldığında pek çok yöntemin geliştirildiği görülmektedir. Bu yöntemlerden bazılarında belli becerilerin gelişimine öncelik verildiği dikkati çekmektedir. Yapılan araştırmada İşitsel-Dilsel Yöntem, Doğrudan Yöntem, Doğal Yöntem, İletişimsel Yöntemlerin daha çok dinleme ve konuşma becerilerinin gelişiminde kullanıldığı tespit edilmiştir.

İşitsel-Dilsel Yöntem

Yöntem, davranışçı psikolog F. Skinner’in dilin “alışkanlık kazanma süreci” olması görüşü ile yapısalci dilbilimci L. Bloomfield’in “yapıları aşırı öğrenme” görüşünden hareketle oluşturulmuştur (Bölükbaş, 2013: 61). Yöntemin temelinde dilin konuşma olduğu fikri yatmaktadır. Bu fikre göre okuduğunu anlama ve yazma çalışmalarından önce dinlediğini anlama ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Sözlü iletişim becerileri geliştirildikten sonra okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yer verilir. Taklit, tekrar ve pekiştirme dil öğretiminde en sık başvurulan uygulamalardır (Beydoğan, 2001: 19). İşitsel-Dilsel Yöntemin yabancı dil öğretiminde sözel becerilere ağırlık verdiği ve dolayısıyla öğrencinin dinleme ve konuşma alışkanlığı kazandığı belirtilmektedir. Dilbilgisi, cümle içinde öğretilir. Sınıfta hedef dilin kullanılması zorunludur. Doğal olarak bu yöntemle yabancı dil öğrenenler diğer yöntemlerle yapılan eğitimle kıyaslandığında daha iyi konuşabilirler. Yabancı dil öğrenme mekanik alışkanlık oluşturma sürecidir ve dil sözlü bir davranış biçimidir. Bu sebeple yeni cümle kalıplarının öğretilmesi amacıyla öğrencilerin benzer cümleleri üretmesi gerekmektedir. Ayrıca diğer dil becerilerinin geliştirilmesi için öncelikle dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine önem verilir. Uzun dilbilgisi açıklamalarının yapılmadığı yöntemde hedef dildeki sözcükler anadili konuşanlar için taşıdıkları anlamda ve kültürel bağlamda öğretilir (Demirel, 2016: 41-42).

Doğrudan Yöntem

Gouin, çocukların dil öğrenimine dair gözlemleri çerçevesinde, dil öğrenmenin doğalcı ilkelerine uygun olarak Doğal Yöntemi geliştirmiştir (Richards ve Rodgers, 1999: 7). Öğrencilerin anlam ve hedef dili doğrudan ilişkilendirebilmeleri için öğretmen yeni bilgiyi anadili kullanmadan hedef dilde beden dilini

kullanarak; çeşitli resim ve nesnelere göstererek anlatır. Bunlar alışveriş, ulaşım, hava durumu gibi günlük yaşamdan kesitlerin olduğu içeriklerin sunumunda kullanılır. Dilbilgisi örnekler içerisinde tümevarımsal olarak işlenir, böylelikle öğrenciler dilbilgisi kurallarını kendiliğinden kavrayabilirler (Yavuz, 2015: 46-47). Öğretim yalnız hedef dilde yapılır ve bilgiler sözel olarak sunulur. Sözel iletişimin geliştirilmesi için soru-cevap çalışmaları yapılır hem konuşma hem de dinleme-anlama öğretilir (Richards ve Rodgers, 1999: 12). Yöntemin en temel kuralı çeviriye izin verilmemesidir. Yöntemin adı, öğrencinin hedef dil ile çeviri olmadan, doğrudan kurduğu bağdan gelmektedir (Larsen-Freeman, 1986: 18). Doğrudan Yöntemin en önemli özelliklerinden birisi öğrencinin hemen konuşmaya başlamasıdır. Derslerde kurulan diyaloglar günlük hayattan alınacağından öğrencilerin ilgisi yüksektir, sözlü ifadeler üzerinde telaffuz eğitimi yapılır, dolayısıyla telaffuza çok önem verilir (Güzel ve Barın, 2013: 185). Bir yandan söz varlığı ve konuşma kalıpları, diğer yandan dilbilgisi öğretimi sözel etkinliklerle yapıldığından öğrencinin dinleme ve konuşma becerileri üzerinde diğer becerilere göre daha fazla yoğunlaşmaktadır.

Doğal Yaklaşım

Temelleri 1977 yılında, İspanyolca öğretmeni Tracy Terrell ve uygulamalı dilbilimci Stephen Krashen tarafından atılmıştır (Richards ve Rodgers, 1999: 128). Doğal Yaklaşım'a göre yabancı dil öğrenim süreci ile anadil edinim süreci birbirine benzerlik göstermektedir. Bu nedenle anadil edinimindeki aşamalar izlenmelidir. Chomsky'ye göre dil öğrenme bir alışkanlık geliştirme durumu değildir. İnsan, doğuştan dil yetisi ile doğar ve beyinde bir dil düzeneği vardır. İnsan beyni çevresinde duydukları ve gördüklerini bu dil yetisi sayesinde içselleştirip, zihnine yerleştirerek kullanabilir. Bu yeti, öğrenilen sınırlı sayıda kuralla sınırsız sayıda cümle kurulmasını sağlar (Grabe, 1992; akt. Sülüsoğlu, 2008: 29). Doğal Yaklaşım, yabancı dil öğrenmeye yeni başlayanlar için düzenlenmiştir. Temel iletişim becerilerini geliştirmeyi ve bunları orta düzeye ulaştırmayı amaçlar. (Büyükkız, 2013: 88-89). Öğrenciler dinleme ve okuma becerilerinin gelişmesinden sonra konuşma aşamasına geçebilirler, onlardan dili mükemmel bir şekilde konuşmaları beklenmez. Öğretmen, öğrencilerin dil öğrenme kaygılarını ortadan kaldıracak bir sınıf ortamında, ilgi çekici materyallerle, onların yanlışlarının üzerine gitmeyerek ve onları konuşmaya zorlamadan eğitim verir. Öğrenci, iletişimsel etkinliklere aktif olarak katılır. Anadil yalnız bazı açıklamaların yapılması sırasında kullanılır, bunun dışında hep hedef dil kullanılır. Burada amaç öğrenciyi mümkün olduğunca hedef dile maruz bırakmaktır (Salı, 2015: 174-175).

İletişimsel Yöntem

Bu yaklaşım 1970'li yıllarda Fransa'da İşitsel-Sözel ve Görsel-İşitsel Yöntemlere karşı olarak geliştirilmiştir. Avrupa'da yaşanan göçmenlerin dil sorunlarına çözüm olarak gündeme gelmiştir (Gün, 2013: 111). İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi önceliği iletişime verir ve iletişim odaklı etkinliklerle dil eğitimini amaçlamaktadır. Küreselleşen dünyada çeşitli ortamlarda yeni bir dil öğrenme ihtiyacını karşılamayı hedefleyen ve bu dilde etkileşimi merkeze alan bir yöntemdir. İletişimsel Yöntemin günümüzde kuvvetli ve zayıf uyarılma olmak üzere iki şekilde kullanımı vardır. Kuvvetli uyarılmış biçimde dilin iletişim yoluyla edinileceği iddia edilir. Böylelikle beynimizde mevcut dilbilgisini harekete geçirmekten ziyade dilin kendi sistemini harekete geçirmek olduğuna dikkat çekilir. Bir başka deyişle "öğrenmek için dili kullan" mantığı öne çıkar. Zayıf uyarılmış biçimdeyse "dili öğrenenler için iletişimsel amaçla dili kullanmak için çeşitli fırsatların yaratılmasının önemi" üzerinde durulur. Yani "dili kullanmayı öğrenme" kavramı vurgulanır (Howatt, 1984: 279). Bu yöntemle yabancı dil eğitimi yapılırken grup çalışmaları, rol oynama, sunum ve tartışma, oyun gibi dinleme ve konuşma becerilerini geliştiren teknikler kullanılmaktadır. İletişimsel Yöntem, bir bağlam çevresinde ikili ve grup çalışmalarıyla öğrenciyi merkeze alan iletişim odaklı bir yöntemdir. Dilbilgisi öğretimi amaç değil,

hedef dilde kullanılmak üzere bir araçtır. Bu yöntemde dilbilgisini eksiksiz ve doğru kullanma kaygısı taşımadan, hedef dilde iletişimi sağlamak temel amaçtır.

Callan Yöntemi

Callan Yöntemi İngilizcenin yabancı dil olarak hızlı ve etkili bir şekilde öğretilmesi için 1960 yılında Robin Callan tarafından geliştirilmiştir (Hrehovčík, 2003: 109). Yöntem neredeyse tamamen öğretmenin çok yüksek hızda sorular sorması üzerine kuruludur. Her soru dikkatle hazırlanmıştır ve yazıldığı gibi, hiçbir değişiklik yapılmadan, kelimesi kelimesine iletilmesi amaçlanmıştır (Callan, 1995: 16). Soruların soruluş şekli yöntemin en karakteristik özelliğidir. Yöntem çok hızlı bir şekilde sorulan soru-cevap tekniğine dayanır. Hrehovčík'e göre, standart bir konuşma hızının dakikada 150-180 kelime olduğu kabul edildiğinde, Callan Yöntemi ile ders işleyen bir öğretmenden dakikada 200-240 kelime hızında soru sorması beklenir, çünkü bu yüksek hız öğrencinin derse odaklanmasını sağlar (2003: 110).

Dünya çapında milyonlarca insan tarafından kullanılan yöntemin, yabancı dil eğitiminde son derece hızlı bir yol olduğuna, canlı ve aktif bir ortamda dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için özellikle tasarlandığına inanılıyor (Shishido, Sakamoto, Handa, Sakai ve Aratame, 2017: 44). Yabancı dil öğretiminde dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimi, başka bir deyişle söyleneni anlama ve kişinin kendini hedef dilde sözlü olarak ifade etme becerilerinin gelişimidir. Böylelikle o dilin sesletiminin doğru bir şekilde yapılması mümkün olur. Bu da kişinin konuşma ve dinleneni anlamada özgüvenini kuvvetlendirir. Hedef dilde varlıkların adlarını ve eylemlerin anlamlarını anlamaya başlamak o dile atılan ilk adımdır. Callan Yöntemi, bu süreci hızlandıran bir yöntemdir.

Callan Yönteminin uygulandığı derslerde sorular, öğrencilerin evet/hayır gibi kısa cevap veremeyecekleri şekilde hazırlanır. Öğrencilerden hedef dilde olumsuz anlam taşıyan ve uzun cümlelerin olduğu cevapları vermeleri beklenir. Olumsuz cümleleri kurmalarının nedeni ise o dildeki zıt anlamları kullanmalarının sağlanmasıdır. Soruların bir diğer özelliği öğrencinin yaşı, milliyeti ve kültürel birikimi ne olursa olsun herkesin anlayabileceği ve hızlıca cevap vermelerini sağlayacak nitelikte olmasıdır (Callan, 1995: 277). Cevaplarda uzun cümlelerin kurulması öğrenenin hedef dilde düşünmesini ve açıklamalarında bağlantılar kurabilmesini sağlar. Derslerde anadil kullanılmadığı için de birey, zihninde bir çeviri yapmaya ihtiyaç duymadan yalnız hedef dilde bildiği kelimelerle, öğretmenin yönlendirmeleri doğrultusunda neden-sonuç, ama-sonuç, karşılaştırma gibi anlam ilişkilerini içeren uzun cümlelerle anlatımını gerçekleştirir. Bu sırada yapılan telaffuz hataları öğretmen tarafından anında düzeltilerek dönüt sağlanır.

Callan Yönteminde, diğer yöntemlerin gerektirdiği zamanın 1/4'ünde yabancı dil öğretimini gerçekleştirmek hedeflenmiştir (Callan Method Organisation, 1998: 15). Bu yöntemde öğretmenin ifade hızı çok yüksek olmakla birlikte her soruyu yine aynı hızda iki kez sorar ve dersin akışını yavaşlatmamak adına öğrenciyi yine aynı hızda cevap vermesi için teşvik eder. Bu amaçla cevaba yönelik iki-üç kelime vererek öğrencinin cevaba başlamasını sağlar. Derste bir anlık bile sessizlik olmasına izin verilmez, öğretmen ve öğrenci söz hakkı kendilerine geldiğinde hiç beklemeden konuşmalıdır (Shishido vd., 2017: 44). Callan Yöntemi ile hızlı dil eğitiminin gerçekleşebilmesinin etkenlerinden biri öğretmenin eğitim için tüm ihtiyaçlarını karşılayan kitap setlerinin varlığıdır. Öğretmen, öğretmek istediği konuyu nasıl vermesi gerektiğine ilişkin bir arayışa girmez, atılması gereken her adım kitapta bulunmaktadır ve öğretmenin tek yapması gereken bu adımları hızlı bir şekilde takip etmek olduğundan dil eğitimi için ayrılan zaman oldukça kısadır. Öğretmen, kitaptaki yönergeleri uygulamakla yükümlüdür (Hrehovčík, 2003: 111-112).

Callan Yönteminde sınıfta yarım daire şeklinde bir oturma düzeni bulunur. Bir sınıftaki öğrenci sayısı 6-12 arasındadır. Her an kendilerine bir soru yöneltilebildiği için öğrenciler sürekli tetiktedir ve dikkatleri anlatılana odaklanmıştır. Diğer yöntemlere göre öğrencinin dört daha fazla dinlediği ve

konuştuğu iddia edilmektedir. Bunun yanı sıra sınıf duvarlarında öğrenciyi dil öğrenmeye teşvik edecek afişler bulunur (Hrehovčík, 2003: 111). Öğrenciler başarısız olduklarını veya yapamayacaklarını hissettikleri anda bu afişlerle başarıya güdülenebilmelidirler. Bu afişlerde “Başarmak tekrar etmekle mümkündür.”, “Endişelenme! Hedefe çok yakınsın.” gibi teşvik edici mesajlar bulunur.

Sınıf ortamında etkileşim öğrenci-öğretmen arasındadır. Öğretmen soru sorar, öğrenci cevaplar. Öğrenciler arasında diyaloga izin verilmez. Çünkü bu iletişim sırasında öğrencinin yeni bilgi edinmediğine, yalnız kendi birikimini kullandığına inanılır (Hrehovčík, 2003: 114). Görüldüğü gibi yöntem, öğretmen merkezli bir yöntemdir. Bir başka deyişle öğrenci pasif bir alıcı durumundadır. Ancak dersin hızlı işleyişi öğrencinin pasifliğini bertaraf etmektedir. Çünkü hızlı akışı takip edebilmek, ani gelen sorulara cevap verebilmek için dikkati her zaman yoğun ve algısı da açık durumdadır. Aksi halde yöntemle başarı sağlanamaz.

Yeni bir dilde iletişim kurmak çok çalışmakla mümkündür. Aynı zamanda tüm dil sistemini eş zamanlı olarak geliştirmek de gerekir ki bu yolla yeni dilde doğru ve uygulanabilir konuşma becerileri öğrenilsin. Bu beceri öğrencilerin günlük iletişimi için gereklidir. Yabancı dilde hızlı düşünmeyi sağlamak ve bunu uygulayabilmek için asgari unsur diyalogdur. Alanında yetkin dil öğretmenleri bunu şöyle ifade eder: “Eğer hedef dilde düşünürsen, o dili bilirsin.” (Dadykin, 2020: 45). Callan Yönteminin uygulandığındaki hızın temelinde de bireyin zihninde hedef dilde düşünme becerisini geliştirme vardır. Buna göre diyaloglar öyle hızlı kurulmalıdır ki öğrenen anadiliyle düşünüp hedef dilde anlatım yapmadan, sadece hedef dilde anlama ve anlatma etkinliklerini gerçekleştirebilsin.

Callan Yöntemi on iki kurdan oluşmaktadır. Temel seviye, orta seviye ve ileri seviye dörder kurdan oluşmaktadır. Temel seviye sonunda bin, orta seviye sonunda iki bin ve ileri seviye sonunda da dört bin üç yüz kelimenin öğretilmesi amaçlanmaktadır. Bu yöntemle işlenen derslerde öğrenci hedef dile yoğun bir şekilde maruz kalmaktadır. Ders sırasındaki çok sık yapılan soru-cevap etkinliklerinin gereği olarak da hemen konuşmaya başlamaktadır. Yöntem sessizliğe yer vermediğinden öğrencinin sıkılma ve dikkat dağınıklığı gibi bir durum söz konusu olmamaktadır. Kelime öğretimi için kelimeler öğrencilere tekrar ettirilir ve sesletim hataları varsa düzeltilir. Ardından öğretmen her kelimedenden bir ya da iki soru cümlesi oluşturur ve bunları iki kez hızlı bir şekilde tekrar ederek sorar. Aynı hızda cevaplamaya başlar, öğrencileri de yine aynı hızda cevaplaması için yönlendirir. Callan Yöntemi dikkatlice oluşturulmuş bir düzenleme sistemine dayanmaktadır. Yeni kelimeler ve dilbilgisi yapıları dilin öğretimiyle birlikte verilir, yani ayrı bir yapı olarak düşünülmeden dersin işleyişi içerisinde öğretilir. Yeni öğrenilenlerle hemen uygulama yapılır, sorular cevaplanır ve eğer varsa telaffuz hataları düzeltilir. Yeni kelimeler ve dilbilgisi yapıları sistematik bir düzenleme ile ilerleyen kurlarda farklı bağlamlarda yeniden öğrenciye sunulur. Böylelikle düzenli tekrarlarla bilgilerin hatırlanması sağlanır. Ayrıca bilginin daha önce kavranmamış olması durumunda bu tekrarlar onun anlaşılması için olanak tanır (<http://www.callan.co.uk>).

Callan Yöntemine Göre B1 Düzeyi Etkinlik Tasarım Örneği

Callan Yöntemi etkinlik örneklerindeki kelimelerin seçiminde Kurt ve Temur (2013) editörlüğünde Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi tarafından Yabancılar İçin Türkçe B1 Orta Düzey Kitabı’ndan, konu seçiminde de Barın, Çobanoğlu, Ateş, Balcı ve Özdemir (2015)’in editörlüğünde Yunus Emre Enstitüsü tarafından yayınlanan Yedi İklim Türkçe B1 Kitabı’ndan yararlanılmıştır.

Tablo 1.

Etkinlik Tasarım Örneği

Etkinlik 1

Dersin Adı	Konuşma
Sınıf Seviyesi	B1
Süre	40 dakika
Kazanım	Bir dizi kısa ve basit dilsel öğeleri yan yana sıralayarak bağlantılı bir anlam oluşturur (AOÖÇ, 2012: 128). Pek duraksamadan kendini anlaşılır biçimde ifade eder (AOÖÇ, 2012: 132). Bir düşünce ya da sorunun ana noktalarını yeteri derecede doğru olarak açıklar (AOÖÇ, 2012: 133). Bilinen ve kişisel konulara ilişkin basit ve yüz yüze yapılan bir konuşmayı başlatır, sürdürür ve bitirir (AOÖÇ, 2012: 127). Şart Kipinin kullanımını kavrar.
Materyal	Callan Yöntemine uygun olarak hazırlanmış etkinlik örneği

Süreç

Öğretmen sınıfa girer ve onları selamlar. Öğrenciler de onu selamlar. Sınıfta yarım daire şeklinde bir oturma düzeni vardır ve 6-12 arasında öğrenci bulunur.

1. Adım: Hedef Yapıyı Tanıtma

Aşağıdaki örneklerde Şart Kipinin kullanım alanları verilmiştir. Öğretmen örnek cümleleri ikişer defa okur ve kip ekinin cümleye hangi anlamı verdiğini okuma sonrasında söyler. Ardından her cümleyi öğrencilere tekrar ettirir. Öğretmen bu okumaları çok hızlı bir şekilde yapar ve öğrencilerin de yine aynı hızda tekrar etmelerini sağlar. Şart Kipinin kullanımına ilişkin örnek cümleler şunlardır:

Biraz uyursam dinlenirim. (Koşul)

Benimle bahçeye gelersen köpeği sevebilirsin. (Koşul)

Odadaki oyuncakları toplarsan sana dondurma alırım. (Koşul)

Beni seversen çok mutlu olurum. (Koşul)

Şoför Bey, arabayı biraz yavaş sürseniz. (İstek)

Pencereyi kapatsanız, çok üşüyorum. (İstek)

Televizyonun sesini kısmanız. (İstek)

Keşke şimdi kar yağsa. (Dilek)

Hafta sonu pikniğe gitsek. (Dilek)

İkimiz de aynı üniversiteyi kazansak. (Dilek)

2. Adım: Hedef Kelimeleri Tanıtma

Dersin bu aşamasında öğretilecek kelimeler şunlardır: *Kaçırmak, yoğun, simgelemek, öngörmek, küresel ısınma, keşfetmek, hırsız, belirti, sosyal medya, tercih etmek, karıştırmak, ortaya çıkmak, manşet, batıl inanç, uğursuzluk, nazar boncuğu.*

Öğretmen bu kelimeleri ikişer, üçer defa söyler ve öğrenciler de tekrar eder. Öğretmen varsa öğrencilerin telaffuz hatalarını düzeltir. Öğrenciler doğru sesletimle tekrar ederler ve telaffuz hatalarını düzeltirler.

3. Adım: Hedef Kelimelerle Soru-Cevap Çalışması Yapma

Kelimeler üzerinde dinleme-konuşma çalışmaları yapıldıktan sonra öğretmen sırayla hedef kelimeyle ilgili soru cümlesini hızlı bir şekilde iki defa okur ve cevabını da yine aynı hızda verir. Öğrencilerden herhangi birine cevabı tekrar ettirir. Öğretmen bu sorulardan bazılarını tesadüfen seçeceği bir öğrenciye sorar ve öğrencinin cevap için beklemesine engel olarak ona ipucu vererek hemen cevaba başlamasını sağlar. Derste kullanılacak soru-cevap etkinlikleri şunlardır:

kaçırmak

yoğun

S: Yoğun trafik nedeniyle uçağı kaçırıydın ne yapardın?

C: Yoğun trafik nedeniyle uçağı kaçırıydim hemen hava alanına telefon ederdim.

simgelemek

S: Kırmızı gül neyi simgeler?

S: Arı neyi simgeler?

C: Kırmızı gül aşkı simgeler.

C: Arı çalışkanlığı simgeler.

öngörmek

küresel ısınma

kuraklık

S: Küresel ısınma artmaya devam ederse uzmanlar neyi öngörüyor?

C: Küresel ısınma artmaya devam ederse uzmanlar dünyada sellerin ve kuraklığın artacağını öngörüyor.

keşfetmek

S: Amerika'yı kim keşfetmiş?

C: Amerika'yı Kristof Kolomb keşfetmiş.

hırsız

S: Gece evinde hırsız sesi duysan ne yaparsın?

C: Gece evimde hırsız sesi duysam hemen polisi ararım.

belirti

S: Koronavirüs hastalığının belirtileri nelerdir?

C: Koronavirüs hastalığının belirtileri ateş, öksürük ve ağrıdır.

sosyal medya

haberleşmek

alıştırmak

S: Sosyal medya zararlı mıdır?

C: Evet, sosyal medya zararlıdır çünkü insanları yalnız sosyal medyadan haberleşmeye alıştıırır.

C: Hayır, sosyal medya zararlı değildir çünkü uzaktaki insanlar birbirleriyle daha kolay haberleşir.

tercih etmek

uzak durmak

S: Neden bazı insanlar bisikleti arabaya tercih ederler?

C: Bazı insanlar bisikleti arabaya tercih ederler çünkü onlar spor yapmayı severler.

C: Bazı insanlar bisikleti arabaya tercih ederler çünkü onlar trafikten uzak durmak isterler.

C: Bazı insanlar bisikleti arabaya tercih ederler çünkü onlar havanın kirlenmesini istemezler.

karıştırmak

ortaya çıkmak

S: Sarı ile maviyi karıştırırsan hangi renk ortaya çıkar?

C: Sarı ile maviyi karıştırırsam yeşil renk ortaya çıkar.

S: Ankara'ya birkaç hafta önce geldin ve okul yolunu karıştırdın. Ne yapardın?

C: Okul yolunu karıştırsaydım, oradaki bir kişiye adresi sorardım.

manşet

S: Manşet, gazetelerde hangi sayfada bulunur?

C: Manşet, gazetelerde ilk sayfada bulunur?

batıl inanç

uğursuzluk

nazar boncuğu

S: "Kara (siyah) kedi görmek uğursuzluktur." batıl inanç mıdır? Neden?

C: Evet, "Kara (siyah) kedi görmek uğursuzluktur." batıl inançtır. Çünkü bu gerçek değil.

S: Türklere göre nazar boncuğu insanı kötülüklerden korur. Sen bu konuda ne düşünüyorsun?

C: Bence bu bir batıl inanç.

4. Adım: Hedef Yapıda Soru-Cevap Çalışması Yapma

Dersin bu aşamasında Şart Kipinin hikâyesinin kullanımıyla ilgili olarak "... olmasaydı ne olurdu?" soru-cevap çalışması yapılır. Öğretmen hedef dilde sorma hızını düşürmeden sorularını yöneltir. Yine aynı hızda öğrencinin cevap vermesini sağlamaya çalışır.

S: Telefon olmasaydı ne olurdu?

S: Su olmasaydı ne olurdu?

S: Saat olmasaydı ne olurdu?

S: Gemi olmasaydı ne olurdu?

S: Bıçak olmasaydı ne olurdu?

S: Kâğıt olmasaydı ne olurdu?

S: Kalem olmasaydı ne olurdu?

S: Ayna olmasaydı ne olurdu?

S: Tekerlek olmasaydı ne olurdu?

S: İnternet olmasaydı ne olurdu?

Değerlendirme: Dersin son beş dakikasında öğrencilerden derste öğrendikleri yeni kelimelerle ilgili örnekler vermeleri istenir.

Batıl inanca örnek veriniz.

Sosyal medyayı hangi amaçla kullanırsınız?

Bayrak neyi simgeler?

Bugünkü dersi kaçırırsan ne yaparsın?

Sonuç

Callan Yöntemi, diğer yabancı dil öğretim yöntemlerine göre çok daha kısa sürede dil öğretimini gerçekleştirmektedir. Bunda en önemli etken öğretmenin derste çok hızlı bir şekilde hedef dilde soru-cevap etkinliği yapmasıyla öğrencinin bu dile yoğun bir şekilde maruz kalmasını sağlamasıdır. Dersin %80'i yüksek hızda soru-cevap etkinliğiyle geçmektedir. Öğretmen istediği bir öğrenciye soru sorduğu için öğrenciler her an kendilerine bir soru yöneltilme ihtimali olduğundan çok dikkatli bir şekilde öğretmeni dinlemek durumunda kalmaktadır. Sorulara anında cevap vermesi beklendiğinden zaman kaybetmeden konuşmaya başlamaktadır. Dolayısıyla öğrencinin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişiminde etkili bir yöntem olduğu görülmektedir.

Callan Yöntemi ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler, sınıfta çok aktif bir Türkçe eğitimi ile karşılaşacaklarından - yöntemin de gerektirdiği doğrultuda - zihinlerinde çeviri yapmak durumunda kalmayacaklardır. Bu, onların Türkçe ile düşünmelerini sağlayarak dinleme ve konuşma etkinliklerinde kısa sürede ilerleme sağlamalarına fırsat vermektedir.

Callan Yöntemi ile yapılan Türkçe eğitiminde öğretmen, öğrencilerin telaffuz hatalarını anında düzelttiği için öğrenci bunları tekrar etmemeye çalışacağından doğru sesletimle dil öğrenmeye devam eder. Ayrıca bu yöntemle, kısa sürede fazla sayıda kelime öğretimi gerçekleştirilmektedir.

Karatay, Güngör ve Özalan (2017)'ye göre Callan Yöntemi, günlük yaşamda kalıp ifadelerin öğretilmesinde etkili olması açısından A1 ve A2 düzeyinde uygulanması gerekir. Bu çalışmada Callan Yönteminin hedef dile yönelik temel düzeyde bir birikimin ardından, zihinsel çeviriye yer bırakmadan dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimi açısından orta düzeyde de etkili olacağı ileri sürülmüştür. Bu nedenle araştırmada Callan Yöntemine uygun olarak B1 düzeyinde kullanılacak etkinlik tasarlanmıştır.

Özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine öncelik tanıyan Callan Yönteminin bu bakımdan İşitsel-Dilsel Yöntem, Doğal Yöntem, Doğrudan Yaklaşım ve İletişimsel Yöntem ile benzerlik göstermektedir. Ancak İşitsel-Dilsel Yöntemde günlük hayatta kullanılan kelime, kalıp ifade ve diyalogların ezberlenmesi yoluyla alışkanlık kazandırılması ve böylelikle dil öğretiminin gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Callan Yönteminde ise çeviri yapılmasına fırsat tanımadan soru cevap etkinlikleriyle dil öğretimi yapılmaktadır. Hedef dilde iletişim kurulabilmesi için bu dilde düşünmenin sağlanması açısından Doğrudan Yöntemle benzerlik göstermektedir, ancak Doğrudan Yöntemde öğretmen ve öğrenciler bir takım halinde çalışabilirken Callan Yönteminde böyle bir uygulama yoktur. Bu yöntemde yalnız öğretmen-öğrenci etkileşimi söz konusudur. Sınıfta yalnız hedef dilin kullanılması Doğal Yaklaşımla Callan Yönteminin ortak noktasıdır. İki yöntemin birbirinden farkı Callan Yönteminde telaffuz hatalarının anında düzeltilirken Doğal Yaklaşımda hataların hemen düzeltilmemesidir. Callan Yönteminin İletişimsel Yöntemle benzerliği dilin bağlam içinde öğretilmesi, bu yöntemden farkı ise grup çalışmalarının bulunmamasıdır.

Kaynakça

- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Barın E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2015). *Yedi iklim Türkçe yunus emre enstitüsü Türkçe öğretim seti ders kitabı*, Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.
- Beydoğan, H. Ö. (2001). Öğrenme Etkinliklerinin Planlanması. (Ed: Gürbüz, O.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bölükbaş, F. (2013). İşitsel-dilsel yöntem. (Ed: Durmuş, M., Okur, A.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 61-65). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Büyükkiz, K. K. (2013). Doğal yaklaşım. (Ed: Durmuş, M., Okur, A.) *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 87-89). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Callan, R. (1995). *Callan method: teacher's handbook*, Granchester: Orchard Publishing Ltd.
- Dadykin, A. (2000, Mart). *Information and communication technology and Callan method* içinde: Proceedings of the 2020 international conference on education development and studies (44-52), Fransa.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). Dinleme Eğitimi. (Ed: Durmuş, M., Okur, A.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (259-276). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*, Ankara: Pegem A Yay.
- Emiroğlu, S. (2013). Konuşma Eğitimi. (Ed: Durmuş, M., Okur, A.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (277-291). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gün, M. (2013). İletişimsel yöntem. (Ed: Durmuş, M., Okur, A.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (111-114). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*, Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Howatt, A. (1984). *A history of english language teaching*, Oxford: OUP.
- Hrehovčík, T. (2003). The Callan Method or “English in A Quarter Of The Time, *BRNO Studies in English* 29, 109-116.
- <https://www.callan.co.uk/the-method/> (erişim tarihi: 14.06.2020)
- Karatay, H., Güngör, H. ve Özalın, U. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Callan yöntemi. *International Journal of Language Academy*. 5(2), 250-265.
- Kurt, M. ve Temur, N. (Ed.). (2013). *Yabancılar için türkçe B1 orta düzey*, Ankara: Gazi Üniversitesi TÖMER.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*, Oxford: Oxford University Press.

- Nurlu, M. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*, Ankara: KalemKitap Yayıncılık.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*, Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*, İstanbul: Öncü Kitap.
- Richards, J. C. ve Rodger, T. S. (1999). *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Shishido, M., Sakamoto, Y., Handa, J., Sakai, K. ve Aratame, N. (2017). Improving oral proficiency through the Callan method, *Next generation studies*, (44-52).
- Salı, P. (2015). Doğal yaklaşım. (Ed: Bekleyen, N), *Dil öğretimi içinde* (170-183). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sülüsoğlu, B. (2008). *İşe dayalı dil öğretim malzemelerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- TELC GMBH (2012). *Diller için Avrupa ortak önerileri çerçevesi öğrenim-öğretim ve değerlendirme*, (MEB, Çev.). Almanya.
- Yavuz, A. (2015). Düzvarım yöntemi. (Ed: Bekleyen, N), *Dil öğretimi içinde* (42-56). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ahmet Yılmaz Boyunağa'nın Çocuk Kitaplarında Kalıplaşmış Söz Varlığı Unsurları

*Araştırma Görevlisi Ömer ÇELİK**

Özet

Ahmet Yılmaz Boyunağa, uzun yıllar çocuk edebiyatı alanında eserler vermiştir. “Yankılı Kayalar” isimli kitabı 100 Temel Eser içerisinde bulunmaktadır. Bu kitabı dışında birçok kitap yayımlayan Boyunağa, eserlerinde, örnek karakterlerle çocuklara olumlu mesajlar vermeye çalışmıştır. Bu karakterler hayal ürünü olabildikleri gibi, tarihte yaşamış insanlar da olabilmektedir. Böylece çocuklar, tarihimize yön veren kişiler hakkında bilgi edinebilmektedirler. Yazar, tarihimizdeki karakterlerin yanı sıra tarihi olaylara da eserlerinde yer verdiği için, okurlarını geçmişimiz hakkında da bilgilendirebilmiştir.

Boyunağa verdiği mesajların, ele aldığı karakterlerin, olayların yanında kullandığı dile de dikkat etmiştir. Eserlerinde deyimleri, ikilemeleri sıkça kullanarak çocuklara kalıplaşmış söz varlığını aktarmayı ve dil bilinci kazandırmayı hedeflemiştir.

Bu çalışmada, Boyunağa'nın Korsan Peşinde, Macera Adası, Saklı Kent ve Satıcı Çocuk isimli dört çocuk kitabı, içerdikleri kalıplaşmış söz varlığı unsurları açısından incelenmiştir. Bu amaçla kitaplardaki atasözleri, deyimler ve ikilemeler ele alınmıştır. Nitel bir araştırma olan çalışmamızda, bahsedilen veriler kaynak taraması ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, doküman analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

Çalışmamızda, tespit edilen atasözü, deyim ve ikileme sayılarına yer verilmiştir. Ayrıca kitaplardaki tüm atasözleri, birden fazla kullanılan deyimlerin bir kısmı ve birden fazla kullanılan ikilemelerin hepsi listelenmiştir. Sonuç olarak, kitapların deyim ve ikileme bakımından zengin olduğu kanısına ulaşılmıştır. Atasözleri açısından baktığımızda, Saklı Kent dışındaki kitaplarda, az sayıda atasözü bulunduğu görülmektedir.

Anahtar sözcükler: Ahmet Yılmaz Boyunağa, çocuk edebiyatı, kalıplaşmış söz varlığı.

Elements of Formulaic Vocabulary in Ahmet Yılmaz Boyunağa's Children's Books

Abstract

Ahmet Yılmaz Boyunağa has produced works in the field of children's literature for many years. His book named "Echoed Rocks" is included in 100 Basic Literary Works. He has published many books other than this one and tried to give positive messages to children with exemplary characters in his works. These characters can be imaginary, as well as people who lived in history. Thus, children can learn about the people who shaped our history. Since the author includes historical events as well as characters from our history, he was able to inform his readers about our past.

He paid attention to the language he used as well as the messages he gave, the characters he handled, and the events. He aimed to convey our formulaic vocabulary to children by using idioms and duplications frequently in his works and to gain language awareness.

In our study, four children's books named Pirate Pursuit, Adventure Island, Hidden City and Seller Boy by Boyunağa were examined in terms of their formulaic vocabulary. For this purpose, proverbs, idioms and reduplications in the books are discussed. In our study, which is a qualitative research, resource search was used in the process of collecting the mentioned data. The obtained data were analyzed with the document analysis method.

The number of proverbs, idioms and reduplications determined in our study are included. In addition, all proverbs in the books, some of the idioms used more than once, and all of the duplications used more than once are listed. As a result, it is concluded that the books are rich in terms of idiom and duplication. When we look in terms of proverbs, it is seen that there are few proverbs in the books except for Hidden City. It is thought that our study will be useful for families and teachers who want to recommend quality works to children.

*Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye, celikomer@gazi.edu.tr.

It is thought that our study will be useful for families and teachers who want to recommend quality works to children.

Keywords: Ahmet Yılmaz Boyunağa, children's literature, formulaic vocabulary

Giriş

Çocuk konuşmayı öncelikle ailesi vasıtasıyla öğrenir. Ardından bu sürece çevresi dâhil olur. Çocuğun eğitim hayatına başlamasıyla artık bu öğrenme planlı bir hâl alır. Konuşmanın yanında, diğer becerilerin öğrenilmesi, geliştirilmesi de çocuğun üstesinden gelmesi gereken ödevler kapsamına girer.

Çocukların eğitim sürecinde okuyacakları materyaller meselesi, bize, çocuk edebiyatına verilmesi gereken değerin hayatiyetini göstermektedir. Çocuğa anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak için eğitim veren öğretmenin en büyük yardımcısı yazılı materyaller yani çocuklar temel alınarak hazırlanan, çocuk edebiyatının ölçütleri gözetilerek yazılmaları gereken eserlerdir.

Şirin (2007: 16) çocuk edebiyatını “temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan; çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu, düşünce ve hayal dünyasına uygun; çocuk bakışını ve çocuk gerçekliğini yansıtan; ölçüde, dilde, düşüncede ve tiplerde çocuğa göre içeriği yalın biçimde ve içtenlikle gerçekleştiren; çocuğa okuma alışkanlığı kazandırması yanında edebiyat, sanat, ve estetik yönden gelişmesine katkı sağlayan, çocuğu duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatı” şeklinde tanımlamıştır.

Okumayı “öğrenme ve bilgilenmenin en temel yollarından biri” olarak gösteren Sever (2011: 15), öğrencilere verilen eğitimde yazılı kaynakların önemine dikkat çeker. Öğrencinin okuma ve dinleme ile elde ettiği bilgileri eksiksiz ve yanlışsız idrak etmesinin ve söz veya yazıyla iletmesinin “büyük ölçüde söz dağarcıklarının zenginliğine, bu dağarcığın zenginliğinin de okuma etkinliğine” bağlanabileceğini belirtir.

Aksan (1996: 7) söz varlığı denince “yalnızca, o dilin sözcüklerini değil, deyimlerin, kalıp sözlerin, kalıplaşmış sözlerin, atasözlerinin, terimlerin ve çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bütünü” anladığını ifade eder. Söz varlığımızın zenginliğini anlatırken “Değişik dönemleri ve çeşitli lehçeleriyle Türkçeyi bir bütün olarak ele alırsak gerek söz varlığı gerekse anlatım yolları bakımından gerçek bir denizle karşılaşıyoruz” (2006: 46) cümlesini kullanır.

Dilimizin söz varlığı, kültürel birikim olarak paha biçilemez değerdedir. Bu zenginliğin korunması ve gelecek kuşaklara bırakılabilmesi için, çocuklarımıza söz varlığı unsurlarımızın ve onları kullanmanın öneminin küçük yaşlardan itibaren öğretilmesi, söz dağarcıklarının söz varlıklarımızla geliştirilmesi adına uğraş verilmesi gerekmektedir.

Çocuk edebiyatı türlerinin anlatma becerilerine katkısının önemine değinen Gürel, Temizyürek ve Şahbaz (2007: 23) çocukları temel alarak ortaya konan eserlerin “çocuğun kelime hazinesinin zenginleşmesine katkıda bulunacağı gibi aynı zamanda düşünce ve isteklerini ifade etmede konuşma becerisini de” geliştireceği yönünde görüş beyan etmiştir.

Göğüş (1978: 360) kişinin sözcük dağarcığını “kişinin kazandığı sözcüklerin hepsi” ifadesiyle açıklamış ve bu dağarcığı geliştirmek için kullanılacak kaynakları “toplumsal çevre, öğrenim, yöntem, okuma, anlatım ve kişisel ilgiler” (1978: 362) şeklinde sıralamıştır.

Görüldüğü üzere, temel dil becerilerinin kazandırılmasında ve sözcük dağarcığının geliştirilmesinde, öğrencilere sunulacak yazılı materyallerin ve bununla sıkı bir şekilde bağlantılı olarak çocuk edebiyatının önemi yadsınamaz. Bu süreçte çocuğun nitelikli eserlere ulaşması gerekmektedir. Bu eserlere ulaşması bağlamında anne baba ve öğretmenler çocuğa rehber olmalıdır. Çocuğun söz

dağarcığının gelişiminde, zengin söz varlığımız göz önüne alınarak hazırlanan eserler büyük yarar sağlamaktadır.

Çalışmamızda kitaplarını ele aldığımız Ahmet Yılmaz Boyunağa, çocuk edebiyatı alanında birçok eser vermiştir. Bu eserlerinde çocuğa tarihi ya da hayali karakterlerle tarihimiz, önemli tarihi ve dini olaylar hakkında bilgiler vermiştir. Tarihi veya dini arka plan kullanmadan yazdığı eserlerde ise okurlarına, eserlerinde işlediği örnek çocuklar üzerinden iyiyi, doğruyu anlatmaya, didaktik olmayan bir biçimde çocuklara mesajlar vermeye çalışmıştır.

Anlattıklarının yanı sıra, anlatım şekline de oldukça özen gösteren Boyunağa'nın eserlerinin, tarafımızca, söz varlığımızı çocuklara aktarma açısından ele alınabilecek, nitelikli kaynaklar olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Amacı

Çalışmamızın amacı, Ahmet Yılmaz Boyunağa'nın Korsan Peşinde, Macera Adası, Saklı Kent ve Satıcı Çocuk isimli dört çocuk kitabındaki kalıplaşmış söz varlıklarının sayılarını tespit etmektir. Kalıplaşmış söz varlığı bağlamında, atasözleri, deyimler ve ikilemeler ele alınacaktır. Bahsettiğimiz unsurların tanımları aşağıda verilmiştir:

Atasözü: “Atasözleri, bir kavramı, bir düşünceyi, bir olay ya da olguyu az sözle anlatmak ve daha etkili, daha inandırıcı kılmak için başvurulan anlatım yollarından biridir” (Özdemir, 2001: 5).

Deyim: “Deyim belli bir kavramı, belli bir duygu ya da durumu dile getirmek için birden çok sözcüğün bir arada, seyrek olarak da tek bir sözcüğün yan anlamıyla kullanılmasıyla oluşan sözdür” (Aksan, 2007: 35).

İkileme: “İkileme, anlatım gücünü artırmak, anlamı pekiştirmek, kavramı zenginleştirmek amacıyla, aynı sözcüğün tekrar edilmesi veya anlamları birbirine yakın yahut karşıt olan ya da sesleri birbirini andıran iki sözcüğün yan yana kullanılmasıdır” (Hatiboğlu, 1981: 9).

Bu unsurlar, her kitapta ayrı ayrı değerlendirilecek ve unsurlardan bazıları, çalışmamızın hacminin el verdiği ölçüde listelenecektir. Çalışmamızın sonunda kitaplar bu unsurlar açısından hem ayrı ayrı hem topluca değerlendirilebilecektir.

Araştırmanın Önemi

Kalıplaşmış söz varlıklarının kuşaktan kuşağa aktarımında, günlük hayatta kullanımın yanı sıra, eğitimin de önemli bir yeri vardır. Toplumsal hafıza görevi gören bu unsurların önemi çocuklara küçük yaştan itibaren öğretilmeli, bu konuda bilincin oluşmasına çocukluk döneminden itibaren dikkat edilmelidir. Ailelere ve öğretmenlere bu konuda çeşitli görevler düşmektedir. Bu görevlerden biri de çocukları, kalıplaşmış söz varlığı açısından kendilerine katkı sağlayacak kitaplara yönlendirmektir. Çalışmamızın, çocuklara bu konuda nitelikli eserler tavsiye etmek isteyen aileler ve öğretmenler için yararlı olacağını düşünülmektedir.

Araştırmanın Modeli

Çalışmamız nitel bir araştırmadır. Ahmet Yılmaz Boyunağa'nın yazdığı, çocuk edebiyatına ait dört eserdeki kalıplaşmış söz varlığı unsurlarını saptamaya yönelik bu çalışmamızda betimsel nitelikli tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme

çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve ordadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir” (Karasar, 2006: 77).

Çalışma Materyalleri

Çalışma sürecinde Boyunağa'nın dört kitabı incelenmiştir. Hepsi Timaş Yayınları'ndan çıkan bu kitaplardan Korsan Peşinde 88 sayfa, Macera Adası 96 sayfa, Saklı Kent 96 sayfa ve Satıcı Çocuk 112 sayfadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmamızda kullanılan veriler, yukarıdaki dört çocuk kitabından kaynak taraması yoluyla elde edilmiştir.

Ahmet Yılmaz Boyunağa'nın çocuk kitapları okunarak kalıplaşmış söz varlıkları açısından taranmış ve tespit edilen unsurlar not edilmiştir. Bu unsurlardan atasözleri ve deyimlerin tespitinde, Türk Dil Kurumunun sitesinde yayımladığı elektronik sözlük temel alınmıştır. Dört kitap için ayrı ayrı okuma, not alma, değerlendirme işlemi yapılmıştır. Her kitap ile ilgili sonuçlar ayrı başlıklar altında toplanmıştır. Ardından yorumlama yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen verileri analizi için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, ele alınan dört kitapta bulunan atasözü, deyim ve ikileme sayılarına yer verilmiştir. Ayrıca kitaplardaki tüm atasözleri, birden fazla kullanılan deyimlerin bir kısmı ve birden fazla kullanılan ikilemelerin hepsi listelenmiştir.

1. Korsan Peşinde

Atasözü

İki atasözü tespit edilmiştir. Bunlar;

“Evdeki hesap çarşıya uymaz,” ve “Ölenle ölünmez,”dir.

Deyim

Yüz doksan dokuz farklı deyim tespit edilmiştir. Bu deyimlerden kırk dokuzu, bir defadan fazla kullanılmıştır. Bir defadan fazla kullanılan deyimlerden bazılarının kullanım sıklıkları aşağıda gösterilmektedir.

Ele geçirmek: 16	Esir etmek: 5	Hava kararmak: 4	Geri dönmek: 3	Şehit olmak: 3
Baskın yapmak: 7	Abdest almak: 4	Hizmet etmek: 4	Mola vermek: 3	Yere sermek: 3
Karar vermek: 6	Esir almak: 4	Aklına gelmek: 3	Nefes almak: 3	Yerini almak: 3
Hamle yapmak: 6	Fark etmek: 4	Çılgılık atmak: 3	Sağ olmak: 3	

İkileme

Altmış farklı ikileme tespit edilmiştir. Bu ikilemelerden altısı bir defadan fazla kullanılmıştır. Bu deyimler ve kullanım sıklıkları aşağıda gösterilmektedir.

İri yarı: 3	Alır almaz: 2	Peş peşe: 2
Yıkayıp temizlenmek: 3	İki üç: 2	Yavaş yavaş: 2

2. Macera Adası

Atasözü

İki atasözü tespit edilmiştir. Bunlar;

“Gün doğmadan neler doğar,” ve “Sabrın sonu selamettir,”dir.

Deyim

Yüz seksen beş farklı deyim tespit edilmiştir. Bu deyimlerden elli sekizi, bir defadan fazla kullanılmıştır. Bir defadan fazla kullanılan deyimlerden bazılarının kullanım sıklıkları aşağıda gösterilmektedir.

Fark etmek: 11	Gözden kaybolmak: 5	Elde etmek: 3	Karşılık vermek: 3	Sağ olmak: 3
Kurşun atmak: 6	Gözünü açmak: 5	Gözden geçirmek: 3	Kendine gelmek: 3	Tedbir almak: 3
Ortaya çıkmak: 6	Baskın yapmak: 4	Güneş doğmak: 3	Merak etmek: 3	Yere yıkılmak: 3
Ayağa kalkmak: 5	Hak vermek: 4	Karar vermek: 3	Nişan almak: 3	

İkileme

Altmış sekiz farklı ikileme tespit edilmiştir. Bu ikilemelerden on biri, bir defadan fazla kullanılmıştır. Bu ikilemeler ve kullanım sıklıkları aşağıda gösterilmektedir.

Bol bol: 4	Olur olmaz: 3	Çabuk çabuk: 2	Uçsuz bucaksız: 2
Sürüne sürüne: 4	Tam tam: 3	Kana kana: 2	Yarım yamalak: 2
Hıçkıra hıçkıra: 3	Batıp çıkmak: 2	Peş peşe: 2	

3. Saklı Kent

Atasözü

Yedi atasözü tespit edilmiştir. Bunlar;

“Anca beraber kanca beraber,” “Birlikten kuvvet doğar,” “Düşmez kalkmaz bir Allah,” “Hazıra dağ dayanmaz,” “Kendi düşen ağlamaz,” “Kimsenin ahı kimsede kalmaz,” ve “Su testisi su yolunda kırılır,” şeklinde sıralanabilir.

Deyim

Yüz doksan beş farklı deyim tespit edilmiştir. Bu deyimlerden elli sekizi, bir defadan fazla kullanılmıştır. Bir defadan fazla kullanılan deyimlerden bazılarının kullanım sıklıkları aşağıda gösterilmektedir.

Başından geçmek: 11	Çığlık atmak: 5	Nefes almak: 4	Başına gelmek: 3	Tedbir almak: 3
Karar vermek: 8	İzini kaybetmek: 5	Sağ olmak: 4	Elden bırakmamak: 3	Yol almak: 3
Söze karışmak: 8	Sesini çıkarmamak: 5	Sıkıntı çekmek: 4	Hava kararmak: 3	
Fark etmek: 7	Gözünü açmak: 4	Uykuya dalmak: 4	Hazırlık yapmak: 3	
Haber vermek: 7	Hoşuna gitmek: 4	Zorunda kalmak: 4	Mümkün olmak: 3	
Geri dönmek: 6	Kendinden geçmek: 4	Aklına gelmek: 3	Peşine takılmak: 3	

İkileme

Elli yedi farklı ikileme tespit edilmiştir. Bu ikilemelerden on dördü bir defadan fazla kullanılmıştır. Bu ikilemeler ve kullanım sıklıkları aşağıda gösterilmektedir.

İri yarı: 4	Güçlü kuvvetli: 3	Bol bol: 2	Pis pis: 2
Kara kara: 4	Hay hay: 3	Fakir fukara: 2	Uçsuz bucaksız: 2
Uzun uzun: 4	Yavaş yavaş: 3	Karı koca: 2	
Çalı çırpı: 3	Bağırıp çağırmak: 2	Nefes nefese: 2	

4. Satıcı Çocuk

Atasözü

Tespit edilen tek atasözü “Düşmez kalkmaz bir Allah,” tır.

Deyim

Yüz elli bir farklı deyim tespit edilmiştir. Bu deyimlerden kırk altısı, bir defadan fazla kullanılmıştır. Bir defadan fazla kullanılan deyimlerden bazılarının kullanım sıklıkları aşağıda gösterilmektedir.

Ayağa kalkmak: 7	Çıt çıkarmamak: 5	Faydalı olmak: 4	Karar vermek: 3
Söze karışmak: 7	Ortaya çıkmak: 5	Kendine gelmek: 4	Kendini toplamak: 3
Geri dönmek: 6	Adım atmak: 4	Canı istemek: 3	Meydan okumak: 3
Selam vermek: 6	Aklına gelmek: 4	El çırpamak: 3	Ne gibi?: 3
Çığlık atmak: 5	Dik dik bakmak: 4	Hoşuna gitmek: 3	Yerinden fırlamak: 3

İkileme

Yetmiş farklı ikileme tespit edilmiştir. Bu ikilemelerden yirmi ikisi, bir defadan fazla kullanılmıştır. Bu ikilemeler ve kullanım sıklıkları aşağıda gösterilmektedir.

Ara sıra: 5	İri yarı: 3	Koşa koşa: 2	Yan yan: 2
Dik dik: 4	Ayrı ayrı: 2	Küt küt: 2	Yarın öbür gün: 2
Tatlı tatlı: 4	Çılgık çılgıça: 2	Onu bunu: 2	Yavaş yavaş: 2
Yüze yüze: 4	Dalıp çıkmak: 2	Sert sert: 2	Vah vah: 2
Bir iki: 3	Gidip gelmek: 2	Sessiz sessiz: 2	
Hay hay: 3	Hıçkıra hıçkıra: 2	Telaşlı telaşlı: 2	

Sonuç

İncelenen dört kitapta, en çok atasözünün geçtiği kitap yedi atasözü ile Saklı Kent'tir. Korsan Peşinde ile Macera Adası'nda iki, Satıcı Çocuk'ta ise bir atasözü bulunmaktadır. Bu, Saklı Kent dışındaki kitapların atasözü açısından bol örnekli olmadığına işaret etmektedir. Aynı atasözünün aynı kitapta tekrar kullanılması gibi bir duruma rastlanmamıştır.

Deyimlere bakıldığında, yüz doksan dokuz farklı deyimle Korsan Peşinde'nin en çok deyim kullanılan kitap olduğu görülmektedir. Bu kitap dışında, Macera Adası'nda yüz seksen beş, Saklı Kent'te yüz doksan beş, Satıcı Çocuk'ta yüz elli bir farklı deyim tespit edilmiştir. Görüldüğü üzere, kitaplarda kullanılan deyim sayıları birbirine yakındır. Bu bize, Boyunağa'nın her kitabında belli bir seviyede deyim kullandığını, yani yazarın bu konudaki hassasiyetini göstermektedir.

Bir kitapta geçen deyimlerin tekrar kullanılmasına bakıldığında, Korsan Peşinde'de yüz doksan dokuz deyimden kırk dokuzunun, Macera Adası'nda yüz seksen beş deyimden elli sekizinin, Saklı Kent'te yüz doksan beş deyimden elli sekizinin ve Satıcı Çocuk'ta yüz elli bir deyimden kırk altısının tekrar kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin kullanılan deyimleri tekrar görmeleri, farklı bir bağlamda bu unsurların tekrar çıkmaları, deyim anlamını çözmeleri veya tekrar etmeleri açısından yararlıdır.

İkilemeler açısından incelendiğinde, en çok ikileme kullanılan kitabın, yetmiş farklı ikileme ile Satıcı Çocuk olduğu görülmektedir. Korsan Peşinde'de altmış, Macera Adası'nda altmış sekiz, Satıcı Çocuk'ta elli yedi farklı ikileme kullanılmıştır. Deyimlerde bahsettiğimiz unsur sayısının her kitapta birbirine yakın olması meselesi, burada da karşımıza çıkmaktadır.

İkilemelerin kitap içinde tekrar kullanılmasına bakıldığında, Korsan Peşinde'de altmış ikilemeden altısının, Macera Adası'nda altmış sekiz ikilemeden on birinin, Saklı Kent'te elli yedi ikilemeden on dördünün ve Satıcı Çocuk'ta yetmiş ikilemeden yirmi ikisinin bir kereden fazla kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, yukarıda belirttiğimiz üzere, tekrar ile öğrenme açısından okur adına iyi bir fırsattır.

Toplam sayıya baktığımızda Ahmet Yılmaz Boyunağa'nın toplamda 392 sayfa tutan dört kitabında, 555 farklı deyim, 231 farklı ikileme ve 11 farklı atasözü tespit edilmiştir. Bu verilerin karşılaştırılmasını yapabilmek için, aşağıda daha önce yapılmış bazı çalışmalara yer verilecektir.

Tekşan, Çinpolat, Çelenk ve Güneş'in 2019 yılında yayımlanan "Sevim Ak'ın Eserlerinde Söz Varlığı Unsurları" isimli makalelerindeki verilere göre, toplam 668 sayfalık beş Sevim Ak kitabında 625 deyim, 501 ikileme, 4 atasözü bulunmuştur.

Uz ve Özcan (2020)'ın toplam 916 sayfalık on Behiç Ak kitabını inceledikleri çalışmada, toplamda 5 farklı atasözü, 423 farklı deyim ve 242 farklı ikileme tespit edilmiştir.

Uzuner Yurt (2016) Aytül Akal'ın 120 sayfalık "Gökyüzünde Balonlar" isimli öykü kitabında 2 farklı atasözü, 202 farklı deyim ve 56 farklı ikileme olduğunu belirtmektedir.

Sayfa sayıları ile atasözü, deyim, ikileme sayıları karşılaştırıldığında, Boyunağa'nın eserlerinde kullanılan deyim ve ikileme sayısının, diğer çalışmalarda ele alınan yazarların eserlerindeki sayılarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Hatta atasözünü, Saklı Kent'in etkisiyle, toplamda en çok kullanan yazar Boyunağa olmuştur.

Bu bağlamda, yazarın bahsettiğimiz eserlerinin kalıplaşmış söz varlığı unsurları açısından dikkate alınması gereken kaynaklar olduğu, öğrencilerin söz dağarcıklarını bu unsurlarla zenginleştirmek, böylelikle bunların korunup gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlamak için söz konusu eserlerin öğrencilere tavsiye edilebileceği kanısına varılmıştır. Yazarın diğer kitapları hakkında yapılacak bu tip çalışmalar, daha çok eserin içerdiği söz varlığı miktarını görmek açısından faydalı olacaktır.

Kaynakça

Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil III. Cilt (4. Baskı)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

_____, _____. (2006). *Türkçenin Gücü (10. Baskı)*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.

_____, _____. (1996). *Türkçenin Sözvarlığı*. Ankara: Engin Yayınları.

Boyunağa, A. Y. (2019). *Korsan Peşinde (25. Baskı)*. İstanbul: Timaş Yayınevi.

_____, _____. (2018). *Macera Adası (13. Baskı)*. İstanbul: Timaş Yayınevi.

_____, _____. (2019). *Saklı Kent (22. Baskı)*. İstanbul: Timaş Yayınevi.

_____, _____. (2019). *Satıcı Çocuk (22. Baskı)*. İstanbul: Timaş Yayınevi.

Gürel, Z., Temizyürek, F., Şahbaz, N. K. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Öncü Kitap.

Hatiboğlu, V. (1981). *Türk Dilinde İkileme (2. Baskı)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.

Özdemir, E. (2001). *Açıklamalı Atasözleri Sözlüğü (7. Baskı)*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme (5. Baskı)*. Ankara: Anı.

Şirin, M. R. (2007). *Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Tekşan, K., Çinpolat, E., Çelenk, B., Güneş, T. (2019). Sevim Ak'ın Eserlerinde Söz Varlığı Unsurları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 361-370.

Uz, M., Özcan, M. F. (2020). Behiç Ak'ın “Gülümseten Öyküler” Dizinindeki Hikâye Kitaplarının Kalıplaşmış Söz Varlığı Açısından İncelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 47, 187 – 214.

Uzuner Yurt, S. (2016). Aytül Akal'ın Gökyüzünde Balonlar Adlı Öykü Kitabının Söz Varlığı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18-1, 425 – 444.

Geribildirim Odakları Açısından Türkçe ve Matematik Öğretmenleri

*Rahime ŞENTÜRK**

Özet

Öğretim sürecinde geribildirim kullanmanın amacı, öğrencide görülen eksiklikleri betimleyerek girdiyi daha verimli nasıl kullanabileceği ve geliştirebileceği konusunda öğrenciye yardımcı olmaktır. Öğrenmenin gerçekleşerek davranış değişikliği oluşturabilmesi için geribildirim tam ve doğru olarak etkili bir şekilde öğrenciye ulaşması gerekir. Öğretim süreci öğretmen- öğrenci etkileşimiyle öğretmen ve akran geribildirimleriyle yürütülür. Bu çalışmada öğretim sürecinde Türkçe ve matematik öğretmenlerinin geribildirim odaklarını kullanım sıklığını değerlendirme amaçlanmıştır. Alan araştırması yöntemi kullanılan çalışmada veriler 'Üç Düzeyli Akran Geribildirim Yönergesi'nden yararlanılarak oluşturulan 'Sınıf İçi Geribildirim Uygulamalarını Tanılama Sormacısı' ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tanımlayıcı istatistik kullanılmış ve veriler IBM SPSS Statistics 22 istatistik programında değerlendirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada 170 Türkçe öğretmeni ve 185 matematik öğretmenine ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecinde geribildirim odaklarını kullanma sıklığı sırasıyla öz-düzenleme odaklı, süreç odaklı, görev odaklı ve benlik odaklı geribildirim olduğu görülmüştür. Aynı kullanım sıklık oranı matematik öğretmenleri için de geçerlidir. Ancak matematik öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerine göre öz-düzenleme, süreç ve görev odaklı geribildirimi kullanım sıklık oranlarının daha fazla olduğu; benlik odaklı geribildirimde ise Türkçe öğretmenlerine oranla daha az yer verdikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, matematik, ölçme ve değerlendirme, geribildirim.

Turkish and Mathematics Teachers in Terms of Feedback Focus

Abstract

The purpose of using feedback in the teaching process is to describe the deficiencies seen in the student and help the student to use and improve the input more efficiently. In order for learning to take place and create a change in behavior, the feedback must reach the student accurately and effectively. The teaching process is carried out with teacher-student interaction and teacher and peer feedback. In this study, it was aimed to evaluate the frequency of using feedback focuses of Turkish and mathematics teachers in the teaching process. In the study, in which field research method was used, the data were collected with the 'In-Class Feedback Applications Diagnostic Question' created by using the 'Three Level Peer Feedback Directive'. Descriptive statistics were used in the analysis of the data and the data were evaluated in the IBM SPSS Statistics 22 statistical program. For this purpose, 170 Turkish teachers and 185 mathematics teachers were reached in the study. As a result of the study, it was seen that the frequency of using feedback focuses in the teaching process of Turkish teachers was self-regulation, process-oriented, task-oriented and self-focused feedback, respectively. The same frequency rate of use applies to mathematics teachers. However, it was found that mathematics teachers had more self-regulation, process and task-oriented feedback compared to Turkish teachers; on the other hand, it was determined that they gave less place in self-focused feedback than Turkish teachers.

Keywords: Turkish Education, mathematics, measurement and evaluation, feedback.

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, araştırma ile ilgili varsayımlara ve sınırlılıklara, tanımlara yer verilmiştir. Problem durumu başlığı altında öğretim sürecinin basamaklarından biri olan ölçme ve değerlendirmede geribildirim uygulamalarına ilişkin eğilimlere değinilmiştir. Daha sonra araştırmanın amacı, soruları, önemi, varsayım ve sınırlılıklarından söz edilerek araştırmada kullanılan temel kavramların açıklamalarına yer verilmiştir.

*Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Türkiye, rahime.senturk@omu.edu.tr

Problem Durumu

Bireyin eğitim süreci sınav sistemi ile şekil kazanır. Bu nedenle eğitim sürecinde ölçüt alınan niteliklerin oluşum çerçevelerinin net bir şekilde çizilmesi gerekir. Ölçütlere bağlı olarak yapılan ölçme ve değerlendirme öğrencinin düzeyi, gelişimi ve hedef noktasını belirler. Öğretim sürecinde öğretmen öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçme ve değerlendirme ile kontrol eder (Atıcı, 2014). Bu aşamada uygulanan çeşitli ölçme- değerlendirme biçimleri öğretmene, öğrencileri her yönden değerlendirerek en doğru kaniya ulaşma olanağı sağlar.

Geribildirim, öğretim sürecinin her aşamasında yer alan bir değerlendirme biçimidir. Aynı zamanda geribildirim, “söylediğiniz ve yaptığınız işlerle, bunların diğerleri üzerindeki etkilerinin arasındaki bağ; bir performans ya da davranış hakkında, o performansı ya da davranışı onaylayıp gelişmesini sağlayacak bir harekete öncülük edecek bilgi; stajyerleri, aynı davranışı yeniden tekrarlayabilmeleri için yaptıklarının standarda ulaştığını bilmelerini sağlamak, öte yandan yaptıkları standarda uymuyorsa, standarda ulaşmak için alınacak önlemlerin tartışılmasını ve bu davranışın yinelenmesini engellemeyi sağlamaktır (Roland& Bee, 1997). İletişim öğelerinden biri olan geribildirim, öğretim sürecinde bilgi sağlamaya yönelik önemli bir kaynaktır. Bu durumu Benligiray (2014) “insanların neyi nasıl yaptıkları ile ilgili aldıkları geribildirim, öğrenmeleri ve gelişmeleri için temel gerekliliktir” biçiminde belirtmiştir. Bu nedenle öğretim sürecinde geribildirim kullanmanın amacı, beceri gelişiminde gözlemlenen eksiklikleri betimleyerek girdiyi daha verimli nasıl kullanabileceği ve geliştirebileceği konusunda öğrenciye yardımcı olmaktır. Aynı zamanda ölçme değerlendirmede yanlış düzeltmenin önemli bir basamağını oluşturan geribildirim, öğrenciye kalıcı öğrenme ve davranış değişikliği oluşturma konusunda yardımcı olur (Brookhart, 2008).

Geribildirim hem öğretmene hem de öğrenciye öğrenme düzeyi ile ilgili bilgi vererek öz değerlendirme fırsatı sunar. Öğretmen ise gönderilen iletinin amaca ulaşip ulaşmadığını öğrenciden aldığı geribildirimlerle kontrol eder. Kontrol sonrasında iletideki eksiklikler tamamlanarak öğrenciye tekrar gönderilir. Böylece öğrenci geribildirim ile eksikliklerini tamamlar. Kontrol sonrası geribildirim öğrenciye iletilmemesi veya yeniden düzenlemeye zaman tanınmaması geribildirim etkisiz olmasına neden olabilir. Öğretim sürecinin devamı, akıcılığı veya durağanlığı, kalitesi ve niteliği bu döngüsel sisteme bağlı olarak gerçekleşir. Geribildirim çift yönlüdür. Süreçte etkileşim öğretmen- öğrenci arasında sağlanabileceği gibi öğrenci- öğrenci arasında da sağlanabilir.

Öğretmen rollerinden biri, öğrenci durum, algı, performans ve ihtiyacına yönelik yerinde ve işlevsel geribildirimlerle öğrenmeyi sağlama olarak belirtilebilir. Aynı zamanda geribildirim kullanımındaki söylemler, beden dili, tutum ve davranışlar gibi etkenler de iletinin tam ve doğru olarak öğrenciye ulaşmasını etkiler. Geribildirim zaman zaman ya da gelişigüzel yapılan bir yorum değil, sürekli devam eden bir süreç haline getirilmelidir (Mentor, 2006).

Uygun geribildirime karar vermek ve öğretim sürecindeki döngüyü süregelen bir şekilde takip etmek oldukça zordur. Öte yandan, öğretim sürecinde geribildirim, öğrenci davranışını etkileyerek gereksinimini karşılayabilir nitelikte ve yanlışları öğrenme olanağına dönüştürme biçiminde verilmelidir. Öğrenmenin gerçekleşerek davranış değişikliği oluşturabilmesi için geribildirim tam ve doğru olarak öğrenciye ulaşması gerekir. Süreçte geribildirim odaklarının yapılandırılmasıyla ilgili olarak öğretmenlerin farkındalıklarının artırılması, öğretim sürecinin ve iletişimin devamını sağlama, yönünü belirleme konularında öğretmenlere katkı sağlayabilir.

Öğretmen, gözlem yöntemiyle öğrencilerden aldığı geribildirimler sonucunda öğretime rehberdir. Bu nedenle öğretmen, öğrenci beceri gelişimini sadece ölçümlerle değil, açıklama, davranış ve tutumlarıyla da desteklemelidir (Nitko& Brookhart, 2016). Öğretmenlerin süreçte betimleyici geribildirimlere yer vermesi, öğrencinin öğrenme alanlarının bütüncül olarak gelişmesine katkı sağlayabilir. Öğretimin süreç

boyu gözlemi, hangi aşamada sorun yaşandığının belirlenmesini sağlar ve aynı yanlışın yapılma sıklığını azaltır. Süreci oluşturan ve devamını sağlayan etkenin, öğretmen- öğrenci etkileşiminden kaynaklı geribildirimler olduğu göz önünde bulundurulduğunda, hangi tür geribildirimlerin ne gibi durumlarda kullanılabilmesi yönünde farkındalık kazanma daha sağlıklı bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlayabilir. Bu nedenle araştırmada Türkçe ve matematik öğretmenlerinin öğretim sürecinde süreç odaklı geribildirim, görev odaklı geribildirim, öz-düzenleme odaklı geribildirim ve benlik odaklı geribildirim türlerine yönelik eğilimleri ele alınmıştır.

Görev odaklı geribildirim, öğrencinin görev sonucunda elde ettiği çıktıya yönelik verilen geribildirimdir. Bu tür geribildirimlerin odağı; görevin hedefe ulaşma durumu, çıktının geliştirilmesi gereken yönleri, görevin aşamalarını tamamlama durumu, görevin yeterliğine ilişkin yönlendirmeleri içerir. *Süreç odaklı geribildirim* ise; görev sırasında süreç boyunca yapılan uygulamalar, strateji ve yöntemlerde yanlışlara, düzeltmelere ilişkin verilen geribildirimleri oluşturur. Bu tür geribildirimlerin odağında; görevin amacına ilişkin mantığın kavranması, görev sürecindeki aşamalara ilişkin açıklamalar, yanlışları farkederek düzeltme, ipuçlarından bilgiye ulaşma, bilgi inceleme stratejileri, düşünceler arası ilişki kurma becerisi vardır. *Öz düzenleme odaklı geribildirim*; süreç sonunda elde edilen bilginin nasıl kullanılabilmesini, öz değerlendirmeyi ve denetimi vurgulayan geribildirimlerdir. Bu tür geribildirimlerin odağında; görev sırası işlemlerini planlama, elde edilen çıktıyı değerlendirme, yeniden düzenlenme, farklı bilgilerle kıyaslama, öğrenme amacındaki yerini kavrama, başarıya ulaşma yollarında yönlendirme, öz-yeterlilik ve öz- düzenlemeyle ilgili öneriler vardır. *Benlik odaklı geribildirim* ise görev ve çıktıyla ilgili olmaktan çok öğrencinin öz benliğine yönelik verilen geribildirimlerdir. Bu tür geribildirimlerin odağını; öz benliğe ilişkin olumlu veya olumsuz değerlendirmeler oluşturur (Çetinkaya, 2019: 292).

Geribildirimle ilgili literatürde yapılan araştırmalar; çeşitli türdeki geribildirimlerin hangi dil becerisine ne yönde katkı sağladığı; geribildirim öğretme sürecine, beceri gelişimine olumlu etkileri üzerine olmakla birlikte öğretmenlerin geribildirim konusunda farkındalıklarının yetersiz olduğu yönündedir (Borich, 2017; Gülbahar ve Gürler, 2016; Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011 vb.). Çalışmalarda öğretmenlerin geribildirim verirken beceri gelişiminde gelişigüzel değerlendirmelerde buldukları ve daha çok sözel geribildirime yer verdikleri belirtilmiştir (Erişen, 1997; Roland & Bee, 1997; Matsumura, Patthey-Chavez, Valdés & Garnier, 2002; Stone & Heen, 2015; Percell, 2017; Çetinkaya, 2019; Şentürk, 2019). Geribildirim öğretme sürecindeki yeri ve önemi ile ilgili yapılan araştırmalar olduğu gibi hangi geribildirim öğrenci öğrenme düzeyinde, beceri gelişiminde ve başarısında ne kadar etkili olduğunu belirleme amacıyla çalışmalar da yapılmıştır (Çetinkaya ve Köğce, 2014; Çetinkaya, 2015; Çetinkaya ve Hamzadayı, 2015; Çetinkaya, Bayat ve Alaca, 2016; Dökmen, 1982; Erişen, 1997; Köğce, 2012; Köğce ve Baki, 2014; Zacharias, 2007). Dolayısıyla geribildirim etkili olabilmesi için öğretim sürecinin hangi aşamasında, ne sıklıkla ve hangi türde kullanılacağı ile ilgili planlamanın iyi yapılması gerekir. Bu nedenle çalışmada Türkçe ve matematik öğretmenlerinin öğretim sürecinde geribildirim odaklarını kullanım durumları incelenmiştir. Öğretim sürecindeki uygulamalarda karşılaşılan durumlara yönelik hangi geribildirim odağının dikkate alınarak etkili ve nitelikli geribildirim verilebileceğine ilişkin öğretmenlerin farkındalığının artırılması süreci daha sağlıklı organize edebilmelerine katkı sağlayabilir.

Çalışmada öğretim sürecinde Türkçe ve matematik öğretmenlerinin geribildirim odaklarını kullanım durumunu değerlendirme amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik daha ayrıntılı bulgulara ulaşabilmek için aşağıdaki alt problemlere yer verilmiştir:

- 1- Türkçe ve matematik öğretmenlerinin geribildirim kullanım sıklığı nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 2- Türkçe öğretmenlerinin geribildirim odaklarını kullanım sıklığı nasıl bir dağılım göstermektedir?

- 3- Matematik öğretmenlerinin geribildirim odaklarını kullanım sıklığı nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 4- Öğretmenlerde geribildirim odaklarının kullanım sıklığı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Yöntem

Çalışmada olayları ve olguları doğal koşulları içerisinde incelemeyi hedefleyen alan araştırması yöntemi kullanılmıştır. Olay ve olguları (örnekleme alınan öğretmenlerin geribildirim odaklarını kullanım durumu) betimlemek için anket eşdeğerliğindeki formdan yararlanılmıştır. Ankette bir evren veya örnekleme oluşturan gruplardan sistematik biçimde bilgi toplamak için, yazılı veya sözlü sorular sorarak bunların cevaplarına ulaşılmaya çalışılır. Anket yönteminde veri toplama aracı olarak anket isimli formlar kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada temel değişkenler olarak ele alınan geribildirim odakları öğretmenlerin uygulama eğilimleri dikkate alınarak irdelenmiştir.

Katılımcılar

Tablo 1.

Katılımcıların Bazı Sosyodemografik Özellikleri ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı (n=355)

Alan	Türkçe Öğretmeni		Matematik Öğretmeni		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Cinsiyet						
Kadın	81	47.6	98	53.0	179	50.4
Erkek	89	52.4	87	47.0	176	49.6
Toplam	170	47.9	185	52.1	355	100.00
<i>Sınıf Düzeyi¹⁴</i>	n	%	n	%		
5. sınıf	31	13.36	42	16.86		
6. sınıf	46	19.84	57	22.89		
7. sınıf	61	26.99	66	26.50		
8. sınıf	94	40.51	84	33.75		
Toplam	232	100.00	249	100.00		

Katılımcıların sosyodemografik özellikleri ve cinsiyetlerine göre dağılımı (Tablo 1) incelendiğinde çalışmaya katılanların %47.9'unun Türkçe öğretmeni, %52.1'inin matematik öğretmeni olduğu; Türkçe öğretmenlerinin %52.4'ünün erkek, matematik öğretmenlerinin ise %53.0'ının kadın olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Çalışmada veriler, Gan (2011) tarafından geliştirilen Çetinkaya (2019) tarafından uyarlanan 'Üç Düzeyli Akran Geribildirim Yönergesi'nden yararlanılarak oluşturulan 'Sınıf İçi Geribildirim Uygulamalarını Tanılama Sormacısı' ile toplanmıştır. Sormacada yönergede yer alan görev odaklı geribildirim, süreç odaklı geribildirim, öz-düzenleme odaklı geribildirim ve benlik odaklı geribildirim alt boyutlarına ilişkin ölçütlere yer verilmiştir. Ayrıca çalışma kapsamında öğretmenlerin geribildirim odaklarını uygulama yaklaşımlarını belirlemek amacıyla her alt boyuta ilişkin uygun birer örnek durum eklenmiş ve üç uzmandan görüş alınarak ankete son hali verilmiştir.

İstatistiksel analizler IBM SPSS Statistics 22.0 paket programında değerlendirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri öğretmenlerin cinsiyet ve branşı gibi sosyodemografik özellikleridir.

²Öğretmenler birden fazla sınıf düzeyinde derse girmektedir.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise öğretmenlerin sınıf içi geribildirim uygulamalarını tanılama sormacasından almış oldukları puan ortalamalarıdır.

Veriler sürekli sayısal değişkenler ortalama±standart sapma, kategorik değişkenler ise sayı (n) ve yüzde (%) olarak verilmiştir. Sayısal değişkenlerin normal dağılıma uyup uymadığı Shapiro Wilk normallik testi ile değerlendirilmiştir. Alanlar açısından gruplar arasında sayısal değişkenler bakımından farklılık olup olmadığı grupların homojenliğinin sağlanması durumunda bağımsız gruplarda t testi ile homojenliğin sağlanmadığı durumda ise Mann-Whitney U testi ve MANOVA ile incelenmiştir. Ardışık iki ölçüm değerlendirilmelerinde eşleştirilmiş t testi kullanılmıştır. Kategorik değişkenler bakımından gruplar arasında farklılık olup olmadığına ise Ki kare veya Fisher kesin Ki kare analizinin exact yönteminden yararlanılmıştır. $p < 0.05$ değeri %95 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Bulgular

Öğretmenler tarafından belirtilen öğretim sürecindeki etkinlik, uygulama ve değerlendirmeler sırasında daha çok hangi geribildirim odağı ve alt boyutuna eğilim gösterdiklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Sınıf İçi Geribildirim Odaklarını Uygulama Dağılımları (N=355)

Geribildirim Odakları	Maddeler	Ölçütler	Her zaman		Sıklıkla		Bazen		Nadiren		Hiçbir zaman	
			n	%	N	%	n	%	n	%	N	%
Görev Odaklı Geribildirim	1	Çıktının başarı ölçütünü karşıladığını (‘doğru yaptın’, ‘görevi başarıyla tamamladın’) belirtirim.	202	56.9	153	43.1	-	-	-	-	-	-
	2	Görevi doğru bir şekilde tamamlayan öğrencinin neyi iyi yaptığını ayrıntılı geribildirimle açıklarım.			51	14.4	185	52.1	119	33.5		
	3	Görevi tamamlayamayan veya yanlış yapan öğrenciye nerede yanlış yaptığını açıklarım.	51	14.4	156	43.9	133	37.5	13	3.7	2	0.6
	4	Görevi tamamlayamayan veya yanlış yapan öğrenciye nasıl ayrıntılandırabileceğini açıklarım.	1	0.3	110	31.0	61	17.2	136	38.3	47	13.2
	5	Görevi tamamlayamayan veya yanlış yapan öğrenciye doğrudan doğru yanıtın ne olduğunu söylerim.	2	0.6	133	37.5	85	23.9	133	37.5	2	0.6
	6	Görevi tamamlayamayan veya yanlış yapan öğrenciye görevin aşamalarını tamamlayabilmek için başka hangi bilgileri edinmesi gerektiğini belirtirim.	34	9.6	188	53.0	129	36.3	4	1.1	-	-
	7	Örn; öğrenciye ‘birinci eylemi/işlemi ilk olarak yazmışsın. Fakat sonra olaylar/işlemler karışmış. Yazdıklarını gözden geçirerek olayların/işlemlerin	42	11.8	175	49.3	133	37.5	5	1.4	-	-

	gerçekleştiği sırayı numaralandırman ve ardından bunları doğru sırayla yeniden yazman gerekir' şeklinde görev sürecine yönelik açıklamalı, yönlendirici geribildirim veririm.										
	8 Öğrenciye hangi stratejileri yetkinlikle kullandığını belirtirim.	-		43	12.1	185	52.1	124	34.9	3	0.8
	9 Öğrenciye görevinde neyin yanlış yapıldığını açıklarım.	122	34.4	168	47.3	64	18.0	1	0.3	-	
	10 Öğrenciye görevinde neden yanlış yaptığını açıklarım.	2	0.6	129	36.3	167	47.0	56	15.8	1	0.3
	11 Öğrenciye doğru yanıtın ne olduğunu ayrıntılı olarak açıklarım.	176	49.6	173	48.7	6	1.7	-		-	
Süreç Odaklı Geribildirim	12 Öğrenciye görevle ilgili başka hangi sorularla karşılaşabileceğini sorarak araştırmaya yönlendiririm.	1	0.3	129	35.8	97	27.3	127	35.8	1	0.3
	13 Öğrenciye görevin bölümleriyle ilgili başka neler yapılabileceğini sorarak araştırmaya yönlendiririm.	6	1.7	250	70.4	97	27.3	2	0.6	-	
	14 Öğrenciye çıktıda/sonuçta/üründe başka hangi bilgilere yer verilebileceğini sorarak görevi ayrıntılandırabilmesini sağlarım.	90	25.4	260	73.2	5	1.4	-		-	
	15 Öğrencinin görevle ilgili kavramları/bilgiyi kavrama yeterliğini değerlendiririm.	244	68.7	111	31.3	-		-		-	
	16 Örn; öğrenciye 'senden düşünceleri/işlemleri karşılaştırmamı istedim. Benzer ve farklı yönlerini sıralayarak başlayabilirsin. Böylece birbirleriyle olan ilişkilerini görebilirsin' şeklinde sürece yönelik yönlendirici geribildirim veririm.	136	38.3	167	47.0	50	14.1	2	0.6	-	
	17 Öğrenciye yaptığı işi nasıl denetleyebileceğine ilişkin açıklamalar yaparım.	2	0.6	141	39.7	166	46.8	45	12.7	1	0.3
Öz- Düzenleme Odaklı Geribildirim	18 Öz- denetlemeyi nasıl gerçekleştirebileceğine ilişkin açıklayıcı geribildirim veririm.	1	0.3	40	11.3	148	41.7	128	36.1	38	10.7
	19 Öğrenciye öz-denetlemeyi sağlayabilmesi için '...(işlem/görev) için ne yaptın?' sorusunu sorarım.	257	72.4	97	27.3	1	0.3	-		-	
	20 Öğrenciye öz-denetlemeyi sağlayabilmesi için '...(işlem/görev) tamamladığı zaman ne oldu?' sorusunu sorarım.	133	37.5	159	44.8	61	17.2	2	0.6	-	
	21 Öğrenciye öz-denetlemeyi sağlayabilmesi için	129	36.3	186	52.4	38	10.7	2	0.6		

	‘... (işlem/görev) nasıl açıklayabilirsin?’ sorusunu sorarım.										
22	Öğrenciyi öz-denetlemeyi sağlayabilmesi için ‘... (işlem/görev) için gerekçe gösterebilirsin?’ sorusunu sorarım.	2	0.6	139	39.2	154	43.4	55	15.5	5	1.4
23	Öğrenciyi öz-denetlemeyi sağlayabilmesi için ‘görevde başka kararsız kaldığın bir durum oldu mu?’ sorusunu sorarım.	-		3	0.8	147	41.4	163	45.9	42	11.8
24	Öğrendiği bilgileri nasıl değerlendirebileceğini sorarım.	1	0.3	52	14.6	255	71.8	44	12.4	3	0.8
25	Öğrencinin öğrendiklerini değerlendirebilmesi için çıktığı diğer bilgilerle karşılaştırmasını sağlarım.	5	1.4	156	43.9	190	53.5	4	1.1	-	
26	Öğrencinin öğrendiklerini değerlendirebilmesi için bütün bilgilerin ortak noktasını bulmasını sağlarım.	4	1.1	48	13.5	259	73.0	42	11.8	2	0.6
27	Öğrenciyi çalışmasındaki sapmaları görebilmesi için betimleyici geribildirimlerle yönlendiririm.	91	25.6	256	72.1	8	2.3	-		-	
28	Öğrenciyi görev sonunda hangi öğrenme hedeflerine ulaştığını sorarım.	-		54	152	224	63.1	76	21.4	1	0.3
29	Öğrenciyi görev sonrasında düşüncelerinin ne yönde değiştiğini sorarım.	-		5	1.4	184	51.8	162	45.6	4	1.1
30	Örn; öğrenciyi ‘yanıtı kaynak kitapla denetledin ve yanlış yaptığını saptadın. Neden yanlış yaptığına ilişkin bir düşünce var mı? Hangi stratejiyi kullandın? Farklı bir strateji denemeye ne dersin?’ ifadesiyle öz-düzenlemeye yönelik yönlendirici geribildirim veririm.	3	0.8	123	34.6	62	17.5	125	35.2	42	11.8
31	Öğrencinin benliğine yönelik olumlu geribildirim veririm.	6	1.7	166	46.8	181	51.0	2.	0.6	-	
32	Öğrencinin benliğine yönelik olumsuz geribildirim veririm.	107	30.1	187	52.7	61	17.2	-		-	
33	Örn; öğrenciyi ‘çok tembelsin, aslında konularla biraz ilgilenen yapabilirsin’ ifadesiyle benliğe yönelik açıklayıcı, olumsuz geribildirim veririm.	-		5	1.4	64	18.0	182	51.3	10 4	29.3
34	Örn; öğrenciyi ‘dersleri düzenli takip ettiğin için çok çalışkan ve zeki bir öğrencisin’ ifadesiyle açıklayıcı, olumlu geribildirim veririm.	14	3.9	122	34.4	199	56.1	19	5.4	1	0.3

Öğretmenlerin sınıf içi geribildirim uygulama dağılımları incelendiğinde; *her zaman* 72.4'ünün “Öğrenciye öz-denetlemeyi sağlayabilmesi için ‘... (işlem/görev) için ne yaptın?’ sorusunu sorarım.”; 68.7'sinin “Öğrencinin görevle ilgili kavramları/bilgiyi kavrama yeterliğini değerlendiririm.” gerçekleştirdiği; *sıklıkla* 73.2'sinin “öğrenciye çıktıda/sonuçta/üründe başka hangi bilgilere yer verilebileceğini sorarak görevi ayrıntılandırabilmesini sağlarım.”, 52.4'ünün “Öğrenciye öz-denetlemeyi sağlayabilmesi için ‘... (işlem/görev) nasıl açıklayabilirsin?’ sorusunu sorarım.”, 72.1'inin “Öğrenciyi çalışmasındaki sapmaları görebilmesi için betimleyici geribildirimlerle yönlendiririm.”, 52.7'sinin “Öğrencinin benliğine yönelik olumsuz geribildirim veririm.” yaptığı; 73.0'ünün “Öğrencinin öğrendiklerini değerlendirebilmesi için bütün bilgilerin ortak noktasını bulmasını sağlarım.”, 63.1'inin “Öğrenciye görev sonunda hangi öğrenme hedeflerine ulaştığını sorarım.” *bazen* ve 51.3'ünün *nadiren* “Örn; öğrenciye ‘çok tembelsin, aslında konularla biraz ilgilenen yapabilirsin’ ifadesiyle benliğe yönelik açıklayıcı, olumsuz geribildirim veririm.” biçiminde yanıtladıkları görülmektedir.

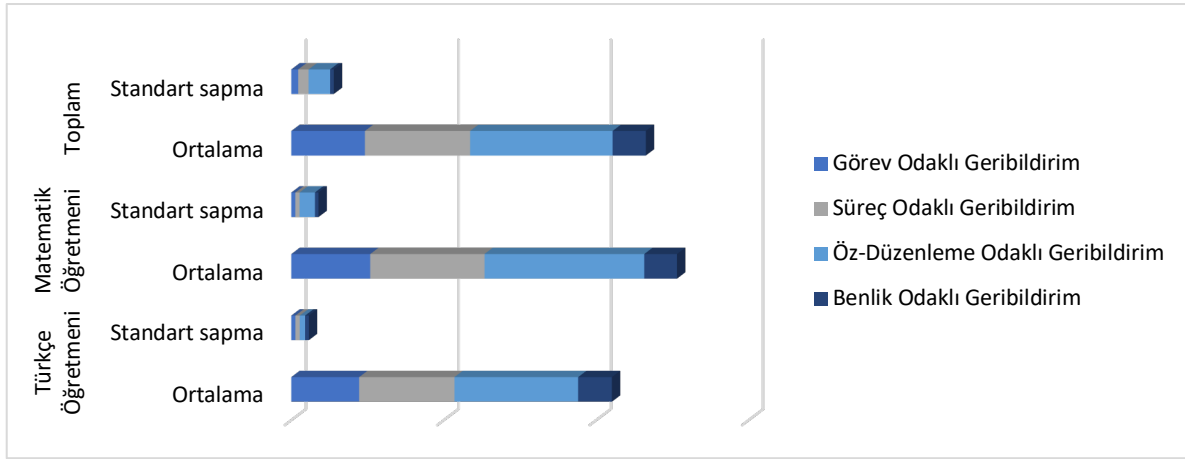
Tablo 3.

Öğretmenlerin Alanlarına Göre Sınıf İçi Geribildirim Uygulama Alt Boyutlarının Ortalama ve Karşılaştırması

Geribildirim Alt Boyutları/ Alan	Türkçe Öğretmeni	Matematik Öğretmeni	Toplam	Kısmi eta kare değeri*	p**
	$\bar{X} \pm SD$	$\bar{X} \pm SD$	$\bar{X} \pm SD$		
Görev Odaklı Geribildirim	22.25±1.33	25.88±1.31	24.14±2.24	0.653	0.000
Süreç Odaklı Geribildirim	31.25±1.43	37.48±1.37	34.49±3.41	0.832	0.000
Öz-Düzenleme Odaklı Geribildirim	40.56±1.74	52.40±5.04	46.73±7.05	0.705	0.000
Benlik Odaklı Geribildirim	11.08±1.24	10.74±1.17	10.90±1.21	0.020	0.008

*Değer MANOVA analizi ile elde edilmiştir.

Öğretmenlerin alanlarına göre sınıf içi geribildirim uygulama alt boyutlarının ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan gruplar arasında farklılık bulunmaktadır ($p < 0.001$). Geribildirim alt boyut puan ortalamalarında en yüksek puan ortalamasının Türkçe öğretmenlerinde 40.56±1.74 ile, matematik öğretmenlerinde ise 52.40±5.04 ile *öz-düzenleme odaklı* geribildirim alt boyutunda olduğu saptanmıştır. En düşük geribildirim alt boyut puan ortalamasının ise; Türkçe öğretmenlerinin 11.08±1.24 ile, matematik öğretmenlerinde 10.74±1.17 puanı ile *benlik odaklı geribildirimde* olduğu görülmektedir (*Şekil 1*). Türkçe ve matematik öğretmenlerinin öğrencilere verdikleri geribildirim alt boyutları arasında da istatistiksel açıdan farklılık bulunmuştur ($p < 0.001$). Gruplar arasındaki bu farkın etki büyüklüğü en fazla *süreç odaklı* geribildirimde iken (kısmi eta kare değeri=0.832), en az etki eden alt boyutun %20 etki büyüklüğü (0.020) ile *benlik odaklı* geribildirim olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Öğretmenlerin alanlarına göre sınıf içi geribildirim uygulama alt boyutlarının ortalama ve karşılaştırması grafiği

Tablo 4.

Öğretmenlerin Cinsiyetlere Göre Sınıf İçi Geribildirim Uygulamalarının Karşılaştırılması

Geribildirim Alt Boyutları / Cinsiyet	Kadın	Erkek	Toplam	Kısmi eta kare değeri*	p**
	$\bar{X} \pm SD$	$\bar{X} \pm SD$	$\bar{X} \pm SD$		
Görev Odaklı Geribildirim	24.24±2.36	24.05±2.11	24.14±2.24	0.002	0.442
Süreç Odaklı Geribildirim	34.49±3.55	34.50±3.28	34.49±3.41	0.000	0.994
Öz-düzenleme Odaklı Geribildirim	46.97±7.42	46.49±6.67	46.73±7.05	0.001	0.524
Benlik Odaklı Geribildirim	11.0±1.29	10.76±1.11	10.90±1.21	0.013	0.035

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sınıf içi geribildirim uygulama alt boyutlarının ortalamaları karşılaştırıldığında; geribildirim alt boyut puan ortalamalarında en yüksek puan ortalamasının kadın öğretmenlerde 46.97±7.42, erkek öğretmenlerde ise 46.49±6.67 ile öz-düzenleme odaklı geribildirim alt boyutunda olduğu saptanmıştır. En düşük geribildirim alt boyut puan ortalamasının ise; kadın öğretmenlerin 11.0±1.29 ile, erkek öğretmenlerin 10.76±1.11 puanı ile benlik odaklı geribildirim olduğu ve aradaki bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu görülmektedir (p=0.035). Gruplar arasında diğer alt boyutlar açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>0.05).

Sonuç ve Tartışma

Öğretim sürecinin önemli ölçme ve değerlendirme biçimlerinden biri olan geribildirim hem öğretmene hem de öğrenciye beceri gelişimi ile ilgili bilgi verir. Aynı zamanda öğretmen öğrenci etkileşimleriyle oluşan öğretim sürecinin döngüsel olarak şekillenmesini sağlar. Öğrenme ve davranış değişikliği oluşturmada oldukça önemli etkiye sahip olan geribildirim, süreç boyunca yapılandırıldığı için öğretim sürecinin boyutlarına ilişkin sınırları net olarak çizilmiş değildir. Bu nedenle sürecin hangi aşamasında nasıl geribildirim verilmesi gerektiği konusu birçok çalışmaya tartışma konusu olmuştur (Roland& Bee, 1997; Black& William, 1998; Ülper, 2011; Hattie& Timperley, 2007; Hattie, 2012; Wiggins, 2012; Demir, 2013; Eraz, 2014; McMillan, 2015; Göçer, 2019). Beceri, hedef davranış, etkinlikler, öğrenci ihtiyaçları vb. etkenler dikkate alındığında süreçte yer verilmesi gereken söylemlerin değişkenlik göstermesi olağan bir durumdur. Ancak öğretim sürecinin aşamaları, uygulamalar, beceri ve hedef davranışa bağlı olarak kullanılabilir geribildirim türleri ve odaklarının öğretim sürecine dahil edilmesi geribildirim etkili olmasına ve sürecin daha sağlıklı ilerlemesine katkı sağlayabilir. Geribildirim tam

ve doğru olarak hedef davranışın odak noktasına yönelik kullanılması etkili olmasının temel koşulu olarak belirtilebilir. Bu çalışmada öğretim sürecinde Türkçe ve matematik öğretmenlerinin geribildirim odaklarını kullanım durumunun değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Öğretim sürecinde geribildirim odaklarının kullanım durumunun incelendiği çalışma sonuçlarından biri, öğretmenlerin *görev odaklı geribildirimde* daha çok “çıktının başarı ölçütünü karşıladığını” (‘doğru yaptın’, ‘görevi başarıyla tamamladın’) belirtirim” ikinci sırada ise “Görevi tamamlayamayan veya yanlış yapan öğrenciye görevin aşamalarını tamamlayabilmek için başka hangi bilgileri edinmesi gerektiğini belirtirim” ölçütlerini uygulamada eğilim gösterdikleri; görevi tamamlayamayan veya yanlış yapan öğrenciye nasıl ayrıntılandırabileceğini açıklarım” ölçütüne ise daha az yer verdikleri yönündedir. *Süreç odaklı geribildirimde* ise öğretmenlerin; “öğrenciye çıktıda/sonuçta/üründe başka hangi bilgilere yer verilebileceğini sorarak görevi ayrıntılandırabilmesini sağlarım”; “öğrenciye görevin bölümleriyle ilgili başka neler yapılabileceğini sorarak araştırmaya yönlendiririm” ve “öğrencinin görevle ilgili kavramları/bilgiyi kavrama yeterliğini değerlendiririm” ölçütlerini daha sık kullanmakla birlikte; “öğrenciye hangi stratejileri yetkinlikle kullandığını belirtirim”; “öğrenciye görevinde neden yanlış yaptığını açıklarım” ölçütlerinden daha az yararlandıkları görülmüştür. *Öz-düzenleme odaklı geribildirim* dikkate alındığında bu durum; “öğrenciye öz-denetlemeyi sağlayabilmesi için ‘... (işlem/görev) için ne yaptın?’ sorusunu sorarım”; “öğrenciyi çalışmasındaki sapmaları görebilmesi için betimleyici geribildirimlerle yönlendiririm” ölçütlerinin sıkça; “öğrencinin öğrendiklerini değerlendirebilmesi için bütün bilgilerin ortak noktasını bulmasını sağlarım”; ölçütünün bazen; “öğrenciye öz-denetlemeyi sağlayabilmesi için ‘görevde başka kararsız kaldığın bir durum oldu mu?’ sorusunu sorarım”; “öğrenciye görev sonrasında düşüncelerinin ne yönde değiştiğini sorarım” ölçütlerini ise nadiren kullandıkları belirtilmiştir.

Öğretmenlerin öz- düzenleme odaklı geribildirimde “öğrenciyi çalışmasındaki sapmaları görebilmesi için betimleyici geribildirimlerle yönlendiririm” ölçütünün sıkça kullanıldığını belirtmelerine rağmen öz-düzenleme odağında bu ölçütü karşılayan örnek uygulamaya; “Örn; öğrenciye ‘yanıtını kaynak kitapla denetledin ve yanlış yaptığını saptadın. Neden yanlış yaptığna ilişkin bir düşüncen var mı? Hangi stratejiyi kullandın? Farklı bir strateji denemeye ne dersin?’ ifadesiyle öz-düzenlemeye yönelik yönlendirici geribildirim veririm” nadiren yer verdiklerinin belirlenmesi dikkat çekmiştir. Ayrıca öğretmenlerin “Öğrenciye yaptığı işi nasıl denetleyebileceğine ilişkin açıklamalar yaparım” ölçütü ile “öz- denetlemeyi nasıl gerçekleştirebileceğine ilişkin açıklayıcı geribildirim veririm” ölçütlerine bazen veya nadiren yer verdikleri belirtilmiştir. Bir diğer odak noktası olan *benlik odaklı geribildirimde* öğretmenlerin; “öğrencinin benliğine yönelik olumsuz geribildirim veririm” ölçütüne sıkça yer verdiklerini belirtmelerine rağmen ölçütü karşılayan örnek uygulamaya “Örn; öğrenciye ‘çok tembelsin, aslında konularla biraz ilgilenen yapabilirsin’ şeklinde benliğe yönelik açıklayıcı, olumsuz geribildirim veririm” nadiren yer verdikleri görülmüştür. Bu odakta sıkça yer verilen bir diğer ölçüt; “Örn; öğrenciye ‘dersleri düzenli takip ettiğin için çok çalışkan ve zeki bir öğrencisin’ ifadesiyle açıklayıcı, olumlu geribildirim veririm”dir.

Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecinde geribildirim odaklarını kullanım sıklıkları karşılaştırıldığında gruplar arasında farklılık bulunmuştur ($p < 0.001$). Öğretim sürecinde geribildirim odaklarının puan ortalamalarında en yüksek puan ortalamasının Türkçe öğretmenleri ile matematik öğretmenlerinin de *öz-düzenleme odaklı geribildirim* alt boyutunda olduğu saptanmıştır (Tablo 3). En az kullanılan geribildirim odağının ise *benlik odaklı geribildirim* olduğu; Türkçe öğretmenlerinin matematik öğretmenlerine oranla daha fazla yer verdiği belirtilmiştir (Şekil 1). Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecinde geribildirim odaklarını kullanma sıklıkları sırasıyla *öz- düzenleme odaklı*, *süreç odaklı*, *görev odaklı* ve *benlik odaklı* olarak belirtilebilir. Aynı kullanım sıklık oranı matematik öğretmenleri için de geçerlidir. Ancak matematik öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerine göre öz-

düzenleme, süreç ve görev odaklı geribildirim kullanım sıklık oranlarının daha fazla olduğu; *benlik odaklı geribildirimde* ise Türkçe öğretmenlerine göre daha az yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre geribildirim uygulama alt boyutlarının ortalamaları karşılaştırıldığında en yüksek puan ortalamasının kadın ve erkek öğretmenlerde de *öz düzenleme odaklı geribildirim* alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4). En düşük geribildirim alt boyut puan ortalaması ise *benlik odaklı geribildirimde* bulunmuştur. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre *öz düzenleme ve süreç odaklı geribildirimde* daha fazla yer verirken kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre *görev odaklı ve benlik odaklı geribildirimde* daha fazla yer vermektedir. Öğretmenlerin beceri gelişimi, alan, öğrenci gereksinimleri, hedef davranış vb. etkenleri dikkate alarak yapılandırdıkları geribildirim odaklarını öğretim sürecinin her aşamasına planlı olarak dahil etmeleri gerekir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için uyarının etki yaratması ve geribildirim alıcının gereksinim duyduğu odak noktaya işaret etmesi gerekir. Bu nedenle öğretmenlerin etkileşim sırasında geribildirim odaklarına ilişkin yetkinlik düzeyi oldukça önemlidir (McMillan, 2015).

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde Koçak ve Arslan (2018) ortaokulda görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışmada öğretmenlerin performans değerlendirmenin amacına ulaşamadığı, yeni sisteme rağmen değerlendirme sürecine ilişkin sorunların okullarda varlığını devam ettirdiği; değerlendirme süresinin sınırlılığı, somut kriterlere göre değerlendirilmenin yapılamadığı, geribildirim mekanizmasının zayıflığı vb. konularında görüş birliği oluşturdukları belirtilmiştir. Öğrenci yanlışlarına yönelik matematik öğretmenlerinin kullandığı düzeltici geribildirim türlerini araştıran Çubuk (2013) çalışmada öğretmenlerin %71'inin öğrenci yanlışlarına dolaylı geribildirim, %16'sının doğrudan geribildirim verdiği %13'ünün ise yanlışlara tepki vermediğini belirtmiştir.

Öte yandan, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını inceleyen Avan, Akbaş ve Gülgün (2019), çalışmada öğretmenlerin meslek hayatı boyunca daha fazla ölçme ve değerlendirme dersi almaları gerektiği, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye bakış açılarının yaş, cinsiyet, mesleki tecrübe gibi etkenlerde değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada öğretmenlere yönelik ölçme değerlendirme eğitimlerinin uygulamalı olarak belirli periyotlar dahilinde gerçekleştirilmesi gerektiği önerilmiştir. Literatürde geribildirim odaklarına yönelik birebir çalışma yapılmış olmamasına rağmen çalışma sonucuyla eşgüdüm izleyen çalışmalarda da öğretmenlere değerlendirme sürecinde geribildirim kullanımıyla ilgili olarak hizmetiçi eğitim verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Clark& Bergstrom, 1983; Erişen, 1997; Gülbahar ve Gürler, 2016; McMillan, 2015; Matsumura, Patthey-Chavez, Valdés& Garnier, 2002; Percell, 2017; Stone& Heen, 2015). Aynı zamanda Panhoon& Wongwanich (2014) çalışmada öğretimin devamını sağlamada, öğrenmenin gerçekleşmesinde ve öğrenci başarısını artırmada son derece önemli olan nasıl, ne zaman ve hangi davranışa yönelik uygun geribildirim kullanımı ile ilgili öğretmenlerin ve yönetimin bilinçlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Öte yandan, Akalın (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlere verilen geribildirim eğitiminin uygulama biçimlerini ve davranış değişikliğini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin konuyla ilgili sistemli öğretim aldıklarında ve uygulama için birçok olanakları olduğunda; aralıksız, olumlu, düzeltici ve belirli geribildirim aldıklarında, yeni davranışları kazanmakta ve bu davranışları korudukları belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin etkililiğini artırmayı amaçlayan öğretmen yetiştirme alanındaki kurumlara; belirtilen özellikleri etkili ve tutarlı biçimde uygulamak için yollar geliştirilmesi gerektiği ve stajyer öğretmenlik deneyimlerinin uygulama/ geribildirim için birçok olanak ve yeterlilik geliştirmede başlangıç nokta olabileceği önerilmiştir.

Kaynakça

Akalın, S. (2014). Öğretmenlere performans geribildirimini sunma: derleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 15-28.

Atıcı, M. K. (2014). *Sınıfta davranış yönetimi*. Adana: Karahan Kitabevi.

Avan, Ç., Akbaş, V. ve Gülgün, C. (2019). Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları: Kastamonu örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 20-31.

Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 7-68.

Benligiray, S. (2014). *Yöneltilen bir araç olarak çok kaynaklı geribildirim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Brookhart, H.M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Association For Supervision and Curriculum Development: Alexandria, Virginia Usa.

Borich, D.G. (2017). *Effective teaching methods* (Çev. B. Acat). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Clark, C.& Bergstrom, S. (1983). Type and perception of feedback and teacher change. *ERIC*, 3-31.

Çetinkaya, G. ve Köğçe, D. (2014). Ortaokul Türkçe ve matematik öğretmenlerinin öğrencilere verdikleri sözel geribildirimlerin incelenmesi. *TSA*, 18(2), 113- 136.

Çetinkaya, G. (2015). Examining characteristics of teacher feedback in organizing written texts. *International J. Soc. Sci. & Education*, 5(2), 322-331.

Çetinkaya, G. ve Hamzadayı, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde sözel düzeltme geribildirimleri: öğretmen ve öğrenci yeğleyişleri. *Turkish Studies*, 10(3), 285-302.

Çetinkaya, G., Bayat, N. ve Alaca, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yazılı düzeltme geribildirimleri ve öğrencilerin edimsel çıkarımları. *Mediterranean Journal Humanities*. 6(1), 85-98.

Çetinkaya, G. (2019). Konuşma eğitiminde geribildirim. G. Çetinkaya (Ed.) içinde, *Konuşma ve eğitimi* (ss. 285-302). Ankara: Pegem Akademi.

Çubuk, Y. (2013). *Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğrenci yanlışlarına verdiği dönütlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demir, F. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin kullandıkları dönüt türleri (Bayburt ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Dökmen, Ü. (1982). Farklı tür geribildirimlerin (feedback) öğrenmeye etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 1-79.

Erişen, Y. (1997). Öğretim elemanlarının dönüt ve düzeltme davranışlarını yerine getirme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(1), 45-61.

Gülbahar, B. ve Gürler A. (2016). Türkçe öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algılarının incelenmesi. S. Dilidüzgün (Ed.) içinde, *Kuram ve uygulama bağlamında Türkçe eğitimi* (ss.193-206). Ankara: Anı.

Eraz, G. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ders dışı matematik etkinliklerine ilişkin uyguladıkları geribildirimlerin akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 111-126.

Hattie, J.& Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. Routledge: New York.

Karakuş, M. ve Yeşilpınar, M. (2013). İlköğretim altıncı sınıf matematik dersinde uygulanan etkinliklerin ve ölçme-değerlendirme sürecinin incelenmesi: bir durum çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 37-54.

Koçak, S. ve Arslan, S. (2018). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 602-620.

Köğce, D. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin geribildirim verme biçimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Köğce, D. ve Baki, A. (2012). İlköğretim matematik öğretmenlerinin geribildirim kavramına ilişkin inanışları. *10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı 27-30 Haziran 2012 içinde (ss. 11)*. Niğde: Niğde Üniversitesi.

Matsumura, L. C.; Patthey-Chavez, G.; Valdés, R.& Garnier, H. (2013). Teacher feedback, writing assignment quality and third-grade students' revision in lower and higher-achieving urban schools. *The Elementary School Journal*, 103(1), 3-25.

McMillan, J. (2015). *Sınıf içi değerlendirme* (Çev. A. Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.

Mentor, P. (2016). *Giving feedback* (Çev. A. Kardam). İstanbul: Optimist.

Nitko, A.J. & Brookhart, S.M. (2016). *Educational assessment of students* (Çev. B. Bıçak, M. Bahar, S. Özel). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Panhoon, S. & Wongwanich, S. (2014). An analysis of teacher feedback for improving teaching quality in primary schools. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 116, 4124-4130.

Percell, J. (2017). Lessons from alternative grading: essential qualities of teacher feedback. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 1-5.

Roland & Bee, F. (1997). *Yapıcı geribildirim* (Çev. Aksu Bora & Onur Cankoçak). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.

Stone, D. & Sheila, H. (2015). *Thanks for the feedback*. UK: Penguin Random House.

Şentürk, R. (2019). *Eğitimde verilen geribildirim türleri ve Türkçe eğitiminde öğretmenlerin geribildirim verme durumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Ülper, H. (2011). Öğrencilerin ürettikleri taslak metinlerine yönelik geribildirim almaya ilişkin yeğleyişleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 11(22), 280- 300.

Ülper, H. (2012). Properties of the feedback provided by teachers to draft texts. *Education and Science*, 37(165), 122-136.

Ülper, H. ve Çetinkaya, G. (2014). Identifying the students' corrective textual actions towards teachers feedback. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 116, 227-230.

Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Feedback for Learning*, 70(1), 10-16.

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

Zacharias, N. T. (2007). Teacher and student attitudes toward teacher feedback. *Regional Language Centre Journal*, 38(1), 38-52.

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin PISA'daki Metin Türü Sınıflamasına Göre İncelenmesi

*Doktora Öğrencisi Rasim TARAKCI**



Özet

PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), OECD (Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı) tarafından düzenlenen ve katılımcı ülkelerdeki 15 yaş grubunda yer alan öğrencilerin temel matematik, fen ve okuma becerileri alanlarındaki bilgi ve becerilerinin ölçülüp değerlendirildiği en büyük uluslararası eğitim araştırmalarından biridir. Üç yılda bir yapılan PISA ile 15 yaş grubundaki öğrencilerin modern hayatta gerekli bilgi ve becerileri ne düzeyde kullanabildikleri ortaya konmaya çalışılmaktadır. Yapılan uygulama öğrencilerin öğrendiklerini hem okulda hem de okul dışında kullanabilme yeterliliklerini ölçmeyi hedeflemektedir. PISA öğrencilerin karşılaştıkları yeni durumları anlamalarını, sorun çözmelerini, tahminde bulunmalarını ve muhakeme yapabilmelerini ister. PISA'da öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla çeşitli metinler ve bu metinlere yönelik oluşturulan sorular araç olarak kullanılmaktadır. PISA'da kullanılan metinler altı metin türünden seçilmektedir. Bunlar PISA tarafından betimleme (description), hikâye (narrative), açıklama (exposition), tartışma (argumentation), yönerge (instruction) ve etkileşim (transaction) şeklinde sınıflandırılmıştır. Metinlerde böyle bir sınıflama yapılmasının sebebi olarak da değerlendirme yapılırken okuyazarlık tanımına göre kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için metinlerin temel edebî amaçlarının göz önünde bulundurulması gösterilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) ise metin türleri bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir şeklinde üçlü bir sınıflamaya tabi tutulmuştur. Ortaokul Türkçe ders kitapları da bu tür sınıflamasına göre oluşturulmaktadır. Bu çalışmanın amacı, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin PISA'daki metin türü sınıflaması açısından durumunu incelemektir. Araştırma nitel araştırma özelliği göstermektedir. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. PISA 2018 Türkiye Ön Raporu'ndaki metin türleri baz alınarak ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin türleri incelenmiştir. Araştırmada ortaokul Türkçe ders kitaplarının hikâye ve açıklama türünden metinlere yüksek oranda yer verdiği buna karşın betimleme, tartışma, yönerge ve etkileşim türünden metinlere ise çok az yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgu ve sonuçlarından hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı hazırlayıcılarına ve Türkçe ders kitabı yazarlarına birtakım öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Metin türü, metin türü sınıflaması, ortaokul Türkçe ders kitapları, PISA, Türkçe öğretimi.

Analysis of Texts in Secondary School Turkish Textbooks According to Text Type Classification in PISA

Abstract

PISA (The Programme for International Student Assessment) is one of the largest international education researches organized by the OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) in which 15-year-old students in participating countries measure and evaluate their knowledge and skills in basic mathematics, science and reading skills. With the PISA conducted every three years, it is tried to reveal to what extent students aged 15 can use the necessary knowledge and skills in modern life. The practise aims to measure the students' ability to use what they have learned both at school and outside of school. PISA asks students to understand new situations they encounter, to solve problems, to make predictions and to make judgments. for the purpose of evaluating student' reading skills, various texts and questions prepared according to these text are used as tools in PISA. The texts used in PISA are selected from six text types. These are classified by PISA as description, narrative, explanation, discussion, instruction and transaction. The reason of this kind of classification in texts according to definition of literacy, during evaluation, the aim of the texts' basic literacy is taken into consideration has been shown. In the Turkish Lesson Curriculum (2019), text types have been subjected to a triple classification as informative texts, narrative texts and poems. Secondary school Turkish textbooks are also created according to this classification. The purpose of this study is to examine the situation of texts in secondary school Turkish textbooks in terms of text type classification in PISA. Document analysis method was used in the research. Content analysis technique was used to collect data. Text types in secondary school Turkish textbooks was analyzed according to the PISA 2018 Preliminary Raport on Turkey. In the study, it was concluded that secondary school Turkish textbooks had a high proportion of texts such as narratives and explanations, whereas texts such as description,

discussion, instruction and transaction were rarely included. Based on the findings and results of the research, some suggestions were made to the Turkish Course Curriculum preparers and the Turkish textbook authors.

Keywords: Text type, text type classification, secondary school Turkish textbooks, PISA, Turkish teaching.

Giriş

PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), OECD (Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı) tarafından düzenlenen uluslararası bir eğitim araştırmasıdır. PISA, öğrencilerin çeşitli alanlardaki becerilerini ölçmeyi hedefler. Bu beceri alanlarından biri “okuma becerileri” alanıdır. PISA, okuma becerileri alanında çeşitli türlerden metinleri araç olarak kullanmakta ve öğrencilere bu metinlerden hareketle sorular yöneltilmektedir. PISA'nın metin türlerine bakış açısı ile Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'nın metin türlerine bakış açısı ise birbirinden farklıdır. Bu sebeple Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'na göre hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarının PISA metin türleri açısından incelenmesi ve durumun ortaya konması faydalı olacaktır.

PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), OECD (Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı) tarafından düzenlenen ve katılımcı ülkelerdeki 15 yaş grubunda yer alan öğrencilerin temel matematik, fen ve okuma becerileri alanlarındaki bilgi ve becerilerinin ölçülüp değerlendirildiği en büyük uluslararası eğitim araştırmalarından biridir. Üç yılda bir yapılan PISA ile 15 yaş grubundaki öğrencilerin modern hayatta gerekli bilgi ve becerileri ne düzeyde kullanabildikleri ortaya konmaya çalışılmaktadır. Yapılan uygulama öğrencilerin öğrendiklerini hem okulda hem de okul dışında kullanabilme yeterliliklerini ölçmeyi hedeflemektedir. PISA öğrencilerin karşılaştıkları yeni durumları anlamalarını, sorun çözmelerini, tahminde bulunmalarını ve muhakeme yapabilmelerini ister (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010: 1).

2000 yılında ilk uygulaması yapılan PISA'ya Türkiye'nin ilk katılımı 2003 yılında gerçekleşmiştir. Türkiye 2003 yılından bu yana yapılan tüm PISA uygulamalarına katılmıştır. Türkiye'nin PISA'ya katılma amacı ulusal boyutta olduğu gibi, öğrenci başarısını belirleme çalışmalarını uluslararası boyutta da sürdürmek ve ortaya çıkan sonuçları katılımcı ülkelerin sonuçları ile karşılaştırarak Türkiye'de verilen eğitimin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek, buna göre eğitimde önlemler almaktır. (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019)

PISA'nın uygulandığı üç beceri alanından biri “okuma becerileri”dir. PISA'nın okuma becerisi tanımı şu şekildedir: “Kişinin okuma hedeflerine ulaşmak, bilgi potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak amacıyla çeşitli şekillerde sunulan metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, ilişkilendirmesi ve metinler üzerinde derinlemesine düşünmesidir.” (Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı [OECD], 2019). PISA öğrencilerin okuma becerilerini ölçebilmek amacıyla farklı boyutlar belirlemiştir. Bunlar farklı metin türleri, okuyucunun metinle etkileşime girdiği bilişsel süreçler ve farklı zorluk düzeylerindeki sorulardır (OECD, 2019). PISA öğrencilere yönelttiği soruları farklı türlerdeki metinlerden seçer. Farklı metin türlerini kullanma amacı ise okuma becerilerinin ölçülmesinde kapsam geçerliliğini sağlayabilmektir. (MEB, 2010).

Metin türü kavramı metinlerin şekil, konu ve teknik özellikler açısından birbirinden farklılaşması ile oluşur (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2007). Keçik ve Uzun'a (2004: 18) göre metnin sahip olduğu iletişimsel amaç metin türlerini belirgin hâle getiren temel faktördür. Bu sebeple öğrenciler ne kadar farklı metin türü ile karşılaşarsa okuma becerilerini de o kadar geliştirme imkânı bulur. Farklı metin türleriyle farklı anlam dairelerini keşfeder ve farklı okuma stratejilerini de işe koşar. Bu sebeple öğrencilerin karşılaşacağı metin türü sayısı ne kadar çeşitli olursa o kadar iyi olur.

Literatüre bakıldığında araştırmacıların farklı bakış açılarıyla metinleri çok farklı şekillerde sınıflandırdıkları görülmüştür. Cemiloğlu (2004: 31) metinleri olaya dayalı türler, düşünceye dayalı türler ve duyguya dayalı türler olarak sınıflandırır. Aktaş ve Gündüz (2001: 121, 135, 197) metinleri form yazılar, öğretici metinler ve edebî türler şeklinde sınıflandırır. Güneş (2014: 251) metinleri işlevleri bakımından edebî metinler ve öğretici metinler olmak üzere iki grupta toplar. Aytaş (2006) metinleri şiir, tiyatro, anlatı türleri ve düşünce türleri olarak sınıflandırır. İşeri (2018) metinleri bilgilendirici ve anlatsal olarak iki gruba ayırır. Dilidüzgün (2017) ise metinleri betimsel, anlatsal, açıklayıcı, kanıtlayıcı ve çağrı işlevli olarak sınıflandırır. Sınıflandırmalardaki bu farklılıklar metin türlerine bakış açısından kaynaklanmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) ise metin türlerini şiir, bilgilendirici metinler ve hikâye edici metinler olarak sınıflandırmaktadır. Dolayısıyla Türkçe ders kitapları da metinleri bu sınıflandırmaya uygun olacak şekilde yapılandırır.

PISA, okuma becerileri alanında yararlandığı metinleri temel edebî amaçlarına göre sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmaya göre metin türleri altı ana başlıktan oluşmaktadır. Bunlar betimleme (description), hikâye (narrative), açıklama (exposition), tartışma (argumentation), yönerge (instruction) ve etkileşim (transaction) olarak ortaya konmuştur. PISA 2018 Türkiye Ön Raporu'nda bu metin türleri şu şekilde açıklanmıştır:

Betimleme: Bir nesnenin özelliklerini anlatır ve genellikle “ne” sorusunun cevabını verir. Günlüklerdeki belirli bölümler, kataloglar, yer bildiren haritalar, teknik kılavuzlardaki tanımlamalar bu türe örnek olarak verilebilir.

Hikâye: Belirli bir zaman diliminde nesnelerin özelliklerini anlatır ve genellikle “ne zaman” sorusunun cevabını verir. Hikâyeler, kısa hikâyeler, oyunlar, biyografiler ve gazetede ki vaka incelemeleri hikâye türüne örnek olarak verilebilir.

Açıklama: Bilgileri zihinsel yapılar ya da birleşik kavramlar şeklinde sunar ve genelde “nasıl” sorusunun cevabını verir. Açıklama metinleri; kavramların ve düşüncelerin öznel bir bakış açısıyla basit bir açıklamasını yapar. Bu metinler, tanımlar, terimler ve isimlerin düşüncelerle arasındaki ilişkiyi açıklar.

Tartışma: Önerme ve kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya koyar ve genellikle neden sorusunun cevabını verir. İkna ve fikir yazılarında, düşüncelere ve bakış açılarına odaklanılmaktadır. Yorum yazılarında olaylar, nesnelere ve fikirler ile ilgili kavramlar özel bir düşünce, değer ve inanç sistemi ile ilişkilendirilir. Benzer şekilde ele alınan bilimsel tartışma yazıları, elde edilen önermelerin geçerli olup olmadığının başkaları tarafından değerlendirilmesini sağlar. Editöre yazılan mektuplar, elektronik ortamdaki bir forumda yer alan e-postalar tartışma yazılarına örnektir.

Yönerge: Ne yapılacağı ile ilgili yönlendirmeleri içerir. Yönergeler bir görevi tamamlamak için gerekli davranışları açıklamaktadır. Yemek tarifleri, ilk yardım işlemleri, bir bilgisayar yazılımının kılavuzu bu metinlere örnek olarak verilebilir.

Etkileşim: Bu türdeki metinlerin ayırt edici özelliği bilgiyi okura etkileşim içerisinde sunmasıdır. Mektuplar ve davetiyeler, ikili ilişkilerin kurulmasını ve korunmasını sağlar. Anketler ve mülakatlar bilgi toplamayı amaçlar. Etkileşim türüne aile ile ilgili haberlerin paylaşıldığı kişisel mektuplar, bir toplantıyı düzenlemek için yazılan mesajlar örnek olarak verilebilir (MEB, 2019: 32, 33).

“PISA”, “metin türü”, “metin türü sınıflaması”, “Türkçe ders kitapları”, “text type”, “text type classification”, “Turkish textbooks” anahtar kelimeleriyle “YÖK Tez Tarama, DergiPark, TR Dizin ve ERİC” veri tabanlarında yapılan taramada 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanmış ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin PISA'daki metin türlerine göre durumunu ortaya koyan bir araştırma tespit edilmemiştir. Bu çalışmanın amacı, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin

PISA'daki metin türü sınıflaması açısından durumunu incelemektir. Bu amaca yönelik ayrıntılı bilgiye ulaşabilmek için aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin PISA'daki metin türleri açısından durumu nedir?
2. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin PISA'daki metin türleri açısından durumu nedir?
3. 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin PISA'daki metin türleri açısından durumu nedir?
4. 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin PISA'daki metin türleri açısından durumu nedir?

Araştırma, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin türlerini PISA metin türleri açısından ortaya koyarak literatüre katkı sağladığı için önemlidir. PISA'da şiir türünden metinler yer almamaktadır. Bu sebeple ders kitaplarındaki metinler incelenirken şiirler ihmal edilmiştir. Çalışma ders kitaplarındaki düz yazılarla sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma olarak planlanmıştır. Nitel araştırma “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 1999: 10).

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda, MEB ve özel yayınevlerince hazırlanan ve Türkiye’de 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinler PISA'daki metin türleri sınıflama kriterleri baz alınarak doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Doküman analizi, çalışmada kullanılacak dokümanların elde edilerek belirli bir sistem dâhilinde incelenmesi işlemidir (Karasar, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. 5. sınıfta okutulan kitap Anıttepe Yayıncılık, 6. sınıfta okutulan kitaplar MEB Yayınevi ve Ekoyay Yayınevi, 7. sınıfta okutulan kitapların ikisi MEB Yayınevi, biri Özgün Yayınevi, 8. sınıfta okutulan kitap ise MEB Yayınevi tarafından hazırlanmıştır. 7. sınıfta MEB Yayınevi tarafından hazırlanan iki kitap bulunduğu için çalışmada bunlar “7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB Yayınevi 1)” ve “7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB Yayınevi 2)” olarak isimlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Nitel araştırmanın veri toplama yöntemleri görüşme, gözlem ve dokümanlardır. Bu araştırma 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarını PISA'daki metin türleri açısından incelemeyi amaçladığından doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, çalışmada kullanılacak dokümanların elde edilerek belirli bir sistem dâhilinde incelenmesi işlemidir (Karasar, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmada Türkçe ders kitapları detaylı bir incelemeye tabi tutularak içerik analizi yapılmıştır. Bunun için PISA 2018 Türkiye Ön Raporu’nda tanıtılan altı metin türü baz alınarak Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler incelenmiştir. Ders kitaplarındaki metinler, incelemede kolaylık sağlanabilmesi ve daha detaylı bulgular ortaya konabilmesi için “ana metinler” ve “yardımcı metinler” olarak sınıflandırılmış ve bulgularda bu şekilde gösterilmiştir. “Ana metinler” 2019 Türkçe Dersi Öğretim

Programı'na ders kitaplarında yer alması zorunlu olan metinlerdir. "Yardımcı metinler" ise etkinlikleri gerçekleştirmek amacıyla yazarlar tarafından tercih edilen metinlerdir.

Araştırma tündengelimsel içerik analizi özelliği göstermektedir. Tündengelimsel içerik analizi, tümevarımsal içerik analizinin aksine verilerin mevcut çerçevelere göre analizine dayanır (Patton, 2014: 453). Araştırma kapsamında ders kitaplarındaki metinler okunmuş, metin türleri belirlenmiş ve frekansları çıkarılmıştır. Daha sonra çıkarılan frekanslar her kitap için ayrı ayrı olacak şekilde tablolastırılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ulaşılan verilere yer verilmiştir.

"5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı"ndaki Metinlerin PISA'daki Metin Türleri Açısından Durumu

Tablo 1.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı"ndaki Metin Türlerinin Sıklığı

Metin Türü	Ana metinler (f)	Yardımcı metinler (f)
Hikâye	21	11
Betimleme	1	5
Açıklama	9	14
Tartışma	1	1
Yönerge	-	1
Etkileşim	-	1
Toplam	32	33

Tablo 1'de görüldüğü üzere 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda 32 ana metne, 33 de yardımcı metne yer verilmiştir. Ana metinlerin 21'i hikâye, 1'i betimleme, 9'u açıklama, 1'i tartışma türündedir. Ana metinlerde yönerge ve etkileşim türünden metinlere yer verilmemiştir. Yardımcı metinlerin ise 11'i hikâye, 5'i betimleme, 14'ü açıklama, 1'i tartışma, 1'i yönerge ve 1'i de etkileşim türündedir.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitapları"ndaki Metinlerin PISA'daki Metin Türleri Açısından Durumu

Tablo 2.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı" (MEB Yayınevi)'ndaki Metin Türlerinin Sıklığı

Metin Türü	Ana metinler (f)	Yardımcı metinler (f)
Hikâye	15	9
Betimleme	-	7
Açıklama	18	24
Tartışma	-	5
Yönerge	-	1
Etkileşim	-	3
Toplam	33	49

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB Yayınevi)'nda 33 ana metne, 49 da yardımcı metne yer verilmiştir. Ana metinlerin 15'i hikâye, 18'i açıklama türündedir. Ana metinlerde betimleme, tartışma, yönerge ve etkileşim türünden metinlere yer verilmemiştir. Yardımcı metinlerin ise 9'u hikâye, 7'si betimleme, 24'ü açıklama, 5'i tartışma, 1'i yönerge ve 3'ü de etkileşim türündedir.

Tablo 3.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” (Ekoyay Yayınevi) ’ndaki Metin Türlerinin Sıklığı

Metin Türü	Ana metinler (f)	Yardımcı metinler (f)
Hikâye	16	20
Betimleme	-	5
Açıklama	8	11
Tartışma	-	-
Yönerge	-	1
Etkileşim	-	8
Toplam	24	45

Verilen tabloda görüldüğü gibi 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Ekoyay Yayınevi)’nda 24 ana metne, 45 de yardımcı metne yer verilmiştir. Ana metinlerin 16’sı hikâye, 8’i açıklama türündedir. Ana metinlerde betimleme, tartışma, yönerge ve etkileşim türünden metinlere yer verilmemiştir. Yardımcı metinlerin ise 20’si hikâye, 5’i betimleme, 11’i açıklama, 1’i yönerge ve 8’i de etkileşim türündedir. Yardımcı metinlerde tartışma türünden metinlere yer verilmemiştir.

“7. Sınıf Türkçe Ders Kitapları”ndaki metinlerin PISA’daki Metin Türleri Açısından Durumu

Tablo 4.

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” (MEB Yayınevi 1) ’ndaki Metin Türlerinin Sıklığı

Metin Türü	Ana metinler (f)	Yardımcı metinler (f)
Hikâye	25	8
Betimleme	-	2
Açıklama	9	17
Tartışma	1	1
Yönerge	-	5
Etkileşim	-	2
Toplam	35	35

Tablo 4’te görüldüğü üzere 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB Yayınevi 1)’nda 35 ana metne, 35 de yardımcı metne yer verilmiştir. Ana metinlerin 25’i hikâye, 9’u açıklama, 1’i tartışma türündedir. Ana metinlerde betimleme, yönerge ve etkileşim türünden metinlere yer verilmemiştir. Yardımcı metinlerin ise 8’i hikâye, 2’si betimleme, 17’si açıklama, 1’i tartışma, 5’i yönerge ve 2’si de etkileşim türündedir.

Tablo 5.

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” (MEB Yayınevi 2) ’ndaki Metin Türlerinin Sıklığı

Metin Türü	Ana metinler (f)	Yardımcı metinler (f)
Hikâye	22	9
Betimleme	-	4
Açıklama	9	11
Tartışma	2	1
Yönerge	-	1
Etkileşim	-	5
Toplam	33	31

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB Yayınevi 2)’nda 33 ana metne, 31 de yardımcı metne yer verilmiştir. Ana metinlerin 22’si hikâye, 9’u açıklama, 2’si tartışma türündedir. Ana metinlerde betimleme, yönerge ve etkileşim türünden metinlere yer verilmemiştir. Yardımcı metinlerin ise 9’u hikâye, 4’ü betimleme, 11’i açıklama, 1’i tartışma, 1’i yönerge ve 5’i de etkileşim türündedir.

Tablo 6.

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” (Özgün Yayınevi) ’ndaki Metin Türlerinin Sıklığı

Metin Türü	Ana metinler (f)	Yardımcı metinler (f)
Hikâye	17	9
Betimleme	-	2
Açıklama	11	10
Tartışma	3	3
Yönerge	-	1
Etkileşim	-	2
Toplam	31	27

Tablo 6’da görüldüğü gibi 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Özgün Yayınevi)’nda 31 ana metne, 27 de yardımcı metne yer verilmiştir. Ana metinlerin 17’si hikâye, 11’i açıklama, 3’ü tartışma türündedir. Ana metinlerde betimleme, yönerge ve etkileşim türünden metinlere yer verilmemiştir. Yardımcı metinlerin ise 9’u hikâye, 2’si betimleme, 10’u açıklama, 3’ü tartışma, 1’i yönerge ve 2’si de etkileşim türündedir.

“8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”ndaki Metinlerin PISA’daki Metin Türleri Açısından Durumu

Tablo 7.

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”ndaki Metin Türlerinin Sıklığı

Metin Türü	Ana metinler (f)	Yardımcı metinler (f)
Hikâye	19	13
Betimleme	2	6
Açıklama	8	18
Tartışma	3	2
Yönerge	-	2
Etkileşim	-	4
Toplam	32	45

Tablo 7’de görüldüğü gibi 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda 32 ana metne, 45 de yardımcı metne yer verilmiştir. Ana metinlerin 19’u hikâye, 2’si betimleme, 8’i açıklama, 3’ü tartışma türündedir. Ana metinlerde yönerge ve etkileşim türünden metinlere yer verilmemiştir. Yardımcı metinlerin ise 13’ü hikâye, 6’sı betimleme, 18’i açıklama, 2’si tartışma, 2’si yönerge ve 4’ü etkileşim türündedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

“5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”ndaki 32 ana metinden 21’i hikâye, 9’u açıklama türündedir. Buna karşılık ana metinlerde betimleme ve tartışma türleri 1’er kez ele alınmış, yönerge ve etkileşim türünden metinlere ise hiç yer verilmemiştir. Kitapta yer alan 33 yardımcı metinden ise 11’i hikâye, 14’ü açıklama türündedir. Buna karşılık yardımcı metinlerde betimleme türüne 5; yönerge, etkileşim ve tartışma türünden metinlere ise 1’er kez yer verilmiştir. Veriler “5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nda hikâye ve açıklama türünden metinlere ağırlık verildiğini, buna karşılık öğrencilerin betimleme, tartışma, yönerge ve etkileşim türünden metinlerle yeterince karşılaşmadığını göstermektedir.

“6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” (MEB Yayınevi)’nda 33 ana metinden 15’i hikâye, 18’i açıklama türündedir. Ana metinlerde betimleme, tartışma, yönerge ve etkileşim türünden metinlere yer verilmemiştir. Kitapta yer alan 49 yardımcı metinden 9’u hikâye, 7’si betimleme, 24’ü açıklama, 5’i tartışma, 1’i yönerge ve 3’ü etkileşim türündedir. Veriler “6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” (MEB Yayınevi)’nda ana metinlerde betimleme, tartışma, yönerge ve etkileşim türünden metinlere önem verilmediği, yardımcı metinlerde de tartışma, yönerge ve etkileşim türlerinin yeterince ele alınmadığı yorumunu ortaya çıkarmaktadır.

“6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” (Ekoyay Yayınevi)’nda 24 ana metinden 16’sı hikâye, 8’i açıklama türündedir. Ana metinlerde betimleme, tartışma, yönerge ve etkileşim türünden metinlere yer verilmemiştir. Kitapta yer alan 45 yardımcı metinden 20’si hikâye, 5’i betimleme, 11’i açıklama, 1’i yönerge ve 8’i etkileşim türündedir. Verilerden hareketle “6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” (Ekoyay Yayınevi)’nda ana metinlerde betimleme, tartışma, yönerge ve etkileşim türünden metinlere önem verilmediği, kitap genelinde tartışma türünden metinlerin hiç dikkate alınmadığı ve yönerge türünden metinlerin ise yalnızca 1 defa dikkate alındığı görülmektedir.

“7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” (MEB Yayınevi 1)’ndaki 35 ana metinden 25’i hikâye, 9’u açıklama, 1’i tartışma türündedir. Ana metinlerde betimleme, yönerge ve etkileşim türünden metinlere yer verilmemiştir. Kitapta yer alan 35 yardımcı metinden 8’i hikâye, 17’si açıklama, 2’si betimleme, 1’i tartışma, 5’i yönerge ve 2’si etkileşim türündedir. Veriler “7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” (MEB Yayınevi 1)’nin hem ana metinlerde hem de yardımcı metinlerde yoğun olarak hikâye ve açıklama türüne önem verdiğine, diğer türlerin ise az sayıda dikkate alındığına işaret etmektedir.

“7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” (MEB Yayınevi 2)’ndaki 33 ana metinden 22’si hikâye, 9’u açıklama, 2’si tartışma türündedir. Ana metinlerde betimleme, yönerge ve etkileşim türlerine yer verilmemiştir. Kitapta yer alan 31 yardımcı metinden 9’u hikâye, 11’i açıklama, 4’ü betimleme, 5’i etkileşim türündedir. Yardımcı metinlerde tartışma ve yönerge türleri 1’er defa dikkate alınmıştır. Veriler “7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” (MEB Yayınevi 2)’nin hem ana metinlerde hem de yardımcı metinlerde yoğun olarak hikâye ve açıklama türüne önem verdiğine, diğer türlerin ise az sayıda dikkate alındığına işaret etmektedir.

“7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” (Özgün Yayınevi)’ndaki 31 ana metinden 17’si hikâye, 11’i açıklama, 3’ü tartışma türündedir. Ana metinlerde betimleme, yönerge ve etkileşim türünden metinlere yer verilmemiştir. Kitapta yer alan 27 yardımcı metinden 9’u hikâye, 10’u açıklama, 3’ü tartışma, 2’si betimleme, 2’si etkileşim ve 1’i yönerge türündedir. Veriler “7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” (Özgün Yayınevi)’nin diğer 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında olduğu gibi hikâye ve açıklama türlerine daha fazla yer verdiğini buna karşın betimleme, tartışma, yönerge ve etkileşim türünden metinleri daha az dikkate aldığı yorumunu ortaya koymaktadır.

“8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” (MEB Yayınevi)’ndaki 32 ana metinden 19’u hikâye, 8’i açıklama, 3’ü tartışma ve 2’si betimleme türündedir. Ana metinlerde yönerge ve etkileşim türünden metinlere yer verilmemiştir. Kitapta yer alan 45 yardımcı metinden 13’ü hikâye, 18’i açıklama, 6’sı betimleme, 4’ü etkileşim, 2’si yönerge ve 2’si de tartışma türündedir. Veriler “8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” (MEB Yayınevi)’nin hem ana metinlerde hem de yardımcı metinlerde hikâye ve açıklama türlerine ağırlık verdiğini, diğer metin türlerini ise yeterince dikkate almadığını göstermektedir.

Araştırmanın verilerinden hareketle bu çalışmada ele alınan tüm Türkçe ders kitaplarında toplamda 485 metin bulunmaktadır. Bu metinlerin 214’ü (%44) hikâye, 177’si (%37) açıklama, 34’ü (%7) betimleme, 25’i (%5) etkileşim, 23’ü (%5) tartışma ve 12’si (%2) yönerge türündedir. Verilerden hareketle kitaplarda yer alan her 5 metinden 4’ünün hikâye ve açıklama türlerinde olduğu görülmektedir. Ders kitaplarında hikâye ve açıklama türünden metinlere önem verilirken betimleme, etkileşim, tartışma ve yönerge türünden metinlere ise yeterince önem verilmediği yorumu ortaya çıkmaktadır. İnce ve Gözütok (2017) tarafından yapılan araştırmada İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’na göre hazırlanan Türkçe ders kitapları (6, 7 ve 8. sınıflar) PISA’daki metin türleri baz alınarak incelenmiş ve ders kitaplarında yer alan metinlerin %62’sinin hikâye, %25’inin açıklama ve %12’sinin betimleme türünde olduğu tespit edilmiştir. Ders kitaplarında tartışma, etkileşim ve yönerge türünden metinlere ise hiç yer verilmediği ortaya konmuştur. Bu açıdan İnce ve Gözütok (2017) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları bu araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bununla birlikte Türkçe Dersi Öğretim

Programı'nda (2019) yer alan yeni metin türlerinden sosyal medya mesajları, kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.), haber metni, reklam, efemera ve broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler) ve blog; ders kitaplarına PISA'da da yer alan yönerge ve etkileşim türünden metinlerin az sayıda da olsa girmesini sağlamıştır.

Ören vd. (2017: 279) yaptıkları çalışmada Türkçe derslerinin çoğunlukla basılı Türkçe materyallerinden hareketle işlendiğini, bu sebeple de dijital kaynaklardan Türkçe derslerinde yeterince yararlanılmadığını oysa PISA'nın uygulamalarını dijital ortamlarda yapmasından kaynaklı olarak dijitalleşmenin doğurduğu metin türlerini de öğrencilere kazandırdığını ortaya koymuştur. Bu veriler bu çalışmada ortaya çıkan yönerge, etkileşim gibi metin türlerinin ders kitaplarında yeterince yer almamasını destekler niteliktedir.

Sefer (2015: 179) yaptığı araştırmada PISA okuma becerileri alanında başarı açısından ilk sıralarda yer alan ülkelerin öğretim programlarında da metin türlerinin PISA metin türleri ile paralellik gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu veriden hareketle Türkiye'deki öğrencilerin PISA okuma becerilerinde yeterince başarı gösterememelerinin bir nedeni olarak ders kitaplarında yer alan metinlerin PISA'daki metinleri yeterince örneklenememesi gösterilebilir. Metni anlamının öncelikle metnin yapısal farkındalığına sahip olmaktan geçtiği unutulmamalıdır (Jiang ve Grabe, 2007).

Araştırmanın genel sonucu, incelenen Türkçe ders kitaplarında hikâye ve açıklama türünden metinlere yüksek oranda yer verilirken tartışma, betimleme, yönerge ve etkileşim türünden metinlere ise düşük oranlarda yer verildiğini göstermektedir. Bu durum Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) tür sınıflaması ile PISA'daki tür sınıflamasının farklı olması, Türkçe derslerinde metin türlerinin çeşitlendirilmesini sağlayacak dijital teknolojilerden yeterince yararlanılmaması gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır.

Araştırmada ulaşılan bulgu ve sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- PISA gibi uluslararası sınavlarda Türkiye'nin okuma becerisi alanındaki başarısını artırmak için Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki metin türleri PISA'daki metin türleri örnek alınarak yeniden sınıflandırılabilir.
- Türkçe dersleri yalnızca basılı kitaplardan değil, MEB tarafından kitaba uyumlu olarak hazırlanacak dijital materyallerden de işlenerek öğrencilerin dijital türleri tanınması sağlanabilir.
- Ders kitabı yazarları kitaplarda yer alan türleri dengeli bir şekilde dağıtabilir.

Kaynakça

Akgül, A., Demirer, N., Gürcan, E., Karadaş, D., Karahan, İ. ve Uysal, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı 2*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ.

Aytaş, G. (2006). Edebî türlerden yararlanma. *Millî Eğitim Dergisi*, 34(169), 261–274.

Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Aktüel.

Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Çapraz Baran, Ş. ve Diren, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anıtepe.

Demirel, T. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: Ekoyay.

Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erkal, H. ve Erkal, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Özgün.

Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8. sınıf ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

İnce, M. ve Gözütok F. D. (2017). Türkçe 6, 7, 8. sınıf ders kitaplarının PISA okuma becerilerine göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(33), 213-225.

İşeri, K. (2018). *Sözden yazıya dile gelen metin*. Ankara: Pegem Akademi.

Jiang, X. ve Grabe, W. (2007). Graphic organizers in reading instruction: research findings and issues. *Reading in a Foreign Language*, 19(1), 34-55.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy Ö. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe yazılı ve sözlü anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kır, T., Kırman, E. ve Yağız, S. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı 1*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe sersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB PISA 2018 Türkiye ön raporu (2019). http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf (Erişim tarihi: 12.09.2020).

MEB Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) (2019). <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663> (Erişim tarihi: 10.09.2020).

MEB Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2009 ulusal ön raporu (2010). <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf> (Erişim tarihi: 12.09.2020).

OECD (2019). *PISA 2018 results volume 1: What students know and can do*. Paris: OECD Publishing.

Ören, Z., Konuk, S., Sefer, A. ve Sarıtaş, H. (2017). Ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki metin türleri ile PISA'daki metin türlerinin karşılaştırılması. İçinde: IV'th International Eurasian Educational Research Congress Bildiri Özetleri Kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.

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

Sefer, A. (2015). *Çin Hong-Kong, Finlandiya, Kore, Singapur ve Türkiye'nin ana dili eğitim programlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksel Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23, 7-17.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Oluşturdukları Paragrafların Niteliği Üzerine Bir Araştırma

*Dr. Öğr. Üyesi Sedat KARAGÜL**

Özet

Bu çalışmanın amacı, ortaokul (5., 6., 7. ve 8. sınıf) öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki paragrafların niteliğini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin yazılı anlatımlarında oluşturmuş oldukları paragraflar; konu bütünlüğü, tutarlılık, açıklık, akıcılık, özgünlük ile dil ve anlatım bağlamında incelenmiştir. Tarama modelinde betimsel bir araştırma niteliği taşıyan bu çalışmanın veri kaynağını Ankara'nın Çankaya ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 20'si 5. sınıf düzeyinde, 21'i 6. sınıf düzeyinde, 23'ü 7. sınıf düzeyinde, 21'i de 8. sınıf düzeyinde olmak üzere toplam 85 öğrencinin yazmış olduğu paragraflar oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 5. sınıf öğrencilerinin yazdığı 32 paragraf, 6. sınıf öğrencilerinin yazdığı 48 paragraf, 7. sınıf öğrencilerinin yazdığı 43 paragraf ve 8. sınıf öğrencilerinin yazdığı 57 paragraf olmak üzere toplam 180 paragraf, araştırmacı tarafından geliştirilen "Paragraf Değerlendirme Formu" yardımıyla ve nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin yazmış oldukları paragrafları konu bütünlüğü, tutarlılık, açıklık, akıcılık, özgünlük ile dil ve anlatım nitelikleri bağlamında değerlendirmek amacıyla hazırlanan "Paragraf Değerlendirme Formu" bütüncül puanlamaya olanak tanıyan bir biçimde tasarlanmıştır. Tasarlanan form, "çok iyi", "iyi", "geliştirilmeli" ve "yetersiz" olmak üzere dört genel düzeyde değerlendirilebilen maddelerden oluşturulmuştur. Maddelere son biçimi, ilgili alanyazın taranarak ve üç alan uzmanından görüş alınarak verilmiştir. Araştırmanın verileri, öğrenciler tarafından yazılan her bir paragrafın ayrı ayrı değerlendirilmesi yoluyla çözümlenmiştir. Her bir paragrafın değerlendirme formu maddelerinden almış oldukları puanlar, sıklık (frekans) ve yüzde hesaplamaları yapılarak tablolaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında yer verdikleri paragraflarda konu bütünlüğü ve özgünlük sağlama konusunda son derece zayıf oldukları görülmüştür. Buna karşılık öğrencilerin paragraflarında tutarlı, açık ve akıcı bir anlatım oluşturmada daha başarılı oldukları bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, yazma becerisi, paragraf, metin oluşturma.

A Research on the Quality of Paragraphs Written by Secondary Schools in Their Written Expressions

Abstract

The purpose of this study is to investigate the quality of the paragraphs that were present in the texts written by secondary school students. In accordance with this purpose, the paragraphs formed in the written expressions of the students were examined with regard to subject integrity, consistency, clarity, fluency, originality, and also language and expression. The data source of this study, which is a descriptive research in screening modality, consisted of written paragraphs of total of 85 students of which 20 were in the 5th class, 21 were in the 6th class, 23 were in the 7th class, and 21 were in the 8th class. Within the scope of the study, a total of 180 paragraphs containing 32 paragraphs written by 5th class students, 48 paragraphs written by 6th class students, 43 paragraphs written by 7th class students, and 57 paragraphs written by 8th class students, were assessed by using content analysis method, which is a qualitative research method, with the aid of "Paragraph Assessment Form" developed by the researcher. "Paragraph Assessment Form" prepared with the aim of assessing the paragraphs written by secondary school students in the context of subject integrity, consistency, clarity, fluency, originality, and also language and expression qualities, was designed in a way that enables holistic scoring. The designed form was constituted of items that could be assessed in four general levels as "very good", "good", "should be improved", and "insufficient". The final versions of the items were shaped after relevant literature review and receiving opinions from three field experts. The data of the study was analyzed by assessing each paragraph written by the students separately. The scores received by each paragraph on each item were tabulated on the basis of frequency and percentage calculations. As a result of the study, it was observed that the secondary school students were very weak with regard to subject integrity

and providing authenticity in the paragraphs of their written expressions. On the other hand, students were found to be more successful with regard to generating a consistent, clear and fluent expression.

Keywords: Turkish language education, writing skill, paragraph, text creation.

Giriş

Yazılı bir metnin temel unsurlarından biri olan ve Latince “bölüm” anlamına gelen “para” önekiyle “yazı” anlamına gelen “graf” sözcüğünün bir araya gelmesiyle oluşan paragraf, “bir fikri, bir duyguyu, isteği, öneriyi tam olarak ve bir yönüyle açıklayan ya da tasvir eden cümleler bütünü” (Bağcı, 2011: 112) olarak tanımlanmaktadır. Tuncer (2009: 138)’e göre de “bir konu üzerinde duygu ve düşüncelerin bir bütünlük içinde anlatılmasına paragraf denilmektedir.”

Yazılı bir metinde birbirlerine anlamca bağlı olan ve bu anlamsal bağlılıktan bir ana düşünce oluşturan cümlelerin görünüş olarak da bir arada bulunmasıyla cümleden bir üst basamaktaki düşünce birimi niteliği taşıyan “paragraf” adlı bir yapı meydana gelmiş olur (Karadağ ve Maden, 2013: 277).

Özbay (2010: 253)’a göre paragraf; başlık, giriş, bölüm gibi öğelerle birlikte yazmayı konuşmadan ayıran biçim ve düzenleme etkenlerinden biridir. Yazar, bu etkenleri düzenleme ve bir araya getirme konusunda ne kadar başarılıysa yazılı anlatımı da o denli yetkin olacaktır.

Can (2012: 64), paragrafı tek bir düşünceyi açıklayan, ortak amaç çerçevesinde bir araya gelmiş birbiriyle yakın ilişkili cümlelerden meydana gelen, biçimsel olmakla birlikte anlamsal bir birlik de taşıyan, düzyazıdaki anlatım ve düşünce birimi olarak nitelendirmektedir.

Özdemir (2014: 79)’e göre “sözcük nasıl bir kavram birimiyse, cümle nasıl bir yargı birimiyse paragraf da bir düşünce birimidir.” Bu nedenle bir paragrafta yer alan cümleler, aynı düşünce çevresinde yapılandırılır. Paragraftaki cümleler arasında zincirleme bir bağlantı oluşturularak konu bütünlüğü sağlanmış olur (Bilgin, 2006: 599). “Paragraflar düşünce birimi olduğu için bir paragraftan diğerine geçerken dil, düşünüş ve anlam birliği sağlanmalıdır. Paragraf içinde de cümleler arasında anlam kopukluğu bulunmamalıdır” (Yardımcı, 2009: 178). Erkul (2007: 112) da benzer bir yaklaşımla, anlatımda birlik ve bütünlük özelliği oluşturan cümlelerin birbirini desteklemesiyle “paragraf” denilen anlatım biriminin oluştuğunu belirtmektedir. Buna göre iyi yapılandırılmış yazılı bir metinde her düşünce, olay, durum vb. ayrı bir paragrafta işlenir. Williams ve Stevens (1972: 513)’in de belirttiği gibi, nitelikli bir metinde, metnin içeriğini genel olarak belirten bir giriş paragrafı, ana fikri desteklemeye yönelik ayrıntıların ve örneklerin sergilendiği bir dizi geliştirme paragrafı ve son olarak da metnin içeriğini kısaca özetleyen bir sonuç paragrafı bulunur.

Paragraf, bir metinde yer alan düşüncelerin okura tam ve doğru olarak aktarılmasında önemli bir işlev yüklenmektedir. Paragraflara yer verilmeyen bir yazıda düşüncelerin açıkça belirtilebilmesi mümkün değildir. Çünkü yazının okunurluğu ve anlaşılabilirliği büyük ölçüde gölgelenecektir. Bununla birlikte böyle bir yazı, biçimsel yönden de küt bir görünümle okuru kendinden uzaklaştırma tehlikesi taşımaktadır (Özdemir ve Binyazar, 2018: 130). Bu yönüyle paragraf, metnin anlaşılabilirliğini kolaylaştıran ve okurda metni okuma isteği uyandıran bir etkiye sahiptir.

Paragraf kavramının kimi zaman biçim odaklı, kimi zaman ise içerik odaklı bir yaklaşımla değerlendirildiği görülmektedir (Altuntaş, 2017: 25). Oysa paragraf, yalnızca anlam ya da görünüşle sınırlı olmayan, bu bağlamda hem biçimsel hem de anlamsal birtakım nitelikleri bulunan önemli bir yazı birimidir.

Paragrafı uyumlu anlatım birliği olarak nitelendiren Cemiloğlu (2001: 10)’na göre paragraftaki bu birliği sağlayan temel özellikler “konu, bakış açısı ve ileti”dir. Buna göre paragraf, yalnızca birbiriyle uyumlu cümlelerin bir araya getirildiği bir anlatım birimi olarak değerlendirilmemelidir. Paragraflarda konu bütünlüğü olmalı, ele alınan konu tutarlı bir bakış açısıyla ele alınmalı ve birbiriyle çelişmeyen iletiler

yansıtılmalıdır. Bu nedenle Bağcı (2011: 114)'nın da belirttiği gibi, paragrafların gelişigüzel bir yaklaşımla değil, belirli bir düzen içinde yazılması son derece gerekli ve önemlidir.

Nitelikli metinler oluşturabilmede, metinde yer alan paragrafların belirli bir düzen içinde yazılmasının taşıdığı önem, Türkçe derslerinde gerçekleştirilen yazma eğitimi çalışmalarında öğrencilerin paragraf yazma becerilerine dikkatle eğilmeyi temel bir zorunluluk haline getirmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'na bakıldığında da öğrencilerin ilkökul 3. sınıftan itibaren paragraf kullanımı hakkında bilgi sahibi olmalarının beklendiği görülmektedir. Öyle ki 3. sınıfa ait "Metinleri oluşturan öğeleri tanıyarak" kazanımına yönelik olarak "Başlık ve paragraf hakkında kısa bilgi verilir." yönergesine yer verildiği dikkatleri çekmektedir.

Özbay (2010: 262), yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde paragraf çalışmalarının önemine değinerek yazma çalışmalarına cümle ve bütün bir yazı ile başlamak yerine paragrafla başlamanın uygun olacağını belirtmektedir. Bu bağlamda paragraf üzerindeki çalışmalar herhangi bir konu, bir temel düşünce etrafında kısaca yazma uygulaması şeklinde yapılmalı, paragraf hakkındaki teknik bilgiler her sınıfta aşama aşama verilmeli ve derinleştirilmeli, paragraf çeşitleri de uygulama yoluyla kazandırılmalıdır.

Öğrencilerin etkili bir yazma becerisine sahip olmalarını sağlayabilmek için paragraf yazma, doğru paragraf oluşturabilme becerilerini geliştirme konusunda özenli ve bilinçli bir çaba içinde olunmasının önemi ve gerekliliği sıklıkla vurgulanmaktadır. Göğüş (1978: 251)'ün de belirttiği gibi, öğrencilerin bir kavram anlatırken cümle kurmak gibi, paragraf kurmaya da alıştırılması gerekir. Paragraf oluşturmak, cümle kurmaktan daha üst düzey bilişsel bir eylem olduğundan bu konuya ayrılan süre ve gösterilen çaba çok daha fazla olmalı; paragraf yazma eğitimi, yazma çalışmalarının önemli bir boyutunu oluşturmalıdır. Bu bağlamda öğrencilerin yazmış oldukları paragrafların bilimsel bir anlayışla incelenmesi ve değerlendirilmesi, bu değerlendirmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre paragraf yazma eğitiminin biçimlendirilmesi son derece önemlidir.

Öğrencilerin yazma becerilerinin yetkinleşmesinde Türkçe derslerinde gerçekleştirilen paragraf yazma çalışmalarının öneminden hareketle bu çalışmada ortaokul (5., 6., 7. ve 8. sınıf) öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerdeki paragrafların niteliğinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin yazılı anlatımlarında oluşturmuş oldukları paragraflar; konu bütünlüğü, tutarlılık, açıklık, akıcılık, özgünlük ile dil ve anlatım bağlamında incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modeli, Karasar (2009: 77)'ın ifadesiyle "geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır."

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden "belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir teknik olarak tanımlanan" (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009: 269) içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmada ortaokul (5., 6., 7. ve 8. sınıf) öğrencilerinden "Kendinizi tanıtmayın" konulu bir kompozisyon yazmaları istenmiş, öğrencilerin bu kompozisyonlarda oluşturdukları paragraflar "konu bütünlüğü, tutarlılık, açıklık, akıcılık, özgünlük ile dil ve anlatım" nitelikleri bağlamında incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın veri kaynağını Ankara'nın Çankaya ilçesinde yer alan bir ortaokulda öğrenim gören 20'si 5. sınıf düzeyinde, 21'i 6. sınıf düzeyinde, 23'ü 7. sınıf düzeyinde, 21'i de 8. sınıf düzeyinde olmak üzere toplam 85 öğrencinin yazmış olduğu paragraflar oluşturmaktadır.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğrenciler ve İncelenen Paragraflara İlişkin Sayısal Veriler

Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı	Paragraf Sayısı
5. sınıf	20	32
6. sınıf	21	48
7. sınıf	23	43
8. sınıf	21	57
TOPLAM	85	180

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırma kapsamında 5. sınıf öğrencilerinin yazdığı 32 paragraf, 6. sınıf öğrencilerinin yazdığı 48 paragraf, 7. sınıf öğrencilerinin yazdığı 43 paragraf ve 8. sınıf öğrencilerinin yazdığı 57 paragraf olmak üzere toplam 180 paragraf incelenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Ortaokul öğrencilerinin yazmış oldukları paragrafları konu bütünlüğü, tutarlılık, açıklık, akıcılık, özgünlük ile dil ve anlatım nitelikleri bağlamında değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Paragraf Değerlendirme Formu" bütüncül dereceli puanlama, öğrencilerin belli konulardaki performanslarına ve yeteneklerine ilişkin bilgi edinilmesinde daha etkili olduğundan (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2014) bütüncül puanlamaya olanak tanıyan bir biçimde tasarlanmıştır. Tasarlanan form, "çok iyi" (4 puan), "iyi" (3 puan), "geliştirilmeli" (2 puan) ve "yetersiz" (1 puan) olmak üzere dört genel düzeyde değerlendirilebilen maddelerden oluşturulmuştur.

Veri toplama aracının kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla ilgili alanyazın taraması ile uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. "Paragraf Değerlendirme Formu"na son biçimi, ilgili alanyazın taranarak ve üç ayrı alan uzmanından görüş alınarak verilmiştir.

"Paragraf Değerlendirme Formu"nun güvenilirliğini belirlemek için öğrencilerin yazmış oldukları paragraflardan seçkisiz (random) yolla belirlenen 20 paragraf, iki ayrı araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiş, ardından bu iki araştırmacının değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir. Bunun için "Güvenirlilik = Uzlaşma Sayısı / Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı" (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 81) biçimindeki formül kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda araştırmacıların değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık 0,90 bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda, araştırmada kullanılan "Paragraf Değerlendirme Formu"nun güvenilir bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada içerik çözümlemesi tekniklerinden "kategorisel çözümleme tekniği" kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, öğrenciler tarafından yazılan her bir paragrafın ayrı ayrı değerlendirilmesi yoluyla çözümlenmiştir. Her bir paragrafın değerlendirme formu maddelerinden almış oldukları puanlar, sıklık (frekans) ve yüzde hesaplamaları yapılarak tablollaştırılmıştır. Ayrıca öğrenciler tarafından yazılan paragrafların niteliği somut örnekler üzerinden de tartışılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, öğrenciler tarafından yazılan paragrafların değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir.

5. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları paragraflara ilişkin değerlendirme sonuçları Tablo 2’de aktarıldığı gibidir:

Tablo 2.

5. Sınıf Öğrencileri Tarafından Yazılan Paragraflara İlişkin Değerlendirme Sonuçları

	Çok İyi		İyi		Geliştirilmeli		Yetersiz		TOPLAM	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Konu Bütünlüğü	1	3,1	5	15,6	11	34,4	15	46,9	32	100,0
Tutarlılık	9	28,1	11	34,3	6	18,8	6	18,8	32	100,0
Açıklık	7	21,8	13	40,7	8	25,0	4	12,5	32	100,0
Akıcılık	5	15,6	17	53,2	8	25,0	2	6,2	32	100,0
Özgünlük	0	0	1	3,1	12	37,5	19	59,4	32	100,0
Dil ve Anlatım	4	12,5	5	15,6	11	34,4	12	37,5	32	100,0

Tablo 2’de 5. sınıf öğrencileri tarafından yazılan toplam 32 paragrafın değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir. Tablo 2’de yer alan verilere göre 5. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları paragraflarda özellikle konu bütünlüğü ve özgünlük sağlama bakımından yeterli beceriye sahip olmadıkları görülmektedir. Öğrenciler tarafından yazılan 32 paragraftan hiçbirinin özgünlük bakımından “çok iyi” olarak puanlanmadığı, konu bütünlüğü bakımından da yalnızca 1 (%3,1) paragrafın “çok iyi” olarak değerlendirildiği dikkatleri çekmektedir. 5.sınıf öğrencileri tarafından oluşturulan paragrafların “dil ve anlatım” yönünden de istenen düzeyde olmadığı görülmektedir. Öğrenciler tarafından oluşturulan 32 paragraftan 4’ü (%12,5) “çok iyi” olarak puanlanmışken, 12’si (%37,5) yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Buna karşılık 5. sınıf öğrencilerinin paragraflarında tutarlılık, akıcılık ve açıklık sağlama becerilerinin konu bütünlüğü, özgünlük, dil ve anlatım becerilerine göre daha iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

6. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları paragraflara ilişkin değerlendirme sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 3.

6. Sınıf Öğrencileri Tarafından Yazılan Paragraflara İlişkin Değerlendirme Sonuçları

	Çok İyi		İyi		Geliştirilmeli		Yetersiz		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Konu Bütünlüğü	8	16,7	7	14,6	10	20,8	23	47,9	48	100,0
Tutarlılık	14	29,2	19	39,6	10	20,8	5	10,4	48	100,0
Açıklık	16	33,3	21	43,7	8	16,7	3	6,3	48	100,0
Akıcılık	21	43,7	15	31,3	6	12,5	6	12,5	48	100,0
Özgünlük	1	2,1	3	6,3	24	50,0	20	41,6	48	100,0
Dil ve Anlatım	8	16,7	13	27,1	17	35,4	10	20,8	48	100,0

Tablo 3’te 6. sınıf öğrencileri tarafından yazılan toplam 48 paragrafın değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir. Tablo 3’e göre, 6. sınıf öğrencilerinin paragraf yazma sürecinde en çok zorlandıkları beceri, özgünlük sağlamadır. Buna göre öğrenciler tarafından yazılan 48 paragraftan yalnızca 1’i (%2,1) çok iyi derecede özgün bir anlatıma sahiptir. Bununla birlikte 6. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları paragraflarda konu bütünlüğü oluşturma ile dil ve anlatım becerilerinin de beklenen düzeyin çok altında olduğu görülmektedir. Öğrenciler tarafından yazılan 48 paragraftan yalnızca 8’i (%16,7) konu bütünlüğü ile dil ve anlatım bakımından “çok iyi” biçiminde değerlendirilmiştir. Buna karşılık 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf oluştururken en başarılı oldukları beceri ise paragraflarında akıcı bir anlatım sağlayabilmedir. Öğrenciler tarafından yazılan 48 paragraftan 21’inin (%43,7) akıcılık bakımından “çok iyi” düzeyde olduğu görülmektedir.

7. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları paragraflara ilişkin değerlendirme sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4.

7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Yazılan Paragraflara İlişkin Değerlendirme Sonuçları

	Çok İyi		İyi		Geliştirilmeli		Yetersiz		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Konu Bütünlüğü	4	9,3	16	37,2	7	16,3	16	37,2	43	100,0
Tutarlılık	7	16,3	16	37,2	13	30,2	7	16,3	43	100,0
Açıklık	14	32,6	19	44,2	6	13,9	4	9,3	43	100,0
Akıcılık	12	27,9	14	32,6	12	27,9	5	11,6	43	100,0
Özgünlük	1	2,3	2	4,6	17	39,6	23	53,5	43	100,0
Dil ve Anlatım	6	13,9	12	27,9	15	34,9	10	23,3	43	100,0

Tablo 4'te 7. sınıf öğrencileri tarafından yazılan toplam 43 paragrafın değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir. Tablo 4'te görüldüğü gibi, 7. sınıf öğrencilerinin paragraf yazma sürecinde en çok zorlandıkları beceri, özgün bir anlatım oluşturmaktır. Öğrenciler tarafından yazılan 43 paragraftan yalnızca 1 (%2,3) paragrafın özgünlük bakımından “çok iyi” olarak puanlandığı, buna karşılık 23 (%53,5) paragrafın ise yetersiz olarak değerlendirildiği görülmektedir. 7. sınıf öğrencilerinin paragraf yazma sırasında özgün bir anlatım sağlamanın yanı sıra paragraflarında konu bütünlüğü oluşturabilme becerilerinin de yeterli düzeyde olmadığı dikkatleri çekmektedir. Tablo 4'te yer alan verilere göre 7. sınıf öğrencileri tarafından yazılan 43 paragraftan yalnızca 4'ü (%9,3) “çok iyi” olarak puanlanmışken, 16'sı (%37,2) “yetersiz” olarak puanlanmıştır. Buna karşılık 7. sınıf öğrencilerinin paragraf yazarken en başarılı oldukları beceriler ise “açıklık” ve “akıcılık”tır. Öğrenciler tarafından yazılan 43 paragraftan 14'ü (%32,6) açıklık bakımından “çok iyi”, 19'u (%44,2) da “iyi” olarak puanlanmıştır. Öğrencilerin paragrafta akıcı bir anlatım sağlama bakımından da benzer sonuçlar elde ettikleri görülmektedir. Buna göre 7. sınıf öğrencilerinin yazdığı 43 paragrafın 12'si (%27,9) akıcılık bakımından “çok iyi”, 14'ü (%32,6) “iyi” olarak puanlanmıştır.

8. sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları paragraflara ilişkin değerlendirme sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5.

8. Sınıf Öğrencileri Tarafından Yazılan Paragraflara İlişkin Değerlendirme Sonuçları

	Çok İyi		İyi		Geliştirilmeli		Yetersiz		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Konu Bütünlüğü	5	8,8	20	35,1	18	31,6	14	24,5	57	100,0
Tutarlılık	14	24,6	26	45,7	10	17,5	7	12,2	57	100,0
Açıklık	19	33,3	20	35,1	12	21,1	6	10,5	57	100,0
Akıcılık	14	24,6	20	35,1	13	22,8	10	17,5	57	100,0
Özgünlük	2	3,5	4	7,0	21	36,9	30	52,6	57	100,0
Dil ve Anlatım	12	21,1	9	15,8	19	33,3	17	29,8	57	100,0

Tablo 5'te 8. sınıf öğrencilerinin yazmış olduğu toplam 57 paragrafın değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir. Tablo 5'e göre, 8. sınıf öğrencilerinin de paragraflarında özgün bir anlatım oluşturabilmede yeterli beceri düzeyine sahip olmadıkları görülmektedir. 8. sınıf öğrencileri tarafından yazılan 57 paragraftan yalnızca 2'sinin (%3,5) özgünlük bakımından “çok iyi” olarak puanlandığı dikkatleri çekmektedir. Bununla birlikte 8. sınıf öğrencilerinin paragraf yazma sürecinde zorlandıkları ve yeterli ölçüde başarı gösteremedikleri bir diğer beceri, paragrafta konu bütünlüğü sağlamadır. Çalışmada elde edilen verilere göre 8. sınıf öğrencileri tarafından yazılan 57 paragraftan yalnızca 5'i (%8,8) konu bütünlüğü sağlayabilme bakımından “çok iyi” olarak değerlendirilmiş, buna karşılık 14

(%24,5) paragraf ise “yetersiz” bulunmuştur. 8. sınıf öğrencilerinin paragraf yazma sürecinde en başarılı oldukları becerinin ise paragrafta açık bir anlatım sağlama olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenciler tarafından oluşturulan 57 paragraftan 19’u (%33,3) paragrafta açık bir anlatım oluşturabilme bakımından “çok iyi”, 20’si (%35,1) de “iyi” olarak puanlanmıştır.

Sonuç

Araştırmanın sonucunda, ortaokul (5., 6., 7. ve 8. sınıf) öğrencilerinin yazılı anlatımlarında nitelikli paragraflar oluşturabilme becerisine yeterli düzeyde sahip olmadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, yazılı anlatımlarında yeni bir paragraf dahi yapmamakta, yazılarını tek bir paragraftan oluşturmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde yaptıkları en yaygın yanlışlardan biri yeni bir paragrafa geçmeleri gereken yerde geçmemeleri, çoğu zaman da mevcut konuya devam ettikleri halde yeni bir paragraf oluşturmalarıdır. Araştırmada elde edilen bu bulgular, öğrencilerin hem paragraf konusunda yeterli bilgilere sahip olmadıklarını hem de yazılı anlatımlarında doğru paragraflar oluşturabilme becerisinden yoksun olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında nitelikli paragraflar oluşturabilme becerilerinin son derece düşük olmasında ülkemizdeki yazma eğitiminin yetersizliğinin çok büyük etkisinin olduğu düşünülmektedir. Çiçekli Koç (2009) tarafından gerçekleştirilen, Türkiye’deki ve Batı’daki paragraf yazma öğretimini tüm yönleriyle karşılaştıran bir yüksek lisans tez çalışmasında yer alan saptamalar da bu düşüncemizi desteklemektedir. Söz konusu çalışmada, Türkiye’deki ders kitaplarında paragraf yazımıyla ilgili alıştırmaların ve soru kalıplarının tekdüze olduğu, çoğu zaman aynı şablonun kullanıldığı, buna karşılık Batı kaynaklı ders kitaplarında sıkıcı tekrarlara başvurulmadığı, her konunun sonunda o konuyla ilgili çeşitli ve yaratıcı sorulara, alıştırmalara yer verildiği belirtilmiştir. Bununla birlikte Türkiye’deki ders kitaplarında “tem ilerlemesi”ni anlatan bir kaynak bulunmadığı, Batı’daki ders kitaplarında paragraf konusunun Türkiye’dekinden farklı bir biçimde öğretildiği saptanmıştır. Örneğin paragraf, Türkiye’deki ders kitaplarında yüzeysel bir anlatımla gerçekleştirilirken, Batı’da “tem ilerlemesi ve çeşitleri”, “tem-rem ayrımı” gibi konular üzerinde önemle durulmaktadır. Bunlar bir paragrafın yazılmasında ve anlaşılmasında göz önünde bulundurulması gereken temel unsurlar olarak görülmektedir. Bu nedenle Batı’daki ders kitaplarında öğrencilere bu konular anlaşılır biçimde ve sistematik bir bütün içinde verilmektedir. Öğrencilerin bu bilgilerden hareketle paragraf yazma uygulamaları yapması sağlanmakta, bu uygulamaların gerçekleştirilmesi sürecinde öğrenci yönlendirilmekte, öğrencinin anlamakta güçlük çekeceği ya da karıştırabileceği bilgiler üzerinde ayrıntılı olarak durulmaktadır. Bu uygulamaların özenli bir yaklaşımla ülkemizdeki Türkçe derslerinde gerçekleştirilmesinin, öğrencilerin paragraf yazma becerilerini önemli ölçüde geliştireceği düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen veriler, ortaokul öğrencilerinin özellikle konu bütünlüğü oluşturabilme, özgün bir anlatım sergileyebilme ve dili doğru olarak kullanabilme becerilerinden önemli ölçüde yoksun olduklarını; paragrafta tutarlı, açık ve akıcı bir anlatım oluşturabilme becerilerinde ise nispeten daha başarılı olduklarını göstermiştir.

Araştırmada dikkat çeken önemli bulgulardan biri de öğrencilerin “bu nedenle, ama, çünkü” gibi paragraf başında bulunmaması gereken ifadelerle yeni bir paragrafta başlarken sıklıkla yer vermeleridir. Öğrencilerin özellikle sonuç paragraflarına “kısacası, uzun lafın kısası, kısaca söylemek gerekirse” vb. ifadelerle başlama eğiliminde oldukları görülmüştür.

Araştırmada öğrencilerin, gelişme paragraflarının giriş ve sonuç paragraflarına göre daha uzun olması gerektiğini düşündükleri fark edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin gelişme paragraflarında sıklıkla yaptıkları yanlışın, yeni bir konuya geçmiş olsalar da salt paragrafı uzun yapılandırmak adına yeni bir paragraf oluşturmayıp mevcut paragrafta devam etmek olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgunun, Karadağ ve Maden (2011: 277) tarafından ortaya konan belirlemelerle örtüşmekte olduğu

görülmektedir. Karadağ ve Maden (2011: 277)'e göre öğrenciler, paragraf düzeyinde sıklıkla anlatım hataları yapmaktadır. Öğrencilerin birçoğunun bir yazma görevi verildiğinde üç paragraflık bir metin yazdıkları, giriş paragrafını genellikle 3-4 satırdan, gelişme paragrafını 10-15 satırdan ve sonuç paragrafını da 3-4 satırdan oluşturdukları görülmektedir. Öğrenciler, özellikle yazının gelişme bölümünde farklı fikirleri anlatsalar bile bu fikirleri müstakil paragraflara bölme yoluna gitmemektedir. Bu durum, yazma planına ait biçimsel bir şartlanmanın sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Tek bir fikrin ele alınıp işlendiği yazılar için geçerli olan bu basit yazma planının her yazma uygulamasında tekrarlanması, paragraf bilincinin tam olarak kazanılmadığının açık göstergesidir.

Araştırmada sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin nitelikli paragraflar oluşturabilme becerisinde sınırlı düzeyde de olsa bir artış olduğu görülmüştür. Bu durumun her bir sınıf düzeyinde gerçekleştirilen yazma çalışmalarının bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgu, yazma çalışmalarının öğrencilerin paragraf oluşturma becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir önem taşıdığına göstergelerinden biri olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle Türkçe derslerinde yazma çalışmaları üzerinde önemle durulmalı, öğrencilere sıklıkla çeşitli tür ve konularda yazılar yazdırmaya özen gösterilmelidir. Bu bağlamda paragraf çalışmaları, Türkçe derslerinde gerçekleştirilen yazma eğitiminin önemli bir boyutunu oluşturmalı, Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin paragraf oluşturma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere sıklıkla yer verilmelidir. Öğrencilere Türkçe derslerinde, belli aralıklarla, metinlerde yer alan paragrafların niteliğinin iyi bir yazı oluşturmadaki önemini duyumsatan çalışmalar yaptırılmalıdır. Türkçe öğretmenleri, yazılarında paragraf oluşturamayan ve/veya nerede yeni bir paragrafa başlaması gerektiğini belirleyemeyen öğrencilerin üzerine dikkatle eğilmeli, gerçekleştirdiği yazma çalışmalarını öğrencilerin paragraf konusuna ilişkin bilgi ve becerilerinin istenen düzeye gelmesini sağlama konusunda dikkatli olmalıdır.

Türkçe öğretmenlerinin yazma çalışmalarında öğrencilerin paragraf kullanımına yönelik dönütlerde bulunması, paragraf oluşturma becerilerinin geliştirilmesinde önemlidir. Bakıcı (2019) tarafından gerçekleştirilen bir yüksek lisans tez çalışmasında öğrencilerin paragraf yazma becerilerinin geliştirilmesinde dönütün önemi ve etkisi üzerinde durulmuş, yazma çalışmalarında öğrencilerin oluşturdukları paragraflara ilişkin verilen dönütlerin öğrencilerin paragraf yazma becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Çalışmada yazma çalışmalarında sınıfa toplu dönütler vermek yerine bireysel dönütler vermenin önemi vurgulanarak, öğrencilerle belli aralıklarla yazma çalışmaları üzerine planlı görüşmeler yapılması, tematik hazırlanan yazma kitapçıklarına paragraf düzeyinde daha çok örnek ve uygulama konması, sınıf içi yazma çalışmalarında oluşturulan paragrafların içerik ve biçim düzenlemelerinin öğrencilerle birlikte incelenmesi önerilmiştir. Özbay (2010: 260) da öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde dönütün önemini vurgulamış, öğrencilerde daha nitelikli yazma davranışının gerçekleşmesinde onlara yalnızca yanlışların gösterilmesinin yeterli olmadığını, öğrencilerin başarıları hakkında haberdar edildikten sonra, eğer hataları ve yanlış öğrenmeleri varsa, bunların üzerinde durulması gerektiğini belirtmiştir. Bu noktada gereken düzeltmeleri yapmadan, yazılı anlatımın yapıldığı kâğıtların öğrencilere dağıtılmasının eksik bir uygulama olacağı vurgulanarak öğretim boyunca öğrencilere yanlış öğrenmeler, eksiklikler bildirildikten sonra, doğruları görme ve düzeltme fırsatının verilmesi, yapılan düzeltmelerin de özenle denetlenmesi önerilmiştir.

Kaynakça

Altuntaş, B. (2017). *Paragraf yazma becerilerini geliştirme üzerine bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Bağcı, H. (2011). Yazılı anlatım ve unsurları. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (ss. 89-130). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2014). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bakıcı Şolt, E. (2019). *6. sınıf öğrencilerinin paragraf yazma becerilerine yönelik etkili dönüt verebilme: bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Bilgin, M. (2006). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Cemiloğlu, M. (2001). *Dil bilimi açısından türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi*. İstanbul: ALFA Basım Yayım Dağıtım.

Çiçekli Koç, G. (2009). *Türkiye’de ve Batı’da paragraf yazma öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Erkul, R. (2007). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2011). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (ss. 265-306). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

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

MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özbay, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.

Özdemir, E. (2014). *Anlatım sanatı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özdemir, E. ve Binyazar, A. (2018). *Yazmak sanatı*. İstanbul: Fom Kitap.

Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Tuncer, H. (2009). *Anlatma teknikleri (konuşma, yazma)*. İzmir: Orkun Kitabevi.

Williams, M. ve Stevens, V. M. R. (1972). Understanding paragraph structure. *Journal of Reading*, 15(7), 513-516.

Yardımcı, M. (2009). *Yazılı anlatım ilkeleri*. Ankara: Ürün Yayınları.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine

Stratejik Bir Bakış

*Prof. Dr. Sefa YÜCE**

Özet

Ülkelerin kaderlerini coğrafyaları belirler. Türkiye, Anadolu coğrafyası ile dünyanın önemli kilit ülkelerinden biridir. Bu coğrafya, siyasi, iktisadi ve askeri bakımından önemli olduğu kadar, sosyokültürel bağların oluşum ve gelişimi bakımından da vazgeçilmez bir konumdadır. Bu bakımdan Türkçenin yabancılara öğretimi sıradan bir kültürel faaliyet alanı değildir. Çünkü Türkçe öğretimi ile yeni kültürlerle ve yeni coğrafyalara açılım yaparak büyük güçlerle rekabete giriyorsunuz demektir. Bu bakımdan kültürel yapının ve tarihi dokunun iyi değerlendirilmesi için Balkanlar, Orta Doğu, Orta Asya, Afrika, Orta ve Güney Amerika’da yeni stratejilerin belirlenmesi gerekir. Türk Üniversitelerinin uluslararası düzeyde cazibelerinin artması gerekiyor. Özellikle ilk yüz arasına en az bir iki üniversitemizin girmesi, başarılı öğrencilerin bizi tercih etmesine zemin hazırlar. Ayrıca rekabet ortamının oluşturulması ve bu ortamın dinamik tutulması da gelişim ve ilerleme bakımından gereklidir. Verilmekte olan “Türkiye Bursları”nın “Pandemi dönemi” dikkate alınarak yeni bir bakış açısıyla mikro ve makro planlamalar dâhilinde gözden geçirilmesinde yarar vardır. Aktif olarak “Büyük Öğrenci Projesi”nden itibaren devam eden bu süreç, yirmi sekiz yılda önemli ilerlemeler kaydetmekle birlikte, bütüncül bir yaklaşımdan uzaktır. Bugün hâlâ misafir öğrencilerin barınması ve onlara uygun ortamın sağlanması ile ilgili sorunlar çözülmüş değil. Son yıllarda, Orta Doğu ve Hazar Havzası’ndan ülkemize gelen özel öğrenci sayısında da dikkate değer bir artış gözlenmektedir. Onların da oryantasyon sürecine dâhil edilmesi için gayret sarf edilmelidir. YÖK, TÖMERLER ve DİL MERKEZLERİ için yeni standartlar belirlemeli ve buralarda kurs gören öğrencileri merkezi bir sınava tabi tutmalıdır. Misafir öğrencilerin birçoğu, oryantasyon eğitimini tamamlamadan ülkelerine geri dönüyorlar. Üniversitelerden mezun olan misafir öğrencilerle iletişimin sağlanması da kültürel etkileşim için özen gösterilmesi gereken ayrı bir husustur. Ayrıca ülkemize son yıllarda Afrika’dan gelen öğrencilere karşı olumsuz tepkiler dikkat çekiyor. Söz konusu durumla ilgili gerekli tedbirlerin alınması ve kamuoyunun bilgilendirilmesi ülkemizle ilgili önyargıların oluşmaması için gereklidir. Sistemin bütünüyle gözden geçirilmesi, devlet imkânlarının verimli kullanılması ve sağlıklı planlama yapılması bakımından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, kültürel yapı, standart belirleme, bütüncül yaklaşım, strateji.

A Strategic View to Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

Geographies of countries determine their fates. Turkey is one of the important, key countries of the world with the Anatolian geography. This geography is in an indispensable position in political, economic and military aspects; as well as in terms of the formation and development of sociocultural bonds. In this regard, teaching Turkish to foreigners is not an ordinary cultural activit field. Because it means that you are making an extension to new cultures and new geographies and engage in acompetition with great powers by teaching Turkish. In order to do this, the cultural structure and historical texture should be well evaluated, and new strategies should be determined in the Balkans, Middle East, Central Asia, Africa, Central and South America. In this regard, attractiveness of Turkish universities should increase at the international level. Especially the fact that at least one or two of our universities rank among the top hundred will pave the way for being preferred by successful students. In addition, it is necessary to create a competitive environment and to keep it dynamic in terms of development and progress. It is quite beneficial to review the “Turkey Schoplarships” which are already given, by considering the “Pandemic period” with a new point of view, within the scope of micro and macro plannings. This process which has been actively going on as of the “Great Student Project” has made considerable progress within twenty eight years but it is away form an holistic approach. Today, the problems related to the accommodation of guest students and providing the necessary environment for them has not been solvend yet. In recent years, there has been a notable increase in the number of special students coming to our country form the Middle East and the Caspian Basin. Efforts should be made to include them in the orientation process. The Council of Higher Education (YÖK) Turkish Teaching Center (TÖMER) and LANGUAGE CENTERS should determine new standards and subject these students to a central

examination. Most of the guest students return to their countries without completing their orientation education. Providing communication with guest students who have graduated from universities is also an important issue to be paid attention for cultural interaction. In addition, negative reactions to the guest students coming from Africa attract attention in our country in recent years. It is necessary to take necessary measures regarding the situation in question and to inform the public, in order to prevent the formation of prejudices about our country. It is important to review this structure, in terms of using the state opportunities effectively and making healthy planning.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, cultural structure, standard setting, holistic approach, strategy.

Giriş

Uluslararası düzeyde dil öğretimi, mikro ve makro planlamayla yapılıyor. Bunun için gelişmiş ülkeler, kendi stratejilerini önceden belirleyip ona göre hareket ediyorlar. Bu bakımdan stratejik öngörü büyük önem taşıyor. Stratejik öngörü, aynı zamanda “geçmişini değerlendirerek, bugün ve gelecek arasında gerçekçi bir planlama yapma işidir (Mütercimler,1997). Bu planlama yapılırken, ülkenin millî çıkarı, millî güvenliği, bağımsızlığı ve hayatı saydığı bütün değerler dikkate alınır. Dil öğretimi, gelişmiş büyük ülkelerin öncelikli eylem alanlarından biri olduğu için bunu “yumuşak güç” kavramıyla gerçekleştirirler.

Bugün güç kavramı pek çok alanda sıkça kullanılmakla birlikte, sahip olduğu önem bakımından uluslararası ilişkilerin esasını oluşturmaktadır. Aynı zamanda güç kavramı, bir milletin ekonomik, sanayi, endüstri ve askerî potansiyelinin bir göstergesidir. Kültürel boyutta, “güç”ün bir başka yansıması da “yumuşak güç”tür. “Yumuşak güç”, bir ülkenin sahip olduğu siyasi ve kültürel değerler ile kendisini bir çekim merkezi hâline getirmesiyle ortaya çıkar. Siyaset bilimci Joseph Nye, “yumuşak güç” kavramının en önemli unsurunun kültür olduğunu belirtir. Ona göre, bir toplumun üst kültürünü edebiyat ve sanat oluştururken, diğer yanını popüler kültür oluşturur (Sancak 2016). Bir milleti diğerlerinden farklı kılan o millete has karakteristik niteliklerdir. Bu da millî karakteri oluşturur. Millî karakter de kültürel özellikleri taşır. “Kültür ise, toplum içinde her nevi bilgiyi, alakaları, itiyatları, kıymet ölçülerini, görüş ve zihniyet ile her nevi davranış şekillerini içine alır. Bu niteliği ile kültür, bir milleti diğer milletlerden ayıran düşünce tarzı, yönetim şekilleri, yaşama biçimi, giyiniş tarzı, yönetim şekilleri, ahlâk anlayışları, hukuk sistemleri ve normları, eğlenceleri, âdetleri, güzel sanatları, musikisi, mimarisi, edebiyatı, dili, dini aile ve akraba, komşuluk ve insanlık ilişkileri vb. her şey o milletin kültürünü ifade eder (Çiftçi, 2008).”

“Yumuşak güç”ün kültürel alanda en önemli yönünü eğitim faaliyetleri oluşturur. Anadilin, yabancı dil olarak öğretimi de bu faaliyet alanı içinde yer alır. Gelişmiş ülkelerin ana hedeflerinden biri, kendi dillerini, bir dünya dili hâline getirme gayretidir. Bunun için “yumuşak güç”ün bütün unsurlarını kullanmaktalar. ABD’lerine yılda beş yüz bin öğrenci geliyor. Bu durum aynı zamanda Amerikan üniversitelerinin dünya çapındaki cazibesinin bir sonucudur. Aynı durum Birleşik Devletler kadar olmasa da Almanya, İngiltere ve Fransa’da birer ilgi odağı olmaya devam ediyorlar. Yabancı öğrenciler için bu cazibenin asıl unsurunu “hayranlık” oluşturuyor.

Bir ülke için hayranlığın “yumuşak güç”e dönüşmesi için bazı vasıfların olması gerekir. Bu vasıflar:

- *Sosyal bağlılık,
- *Yaşam kalitesi,
- *Fırsat/İmkân,
- *Hoşgörü,
- *Kültürel değerler
- *İmaj (Sancak 2016).

Hayranlığın önemli göstergelerinden biri de her yıl belirli akademik kriterleri içeren uluslararası düzeyde üniversite sıralamasıdır. Bu sıralamada ilk yüze giren üniversiteler dünyada yabancı öğrencilerin en çok tercih ettiği üniversitelerdir. Türk üniversiteleri de ilk yüz içinde yer alabilirse, bizim de nitelikli öğrenci sayımız artacaktır. “Yumuşak güç”ün bir başka boyutu da kamu diplomasisidir. Kamu diplomasisi, “bir devletin millî çıkar ve imajını korumak ve geliştirmek amacıyla klasik

diplomatik faaliyetlerine de destek olacak nitelikte, yabancı ülkelerin kamuoylarını, hükümetlerini, toplumsal yaşama katılan tüm kişi, kurum ve kuruluşlarını doğru içerikli enformasyon, kültür, bilim ve akla gelebilecek her türlü meşru yolla etkileme ve böylece barışı, dostlukları ve ülkeler arasında daha yakın ilişkileri kurmaya katkıda bulunması faaliyetleri olarak tanımlamak mümkündür (Sancak, 2016).

Kamu diplomasisi kavramı ilk kez 1965 yılında Amerikalı ünlü hukukçu Edmund Gullion tarafından kullanılmıştır. Kamu diplomasisi ile amaçlanan hedefteki ülkenin kamuoyunu etkilemek, halkta iyi intibalar oluşturmak ve STK (sivil toplum kuruluşları) ile iş birliği yapmaktır. Bu bağlamda, İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri, Fransa, Almanya, Japonya ve Çin kültür merkezleri aracılığı ile etkin rol oynamaktalar. Asıl amaç, dil öğretimi merkezleriyle başka ülkelerin kamuoylarında sempati oluşturmaktır.

Kamu diplomasisinin önemli bir unsuru olan eğitim ve kültür faaliyetleri, imaj oluşturma bakımından büyük önem arz etmektedir. Ülkelerarası kültürel değişim programı, spor etkinlikleri, halkla ilişkiler ağı ile müzik, sempati ve yakınlaşmayı sağlayan unsurlardır. Son yıllarda Türk film endüstrisindeki gelişmeler, Türkçeye ve Türk kültürüne ilgiyi daha da artırmıştır. Türk dizileri sayesinde Türkçe öğrenen yeni bir gençlik kitlesi oluşmuştur. Ayrıca sosyal medyanın gücü ve yapmış olduğu etki gündemi belirlemektedir. Böylece sosyal medya da kamu diplomasisinin bir parçası hâline dönüşmüştür.

Türkiye'nin Yumuşak Güç Unsurları

Varşova Paktı'nın çöküşü ile başlayan büyük değişim ve dönüşüm Türkiye'yi derinden etkiledi. Balkanlar, Ortadoğu, Kafkasya ve Orta Asya ile yeni kültürel iş birliği alanları oluştu. Bu iş birliği alanlarının etkin bir biçimde harekete geçirilmesinde “yumuşak güç” önemli rol oynadı. “Büyük Öğrenci Projesi” ile başlayan bu süreç, büyük bir aşama kaydetti. Üniversitelere bağlı TÖMERLER bu projenin sorumluluğunu üstlendi. Geçiş döneminde büyük başarılar imza attılar. Bu süreç, son yıllarda yeni bir boyut kazandı. Türkiye, bu projeyi, “Türkiye Bursları” adıyla beş kıtaya yaydı. Bir başka unsur da TİKA vasıtasıyla başta Balkanlar, Afrika ve Asya ülkelerine götürülen alt yapı ve eğitim hizmetleri, Türkiye ile bu ülkeler arasında “gönül köprüsü” kurulmasına zemin hazırladı.

Türkiye Cumhuriyeti, 2007'de Yunus Emre Enstitüsünü kurdu ve faaliyete geçirdi. Bu enstitü, dış ülkelerde kültür merkezleri açarak, büyük bir boşluğu giderdi. Eğitim ve kültüre dönük hizmetler ağı genişletildi. Ayrıca bu enstitü vasıtasıyla yurt dışında sergiler, toplantılar düzenlendi ve Türkoloji bölümleri desteklendi. Bu kapsamda, daha önceki yıllarda uygulamada olan ikili kültürel anlaşmalar kapsamında öğrenci değişim programına Erasmus da dâhil edildi. Kamu diplomasisi vasıtasıyla Maarif Vakfı'nın kurulması ve Türkçe öğretimine katkıda bulunması Türkiye'nin tanınması ve imajı bakımından dikkate değer çalışmalardır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi, aynı zamanda kültürel etkileşim çerçevesi içinde ele alınıp yorumlanmalıdır. Bu yaklaşım, kendi değerlerini doğal bir yolla arz etme, güzelliklerini ortaya koyma biçimidir. Ayrıca hoşgörüyü esas alan bir anlayıştır. Dil öğrenimi, bir yönüyle doğal yoldan yeni bir kültürle karşılaşma ve edinme sürecidir. Bir kültürün zenginliği ve ürettiği değerler dilin bir göstergesi ve yansımasıdır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi bir nevi kültür aktarımıdır. Bu aktarım biçimi bazen açık bir biçimde, bazen de örtük bir tarzda gerçekleşir. Bu zamana bağlı bir süreç ve olgudur. Bu süreçte, kamu diplomasisinin asıl işi, önyargıyı ortadan kaldırmak ve bireye sağlıklı düşünme ve karar verme imkânı sunmaktır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev alan öğreticilerin bu bakımdan donanımlı ve analitik düşünen vasıflara sahip olmaları gerekir. Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin farklı özellikler taşıması, ailevi ve kültürel yapılarının iyi bilinmesini gerektirmektedir. Dil öğrenme ortamlarının buna göre düzenlenmesi öğrencinin gelişimi bakımından gereklidir. Bu ortamlar, okul, yurt, sosyal tesisler, kütüphane, zamanını geçirdiği çevredir.

Dil öğretiminde motivasyonun önemi öğrencinin uyumu ve gelişimi bakımından önemlidir. İhtiyaçlarının karşılanması, iletişim kurmak, yardımlaşmak, arkadaş edinmek ve yardımlaşmak gibi davranışları içerir. Dil öğrenen birey veya öğrencinin psikolojik durumu da dikkate alınmalıdır. Ruhsal durum, motivasyonun asıl unsurudur. Öğrenci için kültürle yabancı dil kaygısı arasında sıkı bir ilişki söz konusudur. Bu durum, öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Motive olmuş bir öğrenci, olumlu davranış sergilediği gibi daha istekli ve kararlı olacaktır. Aynı zamanda sorumluluklarını yerine getirmede de zorlanmayacaktır (Varışoğlu: 2014).

Eşgüdüm ve Kalite Sorunu

Üniversite sayısının artması, dil öğretim merkezlerinin çoğalmasına ortam hazırladı. Burs miktarının iyileştirilmesi ve buna bağlı “kalite” sorununu gündem getirdi. Artan ve çeşitlenen bu merkezlerin materyal olarak ihtiyaçlarının giderilmesi henüz çözülememiştir. Türk Üniversitelerinde Türkçe öğrenimine yönelik çalışmalar da henüz emekleme aşmasındadır. Bu nedenle, üniversitelerin dil öğretim merkezlerinin yalnızca hizmet alanlarını genişletmekle kalması, aynı hız ve kapsamda onların araştırma imkânlarını da artırıyor olması, bu emekleme dönemini uzatacak gibi görünüyor (Uzun:2018).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yeniden gözden geçirilmesi ve sitemin muhasebesinin yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu bağlamada:

Öğrenci seçimi,

Dil merkezlerinin durumu,

Standart sorunu,

Merkezi sınav yapılması,

Mezun öğrencilerle iletişim,

Eşgüdüm sorunu.

Bugün “Türkiye Bursları” kapsamında beş kıtaya yayılan öğrenci seçimi ile ilgili birtakım sorunların yaşandığı aşikârdır. Burs kapsamında Türkiye’ye gelen öğrencilerin bir kısmı, kısa bir süre sonra ülkelerine dönüyorlar. Bunun için öğrenci seçimine özen göstermek, kendi ülkelerinde başarılı olan öğrencilere yönelmek gerekiyor. Gelişmiş ülkeler bu kapsamda çok sayıda öğrenci yerine, nitelikli öğrenci getirmeyi tercih ediyorlar. Burada söz konusu olan verimliliği esas almak, kaybı en aza indirmektir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üniversitelere bağlı dil merkezlerince yürütülmektedir. Yunus Emre Enstitüsü’nün kurulması ile birlikte yeni bir dönem başladı. Bu dönemin en belirgin özelliği yurt dışında kültür merkezlerinin açılması oldu. Bu merkezler de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine başladı. Ayrıca vakıf üniversitelerin yaygınlaşması ile birlikte Türkiye’ye gelen özel öğrenci sayısında büyük artışlar oldu. Bunların oryantasyonu ile ilgili sorunlar yaşandı. Her üniversite kendi dil merkezini kurdu. Fakat istenilen kalite ve verim sağlanamadı.

YTB’nin sorumluluğuna verilen burslu öğrenciler, üniversitelere bağlı dil merkezlerine belirli kontenjan dâhilinde gönderilmektedir. Fakat her dil merkezinin gelişmişlik düzeyi birbirinden farklı olduğu için, öğrencilerin dil öğrenme becerileri de farklılık göstermektedir. Bunun sonucu olarak lisans düzeyinde pek çok öğrenci başarısız olmakta ve ülkesine dönmektedir. YTB kurulmadan önce YÖK tarafından yapılan merkezi sınav, üniversitelere bağlı dil merkezleri arasında bir rekabet ortamı oluşturuyordu. Bugün merkezi sınav yapılmadığı için, dil merkezleri arasında rekabetçi anlayış ortadan kalkmış gibidir. Durum, yeniden merkezi bir sınavın yapılmasını gerekli kılıyor.

Burslu öğrenciler için, illerde YURTKUR, MEB, Valilik ve üniversite temsilcilerinden oluşan ve her ay düzenli yapılan mahalli toplantılar, sorunları çözüme kavuşturuyor, hem de kurumlar arasında eşgüdüm sağlıyordu. Artık bu tip toplantılar yapılmadığından kurumlar arasında bir eşgüdüm sorunu yaşanmaktadır. Bunun sonucu olarak her dil merkezi farklı kararlar alabilmekte birinin sertifikasını diğeri kabul etmeyebilmektedir.

Son yıllarda Türk üniversitelerini tercih eden özel öğrenci sayısında büyük artış görülüyor. Bu öğrencilerin çoğunluğunu Kuzey Afrika ve Orta Doğu ülkeleri teşkil ediyor. Pandemi dönemi, bu artışın yavaşlamasına neden oldu. Öğrenci sayısındaki artış, “yumuşak güç” ve “kamu diplomasisi” bakımından büyük önem taşıyor. Türkiye’de okumuş yabancı öğrencilerin birçoğu kendi ülkelerinde önemli görevler üstleniyorlar. Bürokrasi ve politikada söz sahibi olanlar var. Bu durum, ikili ilişkilerin gelişmesine zemin hazırlıyor.

Lisans, lisansüstü eğitimini tamamlayan ve ülkelere dönen öğrencilerle ilgili geniş kapsamlı bir çalışmaya ihtiyaç var. YTB’nin verilerine göre, son yirmi iki yılın burslu öğrenci sayısı:

Araştırma
Dil Kursu
Dil Kursu (Kamu)
Doktora
Doktora (Başarı-Destek)
Lisans
Lisans (Başarı-Destek)
Ön Lisans
Ön Lisans (Başarı-Destek)
Tıpta Uzmanlık
Yüksek Lisans
Yüksek Lisans (Başarı-Destek)

Yıl	Öğrenci Sayısı
1992	5486
1993	2649
1994	1145
1995	1320
1996	1521
1997	1478
1998	1478
1999	1035
2000	1016
2001	955
2002	974
2003	1186
2004	1326
2005	1210
2006	1381
2007	1359
2008	1349
2009	1901
2010	2231
2011	3045
2012	4020
2013	4233
2014	5349
Genel Toplam	47415

Sonuç

Dünyadaki değişim ve dönüşüme göre sosyokültürel yapı yeniden biçimleniyor. Uluslararası ilişkilerde yeni ilgi alanları oluşuyor. Bu ilgi alanları “yumuşak güç”le şekilleniyor. Gelişmiş ülkeler ile eşik ülkeleri bu anlayış doğrultusunda yeni politikalar belirleyip uyguluyorlar. Dil vasıtasıyla kültürel zenginliğini öne çıkaran toplumlar, “kamu diplomasisi” konusunda daha başarılı oluyorlar. Bunun için ülkeler, kültür merkezlerini aktif bir kuruma dönüştürüyor, bu merkezler vasıtasıyla kamuoyu oluşturuyorlar. Ayrıca sosyal medyayı da etkin biçimde kullanıyorlar.

Büyük bir rekabetin yaşandığı günümüzde, ülkeler etki alanlarını genişletiyorlar. Bunun vasıtası olarak “Yumuşak güç” unsurlarını tercih ediyorlar. Özellikle Türkiye 1990’dan sonra bu gücün farkına vardı ve jeopolitik konum itibarıyla bunun imkânlarından yararlanmaya başladı. “Türkiye Bursları” ile dünyaya açıldı. TİKA vasıtasıyla Balkanlar ve Afrika’da önemli işlere imza attı. Bu kuruluş sayesinde, Afrika kıtası ile Türkiye arasında “gönül köprüsü”nün kurulmasını sağladı. Yunus Emre Enstitüsü ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yurt dışında yaygınlaştırıldı. Türkçeye ilginin artmasında, bilimsel araştırmaların yanında yerli dizilerin de büyük payı olduğu bir gerçektir.

Dil Merkezleri, Yunus Emre Enstitüsü, MEB, Dışişleri Bakanlığı, YÖK ve YURTKUR’un bütüncül bir yaklaşımla yapılan bu çalışmalarını gözden geçirmelerinde ve geleceğe dönük stratejik planlar yapmalarını kamu diplomasisi bakımından önemlidir. Söz konusu kurumların, eşgüdüm hâlinde birbirine destek vermesi başarıyı ve verimliliği artıracaktır.

Türkiye’de Görsel Okuma ve Görsel Sunu Alanında Yapılan Çalışmaların Betimsel İçerik Analizi

Semra KÖSE, Dr. Öğr. Üyesi Pınar KANIK UYSAL***

Özet

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye’de 2006-2020 yılları arasında Türkçe eğitimi ve sınıf eğitimi kapsamında görsel okuma ve görsel sunu alanına yönelik yapılmış çalışmaların mevcut durumunu ve eğilimlerini betimsel içerik analizi yöntemiyle ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda 20 makale ve 13 tez çalışması, sistematik analiz formu kullanılarak incelenmiştir. Sistematik analiz formunda ilgili çalışmanın amacı, deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi ve çalışmanın önerileri kategorileri yer almaktadır. Araştırmanın verileri içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre görsel okuma ve görsel sunu konusunda yapılan çalışmalarda daha çok nicel yaklaşımın tercih edildiği, nicel yaklaşımdan ise tarama modelinin sıklıkla kullanıldığı ve verilerin anket, ölçek ve görüşme formu kullanılarak elde edildiği tespit edilmiştir. Çalışmalarda örneklem grubu olarak daha çok ilkokul öğrencileri ve öğretmenlerinin tercih edildiği, ortaokul öğrencilerinin görsel okuma becerisi üzerine yapılan çalışma sayısının ise oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaların amaçları incelendiğinde daha çok öğrencilerin görsel okuma beceri düzeylerini tespit etmeye, kitapları görsel okuma bağlamında incelemeye ve bu beceriye ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Çalışmalardan elde edilen sonuçlara yönelik verilen önerilerde ise lisans öğrencilerine görsel okuryazarlığa ilişkin ders verilmesi, okulların teknolojik araç-gereçler konusundaki eksiklerinin giderilmesi ve öğretmenlere bu konuyla ilgili hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle, görsel okuma ve görsel sunu alanına yönelik karma ve deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulduğu, öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmeyi amaçlayan, özgün etkinlik önerileri sunan çalışmaların sayısının artırılması gerektiği ve ortaokul öğrencilerinin örneklem grubu olarak daha çok tercih edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmış ve bu doğrultuda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Görsel okuma, görsel sunu, görsel okuryazarlık, betimsel içerik analizi.

The Descriptive Content Analysis of the Studies on Visual Reading and Visual Presentation Conducted in Turkey

Abstract

The objective of this study is to set forth the current situation and tendencies of the studies on Turkish literacy education as well as on visual reading and visual presentation within the framework of homeroom teaching conducted in Turkey from 2006 to 2020. 21 articles and 12 thesis works, in accordance with this purpose, have been analyzed through systematic analysis form. The systematic analysis form involves the categories of the objective, pattern, working groups, data collection tools, data analysis methods of the study as well as suggestions based on the outcomes of the study. The data have been analyzed through content analysis method. The outcomes of the study suggest that studies on visual reading and visual presentation have generally tendency of employing quantitative approaches while they mostly use scanning model and that the data have been collected via surveys, scales and interview forms. It has also been found that the sample group has been set with primary school students and teachers in general while the studies on the visual presentation skills of middle school students are relatively few. The objectives of these studies are generally to set the visual literacy levels of students, to investigate the books within the scope of visual reading as well as to set the views of teachers regarding these skills. The suggestions based on the outcomes of these studies are to offer visual literacy classes to undergraduates; to meet the technological needs of the schools as well as to offer teachers in-service trainings on developing these skills. Based on the outcomes of our study, we highlight the fact that there is an immense need for mixed and experimental studies on visual reading and

*Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, semrakosse@gmail.com

**Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, pinaruysal32@gmail.com

visual presentation; the number of the studies aiming at improving the visual literacy and presentation skills of students and studies offering authentic tasks and activities is to be increased and that the middle school students are to be highly included in the sample groups in similar studies.

Keywords: Visual reading, visual presentation, visual literacy, descriptive content analysis.

Giriş

Bilimsel gelişmeler ve teknolojinin insan yaşamındaki öneminin artması neticesinde görsellerin günlük hayattaki etkisi de artmıştır. Televizyon, tablet, internet, telefon, bilgisayar gibi kitle iletişim araçlarının günlük yaşamın her anında vazgeçilmez bir parça hâline gelmesine bağlı olarak görsel okuma ve görsel sunu insanların sahip olması gereken temel beceriler arasında yer almaya başlamıştır. Görsel simgelerin ve sembollerin yaşamın her alanında daha fazla yer alması okuma ve okuryazarlık kavramlarının anlamlarında değişiklikler yaratmıştır. Önceden bir yazılı metni okumak ve orada yer alan ifadeleri çözmeye çalışmak okuryazar olabilmek için yeterliken günümüzde bu algı değişmiş, görsel unsurlardaki ifadeleri çözmeye dayalı olan görsel okuryazarlık becerisi ön plana çıkmaya başlamıştır.

Görsel okuma ve görsel sunu becerileri yapılan çalışmalarda daha çok “Görsel Okuryazarlık” başlığı altında değerlendirilmektedir (Göçer ve Tabak, 2012). Görsel okuryazarlık kavramını ilk kez John Debes 1969 yılında ortaya atmış ve görsel okuryazarlığı, görme yoluyla ve diğer duyuşsal tecrübelerle bütünleştirerek geliştirilebilen görmeyle ilgili bir dizi yeterlik olarak tanımlamıştır (Debes, 1969; Akt. Akyol, 2014).

“Görsel okuryazarlık bir takım görme ya da görüş, yeterliğine kaynaklık etmekte ve bu yeterlik görerek ve aynı zamanda diğer duyuşsal yaşantılarla da bütünleştirilerek geliştirilmektedir.” (Alpan Bangir, 2008, s. 77). Görsel okuryazarlık, bireyin başka insanlarla iletişim kurabilmek amacıyla görselleri anlaması ve kullanmasını gerektiren bir beceri olarak tanımlanabilir (Ausburn & Ausburn, 1978). Görsel okuryazarlık kişinin çevresinde karşılaştığı eylemleri, nesnelere, sembolleri ayırt edebilmek, oluşturabilmek ve yorumlayabilmek için sahip olması gereken görme yetkinliğidir (Brill & Branch, 2007). Zeren ve Arslan (2009) görsel okuryazarlığı görsel unsurları okuma, anlama yeteneği ve görsel unsurlarla düşünme ve öğrenme becerisi olarak tanımlamaktadır. Görsel okuryazarlık; yorumlamayı, kullanmayı, takdir etmeyi, imajlar yaratmayı, düşünmeyi, karar vermeyi, iletişimi ve öğrenmeyi ilerleyen yollarda kullanma becerisidir (Kıran, 2008).

Değişen yaşam koşulları, teknolojik araç ve gereçlerin insan yaşamındaki baskın etkileri eğitim ve öğretim alanına da yansımıştır. Görsel okuma ve görsel sunu bir öğrenme alanı olarak ilk kez 2009 ilköğretim 1-5. sınıflar Türkçe dersi öğretim programında ele alınmıştır. Programda bu öğrenme alanının şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olayları okuma, anlama ve zihinde yapılandırmayı kapsadığından bahsedilmektedir (MEB, 2009). Görsel öğeler öğrencilerin çeşitli bilgi ve düşünceleri anlamalarını ve zihinden yapılandırma süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Öğrenciler çeşitli görseller kullanarak duygu ve düşüncelerini daha etkili ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde görsel okuryazarlık alanında yapılmış çalışmaların genel eğilimlerini belirlemek amacıyla içerik analizi çalışması yürüten tek bir araştırmaya rastlanmıştır ancak yapılan çalışmaların odak konuları aynı olsa da amaç ve kapsam açısından farklılaşan noktalar vardır. Tanrıverdi ve Apak (2013), yaptıkları içerik analizi çalışmasında eğitim bilimleri alanında yapılmış çalışmaları yayın türü, konu seçimi, yayın yılı, katılımcı türü, araştırma yöntemi, araştırma deseni, örneklem büyüklüğü ve örneklem seçimi, veri toplama araçları, veri analizi yöntemleri ve kaynakça sayısı açısından incelemiştir. Bu araştırmada ise yalnızca Türkçe eğitimi ve sınıf eğitimi alanında görsel okuma becerisine yönelik olarak yürütülen çalışmaların amaçları, önerileri ve yöntem bölümlerine ilişkin verilen bilgiler her bir çalışmaya ayrı ayrı kod verilerek betimlenmeye çalışılmıştır. Yürütülen bu araştırmanın, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanında yapılmış olan çalışmaların genel eğilimlerini görmek ve bütüncül olarak ortaya koymak açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca bu araştırmanın, gelecekte bu konuda yapılacak olan çalışmalarda hangi tür araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu belirlemek açısından da yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de 2006-2020 yılları aralığında görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik Türkçe eğitimi ve sınıf eğitimi alanında yapılan çalışmaların mevcut durumunun betimsel içerik analizi yoluyla ortaya konulmasıdır. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlerin cevapları aranmıştır:

1. Görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik yapılan çalışmaların desenlerine göre dağılımı nasıldır?
2. Görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik yapılan çalışmaların çalışma grupları/çalışma alanı/çalışma materyaline göre dağılımı nasıldır?
3. Görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
4. Görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik yapılan çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
5. Görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik yapılan çalışmaların amaçlarına göre dağılımı nasıldır?
6. Görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik yapılan çalışmaların önerilerine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, izlenilmiş olan süreç ve konu bakımından nitel araştırma desenleri içerisinde yer alan içerik analizi yönteminin betimsel içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, birbirine benzeyen verileri belirlenmiş kavramlar ve temalar altında bir araya getirmek ve bunları okurun anlayabileceği bir şekilde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Betimsel içerik analizi; belirlenmiş bir zaman diliminde, belirli bir konu ve alana yönelik çalışmaların sınıflandırılmasına dayanan bir yaklaşımdır (Dinçer, 2018). Bu çalışmada 2006-2020 yılları arasında “görsel okuma ve görsel sunu” alanında yapılmış olan çalışmaların desen, amaç, çalışma grubu, veri analiz yöntemi, veri toplama aracı ve öneri değişkenlerine göre betimlenmek ve genel eğilimlerini ortaya koymak amaçlandığı için betimsel içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır.

Çalışmanın veri kaynağı

Bu araştırmanın örneklem grubunu “görsel okuma”, “görsel sunu” ve “görsel okuryazarlık” konusunda YÖK Ulusal Tez Merkezi, YÖK Akademik, Google Akademik veri tabanlarında yer alan çalışmalar oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmış ve dâhil etme koşullarına göre çalışmalar belirlenmiş ve incelenmiştir. Bu dâhil etme kriterleri şunlardır:

İlgili çalışmalara ulaşabilmek için “görsel okuma”, “görsel sunu” ve “görsel okuryazarlık” anahtar kavramları kullanılmıştır. Bu anahtar kavramların çalışmaların başlığında yer almasına dikkat edilmiştir. Bu konuda yapılmış ilk çalışmaya 2006 yılında rastlanıldığı için 2006-2020 yılları arasında sınıf eğitimi ve Türkçe eğitimi alanında görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik çalışmalar araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Bunun yanı sıra araştırma kapsamında incelenecek çalışmaların Türkiye’de yayımlanan hakemli dergilerde basılmış araştırma makaleleri ve “YÖK Ulusal Tez Merkezi” veri tabanında yer alan lisansüstü tezlerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Ulusal ya da uluslararası bir konferansta bildiri olarak sunulan çalışmalar, kuramsal makaleler ve tam metnine erişim sağlanamayan

çalışmalar araştırma kapsamının dışında tutulmuştur. Lisansüstü tezlerden türetilen makalelerde ise tezin orijinal hâli araştırma kapsamında incelenmiştir. Bütün bu kriterler doğrultusunda 20 makale ve 13 tez çalışması araştırmaya dâhil edilip incelenmiştir. Veri toplama sürecine 10 Haziran 2020 tarihinde başlanmış 30 Haziran 2020 tarihinde sonlandırılmıştır. Bu tarihten sonra yayınlanmış olan çalışmalar araştırma kapsamında değerlendirilmemiştir.

Veri toplama aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Sistemik Analiz Formu” kullanılmıştır. Bu form oluşturulurken araştırmacı(lar), Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012), Aztekin ve Taşpınar Şener (2015) ve Tabak’ın (2019) çalışmalarından faydalanmıştır. Oluşturulan bu formda çalışmaların deseni, çalışma grubu, veri analiz yöntemleri, veri toplama araçları, amaçları ve önerilerine dair bilgiler yer almaktadır.

Verilerin analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler analiz edilirken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde veriler tanımlanmaya ve verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. İçerik analizinde veriler dört aşamada analiz edilir: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi ve (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda bu araştırmada tarama ve seçim kriterleri dikkate alınarak belirlenmiş ölçütlere göre kodlama yapılmış ve kod içerikleri oluşturulmuştur. Sonraki aşamada veriler düzenlenip kod içeriklerine göre gruplanmış ve son aşamada elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar, araştırmacılar tarafından detaylı şekilde okunarak çalışmalara dair bilgilerin yer alacağı forma işlenmiştir Araştırmanın alt problemlerinden hareketle oluşturulan kategorilere uygun şekilde çalışmaların geçmişten günümüze doğru kodlaması yapılmış ve tablolar oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan çalışmaları daha kolay analiz edebilmek için M1, M2, M3..... M33 kodlama yapılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalara yönelik yapılan kodlamalarda bir yanlışlık olmaması için araştırmalar titiz bir şekilde okunmuş ve ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Veri kaybını önlemek adına tezler ve makaleler desenlerine, çalışma gruplarına, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine, amaçlarına ve önerilerine göre sistemik analiz formuna doldurulmuştur. Kodlama güvenilirliğini sağlamak için elde edilen bulgular bir ay sonra tekrar kontrol edilmiş ve kodlar arasındaki uyuma bakılmıştır. Kodlamalar arasındaki uyum %100 olana kadar bu işlem tekrarlanmıştır.

Bulgular

Bu kısımda araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular her bir alt problem için ayrı ayrı sunulmuştur. Birinci alt probleme ait bulgular Tablo 1/2/3/4/5’te, ikinci alt probleme ait bulgular ise Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 1.

Görsel Okuma Alanında Yapılmış Çalışmaların Desenleri

Kod	Kod İçeriği	Çalışmalar
Nicel	Tarama modeli	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M8, M10, M14, M15, M16, M17, M19, M20, M21, M24, M27, M28, M29, M32
	Deneysel Model	M24
Nitel	Doküman incelemesi	M7, M9, M31
	Durum çalışması	M11, M18, M22
	İçerik analizi	M13

	Olgubilim araştırma deseni	M12
	Eylem araştırması	M23
	Belirtilmemiş (Görüşme tekniği şeklinde belirtilmiştir)	M25, M33
Karma	Keşfedici sıralı desen	M26, M30

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaların desenlerine yönelik bulguların “Nicel”, “Nitel” ve “Karma” kodları altında toplandığı görülmektedir. Bu kodlardan “nicel” kodu altında “tarama modeli” kod içeriği ön plana çıkmaktadır.

Tablo 2.

Görsel Okuma Alanında Yapılmış Çalışmaların Çalışma Grupları/Çalışma Alanı/Çalışma Materyali

Kod	Kod İçeriği	Çalışmalar
Öğrenci	1. sınıf	M22, M24, M25
	2. sınıf	M23
	4. sınıf	M20, M28
	5. sınıf	M1, M15, M17, M26, M32
	6. sınıf	M21, M29
	7. sınıf	M30
	8. sınıf	M29
	Lisans	M6, M12, M14, M16, M18, M27
	Öğretmen	Türkçe öğretmeni
Sınıf öğretmeni		M2, M3, M4, M5, M8, M10, M28
Doküman		Makale/Tez/Etkinlik ürünleri/Program ve kitap incelemeleri
		M7, M9, M13, M19, M31
Kamusal Alan		M19

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmaların çalışma gruplarına yönelik bulguların “Öğrenci”, “Öğretmen”, “Doküman” ve “Kamusal Alan” kodları altında toplandığı görülmektedir. Bunlardan “öğrenci” kodu altında “5. sınıf” ve “lisans” kod içeriği; “öğretmen” kodu altında “sınıf öğretmeni” kod içeriği ön plana çıkmaktadır.

Tablo 3.

Görsel Okuma Alanında Yapılmış Çalışmaların Veri Toplama Araçları

Kod	Kod İçeriği	Çalışmalar
Ölçek	Eleştirel okuma ölçeği	M1, M15
	Görsel okuryazarlık/Görsel okuma ölçeği/Görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirme ölçeği	M16, M24, M27, M28, M29, M30
	Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği	M30
	Belirtilmemiş	M5
Form	Gözlem formu	M19, M23, M26, M31
	Görüşme formu	M2, M11, M18, M23, M25, M26, M30 M33
	Kişisel bilgi formu	M1, M4, M6, M14, M15, M16, M17, M24, M32, M33

	Görsel okuma değerlendirme formu	M26
	Görsel sunu değerlendirme formu	M26
Test	Görsel okuma testi	M1, M15, M17, M20, M32
	Okuduğunu anlama testi	M1, M17, M20
	Problem kurma beceri testi	M17
	Çoktan seçmeli test	M23
Anket	Öğrenci	M6, M14, M28
	Öğretmen	M2, M3, M4, M8, M10, M28
Günlük	Öğrenci ve araştırmacı günlüğü	M23
Video		M23
Diğer	Doküman	M23
	Metin	M21
	Görsel materyaller	M22
	Çalışma yaprakları	M12
	Öğrenci ürün dosyası	M23
	Belirtilmemiş	M7, M9, M13

Tablo 3 incelendiğinde, çalışmaların veri toplama araçlarına ilişkin bulguların “Ölçek”, “Form”, “Test”, “Anket”, “Günlük”, “Video”, “Diğer” ve “Belirtilmemiş” kodları altında toplandığı görülmektedir. Bunlardan “ölçek” kodu altında “görsel okuryazarlık ölçeği” kod içeriği; “form” kodu altında “görüşme formu” ve “kişisel bilgi formu” kod içeriği; “test” kodu altında “görsel okuma testi” kod içeriği; “anket” kodu alanında “öğretmen” kod içeriği ön plana çıkmaktadır.

Tablo 4.

Görsel Okuma Alanında Yapılmış Çalışmaların Veri Analiz Yöntemleri

Kod	Kod İçeriği	Çalışmalar
Betimsel	Frekans/Yüzde	M2, M3, M5, M6, M8, M10, M13, M23, M28, M29, M32
	Ortalama/Standart sapma	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M8, M14, M16, M23, M26, M29, M30, M32
Kestirimsel	Korelasyon Analizi	M1, M15, M16, M17, M20, M32
	t-testi	M1, M4, M5, M8, M14, M15, M16, M17, M24, M26, M27, M28, M29, M30, M32
	ANOVA (Varyans analizi)	M1, M3, M4, M5, M6, M8, M14, M15, M16, M17, M24, M26, M28, M32
	Non-parametrik testler	M3, M5, M24, M28, M30
Nitel	İçerik analizi	M2, M10, M11, M12, M13, M18, M19, M22, M23, M25, M26
	Betimsel analiz	M7, M9, M21, M23, M31, M33

Tablo 4 incelendiğinde, çalışmaların veri analiz yöntemlerine ilişkin bulguların “Betimsel”, “Kestirimsel” ve “Nitel” kodları altında toplandığı görülmektedir. Bunlardan “betimsel” kodu altında “frekans/yüzde” ve “ortalama/standart sapma” kod içeriği; “kestirimsel” kodu altında “t-testi” ve “ANOVA” kod içeriği; “nitel” kodu altında “içerik analizi” kod içeriği ön plana çıkmaktadır.

Tablo 5.

Görsel Okuma Alanında Yapılmış Çalışmaların Amaçları

Kod	Kod İçeriği	Çalışmalar
Öğretmen görüşleri	Görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına ilişkin öğretmen görüşlerini belirleme	M2, M3, M4, M5, M10, M11, M33
Öğretmen adaylarının görüşleri	Öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık düzeylerini ve görüşlerini belirleme	M6, M12, M14, M16, M18, M27
Diğer beceri ve yöntemlerle ilişki	Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin diğer becerilerle ve yöntemlerle ilişkisini belirleme	M1, M15, M17, M20, M26
Öğrenci düzeyi	Öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerini inceleme	M22, M25, M29, M32
Program/kitap inceleme	Türkçe ders ve çalışma kitaplarını/ Türkçe dersi öğretim programını görsel okuma ve görsel sunu becerileri bağlamında inceleme	M7, M9, M28, M31
İçerik analizi	Görsel okuryazarlığa ilişkin içerik analizi gerçekleştirme	M13
Program/etkinlik yapılandırma	Öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik/ program yapılandırma ve etkililiğini sınama	M23, M24, M30
Diğer	Metnin ana düşüncesini bulmada ve metni analiz etmede yazılı ve görsel metinlerden hangilerinin daha etkili olduğunu belirleme	M21
	Grafik simgelerin ilkökul düzeyi derslerdeki mevcut durumunu tespit etme	M19

Tablo 5 incelendiğinde, çalışmaların amaçlarına ilişkin bulguların “Öğretmen görüşleri”, “Öğretmen adaylarının görüşleri”, “Diğer beceri ve yöntemlerle ilişki”, “Öğrenci düzeyi”, “Program/kitap inceleme”, “İçerik analizi”, “Program/etkinlik yapılandırma” ve “Diğer” kodları altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 6.

Görsel Okuma Alanında Yapılmış Çalışmaların Önerileri

Kod	Kod İçeriği	Çalışmalar
Öğrencilere Yönelik Öneriler	Lisans öğrencilerine görsel okuryazarlığa yönelik ders verilebilir.	M4, M6, M13, M14, M26, M27, M28, M33
	Öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık becerilerini sergileyecekleri öğrenme ortamları oluşturulabilir.	M14, M16, M18
	Probleme uygun şekil, şema, tablo, grafik çizme gibi etkinliklerle öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerileri de geliştirilebilir.	M17
	Kelime hazinesinin geliştirilmesine yönelik hazırbulunuşluk oluşturmak için öğrenciler kaliteli görsellerle karşılaştırılmalıdır.	M22
Çevreye Yönelik Öneriler	Evlerde gazete bulundurulmalı ve okunmalı, çocuğun sürekli takip edeceği bir dergi edinilmeli, ev ve okullar görsel materyaller açısından zenginleştirilmelidir.	M1, M15

	Okulların programın gerektirdiği teknolojik araç- gereçler konusundaki eksiklikleri giderilmelidir.	M2, M3, M5, M8, M23, M24, M30
Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler	Görsel okuma becerisinin dinleme, konuşma, yazma ve görsel sunu becerileriyle ilişkisi araştırılabilir.	M1
	Diğer sınıf kademelerinde görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin incelenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.	M2, M4, M17, M24, M28
	Görsel okuma ve görsel becerileri konusunda yeni yapılacak araştırmalarda öğrencilerin, velilerin, müfettişlerin görüşleri alınabilir.	M2, M30
	Okuma yazma öğretiminde ve görsel okuma ile görsel sunu becerilerinde ne tür görsellerin etkili olduğunu belirleme amacıyla deneysel çalışmalar düzenlenebilir.	M8, M28
	Görsel öğrenme konusunda betimsel ve deneme modeli nicel çalışmalar ve konuyu detaylı analiz eden nitel çalışmalar düzenlenebilir.	M13, M30
	Görsel okuryazarlık konusunda daha geniş ölçekli çalışmalar yaparak farklı alanları vurgulayan görsel okuryazarlık ölçekleri geliştirilebilir ve bu ölçekler farklı eğitim kademelerindeki öğrencilere uygulanabilir.	M13, M24, M31
	Görsel okuryazarlığa yönelik nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı çalışmalar düzenlenebilir.	M16, M23
	Okuduğunu anlama, görsel okuma ve hikâye haritası tekniği üzerine araştırmalar yapılabilir.	M20
	“Görsel Okuma Eğitimi Programı” olan öğrenciler ile bu eğitimden faydalanmamış öğrencilerin okumaya geçiş zamanları, dil becerileri, bilişsel işlemleri karşılaştırılabilir.	M24
	Türkçe Öğretim Programı 1-5. sınıflardaki görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin 5. sınıftan sonra da öğretim programlarına dâhil edilmesi hususunda araştırmalar yapılmalıdır.	M26
	Görselleri kullanma boyutunun hem anlamaya hem de anlatmaya etkisi üzerine araştırmalar yapılabilir.	M32
	Türkçe Öğretim Programı’nın “görsel okuma” kısmının öğretimi ve önemi konusunda öğretmenlere bilgi verilebilir, programa daha fazla açıklama eklenebilir.	M1, M2
Programa ve Kitaplara Yönelik Öneriler	Sınıf düzeyine göre kazanımlar belirlenirken öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel düzeyleri dikkate alınmalıdır.	M2, M5, M31
	Ders kitaplarındaki görsel okuma becerisine yönelik etkinlikler/ metinler öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre zenginleştirilmelidir.	M3, M21, M33
	Öğrencilerin hayal dünyasına hitap eden ve seviyelerine ve beklentilerine uygun estetik görseller kullanılmalıdır.	M1, M3, M21, M23
	Programdaki görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanıyla ilgili bazı kazanımlar öğrenci düzeyine uygunluk, ulaşılabilirlik vb. açılardan gözden geçirilmelidir.	M5, M8

	Kitaplarda daha fazla sayıda ve farklı kazanımları temsil edecek görsel okuma etkinliklerine yer verilmelidir.	M7, M8
	Öğrenci çalışma kitapları hazırlanırken sınıf düzeyine göre programda verilen her kazanıma yönelik etkinlik ve ölçme ve değerlendirme kısmında görsel öğeleri içeren sorulara yer verilmesine dikkat edilmelidir.	M9
	Her metinde farklı görsel kullanılması ve görsellerde gerçek hayatta var olan ilginç olaylara yer verilmesi sağlanabilir.	M10
	Görsel okuryazarlık konusu okul öncesinden başlayarak eğitimin her kademesine yayılabilir ve bu konuda lisansüstü program açılabilir ya da kimi derslerle ilişkilendirilebilir.	M13
	Lisans öğretim programları görsel okuryazarlık becerilerini geliştirecek şekilde yeniden düzenlenebilir.	M16
	Çocuk kitapları hazırlanırken hayvan sevgisine gösteren görseller kullanılmalıdır.	M22
	Görsel okuma ve görsel sunu kavramını içine alan genel bir “Görsel Okuryazarlık” programı yapılandırılabilir.	M24
	Türkçe dersine ait kitaplarda, kamusal alanlarda kullanılan daha fazla grafik simgeye yer verilmelidir.	M19
	Yaratıcı düşünme teknikleri, öğrencilerin görsel tasarımlarına katkı sağladığı, becerilerin kazanılmasında ve kalıcı olmasında yarar sağladığı için öğrenci çalışma kitaplarında daha yoğun olarak kullanılabilir.	M26
	Öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin görsel okuma ve görsel sunu becerisi kazandırma konusunda yeterliliği tekrar gözden geçirilmelidir.	M28
	Eğitim- öğretim sisteminde kullanılan programlar öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeylerinin iyileştirilmesini sağlayacak yapıda yeniden kurgulanmalıdır.	M29
	Görsellerin sadece yazılı veya sözlü metinleri destekleyici bir unsur olarak görüldüğü 2018 Programı'nda bu algı kırılmalı, öğrencilerin yalnızca görseller yoluyla kendilerini doğru ve eksiksiz ifade edebilmelerini sağlayacak kazanımlar ayrıca hazırlanacak bir görsel sunu öğrenme alanı başlığı altında sıralanmalıdır.	M31
	Geliştirilecek programlarda görsel okuma ayrı bir başlık altında incelenmeli ve kazanım sayısı artırılmalıdır.	M33
Öğretmenlere yönelik öneriler	Öğretmenlere yönelik görsel okuma ve görsel sunu becerileri, görsel okuryazarlık konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.	M2, M3, M4, M5, M11, M23, M24, M28, M30
	Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görsel okuryazarlıkla ilgili karşılaşmış oldukları sınırlılıklar en aza indirilebilir.	M4, M6, M14
	Öğretmenlere görsel okuryazarlıkla ilgili verilerin sağlanabileceği Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir internet sitesi kurulabilir.	M11
Velilere yönelik öneriler	Veliler görsel okuma ve görsel sunu becerileri konusunda bilgilendirilmelidir.	M2
	Veliler için yaşam boyu eğitim kursları düzenlenebilir.	M15

Tablo 6 incelendiğinde çalışmaların önerilerine ilişkin bulguların “Öğrenci”, “Çevre”, “Yeni araştırmalar”, “Program ve kitaplar”, “Öğretmenler”, “Veliler” ve “Diğer” kodları altında toplandığı görülmektedir. Bunlardan “Öğrenci” kodu altında “Lisans öğrencilerine görsel okuryazarlığa yönelik ders verilebilir.” kod içeriğinin; “Çevre” kodu altında “Okulların programın gerektirdiği teknolojik araç-gereçler konusundaki eksiklikleri giderilmelidir.” kod içeriğinin; “Öğretmen” kodu altında “Öğretmenlere yönelik görsel okuma ve görsel sunu becerileri, görsel okuryazarlık konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.” kod içeriğinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Sonuç

Bu araştırmada “görsel okuma ve görsel sunu” konusunda Türkçe eğitimi ve sınıf eğitimi alanında ülkemizde yapılan çalışmalar değişik yönlerden incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle her bir araştırma sorusuna yönelik ulaşılan sonuçlar sırasıyla ele alınarak tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Türkiye’de görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına yönelik yapılan çalışmaların desenlerine ilişkin dağılıma bakıldığında nicel, nitel ve karma yaklaşımların tercih edildiği fakat sıklıkla nicel araştırma yaklaşımından faydalandığı görülmektedir. Nicel yaklaşımdan yararlanan çalışmalarda ise daha çok tarama modeli (Çam Aktaş, 2006; Kuru, 2008; Balun, 2008; Kıran, 2008; Akpınar, 2009; Bozkurt, 2011; Güldaş, 2012; Doğan, 2015; Özyurt Aydemir, 2016; Arı ve Soylu, 2020) kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013) yaptıkları çalışmada daha çok nicel araştırmaların, nicel araştırmalar içerisinde de tarama modelinin sıklıkla tercih edildiği bulgusuna ulaşmışlardır. Yine Akaydın ve Çeçen (2015) okuma becerisiyle ilgili makalelerin yöntemlerine göre dağılımlarını inceledikleri çalışmalarında, nitel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin daha çok kullanıldığını tespit etmişlerdir. Araştırmaların daha çok tarama modeliyle kurgulanmasının nedeni, bu modelin diğer desenlere göre planlama ve uygulama açısından daha fazla kolaylık sağlaması, veri toplama ve analizinde daha az zaman ve emek gerektirmesi olarak değerlendirilebilir. Çalışmaların desenlerine ilişkin dikkat çeken diğer bir sonuç ise, karma yöntemle yapılan araştırmaların iki çalışma (Özdemir Erem, 2015; Çelik, 2017) ile sınırlı olmasıdır. Karma yöntemin araştırmalarda daha az kullanılma nedeni, geniş kapsamlı veri toplanmasını ve araştırmacının nicel ve nitel veri analizlerinin türlerine aşına olup birlikte kullanabilmesini gerektirmesi olabilir (Creswell, 2017). Bu durum bu alanda nitel ve nicel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma yöntemli çalışmalara olan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

İncelenen çalışmaların çalışma gruplarına ilişkin bulgulara bakıldığında daha çok ilkökul öğrencilerinin, öğretmenlerin ve lisans öğrencilerinin örneklem grubu olarak seçildiği görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin örneklem grubu olarak seçildiği çalışmaların sayısı daha az olarak tespit edilmiştir. Maden (2020) akıcı okumayla ilgili tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımlarını incelediği çalışmasında, örneklem grubu olarak daha çok ilkökul öğrencilerinin tercih edildiği bulgusuna ulaşmıştır. Küçüköğlü ve Ozan (2013) yapmış oldukları araştırmada örneklem grubu olarak sırasıyla en çok ilköğretim öğrencileri, öğretmenler ve lisans öğrencilerinin tercih edildiği bulgusuna ulaşmışlardır. Varışoğlu ve diğerlerinin (2013) yapmış olduğu araştırmada analiz edilen çalışmalarda daha çok ilköğretim öğrencilerinin örneklem grubu olarak seçildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına yönelik yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımına bakıldığında anket ve ölçeğin sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir. İncelenen çalışmaların çoğunlukla tarama türünde olması nedeniyle anket ve ölçeklerin daha sık tercih edildiği söylenebilir. Sert, Kurtoğlu, Akıncı ve Seferoğlu (2012) yaptıkları araştırmada analiz ettikleri

çalışmalarda çoğunlukla anketlerin kullanıldığı bulgusuna ulaşmışlar ve bu durumun nedeni, bu yöntemle daha çok kişiye ulaşılması ve anketin veri toplama sürecinde uygulama süresi ile maliyet açısından ekonomiklik sağlaması olarak göstermişlerdir. Alanyazın incelendiğinde farklı kavramlara ilişkin yapılan araştırmaların sistematik olarak incelendiği diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Balcı ve Apaydın, 2009; Koşar, Er, Kılınç, Koşar; 2017; Gökmen ve diğerleri, 2017; Erdem, 2011; Küçüköğlü ve Ozan, 2013). Bir diğer çok kullanılan veri toplama aracı ise görüşmelerdir. Görüşmelerin sık tercih edilme nedenleri, anlaşılmayan soruların görüşmeci tarafından hemen açıklanması ve görüşülen kişiden yanıt alma ihtimalini artırması, görüşme sırasında görüşülen kişilerin verdiği yanıtlar ve tepkilere bağlı olarak araştırma kapsamında yer almayan konularda önemli bilgiler sağlaması olabilir (Gürbüz ve Şahin, 2018).

İncelenen çalışmaların veri analiz yöntemlerine ilişkin bulgulara bakıldığında nicel çalışmalarda sırasıyla en çok t-testi, ANOVA (Varyans analizi), ortalama/standart sapma ve frekans/yüzde kullanılarak verilerin analiz edildiği görülmektedir. Nitel yöntemin kullanıldığı çalışmalarda ise verilerin betimsel ve içerik analizlerinden yararlanılarak analiz edildiği tespit edilmiştir. İncelenen çalışmalarda araştırmacılar tarafından nicel veri analizi yöntemlerinin daha çok tercih edildiği görülmektedir. Bu sonuç çalışmalarda çoğunlukla nicel araştırma yönteminin kullanılmasıyla uyumlu ve tutarlı bir bulgudur. Arık ve Türkmen (2009) makaleleri inceledikleri çalışmalarında nicel veri analiz yöntemleri daha çok kullanıldığını belirtmişlerdir. Ozan ve Köse (2014) yaptıkları çalışmada araştırmacıların nicel veri analiz yöntemlerini daha sık tercih ettiği bulgusuna ulaşmışlardır.

Görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanıyla ilgili çalışmaların amaçlarına dair bulgular incelendiğinde, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmaların (Kuru, 2008; Balun, 2008; Kıran, 2008; Akpınar, 2009; Gültaş, 2012; Ateş, Sur ve Çelik, 2020) daha çok yapıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık düzeylerini ve görüşlerini belirme (Şahin ve Kıran, 2009; Göçer ve Tabak, 2012; Şahin, Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013; Kocaarslan ve Çeliktürk, 2013; Çelik ve Çekiç, 2014), görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin diğer becerilerle ilişkisini belirleme (Çam, 2006; Güven ve Çam Aktaş, 2013; Semizoğlu, 2013; Baş ve Kardaş, 2014), öğrencilerin görsel okuryazarlıklarını belirleme (Baş ve Örs, 2015; Lüle Mert, 2017; Arı ve Soylu, 2020), Türkçe ders/çalışma kitaplarını ve Türkçe öğretim programını görsel okuma ve görsel sunu becerileri bağlamında inceleme (Çam Aktaş, 2010; Bozkurt, 2011; Göçer ve Tabak, 2012; Özyurt Aydemir, 2016) amacıyla yapılmış çalışmalar da bulunmaktadır. Ayrıca görsel okuryazarlık üzerine içerik analizi yapan bir çalışma (Tanrıverdi ve Apak, 2013) tespit edilmiştir. Çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeylerini belirleme ve bu beceriyi geliştirmeye yönelik özgün etkinlik ve program tasarlamak ve etkililiğini sınamak amacıyla yapılan sınırlı araştırmaya (Örs, 2015; Özsarı, 2015) rastlanılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerileri geliştirmeye yönelik özgün etkinlikler tasarlayan çalışmalara olan ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır.

Görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanıyla ilgili analiz edilen çalışmaların önerilerine ilişkin bulgular incelendiğinde, lisans öğrencilerine görsel okuryazarlığa yönelik ders verilmesi (Kıran, 2008; Şahin ve Kıran, 2009; Tanrıverdi ve Apak, 2013; Şahin, Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013; Özdemir Erem, 2015; Ateş, Sur ve Çelik, 2020), okulların programın gerektirdiği teknolojik araç- gereçler konusundaki eksiklikleri giderilmesi (Kuru, 2008; Balun, 2008; Akpınar, 2009; Bozkurt, 2011; Örs, 2015; Özsarı, 2015), diğer sınıf kademelerinde görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin incelenmesine yönelik araştırmalar yapılması (Kuru, 2008; Kıran, 2008; Semizoğlu, 2013; Özyurt Aydemir, 2016), görsel okuma ve görsel becerileri konusunda yeni yapılacak araştırmalarda öğrencilerin, velilerin, müfettişlerin görüşleri alınması (Kuru, 2008; Çelik, 2017), ders kitaplarında öğrencilerin hayal dünyasına hitap eden ve seviyelerine uygun estetik görseller kullanılması (Balun, 2008; Doğan, 2015, Örs, 2015), öğretmenlere yönelik görsel okuma ve görsel sunu becerileri, görsel okuryazarlık konusunda hizmet içi

eğitimler düzenlenmesi (Kuru, 2008; Balun, 2008; Kıran, 2008; Akpınar, 2009; Akkaya, 2013; Çelik, 2017) gerektiğine dair önerilerde bulunulmuştur.

Elde edilen bu sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Çalışmalarda nicel araştırma desenlerinden tarama modelinin araştırmacılar tarafından daha çok tercih edildiği görülmektedir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik farklı nicel araştırma desenlerinin kullanıldığı araştırmalar düzenlenebilir.
2. İncelenen çalışmalarda karma yöntemle düzenlenen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yaklaşıma dayanan araştırmaların sayısı artırılabilir.
3. İncelenen çalışmalarda örneklem grubu olarak ortaokul öğrencileri daha az tercih edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini değerlendiren ve geliştirmeyi hedefleyen daha fazla araştırma yapılabilir.
4. Türkçe ders kitaplarında PISA'daki süresiz metinler kategorisinde yer alan ve daha çok görsel okumaya dönük olan farklı metin türlerine (bilgi levhaları, haritalar, diyagramlar, çizelgeler, formlar, sertifikalar vb.) yer verilerek öğrencilerin görsel okuryazarlık becerileri geliştirilebilir.
5. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin ölçülmesine yönelik ölçek geliştirme çalışmaları düzenlenebilir.

Kaynakça

Akaydın, Ş. ve Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 183-198.

Akkaya, A. (2013). Türkçe derslerinde ders kitabı dışında görsel öge kullanmaya ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(9), 471-479.

Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programları görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 37-49.

Akyol, H. (2020). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Alpan Bangir, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 74-102.

Arı, G. ve Soylu, S. (2020). Beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(2), 718-735.

Arık, R. S. ve Türkmen, M. (2009). Eğitim bilimleri alanında yayınlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi. <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/488.pdf> adresinden edinilmiştir.

Ateş, M., Sur, E. ve Çelik, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin görsel okumayla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-15.

Aztekin, S. ve Taşpınar Şener, Z. (2015). Türkiye'de matematik eğitimi alanındaki matematiksel modelleme araştırmalarının içerik analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Education and Science*, 40(178), 139-161.

Balcı, A. ve Apaydın, Ç. (2009). Türkiye'de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15 (59), 325-343.

Balun, H. (2008). *İlköğretim 1. kademedede uygulanan görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmadaki etkililiği (Bingöl-Elazığ-Diyarbakır örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Baş, Ö. ve Kardaş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 230-243.

Baş, B. ve Örs, E. (2015). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerileri üzerine bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 225-244.

Bozkurt, E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe ders programı görsel okuma-görsel sunu kazanımlarının ve ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Brill, J. M., & Maribe Branch, R. (2007). Visual literacy defined—the results of a Delphi study: can IVLA (operationally) define visual literacy?. *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 47-60.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev.: Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Çam Aktaş, B. (2010). İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe öğrenci çalışma kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 105-121.

Çelik, G. ve Çekiç, O. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık becerileri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 840-862.

Çelik, G. (2017). *Türkçe derslerinde görsel okuryazarlık yoluyla okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir karma yöntem çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Doğan, B. (2015). Okuma ve görsel okumanın bir metnin ana düşüncesini bulma ile metni analiz etme üzerine etkilerinin belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 67-84.

Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005-2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitim ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147.

Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: Meta-analiz, meta-sentez, betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190.

Göçer, A. ve Tabak, G. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarının görsel okuma etkinlikleri bağlamında incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 790-799.

Gökmen, Ö. F., Uysal, M., Yaşar, H., Kırksekiz, A., Güvendi, M. G. ve Horzum, M. B. (2017). Türkiye’de 2005-2014 yılları arasında yayınlanan uzaktan eğitim tezlerindeki yöntemsel eğilimler: Bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 1-25.

Gültaş, G. (2012). *İlköğretim birinci sınıf Türkçe kitaplarındaki görsel okuma etkinlikleri ile ilgili öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.

- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Güven, M. ve Çam Aktaş, B. (2013). Eleştirel okuma ve görsel okuma arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(6), 31-45.
- Kıran, I. (2008). *İlköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görsel okuryazarlıkları üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kocaarslan, M. ve Çeliktürk, Z. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliklerinin belirlenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 344-362.
- Koşar, D., Er, E., Kılınç, A. Ç. ve Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 29-46.
- Kuru, A. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Küçüköğlü, A. ve Ozan, C. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 27-47.
- Lüle Mert, E. (2017). 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterlilikleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 255-266.
- Lynna J. Ausburn & Floyd B. Ausburn (1978). Visual Literacy: Background, Theory and Practice. *Innovations in Education & Training International*, 15(4), 291-29.
- Maden, A. (2020). Akıcı okuma ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri: Bir betimsel analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 543-558.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Ozan, C. ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- Örs, E. (2015). *İkinci sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlığı üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir Erem, N. H. (2015). *Yaratıcı düşünme tekniklerinin 5. sınıf öğrencilerinin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özsarı, İ. (2015). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik 'Görsel okuma eğitim programı' geliştirilmesi ve etkililiğinin sınanması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Özyurt Aydemir, E. (2016). *Dördüncü sınıf Türkçe dersi öğretim programının görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirme açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Semizoğlu, R. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve görsel okuma düzeyi ile problem kurma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A ve Seferoğlu, S.S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması. Akademik Bilişim Konferansı, Uşak Üniversitesi.

Sözbilir, M., Kutu, H., ve Yasar, M.D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In D. Jorde & J. Dillon (Eds). *Science Education Research and Practice in Europe: Retrospective and Prospective* (pp.341-374). Rotterdam: Sense Publishers.

Şahin, Ç. ve Kıran, I. (2009). Öğretmen adaylarını algılarına göre görsel okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 77-90

Şahin, Ç., Kurdayıoğlu, M. ve Çelik, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlıkları üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 129-143.

Tabak, S. (2019). Türkiye’de “Gerçekçi Matematik Eğitimi”ne ilişkin araştırma eğilimleri: Tematik içerik analizi çalışması, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 481-526.

Tanrıverdi, B. ve Apak, Ö. (2013). Görsel okuryazarlık üzerine bir içerik analizi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 267-293.

Varısoğlu, B., Şahin, A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767- 1781.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Zeren, G. ve Arslan, Z. (2009). Bir eğitim süreci olarak görsel okuryazarlık. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 43-52.

Ek 1.

Görsel Okuma ve Görsel Sunu Alanında Yapılmış Çalışmalara İlişkin Genel Bilgiler

Çalışma Kodu	Yılı	Türü	Araştırmacı	Çalışmanın Adı
M1	2006	YL Tezi	Bilge Çam	İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki
M2	2008	YL Tezi	Armağan Kuru	İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi
M3	2008	YL Tezi	Hulusi Balun	İlköğretim I. kademedeki uygulanan görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmadaki etkililiği
M4	2008	YL Tezi	Işık Kıran	İlköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görsel okuryazarlıkları üzerine bir araştırma
M5	2009	Makale	Burhan Akpınar	İlköğretim 1 – 5. sınıflar Türkçe öğretim programları görsel okuma ve sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi
M6	2009	Makale	Çavuş Şahin & Işık Kıran	Öğretmen adaylarının algılarına göre görsel okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi
M7	2010	Makale	Bilge Çam Aktaş	İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe öğrenci çalışma kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinin incelenmesi

M8	2011	YL Tezi	Eyüp Bozkurt	İlköğretim 1. sınıf Türkçe ders programı görsel okuma- görsel sunu kazanımlarının ve ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin etkililiğinin incelenmesi
M9	2012	Makale	Ali Göçer & Gürkan Tabak	İlköğretim 5. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarının görsel okuma etkinlikleri bağlamında incelenmesi
M10	2012	YL Tezi	Gizem Güldaş	İlköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma etkinlikleri ile ilgili öğretmen görüşleri
M11	2013	Makale	Ahmet Akkaya	Türkçe derslerinde ders kitabı dışında görsel öge kullanmaya ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi
M12	2013	Makale	Ali Göçer & Gürkan Tabak	Öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık ile ilgili algıları
M13	2013	Makale	Bahar Tanrıverdi & Özlem Apak	Görsel okuryazarlık üzerine bir içerik analizi
M14	2013	Makale	Çavuş Şahin & Mehmet Kurudayıoğlu & Gamze Çelik	Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlıkları üzerine bir araştırma
M15	2013	Makale	Meral Güven& Bilge Çam Aktaş	Eleştirel okuma ve görsel okuma arasındaki ilişki
M16	2013	Makale	Mustafa Kocaarslan & Zuhal Çeliktürk	Eğitim fakültesi öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliklerinin belirlenmesi
M17	2013	YL Tezi	Rukiye Semizoğlu	İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve görsel okuma düzeyi ile problem kurma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi
M18	2014	Makale	Gamze Çelik & Osman Çekiç	Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık becerileri hakkındaki görüşleri
M19	2014	YL Tezi	İsmail Yavuz Öztürk	Görsel okuma kapsamında grafik simgeler
M20	2014	Makale	Özlem Baş& Nergiz Kardaş	İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi
M21	2015	Makale	Bahar Doğan	Okuma ve görsel okumanın bir metnin ana düşüncesini bulma ile metni analiz etme üzerine etkilerinin belirlenmesi
M22	2015	Makale	Bayram Baş & Esra Örs	İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerileri üzerine bir inceleme
M23	2015	YL Tezi	Esra Örs	İkinci sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlığı üzerine bir araştırma
M24	2015	Dr Tezi	İsmail Özsanı	İlkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik 'Görsel okuma eğitim programı' geliştirilmesi ve etkililiğinin sınanması
M25	2015	Makale	Kevser Koç & Sibel Yıldız & Rana Coşkun	Çocuklar resimli çocuk kitaplarındaki resimleri nasıl yorumluyor? Behiç Ak'ın "Uyurgezer Fil" kitabı ile yapılan görsel okuma üzerine bir araştırma
M26	2015	Dr Tezi	Nur Hümevra Özdemir Erem	Yaratıcı düşünme tekniklerinin 5. sınıf öğrencilerinin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine etkileri

M27	2015	Makale	Nur Hümevra Özdemir Erem & H. Ahmet Kırkılıç	Türkçe eğitimi bölümü 4. sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliliklerinin öğrenim türlerine göre incelenmesi
M28	2016	YL Tezi	Esra Özyurt Aydemir	Dördüncü sınıf Türkçe dersi öğretim programının görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirme açısından incelenmesi
M29	2017	Makale	Esra Lüle Mert	6.ve 8. sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterlilikleri
M30	2017	Dr Tezi	Gamze Çelik	Türkçe derslerinde görsel okuryazarlık yoluyla okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir karma yöntem çalışması
M31	2019	Makale	İsmail Yavuz Öztürk& Mehmet Kavas	Görsel okuma ve görsel sunu becerileri bağlamında 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının incelenmesi
M32	2020	Makale	Gökhan Arı & Seda Soylu	Beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi
M33	2020	Makale	Murat Ateş & Emine Sur & Handan Çelik	Türkçe öğretmenlerinin görsel okumayla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Dil Politikası Açısından Değerlendirilmesi

*Doktora Öğrencisi Sinan YENİAY**

Özet

Dil, bir milleti dünya üzerinde görünür yapan önemli bir araçtır. Bu yüzden her millet diline sahip çıkmaya ve dilini geliştirmeye çalışmaktadır. Milletlerin dillerine sahip çıkmalarının ve dillerini geliştirmelerinin pek çok yolu vardır. Bunlardan biri de dillerini vatandaşlarına küçük yaştan itibaren doğru ve sistemli bir şekilde öğretmektir. Bunun en iyi yapılacağı yerler ise hiç şüphesiz okullardır. Okullarda yapılacak dil öğretimiyle milletler diline sahip çıkacak ve dilini gelecek kuşaklara planlı bir şekilde aktaracaktır.

Öğretim, bireylere belli bir amaca yönelik bilgiler vermektir. Bu bilgileri vermenin nasıl ve ne şekilde olacağını ise öğretim programları belirlemektedir. Öğretim programları, eğitim kurumlarında yapılan eğitim ve öğretimi planlı ve düzenli bir şekilde yapmaya olanak sağlayan metinlerdir. Dil öğretimi planlayacak bir öğretim programının hazırlanması her bakımdan nitelikli olmalıdır.

Dil politikası, bir devletin dillere karşı bilinçli olarak geliştirdiği tutum, tavır ve eylemleri oluşturur. Devletler, kendi ülkelerindeki ve başka ülkelerdeki dillere karşı çeşitli politikalar geliştirirler. Türkiye'de tek resmî dil Türkçe olduğu için Türkçeye yönelik dil politikaları geliştirilmesi beklenmektedir. Türkçeye yönelik geliştirilecek olan dil politikalarının Türkiye'de ya da Türkiye dışında uygulanması düşünülmektedir. Türkçe dil politikası, hayatın pek çok alanında uygulanabilir. Eğitim başta olmak üzere ticaret, sağlık, ekonomi, akademi, uluslararası ilişkiler gibi birçok alanda Türkçe dil politikası geliştirilebilir.

Eğitim alanında geliştirilecek olan Türkçe dil politikası çok geniş bir kavram olan eğitimin birçok alanında uygulanabilir. Öğretmen seçimine, öğretmen gelişimine, yetişkin eğitime, ders kitaplarına, ders saatlerine ya da öğretim programlarına yönelik politikalar uygulanabilir. Ders kitapları ve dersler yayımlanan öğretim programlarına göre şekillendiği için öğretim programlarına yönelik geliştirilecek dil politikaları oldukça önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, Türkiye'deki ilkököl ve ortaokul kademesinde Türkçenin nasıl öğretileceğini belirleyen 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı dil politikası açısından incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, dil, politika, program.

Abstract

Language is an important tool that makes a nation visible across the World. For this reason, every nation tries to claim its language and improve it. There are various ways of claiming nations' languages and improve their languages. One of them is to teach their languages to citizens from a young age truly and systematically. The places that this will be done best are schools undoubtedly. Along with the language education that will be done at schools, nations claim their language and transfer its language to the next generations in a planned manner.

Teaching is to provide knowledge to individuals aimed at a specific purpose. Curriculums specify giving this knowledge how and in what way. Curriculums are texts that provide making the education and teaching that is made in an educational institution in a planned and orderly manner. The preparation of a curriculum program that will plan the language teaching should be qualified in every aspect.

The language policy constitutes the attitude, manner, and actions that a state enhances towards the languages consciously. States enhance various policies towards the languages in their countries and other countries. Since the only formal language in Turkey is Turkish, it is expected to enhance language policies aimed at Turkish. It is considered that the language policies that will be enhanced aimed at Turkish to be applied in Turkey or out of Turkey. The Turkish language policy can be applied in numerous fields of life. Especially education, the Turkish language policy can be enhanced in numerous fields like trade, health, economy, academy, and international relations.

The Turkish Language Policy that will be enhanced in the field of education can be applied in numerous fields of education which is an extreme concept. The policies aimed at teacher selection, teacher development, adult education, schoolbooks, course hours, or curriculums can be applied. Since the schoolbooks and lessons take shape according to the promulgated curriculums, the language policies that will be enhanced aimed at curriculums are of capital importance.

In this study, 2019 Turkish Lesson Curriculum that specifies how to teach Turkish in primary and secondary grade in Turkey have been examined in terms of language policy.

Keywords: Turkish, language, policy, schedule.

Giriş

Öğretim Programı Nedir?

“Eğitimle ilgili bütün planlı faaliyetler, belirli amaçlara ulaşmak ve belirli işlevleri gerçekleştirmek içindir. Eğitim sistemlerinin dayandığı belirli bir eğitim felsefesi, bu felsefeye göre teorik olarak yetiştirilmesi tasarlanan bir insan tipi ve oluşturulmak istenen bir toplum modeli vardır. Farklı eğitim felsefeleri, eğitimde amaç, içerik, süreç, yöntem, ortam gibi konularda farklı noktalara vurgu yapar. Eğitimin amaç ve işlevleri söz konusu eğitim felsefesinin içinde yer alır” (Şişman, 2007: 19).

“Sosyal bir varlık olarak insan, içinde yaşadığı toplumun değerlerini, yargılarını ve davranışlarını kazanmak durumundadır. Aynı şekilde toplum da sahip olduğu kültürel birikimi bireylere aktararak varlığını sürdürme amacındadır. Birey ve toplum arasındaki ilişki; birey açısından bakıldığında kültürlenme, toplum açısından değerlendirildiğinde ise kültürlenme süreci olarak ifade edilebilir. Toplum tarafından kasıtlı biçimde gerçekleştirilen bu süreç, eğitim olarak karşımıza çıkar. Gelişmiş toplumlar ile gelişmemiş ya da gelişmekte olan toplumlar arasındaki en belirgin farkların başında eğitimin geldiğini söylemek yanlış olmaz. Bütçelerinin büyük kısmını eğitime ayırarak ekonomi, sanayi ya da tarım gibi alanlarda nitelikli insan gücüyle ilerlemeyi temel alan toplumların refah seviyelerinin yüksek olduğu; eğitime önem vermeyen toplumların yaşam standartı ortalamalarının ise pek çok açıdan geride kaldığı, günümüz dünyasının gerçeklerinden biridir. Bu nedenle hem toplumların sahip oldukları bilgi birikimlerini aktarabilmeleri hem de diğer toplumlar arasında ekonomik açıdan ön plana çıkabilmeleri için nitelikli bir eğitime ihtiyaç duyulmaktadır” (Akçay ve Safalı, 2019: 1).

“Eğitim programı kavramının kullanılmasının, MÖ birinci yüzyıla kadar uzandığı belirtilmektedir. Julius Ceaser ve askerleri, Roma'da yarış arabalarının, üzerinde yarıştığı oval biçimdeki koşu pistini Latince curriculum (İngilizce track: koşu yolu) olarak kullanmışlar ve bu kavram, koşu pisti olarak bilinen somut bir kavramdan, bugün ders programı anlamında kullanılan soyut bir kavrama doğru geçişi sağlamıştır. Bu süreçte, eğitim programı (curriculum) "izlenen yol" anlamında eğitimde de kullanılmaya başlanmıştır. Bu nedenle, kelimenin etimolojik yapısından hareket eden kimi eğitimci yazar ve düşünürler "izlenen sözcüğünü kullanmayı yeğlemektedirler. Eğitim programı için kimi düşünürler de bu kavram için yetiştirmekten yola çıkarak yetişek sözcüğünü kullanmayı benimsemiş, ama daha çok eğitim programı kavramı günümüze kadar kullanılmagelmiştir. Ancak, eğitimde program kavramı, pek çok düşünür ve eğitim bilimcisi tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır.” (Demirel, 2014: 1).

Demirel (2014: 4) öğretim programını “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamaktadır.

“Öğretim programı bir dersle ilgili öğretme öğrenme sürecinde nelerin, niçin, nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuzdur. Öğrencilere hangi davranışların nasıl kazandırılacağı, hangilerinin hangi derslerde ve hangi öğrenme-öğretme süreçleri içinde öğretileceği önceden kararlaştırılmasıdır” (Saltan Ural, 2018: 8).

Cumhuriyet Dönemi Türkçe Öğretim Programları

Türkçe ana dilimizdir. Bu yüzden Türkçeyi doğru ve etkili şekilde çocuklarımıza aktarmamız gerekmektedir. Bunun da en planlı yolu okullarda Türkçe öğretimi yaparak olmalıdır.

“Ana dili eğitimi toplumu bir arada tutan iletişimin temel unsuru olan dilin aktarımı olması bakımından bir millet için hayati öneme sahiptir. Ana dili eğitiminin kültürel boyutu da düşünüldüğünde bireyin

kendisini millete ait olma hissi içerisinde olmasını dil eğitimi sağlar. Kültürün nesilden nesile aktarımı ve somut olmayan çoğu kültürel mirasın korunması da ana dili eğitimi sayesinde mümkün olabilmektedir.

Eğitim sistemi içerisinde ders içerikleri öğretim programları ile düzenlenir. Öğretim programları bir derste nelerin, nasıl, niçin ve neyle işleneceğini gösteren ve eğitimin bir plan program dâhilinde bütün olarak yürümesini sağlayan sistemlerdir. Öğretim programlarında ayrıca değerlendirmede dikkate alınması gereken hususlar da bulunur.

Toplumların çağdaş medeniyetler seviyesinin gerisinde kalmamaları adına öğretim programları çağın gereklerine göre düzenlenmelidir. Bu bağlamda ders içeriklerinin, kazanımların, öğretim materyallerinin, değerlendirme ölçütlerinin de yeniden ele alınması gerekir. Öğretim programları düzenlenirken dersin özelliği ve hedef kitlenin özelliği gibi unsurlar da mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır” (Ayrancı Bağcı ve Mutlu, 2017: 120).

“Bilindiği üzere ailede başlayan eğitim okullarda devam etmektedir. Okullarda yapılan eğitimin öğrenmeyi belli bir ritimde gerçekleştirecek ve öğrenenler açısından kolay anlaşılır hale getirecek bir sistemde, mevcut bir plan dâhilinde olması gerekmektedir. Sistemli ve planlı bir eğitim-öğretim süreci de çerçevesi çizilmiş ve içi doldurulmuş bir programa ihtiyaç duymaktadır” (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2016: 117).

Cumhuriyet döneminde ortaokullardaki Türkçe dersleri için hazırlanıp uygulanan Türkçe dersi öğretim programları tarih sıralaması ile şu şekildedir:

- 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı
- 1929 Ortamektep Türkçe Programı
- 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı
- 1938 Ortaokul Türkçe Programı
- 1949 Ortaokul Türkçe Programı
- 1962 Ortaokul Türkçe Programı
- 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı
- 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)
- 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı
- 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı

2019 Türkçe Öğretim Programı

2019 Türkçe Öğretim Programı, 2018 yılında yayımlanan Türkçe Öğretim Programı'nın güncellenmiş hâlidir. Program, halen 1. sınıftan 8. sınıfa kadar okullarda uygulanacak Türkçe dersinin programlarını oluşturmaktadır. Öğrencilere verilecek Türkçe öğretiminde müfredat olarak kılavuzluk etmektedir.

2019 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programının Ana ve Alt Başlıkları Şu Şekildedir:

- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları
- Öğretim Programlarının Amaçları
- Öğretim Programlarının Perspektifi

Değerlerimiz

Yetkinlikler

- Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı
- Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları
- Sonuç
- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanması
 - Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları
 - Öğrenme Öğretme Yaklaşımı
 - Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı
 - Uygulamada Dikkat Edilecek Hususlar
- Türkçe Dersi 1 – 8. Sınıflar Ders Kitabı Forma Sayıları ve Ebatları
- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı
 - Öğretim Programı'nın Yapısı
 - Kazanımların Yapısı
 - Kazanımlar ve Açıklamaları
 - 1. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları
 - 2. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları
 - 3. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları
 - 4. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları
 - 5. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları
 - 6. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları
 - 7. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları
 - 8. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları

Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanım ve Açıklamalar Tablosu (MEB, 2019: 2).

Dil Politikası

İnsanlar arasındaki anlaşmayı sağlayan dil yaşamımızdaki en önemli sosyal olgudur. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük'te (Akalın ve başk., 2011: 664) dil, “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban.” olarak tanımlanmıştır. İnsanlar arasındaki anlaşmanın temeli olan dille ilgili yapılacak olan her türlü kuram ve uygulama insanların sosyal yaşamına etki edecektir. Bir topluluğun millet olmasının öncelikli şartlarından biri de dili olmasıdır. Bir millet, diliyle doğar, büyür ve gelişir. Ünlü düşünür Konfüçyüs'un “Bir milleti yok etmek istiyorsanız işe önce dili ile başlayın.” sözü dilin insanlar ve milletler için önemini çok net bir biçimde ifade etmektedir.

Dil politikası, genel itibarıyla bir devletin dillere karşı geliştirdiği bilinçli tutum ve eylemleri içermektedir. Dil politikasını Uzman (2017: 42) “Dile siyasiler eliyle iradi müdahaleyi ima etmektedir.” şeklinde tanımlamıştır. Bu durumda devletlerin kendisine yakın kabul ettiği dile ya da dillere karşı olumlu bir dil politikası geliştirirken kendisine uzak dillere karşı da olumsuz bir dil politikası izleyecektir.

“Dil politikaları, ulusçuluk çağının, modern ulus devletlerin ortak dil ve ulusal kimlik için dilin kimlikli ve iletişimsel işlevlerini kullanmaları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda bir ülkedeki dil politikaları, o ülkedeki ulusçuluk serüveniyle doğrudan ilintilidir.” (Orhan, 2017: 332) Buna göre ulus – devlet yapısında kurulan her devletin kendi ulusal diline yönelik bir politika geliştirmesi beklenmektedir.

Öğretim Programı ve Dil Politikası İlişkisi

Öğretim programları, bir ülkedeki eğitim felsefesini ve derslerdeki kazanımları gösteren metinlerdir. Dolayısıyla öğretim programlarının eğitimin tüm paydaşlarıyla birlikte hazırlanmasını ülkedeki eğitim felsefesinin yanı sıra ülkenin uyguladığı dil politikasını da yansıtması oldukça önemlidir. Ülkenin dil politikasını yansıtmayan ya da eksik yansıtan öğretim programlarının bir yanı eksik kalacaktır.

Ülkemizde Türkçe dersinde yer alacak konuları ve kazanımları 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı belirlemektedir. 1. sınıftan 8. sınıfa kadar olan Türkçe derslerinin nasıl olacağını belirleyen bu programda dil politikasının olması önemlidir. Programın her alanında dil politikasını yansıyacak ifadelere yer verilmelidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 21).

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009: 77).

Araştırmanın İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesini MEB 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Doküman inceleme, araştırmanın amacına yönelik olarak kaynak bulma, okuma, not alma ve değerlendirme aşamalarını barındırır (Karasar, 2009: 183). Bu araştırmanın dokümanını MEB 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır.

Bulgular

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki başlıklar tek tek incelenmiş ve programda dil politikasını yansıtan ve yansıtmayan kısımlar belirlenmiştir.

- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları

Bu bölümde bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına değinilmiş bakanlığın hazırladığı öğretim programlarının çağın gereklerine uygun olarak hazırlandığı belirtilmiştir. Hazırlan öğretim programlarında öğrencilerde problem çözme, üst bilişsel becerileri geliştirme, eleştirel düşünme, empati yapma, topluma ve kültüre katkı sağlama gibi özelliklerinin geliştirilmeye çalışıldığı anlatılmıştır. Bu başlık altından dil politikası ile ilgili bir bulgu elde edilememiştir.

- Öğretim Programlarının Amaçları

Bu bölümde öğretim programlarının, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları” ile “Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri” esas alınarak hazırlandığı ifade edilmiştir.

Amaçlar aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Eğitim ve öğretim programlarıyla sürdürülen tüm çalışmalar; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde birbirini tamamlayıcı bir şekilde aşağıdaki amaçlara ulaşmaya yöneliktir:

1. Okul öncesi eğitimi tamamlayan öğrencilerin bireysel gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı şekilde gelişimlerini desteklemek
2. İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak
3. Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak
4. Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamak” (MEB, 2019: 3).

Bu bölümde de dil politikasını yansıtan herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

- Öğretim Programlarının Perspektifi

Bu bölümde hazırlanan programın millî ve manevi kaynaklardan ilham alınarak hazırlandığı belirtilmiştir. Öğrencilerin değerleri benimsemeleri ve yetkinlik kazanmaları istenmiştir.

Değerlerimiz

Programda değerlerin ayrı bir öğrenme alanı ya da konu olarak görülmediği ifade edilmiş ve değerlere programın her birimde ve her alanında yer verildiği ifade edilmiştir.

“Öğretim programlarında yer alan ‘kök değerler’ şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır.” (MEB, 2019: 4).

Değerlerimiz bölümünde dil politikası ile ilgili bir bulguya rastlanmamıştır.

Yetkinlikler

Programın bu kısmı Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine (TYÇ) göre hazırlanmıştır. Bu çerçevenin ilk iki maddesi ana dilde iletişim ve yabancı dilde iletişimdir. Bunlar programda şu şekilde açıklanmıştır:

“1) *Ana dilde iletişim*: Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır.

2) *Yabancı dillerde iletişim*: Çoğunlukla ana dilde iletişimin temel beceri boyutlarını paylaşmakta olup duygu, düşünce, kavram, olgu ve görüşleri hem sözlü hem de yazılı olarak kişinin istek ve ihtiyaçlarına göre eğitim, öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi uygun bir dizi sosyal ve kültürel bağlamda anlama, ifade etme ve yorumlama becerisine dayalıdır. Yabancı dillerde iletişim, aracılık etme ve kültürlerarası anlayış becerilerini de gerektirmektedir. Bireyin yeterlilik seviyesi, bireyin sosyal ve kültürel geçmişi, çevresi, ihtiyaçları ve ilgilerine bağlı olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma boyutları ile farklı diller arasında değişkenlik gösterecektir.” (MEB, 2019: 4-5) maddeleri hem ülkemizdeki ana dilimize yönelik hem de yabancı dillere yönelik bir politika geliştirildiğinin göstergesidir.

- Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

Bu bölümde ölçme ve değerlendirmenin bireysel farklılıklar gözetilerek yapılacağı ifade edilmiştir. Süreç temelli ölçme benimsenmiştir. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerilerin tamamı ölçülmek istenmiştir. Bu bölümde de dil politikasını yansıtan herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

- Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları

Bu bölümde insanın çok yönlü gelişimi üzerinde durulmuş ve öğretim programlarının bunu sağlaması gerektiği belirtilmiştir. Bu bölümde de dil politikasını yansıtan herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Sonuç

Bu bölümde hazırlanan programın çağdaş olduğu ve eğitimin tüm paydaşlarının sürece dâhil olduğu ifade edilmiştir. Bu bölümde de dil politikasını yansıtan herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanması

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları

Bu bölümde dersin özel amaçları ifade edilmiştir. “Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir.” (MEB, 2019: 8) ifadesi Türkçeye yönelik bir dil politikasını açıkça göstermektedir.

Öğrenme Öğretme Yaklaşımı

Bu bölümde dört temel dil becerisinin öğretiminde farklı yöntemlere yer verilmesi istenmiştir. Öğrencilerin sürece aktif katılımı beklemiştir.

Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

Programda süreç temelli bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir.

- Uygulamada Dikkat Edilecek Hususlar

Programın bu bölümünde yer alan “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük becerilerin kazandırıldığı bir ilk okuma yazma öğretimi amaçlanmaktadır.” (MEB, 2019: 10) ifadesi Türkçenin korunmasına ve gelişmesine yönelik bir dil politikası örneğidir.

Temalara İlişkin Açıklamalar

Bu bölümde Türkçe ders kitabında yer alacak temalar belirlenmiştir. Millî kültürümüz temasında “Türkçe” alt temasına örnek verilmiştir. Ancak bu bir zorunluluk değildir. Kitap yazarı dilerse “Türkçe” alt temasına kitabında yer vermeyebilir.

Kazanımlar ve Açıklamaları

Programda yer alan kazanımlar incelendiğinde 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde ve yazma öğrenme alanı içerisinde olan “Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.” kazanımı dil politikasına örnek oluşturmaktadır.

Sonuç

Bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki dil politikasını yansıtan ifadeler değerlendirilmiştir. Programın yetkinlikler, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın özel amaçları, uygulamada dikkat edilecek hususlar, temalara ilişkin açıklamalar ve kazanımlar bölümünde dil politikası ile ilgili bulgulara rastlanmıştır. Programda ana dilimiz olan Türkçenin geliştirilmesi ve korunmasına yönelik bir politika olduğu gibi yabancı dillerle iletişim kurmayla ilgili de dil politikasına rastlanmıştır.

Kaynakça

- Akalın, H. Ş. (haz.) (2011). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akçay A. ve Safalı S. (2019). *Öğretim Programlarıyla İlgili Temel Kavramlar*. Akçay A. ve Kardaş N. M. (Ed.) *Türkçe Dersi Öğretim Programları* (s. 1- 8). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Ayrancı Bağcı B. ve Mutlu H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması, *International Journal of Language Academy*, Volume 5/7 December 2017 p. 119 / 130.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş., Demirel F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegem Yayınevi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kurudayıoğlu M. ve Soysal T. (2016). Cumhuriyet Dönemi Ortaokul Türkçe Öğretim Programlarının Söz Varlığının Geliştirilmesi Açısından İncelenmesi, *Millî Eğitim*, Sayı 210.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi (1 – 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara.
- Orhan, S. (2017). Dil Politikaları ve Dil Hakları Üzerine Teorik Çerçeve, *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi –İnÜHFD-* Cilt:8 Sayı:2.
- Saltan Ural, B (2018). *Özel İlkokul ve Ortaokul Bünyesinde Bulunan Program Geliştirme Servislerine İlişkin Program Geliştirme Servisi Çalışanları, Öğretmenler ve İdarecilerin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem Yayınevi.
- Uzman, M. (2017). Sovyetler Birliği’nde Dil Politikası, *Liberal Düşünce Dergisi*, Yıl: 22, Sayı:

Uzaktan Eğitim Döneminde Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Becerilerine Yönelik Algıları

Şengül KILIÇ AVAN*

Özet

Dinleme becerisi bireyin doğuştan edindiği ve günlük yaşamında en çok kullandığı böylelikle çevresini anlamlandırabildiği beceridir. Yirmi birinci yüzyılda bireylerin sahip olması gereken becerilerin başında gelen dinleme becerisi, özellikle eleştirel bir bakış açısına sahip bireylerde kendi kendine öğrenme sürecinde etkili bir araç olarak ortaya çıkmaktadır. Eleştirel dinleme sürecinde konuyla ilgili değerlendirme, karşılaştırma yapabilme, tahmin etme, yorumlama ve çıkarımda bulunma gibi beceriler ile konuya ait doğrular ve gerçek olanlar ayırt edilebilmektedir. Bilgi erişimindeki kolaylık ve fazlalık sebebi ile de eleştirel dinlemenin önemi her geçen gün artmaktadır. Bu çalışma kapsamında covid-19 salgını boyunca üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirdikleri derslerdeki dinleme ve bu sürece etki eden faktörler ele alınmıştır. Karma bir model üzerinden eleştirel dinlemeye yönelik tutum nicel olarak ve uzaktan eğitim sürecinde derslerin işlenmesinde dinleme boyutu nitel olarak ele alınmıştır. Çalışmaya farklı illerde eğitim gören 157 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada cinsiyet, il, fakülte, sınıf seviyesi ve öğrenim alanının eleştirel dinlenmede anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin uzaktan eğitim ile dinleme konusundaki görüşleri incelendiğinde uzaktan eğitimde dinlemenin verimsiz olduğu, sadece süreci devam ettirmeyi hedeflediği görülmektedir. Ayrıca anlama düzeyini de olumsuz etkilediği dile getirilmektedir. Bu noktada öğreticilerin sisteme uyumlarının önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Teknolojik yetersizlikler ise sadece küçük bir gruba etkilenebilmektedir. Özellikle eğitim fakültesi öğrencilerinin etkileşimi ön plana koydukları ve uzaktan derslerle bunun yetersiz olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde bireylerin ders içeriğini anlama oranlarının azaldığı ve uzaktan eğitimin motivasyon düşüklüğü oluşturduğu belirlenmiştir. Bireylerin dinleme becerisinin gelişmesi özellikle dikkati toplama ve verimli çalışmayı desteklediği için önemlidir. Uzaktan eğitim konusunda hem öğrenenlerin hem de öğreticilerin eğitimler alması gerektiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel dinleme, dinleme, uzaktan öğretim.

Perceptions of University Students towards Critical Listening Skills in Distance Education Period

Abstract

Listening skill is the skill that the individual acquires innately and uses most in his daily life so that he can make sense of his environment. The listening skill, which is one of the skills that individuals should have in the twenty-first century, emerges as an effective tool in the self-learning process, especially in individuals with a critical perspective. In the critical listening process, skills such as evaluating, comparing, predicting, interpreting and making inferences about the subject and the truths and true ones can be distinguished. The importance of critical listening is increasing day by day due to the convenience and surplus of information access. Within the scope of this study, the listening and the factors affecting this process in the courses of university students during the distance education during the covid-19 outbreak were discussed. The attitude towards critical listening through a mixed model is quantitatively and the dimension of listening is taught qualitatively in the course of distance education. 157 university students studying in different provinces participated in the study. In the research, it was determined that gender, province, faculty, class level and education area did not make a significant difference in critical listening. As a result, when the opinions of students about listening with distance education are examined, it is seen that listening in distance education is inefficient and it aims to continue the process only. It is also stated that it affects the level of understanding negatively. At this point, it turns out that the adaptation of the teachers to the system is important. Technological deficiencies affect only a small group. It is seen that especially education faculty students put the interaction first and this is insufficient with distance lessons. In the distance education process, it was determined that individuals' understanding of the course content decreased and distance education caused low motivation. The improvement of the listening skill of individuals is especially important as it supports attention-raising and efficient work. It has been determined that both learners and teachers should receive training on distance education.

Keywords: Critical listening, listening, distance education

Giriş

İnsanların dünyaya gelmeden önce edindikleri ilk beceri olan dinleme, hayatın birçok noktasında özellikle iletişim boyutunda önemli bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bireyler çevresindeki kişilere kendilerini ifade edebilmek için konuşma ve yazma yani anlatma becerilerini kullanırlar ancak bunların iyi bir şekilde gerçekleşebilmesi dinleme becerisinin gelişmesi ile mümkün olacaktır. İşitilen seslerin anlamlandırılması süreci olan dinleme; sosyal bir varlık olan insanların ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, öğrenmelerine süreklilik sağlayabilmesi, yaşamlarını toplumla entegre bir şekilde sürdürebilmesi açısından önemli bir beceridir.

Dinleme, çevreden işitilen seslerin bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda seçilerek bilinçli yapılan bir eylemdir. Fiziksel olarak seslerin işitilmesinden farklı olan dinleme, zihinsel olarak bireyin dikkatini yoğunlaştırdığı bir anlamlandırma sürecidir (Güzel & Barın, 2016; Doğan, 2016; Özbay, 2005). Yalnız dışarıdan gelen seslerin işitilmesi olmayan dinleme Çelik (2011)'e göre ise karmaşık boyutta ve dikkatin bu seslere yoğunlaştırılması ile önceki yaşantılarla ilişkilendirilerek anlamlandırmayı içerir. Epçaçan (2013) ise dinleme ile ilgili yapılan tanımların ortak öğelerini şu şekilde belirtmiştir: Mesajları doğru olarak anlama ve yorumlamaya çalışma, dilin dört temel becerilerinden biri olma, bireyler arası iletişim ögesi olma, belirlenmiş bir amaç için yapılma, kişinin seçme özgürlüğünü göstermesi, fizyolojik bir durum olan işitmeyi içeren bir etkinlik, öğrenilebilen ve geliştirilmesi gereken bir dil becerisi olma, insan beyninin çeşitli zihinsel faaliyetlerini gerekli kılmama, çok farklı aşamaları olan bir olgu olma, karmaşık ve aktif bir süreci içermeme.

Dinleme türleri, literatürde farklı sınıflandırmalar ile ele alınmaktadır (Aytan, 2011). Dinleme türleri yapılan iş ve bulunulan ortamlara göre çeşitlenmektedir. Literatürde çok fazla dinleme türü belirlenmesine rağmen Kline (1996) tarafından öne sürülen, "Bilgilendirici Dinleme, İlişkisel Dinleme, Estetik Dinleme, Eleştirel Dinleme ve Ayırt Edici Dinleme" öne çıkmaktadır. Oluşturulan diğer dinleme tasnifleri bu başlıklarla doğrudan ilişkilidir (Ungan, 2013; Özbay, 2015; Yalçın, 2018).

Teknolojinin gelişmesi ve bireylerin bilgisayar, telefon, tablet gibi cihazlarla etkileşimlerinin adeta bir gereklilik haline aldığı son yıllarda dinleme becerisi de önemi artan bir duruma gelmiştir. Bu kapsamda sanal ortamda oluşan bilgi fazlalığını sorgulayıcı bir boyutta ele alarak dinlemek eleştirel bir dinleme becerisini gerekli kılmaktadır. Eleştirel dinleme, iletinin anlamlandırılmasından daha üst düzeyde değerlendirme yapmak, açık olmayan mesajı ortaya çıkararak sorgulamak ve içerikteki tutarsızlıkları bulmaktır (Doğan, 2016). Sözlü iletişim sırasında dile getirilenlerin sebeplerinin tutarlılıklarını tespit edebilmek, sorgulayarak dinlemedir (Güneş, 2013). Dinlenen mesajın doğru olup olmadığının tespit edilebilmesi süreci olan eleştirel dinleme türünde dinleyici; Yalçın (2002)'a göre içerikle ilgili sorular sormalı, bunu alışkanlık hâline getirebilmeli ve iletiden çıkarımlarda bulunarak sunulan bilginin gerçekliğini değerlendirebilmelidir.

Covid-19 salgını tüm dünyada eğitim sistemlerini doğrudan etkileyerek uzaktan öğretim kavramını önemli bir konuma getirmiştir. Bireyler bu süreçte öğrenme boyutunu genellikle bilgisayar başında dinleme yoluyla gerçekleştirmişlerdir. Kendini dinleme becerisi alanında geliştiren bireyler sürece daha iyi adapte olmuşlar ve çözümler üretmişlerdir. Özellikle üniversite öğrencilerinin eleştirel dinleme becerilerine sahip olmaları hem öğrenim gördükleri bu süreçte hem de gelecek hayatlarında etkili olacaktır. Çalışma literatürde özellikle uzaktan eğitim boyutunda eleştirel dinleme becerisine yönelik tutumların belirlenmesi açısından bir eksikliği giderecektir.

Çalışmanın amacı ise uzaktan eğitim döneminde üniversite öğrencilerinin eleştirel dinleme becerilerine yönelik tutumlarını belirlemektir. Bu çalışma kapsamında öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlar, sınıf düzeyleri, aylık kitap okuma sayısı, günlük haber takibi yapma ve yaşanan şehir değişkenlerinin eleştirel beceri tutumlarına etkisi karşılaştırılacaktır.

Yöntem

Araştırmada kişilerin hem tutum hem de süreçteki görüşlerini belirleyebilmek için karma yöntem uygulanmıştır. Karma yöntem nitel ve nicel verilerin beraber incelendiği çalışmalardır (Creswell, 2013). Taşkın (2017), tarafından hazırlanan eleştirel dinleme tutum ölçeği ile nicel veriler elde edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan kişilere,

- Dijital ortamlarda dinleme yapmak sizi nasıl etkiliyor? (Uzaktan eğitim)
- Dijital ortamlarda yapılan dinlemenin normal eğitimde yapılan dinlemeye göre etkili olma durumunu karşılaştırınız. (olumlu ve olumsuz yönleri) (Uzaktan eğitim)
- Dijital ortamlarda yapılan dinlemenin anlamanıza etkisi nasıldır? (Uzaktan eğitim)

Soruları ile yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Sorular için uygulama öncesi uzman görüşü alınmış ve bazı sınırlandırmalar yapılmıştır.

Çalışma Grubu

2020 yılı Covid-19 salgımından dolayı tüm dünyada bazı değişiklikler ve geleceğe yönelimleri beraberinde getirmiştir. Bu nedenle uzaktan eğitim sürecinde üniversite öğrencilerinin görüşleri ve eleştirel dinleme becerilerinin bu süreçte bireye etkisini belirlemek için 9 farklı ilden 157 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Çalışma grubu rastgele örnekleme yöntemiyle oluşturulmuş olup gönüllülük esasına göre çalışma yürütülmüştür.

Tablo 1.

Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Dağılımları

	Meslek Yüksek Okulu		Eğitim Fakültesi		Fen Edebiyat Fakültesi		Mühendislik Fakültesi	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. sınıf	-	-	-	-	-	-	1	1
2. sınıf	25	16	70	45	4	3	-	-
3. sınıf	-	-	15	10	4	3	6	4
4. sınıf	-	-	25	16	1	1	6	4

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılanların çoğunun 2. Sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışma grubunun büyük bir kısmını eğitim fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Verilerin nicel bölümü, Taşkın (2017) tarafından hazırlanana eleştirel dinleme ölçeği uygulanarak toplanmıştır. Ölçekte yer alan 20 madde 7’li likert tipinde olup; kesinlikle katılmıyorum 1 ve kesinlikle katılıyorum 7 olmak üzere puanlanmıştır. SPSS 23 paket programı kullanılarak elde edilen veriler analiz edilmiştir. Ölçeğin KMO güvenilirlik katsayısı 0,803 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2.

Eleştirel Dinleme Ölçeği Normallik Dağılım Sonuçları

Faktör grupları	X	SS	Çarpıklık		Basıklık		
			Katsayı	Std. Hata	Katsayı	Std. Hata	
Ölçek geneli	4,88	,715	-,489	,194	,378	,385	
Faktörler	Dinlenen Anlamlandırma (Kavrama)	4,80	,751	-,346	,194	-,204	,385
	“Dinlenen Sorgulama (Analiz)”	5,22	1,06	-,379	,194	-,172	,385
	“Dinlenen Yorumlama (Değerlendirme)”	4,65	,927	-,454	,194	,683	,385

Veri setinde kayıp veri yoktur. Normallik analizleri sonucunda basıklık ve çarpıklık katsayıları -1,5 ile +1,5 arasında olup normal dağılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Nitel verilerin analizinde ise kod, kategori ve tema sistemine göre çözümlenmeler yapılmıştır. Verilerin analizinde 2 farklı kişi tarafından yapılan bu işlem sonucunda uyum yüzdesi %87 çıkmıştır.

Bulgular

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular bu bölümde verilmiştir. İlk olarak nicel olarak elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 3.

Cinsiyet ve Yaşa Göre Öğrencilerin Dağılımı

		N	%
Cinsiyet	Kadın	127	80,9
	Erkek	30	19,1
Yaş	20 yaş altı	17	10,8
	20-30 yaş	140	89,2

Tablo 3 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin %80,9'u kadındır. Ayrıca %19,1'i erkektir. Yaş olarak ise %89,2'si 20-30 yaş aralığındadır.

Araştırmada elde edilen bulgular cinsiyet, yaş, alan, fakülte, sınıf düzeyi, bulunulan il, kitap okuma sayısı durumu nicel verilerle, uzaktan eğitimde dinlemenin avantajları, olumlu ve olumsuz yönleri ve anlamaya etkisi temaları nitel verilerle incelenmiştir.

Tablo 4.

Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre T Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	SS	Df	t	p
Ölçek geneli	Kadın	127	4,8957	,69167	155	,485	,628
	Erkek	30	4,8250	,81893			
1.faktör	Kadın	127	4,7924	,74085	155	-,525	,600
	Erkek	30	4,8727	,80487			
2.faktör	Kadın	127	5,2882	1,02776	155	1,466	,145
	Erkek	30	4,9733	1,17882			
3.faktör	Kadın	127	4,6890	,86701	155	,959	,339
	Erkek	30	4,5083	1,15498			

Tablo 4 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile eleştirel dinleme arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 5.

Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Yaşlarına Göre T Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	SS	Df	t	p
Ölçek geneli	20 yaş altı	17	4,8353	,73395	155	-,285	,776
	20-30 yaş	140	4,8879	,71565			
1.faktör	20 yaş altı	17	4,7219	,72119	155	-,498	,620
	20-30 yaş	140	4,8182	,75692			
2.faktör	20 yaş altı	17	5,3059	1,06329	155	,319	,750
	20-30 yaş	140	5,2186	1,06478			
3.faktör	20 yaş altı	17	4,5588	1,02137	155	-,449	,654
	20-30 yaş	140	4,6661	,91874			

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları ve eleştirel dinlemeye yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 6.

Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Alanlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın kaynağı		Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Ölçek geneli	Gruplar arası	5,328	8	,666	1,323		,236
	Gruplar içi	74,522	148	,504			
	Toplam	79,850	156				
1.faktör	Gruplar arası	7,732	8	,967	1,780		,085
	Gruplar içi	80,366	148	,543			
	Toplam	88,099	156				
2.faktör	Gruplar arası	13,928	8	1,741	1,592		,132
	Gruplar içi	161,869	148	1,094			
	Toplam	175,797	156				
3.faktör	Gruplar arası	7,491	8	,936	1,094		,371
	Gruplar içi	126,701	148	,856			
	Toplam	134,192	156	,666			

Öğrencilerin alanları ile eleştirel dinleme arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 7.

Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Fakültelerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın kaynağı		Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Ölçek geneli	Gruplar arası	,775	3	,258	,500		,683
	Gruplar içi	79,075	153	,517			
	Toplam	79,850	156				
1.faktör	Gruplar arası	1,599	3	,533	,943		,422
	Gruplar içi	86,500	153	,565			
	Toplam	88,099	156				
2.faktör	Gruplar arası	6,782	3	2,261	2,046		,110
	Gruplar içi	169,015	153	1,105			
	Toplam	175,797	156				
3.faktör	Gruplar arası	,469	3	,156	,179		,911
	Gruplar içi	133,723	153	,874			
	Toplam	134,192	156				

Öğrencilerin eğitim aldığı fakülte ile eleştirel dinleme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır

Tablo 8.

Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Sınıflarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın kaynağı		Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Ölçek geneli	Gruplar arası	,380	3	,127	,244		,866
	Gruplar içi	79,470	153	,519			
	Toplam	79,850	156				
1.faktör	Gruplar arası	,596	3	,199	,347		,791
	Gruplar içi	87,503	153	,572			
	Toplam	88,099	156				
2.faktör	Gruplar arası	1,197	3	,399	,350		,789
	Gruplar içi	174,599	153	1,141			
	Toplam	175,797	156				
3.faktör	Gruplar arası	1,129	3	,376	,433		,730

Gruplar içi	133,063	153	,870
Toplam	134,192	156	

Öğrencilerin sınıf düzeyi ile eleştirel dinleme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 9.

Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Buldukları İle Göre Anova Sonuçları

Varyansın kaynağı		Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Ölçek geneli	Gruplar arası	5,106	8	,638	1,264	,267	
	Gruplar içi	74,744	148	,505			
	Toplam	79,850	156				
1.faktör	Gruplar arası	6,113	8	,764	1,379	,210	
	Gruplar içi	81,986	148	,554			
	Toplam	88,099	156				
2.faktör	Gruplar arası	8,735	8	1,092	,967	,464	
	Gruplar içi	167,062	148	1,129			
	Toplam	175,797	156				
3.faktör	Gruplar arası	4,938	8	,617	,707	,685	
	Gruplar içi	129,254	148	,873			
	Toplam	134,192	156				

Öğrencilerin buldukları il ile eleştirel dinleme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 10.

Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Kitap Okuma Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın kaynağı		Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Ölçek geneli	Gruplar arası	3,374	3	1,125	2,250	,085	
	Gruplar içi	76,476	153	,500			
	Toplam	79,850	156				
1.faktör	Gruplar arası	1,858	3	,619	1,099	,352	
	Gruplar içi	86,241	153	,564			
	Toplam	88,099	156				
2.faktör	Gruplar arası	10,333	3	3,444	3,185	,026	Okumuyorum- 6-10 kitap okuyorum
	Gruplar içi	165,464	153	1,081			
	Toplam	175,797	156				
3.faktör	Gruplar arası	3,219	3	1,073	1,254	,292	
	Gruplar içi	130,973	153	,856			
	Toplam	134,192	156				

Öğrencilerin kitap okuma sayıları ile eleştirel dinleme becerisi “Dinlenenin Sorgulama (Analiz)” faktöründe anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Burada okumayanlar ile 6-10 kitap okuyanlar arasında 6-10 kitap okuyanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Çalışmanın nitel bölümü incelendiğinde ise her soru için kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 11.

Dijital Ortamlarda Dinleme Yapmak Sizi Nasıl Etkiliyor? (Uzaktan Eğitim) Sorusu İçin Elde Edilen Kodlar ve Kategoriler

Kategoriler	Kodlar	N	%
Sorunlar	Verimli değil	64	40,8

	Dikkat dağıtıcı	19	12,1
	Teknolojik sorunlar öncelikli	5	3,2
	Bilgi eksikliği oluşturuyor	5	3,2
	Etkileşim sorunu	7	4,5
	Öğreticiler sisteme uyum sağlamalı	12	7,6
Kolaylıklar	Sonradan dinleme imkânı var	9	5,7
	Eğitime devamlılık sağladı	36	22,9
	Toplam	157	100,0

Tablo incelendiğinde bireylerin uzaktan eğitim sürecinde iki farklı durum karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan olumsuz görüşler kategorisinde daha fazla yığılmalar görülmektedir. Olumsuz görüşler kategorisi kodlara göre incelendiğinde ise en çok yakınılan konunun verimlilik olduğu görülmektedir. Bu noktada aslında verimlilik olarak sürece hazır olmama ve süreci takip edememe sorunları ön plana çıkmaktadır.

Öğrenci 60 “Sınıftaki gibi etkili olmuyor tatbikî farklı bir ortam ama bu zor günlerde bu şekilde eğitim almaya mecburuz. Ama normal günlerde uzaktan eğitimi kesinlikle tavsiye etmiyorum.” ifadesini kullanmıştır. Aslında bu ifade bireylerin uzaktan eğitim ve sınıf ortamını karşılaştırması sonucunda uzaktan eğitim sürecine hazır olunmadığı durumunu ortaya çıkarmaktadır.

Derse dikkat verme konusu da bir diğer önemli konudur. Öğrenci 44 “Okul ortamı gibi kesinlikle olmuyor. Biraz dikkatim dağılıyor. Konsantre olamıyorum. Ama yine de dinlemeye çalışıyorum.” ifadesini kullanmıştır. Bu ifadeden de görüldüğü gibi ev ortamında birey öğrenmeye odaklanamamakta ve dikkatini toplayamamaktadır.

Bu kategoride en önemli konulardan birisi de öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine uyumlarıdır. Katılımcıların %7,6’sı öğretmenlerin uzaktan eğitim sistemine hazır olmadıklarını belirtmektedir. Bu durumun daha yüksek oranlarda olma ihtimali de vardır. Bu noktada öğrencilerin uzaktan eğitimden ne beklediği ve öğreticiyi hangi ölçütlere göre değerlendirdiği önemlidir. Öğrenci 59 “Şahsen keyif almıyorum. Kendimi tatilde öylesine bir video izliyormuş gibi hissediyorum bu da beyin ve vücut olarak haddinden fazla rahat olmama yol açıyor. Hele öğretmen okur gibi aynı ses tonuyla anlatırsa uykum geliyor. Bir de açık konuşmak gerekirse videoyu açıp sesini kısıp başka şeylerle uğraşma imkânı olduğundan ve öğrenci psikolojisi olarak bunlara hepimiz ara sıra başvuruyoruz:(bazı hocalarımızda hiçbir şekilde görüntü olmuyor sadece sesini duyuyoruz boş bir ekrana bakıp sadece ses duymak sanki beşikte yatan bir bebeğin manasız bir şekilde tavana bakıp konuşulanları işitmesi kadar boş ve anlamsız geliyor. Anlatan kişinin ses tonlarını hissetmek mimik ve hareketlerini görmenin öğrenmemizi olumlu etkilediğini düşünüyorum.” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifade incelendiğinde ders ortamının istenilen düzeyde olmadığı duygusu hâkim olmakta ve bazı düzenlemelerin yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öğrenci 25’in “Canlı olarak ders yapılırken sıkıntı olmuyor az da olsa yüz yüze eğitim havasını yaratıyor. Ancak bazı hocaların sadece ses atması videoyla birlikte anlatımı zorlaştırıyor.” ifadesi de durumu destekler niteliktedir. Bu noktada uzaktan eğitimde öğrencilerin etkileşim sorununu ön plana çıkardıkları görülmektedir.

Tablo 12.

Kodlar ve Alanlara Göre Dağılım

Kodlar	Ön lisans	Eğitim fakültesi	Fen Edebiyat	Mühendislik
Verimli değil	14	41	4	5
Dikkat dağıtıcı	1	15	1	2
Teknolojik sorunlar öncelikli		4		1
Sonradan dinleme imkânı var	1	7		1
Eğitime devam sağladı	9	20	4	3

Öğreticiler sisteme uyum sağlamalı	11	1
Bilgi eksikliği oluşturuyor	5	
Etkileşim sorunu	7	
Genel Toplam	25	110 9 13

Kodlar ve alanlar arasındaki ilişki incelendiğinde ise eğitim fakültesi öğrencilerinin sınıf içi etkileşime ve öğreticilerin sisteme uyumunu önemseydiği görülmektedir. Ayrıca tüm gruplar için eğitime devamlılık konusunun ön plana çıktığı görülmektedir. Bu noktada eğitim sürecini sekteye uğraması bireyleri olumsuz etkileyecektir.

Tablo 13.

Dijital Ortamlarda Yapılan Dinlemenin Normal Eğitimde Yapılan Dinlemeye Göre Etkili Olma Durumunu Karşılaştırınız. (Olumlu ve Olumsuz Yönleri) (Uzaktan Eğitim) Sorusu İçin Elde Edilen Kodlar

Kategori	Kodlar	N	%
Olumlu ve olumsuz yönler	Olumsuz görüş	98	62,4
	Hem olumsuz hem olumlu görüş	38	24,2
	Olumlu görüş	15	9,6
	Diğer	6	3,8
	Toplam	157	100,0

Tablo 13 incelendiğinde bireylerin %62,4'ü olumsuz görüş bildirmiştir. Bu durum sistemden memnuniyet oranının düşük olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 14.

Dijital Ortamlarda Yapılan Dinlemenin Anlamanıza Etkisi Nasıldır? (Uzaktan Eğitim) Sorusuna İlişkin Kodlar

Kategori	Kodlar	N	%
Anlama düzeyi	Anlama düzeyi orta	54	34,4
	Anlama düzeyi düşük	66	42,0
	Anlama düzeyi yüksek	37	23,5
	Toplam	157	100,0

Tablo 14 incelendiğinde bireylerin kendi anlamalarının daha öncesine göre düşük yönde olduğu görüşündedirler. Öğrenci 40 “Etkileşimli sınıf ortamına göre elverişsiz ve çok soyut kaldığımı düşünüyorum.” ifadesini kullanmıştır. Bu ifadeden somutlaştırma sorunu oluşturduğu anlaşılmaktadır. Online derslerde özellikle dokunma duyusuna hitap etmediği ve hareketlerin sınırlı olmasından dolayı anlama düzeyi düşmektedir.

Anlama düzeyi orta olanlar için ise %34,4'lük bir grubu oluşturmaktadır. Öğrenci 38 “Olumlu bir etki yapmıyor. Uzaktan eğitimde anlamak için tekrar etmek zorunda kalıyorum fakat normal eğitimde sınıfta anlatılanlar daha kalıcı oluyor.” ifadesi ile daha fazla çaba harcadığını ve orta düzeyde bir anlamaya ve sınırlı bir kalıcılığa sebep olduğunu belirtmektedir.

Anlama düzeyi yüksek olan %23,5'lik grup ise süreci bireysel yetenekleri ile yürütebilmektedirler. Öğrenci 13 “Sistemde sıkıntı olmadığı sürece ve gerekli çevre ortamı sağlandığında anlayabiliyorum fakat bunların aksi olduğunda dikkatim dağılıp konudan uzaklaşabiliyorum. Etkili bir dijital ortamda dinlemenin oluşabilmesi için bu sistemin köklerinin iyi atılması gerektiğini düşünüyorum.” ifadesi ile anlamak için belirli ortam şartlarını sınırladıktan sonra durumun anlamaya olumlu yönde katkı sağlayabildiğini belirtmektedir. Ayrıca uzaktan öğretimin nasıl daha etkili olacağını bireylere anlatılması gerektiğini belirtmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar incelendiğinde eleştirel dinleme boyutunda cinsiyetin, yaşın, bulunulan ilin, sınıf düzeyi, fakülte ve alan açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kitap okuma ile ise dinlenenin sorgulama faktörü arasında kitap okumuyorum ve 6-10 arası kitap okuyorum arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu noktada eleştirel dinleme becerisi konusunda bireylerin farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığı düşünülebilir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim ile dinleme konusundaki görüşleri incelendiğinde ise uzaktan eğitimde dinlemenin verimsiz olduğu, sadece süreci devam ettirmeyi hedeflediği görülmektedir. Ayrıca anlama düzeyini de olumsuz etkilediği dile getirilmektedir. Bu noktada öğreticilerin sisteme uyumlarının önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Teknolojik yetersizlikler ise sadece küçük bir grubu etkilemektedir. Özellikle eğitim fakültesi öğrencilerinin etkileşimi ön plana koydukları ve uzaktan derslerle bunun yetersiz olduğu görülmektedir. Elcil ve Şahiner (2014) ise uzaktan eğitimin iletişimsel engeller oluşturduğunu ve yeterli düzeyde verim sağlanmadığını belirtmiştir. Uzoğlu (2017) çalışmasında ise tekrar tekrar dinleme imkânı sağlaması açısından uzaktan eğitimin etkili olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmalar çalışmamızla benzer sonuçlar içermektedir. Dinleme becerisi boyutunda ise değerlendirmeler yapılmamıştır.

Kör, Çataloğlu ve Erbay (2013) ise başarıya da olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Yaptıkları çalışmada normal eğitim sürecine ek olarak sanal sınıf uygulamaları ile etkileşimli ortamlar oluşturulmuştur. Bu araştırma ile yapılan bu çalışma arasındaki en önemli farklılık ise bizim çalışmamızın zorunluluk durumundan dolayı yeterli hazırlık olmadan yapılan çalışmaların bireylerde istenilen düzeyde bir istek oluşturmamasıdır. Bu durumda uzaktan eğitim çalışmaları ile normal eğitimin birlikte yürütülmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak bireylerin dinleme becerisinin gelişmesi özellikle dikkati toplama ve verimli çalışmayı desteklediği için önemlidir. Ayrıca hem öğrenciye hem de öğreticiye uzaktan eğitimi kullanması konusunda eğitimler verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Kaynakça

Aytan, T. (2011). Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Creswell, J. W. (2013). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Çelik, E. (2011). Türkçe Öğretimi. İstanbul: Kriter Yayınevi.

Doğan, Y. (2016). Dinleme Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.

Elcil, Ş, Şahiner, D. (2014). Uzaktan Eğitimde İletişimsel Engeller. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 6(1), 21-33. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/sobiadsbd/issue/35980/403685>

Epçaçan, C. (2013). Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme ve Dinleme Eğitimi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (11), 331-351.

Güneş, F. (2013). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller. Ankara: Pegem Yayınları.

Güzel, A., & Barn, E. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. Ankara: Akçağ Yayınları.

Kline, J. A. (1996). Listening Effectively. Alabama: Air University Press.

Kör, H., Çataloğlu, E., Erbay, H. (2013). Uzaktan ve örgün eğitimin öğrenci başarısı üzerine etkisinin araştırılması. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(2), 267-279.

Özbay, M. (2005). Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi. Ankara: Akçağ Yayınları.

Özbay, M. (2015). Anlama Teknikleri: II Dinleme Eğitimi. Ankara: Öncü Kitap.

Ungan, S. (2013). Dinleme Eğitimi. A. Kırkkılıç, & H. Akyol içinde, İköğretimde Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Uzoğlu, M. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 9(16), 335-351.

Yalçın, A. (2002). Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yalçın, A. (2018). Son Bilimsel Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Akçağ Yayınları.

Soyadı, A. (2019). *Kitabın adı*. Şehir: Yayınevinin Adı.

Yabancı Öğrencilerin Uzaktan Türkçe Derslerine Yönelik Görüşleri: Covid-19 Salgını Dönemi Gazi TÖMER Örneği

Dr. Öğretim Görevlisi Şeyda YEŞİLYURT*

Özet

Covid-19 salgını sebebiyle tüm dünyada öğrencilerin %80'inin yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime zorunlu olarak geçtiği bir dönemi geride bıraktık. Ülkelerin ekonomik şartlarına göre; internet, televizyon, radyo aracılığıyla sağlanan uzaktan eğitimler hem öğrenciler hem öğretmenler hem de veliler için artısıyla eksisiyle farklı bir tecrübe oldu. Bu çalışmanın amacı da Gazi Üniversitesi TÖMER'de yüz yüze eğitimle Türkçe öğrenmekteyken salgın sebebiyle derslerine uzaktan devam etmek zorunda kalan yabancı öğrencilerin, uzaktan Türkçe derslerine yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırma, 2019–2020 öğretim döneminde Gazi Üniversitesi TÖMER'de Türkçe öğrenmeye başlayan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. B2 seviyesine kadar yüz yüze öğrenim gören mart ayının sonunda zorunlu olarak uzaktan öğrenime geçen, 38 mevcutlu sınıftan 20 öğrencinin gönüllü olarak katılımıyla görüşmeler sağlanmıştır. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış iki ayrı görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formunun içeriği frekans ve yüzde olarak ifade edilmiş ve yorumlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu için içerik analizinden yararlanılmıştır. 20 öğrencinin 16 farklı ülkeden gelmiş olması çalışmaya zenginlik katmıştır. Öğrencilerden sadece üçünün uzaktan eğitim tecrübesinin olması, 17 öğrencinin ise bu eğitimi ilk kez alması, çalışma için önem arz etmektedir. Çalışmada, dört temel dil becerisi için öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri incelendiğinde, “anlama ve dinleme” becerilerinde, “yazma ve konuşma” becerilerine göre daha fazla verim sağlandığı tespit edilmiştir. Öğrenciler, uzaktan erişim sağlanan derslerdeki öğrenci sayısının fazla oluşundan yakınmışlar, öğrenci sayısının uzaktan eğitimde az olması gerektiğini, kalabalık sınıfta konuşma ve yazma pratiği yapmanın zor olduğunu ifade etmişlerdir. Buna rağmen “WhatsApp” uygulamasıyla oluşturulan “sınıf grubu” vasıtasıyla ders saatleri dışında da öğretmenlerin kendilerine destek olduklarını, onları derse teşvik etmeye çalıştıklarını; ödev ve pratik yapmaya (konuşma ve yazma) da imkân bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, uzaktan eğitimle Türkçe öğrenebildiklerini ancak seçme imkânları olsa yüz yüze eğitimi tercih edeceklerini, dil öğrenmek için uzaktan eğitimin zor olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerin görüşlerinden hareketle çalışmanın sonunda Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde dikkat edilmesi gereken noktalar üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, uzaktan eğitim, öğrenci görüşü, covid-19 salgını.

The Views of Foreign Students About Distance Education Turkish Courses: Covid-19 Epidemic Period Gazi TÖMER Example

Abstract

Due to the Covid-19 epidemic, we have left behind a period when 80% of students around the world switched from face-to-face education to distance education. According to the economic conditions of the countries; Distance education provided via internet, television and radio has been a different experience for students, teachers and parents, with a positive and negative effect. The aim of this study is to determine the attitudes and opinions of foreign students who have to attend Turkish classes remotely due to the epidemic while they are learning Turkish at face-to-face education at Gazi University TÖMER. The study was carried out on the basis of volunteering of 20 students from 38 existing classes who attended the distance learning program at Gazi University TÖMER during the 2019-2020 academic year, who attended to face to face education up to B2 level. Two, structured and semi-structured interview forms were used as data collection tools. The content of the structured interview form is expressed as frequency and percentage and interpreted. Content analysis was used for the semi-structured interview form. The fact that 20 students came from 16 different countries enriched the study. It is important for the study that only three of the students had distance education experience before and 17 students received this education for the first time. Students complained about the large number of students in remote access courses, stated that the number of students should be small in distance education, and that it is difficult to practice speaking and writing in a crowded classroom. Despite this, through the class group created with the "WhatsApp" app, teachers always try to support themselves, encourage students to class; they also find the opportunity to do homework and practice (talk and write). Students emphasized that they can learn Turkish through distance education, but they would prefer face-to-

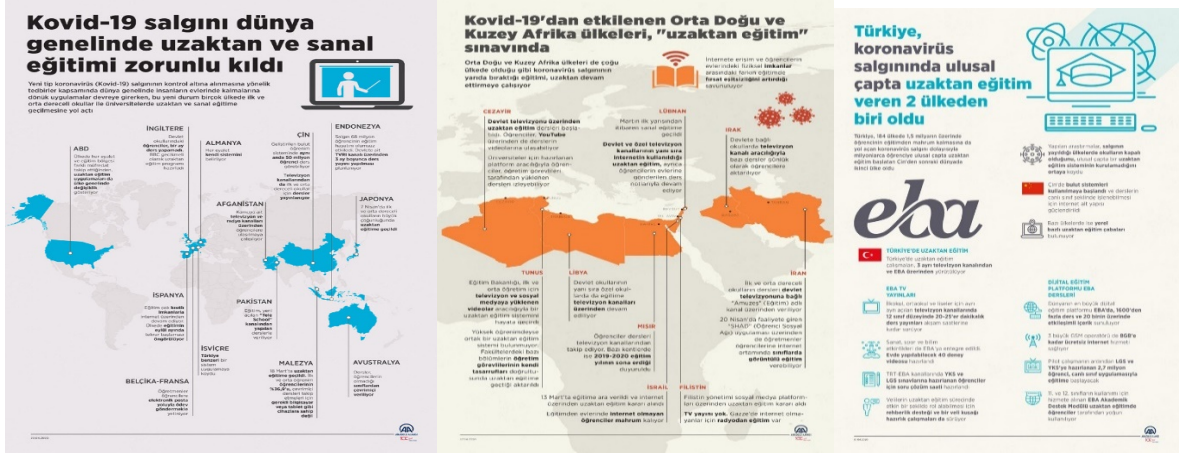
face education if they had the opportunity to choose, distance education is difficult to learn the language. Based on the opinions of the students, at the end of the study, the focus was on the points that should be considered in distance learning Turkish as a foreign language.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, distance education, student view, Covid-19 epidemic

Giriş

Teknolojinin çok yönlü ve yaygın hâle gelmesi, internet kullanımındaki hızlı artış, hayatımızın her alanında etkisini göstermektedir. Eğitim, sağlık, ekonomi, sosyal hayat; teknolojideki bu çok yönlülüğe paralel bir seyir halindeyken ortaya çıkan salgın (Covid-19), tüm dünya ülkelerini yeni bir düzenin içine hapsedmiştir. “Hayat eve sığar!” diyerek evde kalmaya mecbur olan tüm dünya, teknolojik bir hayata uyum sağlamak zorunda kalmıştır. Eğitim, bu durumdan en çok etkilenen sektörlerden biri olmuştur. Uzaktan eğitim mi faydalı yüz yüze eğitim mi, uzaktan eğitim hangi alanlarda olmalı tartışmalarının yaşandığı bir süreçten tüm öğrencilerin mecburi olarak uzaktan eğitim aldığı bir sürece geçilmiştir. İlk ve orta dereceli okullar, lise ve üniversiteler uzaktan eğitime geçerken üniversitelerin bünyesinde yabancı öğrencilere Türkçe öğreten kurumlar da uzaktan eğitime geçmiştir. Dil öğretiminin yüz yüze yapıldığı kurumlar olan Türkçe öğretim merkezleri, üniversitelerin imkânları ölçüsünde dil öğretimini uzaktan gerçekleştirmeye çalışmışlardır. Bu kurumlardan biri de Gazi Üniversitesi TÖMER’dir. Bu bildiri de salgın sürecinde Gazi Üniversitesi TÖMER’de uzaktan öğrenim görmek zorunda kalan yabancı öğrencilerin uzaktan Türkçe dersleri hakkındaki görüşleri ele alınmıştır.

“Uzaktan Eğitim” yeni duyduğumuz bir kavram olmamakla birlikte hiçbir zaman günümüzdeki kadar sık kullanılan bir kavram da olmamıştır. Alkan (1987) uzaktan eğitimi, “Geleneksel öğretme-öğrenme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle sınıf içi etkinliklerini yürütme olanağının bulunmadığı durumlarda, eğitim etkinliklerini planlayanlar ve uygulayıcılar ile öğrenciler arası iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemi.” şeklinde tanımlamaktadır. Uşun (2006) ise, uzaktan eğitimi “Kaynak ve alıcıların öğrenme-öğretme süreçlerinin büyük bir bölümünde birbirlerinden ayrı (uzak) ortamlarda bulunduğu, alıcılarına ‘öğretim yaşı, amaçları, zamanı, yeri ve yönetimi’ vb. konusunda ‘bireysellik’, ‘esneklik’ ve ‘bağımsızlık’ olanağı tanıyan, öğrenme-öğretme süreçlerinde yazılı ve basılı materyaller, işitsel araçlar (telefon, radyo), görsel-işitsel teknolojiler (televizyon, video) ve yüz yüze eğitim (akademik danışmanlık) gibi materyal, araç, teknoloji ve yöntemlerin kullanıldığı, kaynak ile alıcılar arasındaki iletişim ve etkileşimin ise televizyona ve bilgisayara dayalı etkileşimli/tümleşik teknolojilerle sağlandığı planlı ve sistematik bir eğitim teknolojisi uygulaması” olarak ifade etmektedir. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere “uzaktan eğitim”, sadece web tabanlı bir eğitim sürecini kapsamamaktadır. Uzaktan eğitimin kronolojisine bakıldığında 1870’li yıllarda gazete ve mektup aracılığıyla eğitim, 1930-1950’li yıllarda basılı materyaller ile eğitim, 1950-1980’li yıllarda radyo, televizyon, video ile eğitim, 1980-1995’li yıllarda bilgisayar destekli eğitim ve 1995’ten sonra daha yaygın olarak web tabanlı eğitimin kullanıldığı görülmektedir (Bozkurt, 2017: 85-124). Salgın sürecinde de ülkeler ekonomik durumları ve teknolojik alt yapılarına bağlı olarak e-posta, radyo, televizyon, web yoluyla uzaktan eğitim uygulamalarına geçiş yapmışlardır. Anadolu ajansından alınan aşağıdaki görseller (AA, 2020), dünyanın farklı ülkelerinde ve Türkiye’de, salgın sürecinde uzaktan eğitimin seyri hakkında bizleri bilgilendirmektedir:



Şekil 1. Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Görseller incelendiğinde farklı ülkelerin uzaktan eğitim sürecinde, televizyon, radyo ve internetten faydalandıkları görülmektedir. Video konferans sistemleri de salgın sürecinde uzaktan eğitimin en çok talep gören sistemleri hâline gelmiştir. Uzaktan eğitimin yaygın ve hızlı bir şekilde hayata geçirilmesinde, video konferans önemli bir rol oynamaktadır (Varol ve Daş, 2003; Parlakkılıç, 2007). Video konferans, eş zamanlı (çevrimiçi, on-line) sesli ve görüntülü iletişim olanağı ile farklı yerlerdeki bireylerin etkileşimli görüşmeler düzenlemesine imkân tanımaktadır (Kaya ve Önder, 2002; Martin, 2005). Uzaktan öğrenme sürecinde video konferans yoluyla yapılan dersler, az da olsa öğrencilerin sosyalleşme duygusuna, bir sınıfta olduklarını, seslerinin duyulduğunu ve gördüklerini hissetmelerine katkı sağlamaktadır ki özellikle salgın sürecinde evinden uzaktaki farklı bir ülkede öğrenim gören, yurtdışı bir odada tek başına kalmak zorunda kalan uluslararası öğrenciler için bu his, büyük önem taşımaktadır. Gazi Üniversitesi TÖMER de bu süreçte yabancı öğrencilerle Türkçe derslerini “Adobe Connect” sistemi üzerinden video konferans yoluyla derslerini devam ettirmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı salgın (Covid-19) sürecinde Gazi Üniversitesi TÖMER’de video konferans yoluyla uzaktan sürdürülmekte olan “Türkçe derslerine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusuna verilen yanıtları değerlendirmektir.

Uzaktan eğitimde, “öğrenci görüşlerine yönelik” farklı çalışmalar bulunmaktadır. Akgün, Güleç ve Topal’ın (2013) “Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri” adlı çalışmalarında; uzaktan eğitime yönelik olumlu görüşler bildirilmiş, uzaktan eğitimin en önemli probleminin teknik altyapı aksaklıkları olduğu ifade edilmiştir. Sonuçlar dikkate alındığında lisans ve ön lisansa göre amaca odaklı bir hedef kitlesi olan lisansüstü eğitimde, uzaktan eğitimin, iyi bir tasarım ve alt yapı süreci ile diğer öğrenim kademelerine göre daha başarılı sonuçlar verilebileceği ifade edilmiştir. Murat Sümer’in (2016), “Sanal Derslere İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında; öğrencilerin geçmiş deneyimlerinin olmaması ve programdaki uyum eğitiminin eksikliği, öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğretim elemanı ve öğrenen- ortam etkileşimlerinde yetersizlik; zamandan ve mekândan bağımsız olamama, canlı derslere katılımın olmaması ve tasarımdan kaynaklı diğer sıkıntılar sonuçlara yansıtılmaktadır. Kırmacı ve Acar’ın (2018) “Kampüs Öğrencilerinin Eşzamanlı Uzaktan Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar” adlı çalışmalarında; öğrencilerin altyapıya dayalı şartlar bağlamında sanal sınıf oturumuna erişebileceği araç (bilgisayar, telefon vb.) sıkıntısından daha çok İnternet erişimi sıkıntısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yurtlarda ikamet ettikleri ve yurt ortamlarındaki teknik yetersizliklerden kaynaklanan sorunlardan dolayı sanal sınıf derslerine katılım oranlarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan

eğitimin sorunlarına ilişkin başka çalışmalar da mevcuttur ancak Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimi için öğrenci görüşlerinin alındığı bir çalışma bulunmamaktadır.

Uzaktan eğitimin, özellikle dil öğretimi açısından gelişmesi için bu programı kullanan öğrencilerin; ders, sistem ve işleyiş hakkındaki görüşleri önem arz etmektedir. Salgın sebebiyle uzaktan olan derslerin, ileride öğrenci isteğine bağlı olarak tercih edilmesi de mümkündür. Bu bağlamda öğrenci görüşlerinin alındığı bu çalışma Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimi için önem taşımaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2019-2020 öğretim yılı içinde salgın sürecinde Gazi Üniversitesi TÖMER’de sekiz haftalık (nisan ve mayıs ayları) derslerle sınırlıdır.

B2 seviyesinde ders almaya devam eden 20 öğrencinin (gönüllü olarak katılımıyla) görüşleri ve veri toplama aracında yer alan sorularla sınırlıdır.

Çalışma Grubu

20 kişilik çalışma grubunun özellikleri şöyledir:

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Özellikleri

Kategori		(f)	Toplam
Cinsiyet	Kadın	7	20
	Erkek	13	
Yaş	15-20	3	20
	20-25	8	
	25-30	6	
	30-35	2	
	35-40	1	
Öğrenim Durumu	Lise	3	20
	Üniversite	14	
	Yüksek Lisans	3	
Ülke	Doktora	-	20
	Afganistan	1	
	Cezayir	1	
	Çin	1	
	Endonezya	1	
	Etiyopya	2	
	Irak	1	
	Kazakistan	2	
	Kosova	1	
	Lübnan	1	
	Malezya	1	
	Mısır	3	
	Mozambik	1	
	Pakistan	1	
	Somali	1	
Türkmenistan	1		
Zambiya	1		
Daha önce uzaktan eğitimle bilgi edinme	Evet	3	20
	Hayır	17	

Yöntem

Çalışmada, öğrenci görüşlerini almak için “Gazi Üniversitesi TÖMER Uzaktan Türkçe Derslerine Yönelik Öğrenci Görüş Anketi” uygulanmıştır. Bu açıdan çalışma, öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesine dayanan nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden görüşmeden yararlanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Görüşülen kişilerin bakış açılarını ortaya koyma, duygu ve düşüncelerini anlama ve görünenden daha derin bilgilere ulaşma, görüşmenin özelliği ve avantajlarıdır (Kuş, 2009). Veriler, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmenin; analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkânı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları vardır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılmasının en önemli avantajı birden fazla görüşmeci katıldığı takdirde görüşmeciler arasındaki farklılığı en aza indirmektir (Patton, 1990: 285). Buna ek olarak anket çalışmalarında sıkça karşılaşılan boş bırakma ya da kullanılamaz nitelikteki yanıtların ortaya çıkmasını azaltmaktır (Gall, Borg ve Gall, 1996: 330). Görüşme formu uzman görüşü alınarak hazırlanmış ve uzmanlardan alınan dönütlerle düzenlemeler yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Salgın sürecinde yapılan bir çalışma olduğu için öğrencilerle yüz yüze yapılan görüşmeler sonucu değil e-posta ve Whatsapp mesajları yoluyla, verilerin toplanması gerçekleştirilmiş, öğrenci görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Bu çalışmada yararlanılan veri toplama araçlarının özelliğine bağlı olarak nitel ve nicel veri analizi yöntemleri kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formunun sonuçları frekans ve yüzde olarak ifade edildikten sonra bulgular yorumlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme belirlene formunda yer alan ifadeler öğrencilerin vermiş oldukları yazılı cevaplar, nitel yaklaşım doğrultusunda içerik analizine tâbi tutularak çözümlenmiştir. İçerik analizi yönteminde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmekte ve okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenerek yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Öğrencilere ait yazılı görüşler, incelenerek kodlar oluşturulmuştur. Bu işlemlerin ardından yapılan kodlamalar karşılaştırılarak uygun görülen temalar altında bir araya getirilmiştir. Buna göre, verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiştir. Öğrenci görüşlerinden temalara uygun direkt alıntılar yapılarak (K-1, K-2... şeklinde) verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Salgın sürecinde Gazi Üniversitesi TÖMER’de uzaktan Türkçe derslerine devam eden yabancı öğrencilerin derslere ve sisteme yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular ve bulgulara ait yorumlar bu bölümde sunulmuştur.

Anketin ilk kısmında çalışma grubunun özellikleri yer almaktadır ve bunlar Tablo 1’de belirtilmiştir. 13 erkek ve 7 kadın öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen görüşmelerde daha önce uzaktan eğitimle ders alan öğrenci sayısı 3’tür. Bu öğrenciler Çin, Endonezya ve Mısır’dan doktora eğitimi için Türkiye’ye gelen öğrencilerdir. Geri kalan 17 öğrenci, ilk kez uzaktan eğitimle ders almaktadır. Öğrencilerin %85’i 20 yaş üzerindedir ve %70’i lisans mezunudur. Ankete katılan öğrenci sayısı 20’dir ve öğrencilerin milliyetleri (16 farklı ülke) birbirlerinden farklılık göstermektedir. Farklı ülkelerden gelen, çoğu

üniversite mezunu olan bu grubun uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri önem arz etmektedir. Erkek öğrenci görüşleri ve kadın öğrenci görüşleri benzerlik göstermektedir.

Anketin ikinci kısmı yapılandırılmış görüşme formundan oluşmaktadır. Bu bölümden elde edilen bulgular frekans ve yüzde olarak tablolaştırılmış ve bulgulara ait yorumlarla aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.

Uzaktan Türkçe Dersleri, Sistem ve Teknolojiye Yönelik Öğrenci Görüşleri

	Evet		Kararsızım		Hayır	
	F	%	f	%	f	%
1. Uzaktan Türkçe derslerinin sınıf ortamındaki dersler kadar verimli olduğunu düşünüyorum.	8	40	0	0	12	60
2. Salgın <u>olmasaydı</u> yine uzaktan eğitimi tercih ederdim.	1	2	5	25	14	70
3. Salgın <u>olmasaydı</u> ülkemde uzaktan eğitimle Türkçe öğrenmek isterdim.	3	15	5	25	12	60
4. Uzaktan eğitimde materyal imkânımızın sınıf ortamından daha iyi olduğunu düşünüyorum.	0	0	9	45	11	55
5. Uzaktan eğitimle dersleri daha iyi anlıyorum.	2	10	11	55	7	35
6. Uzaktan eğitimde ders saatlerinin yeterli <u>olmadığını</u> düşünüyorum.	5	25	6	30	9	45
7. Uzaktan eğitimin sıkıcı olduğunu düşünüyorum.	4	20	7	35	9	45
8. Teknolojik alt yapının uzaktan Türkçe dersleri için yeterli <u>olmadığını</u> düşünüyorum.	8	40	6	30	6	30
9. Bilgisayar başında derslere motive olmanın zor olduğunu düşünüyorum.	6	30	8	40	6	30
10. Hiçbir zaman uzaktan eğitimle bilgi almayı <u>düşünmüyorum</u> .	3	15	4	20	13	65
11. Uzaktan Türkçe öğrenmenin faydasız olduğunu düşünüyorum.	2	10	5	25	13	65

Öğrencilerin derslerde yaşadıkları teknik aksaklıklar mevcuttur, bu sebeple görüşlere bakıldığında %40'lık bir kesim teknik alt yapının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin 17'sinin uzaktan eğitimde ilk deneyimi olmasına rağmen %65'inin uzaktan eğitimle bilgi alma konusunda olumlu bir kanaat geliştirdikleri görülmektedir. Görüşlerden uzaktan eğitimin Türkçe öğretiminde faydalı olduğu ve öğrencilerin salgın gibi olağanüstü hâller olmasa da yine uzaktan eğitimi tercih edebilecekleri çıkarılabilir. Buna rağmen öğrencilerin uzaktan eğitimin sıkıcı olduğuna dair görüşleri %20'lik bir kesimde de olsa mevcuttur. %30'luk kesim de bilgisayar başında derse motive olmanın zor olduğunu düşünmektedir.

Tablo 3.

Uzaktan Türkçe Derslerinde Öğrencilerin Sınıf İçi İletişime Yönelik Görüşleri

	Evet		Kararsızım		Hayır	
	F	%	f	%	F	%
1. Sınıf ortamındaki Türkçe derslerinin verimli olduğunu düşünüyorum.	19	95	1	5	0	0
2. Uzaktan eğitimde hocalara dersle ilgili soru sormakta zorlanıyorum.	4	20	2	10	14	70
3. Arkadaşlarımla uzaktan eğitimde iletişim kuramıyorum.	10	50	3	15	7	35
4. Uzaktan eğitimde hocaları anlamakta zorluk çekiyorum.	4	20	4	20	12	60
5. Hocaların uzaktan eğitimde yeterli <u>olmadığını</u> düşünüyorum.	4	20	6	30	11	55

Yüz yüze eğitimin bireye sağladığı en olumlu fayda, sosyalleşmektir. İnsan sosyal bir varlıktır ve kendini ifade etmeye, konuşmaya ve dinlemeye ihtiyaç duymaktadır. Hepimiz bu salgın sürecinde bu

ihtiyaçların daha çok farkına vardık. Öğrenci görüşlerine baktığımızda öğrencilerin hemen hepsi bu süreçte sınıf ortamındaki derslerin verimli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu süreçte hocalarla öğrencilerin iletişimi açısından büyük bir sıkıntı yaşanmadığı öğrenci görüşlerinden çıkarılabilmektedir. Ancak arkadaşlarıyla iletişim kuramadığını belirten öğrenci yüzdesinin yarı yarıya (%50) olması ve kararsızlarla birlikte %65 gibi bir seviyeye ulaşması öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurma konusunda uzaktan eğitimde sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir.

Tablo 4.

Uzaktan Türkçe Derslerinde Öğrencilerin Dil Becerilerine Yönelik Görüşleri

	Evet		Kararsızım		Hayır	
	F	%	f	%	f	%
1. Uzaktan eğitimde anlama dersinin verimsiz olduğunu düşünüyorum.	1	5	5	25	14	70
2. Uzaktan eğitimde yazma dersinin verimsiz olduğunu düşünüyorum.	7	35	9	45	4	20
3. Uzaktan eğitimde konuşma dersinin verimsiz olduğunu düşünüyorum.	7	35	9	45	4	20
4. Uzaktan eğitimde dinleme dersinin verimsiz olduğunu düşünüyorum.	5	25	8	60	7	35

Dört temel dil becerisinin uzaktan eğitimle öğrenciye kazandırılması, yüz yüze eğitime göre farklılık arz edecektir. Bu farklılığın olumlu ve olumsuz yönleri olduğu görülmektedir. Dil öğreniminde; öğretmenin telaffuzunu model alma, beden dili ile öğrenilen kelimeler arasında bağlantı kurma, sınıf içi iletişimle yeni yapılar ve kelimeler öğrenme mevcuttur. Uzaktan eğitimle aynı ortamı paylaşamayan bireylerin, beden dili ile dil öğrenimini birleştirmesi zordur ve sınıf içi iletişim yüz yüze eğitimdeki gibi değildir. Öğrenciyle kurulan göz teması ekrandan sağlanamayacaktır. Öğrencilerin dil becerileri konusundaki görüşlerine baktığımızda “anlama” becerisinin uzaktan eğitimle verilen kısmında çok büyük bir sorun olmadığı dikkat çekmektedir. Öğrencilerin %70’i anlama derslerinin verimsiz olmadığı görüşündedir. Ancak diğer becerilere baktığımızda özellikle yazma ve konuşma becerilerinde, derslerin verimsiz olduğunu düşünen öğrenci yüzdesi %35 ve bunun yanında kararsız kalan öğrenci yüzdesi %45’tir. Verimli olduğunu düşünen öğrenci yüzdesi ise %20’dir. Dinleme becerisi, anlama becerisine yakın bir yüzdeyle, olumlu görüş almıştır.

Anketin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara ait öğrenci görüşleri de aşağıda tablolar şeklinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 5.

Uzaktan Eğitimin Avantajlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular (Sistemin Yüz Yüze Eğitime Kıyasla Güçlü Yönleri Nelerdir?)

Kategori	F	Örnek cümleler
1. Zamandan tasarruf	15	Zaman kazandık çünkü yol gitme gelme olmadı. (K-11)
2. Mekânda rahatlık	14	Her yerden ve her zaman Türkçe öğrenebilirim. Mesela Türkiye’de olmasam da öğrenebilirim. Odadan çıkmadan derse katılmak iyiydi. (K-6)
3. Derslerin tekrar izlenebilmesi	11	Arşivden tekrar izleyebilmek benim için önemli çünkü bazen hocalar bana göre hızlı. (K-5)
4. Bilgisayar kullanımını Geliştirmesi	9	Teknikle öğrenmek dijital araçlar ile eğitim daha etkileyici oluyor. Böylece ben de daha farklı programları kullanma imkânı buldum. Kendimi geliştirdim. (K-7)

5.	Farklı materyallerden faydalanma imkânı	8	Hocalar PowerPoint, videolar, şarkılar, görseller paylaştı bizimle. Sınıfta bu kadar hızlı paylaşamıyorlar. Bilgisayarla daha kolay oldu. (K-17)
6.	Daha kolay not tutma	2	Notları kolayca alabilmek (fotoğraf çekmekle) teknolojiyle daha kolay. (K-2)
7.	Daha çok öğrenciyi bir araya getirmesi	1	Farklı sınıflarla birleştik ve bu da daha farklı ülkelerden arkadaşları tanıma fırsatı sağladı. (K-20)

Öğrenci görüşleri alınarak elde edilen bulgular sonucu uzaktan eğitimin avantajları; zaman ve mekân konusunda esneklik sağlaması, bilgisayar kullanımını geliştirmesi, kaydedilen derslerin tekrar izlenebilmesi, video gibi görsel işitsel materyallerden daha kolay faydalanılabilmesi, öğrencilerin ekran fotoğrafı çekerek daha hızlı ve kolay not tutabilmesi olarak sıralanabilir. Öğrencilerden biri, kendi sınıfı dışında iki farklı sınıfın da uzaktan eğitimde birleştirilmesinin daha çok öğrenciyi aynı anda bir araya getirmesi açısından uzaktan eğitimde bir avantaj olduğunu düşünmektedir.

Tablo 6.

Uzaktan Eğitimde Sistem Eksikliğine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular (Sistemde Eksikliğini Hissettiğiniz Noktalar ve Oluşturacağı Tehditler Nelerdir?)

Kategori	F	Örnek cümleler
1. Sistemin ders dosyalarını indirmeye izin vermemesi	16	Sistem sınıfları indirmeye izin vermiyor. Genellikle tekrar izlemek istediğinizde aynı kalitede olmaz. Tekrar dinlemek benim için çünkü yavaş anlıyorum. (K-13)
2. İnternet bağlantısı problemlerinin olması	11	Hocaların internet kesilmek sıkıntısı dikkatimiz gidiyor. (K-2)
3. Bir şifreyle farklı cihazlardan derse katılmanın mümkün olması	3	Kalabalığın önüne geçmek için bir hesabı sadece 1 cihaz ile kabul etmek gerek. Çünkü kalabalıkta bağlantı da kötü oluyor. (K-4)

Öğrenciler “Adobe Connect” sistemi üzerinden Gazi UZEM’ in hazırladığı uzaktan eğitim portalında derslerine devam etmişlerdir. Zaman zaman bağlantının kopması öğrencilerde ve hocalarda ders açısından sıkıntıya sebep olmuştur. Bu da sistemdeki öğrenci sayısının fazlalığına bağlı olarak her zaman olmasa da özellikle yoğunluğun arttığı bazı ders saatlerinde (özellikle 11.00-11.30 arası) yaşanmıştır. Sistemdeki ders kayıtlarının indirilebilir olmaması öğrencilerin ders kayıtlarını tekrar dinlemeleri için her zaman internet bağlantısına ihtiyaç duymalarına sebebiyet vermiştir ki öğrenciler için bir zorluk oluşturmuştur. Derse giren öğrenciler bazen iki farklı cihazla dersi takip etmeye çalışmıştır bu da sistemde ve derste görünen öğrenci sayısını arttırmıştır.

Tablo 7.

Uzaktan Eğitimde Sistemden Beklentilere İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular (Sistemin Geliştirilmesine Yönelik Yapılabilecekler Nelerdir?)

Kategori	f	Örnek cümleler
1. Sistemde daha az öğrenci olması	17	Sınıfımız yaklaşık kırk kişi. Bu da yabancı dil için fazla. Konuşmak zor. Kalabalık. (K-11)
2. Sanal tahtanın öğrenci tarafından da kullanılabilmesi	5	Tahta sadece hocalar içindir. Ama biz de özellikle yazma pratiği için tahtayı kullanmalıyız. (K-19)
3. Sisteme fotoğraf, ödev yüklenebilmesi	4	Hocalara yaptığımız ödevleri fotoğraf ya da dosya göndermeliyiz. Ama sistemde bu yok. Biz Whatsapp’la ödev gönderiyoruz. (K-20)
4. Ödev kontrolü için akıllı bir sistemin oluşturulması	4	Hocalara ödev kontrolü için çok vakit lazım. Çünkü her gün yazıyoruz. Sistemde bu akıllı sistem olsa çok kolay ve pratik olacak. (K-14)
5. Bağlantı kesilince hocaya alarm gönderme sistemi olması	1	Bazen hoca bağlantı kesilmesi farkında olmayıp kendi kendine ders anlatıyordu bunun için biz ona Whatsapp’tan mesaj yazıyorduk dolayısıyla eğer bağlantının kesildiğinde sistemden hocaya alarm giderse iyi olur. (K-16)

Öğrencilerin sistemden beklentilerine dair görüşleri incelediğimizde %85'i dersteki öğrenci sayısının fazlalığından şikâyet etmiştir. Sistemdeki sanal tahtanın öğrenci tarafından daha işlevsel kullanılabilir olması ve sistemden ödev kontrolü, takibi gibi akıllı uygulamaların da olması öğrencilerin sistemden beklentileri arasındadır. Ayrıca bağlantı kopunca bir uyarı sisteminin olması gerektiğini belirten bir öğrenci de bulunmaktadır.

Tablo 8.

Uzaktan Eğitimde Sistemin Fırsatlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular (Sistemin Yakın ve Uzak Gelecekte Doğuracağı İmkânlar, Kazandırabilecekleri Nelerdir?)

Kategori	F	Örnek cümleler
1. Yurt dışında da ana dili Türkçe olan hocalardan Türkçe öğrenme fırsatı	11	Uzaktan eğitim yabancılar için büyük bir fırsat mesela hem kendi ülkende olmak aynı zamanda başka ülkede ders görmek bence harika bir şey. Bir de nereden olsan hangi durumdan olsan ders almaya fırsatın olmak büyük bir başarı. Ve hocalar Türk. (K-18)
2. Uzaktan ders sistemine âşina olma fırsatı	4	Bu sistemle ilk kez uzaktan ders aldım. Bence iyi bir tecrübe oldu. (K-5)
3. Türk dilinin daha fazla ülkede öğrenilmesi fırsatı	2	Uzaktan Eğitim Sistemi Türk dilin daha çok yayılmasını sağlayabilir. Mısır'da mesela Türkçe öğrenmek isteyenler çoktur ama Yunus Emre Enstitüsünden hariç Mısır'da bulunan Türkçe Öğretim Merkezleri düşük kaliteli dersler veriyor ve internet videoları veya uzaktan Türkçe web siteleri sınıf ortamı gibi etkin olmuyor. Sanal sınıf olsa da bence uzaktan TÖMER Türkiye dışındaki Türkçe öğrenmek isteyenler için çok iyi bir seçenek olacak. (K-7)

Uzaktan eğitimin fırsatları hakkında öğrenci görüşlerine baktığımız zaman, özellikle yurt dışında Türkçe öğrenmek isteyen öğrenciler için ana dili Türkçe olan hocalar tarafından verilen derslerin fırsat olduğu ifade edilmiştir. İlk kez uzaktan eğitim alan öğrenciler de bu derslerin kendileri için iyi bir tecrübe olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 9.

Uzaktan Eğitimde Sistemin Tehditlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular (Sistemin Bireye ve Eğitime Yönelik Tehditleri Nelerdir?)

Kategori	f	Örnek cümleler
1. Sağlığı tehdit etmesi	9	Bel, sırt ve göz sağlığımızı tehdit etmesi. Uzun süre bilgisayara bakmak zararlıdır. Ayrıca psikolojik de. (K-18)
2. Aktif katılımcı sayısının az olması	5	Derse giriyoruz ama bazen farklı şeylerle meşgulüz. (K-3)
3. Sınavların güvenilirliğini tehdit etmesi	4	Sınavlar %100 doğru yapılmayacak, çünkü İnternette kopya çekme imkânı var! (K-16)
4. Öğrencileri tembelliğe sevk etmesi	2	Sürekli oturmak ve dinlemek bizi tembel yapıyor. Sınıfta daha aktiftik. (K-8)

Uzaktan eğitimin öğrenciler için tehdit olan unsurlarına baktığımızda, ilk sırada sağlıkla ilgili tehditlerin yer aldığını görüyoruz. Uzun süre bilgisayar başında oturan öğrenciler, göz ve bel sağlığı yanında psikolojik rahatsızlıkların da oluşabileceğini, ayrıca uzun süre oturma tembelliğe sevk edebileceğini de ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler de dersteymiş gibi görünen ama aslında derste olmayan öğrencilerin bulunduğunu, bunun takibinin de zor olduğunu belirtmişlerdir ayrıca dikkatin uzaktan derslerde daha çabuk dağıldığına vurgu yapmışlardır.

Tablo 10.

Uzaktan Eğitimde Sistemi Hakkında Öğrencilerin Eklemek İstedikleri Notlar

Kategori	F	Örnek cümleler
1. İyi dilekler	11	Hayatımda unutulmaz hocalarım vardır sadece verdikleri bilgi için değil ama onlarla hatıralarım için. Eminim ki herhangi bir zaman herhangi bir yerde Türkçe konuştuğum ve kullandığımda sizi ve tüm TÖMER hocalarımı irfan ile hatırlayacağım. Eminim ki de ne zaman Korona günleri hatırlarsam sizin bizimle o zor süreçte eşlik ettiğiniz ve emek harcadığımız için Korona'nın bana iyi kazandırdığı şeylerden olarak hatırlayacağım. Dualarımda hep bulunacaksınız. Allah sizden razı olsun. (K-20)
2. Yazma pratiği problemleri	6	Hocalar uzaktan ellerinden geleni yapıyor, derslerde sorularımıza cevap veriyor, tekrar istiyoruz bazen tekrar anlatıyor ama yazma için hocanın yanında olmaya ve hatalarımı görmeme ihtiyacım var. Watsapp ve email yoluyla hocalar düzeltiyor ama bana anlatmaları lazım. Bu yüzden yazma benim için zor. (K-15)
3. Konuşma pratiği problemleri	4	Arkadaşlarımla sınıfta sohbet ederdik. Uzaktan bu yok. Yurtta odada tek başıma karantinadayım. İnsanlarla sohbet zor. Bu salgında konuşmamız biraz kötü olacak. Ders dışında "Whatsapp" sınıf grubu vasıtasıyla öğretmenler, her zaman bize destek olmaya, derse teşvik etmeye çalışıyor. Akıllı telefon vasıtasıyla da ödev kontrolü ve pratik yapmaya imkân buluyoruz. Ama keşke daha çok konuşsak. (K-7)

Sonuç ve Öneriler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini uzaktan sürdüren kurumlar mevcuttur. Anadolu Üniversitesi (TSP), Yunus Emre Enstitüsü, Yaşar Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Fatih Üniversitesi bu kurumlardandır. Çeltek (2014) ve Pilancı (2015), Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminde ve öğretiminde kullanılabilir Türkiye kaynaklı pek çok materyal sunan internet sitesi bulunmasına rağmen çevrimiçi olarak derslerin gerçekleştirildiği, eğitmenler tarafından birebir geribildirimlerle öğrencilerin değerlendirildiği çok az programın bulunduğunu belirtmişlerdir (Akt. Şen, 2016). Gazi Üniversitesi TÖMER, yabancı öğrencilere Türkçe öğretimini, salgın dönemine kadar yüz yüze eğitimle gerçekleştirirken salgın sürecinden itibaren video konferans yoluyla gerçekleştirmiştir. Çevrimiçi olan bu derslerde, hocalar tarafından öğrencilere birebir dönütler verilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte, öğrencilerin derslere ve sisteme dair görüşleri incelendiğinde uzaktan eğitimin;

- ✓ Zamandan tasarruf sağlaması,
- ✓ Mekânda esneklik sağlaması,
- ✓ Daha fazla öğrenciyi aynı anda bir araya getirebilmesi,
- ✓ Derslerde not tutmak için bilgisayarın kolaylık sağlaması,
- ✓ Derslerin tekrar izlenebilir olması,
- ✓ Farklı materyallerden (video, powerpoint...) daha kolay faydalanılması,
- ✓ Bilgisayar kullanımı konusunda öğrenciyi geliştirmesi,
- ✓ Hocaların derste dönüt sağlaması,
- ✓ Türk dilinin farklı ülkelerde ana dili Türkçe olan hocalar tarafından öğretilmesi ve daha çok ülkeye eğitimin ulaşabilmesi açısından öğrencilere avantaj sağladığı görülmektedir.

Öğrenciler (üç öğrenci hariç), ilk kez uzaktan eğitim tecrübesi yaşamışlar ve uzaktan eğitimin faydalı olduğu ve sıkıcı olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ancak "Salgın olmasaydı yine de uzaktan eğitimle Türkçe öğrenirim." ifadesine öğrencilerin çoğunun olumsuz cevabı vermiş olması, daha önce yüz yüze eğitimle derse başlayan mecburi sebeplerle uzaktan eğitime geçen öğrencilerin yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini göstermektedir. Yine "Hiçbir zaman uzaktan eğitim almak istemiyorum." ifadesine öğrencilerin %65'inin hayır cevabını vermiş olması da uzaktan eğitimin öğrenciler tarafından faydalı bulunduğunu ancak Türkçe öğrenimi konusunda uzaktan eğitime çok sıcak bakmadıklarını da göstermektedir. Türkiye'ye gelme imkânı olmayan ama kendi ülkesinde Türk hocalardan ders almak isteyen öğrenciler içinse uzaktan Türkçe öğrenmek bir fırsat olarak tanımlanabilir. Uzaktan eğitimin daha fazla öğrenciyi aynı anda bir araya getirmesinin, dil öğretimi dışındaki farklı alanlarda; konferans,

sempozyum gibi çoklu katılımların olduğu ortamlarda büyük bir avantaj sağlayacağı da göz ardı edilmemelidir.

Öğrencilerin uzaktan Türkçe eğitiminin dezavantajlarına yönelik görüşleri incelendiğinde;

- ✓ Sürekli bilgisayar başında olmanın sağlığı tehdit ettiği,
- ✓ Öğrencileri tembelliğe sevk ettiği,
- ✓ Sınavların güvenilirliğini tehdit ettiği,
- ✓ İnternete bağımlı hâle geldiği
- ✓ Sınıf içi iletişimin azaldığı,
- ✓ Konuşma becerisi için beden dili imkânının olmadığı,
- ✓ Yazma becerisi için uzaktan kontrol imkânının zor olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğrencilere sistemle ilgili sorunlarına dair görüşleri sorulduğunda ise;

- ✓ Derslerdeki öğrenci sayısının daha az olması,
- ✓ Sistemdeki tahtanın öğrenciler tarafından da kullanılması,
- ✓ Yazma ve konuşma becerileri için sistemde farklı teknolojik tabanlı alıştırmaya ve uygulamaların olması,
- ✓ Yazma becerisinde dönüt verebilecek bir mekanizmanın sistemde olması,
- ✓ Bağlantı koptuğu an, hocalara ikaz işareti verecek bir mekanizmanın olması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yapılan çalışma, uzaktan Türkçe öğretiminde öğrenci görüşlerini içermesi açısından önem arz etmektedir. Bu görüşlerden çıkarılan sonuçlara göre önerilerimiz:

- ✓ Uzaktan Türkçe eğitiminde konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik teknoloji tabanlı sistemlere ihtiyaç vardır. Ayrıca konuşma becerisi için öğrencilerin birbirleriyle iletişimini sağlayacak etkinlikler tasarlanmalıdır.
- ✓ Yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik sistem üzerinden hatalarını takip edebilecekleri yazılımların geliştirilmesi dil öğretimi için önem arz etmektedir. Bu da bütün alanlarda olduğu gibi artık dil öğretiminde de farklı alan uzmanlarının birlikte çalışarak teknolojiye dönük katkılar sağlamalarını zorunlu kılmaktadır. Bu hususta özellikle üniversitelerin bünyesindeki bilgisayar öğretmeni bölümlerinin diğer bölümlerle bütünleşmiş bir şekilde çalışmasını zaruret haline getirmektedir.
- ✓ Video konferans yoluyla yapılan derslerdeki öğrenci sayısının fazlalığı, öğrencilerin özellikle konuşma becerilerinde kendilerini ifade etmeleri için yeterli zaman bulamamalarına neden olmaktadır. Bu sebeple özellikle A1 seviyesinden itibaren öğrenci sayısının 10 ila 15 olması önerilmektedir.
- ✓ Video konferans yoluyla yapılan derslerin indirilebilir olması ve internetsiz ortamda izlenebilmesi öğrenciler için önem taşımaktadır. Bu sebeple sistem bu doğrultuda güncellenmelidir.
- ✓ Uzun süre ekran karşısında oturma sebep olabileceği sağlık problemlerinin önüne geçmek için ders süreleri ve teneffüs araları iyi planlanmalıdır.
- ✓ Öğrenci takibi, uzaktan eğitimde daha büyük önem taşımaktadır. Sistemli ödev takibi yapılarak her öğrenci için gelişim çizelgesi çıkarılmalıdır. Dil öğretiminde öğrencinin kendi gelişiminin farkına varmasını sağlamak, öğrenci için olumlu bir pekiştirici olacaktır.

Uzaktan eğitim şu an bir zaruret olsa da yarın bir tercih olacaktır. Bu sebeple Türkçe alan uzmanları, bilgisayar uzmanları, sistem geliştiriciler, grafik tasarımcılar; bilgiyi daha nitelikli, daha iyi şartlarda öğrencilere sunabilmek için birlikte çalışmalıdır. Dünyanın farklı ülkelerinde Türkçe öğrenmek isteyen ama Türkiye'ye gelme imkânı olmayan öğrenciler için uzaktan eğitim şartlarının güncellenmesi ve iyileştirilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Akgün, Ö. E., Güleç, İ. ve Topal, M. (2013). Lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Alkan, C. (1987). *Açıköğretim "Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi"*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No (157).
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *AUAd*, 3(2), 85-124.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5.bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: an introduction (6th ed.)*. NewYork: Longman.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık (1. baskı).
- Kaya, Z., Önder, H. (2002). İnternet yoluyla öğretimde ergonomi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 48-54.
- Kırmacı, Ö. ve Acar, S. (2018). Kampüs Öğrencilerinin Eşzamanlı Uzaktan Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 276-291.
- Kuş, E. (2009). *Nitel-nitel araştırma teknikleri sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi nitel mi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Martin, M. (2005). Seeing is believing: The role of videoconferencing in distance learning. *British Journal of Educational Technology*, 36 (3), 397-405.
- Moore, M. & Kearsley, G. (2005). *Distance education: a system view*. Canada: Wadsworth.
- Parlakkılıç, A. (2007). *Etkileşimli video konferans sisteminin ve web destekli ders tekrarının tıp öğretiminde etkililiğinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi)*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Patton, Q. M. (1990). *Qualitative evaluation an research methods (2nd ed.)*. London: Sage Pub.
- Sümer, M. (2016). Sanal Derslere İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*: 9(3).
- Şen, Ü. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim programları. *Ahi Evran Üniv. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 17, Sayı 2,
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Varol, A. ve Daş, R. (2003). Kampüsler arası uzaktan eğitim için kurulacak video konferans sistemi tasarımı. *Akademik Bilişim, Çukurova Üniversitesi, Adana*.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 6. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/kovid-19dan-etkilenen-orta-dogu-ve-kuzey-afrika-ulkeleri-uzaktan-egitim-sinavinda/1819731>. Erişim15.07.2020.
- <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/kovid-19-salgini-dunya-genelinde-uzaktan-ve-sanal-egitimi-zorunlu-kildi/1814237>. Erişim 15. 07.2020.
- <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/turkiye-koronavirus-salgininda-ulusal-capta-uzaktan-egitim-veren-2-ulkeden-biri-oldu/1787473> erişim 15.07.2020.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının Amaçları Bakımından Değerlendirilmesi

Doç. Dr. Ülker ŞEN*

Özet

Öğretim programları bir alana yönelik devletin buna bağlı olarak Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığının ülke ve dünya için istenen özelliklerle donatılmış bireyi yetiştirmeye yönelik hazırladığı içeriklerdir. Öğretim programları zamanın ihtiyaçlarına göre yenilenmekte ya da yeniden oluşturulmaktadır. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı da Türkiye’den Batı Avrupa’ya başlayan işçi göçü ve neticesinde yurt dışında yaşayan Türk vatandaşları varlığının oluşması ile zamanın ihtiyacını karşılamak üzere oluşturulmuştur. İlk 1969 yılında hazırlanan program, yıllar içerisinde değişen dünya düzeni, sosyal yapı, bireylerin gelişim, sosyal, ekonomik vb. özellikleri gibi etkenlerle yenilenecek günümüze kadar devamlılığını sürdürmüştür. 1969 yılından 2020 yılına kadar yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimine yönelik toplamda 8 program yayımlanmıştır. Son program 2018’de Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler) adıyla yayımlanmıştır. Bu çalışmanın amacı Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının amaçlarını dil becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme/izleme), millî ve evrensel değerler, iki dillik ve kültürlülük, söz varlığı açısından karşılaştırarak değerlendirmektir. Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Çalışma kapsamında sekiz Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı’na ait amaçlar, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programları çalışma evrenini, oluşturmaktadır. Çalışma sürecinde araştırma evrenindeki tüm programlar incelenmiştir. Çalışma sonuçları arasında dil becerilerine yönelik amaçların her programda yer aldığı görülmüş, evrensel değerlere ilişkin amaçların ise millî değerlere nispeten daha az yer aldığı tespit edilmiştir. Dikkat çeken diğer bir sonuç, amaçların sayısında ve içeriğinde yıllara göre bir daralmaya gidildiğidir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı, dil becerileri, söz varlığı, iki dillilik ve kültürlülük, değerler.

Evaluation of Turkish and Turkish Culture Course Curriculum in Terms of Their Objectives

Abstract

Curriculums or teaching programs are oriented towards a specific field and are the contents prepared by the state -National Education Ministry in Turkey to equip individuals with the desired characteristics for the country and the world. Curriculums are renewed or re-created according to the needs of the time. Turkish and Turkish Culture Course Curriculum began with the migration of workers from Turkey to Western Europe, and as a result, a community of Turkish citizens living abroad started to form, which necessitated the creation of a curriculum to meet needs of the time. The program, the first of which was prepared in 1969, has so far evolved based on the factors such as the changing world order, social structure and individuals' developmental, social and economic features and etc. From 1969 to 2020, a total of 8 programs have been published to teach Turkish to Turkish children living abroad. The last program was published in 2018 under the name of Turkish and Turkish Culture Course Curriculum (Levels 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 and 8). The aim of this study is to compare and evaluate the aims of Turkish and Turkish Culture Course Curriculum in terms of language skills (reading, writing, speaking, listening / watching), national and universal values, bilingualism, culturalism and vocabulary. This descriptive study was carried out in scanning model. Within the scope of

the study, the objectives of eight Turkish and Turkish Culture Course Curriculum were analyzed using content analysis. Turkish and Turkish Culture Course Curriculums constitute the universe of this study. During the study, all programs in the universe were examined. It was found that the goals for language skills were included in every program, and it was determined that the goals related to universal values were less common than national values. Another striking result is that there has been a reduction in the number and content of objectives over the years.

Keywords: Turkish and Turkish Culture Course Curriculum, language skills, vocabulary, bilingualism and culturalism, values.

Giriş

Öğretim programları bir alana yönelik devletin, buna bağlı olarak Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığının, ülke ve dünya için istenen özelliklerle donatılmış bireyi/vatandaşını yetiştirmeye yönelik hazırladığı içeriklerdir. Öğretim programı, Türk Dil Kurumu Bilim Eğitim Terimleri Sözlüğü’nde “1. Bir okulu bitirmek ya da bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan program. 2. Öğretilmesi istenilen ders ya da konuların amaçlar, yönergeler ve ders gereçleri ile birlikte sıralı olarak düzenlenmesi sonucu ortaya çıkan kılavuz. 3. Öğrencilere bir plana göre kazandırılması istenilen öğrenim yaşantılarının tümünü içine alan program.” olarak tanımlanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının verilerine göre (<http://mufredat.meb.gov.tr>) ilköğretim kademesi için 50, ortaöğretim kademesi için 44 öğretim programı hazırlanmıştır. Bu programların yanı sıra özel eğitim ve rehberlik, mesleki eğitim, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının eğitimi gibi farklı alanlara yönelik öğretim programları da hazırlanmıştır. Bu alanlardan yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının eğitimi için Bakanlık ilki 1969 yılından başlamak üzere 2020 yılına kadar sekiz öğretim programı hazırlamıştır. Programlar, Türkçe ve kültür öğretimi (din kültürü, ahlak bilgisi, coğrafya, tarih, sosyal bilgiler) konuları kapsamında hazırlanmıştır. Yurt dışında yaşayan Türk çocukları kavramı, Türkiye’den Batı Avrupa’ya 1960’lı yıllarda başlayan işçi göçü ve neticesinde ortaya çıkan Türk varlığı ile kullanılmaya başlanmıştır. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarında 4. kuşağı temsil eden hedef kitleye yönelik son olarak 2018 yılında Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler) yayımlanmıştır.

Alanda Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı incelemesi temelinde yapılmış çalışmalara bakıldığında Sağlam (1989) tarafından yapılan çalışmada 1986 programının amaç, içerik, öğretme süreci ve değerlendirme başlıkları altında incelendiği, Demir (2010)’in 2009 programını kazanımları doğrultusunda değerlendirdiği, Deniz ve Uysal (2010)’ın 2009 programı ile Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’ni karşılaştırdığı, Hancı Yanar (2020) tarafından yapılan çalışmada ise 2009 ve 2018 yıllarında yayımlanan programların 1-3. Sınıflar özelinde değerlendirildiği, Karagöl (2020)’ün 2018 programının kazanımlarını yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırdığı tespit edilmiştir. Ancak alanda sekiz programın esas alındığı ve programların amaçları özelinde karşılaştırıldığı çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmanın amacı, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarını genel amaçları bakımından değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın alt amaçları:

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının genel amaçlarını dil becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme/izleme) açısından değerlendirmek,

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının genel amaçlarını iki dillik ve kültürlülük açısından değerlendirmek,

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının genel amaçlarını millî ve evrensel değerler açısından değerlendirmek,

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının genel amaçlarını söz varlığı açısından değerlendirmek olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Çalışma betimsel tarama modelindedir. Çalışma evrenini Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programları oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşıldığı için örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Evren 8 programdan oluşmaktadır. Veriler, doküman inceleme yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde programlara ait amaçlar başlığı altında verilen amaç ifadeleri (özel amaçlar hariç tutulmuştur) her program için ayrı ayrı tasnif edilerek veri seti oluşturulmuştur. Daha sonra bu veri setinden hareketle kodlama aşamasına geçilmiş, amaç cümleleri içeriğine göre kodlandırılmıştır (“Seviyelerine uygun Türkçe (çocuk) kitapları istek ve zevkle okuma alışkanlığını elde etmeleri sağlamak.” amacı “okuma becerisi”, “Dinlediklerini/izlediklerini tam ve doğru olarak anlayabilmeleri” “dinleme becerisi” olarak kodlanmıştır.) Kodlama işlemiyle benzer kodlu amaç ifadeleri bir araya getirilmiş, bir kavramla temsil edilmiş (Programlarda “Okuduklarını tam ve doğru olarak anlayabilmeleri” / “Okuduklarını tam ve doğru anlayabilme” / “Okuduklarını tam ve doğru olarak anlayabilme gücü kazandırmak” ifadeleri “Okuduklarını tam ve doğru olarak anlayabilmelerini sağlamak.” kavramıyla temsil edilmiştir. Tekli kodlarda aynı kavram kullanılmıştır.), elde edilen kavramlar temsil ettikleri tema altında sınıflandırılarak (dil becerileri: okuma becerisi, dinleme/izleme becerisi, yazma becerisi, konuşma becerisi, iki dillilik ve kültürlülük, söz varlığı, millî ve evrensel değerler) amaçlar değerlendirilmiştir. Değerlendirmelere ilişkin veriler tablolarla yansıtılmış, evrendeki programlar tablolara rakamlarla kodlanarak aktarılmıştır. Tablolarda 1 rakamı ile temsil edilen program 1969 yılında yayımlanan Dış Ülkelerde Bulunan Türk İşçilerin İlkokul Çağındaki Çocukları İçin Devam Ettikleri Yabancı İlkokullarda, Ayrılabilen Zaman İçinde, Türkiye'den Gönderilen Öğretmenler Tarafından Yapılacak Türkçe, Din Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersleri Program Taslağı'na, 8 rakamı ile temsil edilen program 2018 yılında yayımlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler)'na karşılık gelmektedir. Birinci programda 6, ikinci programda 6, üçüncü programda 17, dördüncü programda 25, beşinci programda 10, altıncı programda 9, yedinci programda 10 genel amaç bulunmaktadır. Sonuncu programda 4 genel amaç, özel amaç olarak ifade edilmiştir. Niteliği ve programda başka amaç belirtilmediği için son programdaki amaç ifadeleri de çalışmaya dâhil edilmiştir.

Bulgular

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının Amaçlarında Dil Becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme)

Çalışma kapsamında değerlendirilen 87 amaç ifadesinden kodlama neticesinde dil becerilerinin öğretimine yönelik 35 amaç tespit edilmiştir. Dil becerileri alanlarına bakıldığında okuma öğretimine yönelik 14, dinleme/izleme öğretimine yönelik 8, konuşma öğretimine yönelik 7, yazma öğretimine yönelik 6 amacın olduğu görülmektedir. Okuma öğretimine yönelik tespit edilen amaçlara ilişkin bulgular tablo 1'de yansıtılmıştır.

Tablo 1.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçlarında Okuma Öğretimine Yönelik Amaçlar

	Amaçlar	f	Program
1	Okuma becerilerini geliştirmek.	1	8
2	Okuduklarını tam ve doğru olarak anlayabilmelerini sağlamak.	6	7,6,5,4,2,1

3	Okuduklarını amaca uygun olarak sözle ve yazıyla anlatabilmelerini sağlamak.	5	7,6,5, 4, 2
4	Okumayı zevk ve alışkanlık hâline getirmek.	5	7,6,5,4,3
5	Seviyelerine uygun kitapları, yazıları arayıp bulmaya, okumaya yöneltmek.	1	4
6	Sağlıklı okumaya hazır olabilmek.	1	3
7	Verimli sessiz okuma becerisini geliştirmek.	1	3
8	Okuduğu metni, yazarın kastettiği anlama uygun biçimde tam ve doğru olarak anlayabilmek.	1	3
9	Okudukları yoluyla kelime bilgisine sahip olmak.	1	3
10	Anlamını kavradığı bir metni, doğru anlamlandırarak biçimde sesli olarak okuyabilmek.	1	3
11	Doğru, anlamlı ve hızlı okumaya değer verebilmek.	1	3
12	Basılı kaynaklardan etkili biçimde yararlanabilmek.	1	3
13	Kitap sevgisi oluşturmak.	1	3
14	Seviyelerine uygun Türkçe (çocuk) kitapları istek ve zevkle okuma alışkanlığını elde etmeleri sağlamak.	2	2,1
14	Toplam	28	

Tablo 1 değerlendirildiğinde geçmişten günümüze kadar bütün programlarda okuma öğretiminin amaçlarda kendine yer bulduğunu, 1982 programının okuma öğretimine ayrılan amaçlar noktasında ön plana çıktığını söylemek mümkündür. Programlarda okuma öğretimi için en sık tekrarlanan amaçların “Okuduklarını tam ve doğru olarak anlayabilmelerini sağlamak.” (f=6) ile “Okuduklarını amaca uygun olarak sözle ve yazıyla anlatabilmelerini sağlamak.” (f=5) ve “Okumayı zevk ve alışkanlık hâline getirmek.” (f=5) olduğu görülmektedir.

Tablo 2.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçlarında Dinleme Öğretimine Yönelik Amaçlar

Amaçlar	f	Program
1 Dinleme/izleme becerisinin geliştirmek.	1	8
2 Dinlediklerini/izlediklerini tam ve doğru olarak anlayabilmelerini sağlamak.	6	7,6,5,4,2,1
3 Dinlediklerini/izlediklerini amaca uygun olarak sözle veya yazıyla etkili bir şekilde anlatma gücünü kazandırmak.	3	7,6, 2
4 Dinleme yoluyla kendini tamamlamasını sağlamak.	1	4
5 Dinleme alışkanlık ve zevkini kazandırmak.	1	4
6 Bir konuşmacıyı veya filmi dikkatle ve görgü kuralları içinde dinleyebilmek.	1	3
7 Konuşulanı veya izlenen konuşmacının veya yazarın kastettiği anlama uygun biçimde tam ve doğru olarak anlayabilmek.	1	3
8 Dinlemenin ve izlemenin günlük hayattaki önemini takdir edebilmek.	1	3
8 Toplam	15	

Dinleme öğretimine yönelik programlarda 8 amaç tespit edilmiştir. Bu amaçlar içinde en sık tekrar eden amaç “Dinlediklerini/izlediklerini tam ve doğru olarak anlayabilmelerini sağlamak.” (f=6) ve

“Dinlediklerini/izlediklerini amaca uygun olarak sözle veya yazıyla etkili bir şekilde anlatma gücünü kazandırmak.” (f=5) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 3.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçlarında Konuşma Öğretimine Yönelik Amaçlar

	Amaçlar	f	Program
1	Konuşma becerisini geliştirmek.	1	8
2	Türkçeyi konuşma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak.	1	8
3	Dinlediklerini/izlediklerini, duygu ve düşüncelerini, okuduklarını, öğrendiklerini düşünüp tasarladıklarını amaca uygun olarak sözle anlatabilmek.	7	7,6,5,4,3,2, 1
4	Sözlü anlatımın günlük hayattaki önemini takdir edebilmek.	1	3
5	Türk dili ile güzel konuşmanın inceliklerini öğretmek.	1	4
6	Konuşma gibi yolla kendisini tamamlamasını sağlamak.	1	4
7	Türkçe kelimelerin söylenişlerini doğru olarak öğrenmek.	1	2
7	Toplam	13	

Programlara ait genel amaçların tamamında konuşma öğretimine yönelik toplamda 7 amaç tespit edilmiştir. Bu amaçlar içinde “Dinlediklerini/izlediklerini, duygu ve düşüncelerini, okuduklarını, öğrendiklerini düşünüp tasarladıklarını amaca uygun olarak sözle anlatabilmek.” (f=7) amacı son program hariç bütün programlarda yer almıştır.

Tablo 4.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçlarında Yazma Öğretimine Yönelik Amaçlar

	Amaçlar	f	Program
1	Yazma becerisini geliştirmek.	1	8
2	Türkçeyi yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlamak.	1	8
3	Dinlediklerini/izlediklerini, duygu ve düşüncelerini, okuduklarını, öğrendiklerini düşünüp tasarladıklarını amaca uygun olarak yazıyla anlatabilmek.	7	7,6,5,4,3,2,1
4	Yazılarında imlâ ve dil bilgisi kurallarını uygulayabilmek.	1	3
5	Yazılı anlatımın günlük hayattaki önemini takdir edebilmek.	1	3
6	Türkçe kelimelerin yazılışlarını doğru olarak öğrenmek.	1	2
6	Toplam	12	

Programlarda yazma öğretimine yönelik 6 amaç tespit edilirken amaçların programlarda geçme sıklığı 12’dir. “Dinlediklerini/izlediklerini, duygu ve düşüncelerini, okuduklarını, öğrendiklerini düşünüp tasarladıklarını amaca uygun olarak yazıyla anlatabilmek.” (f=7) amacı son program hariç bütün programlarda yer almıştır.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının Amaçlarında İki Dillilik ve Kültürlülük

Programların genel amaçlarında iki dillilik ve iki kültürlülük ile ilgili amaçlara da yer verilmiştir. Programlarda iki dillilik ve kültürlülüğe yönelik 5 amaç tespit edilmiştir. Ancak bu amaçların 3’ü 1986

programında yer almaktadır. 1980, 1982 ve 2018 yıllarına ait programlarda iki dillilik ve kültürlülüğe yönelik herhangi bir amaç ifadesi bulunmamaktadır.

Tablo 5.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçlarında İki Dillilik ve Kültürlülüğe Yönelik Amaçlar

	Amaçlar	f	Program
1	İki dil ve kültür farklılığından doğabilecek iletişim güçlüklerine çözüm önerilerinde bulunabilmek.	3	7, 6, 4
2	İki dil ve kültür farklılığından doğabilecek iletişim güçlüklerinin farkında olmak.	1	5
3	İki dil ve kültürün ortak yanlarını göstererek öğrencilerin iki dil ve kültürü uyumunu sağlamak.	1	4
4	İkinci dille okutulan derslerde anlatmaya dayalı güçlüklerin çözümlenmesine yardımcı olmak.	1	4
5	İki dilden kelime hazinelerini zenginleştirmek.	1	1
5	Toplam	7	

Programların genel amaçlarında iki dillilik ve kültürlülük ile ilgili 5 amaç tespit edilmiştir. Programlarda en sık tekrar eden amacın “İki dil ve kültür farklılığından doğabilecek iletişim güçlüklerine çözüm önerilerinde bulunabilmek.” (f=3) olduğu görülmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının Amaçlarında Söz Varlığı

Türkçe ve Türk dersi öğretim programlarının genel amaçlarında söz varlığına yönelik amaçlar da tespit edilmiştir. 1982 programı hariç söz varlığına ilişkin en az birer amaç bütün programlarda bulunmaktadır.

Tablo 6.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçlarında Söz Varlığına Yönelik Amaçlar

	Amaçlar	f	Program
1	Söz varlıklarını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının, duyu düşünce ve hayal dünyalarını geliştirilmelerinin sağlamak.	1	8
2	Öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmek.	4	7,6,5, 4
3	İki dilden kelime hazinelerini zenginleştirmek.	1	1
4	Kelimelerin anlamlarını, söyleyiş ve yazılışlarını doğru olarak öğrenmek.	2	2,1
4	Toplam	8	

Tablo 6’da görüleceği üzere programların genel amaçlarında söz varlığına yönelik 4 amaç tespit edilmiştir. Bu amaçlar içinde de en sık tekrar eden amaç “Öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmek.” (f=4) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının Amaçlarında Millî ve Evrensel Değerler

Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programlarının genel amaçlarında milli ve evrensel değerlerin öğretimine ilişkin amaçlara da yer verildiği tespit edilmiştir. 1982 programı hariç diğer programlarda en az birer amaçla milli ve evrensel değerlerin öğretimine yer verilmiştir.

Tablo 7.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçlarında Millî ve Evrensel Değerlere Yönelik Amaçlar

	Amaçlar	f	Program
1	Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerleri tanıyıp severek benimsetmek.	1	8
2	Millî duygu ve düşünceleri güçlendirmek.	1	8
3	Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî değerleri tanıtmak.	2	7,6
4	Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla evrensel değerleri tanıtmak.	1	6
5	Türkiye'deki akraba ve yakınlarıyla ilişkisini sürdürerek aralarındaki sevgi ve saygı bağlarını güçlü tutmak.	4	7,6,5,4
	Türkçenin millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu kavratmak.	2	6,7
6	Türk dilinin kurallarının farkına vararak doğru ve etkili kullanmaya özen göstermek.	3	5,4,1
7	Ulusal duygularını geliştirebilmek ve canlı tutabilmek.	1	5
8	Türkçenin dünya dilleri arasında önemli bir konumda olduğunu fark ettirmek.	1	7
9	Türk dilini ve kültürünü geliştirmek.	2	5,2
10	Hangi seviyede olursa olsun yurt dışındaki Türk çocuğuna Türklük şuurunu ve kültürünü öğretmek.	1	4
11	Öğrencinin Türkiye ile olan bağını güçlendirmek ve sürekli tutmak.	1	4
12	Türk tarihini, folklorunu, devlet, aile yapısını tanıtmak.	1	4
13	Düğün, sünnet, nikah, nişan dinî ve millî gün ve bayramlarla bunlara ait törenlerde gerekli davranışları kazandırmak.	1	4
14	Atatürk ilke ve inkılaplarını, öğretmek, pekiştirmek ve uygulamasını sağlamak.	1	4
15	Hayvanları, ormanları sevmeyi ve korumayı öğretmek.	1	4
16	İş ve meslek ahlakına, kanunlara, kurallara uymak, doğru sözlü ve dürüst olma davranışlarını kazandırmak.	1	4
17	Görev sorumluluğunu, hakkını aramayı öğretmek.	1	4
18	Başkalarına yardımcı olma duygusunu aşılama.	1	4
19	Türk kültürünün önem ve değerini, dünya kültürleri arasındaki yerini göstermek.	1	4
20	Türk kültürünün yayılıp gelişmesine katkıda bulunmayı öğretmek.	1	4
21	Türk dili ve kültürünü sevdirmek.	3	4,2,1
22	Bulunulan ülkedeki Türk toplumunu tanıyarak Türk kültürünü kazandırmak.	1	4
23	Türkçeyi öğretmek ve unutturmamak	1	2
23	Toplam	34	

Tabloya bakıldığında programların genel amaçlarında milli ve evrensel değerlerin öğretimine yönelik 23 amacın olduğu görülmektedir. Fakat bu 23 amacın 14'ü 1986 programda yer almaktadır. Programlarda en sık tekrar eden amaçların "Türkiye'deki akraba ve yakınlarıyla ilişkisini sürdürerek

aralarındaki sevgi ve saygı bağlarını güçlü tutmak.” (f=4), “Türk dili ve kültürünü sevdirmek.” (f=3) ve “Türk dilinin kurallarının farkına vararak doğru ve etkili kullanmaya özen göstermek.” (f=3) olduğu görülmektedir.

Sonuç

Türkiye Cumhuriyeti, yurt dışına işi göçünün ilk yıllarında aileleri ile birlikte göç etmek durumunda kalan Türk çocuklarının Türkçeyi unutmamaları ve Türkiye ile olan bağlarının kopmaması için birtakım tedbirler almıştır. Bu tedbirler arasında öğretmen göndermek ve öğretim programı hazırlamak (Şen, 2016) ilk sıralarda gelmektedir. 1969 yılında hazırlanan ilk öğretim programı işçilerin ve ailelerinin dönüş ihtimali çerçevesinde oluşturulurken sonraki yıllarda dönüş ihtimalinin zayıflaması ile programların içeriklerinde, yaklaşımlarında birtakım değişikliklere gidilmiştir. Programlarda değişimin gözlemlendiği alanlardan biri de genel amaçlardır. Programlar, geçmişten günümüze genel amaçları bakımından değerlendirildiğinde amaçların dil becerilerinin öğretimi, söz varlığı, iki dillilik ve kültürlülük, milli ve evrensel değerlerin öğretimi başlıkları altında şekillendiği görülmektedir.

Programların toplamda 87 genel amacı içinde 35 amaç ile dil becerilerinin öğretiminin ilk sırada geldiği görülmektedir. Dil becerilerinin öğretimi içinde de okuma öğretimi 14 amaç ile ilk sıradadır. Okuma öğretimine yönelik programların genel amaçlarında “Okuduklarını tam ve doğru olarak anlayabilmelerini sağlamak.” (f=6) amacı en sık tekrar eden amaçtır. Bununla birlikte okumayı zevk ve alışkanlığı hâline getirmeye, okuduğunu tam ve doğru anlatmaya ve okuma becerisini geliştirmeye yönelik amcalara da yer verilmiştir. Programların genel amaçlarında dinleme öğretimine yönelik 8 amaç tespit edilirken “Dinlediklerini/izlediklerini tam ve doğru olarak anlayabilmelerini sağlamak.” (f=6) en sık tekrar eden amaçtır. Dinleme öğretiminde amaçların daha çok anlama yönünde yoğunlaştığı görüldüğü de dinlemenin anlatma ile bağı da programlarda dikkate alınmıştır. Dinleme zevk ve alışkanlığına yönelik amacın varlığı ve dinleme öğretiminin dil becerilerinin öğretimi içinde 8 amaçla ikinci sırada yer alması dinleme becerisinin ihmal edilmediğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Dinleme öğretimi 7 amaçla konuşma öğretimi takip etmektedir. Konuşma öğretimine yönelik programların genel amaçlarında “Dinlediklerini/izlediklerini, duygu ve düşüncelerini, okuduklarını, öğrendiklerini düşünüp tasarladıklarını amaca uygun olarak sözle anlatabilmek.” (f=7) amacı en sık tekrar eden amaçtır. Konuşmanın doğru, etkili olması, Türkçenin kurallarına uygun kullanılması, kelimelerin doğru telaffuz edilmesi yönünde de programlarda amaç ifadeleri tespit edilmiştir. Yazma öğretimi beklentinin aksine amaç sayısı bakımında son sırada yer almaktadır. Yazma öğretimi programlarda 6 amaçla kendine yer bulmuştur. “Dinlediklerini/izlediklerini, duygu ve düşüncelerini, okuduklarını, öğrendiklerini düşünüp tasarladıklarını amaca uygun olarak yazıyla anlatabilmek.” (f=7) amacı en sık tekrar eden yazma öğretimi amacıdır. Yazma öğretimine amaçlarında en çok yer veren program 1982 programıdır.

Yurt dışında yaşayan Türk çocukları dil özellikleri bakımından iki dilli olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda yurt dışında yaşayan Türk çocukları yaşamları boyunca iki kültüre maruz kaldıkları için iki kültürlü olma durumunu da yaşamaktadır. Öğretim programlarında bu durumla ilgili amaçlara (5 amaç) yer verilmiş olsa da sekiz programın üçünde iki dillilik ve kültürlülük görmezden gelinmiş, en sık tekrar eden “İki dil ve kültür farklılığından doğabilecek iletişim güçlüklerine çözüm önerilerinde bulunabilmek.” (f=3) amacı da sadece üç programda geçmektedir.

Programların genel amaçlarında söz varlığına yönelik amaçlara da yer verilmiştir. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının yazılı ve sözlü anlatımlarında iki dillilikten kaynaklanan düzenek değiştirme, düzenek karıştırma, dil aktarımı gibi durumları yaşamaması için zengin bir kelime hazinesine sahip olması

gerekir. Okuma ve dinlemenin tam ve doğru gerçekleşmesi için de zengin bir kelime hazinesinin yeri önemlidir. Programlarda söz varlığına yönelik 4 amaç ifadesi tespit edilmiştir. “Öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmek.” (f=4) en sık tekrar eden amaçtır. En az birer cümleyle de olsa programlarda (1982 programı hariç) öğrencilerin kelime hazinelerine yönelik amaç bulunmaktadır.

Eğitim sürecinde birey, bilgi ve beceriler yönünde kazanımlar elde ederken değerler ve tutumlar yönünde de kazanımlar elde eder. Bu nedenle değer öğretimi de eğitim, öğretim faaliyetleri sürecinde dikkate alınmalıdır. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi programlarında da millî ve evrensel değerlerin öğretiminin dikkate alındığı görülmektedir. Programlarda millî ve evrensel değerlere yönelik 23 amaç bulunmaktadır. “Türkiye’deki akraba ve yakınlarıyla ilişkisini sürdürerek aralarındaki sevgi ve saygı bağlarını güçlü tutmak.” (f=4) en sık tekrar eden amaçtır. Amaçların sayısı bakımında millî ve evrensel değerlerin öğretimi programlarda dil becerilerinin öğretiminden sonra gelse de 23 amacın 14’ü bir programa aittir. Bununla birlikte millî ve evrensel değerlerin (1982 programı hariç) bütün programlarda en az birer amaç ile de olsa yer aldığı görülmektedir.

Genel bir değerlendirme yapılacak olursa programlarda yer alan 87 amaç dil becerileri, söz varlığı, iki dillilik ve kültürlülük, millî ve evrensel değerler başlıkları altında toplanmaktadır. Amaç cümlelerinin sayısı bakımında dil becerileri (35 amaç), millî ve evrensel değerler (23 amaç), iki dillilik ve kültürlülük (5 amaç), söz varlığı (4 amaç) şeklinde bir sıralama yapmak mümkündür. Amaç ifadelerinin programlarda geçme sıklığı bakımından sıralamanın dil becerileri (f=68), millî ve evrensel değerler (f=34), söz varlığı (f=8), iki dillilik ve kültürlülük (f=7) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar öğretim programlarının genel amaçlarında merkeze dil becerileri ile millî ve evrensel değerlerin öğretiminin alındığını göstermektedir.

Kaynakça

Demir, T. (2010). Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı Kapsamındaki Türkçe Dersi Kazanımlarının Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3). Retrieved from <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/pub/issue/6740/90616>

Deniz, K. ve Uysal, B. (2010). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ve Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 239-261. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177232>

Hancı Yanar, B. (2020). *Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe Ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi.

Karagöl, E. (2020). Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Güncel Türkçe Öğretim Programları. *Journal of Language Education and Research*, 6(1), 56-71. DOI: 10.31464/jlere.666641

Millî Eğitim Bakanlığı (1969). *Dış ülkelerde bulunan Türk işçilerin ilkökul çağındaki çocukları için devam ettikleri yabancı ilkokullarda, ayrılabilen zaman içinde, Türkiye’den gönderilen öğretmenler tarafından yapılacak Türkçe, din bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri program taslağı*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1980). *Dış ülkelerdeki Türk işçilerinin çocuklarına ait Türkçe sosyal bilgiler ve din bilgisi programları*. Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1982). *Yurt dışındaki Türk işçilerinin çocukları için Türkçe dersi programı*. Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2000). *Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe (1-10. sınıflar), Türk kültürü (4-10. sınıflar) ve yabancı dil olarak Türkçe (6-11. sınıflar) dersleri öğretim programları*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü taslak dersi öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler)*.

Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (1986). *Yurt Dışı İşçi Çocukları Türkçe-Türk Kültürü ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programları*. Ankara.

Sağlam, M. (1989). *Federal Alman ilkokullarında Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın etkililiği Kuzey Ren Vestfalya örneği*, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış doktora tezi.

Şen, Ü. (2016). *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi: İlk Öğretmenler ve İlk Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (3), 1023-1036. DOI: 10.17860/mersinefd.282

Türkçe Öğretmenlerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejilerine İlişkin Bir Değerlendirilme

*Doç. Dr. Yasemin BAKİ**

Özet

Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin belirlenmesi, bunları süreç içerisinde uygulama ve değerlendirme becerilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma nitel araştırma yönteminin durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Rize ilinde çalışmakta olan Türkçe öğretmenliği yapan 24 kadın ve 20 erkek olmak üzere toplam 44 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada verilerin elde edilmesinde beş açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış olup elde edilen veriler betimsel analizle değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda oluşturulan kod ve temalar, tablolar halinde ve öğretmen adaylarının görüşleriyle desteklenerek sunulmuştur. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin okuma öncesinde en çok tahmin etme, okuma sırasından not alma, okuma sonrasında ise özetleme stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin çoklu okuma stratejilerini derslerinde çok az kullandıkları ve çoklu okuma stratejilerine ilişkin gerekli bilgilere yeterince sahip olmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkileyen en önemli faktörler; okuma motivasyonlarının düşük oluşu ve kelime bilgilerinin yetersizliğidir. Okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesinde ise en çok kısa cevaplı sorular ve çoktan seçmeli sorular kullanılmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle Türkçe öğretmenlerine okuma stratejilerine ilişkin seminerler verilmesi ve bunların güncel değişimlere göre devamlılık içerisinde yürütülmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretmeni, okuduğunu anlama stratejileri, tekli ve çoklu stratejiler.

An Evaluation on Reading Comprehension Strategies Used by Turkish Teachers

Abstract

This study aims to determine the reading comprehension strategies used by Turkish teachers, and to examine the application and evaluation skills of these strategies in the process. The study was carried out with case study design, one of the qualitative research methods. In determining the study group, convenience sampling which is one of the purposeful sampling methods was used. The study group of the research consists of a total of 44 teachers, 24 females and 20 males, who were working in the province of Rize. In order to obtain the data, a semi-structured interview form consisting of five open-ended questions was used, and the obtained data was evaluated by descriptive analysis. The codes and themes created as a result of the analysis were presented in tables and supported by the opinions of the prospective teachers. As a result of the research, it was determined that Turkish teachers mostly used the strategies of guessing before reading, taking notes during reading, and summarizing after reading. It was also determined that Turkish teachers use multiple reading strategies very few in their classes and they do not have enough knowledge about multiple reading strategies. In addition, two of the most important factors affecting students' reading comprehension skills are students' low reading motivation and their insufficient vocabulary knowledge. In order to assess students' reading comprehension skills, short-answer questions and multiple-choice questions are mostly used. Based on the results obtained from the research, it is suggested to give seminars to Turkish teachers on reading strategies and to continue these seminars in line with updated changes.

Keywords: Turkish teacher, reading comprehension skills, singular and multiple strategies.

Giriş

Okuma, bireyin kendindeki anlamı keşfetme ve bu anlamı yeniden yaratma eylemidir. Bu keşfediş ve yapılandırılış süreci çeşitli zihinsel işlemlerle gerçekleşen çok boyutlu ve karmaşık bir süreçtir. Günümüz değişen metin algısı ve gittikçe karmaşıklaşan metin yapısı karşısında okuma eylemi de gittikçe daha girift bir yapıya dönüşmektedir. Özellikle günümüzde öğrenciler bilimsel ve karmaşık metinlerle daha sık karşılaşmakta ve gittikçe karmaşıklaşan bu metinler dijital ortamlarda, kitle iletişim araçlarında ve çeşitli platformlarda karşılına çıkmaktadır (Sisson ve Sisson, 2014). Bu sebeple öğrencilerin bu metinlerle başa çıkmaları, bu metinleri okumaları ve anlamlandırmaları yaşamsal bir zorunluluğa dönüşmüştür (Lapp, Grant, Moss ve Johnson, 2013). Bu süreçte okuma becerisi kavramı yerini okuma okuryazarlığı kavramına bırakmıştır. Kavramsal bu dönüşümle okuma becerisi yazılı basılı materyallerin okunmasından filmlerin, reklamların, fotoğrafların ve kainattaki her şeyin okumasına doğru evrilmiştir (Akyol, 2010).

Okuma eyleminden temel kasıt okuduğunu anlama ve anlamlandırmadır. Okuduğunu anlama ilköğretim düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden biridir (Epçaçan, 2009). Anlama ve anlamı yaratma süreci olan okuduğunu anlama, üstbilişsel stratejilerin sonucu olup anlama sürecinde okuma stratejileri olarak yerini almaktadır (Özdemir, 2018). Okuduğunu anlayan ve anlamlandıran iyi okurlar aynı zamanda stratejik bir okuyucudurlar. Bunlar okuduğunu anlama sürecinde metinden anlam çıkarmayı kolaylaştırmak için çeşitli stratejik taktikler kullanırlar (Pang 2008; Temizkan, 2009). Bu stratejilerin kullanımı okuma sürecindeki aşamalara göre değişmektedir. Okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan bu stratejiler anlamın açığa çıkarılış evrelerine göre değişiklikler göstermektedir. Tekli stratejiler olarak adlandırılan bu stratejiler okuma süreci için oldukça önemli bir yere sahip olmakla birlikte gittikçe karmaşıklaşan metinlerin anlaşılması için tek başına yeterli değildir. Bu karmaşık metinlerin çözümlenebilmesi için tekli stratejilerin yanı sıra birden fazla stratejinin iç içe kullanıldığı çoklu okuma stratejilerinin (SQ3R, KWLS, PQ4R) de kullanılması gereklidir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019). Bu stratejiler sınıf içersinde kullanılabildiği sınıf dışı okuma uygulamalarında da etkin kullanıldığında okuma başarısının gelişimine olumlu katkılar sağlamaktadır.

Okuma sürecine etki eden bu stratejilerin öğretiminde en önemli anahtar rollerden birisi de hiç şüphesiz öğrenme yaşantılarının yöneticisi olan öğretmenlere düşmektedir (Alkan, 2000). Özellikle Türkçe öğretmenlerinin bu süreçte üstlenmiş olduğu misyon onlara daha önemli görevler yüklemektedir. Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmalarda Türkçe öğretmeni adayları (Karatay, 2007) ve öğretmen adayları (Akkaya, 2015; Altunay ve Güngör, 2005; Benzer, 2016; Çöğmen, 2008; İnce ve Duran, 2013; Özdemir, 2018; Topuzkanamış, 2009; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010) örneğinde okuma stratejileri kullanımı incelenmiştir. Bu çalışmalar içersinde Türkçe öğretmenleri örneğinde ise sadece Erdağı Toksun ve Toprak (2016)'un Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri ile Ünal ve Yeğen (2013)'in Türkçe öğretmenlerinin okuma yöntem-tekniklerini ve araç-gereçlerini kullanımları araştırılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarına ilişkin ise herhangi bir araştırmaya erişilmemiştir. Alan yazındaki bu eksikliğin yanı sıra İnce ve Duran (2013) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin yarısına yakınının anlama stratejilerini kullanmada kendilerini yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Alan yazındaki bu eksikliğin yanı sıra okuma becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin sahip olduğu önemden hareketle bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin bu stratejileri kullanma durumları ve bu stratejilerin okuma sürecine etkilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmada şu problemlere cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin okuma öncesi-sonrası ve sırasında kullandıkları tekli okuduğunu anlama stratejileri nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerinin okuma sürecinde kullandıkları çoklu okuduğunu anlama stratejileri nelerdir?

3. Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının okuduğunu anlama becerilerine etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Türkçe öğretmenlerine göre okuduğunu anlama sürecini etkileyen faktörler nelerdir?
5. Türkçe öğretmenlerinin okuma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanıldıkları ölçme araçları nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu desende, çoklu bilgi kaynaklarıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplamasını ve durumun en ince ayrıntılarıyla tanımlamasını sağlamaktadır. Bu desende değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkileri, genelleme yapılmadan mevcut durumdan bir kesit olarak durum ayrıntılı bir şekilde derinlemesine yansıtılır (Creswell, 2013; Saban ve Ersoy, 2017). Bu çalışmada okuduğunu anlama stratejileri ve bunların kullanımına ilişkin boyutlar Türkçe öğretmenlerinin bakış açısıyla değerlendirilerek mevcut durumun ortaya konulması amaçlandığı için araştırma bu desene yürütülmüştür.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Rize ili devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiş olup çalışma grubu 24'ü kadın 20'si erkek olmak üzere toplam 44 kişiden oluşmaktadır. Bu çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklemin kullanılma sebebi Türkçe derslerinde öğretmenlerin okuma stratejilerini öğretimindeki anahtar rolleri sebebiyledir. Nitel araştırmalarda örneklemin belirlenmesinde zamanın ve maliyetin önemiyle araştırmanın amaçlarından hareketle bu örneklemin seçilmesi araştırmaya katkı sağlamaktadır (Patton, 2014).

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracının geliştirilme süreci şu şekildedir:

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Bu form aracılığıyla Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve bunların kullanımının okuduğunu anlama sürecine etkilerine ilişkin görüşlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı çerçevesinde oluşturulan toplam 7 soru Türkçe öğretmenlerinin mevcut şartları da göz önüne alınarak belirlenmiştir (Glesne, 2013). Soruların kapsam geçerliliği için alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Ardından pilot uygulama yapılmış ve görüşmeler sonrasında 2 soru çıkarılarak forma son şekli verilmiştir. Türkçe öğretmenleri için geliştirilen bu formun son şeklinde 4 soru yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlere şu sorular yöneltilmiştir:

1. Okuma öncesi, sonrası ve sırasında kullandığınız tekli ve çoklu okuma stratejileri nelerdir?
2. Okuduğunu anlama stratejilerinin okuma sürecine etkileri nelerdir?
3. Okuduğunu anlama sürecini etkileyen faktörler nelerdir?
4. Okuduğunu anlama sürecini değerlendirmede kullandığımız araçlar nelerdir?

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu analizde veriler betimsel bir yaklaşımla ve derin bir işleme tabi tutularak önceden belirlenen temalar altında sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmaya dahil edilen 44 katılımcıdan elde edilen veriler cinsiyete göre sınıflandırılmış ve ardından kodlanmıştır. Bu kodlamanın ardından araştırma soruları

çerçevesinde belirlenen temalar altında veriler ayrı ayrı toplanmıştır. Bu işlemin ardından verilerin tekrarlanma sıklıkları hesaplanmış, elde edilen bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için elde edilen veriler birbirinden bağımsız bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanın kod ve tema listelerine ilişkin yaptıkları değerlendirmede görüş ayrılığına düşülen durumlarda diğer uzmanla yeniden kodlama yapılmış, görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlamalar tespit edilmiştir. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda görüş birliği ve ayrılığı olan kodlamalar tespit edilmiştir. Araştırmacı ve uzman arasındaki görüş birliği ve ayrılıklarının, araştırmanın güvenilirliği üzerindeki etkisi ise Miles ve Huberman'ın (1994) formülünden [$\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100$] yararlanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda araştırmacı ve uzmanın görüşleri arasındaki uzlaşma (güvenirlilik) yüzdesi %91 olarak hesaplanmıştır. Bu oran kodlayıcılar arasında yüksek bir tutarlılık sağlandığını ve bu tutarlığın güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmanın güvenilirliğinin sağlanmasında veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Bulgular kısmında verilere ilişkin doğrudan alıntılarla verilerin onaylanabilirliği güçlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesine ait bulgulara yer verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda Türkçe öğretmenlerinin derslerinde okuma öncesi, sonrası ve sırasında kullandıkları tekli stratejileri ve çoklu okuma stratejileri, okuduğunu anlama sürecini etkileyen faktörler, okuma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçları, okuma stratejilerini kullanımının okuduğunu anlamaya etkisi olmak üzere yedi tema altında toplanmış ve cinsiyete göre sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin derslerinde okuma öncesi kullandığı stratejilere ilişkin görüşlerine ait frekans (f) değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Öncesi Kullandığı Stratejiler

Okuma Öncesi Stratejiler	Kadın	Erkek	Toplam
	$f_{(24)}$	$f_{(20)}$	$f_{(44)}$
Amaç oluşturma	7	5	12
Göz gezdirme	8	5	13
Ön bilgileri kullanma	6	5	11
Görselleri inceleme	7	8	15
Güdüleme stratejisi	-	8	8
Tahmin etme	14	13	27

Tablo 1'e göre Türkçe öğretmenlerinin okuma öncesinde kullandığı stratejiler incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının sırasıyla en çok tahmin etme ($f=14$), göz gezdirme ($f=8$), amaç oluşturma ($f=7$) ve görselleri inceleme ($f=7$) stratejilerini kullandıklarını güdüleme stratejilerineyse hiç başvurmadıkları tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin ise sırasıyla en çok tahmin etme ($f=13$), görselleri inceleme ($f=8$) ve güdüleme ($f=8$) stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Bu stratejiler kullanımı genel olarak değerlendirildiğindeyse Türkçe öğretmenlerinin okumaya başlamadan önce sırasıyla en çok tahmin etme ($f=27$), görselleri inceleme ($f=15$), göz gezdirme ($f=13$) stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenleri okuma öncesi kullandıkları stratejilere ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

İlk olarak metne göz gezdiririm. Öğrencilerden başlığa ve görsellere bakarak içeriği tahmin etmelerini isterim (K, 10).

Bilinmeyen kelimelerin altını çizdirme daha sonrasında sözlükten anlamı araştırma yapıyorum (K,21).

Göz gezdirme, görselleri inceleme, tahmin etme stratejilerini kullanıyoruz (E, 15).

Tahmin etme, yazım ve noktalama dikkat ederek sesli ve sessiz okuma yaptırıyorum (E, 17).

Türkçe öğretmenlerinin derslerinde okuma sırasında kullandığı stratejilere ilişkin görüşlerine ait frekans (f) değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Sırasında Kullandığı Stratejiler

Okuma Sırası Stratejiler	Kadın	Erkek	Toplam
	$f_{(24)}$	$f_{(20)}$	$f_{(44)}$
Akıcı Okuma	1	1	2
Altını Çizme	6	7	13
Not Alma	12	10	22
İrdeleme-Sorgulama	2	3	5
Soru Sorma ve Yanıt Arama	5	6	11
Anlamayı İzleme	3	2	5
Zihinde Canlandırma	2	3	5
Tekrar Okuma	2	1	3
Bağlamı Kullanma	2	4	6
Çıkarım Yapma	3	1	4
Bağlantı Kurma	-	-	-

Tablo 2’ye göre Türkçe öğretmenlerinin okuma sırasında kullandığı stratejiler incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının sırasıyla en çok not alma ($f=12$), altını çizme ($f=6$), soru sorma ve yanıt arama ($f=5$) stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin ise en çok not alma ($f=10$), altını çizme ($f=7$) ve soru sorma ve yanıt arama ($f=6$) stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin “bağlantı kurma” stratejisini ise hiç kullanmadıkları belirlenmiştir. Bu bulguların tüm öğretmenler açısından yapılan değerlendirmede de aynı sıralama ve frekans değerlerine sahip olduğu gözlenmiştir.

Türkçe öğretmenleri okuma sırasında kullandıkları stratejilere ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Okuma sırasında güdümü okuma ve tahmin ederek okuma stratejisini kullanıyorum (K, 1).

Yer yer münazara yapılabilir ve konuşma halkası kullanılabilir (K, 7).

Altını çizme, not alma, anlamayı izlemeve zihinde canlandırmayı kullanıyorum (E, 12).

İrdeleme, sorgula, bağlamı kullanma stratejilerini kullanıyorum (E, 13).

Türkçe öğretmenlerinin derslerinde okuma sonrasında kullandığı stratejilere ilişkin görüşlerine ait frekans (f) değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Sonrasında Kullandığı Stratejiler

Okuma Sonrası Stratejiler	Kadın	Erkek	Toplam
	$f_{(24)}$	$f_{(20)}$	$f_{(44)}$
Özetleme	10	12	22
Sentez Yapma	2	2	4
Değerlendirme	4	3	7

Soru Üretme	6	6	12
Görselleştirme	6	-	6
Yansıtıcı Düşünme	1	1	2
Anlatma	4	6	10

Tablo 3'e göre Türkçe öğretmenlerinin okuma sırasında kullandığı stratejiler incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının sırasıyla en çok özetleme ($f=10$), soru üretme ($f=6$) ve görselleştirme ($f=6$) stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Erkek öğretmen adaylarıysa sırasıyla en çok özetleme ($f=12$), soru üretme ($f=6$) ve anlatma ($f=6$) stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Bu stratejilerin kullanımı genel olarak değerlendirildiğindeyse Türkçe öğretmenleri okuma sonrasında sırasıyla en çok özetleme ($f=22$), soru üretme ($f=12$) ve anlatma ($f=10$) stratejilerini kullanmaktadır.

Türkçe öğretmenleri okuma sonrasında kullandıkları stratejilere ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Özetleme stratejilerini kullanıyorum (K, 22).

Kavram haritası kullanıyorum (K, 23).

Özetleme, soru üretme, anlatma ve değerlendirme çalışmaları yapıyorum (E, 3).

Okuma sonrasında soru sorma stratejisini kullanıyorum (E, 11).

Okuma sonrasında sorular üretme stratejisini kullanıyorum (E, 12).

Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullandığı çoklu okuma stratejilere ilişkin görüşlerine ait frekans (f) değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Türkçe Öğretmenlerinin Kullandığı Çoklu Okuma Stratejileri

Çoklu Okuma Stratejileri	Kadın	Erkek	Toplam
	$f_{(24)}$	$f_{(20)}$	$f_{(44)}$
Zihinsel imgeleme	5	1	6
Soru-cevap	8	8	16
Hikâye Haritası	9	4	13
Metni sorgulama	2	4	6
Özetleme	2	2	4
KWL	-	2	2
Kavram haritası	-	1	1
3-2-1 Tekniği	-	1	1
Eleştirel okuma	-	1	1
Yaratıcı okuma	-	1	1
RAP	1	-	1
Not alma	-	1	1
T cetveli	-	1	1
Hikâye yüzü	1	-	1
Sesli düşünme	-	1	1

Tablo 4'e göre Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları çoklu okuma stratejileri incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının sırasıyla en çok hikâye haritası ($f=9$), soru-cevap ($f=8$) ve zihinsel imgeleme ($f=5$); erkek öğretmen adaylarınınysa soru-cevap ($f=8$), hikâye haritası ($f=4$) ve metni sorgulama ($f=4$) stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Bu stratejilere ilişkin genel değerlendirme yapıldığında en çok soru-cevap ($f=16$) ve hikâye haritası ($f=13$) stratejilerine başvurdukları belirlenmiştir. Bununla birlikte erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre stratejilerin kullanımındaki çeşitlilik açısından daha etkin olmakla birlikte diğer stratejilerin tüm öğretmenler tarafından neredeyse hiç kullanmadığı tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmenleri kullandıkları çoklu okuma stratejilerine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Türkçe öğretmenleri okuma sonrasında kullandıkları çoklu okuma stratejilere ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Çoklu okuma stratejilerinden hikaye haritası ve hikaye yüzünü kullanıyorum (K, 15).

KWL stratejisini, hikaye haritasını kullanıyorum (E, 3)

Bazen metnin kahramanın yerine kendilerini koymalarını istiyorum (E, 11).

Türkçe öğretmenlerinin derslerinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanımlarının okuma sürecine etkisine ilişkin görüşlerine ait frekans (f) değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımının Okuma Sürecine Etkisi

Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımının Okuma Sürecine Etkisine	Kadın <i>f</i> (24)	Erkek <i>f</i> (20)	Toplam <i>f</i> (44)
Anlama ve anlatma becerilerini geliştirme	10	10	20
Duyuşsal becerileri (tutum/motivasyon/ilgi) geliştirme	17	7	24
Eğlenceli ve ilgi çekici kılma	1	7	8
Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme	2	4	6
Farklı bakış açıları kazanma	-	4	4

Tablo 5'e göre Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin okuma sürecine etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde kadın öğretmenler bu stratejilerin en çok okumanın duyuşsal becerileri (tutum/motivasyon/ilgi) geliştirme ($f=17$) ile anlama ve anlatma becerilerini geliştirdiğini ($f=10$) belirtmişlerdir. Erkek öğretmenler de benzer şekilde en çok anlama ve anlatma becerilerini geliştirme ($f=10$) ile duyuşsal becerilerini (tutum/motivasyon/ilgi) geliştirmeye ($f=7$) etki ettiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuç genel olarak değerlendirildiğinde bu iki temanın yanı sıra öne çıkan bir diğer başlık da dersi eğlenceli ve ilgi çekici kılma ($f=8$) açısından okuma sürecine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Türkçe öğretmenleri okuduğunu anlama stratejilerinin okuma sürecine etkisine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Okuma stratejileriyle öğrencilerin metni daha iyi anlayacaklarını ve soruları daha rahat cevaplayacaklarını düşünüyorum (K, 15).

Okuma stratejileri kullanılırken öğrenilerin ilgi ve motivasyonları artıyor (K, 18).

Okuma stratejileriyle öğrenciler okuduklarını seyerek okuyorlar (E, 17).

Okuma siteğini, anlama kabiliyetlerini ve dikkatlerini arttırıyor (E, 11).

Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlama sürecini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerine ait frekans (f) değerleri Tablo 6 'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Okuduğunu Anlama Sürecini Etkileyen Faktörler

Okuduğunu Anlama Sürecini Etkileyen Faktörler	Kadın <i>f</i> (24)	Erkek <i>f</i> (20)	Toplam <i>f</i> (44)
Kelime bilgisi yetersizliği	10	2	12
İfade becerilerindeki zayıflık	6	2	8

Akıcı okuyamama	3	2	5
Dikkatsiz okuma	2	2	4
Ana fikri tespit edememe	5	1	6
Kitaplardaki seviye üstü metinler	4	2	6
Okuma motivasyonu eksikliği	12	3	15
Dil-kültür farklılığı	-	2	2
Okuma sürecinde sorun olmaması	2	1	3

Tablo 6'ya Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlama sürecini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerine incelendiğinde kadın öğretmenlere göre okuma motivasyonu eksikliği ($f=12$), kelime bilgisi yetersizliği ($f=10$), ifade becerilerindeki zayıflık ($f=6$); erkek öğretmenlere göre ise en çok okuma motivasyonu eksikliği ($f=3$) olarak belirtmişlerdir. Bulgular tüm öğretmenler açısından değerlendirildiğinde bu faktörler; okuma motivasyonu ($f=15$) ve kelime bilgisi yetersizliği ($f=12$) olarak tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmenleri okuduğunu anlama sürecini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Öğrencilerin yanlış ve eksik okumaları, okuduklarını ilk seferde anlayamamaları (K, 1).

Öğrenci düzeyine göre kelime öğretiminde ve okuduğunu anlama boyutunda sorunlar yaşıyoruz (K, 14).

Öğrenciler okumaya karşı isteksizler (E, 19).

Öğrencilerin dikkat eksikliği sebebiyle bir paragrafı defalarca okuma k zorunda kalıyorum (E, 6).

Türkçe öğretmenlerinin derslerinde okuma becerilerinin değerlendirilmesinde kullandıkları ölçme araçlarına ilişkin görüşlerine ait frekans (f) değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanıldıkları Ölçme Araçları

Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçme Araçları	Kadın	Erkek	Toplam
	$f_{(24)}$	$f_{(20)}$	$f_{(44)}$
Çoktan seçmeli sorular	5	8	13
Kısa cevaplı sorular	3	4	7
Açık uçlu sorular	10	11	21
Boşluk doldurma	2	3	5
Maze (labirent tekniği)	-	-	-
Yeniden anlatma	-	2	2
Doğru yanlış	2	6	8
Rubrikler	6	1	7
Kontrol listeleri	6	3	9
Cümle doğrulama	-	1	2
Eşleştirme	1	3	4

Tablo 7'ye göre Türkçe öğretmenlerinin derslerinde okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesinde kullandıkları ölçme araçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde kadın öğretmenlerin sırasıyla en çok açık uçlu sorular ($f=10$), rubrikler ($f=6$) ve kontrol listelerini ($f=6$) kullandıkları bununla birlikte hiç kullanmadıkları ölçme araçları olduğu da tespit edilmiştir. Erkek öğretmenler açısından ise bu sıralama en çok çok açık uçlu sorular ($f=11$), çoktan seçmeli sorular ($f=8$) ve doğru-yanlış tarzındaki sorular ($f=6$) olarak belirlenmiştir. Bulgular tüm öğretmenler açısından değerlendirildiğinde sırasıyla en çok kısa cevaplı sorular ($f=21$), çoktan seçmeli sorular ($f=13$) ve rubriklerin ($f=9$) kullanılmakta olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmenleri derslerinde okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesinde kullandıkları ölçme araçlarına ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Çoktan seçmeli ve kısa cevaplı soruları kullanıyorum. Bu tür sorular öğrencilerin anlama becerilerini daha iyi ölçmektedir (K, 9).

Ana fikir belirleme, olayları sıraya koyma, özetleme, içeriğe yönelik duygusal tepkileri ölçme amacıyla açık uçlu ve kısa cevaplı sorular sorarım (K,22).

Çoktan seçmeli, yazılı yoklama, sözlü sınav uygulamalarını kullanıyorum (E, 8).

Öğrencilere yönelttiğim metne yönelik sorularla okuyup okumadıklarını anlıyorum (E, 11).

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerine, okuma sürecini etkileyen faktörlere ve okuma sürecini değerlendirilme araçlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin okuma öncesi kullandıkları stratejiler incelendiğinde en çok “tahmin etme”, “görselleri inceleme”, “göz gezdirme” stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Bu stratejiler içerisinde amaç oluşturma ve güdüleme stratejilerinin diğerlerine nazaran daha az kullanıldığı ve kadın öğretmenlerin ise güdüleme stratejilerine hiç başvurmadıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde İnce (2012) tarafından sınıf öğretmenleri örnekleminde yapılan araştırma sonucunda da okuma öncesinde ön bilgileri harekete geçirme stratejisi en sık kullanılan strateji, güdüleme stratejisi ise en az kullanılan stratejidir. Okuma öncesinde kullanılan stratejilerin amacı okunacak metin ile ilgili tahminler yapma, okuma amacını belirleme ve ön bilgileri harekete geçirme yoluyla metne zihinsel hazırlık yapmadır (Özdemir, 2018). Bu araştırma sonucunda ise Türkçe öğretmenlerinin derslerinde okuma sürecinin en önemli aşamalarından biri olan amaç oluşturmaya gereken önemi verilmedikleri söylenebilir. Türkçe öğretmenlerinin okuma çalışmaları ve bu becerilerin gelişimi için okuma öncesinde mutlaka okuma amacını oluşturmaya ilişkin stratejiler kullanması gereklidir. Çünkü okuma öncesinde kullanılacak diğer stratejiler ancak okuma amacını destekleyen stratejiler olup amacı olmayan bir öğrencinin de okuması ve okuduğunu anlaması beklenemez. Bununla birlikte amaç oluşturmaya etkileyen ve öğrencileri okumaya yönlendiren güdüleme stratejilerinin kullanım oranındaki düşüklükte bu sonucu desteklemektedir. Buradan hareketle okumayı bir isteğe, bir tutkuya dönüştürmek ancak amacı olan öğrenciler için geçerli olup öğretmenlerin bu konudaki eksikliklerine ilişkin farkındalık oluşturulması gerektiği söylenebilir.

Okuma sırasında kullanılan stratejilere ilişkin bulgular değerlendirildiğinde “not alma”, “altını çizme”, “soru sorma” ve “yanıt arama” stratejilerinin en çok kullanılan stratejiler olduğu belirlenmiştir. Erdağı Toksun ve Toprak (2016)’ın yaptığı araştırmada Türkçe öğretmenlerinin farklı okuma tekniklerini kullanmadıklarını ortaya konulmuştur. Benzer şekilde İnce ve Duran (2013) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin belirli stratejiler üzerinde yoğunlaşmaları, öğrencilere strateji kullanımı açısından çeşitlilik sağlamadıkları tespit edilmiştir. İlgili araştırmada öğretmenlerin ekseriyetle sesli okumayı, metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulmak için soru sormayı kullandıkları, okuma tekniklerinin ve hangi metnin hangi yöntemle okunması gerektiğine ilişkin yeterince bilgiye sahip olmadıkları ve bu sebeple okuma derslerinin kısır kaldığı belirlenmiştir.

Okuma etkinliği çeşitli şekillerde gerçekleştirilebilmekle birlikte bunlar bireyin okuma amacı, eserin özellikleri, metnin türü, okuyucunun bilişsel, fiziksel, duyuşsal özelliklerine göre de değişmektedir (Çiftçi, 2007; Temizkan, 2009). Bu stratejilere başvurma metnin türü, sınıf ortamı ve öğrencinin özelliklerine göre değişmektedir (Güneyli, 2003). Okuma sürecinde yöntemlerin yanı sıra başvurulacak stratejilerin çeşitliliği de metnin daha iyi irdelenmesi ve derin anlama ulaşılmada önemli bir husustur. Çünkü okuma sırasında stratejilerin kullanım amacı izleme ve düzenleme yoluyla anlamın yapılandırılmasıdır. Bu sebeple okuma sırasında kullanılan stratejilerin anlamın yapılandırılmasına katkı sağlamadığı tespit edilirse bu stratejiler değiştirilmelidir (Karatay, 2014). Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin okuma öncesinde amaç oluşturma noktasındaki eksiklikleri bu aşamada da kendini göstererek metnin anlamına yönelmeye ilişkin stratejilere çok başvurmadıklarına ilişkin sonuçlarla

örtüşmektedir. Nitekim okuma sırasında kullanılan “bağlantı kurma” stratejisinin kadın ve erkek öğretmenler tarafından hiç kullanılmamış olması da bu sonucu desteklemektedir. Bağlantı kurma mevcut metni metinler arası okumaya taşıyan bir stratejidir. Ayrıca bu stratejinin uygulanmasında kullanılacak metin içi, metin dışı ve metinler arası sorularla da metinsel bağlantı kurulabilir (Akyol, 2010). Bununla birlikte Türkçe öğretmenlerinin derslerinde “anlamayı izleme”, “çıkarmayı yapma”, “irdeleme ve sorgulama” stratejilerine başvurma oranlarındaki düşüklük de bu sonucu destekleyen bir diğer bulgudur. Buradan hareketle Türkçe öğretmenlerinin metnin derin anlamına yönelik çalışmalarından ziyade yüzeysel anlamını çözmeye odaklı çalışmalar yaptıkları ve buna ilişkin stratejilere başvurdıkları söylenebilir. Oysaki anlamın açığa çıkarılması için görünenin ötesine geçerek metnin derin yapısının çözümlenmesi, bunun için de üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı hedefleyen stratejilere yönelmek gereklidir.

Okuma sonrasında kullanılan stratejilere ilişkin bulgular incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin en çok “özetleme”, “soru üretme” ve “anlatma” stratejilerine başvurdıkları belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin ise bunlardan farklı olarak görselleştirme stratejilerine başvurdıkları ancak erkek öğretmenlerin bu stratejiye hiç başvurmadıkları tespit edilmiştir. Metnin zihinsel şemasının çıkarılması açısından bu aşamada özellikle metni görselleştirmeye yarayan grafik organize edicilerin kullanılması bu süreçte oldukça önemlidir (Vacca ve Vacca, 2005). Bu aşamada görselleştirmeden yararlanma metnin anlaşılmasında etkili bir uygulama olup bu konuda kadın öğretmenlerin daha etkin oldukları ancak erkek öğretmenlerin bu noktadaki farkındalıklarının geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Bununla birlikte Türkçe öğretmenlerinin okuma sonrası kullanılan stratejilerden olan “sentez yapma”, “değerlendirme” ve “yansıtma” stratejileri bu süreçte en az başvurdıkları stratejilerdir. Oysaki bu aşamada metinle ilgili tahminlerin doğruluğunun değerlendirilmesi, düşüncelerin eşleştirilmesi, metni özetlemenin yanı sıra anlamın yapılandırılması da ulaşılması amaçlanan temel hedeflerdendir (Akkaya, 2011). Bu araştırma sonucunda ise Türkçe öğretmenlerinin derslerinde yaptıkları okuma faaliyetlerinde sentez, değerlendirme ve yansıtma aşaması olan anlam yaratma ve bunun aktarılması aşamasına yeterince ulaşamadıkları söylenebilir. Nitekim araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı düşünmeye hazırlayan bu stratejiler ile yansıtma stratejilerini kullanımları arasındaki paralellik Baki (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. İlgili çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin, yansıtıcı düşünme düzeyinin %29'luk kısmını açıkladığı ve öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri arttıkça yansıtma düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Bu etkileşimin yanı sıra yansıtma becerisi dünyaca kabul gören öğretmen yeterliliklerinden biridir (Avaroğulları, 2016). Bu sebeple Türkçe öğretmenlerinin bu yeterliliklere sahip olmaları ve bunları da derslerinde aktif olarak kullanmaları bir gerekliliktir. Çünkü Yapılandırmacı Yaklaşımın benimsendiği günümüzde eğitim ortamlarında metindeki anlama dolaylı olarak ulaşmak yerine anlama öğretiminin doğrudan yapılmasını amaçlanmaktadır (Güneş, 2017). Böylelikle öğrencinin eski ve yeni bilgileri arasında kurduğu bağla kendi anlamını kendi yaratacak seviyeye erişmesi amaçlanmaktadır.

Okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan stratejilere ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine en çok okuma öncesinde (tahmin etme, f=27) başvurdıkları, okuma sırasında (not alma, f=22) ve okuma sonrasında (özetleme, f=22) ise aynı oranda başvurdıkları belirlenmiştir. Buradan hareketle Türkçe öğretmenlerinin stratejik okuma çalışmalarını okuma öncesinde daha aktif olarak kullandıkları söylenebilir. Oysaki metnin anlamın çözümlenmesi ve metinden çıkarımlar yapılması aşamasında da okuduğunu anlama stratejilerinin daha aktif olarak kullanılması anlamın çözümlenmesi yapılandırılmasında daha etkili sonuçların açığa çıkmasına katkı sağlayabilir. Çünkü iyi okuyucular aynı zamanda iyi stratejistler (Kuruyer ve Özsoy, 2015). Okuma eyleminin stratejik bir eylem olması sebebiyle bu süreçte öğrencilerin de stratejik davranmalarına katkı sağlanması, okuma ve anlama becerilerinin gelişiminde etkili bir yaklaşım olacaktır. Bu süreçte ayrıca öğretmenlerin stratejileri bilmeleri yeterli değildir. Asıl gaye bu stratejileri öğrencilere öğretmek sonraki

aşamalarda bu stratejilerin kullanımına öğrencilerin karar vermesini sağlayarak, bağımsız birer okuyucu olmalarıdır (Şimşek, 2018). Başka bir açıdan bakıldığında da günümüzde öğrenciler bilimsel ve karmaşık metinlerle daha sık karşılaşmaktadır. Ayrıca bu metinler sadece Türkçe derslerinde değil dijital ortamlarda, kitle iletişim araçlarında ve çeşitli platformlarda karşılına çıkmakta ve günden güne bu metinler karmaşıklaşmaktadır (Sisson ve Sisson, 2014). Bu sebeple öğrencilerin bu metinlerle başa çıkmayı bilmeleri gerekmektedir (Lapp ve diğerleri, 2013). Bağımsız bir okuyucu olarak bu stratejileri bilip uygulamaları çağın bir gerekliliğidir.

Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin çoklu okuma stratejilerini derslerinde çok az kullandıkları ve çoklu okuma stratejilerine ilişkin gerekli bilgilere yeterince sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Kadın öğretmen adaylarının en çok hikâye haritası, erkek öğretmenlerin ise soru-cevap stratejisine başvurdukları belirlenmiştir. Tüm öğretmenler açısından yapılan değerlendirmede ise hikâye haritası ve soru-cevap stratejileri en çok kullanılan stratejilerdir. Bununla birlikte erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre çoklu okuma stratejilerini daha aktif kullanmaktadırlar. Çoklu okuma stratejileri sınıf içinde veya dışında öğrencilerin bireysel olarak kullanılabilceği birden çok stratejinin iç içe ya da birlikte kullanıldığı stratejilerdir (Baştuğ ve diğerleri, 2019). Bu stratejiler içerisinde SQ10R Stratejisi, KWL Stratejisi, OKAD (REAP) Stratejisi, POSSE Stratejisi, TELLS Stratejisi, Yapboz (Jigsaw), PQ4R Stratejisi, Düzeltme Stratejileri (Fix-Up Strategies), SQ3R Stratejisi, SQ4R Stratejisi/İnceleme-Soru Sorma-Okuma-Kaydetme (Ezberden)-Anlatma-Yansıtma gibi farklı bakış açılarının gelişimine olanak sunan zenginleştirilmiş stratejilerin kullanımı okuduğunu anlamada daha etkili sonuçlar verecektir (Baştuğ ve diğerleri, 2019). Bu araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin bu stratejileri derslerinde aktif olarak kullanmadıklarına ilişkin sonuç, bu stratejilerin çeviri faaliyetleriyle alan yazına kazandırılan modern stratejiler olmaları ve bu konuda bilgi sahibi olmak için alan yazının takip edilmesi gerektiği gerçeği göz ardı edilmeden değerlendirilmelidir. Bu çerçevede Türkçe öğretmenlerinin bu stratejilere ilişkin bilgilerini güncelleyebilmek için üniversiteler ve Millî Eğitim Bakanlığı arasında yapılacak protokollerle Türkçe öğretmenlerine uygulamalı seminerler verilerek mevcut değişikliklere adapte edilmeleri sağlanabilir. Bu salt projelerle bir kesime tanıtılmaktan öte yurt genelinde tüm öğretmenlere uygulanacak bilinçli eğitim programlarıyla sürdürülmeli ve bu eğitimler yeni gelişmelerle öğretmenleri özdeşleştirmek için devamlılık arz etmelidir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle okuduğunu anlama stratejilerinin özellikle okumanın duyuşsal yönüne etki ederek öğrencilerin tutum/motivasyon/ilgilerinin artışında etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılar bu stratejilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirdiği ve okuma sürecini eğlenceli ve ilgi çekici bir şekle dönüştürdüğü yönünde görüş bildirmişlerdir. Baştuğ ve diğerlerine (2019) göre de bu stratejiler dersi daha eğlenceli bir hale getirmektedir. Bu sebeple Türkçe öğretmenleri bu stratejileri daha aktif olarak derslerinde ve ders dışında yapacakları okuma faaliyetlerinde kullanmalıdır. Okuma süreci çok boyutlu bilişsel-duyuşsal becerileri kapsadığı için bu süreçte tek başına bir yöntem ya da strateji değil yöntemleri çeşitlendirerek kullanmak öğrencinin anlamı inşa etmesi ve açısından olumlu katkılar sağlayacaktır (Nas, 2003).

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise Türkçe öğretmenlerine göre okuduğunu anlamayı etkileyen en önemli faktörler; öğrencilerin okuma motivasyonlarının düşük oluşu, kelime bilgilerinin yetersizliği ve ifade becerilerindeki zayıflıktır. Alan yazında yapılan araştırmalarda da öğrencilerin okuma motivasyonlarının düşük olduğu yönündeki sonuçlar bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Ataş, 2015, Kurmaz ve Yıldız, 2015). Başka bir söylemle okuma motivasyonu arttıkça okuduğunu anlama becerileri de artmaktadır (Karahan, 2016; McGeown, Duncan, Griffiths ve Stothard, 2015; Guthrie ve Klauda, 2014; Mucherah ve Herendeen, 2013; Ho ve Guthrie, 2013; Bozkurt ve Memiş, 2013). Okuma öncesinde öğrencinin, okuma amacı çerçevesinde okumaya motive edilmesi ve süreç boyunca bu motivasyonun düşmemesi önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte okuma sürecinde anlamının gerçekleşebilmesi için kelime bilgisi de oldukça önemlidir. Bu araştırmadan elde edilen bu sonuçlardan

hareketle okuduğunun anlama becerilerinin gelişimi için öğrencilerin motivasyonlarını ve kelime bilgilerini artırıcı çalışmalara daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği söylenebilir.

Okuduğunu anlama sürecinde kullanılan stratejiler ve yöntemler kadar okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi de önemlidir. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin sırasıyla en çok açık uçlu soruları, rubrik ve kontrol listelerini; erkek öğretmenlerin ise açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular ve doğru-yanlış tarzındaki soruları kullandıkları belirlenmiştir. Bu araçların kullanımına ilişkin yapılan genel değerlendirmede en çok kısa cevaplı sorular ve çoktan seçmeli soruların kullanıldığı söylenebilir. Bu bulgulardan hareketle metnin anlaşılmasında kısa cevaplı soruların etkin olarak kullanılması yerinde bir yaklaşım olmakla birlikte bütün olarak değerlendirildiğinde çoktan seçmeli soruların kullanımında mevcut sınav sisteminin çoktan seçmeli sorulardan oluşmasından etkisi de göz ardı edilmemelidir. Benzer şekilde Temizkan ve Sallabaş (2011)'a göre de okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesinde okullarda en yaygın olarak kullanılan araçlar, açık uçlu sorular ve çoktan seçmeli sorulardır. Bu soru tarzı metnin derin anlamına vakıf olabilmek için yeterli bir yaklaşım değildir (Ercilasun, 1998). Bu sebeple metni çözümlenmeye ilişkin farklı değerlendirme araçlarının kullanımı yanında alternatif değerlendirme araçlarıyla metnin derin anlamına ulaşılmasına katkı sağlanabilir. Bu sonuç okuma öncesi, süreci ve okuma sonrasında kullanılan stratejiler ile çoklu okuma stratejilerinin kullanımındaki yüzeysellikte örtüşmektedir. Bu bağlamda özellikle tekli ve çoklu okuma stratejilerinin kullanımında da çeşitliliğe gidilirse okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağlanabilecektir.

Kaynakça

- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın tutuma etkileri. *National Education, 191*, 68-76.
- Akkaya, N. (2015). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching, ISSN: 2198 – 4999*, 2057-2069.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alkan, C. (2000). Bilimsel, ulusal ve evrensel boyutlu öğretmenlik mesleği. *Öğretmenlik Mesleği Türkiye-Almanya ve Kıbrıs'ta Öğretmen Yetiştirme*. (Ed. Hasan Coşkun), Ankara: CTB Yayınları.
- Altunay, U. ve Güngör, A. (2005). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Ataş, M. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Avaroğulları, A. K. (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminde yansıtıcı düşünme*. Pegem atıf indeksi, 437-444
- Baki, Y. (2019). Yaratıcı düşünme eğilimlerinin yansıtıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi. *Turkish Studies, 14* (5), 2147-2176.

Benzer, A. (2016). Türkçe ve fen bilgisi öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 43, 21-30.

Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147-160.

Collins, N. D. (1996). Motivating low performing adolescent readers. *Eric Digest*, Eric Publishing.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Desenleri*. S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Yayın Dağıtım. (Eserin orijinal basım tarihi, 2013).

Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşılma düzeyinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.

Ercilasun, A. B. (1998). Test Türkçeyi bozuyor. (Mülakat). *Hürriyet Gazetesi*, 9 Ocak 1998.

Erdağı Toksun, S. ve Toprak, F. (2016). Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma (Kars ili örneği). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4 (3), 276-292.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2011'de yayımlandı).

Guthrie, J. T. ve Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 387-416.

Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güneş, F. (2017). Okuma sürecinde metindeki anlamdan zihindeki anlama. *Journal of Language and Literature Education*, 5 (1), 7-25.

Ho, A. N. ve Guthrie, J. T. (2013). Patterns of association among multiple motivations and aspects of achievement in reading. *Reading Psychology*, 34(2), 101-147.

İnce, Y. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

İnce, Y. ve Duran, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşleri ve kullanma düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 9-19.

Karahan, B. Ü. (2015). Öğretmen adaylarının okumaya yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği). *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 1569-1586.

Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 53-70.

Kuruyer, H. G. ve Özsoy, G. (2015). İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: bir durum çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 24 (2), 771-788.

Lapp, D., Moss, B., Grant, M. ve Johnson, K. (2013). Students' close reading of science texts. *The Reading Teacher*, 67, 109-119.

McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M. ve Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing*, 28(4), 545-569.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. USA: SAGE Publication.

Mucherah, W. ve Herendeen, A. (2013). Motivation for reading and upper primary school students' academic achievement in reading in Kenya. *Reading Psychology*, 34(6), 569-593.

Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Özdemir, S. (2018). Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 296-315.

Pang, J. (2008). Research on good and poor reader characteristics: Implications for L2 reading research in China. *Reading in a Foreign Language*, 20 (1), 1-18.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods*. USA: SAGE Publication.

Saban, A. ve Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sisson, D. ve Sisson B. (2014). *Close reading in elementary school*. New York: Routledge.

Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 207-220.

Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 655-677.

Ünal, F. T. ve Yeğen, Ü. (2013). Türkçe öğretmenlerinin okuma yöntem-tekniklerini ve araç-gereçlerini kullanma durumları. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 1351-1365.

Vacca, R. T. ve Vacca, J. L. (2005). *Content area reading*. Boston: Pearson Education.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yugoslavya’da Bir Türkçe Sevdalısı ve Türk Dili İşçisi: Süreyya Yusuf

Dr. Öğr. Üyesi Zeki GÜREL, Dr. Sezen SEYFULA***

Özet

Süreyya Yusuf, 1923 yılında Makedonya’nın Köprülü şehrinde dünyaya geldi, ilkokulu Köprülü’de okuduktan sonra ailesinin Üsküp’e taşınması üzerine eğitimine Üsküp’te Büyük Medresede devam etti. 1947’de Belgrad’da Felsefe Fakültesinin Şarkiyat Bölümüne kayıt oldu, 1951’de mezun olduktan sonra Priştine’nin Meto Bayraktar ilkokulunda müdür olarak göreve başladı bu arada Priştine Radyosu’nda Türkçe çocuk yayınları hazırladı. Üsküp’te Nikola Karev Öğretmen Okulunda Türk Dili ve Edebiyatı dersleri okuttu ve Yugoslavya’da Türkçe eğitim verecek öğretim kadrosunun ilk kuşağının yetişmesine yardımcı oldu. 1963’de Prizren Yüksek Pedagoji Okulunda Türk Dili dersleri okutmaya başladı. 1973-1974 öğretim yılında Priştine Felsefe Fakültesinde Şarkiyat Bölümü açılınca buraya öğretim görevlisi olarak atandı ise de Türk öğrencilerin eğitim dilinin Türkçe olmamasına itiraz ederek bu durumu protesto etti. Üsküp’te Yugoslavya Türklerinin Türkçe sesi Birlik Yayınları bünyesinde 1968 yılında çıkmaya başlayan kültür sanat dergisi *Sesler*’in yazı kurulunda bulundu, bir ara bu derginin sorumlu yazarı da oldu. 1973 yılında Kosova’da Tan Yayınları bünyesinde *Çevren* adıyla toplum, bilim, yazın, sanat dergisini çıkartmaya başladı ve bu derginin sorumlu yazarı oldu. Süreyya Yusuf, Yugoslavya’da Türklerin sosyal ve kültür hayatına katkı sunmak amacıyla sivil toplum çalışmalarında da Kosova’da öncülük etti 1951’de Priştine’de *Yeni Hayat* derneğini kurdu. Bu dernek daha sonra *Gerçek* adını aldı ve Süreyya Yusuf bu dernek bünyesinde Türk Dram Kolunu kurarak Türk gençlerini Türkçe tiyatro çalışmalarına başlattı. Süreyya Yusuf, 19 Temmuz 1977’de Balıkesir’in Burhaniye ilçesi yakınlarındaki Ören’de geçirdiği kalp krizi sonunda vefat etti. Fazıl Hüsni Dağlarca diyor ki: “Türkçem, benim ses bayrağımdır.” Süreyya Yusuf için de Türkçe bir bayraktı. Yugoslavya’da bu bayrağı şerefle ve heyecanla taşıdı, taşıyordu her yerde, her adımda. Bu alanda son zamanlarında önemli çalışmalar da yaptı. Türk dilini çeşitli açılardan işledi. Özellikle Türkçenin Yugoslavya’daki şive ve ağız özelliklerini araştırdı. Bilimsel toplantılarda bu konularda bildiriler sundu. Doktora tezi de Prizren Türk Ağzının Özellikleri idi. Yugoslavya’da Türkçe yazan şairlerle ilgili derli toplu ilk antolojiyi de hazırlayan oydu. Türkiyeli şair ve yazarların eserlerini de Sırp-Hırvatçaya çevirerek Türk edebiyatının Yugoslavya’da tanınmasına yardımcı oldu. Biz bu bildirimizde Süreyya Yusuf’un Türk dili ile ilgili çalışmalarına ve bu alanda yaptığı yayınlara değineceğiz.

Anahtar Kelimeler: Yugoslavya, Süreyya Yusuf, Süreyya Yusuf’un Türk dili ile ilgili çalışmaları.

A Lover And A Laborer Of Turkish Language In Yugoslavia: Süreyya Yusuf

Abstract

Süreyya Yusuf was born in 1923 in Veles, Macedonia. He finished primary school in Veles and shortly after his family moved to Skopje he attended the classes of Big Madrassah in Skopje. He matriculated to the Faculty of Philosophy, department of Orientalism in 1947 in Belgrade. After he graduated in 1951 he has started to work as principal in the primary school ‘Meto Bayraktar’ in Prishtina, in the meantime he was Turkish editor of broadcast for children in the Radio of Prishtina. He lectured the classes for Turkish language in the school ‘Nikola Karev’ in Skopje and he assisted to the process of training the first generation of personnel cadre for education which was implemented in Turkish language. He started to teach Turkish language in the highschool of Prizren in 1963. He was appointed as academic on opening academic year 1973-1974 in the Faculty of Philosophy, department of Orientalism in Prishtina and he remonstrated against the fact that the students have not been educated in their mother tongue Turkish. In 1968, he found his place in the editorial board of the cultural and art journal of *Sesler* which was published within the scope of the Newspaper *Birlik* as a voice of Turkish language of Turkish people in Skopje, Yugoslavia and at one stage he was a managing editor of it. Süreyya Yusuf started to publish the social, scientific, literature and art journal ‘*Çevren*’ which was published within the scope of the Tan publications in Kosovo. He led the NGO actions in Kosovo in order to contribute to the social and cultural life of Turks in Yugoslavia and in 1951, he found

the association so-called ‘Yeni Hayat’(New Life) in Prishtina. This association later was named as ‘Gerçek’ (Truth) and he established the first Turkish theater team and initiated the Turkish youth to start with the Turkish theater performance. Süreyya Yusuf, died from heart attack in Ören, a place near to the county of Burhaniye dependant to the province of Balıkesir in July 19, 1977. Fazıl Hüsnü Dağlarca says: “My Turkish is my voice of starboard.” Either for Süreyya Yusuf, the Turkish was a starboard, a flag. He kept flying this flag in his hands honorably and emotionally everywhere, in each of his step.He did valuable studies in this field just before he has died. He studied the Turkish language from various aspects. He studied the characteristics of the Turkish accent and Turkish dialects spoken in Yugoslavia. He presented academic papers/articles in this field in the scientific meetings. His PhD topic title was ‘The characteristics of the Turkish dialect spoken in Prizren.’ He prepared the first respectable omnibus of Turkish poems written by the Turkish poets comingfrom Yugoslavia. He has translated from Turkish into Serbo-Croatian, the poems of Turkish poets coming from Turkey, and contributed the Turkish Literature to be known in Yugoslavia. In this paper we will speak to about the studies and publications in the field of Turkish language done by Sureyya Yusuf.

Keywords:Yugoslavia, Süreyya Yusuf, The studies of Süreyya Yusuf about the Turkish Language.

Giriş

Süreyya Yusuf

Süreyya Yusuf, 1923’de Kuzey Makedonya’nın Köprülü şehrinde dünyaya geldi. Babasının adı Kâmil, annesinin adı ise İsmet’ti. İlkokulu Köprülü’de okuduktan sonra ailesiyle birlikte Üsküb’e taşındı. Üsküb’te Büyük Medrese’de eğitimini tamamladığı yıllarda (1939), Yugoslavya Komünist Gençlik Birliği Örgütü’ne katıldı, Yardım Cemiyeti dâhilinde faaliyet gösteren edebiyat kolunun etkin üyelerindendi. Bu örgütün eylemlerinden dolayı tutuklandı ve hapis yattı.

1940-1944 yıllarında İkinci Dünya Savaşı sırasında Almanların ve Bulgarların Balkanlardaki işgallerine karşı çıkmak üzere vatanlarını savunan Türklerle birlikte Halk Kurtuluş Savaşına katıldı ve Partizan birlikleri safında kahramanca savaştı. Savaş sonrası Yeni Yugoslavya Yosip Broz Tito önderliğinde kurulduğunda; istese devlette önemli mevkilerde görev alabileceği halde o, okumayı tercih etti ve 1947 yılında Belgrad’da Felsefe Fakültesinin Şarkiyat bölümüne kayıt oldu. Onun bu bölümü seçmesinde Türk diline ve dillere olan sevgisinin büyük rolü oldu. 1951’de de söz konusu bölümden mezun oldu.

İlk görev yeri Kosova’nın Priştine şehrindeki Meto Bayraktar İlkokulu oldu. Önce öğretmen sonra da müdür olduğu bu okulda çalışırken eş zamanlı olarak Priştine Radyosu’nde Türkçe çocuk yayınları hazırladı. Savaşlar ve göçler dolayısıyla Yugoslavya Türklüğü arasında aydın ve yetişmiş insan kıtlığı baş göstermişti ve öğretmen açığı hat safhadaydı. İşte bu süreçte Üsküb’te açılan Nikola Karev Öğretmen Okulunda; Yugoslavya’nın değişik bölgelerinden gelen genç öğretmen adaylarına Türk Dili ve Edebiyatı dersleri okuttu. Yugoslavya’da Türkçe eğitimin ilk öğretmen kadrosunun yetişmesinde emeği geçenlerin başında idi.

Türk ve Türkçe deyince yorulmak nedir bilmeyen Yusuf Süreyya 1963’te Kosova’da Prizren’de açılan Yüksek Pedagoji Okulunda Türk Dili dersleri okutmak üzere görevlendirildi. 1973-1974 öğretim yılında Priştine Felsefe Fakültesinde Şarkiyat Kürsüsü açılınca Süreyya Yusuf bu bölüme öğretim görevlisi olarak çağrıldı ise de bölümün Türkoloji Bölümü eğitim dilinin de Türkçe olmasını istemesine rağmen bu isteği gerçekleşmediği için birkaç yıl fakülteye gitmedi.

Kosova’nın merkezi Priştine’de 1951 yılında kurulan Yeni Hayat adındaki dernek bir ara çalıştıktan sonra istenilen düzeyde faaliyetler yapamaz hale geldiğinde Süreyya Yusuf bu derneği yeniden canlandırıyor ve Türklerin sesi olmak için bu derneğin başına geçti. Bu dernek daha sonra Gerçek adını alıyor ve Süreyya Yusuf’un girişimleriyle bu dernek çatısı altında Türk Dram Kolu kuruldu.

Kosova'da Tan yayınları bünyesinde 1973 yılında çıkmaya başlayan ve üç ayda bir yayınlanması kararlaştırılan *Çevren* adlı "toplum, bilim, yazın, sanat dergisi"nin sorumlu yazar görevini üstlendi. Daha önce de Üsküp'te Birlik yayınları bünyesinde çıkartılan Sesler dergisinin de Yazı Kurulunda ve sorumlu yazarlığında bulunmuştu (1965).

Süreyya Yusuf, 1951'de Fitnat Hanım ile evlendi ve bu evlilikten 1956'da kızları Nalân, 1961'de de oğulları Taner dünyaya geldi. Sürayya Yusuf, 19 Temmuz 1977'de saat 01.00'de Türkiye'de Balıkesir Burhaniye yakınlarındaki Ören tatil beldesinde kalp krizi sonucunda vefat etmiştir. Cenazesi Kosova'ya götürülmüştür (Baymak,1987:10-14; Kaya, 2008:193-2010; Hayber,2001:115-134; Engüllü, 1997:352-360).

Yugoslavya'da Türkçe Sevdalısı ve Türk Dili İşçisi Biri Vardı Onun Adı Süreyya Yusuf

Süreyya Yusuf, yakın geçmişte Yugoslavya'da, bugün de Kosova'da ve Kuzey Makedonya'da "dilci" olarak bilinir. Böyle bilinmesinin iki sebebi vardır:

1.Dil konusunda yazdığı yazılar,

2.Yazdığı dilbilgisi kitapları.

Ama onun Türkçe konusundaki hizmeti ve hassasiyeti bu iki alanla sınırlı değildir. O, iyi bir yazar, çevirmen ve çalışkan bir öğretmen, araştırmacı bir akademisyen, yayıncı ve sivil toplum örgütleyicisidir. O, bütün bunları yaparken vatandaşı olduğu Yugoslavya Sosyalist Federatif Cumhuriyeti'nin kanunları çerçevesinde hareket etmiştir. Hemşerisi Yahya Kemal Beyatlı'nın "Türkçe ağzımızda anamızın ak sütü gibidir" diye düşünerek Türkçeye sevdalanmıştır. Türkçe adına hizmet alanı Makedonya ve Kosova'dır ama gözü ve kulağı hep Türkiye'de, Türkiye'deki Türk dili çalışmalarında olmuştur.

Yugoslavya'da Türk Dilbilgisi Kitapları ve Süreyya Yusuf'un Bu Konudaki Çalışmaları

"Yugoslavya'da ilk dil bilgisi kitabı, Türk okullarının açıldığından on yıl sonra yayımlandı. İlk dil bilgisinin yayımlanmasına kadar öğretmenler, ellerinde hiçbir dil bilgisi kitabı olmadığından, Türkçe dersini, Pedagoji kurslarında not ettikleri bilgilerden yararlanarak veriyordu. Bu yüzden emekli öğretmen Hıvzi İdriz ve yazar Şükrü Ramo'nun, 1954 yılında yayımlanan ilk *Dil bilgisi*¹ kitabının okullarımız için olduğu kadar dönemin öğretmenleri için de kolay kolay anlatılmayacak büyük bir önemi vardı. Yayımlanan dil bilgisi kitabının, sadece Türkçe dersini veren öğretmenler için değil, Türk okullarında çalışan bütün eğitimciler ve özel olarak yazı ile uğraşanlar için de pahası biçilmez bir değeri vardı. Öğrenciler, öğretmenler ve aydınlarımız on yıl sadece bu dil bilgisi kitabından yararlandı.

1964 yılında, her sınıf için ayrı ayrı olmak üzere sekiz yıllık Türk okulları için Türkçe dil bilgisi kitaplarının hazırlanmasıyla gene biri yazar ötekisi deneyimli Türkçe dersi öğretmeni olan Necati Zekeriya ile Recep Murat-Bugariç uğraşmaya başladı. 1964/65 öğrenim yılında VII. sınıf öğrencileri, Necati Zekeriya ile Recep Murat'ın *Dilimiz*² olarak adlandırdıkları dil bilgisi kitabından yararlanmaya başladı. Aynı yıl Necati Zekeriya ile Recep Murat'ın sekizinci sınıflar için *Dilimiz*³ başlıklı dil bilgisi de yayımlandı. Bu dil bilgisi kitabı, 1999 yılına kadar on defa yeniden basıldı. 1968 yılında, Türk okullarının beşinci sınıf öğrencileri *Dilimiz*⁴ başlıklı Türkçe dil bilgisi kitabına sahip oldu. Bu kitap, eski

¹ Hıvzi İdriz, Şükrü Ramo, *Dil bilgisi*, Prosvetno Delo, Üsküp,1954 y.164 sayfa

² Necati Zekeriya, Recep Murat, *Dilimiz*, VII. sınıflar için, Prosvetno Delo Üsküp, 1964 yılı sayfa 96

³ Necati Zekeriya, Recep Murat, *Dilimiz*, Prosvetno Delo, Üsküp,1964,sayfa 98

⁴ Süreyya Yusuf, *Dilimiz*, Prosvetno Delo, Üsküp, 1968 yılı. Sayfa 84

Yugoslavya'da dil uzmanı olarak ad yapmış, Süreyya Yusuf tarafından hazırlanmıştı. Süreyya Yusuf'un grameri, daha sonraları *Dil Bilgisi* başlığı altında, 1984 yılına kadar kimi küçük değişmelerle beş defa basıldı. Aynı yıl, Necati Zekeriya ile Recep Murat'ın da V.sınıflar için *Dilimiz*⁵ kitabı yayınlandı. Böylece Türkçe ortaokulların beşinci sınıf öğrencileri iki dil bilgisinden birini seçmek olanağına sahipti. Necati Zekeriya ile Recep Murat'ın dil bilgisi kitapları daha uzun ömürlü oldu. Bu kitap, 1995 yılına kadar, sekiz baskı yaptı. 1969 yılında Necati Zekeriya ile Recep Murat'ın VI. Sınıflar için *Dilimizi Sevelim*⁶ başlıklı dil bilgisi kitabı yayımlandı. 1999 yılına kadar dokuz defa basılan bu gramer, 1977 yılından sonra Dil bilgisi olarak yayımlandı. Böylece, Türk okullarının beşten sekizinci sınıfa kadar dil bilgisi kitapları tamamlanmış oldu.

1976 yılında daha büyük şehirlerde olan liselerde açılan Türkçe sınıflardaki öğrencilerin gereksinmelerini karşılamak için, Süreyya Yusuf'un *Dil Bilgisi*⁷ kitabı yayınlandı. Genel bir dil bilgisi kitabı niteliğini taşıyan bu kitap, müfredat programına göre liselerdeki bütün sınıflarda kullanılıyordu. Ama Süreyya Yusuf'un bu dil bilgisi kitabı sadece bir defa yayımlandı. Bundan sonra da liseler için başka bir kitap basmadı. Son yıllarda, Makedonya'da lise ve lise ayarında mesleki okullardaki Türkçe sınıflar sayısının çoğaldığı göz önünde bulundurulursa, Süreyya Yusuf'un dil bilgisi kitabına benzer bir dil bilgisi kitabının yokluğu büyük ölçüde hissedilmektedir. Doğrusu liseler için bir Dil bilgisi ders kitabının yayınlanmamasının nedenlerini anlamak, ya da yorumlamak biraz zor.

Ortaokulun yüksek sınıfları için dilbilgisi kitaplarının tamamlanmasından sonra, ders kitaplarını yayınlamakla yükümlü "Prosvetno Delo" yayınevi ilkokullar için de dil bilgisi kitaplarını yayımlanmaya başladı. 1972 yılında, Necati Zekeriya'nın üçüncü sınıflar için *Dilimizi Sevelim*⁸ adlı grameri yayınlandı. 1998 yılına kadar sekiz baskısı olan bu kitap, 1980 yılındaki 3. baskısından sonra Dil bilgisi başlığı altında yayımlanmaya devam etti.

Öğrencilerin gramer kuralları ve edebiyat kuramıyla ilgili bilgilerini pekiştirip zenginleştirmek için, Makedonya Eğitim Bakanlığı'nın yönergesi üzere "*Prosvetno Delo*" yayınevi sekiz yıllık ilkokullar için Türkçe Alıştırma Defterleri kitaplarını da yayınlamaya başladı. Bu kitapların amacı, kitapta yer alan çeşitli edebi türler üzerine, zaman zaman test yöntemiyle alıştırmalar yapmak ve böylece öğrencilerin dil kurallarıyla ilgili kültürlerini zenginleştirmektir.

1971 yılında Necati Zekeriya'nın, birinci sınıflar için *Büyük Güneş*, ikinci sınıflar için *Büyük Ağaç* ve üçüncü sınıflar için hazırladığı *Büyük Kuş*, Türkçeden alıştırmaları defterlerinin de okullarımızdaki öğrencilerin en küçük yaşatan daha dil ve edebiyata karşı sevgilerini geliştirmek bakımından büyük katkısı oldu. Aynı yıl, İsmail Zekeriya ile Arif Ago'nun hazırladıkları *Büyük Kuş*⁹ alıştırmaları defteri de yayınlandı.

Makedonya'da Hıvzi İdriz ile Şükrü Ramo'nun¹⁰ 1954 yılında yayımlanan Dil bilgisi kitabından, 1999 yılına kadar Süreyya Yusuf, Necati Zekeriya, Recep Bugariç, Arif Ago ve İsmail Zekeriya tarafından hazırlanmış sekiz Dil bilgisi kitabı ve Türkçeden yedi Alıştırma Defteri yayımlanmıştır. Makedonya Okul Kitapları Yayın Kurumu, Avrupa ülkelerinde işçi olarak çalışan Türk vatandaşlarının çocukları için de, 1983 yılında, *Dilimiz*¹¹ başlıklı iki dil bilgisi yayımlandı. Bu dil bilgisi kitaplarının, Makedonyalı

⁵ Necati Zekeriya, Recep Murat. **Dilimiz**, Prosvetno delo, Üsküp. 1968 yılı. Sayfa 84

⁶ Necati Zekeriya, Recep Murat, **Dilimizi Sevelim**. Sınıf VI. Prosvetno Delo Üsküp, 1969 yıl, sayfa 84

⁷ Süreyya Yusuf, **Dil bilgisi**, Prosvetno Delo Üsküp, 1976 yılı. Sayfa 100,

⁸ Necati Zekeriya, **Dilimizi Sevelim**, Prosvetno Delo, Üsküp. 1972 yılı. Sayfa 88

⁹ 1999 yılından sonra **Prosvetno Delo** bu Alıştırma Defterini yayınlamıyor.

¹⁰ **Necati Zekeriya**'nın bu üç Alıştırma Defteri, her biri 2 500 tirajda, 1971 yılında Üsküp Prosvetno Delo tarafından yayımlanmıştır.

¹¹ Arif Ago, Zekeriya İsmail, Recep Bugariç, **Dilimiz 1. ve 2.kitap** Prosvetno Delo Üsküp, 1983 yılı. Her kitabın 76 sayfası var.

Türk çocukların, buldukları ülkelerdeki devlet okullarında, serbest ders olarak okudukları ana dili dersinden daha başarılı olabilmeleri bakımından ayrı bir önemi vardır.

Büyük bir gereksinme olduğu yıllarda yayınlanan ve genel bir gramer olarak nitelendirilebilecek Hıvzi İdriz ile Şükrü Ramo tarafından hazırlanan Dil Bilgisi'nin, Makedonya Halk Cumhuriyeti Eğitim Bilim ve Kültür Konseyi'nin kararıyla ortaokullar için bir dil bilgisi olarak onaylanmasına rağmen bu sadece ortaokul öğrencilerinin değil, ortaokullarda Türkçe dersini veren öğretmenlerin kullandıkları biricik dil bilgisi kitabıydı. Bin beş yüz nüsha olarak basılan bu Dil bilgisi, kitap halinde güngörmezden önce "Birlik" gazetesinde tefrika halinde yayımlanıyordu. Kitap, yirmi bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, dilin meydana gelmesi ile dillerin tarihi ve diller arasındaki ayrılıklardan başka, var olan dil grupları arasında Türkçenin yeri ve tarih boyunca gelişmesi hakkında geniş bilgiler verilmektedir. Bu bölümde lehçeler ile şivelerden de söz edilmektedir. Kitabın ikinci başlığında, bilim dalı olarak dil bilgisinin ne olduğu anlatılırken yazı dilinin önemi üzerinde duruluyor. Bundan sonraki başlıklarda doğrudan doğruya dil bilgisi kurallarının tanıtımı yapılıyor. Tanıtımlar yapılırken de çok fazla örnek verilmiyor, ama tanıtımlarını yaptıkları dil bilgisi kuralların daha iyi anlaşılmasını ve verilen bilgilerin pekiştirilmesi için her bölümün sonunda sorular soruyor.

Kitabın sonundaki yazarlar, Dil Bilgisi kitabından yararlanacak Türkçe dersi öğretmenlerine yardımcı olmak amacıyla, kitapta yer alan konuların sınıflara göre nasıl bölünmesi gerektiğine dair önerilerde bulunuyor. Hazırladıkları Dil Bilgisi kitabın başta öğrenciler için ne daha başarılı olması için ellerinden geleni yaparak hazırladıklarını vurguluyor yazarlar.

Kitap kusursuz değil ama hazırlandığı dönem ve o dönemdeki koşullar göz önünde bulundurulursa Hıvzi İdriz ile Şükrü Ramo'nun kitabındaki hataların ve boşlukların, bugünkü dil bilgisi anlayışı açısından, üzerinde pek de durulması doğru olmayan çok az olduğu söylenebilir. Buna dayanarak genel bir değerlendirme yapılması gerekirse, kitabın çok başarılı bir çalışma olduğu rahatça ileri sürülebilir. Kırk yıl önce yayınlanan bu gramer, bundan sonra dil bilgisi kitapları hazırlayanlar için bir örnek olmuş ve yeni yazarları dil bilgisi üzerinde çalışmalar için yöreklendirmişti.¹²

1964 yılından sonra, ortaokulların her sınıfı için ayrı ayrı basılan dil bilgisi kitapları Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan ders plan ve programlarına göre hazırlanmıştır. Ama yazarlar öngörülen bu programların sonuna kadar tutsağı kalmamış, kitapları Türk okullarındaki durumu göz önünde bulundurarak yazmışlardır. Bu arada, kitapları hazırlayanlar Türkçe dersi öğretmenleriyle görüşmüş, onların kitaplarla ilgili olumlu düşüncelerine karşı gereken saygıyı göstermiştir. Yazarlar, Eğitim Bakanlığının ders programlarında zaman zaman yaptığı değişikliklere de uymak zorunda olduklarından dolayı dilbilgisi kitaplarındaki bazı bölümlerinin kısaltılmış, bazılarını da yeni eklerle genişletilmiş, değiştirilmiş ve düzeltilmiş olarak yayımlamıştır. Ama bu değişiklikler yapılırken ortaokul öğrencilerine Türkçe dil bilgisi kurallarının en iyi bir biçimde sunulmasına son derece dikkat edilmiştir. Örneğin, altıncı sınıflar için Dil Bilgisi kitabın önsözünde yazarlar, diğerleri arasında: "Dilimiz sınıf VI. Dilimiz sınıf V. kitabının devamı. Dilimiz sınıf VII. kitabına bir merdivendir." denmektedir.

Öğrencilerin yazı dili kültürlerinin durumunu ve bunların yaşadıkları bölgede kullanılan ağız özellikleri ile Makedon dilinin etkisi altında yapılan hataları dikkate alarak yazarlar, dil bilgisi kitaplarında alıştırmalar ve açıklamalara bol bol yer vermektedir. Örneklere gelince, bunlar, ilk baskılarda çoğunlukla Türk yazarlarının eserlerinden alınırken daha sonraki baskılarda, yerli yazarların metinlerinden alınan örnekler daha ağır basmaktadır. Böylece, öğrencilere yerli yazar ve bunların yazdıkları eserler hakkında daha geniş bilgilere sahip olma olanağı sağlanmış oluyor.

¹² Necati Zekeriya ile Recep Murat, VIII. sınıflar için hazırladıkları Dil Bilgisinin önsözünde kitabı hazırlarken Hıvzi İdriz ve Şükrü Ramo'nun gramerinden yararlandıklarını yazmaktadır.

1999 yılından sonra Makedonya'da Türkçe Dil Bilgisi kitapları basılmıyor. Bunun nedenini anlamak biraz zor. Artı, böyle bir kararın kimin tarafından alındığı da belli değil. Makedonya Eğitim Bakanlığı olduğu gibi, Okul kitaplarını yayımlamakla sorumlu "Prosvetno Delo" yayınevi de, böyle bir kararın kendileri tarafından alındığını tanımıyor. Basılmayan dil bilgisi kitapları yerine, kitap yayınevinin isteği üzere Okuma Kitaplarını hazırlayan yazarlar dil bilgisiyle ilgili programa çok daha kısaltılmış olarak, Okuma Kitapları'nda yer veriyor. Böylece, öğrenciler Okuma ile Dil Bilgisi kitapları yerine, Türkçe ders kitabı olarak adlandırılacak tek kitap kullanıyor. Durumun böyle olmasına rağmen, kimi yerlerde, öğretmenler hala eskiden basılmış dil bilgisi kitaplarından yararlanmaya devam ediyor.”(Kaya, , 2015:366–380). Bu kitapların başında da Süreyya Yusuf’un *Dilbilgisi* kitapları geliyor.



Süreyya Yusuf ve Dil Yazıları

Süreyya Yusuf’un çalıştığı alanlara baktığımızda dil çalışmaları başta gelir. Yugoslavya vatandaşı şair, yazar, gazeteci, eğitimci ve eleştirmen Necati Zekeriya, Süreyya Yusuf’un bu yönüne vurgu yaparken şunları diyor:

“Değişik çalışmaları vardı Süreyya Yusuf’un. Örneğin yazın, çeviri, folklor. Yine de dil çalışmaları başta gelir. Aramızda, dil sorunlarıyla, özdeşleşmeye başlayan dilimizle bir günde yirmi dört saat Türkçe ile yaşayan bir kişiydi. Dilimiz üzerine yazdığı birçok inceleme, denemeden başka, bize soylu, kalıcı iki dilbilgisi (*Dilimiz*, sınıf VI. Ve *Liseler İçin Dilbilgisi*) betiklerini ve *Dilimiz* ve *Biz* adlı yapıtını bıraktı. Ancak sağlığında, üstün değerinde olan bu yapıtlar üstüne çok az yazıldı. Oysa bu yapıtları çeşitli açılardan değerlendirmek, her şeyden önce, ilkokullarda, liselerde, yüksek pedagoji akademisinde ve Türkoloji ile Şarkiyat kürsülerinde Türkçe öğretmenlerine, profesörlere düşen bir görevdir.” (Zekeriya,1984:5).

Biz de Necati Zekeriya’nın Süreyya Yusuf’un dil çalışmaları ile ilgili tespitlerine katılıyor, geç de olsa onun bu çalışmalarıyla ilgili olarak Dünya Dili Türkçe ile ilgilenenlerin dikkatini Süreyya Yusuf’un dil çalışmalarının üzerine çekmek istiyoruz.

Süreyya Yusuf’un dil konusundaki yazılarının çoğu Makedonya’da *Birlik* gazetesinde, *Sesler* dergisinde 1969’dan sonra da Kosova’da *Tan* gazetesinde ve *Çevren* dergisinde yayımlanmıştır. Bu yazılardan bir kısmı, 1972 yılında Üsküp’te Birlik Yayınları arasından çıkan *Dilimiz* ve *Biz* kitabında bir araya getirilmiştir. Onun Üsküp ve Priştine radyolarında dil üzerine yaptığı konuşmalar ile dil konusundaki bazı eleştirileri ne yazık ki bu kitapta yer almamıştır. Süreyya Yusuf’un vefatından sonra Kosova’da Tan yayınları onun eserlerini yeniden yayınlama kararı alınca onun dil ile ilgili yazıları ve konuşmaları

yeniden kitaplaştırıldı ve bu eser Dil Çalışmaları adıyla Priştine'de 1984'de yayımlandı. Şu da bir gerçek ki, Süreyya Yusuf'un dil çalışmaları bu kitapta anlatılanlarla sınırlı değildir.

Süreyya Yusuf, Balkan Türklerinin yaşadığı gerçeklik içinde çocukluğunu geçirdiği dönemde ve ilk eğitiminde medresede Osmanlı Türkçesi etkisindedir çünkü o dönemde Yugoslavya Türkleri arasında dil eğitimi konusunda tanınan öğretmenler Süleyman Aşkı, Ferit Bayram ve Bedri Hamit, Osmanlı Türkçesi ile yetişmişler ve bu Türkçe ile yeni nesillerin eğitimini devam ettiriyorlardı. Süreyya Yusuf'un Belgrad'da aldığı eğitim de ağırlıklı olarak Arapça, Farsça ve Osmanlı Türkçesi üzerinedir. Bu konuda Fahri Kaya şu bilgileri veriyor:

“Süreyya Yusuf'un adına ilk defa 1949/1950 yıllarında Birlik sayfalarında rastlamıştım. O yıllarda Namık kemal, Tevfik Fikret, Tanzimat, Servet-i Fünun ve daha sonraki dönem Türk şairleri hakkında bir seri yazı yayımlamıştı. Bu yazılar o zaman Türk Edebiyatı üzerine Makedonya'da yayımlanan ilk derli toplu metinlerdi. Yazılar gazetenin sıradan okuyucuları tarafından büyük bir ilgiyle izleniyordu. Ayrıca bu yazılar, okullarımızdaki Türkçe öğretmenlerinin de işine çok yarıyordu. Çünkü ellerinde Türk edebiyatı üzerine yazılmış kitap yoktu. Bu yazıların yayımlanmasından önce, Nazım Hikmet dışında Türk edebiyatından kimi hikâye ya da şiiri yayımlanınca, gazetede bunlar hakkında sadece kısa bilgiler verilirdi.

Süreyya Yusuf'un yazıları yayımlanmaya başladığında, 'Süreyya Yusuf, Hocası Dr. Fehim Bayraktareviç'in derslerini yayımlıyor' diye bir dedikodu ortaya çıkmıştı. Daha sonraki yıllarda, Belgrad Üniversitesi Felsefe fakültesi Şarkiyat Bölümü'ndeki öğrencilik yıllarımda bu ünlü şarkiyatçının Türk edebiyatı derslerini dinlediğimde, Süreyya Yusuf hakkındaki söylentilerin ne denli bir iftira, ne kadar asılsız ve kasıtlı olduğunu gördüm. Dr. Fehim Bayraktareviç, Türk edebiyatının birçok ünlü yazarını ancak beş on cümleyle anlatıyordu. İstese de derinleştiremezdi; çünkü ders programı oldukça yüklüydü. Dört yılda hem Türk, hem Arap, hem de İran edebiyatını öğrenmek zorundaydık. Hocamız ise, Türk edebiyatından çok İran ve Arap edebiyatlarına eğilim gösteriyordu. Özel olarak, çok zengin olduğuna inandığı için Arap edebiyatı üzerinde daha çok duruyordu. İran edebiyatından Firdevsi ve bu dev yazarın Şehnamesi üzerine uzun uzun konuşurdu. Firdevsi'yi çok iyi anlatırdı ve onun *Şehname* eserinden 'Rüstem ve Suhrab' bölümünü Sırpçaya çevirmişti. Ayrıca İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Dr. Fehim Bayraktareviç'in Türk edebiyatını izleme olanağı da pek yoktu. Türk edebiyatı hakkında konuşurken çoğunlukla Divan Edebiyatı bölümleri üzerinde dururdu.” (Kaya,2008:193-194)

Fahri Kaya'yı da Belgrad'da Türk Dili ve Edebiyatı okumaya yönlendiren Süreyya Yusuf'tur (Kaya, 2008: 195). Böylece Süreyya Yusuf, kendisinden sonra gelecek edebiyat araştırmacılarının da yetişmesine öncülük etmiştir diyebiliriz. Fahri Kaya, “Süreyya Yusuf Ya da Bir Portre Denemesi” başlıklı yazısında Süreyya Yusuf'un hayatı ile olduğu kadar onun dil ve edebiyat çalışmaları konusunda da ayrıntılı ve önemli bilgiler vermektedir. Süreyya Yusuf'un önceleri Osmanlı Türkçesi ağırlıklı bir dil kullanırken sonraları ise Arapça ve Farsça kelimelerden tamamen kurtulmamız gerektiğini söyleyen bir dilci olduğunu, bir ara Nurullah Ataç'a hayran olduğunu ve onun gibi yazma çabası sergilediğini ama Ataç'ın öztürkçe dediği kelimelerin Türkiye'de çoğunluk tarafından kabul edilmediğini görünce de bunların yerine daha kolay ve anlaşılabilir kelimelerin kullanılması gerektiğini savunduğunu Fahri Kaya'nın bu yazısından öğreniyoruz.(Kaya, 2008: 193-210).

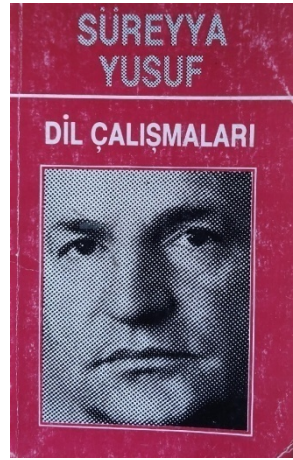
Süreyya Yusuf, Yugoslavya Türklüğü içinde aydın, sanatçı, yayıncı, yazar, Dil ve edebiyat araştırmacısı Çünkü ellerinde kimliğiyle Türkiye'deki dil ve edebiyat hareketlerini elinden geldiğince yakından takip etmiş, bu konularda Türkiye ile birlikte hareket etme gayreti içinde bulunmuş, etrafını da bu konuda güdülemeye çalışmış bir Türkçe tutkunudur. *Dil Çalışmaları* adıyla yayımlanan kitabındaki yazıları bizim bu tespitlerimizi doğrulamaktadır. Bu kitapta; dört başlık altında toplanan yazılarında Türkçede özleşme, Türkçenin diğer Balkan dilleri ile etkileşimi, dilbilgisi terimleri meselesi, Türkçenin imla

meselesi, Türkçe ile ilgili araştırmalar gibi konular incelenmiş, tartışılmış ve bazı tekliflerde bulunulmuştur.

Bu kitaba (Süreyya Yusuf, *Dil Çalışmaları*, Priştine 1984, 120 s., Tan Yayınları) bir ön söz yazan Necati Zekeriya, Süreyya Yusuf'un yazılarından aldığı cümlelerle zenginleştirdiği yazısında Süreyya Yusuf için şu değerlendirmeyi yapmaktadır:

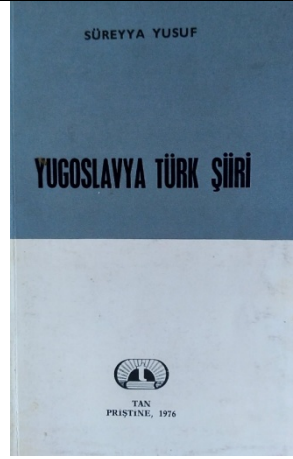
“Süreyya’ya göre dil sorumlu bir iştir. Ancak bütün varlığını adamakla bir şeyler yapmak olasıdır. Dili zenginleştirmek gerekir: Dilimizi zenginleştirmekle kendi varlığımızı da zenginleştirmiş oluruz. Dil zorlamaya, bayağılaşmaya, kalıplara gelemez, dil dar kalıplara girecek bir varlık değildir. Dil canlıdır, sürekli değişmeler içinde gelişir. Konuşma dilini, hele yazı dilini yabancı söz dizimi etkilerinden kurtarmak gerekir. Yazarlar dile, tümce yapısına, sözcüklere önem vermelidir. Türkçe düşüncecek, Türkçe yazacaksınız. Türkçe düşünmeden kurulan tümcelerin ne denli tatsız bir etki yapacakları tabii ki bellidir. Dil bir bilim işidir, sürekli izlemek, araştırmakla doruğa varmak olasıdır. Halkın dilini küçümsemeyeceksin. Dilin zenginliği folklordadır, masallarda, Türkülerde, bilmecelerde, manilerdedir. Yeniliklere ulaşabilmek için iğneyle kuyu kazacaksınız. İçinden çıkamadığınız dil sorunları üstüne sürekli tartışacaksınız. Dili günlük yaşantı durumuna getireceksin. Seveceksin dili, sevdireceksin. Dil anlayışında köklü ilkelerin olacak. Çağdaş Türk yazını yakından izleyeceksin, Türk Dil Kurumu çalışmalarıyla yakından ilgileneceksin.

Tek sözle Süreyya için dil çalışmaları bir tutku, bir ülkü olmuştu. Hani bazı özdeş ozanlar var ki, şiirle yaşarlar hep, Süreyya da dille yaşıyordu. Dil sevgisini öğrencilerine birçok genç yazara aşılarmıştı. Bugün rahat Türkçe yazan, rahat Türkçe konuşan gençlerde onun büyük payı vardır.”Zekeriya, 1984:11-12).



Süreyya Yusuf, “*Prizren Türk Ağzı Özellikleri*” adıyla bir doktora tezi hazırlamışsa da bunu savunamadan vefat etmiştir. Süreyya Yusuf, Yugoslavya’da çağdaş Türk edebiyatına da büyük katkılarda bulunmuştur. Onun Yugoslavya’da yayınlanan dergi ve gazetelerde yer alan hikâyeleri *Ali Ağa* (1974) ve *Öyküler* (1982) adlı kitaplarında toplanmıştır. O, tiyatro metinleri de kaleme almış, bunlardan “*Düş ve Gerçek*” sahnelenmemişse de “*Ömrümün Tek Rüyası*” adlı tiyatro eseri 1974’te Gerçek Kültür Sanat Derneği tarafından Priştine’de sahnelenmiştir.

Süreyya Yusuf’un özellikle Kosova Türklerinden yaptığı dil ve folklor malzemeleri önemlidir. O, aynı zamanda iyi bir çevirmendir. Türkçeden Sırp-Hırvatçaya, Sırp-Hırvatçadan Türkçeye yaptığı çevirilerle her iki dilin edebiyatlarını karşılıklı olarak tanıtmaya vazifesini de ifa etmiştir. Süreyya Yusuf’un *Yugoslavya Türk Şiiri Antolojisi* (1976), Yugoslavya Türk edebiyatında alanındaki ilk çalışmalardan biridir. Bu kitap daha sonra *Lice Zemlje/Toprağın Sesi* adıyla Sırp-Hırvatça da yayımlanmıştır (1979). (Engüllü,1997:352).



Sonuç

“Dünya bir sahnedir; herkes, rolünü oynadıktan sonra çekip gider.” Diyor Winschöfen. Doğru söylemiş. Giden geri dönmüyor, ama bıraktıkları ile anılıyor ve hizmete devam ediyor. Bu giden, sanatçı, bilim adamı oldu mu o eserleri vasıtasıyla aramızda yaşamaya devam ediyor. İşte Süreyya Yusuf da bu şahsiyetlerden biriydi.

Balkan Türklerinden Süreyya Yusuf, Yugoslavya Türklüğü adına gençliğinde Halk Kurtuluş savaşında (1940-1944) yılmaz bir savaşçı, sonrasında Türk kültürü alanında özellikle de Türk dili üzerine yaptığı çalışmalarla hatırlanmayı hak etmiş bir sanatçı ve akademisyendir.

Süreyya Yusuf(1923-1977), Yugoslavya Türklerinde çalışkan bir dil işçisiydi. Sınırlar ötesinde Türkçenin mutlaka korunmasının, Türkiye Türkçesine dört elle sarılıp sahiplenmenin bilincinde bir öğretmendi...

Bu tespitlerin ne anlama geldiğini Türkiye’de yaşayan halkı bırakın Türkiyeli bazı akademisyenlere bile anlatamazsınız, onlara göre Türkiye dışında Türk yoktur. Tarık Dursun K., Süreyya Yusuf’un mücadelesini anlatırken şunları yazıyor:

“Oysa başka bir ülkede, hele azınlık halkı olarak yaşanılan bir ülkede yüzyılların gelenek ve göreneklerine sahip çıkarak ana Türkçesini sınırlar ötesi bir yerde capcanlı tutmak kolay olmasa gerektir. Yaşamamışsanız kimse de anlatamaz size.

Süreyya Yusuf, bu savaşı veren bir Türktü. Dilin korunmasının, dile dört elle sarılarak sahiplenmenin bilincinde bir kişiydi. Yanlızsız, doğru ve ana vatan Türkçesi ile konuşup yazmanın ne kadar sınırlar ötesinde olunursa olunsun, gerçek benliğin ayakta kalmasında tek neden olduğunu bilenlerdendi.

Türkçe yayınlanan Tan ve Birlik gazetelerinde, Sesler ve Çevren dergilerinde yayınlanan yazıları buna tanıktır. Türkçe Dilbilgisi, Liseler İçin Dilbilgisi ve Dilimiz ve Biz kitapları da buna tanıktır.

Süreyya Yusuf, Priştine Lisesinde, Yüksek Eğitim Enstitüsünde ve Priştine Üniversitesinde Şarkiyat Bölümünde Türkçe okutuyordu, dil gönüllüsü bir profesördü.

Sıcak bir temmuz günü Ege’ye bakan bir kıyı kasabası Ören’de bir kalp krizi sonucu Süreyya Yusuf’u yitirdik. Türkiye’yi ve Türkçeyi bizlerden daha çok seven, koca bir Yugoslavya’da tek başına Türk Dil Kurumu gibi çalışan, Türkçe yazan, Türkçe okuyan, Yugoslavya Türklerinin dillerini düzelterek doğru ve yaşayan bir Türkçe ile konuşmalarını ve yazmalarını sağlayan yiğit bir öğretmen öldü. Kimse bilmedi öldüğünü, kimseler adını anmadı. Çünkü adsız bir kişiydi, yaptığı işi bire bin katarak göklere

çıkarılardan değildi. Karıncaya benzetmişim. Karınca gibi sessiz fakat ödevini en iyi yapan, bunun bilincini en doğru çizgide sürdürdü.” (K,1987: 210).

Süreyya Yusuf, bugün bile bizim hâlâ başaramadığımız bir mücadeleyi yalnız başına Yugoslavya’da vermiş bir Türkçe Savaşçısıdır. Türkiye dışındaki ülkelerdeki Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinin adı; Kuzey Makedonya’daki Kiril Metodiy Üniversitesindeki Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ile yine aynı ülkedeki İştip Gotse delçev Üniversitesindeki Türk Dili Edebiyatı Bölümü dışında Şarkiyat bölümleri içinde birer anabilim dalıdır (Çelik, Gürel,2016:16-18). Bu bölümlerde eğitimler ağırlıklı olarak o ülkelerin resmî dilleri ile yapılmaktadır. Mezuniyet tezleri de dâhil yüksek lisans ve doktora tezleri de yine o ülkelerin resmî dilleri ile hazırlanıp savunulmaktadır. Yalnız de, Kosova’da Priştine Üniversitesinde bir ilk gerçekleşmiş Suzan Canhasi doktora tezini Türkçe hazırlamış ve savunmuştur (Gürel,2004:4). Niçin Türkiye dışındaki Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde tezler Türkçe hazırlanıp savunulmaz? Türkiye’de ve Türkiye dışındaki ülkelerde Alman Dili veya İngiliz Dili Edebiyatı bölümlerinde tezler o bölümün adını taşıyan dille hazırlanır?

İşte bu konuda Süreyya Yusuf Yugoslavya’da zamanında çok anlamlı bir mücadele vermiştir: “1973/1974 öğretim yılında Priştine Felsefe Fakültesinde Şarkiyat Kürsüsü açılıyor. Süreyya buraya öğretim görevlisi olarak geliyor. Sözde Türkoloji olacak, olmuyor. Süreyya Yusuf direniyor. ‘Türk öğrencileri ile kendi ana dilinde okumalıdır.’ Diyor. Protesto ederek birkaç yıl fakülteye gitmiyor.” (Baymak, 1987:11-12).

Bugün için Yugoslavya’da (Kuzey Makedonya, Kosova başta olmak üzere Yugoslavya’nın dağılması ile kurulan diğer Balkan ülkelerinde) Türkiye Türkçesi yazı ve eğitim dili olarak kullanılıyorsa bunda en başta Süreyya Yusuf’a ve ona inananlara borçluyuz diyebiliriz. Çünkü o zamanlar Rumeli ağzını yazı ve eğitim dili olarak kabul edip geliştirmek isteyenlere karşı duranların başında Süreyya Yusuf gelmektedir. O, bu konudaki görüşlerini *Seler* dergisindeki bir yazısında çok net bir şekilde ortaya koymuştur:

“...şu Türkiye Türkçesi ile bizim Türkçemiz sorunu üzerinde düşüncemi birden kesin olarak özetleyeyim: Bütün Türklerin kullandıkları tek bir Türkçe vardır: Bu da Türkiye Türkçesine, Bulgaristan Türkçesine ya da Yugoslavya Türkçesine bölünmez bir varlıktır.” (Yusuf, 1965:43).

Biz istedik ki, bu bildirimizle Süreyya Yusuf’u Türkçeye olan hizmetleriyle analım, anılmasına ve tanınmasına vesile olalım. Ve önemli bir hakikati de Süreyya Yusuf vasıtasıyla bir daha haykıralım: Türkçe ve Türk Türkiye’den ibaret değildir, sınırların ötesinde Türk olmak zordur. İşte bu zoru başarılanlardan biri de Süreyya Yusuf’tur.

Süreyya Yusuf’un sağlığında çok sık söylediğini bildiğimiz Yunus Emre’nin mısralarıyla bitirmek istiyoruz sözlerimizi:

“Biz dünyadan gider olduk

Kalanlara selam olsun.”

Süreyya Yusuf’u rahmet ve saygıyla anarken bizi sabırla ve dikkatle dinlediğiniz için sizlere de teşekkür ediyor saygılarımız sunuyoruz.

Kaynakça

Baymak, E. (1987). Yusuf Süreyya Yaşamı-Sanatı-Yapıtları, Priştine: Tan yayınevi.

Canhasi, S. (2004). Kosova-Makedonya Türk Ağzlarında Yapım ve Çekim Ekleri, Priştine: Kosova Priştine Üniversitesi Filoloji Fakültesi Yayınlanmamış doktora tezi.

Çelik, M. ve Gürel, Z. (2016). Makedonya İştıp Gotse Delçev Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Monografisi, İştıp: Makedonya İştıp Gotse Delçev Üniversitesi Filoloji Fakültesi Yayını, 345 s.

Engüllü, S. (1997). Türkiye Dışında Türk Edebiyatları Antolojisi, Cilt:7, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayını.

Gürel, Z. (2004). "Kosova-Makedonya Ağızlan ve Bir İlk Adım", Yeni Balkan, 9 Aralık Yılı: 1, Sayı:24, (Üsküp-Makedonya)

Hayber, A. (2001). Makedonya ve Kosova Türklerinin Edebiyatı, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Tarık Dursun, K. (1987). "Süreyya Yusuf Adında Biri...", Etem Baymak, Yusuf Süreyya, Pristine: Tan Yayınları.

Kaya, F. (2008). Makedonya Türklerinden İz Bırakanlar, Üsküp: Köprü Derneği Divan Yayıncılık Multi Medya Birimi.

Kaya, F. (2015). "İkinci Dünya Savaşından Sonra Günümüze Kadar Makedonya'da Yayınlanan Dilbilgisi Kitapları", Nazlı Rânâ Gürel-Zeki Gürel, Fahri Kaya Hayatı Sanatı Eserleri, Üsküp: Yeni Balkan yayınları.

Yusuf, S. (1972). Dilbilgisi VI. Sınıflar İçin, Üsküp: Prosvetno Delo Yayınevi.

Yusuf, S. (1975). Dilbilgisi (Lise ve Orta Okullar İçin), Üsküp: Prosvetno Delo Yayınevi.

Yusuf, S. (1972). Dilimiz ve Biz, Üsküp: Birlik Yayınları.

Yusuf, S. (1976). Yugoslavya Türk Şiiri, Priştine: Tan yayınları.

Yusuf, S. (1981). Öyküler, Priştine: Tan yayınları.

Yusuf, S. (1984). Dil Çalışmaları, Priştine: Tan yayınları.

Yusuf, S. (1979). Lice Zemlje (Toprağın Yüzü), Belgrad: Grafos Yayınları.

Yusuf, S. (1965). "Gene Dilimiz Tutumu Üzerine", Sesler, Yıl: 1, Sayı:3.

Zekeriya, N. (1984). Ön Söz Yerine, Yusuf Süreyya; Dil Çalışmaları, Priştine: Tan yayınları.

Avrupa'daki Türk İşçi Çocukları İçin İsveç'te Yayınlanmış Bir Kitap: Köprüler

Dr. Öğr. Üyesi Zeki GÜREL*, Doktora Öğrencisi Rabia Betül GÜREL**

Özet

Türkiyeliler 1960'lı yıllarda Avrupa'ya işçi olarak gitmeye başladılar. Türkiyeli işçilerin çocuklarının Avrupa'daki eğitimlerinde anadilleri olan Türkçeyi öğrenmeleri ve Avrupa'da Türkçe öğretimi konusu da böylece gündeme gelmeye başladı. Avrupa'da işçi olarak bulunan Türkler sadece Türkiye'den gidenlerden ibaret değildi. Buradaki Türk işçiler arasında Yugoslavya'daki Türklerden Makedonya ve Kosova'dan gelenler olduğu gibi Bulgaristan'dan İran'dan ve daha başka ülkelerden gelen Türk işçiler de vardı. Bu Türk işçilerin çocukları için anadilleri olan Türkçeyi öğrenmelerinde onlara yardımcı olacak materyallere ihtiyaç duyulmaya başlandı. Bizim bildirimizde tanıtacağımız kitap da böyle bir ihtiyaca cevap vermek üzere İsveç Devletinin Okullar Genel Müdürlüğü'nün azınlık göçmen eğitimi çalışmaları çerçevesinde oluşturulmuş bir ders aracıdır. 1999'de Stocholm'da yayımlanan *Köprüler* isimli bu kitap, İsveç temel okul eğitimi programı (Lpo 94) ve anadili eğitimi ders planına göre, Türkçe konuşan öğrencilerin anadili eğitiminde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Kitaptaki metinlerin seçimi, metinlerin dil düzenlemesi ve özgün metin yazımı Stocholm ve Malmö'de görev yapan deneyimli öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu kitap, temel okuma ve yazma becerisini kazanmış öğrenciler için hazırlanmıştır. Anadili ders planının beşinci yılsonundaki amaçlarına ulaşma yolunda kullanılacak metin ve resimleri içermektedir. İsveç'te anadili Türkçe eğitimine katılan öğrencilerin, dil becerileri değişik düzeylerde. Bu nedenle bu kitap, değişik dil düzeylerinde metinler içermektedir. Bazı metinler, daha kapsamlı çalışmalara temel oluşturabilecekleri düşünülmüş seçilmiştir. Metin seçiminde, İsveç okullarındaki Türkçe konuşan öğrencilerin farklı geçmişlere sahip oluşu ve Türkiye, Makedonya, Bulgaristan, Kosova gibi farklı ülkelere gelmiş oluşları da göz önüne alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Avrupa'daki Türk işçi çocukları, yurt dışında Türk çocuklarına Türkçe öğretimi, İsveç, İsveç'te Türk çocuklarına Türkçe öğretimi, Köprüler adlı kitap.

A Book Published in Sweden About the Children of Turkish Nation in Europe: Köprüler (Bridges)

Abstract

Turkish people moved to Europe in 1960s as migrant labor. That's how was raised the question about the education in mother tongue of the children of these Turkish laborers in Europe. These labourers were not the ones only coming from Turkey but also there were Turks coming from Yugoslavia i.e. Macedonia and Kosovo, further more some of these laborers were coming from Bulgaria, Iran and from different states. That's why there was a need for materials which will be helpful for the education of these children in their mother tongue. In this study we will represent this book which was helpful tool in education process of the General Directorate of Public Schools in Sweden for the minority immigrants. This book which was published in 1999 in Stocholm with the title 'Köprüler' in translation which means 'Bridges', it has been prepared for the Turkish speaking students in accordance with the basic education (Lpo 94) program and instructional plan for education in mother tongue. Text selection was applied by the experienced teachers in charge in Stocholm and Malmö. This book was prepared for the skillful students in basic reading and writing. This book includes the texts and pictures which can be used in order to achieve the objective of the instructional plan in mother tongue in the end of the fifth grade. The skills of the students which attend the education in Turkish shows variety. That's why this book includes texts for different levels. Some of the texts have been selected in purpose of compromising a basis for a comprehensive study. Considering the fact that Turkish speaking students are coming from Turkey, Macedonia, Bulgaria, Kosovo and other different states the text selection has been applied.

Keywords: The children of migrant labor in Europe, Education in Turkish for the Turkish students abroad, Sweden, Education in Turkish for the Turkish students in Sweden, The book titled as 'Köprüler'.

Giriş

Türkiye için veya Türkiyeliler için “Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi” konusu 1960’lı yıllardan sonra gündeme gelmiş bir olgudur. Türkiyeliler 1960’lı yıllarda Avrupa’ya işçi olarak gitmeye başladılar. Türkiyeli işçilerin çocuklarının Avrupa’daki eğitimlerinde anadilleri olan Türkçeyi öğrenmeleri ve Avrupa’da Türkçe öğretimi konusu da böylece gündeme gelmeye başladı. Vatandaşlarımızı işçi olarak gönderdik ancak bu vatandaşlarımızın çocuklarının da Avrupa’ya gideceklerini veya bu işçilerimizin Avrupa’da çocuk sahibi olacaklarını ilk başlarda düşünmemiş olmalıyız ki, yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi konusu T.C. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilk defa 1969 yılında ciddi manada gündeme geldi diyebiliriz. Çünkü yurt dışında Türk çocuklarına Türkçe öğretimi konusunu da içine alan “Türkçe ve Türk Kültürü” dersi programı ilk defa 1969 yılında hazırlandı. Program hazırlandı ama bu programa uygun materyal/ders kitapları hazırlanıp ilgili yerlerde ilgililerin hizmetine sunulamadı. Avrupa ülkelerine söz konusu ders için gönderilen öğretmenler genellikle Türkiye’de ilköğretimde kullanılan Türkçe kitaplarını kullanmışlardır.

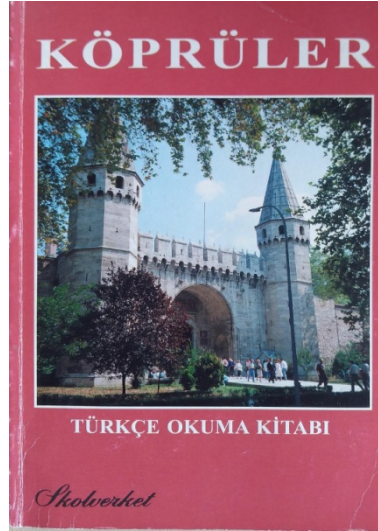
Tarihi Araştırmalar ve Dokümantasyon Merkezleri Kurma ve Geliştirme Vakfı tarafından Yrd. Doç. Dr. Alemdar Yalçın’a hazırlattırılan ve Mustafa Delioğlu tarafından resimlenen Türkçe Öğreniyorum adlı üç kitaptan oluşan bir set, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından yayımlanarak Yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçe öğreniminde kullanılmak üzere hizmete sunulmuştur. 1987 yılında yayımlanan “*Türkçe Öğreniyorum 1-2-3* başlığı altında yayınlanan bu kitaplar, yurt dışında bulunan çocuklarımızın ana dillerini kolaylıkla okuyup yazabilmeleri amacıyla hazırlanmıştır.” (Yalçın, 1987). Ülker Şen’in bu kitaplarla ilgili bir yazı bulunmaktadır (Şen,2018:1032-1036). Bu sette bir de çocuklar için on dört okuma kitabı (Children’s Series) bulunmaktadır. Bu okuma kitaplarının dilinin İngilizce olması ise enteresandır.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2010 yılında bu alana yönelik bir set yapıldığına şahit olmaktayız. *Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali* adını taşıyan bu sette ilköğretimin her kademesi için birer ders kitabı ve çalışma kitabının bulunduğu ve ilave olarak da bir öğretmen kitabının bulunduğu ve toplam dokuz kitaptan oluştuğunu belirtmeliyiz.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığının bu konudaki ikinci yayın çalışması 2019 tarihini taşımaktadır. Bu sette toplam on beş kitap bulunmaktadır.

Türkiyeliler 1960’lı yıllarda Avrupa’ya işçi olarak gitmeye başladılar. Türkiyeli işçilerin çocuklarının Avrupa’daki eğitimlerinde anadilleri olan Türkçeyi öğrenmeleri ve Avrupa’da Türkçe öğretimi konusu da böylece gündeme gelmeye başladı. Avrupa’da işçi olarak bulunan Türkler sadece Türkiye’den gidenlerden ibaret değildi. Buradaki Türk işçiler arasında Yugoslavya’daki Türklerden Makedonya ve Kosova’dan gelenler olduğu gibi Bulgaristan’dan İran’dan ve daha başka ülkelerden gelen Türk işçiler de vardı. Bu Türk işçilerin çocukları için anadilleri olan Türkçeyi öğrenmelerinde onlara yardımcı olacak materyallere ihtiyaç duyulmaya başlandı. Bizim bildirimizde tanıtacağımız kitap da böyle bir ihtiyaca cevap vermek üzere İsveç Devletinin Okullar Genel Müdürlüğü’nün azınlık göçmen eğitimi çalışmaları çerçevesinde oluşturulmuş bir ders aracıdır.

Köprüler Türkçe Okuma Kitabı



Burhan Mısırlı-Nilgün Tuncelli-Güliz Holago-Lokman Başal ve İbrahim Özbek tarafından yazılan ve Burhan Mısırlı tarafından resimlenen, fotoğrafları ise Engligt Lista Sista Sidan'a ait olan *Köprüler Türkçe Okuma Kitabı* (*Broar Lasebok För Turkisksprakkiga Elever*), bir Avrupa devleti olan ve Türk çocuklarına da ev sahipliği yapan İsveç Devleti Okullar Genel Müdürlüğü'nün azınlık ve göçmen eğitimi çalışmaları çerçevesinde oluşturularak bir sorumluluk projesi kapsamında 1999'da İsveç'te Skolverket yayınevi tarafından kitap olarak yayımlanmıştır.

Bu kitabın önsözü; Avrupa'daki Türk çocukları açısından çok kültürlülük ve çok dillilik de dikkate alınarak hem Türkçe hem de İsveççe yazılıp yayımlanmıştır. Köprüler kitabının içeriği ise şu şekilde ve şu muhteva ile oluşturulmuştur:

Öğrenciler dil becerilerini, bu dilde tartışmaya, duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatmaya çalıştıkları geliştirebilirler. Düşüncesinden yola çıkılarak metin seçiminde, öğrencinin ilgi çerçevesinin dışında kalabilecek konulardan kaçınılmaya özen gösterilmiştir.

Belirlenen metinlerin çoğu, öğrencilerin İsveç'teki hayatları, kolayca tanıyabilecekleri güncel konular ve yakın çevreleri esas alınarak seçilmiştir. Örneğin; aile, evimiz, okul, zaman, sosyal ilişkiler, sağlık, doğa gibi.

Bununla birlikte, doğrudan doğruya öğrencilerin ilgi odakları olmasa bile Türk-İslâm kültür mirasımızı gelecek kuşaklara taşıyacak konulara da yer verilmiştir. Mesela; Türk milletinin tarihî göçü, dünyada Türkler, dünyaca tanınmış Türkler, millî ve dinî bayramlarımız, yemek kültürümüz ve İsveçli-Türk ilişkileri gibi...

Ayrıca, bu ülkedeki Türk çocuklarının günlük hayatlarında çoğunlukla İsveççe olarak kullandıkları ancak Türkçe karşılığını bilmedikleri bazı kelimeleri içeren konuları anlatan metinlere de yer verilmiştir. Mesela; ağaçlar, çiçekler, kuşlar, balıklar ve sebzeler gibi...

Anadili eğitiminin amacı özünde, İsveç'teki Türk çocuklarının iki dilli ve her iki kültürü de tanıyan, anlayan ve yaşayan kişiler olarak yetişmelerini sağlamaktır. Bu sebeple, Köprüler kitabının amaçlarından biri de bu ülkedeki Türk çocuklarının çok kültürlü bir dünya görüşüne sahip olarak yetişmelerine katkıda bulunmaktır. Kitabın adının *Köprüler* olarak seçilmiş olması da bu amaca uygun bir tercih olmuştur diye düşünüyoruz.

Kapağında İstanbul'daki Topkapı Sarayı'nın giriş kapısının fotoğrafının bulunduğu *Köprüler Türkçe Okuma Kitabı*, İsveç Okullar Genel Müdürlüğü'nün, İsveç temel okul eğitim programı (Lpo 94) ve anadili eğitimi ders planına göre, bu ülkedeki Türkçe konuşan çocukların eğitim süreçlerinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

Kitaptaki metinlerin seçimi, metinlerin dil düzenlemesi ve özgün metin yazımı Stokholm ve Malmö’de görev yapan deneyimli öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir ki bu öğretmenler T.C. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından orada görevlendirilmiş öğretmenlerdir.

Bu kitap, önsözünde de belirtildiği gibi İsveç’te bulunan Türk çocuklarından okuma yazma becerisini kazanmış öğrenciler için hazırlanmıştır. Hâl böyle olunca da anadil dersinin beşinci yılsonundaki amaçlarına ulaşma sürecinde materyal olarak kullanılacağı düşünüldükçe metin ve resim/fotoğraf seçimleri yapılmış, kullanılan dil de söz konusu seviye için düşünülmüş, yazıların puntosu, sayfa düzeni de ona göredir.

İsveç’te anadili eğitimine katılan Türk öğrencilerin, dil becerileri değişik düzeydedir. Bu sebeple *Köprüler* kitabı, değişik dil düzeylerinde metinler içermektedir. Bazı metinler, daha kapsamlı çalışmalara temel oluşturabilecekleri düşünüldükçe seçilmiştir.

Sonuç

Avrupa’daki Türk çocuklarıyla ilgili olarak gündeme gelmesi ve çözülmesi gereken problemlerden biri de hiç şüphesiz ki, iki dillilik meselesidir. Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi için hazırlanacak materyallerde/ders kitaplarında bu meselenin de dikkate alınması gerekmektedir. T.C. Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı materyallerde bu iki dillilik ve çok kültürlülük konusu öncelikler arasında görülmemiştir; en azından bizim tespitlerimiz bu istikamettedir. İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi konusunu Almanya örneği bağlamında Prof. Dr. Abdurrahman Güzelin bir kitapla gündeme getirdiğini de belirtmeliyiz (Güzel,2010).

İsveç Okullar Genel Müdürlüğü, İsveç’te yaşayan Türk çocuklarının çok kültürlülük ve iki dillilik durumunu göz önüne alarak *Köprüler* adlı kitabı hazırlatıp yayımlatmıştır. Bu, çocuk gelişimi ve eğitimi, dil öğretimi açılarından insanî bir boyut ve pedagojik bir yaklaşımdır.

Köprüler kitabının İsveç’teki Türk çocuklarının anadili eğitiminde bir boşluğu doldurduğuna inanıyoruz. Bu kitabın hazırlanma sürecinde ortaya konan hareket noktası üzerinde önemle durulması gereken bir başka husustur. Türkiye Cumhuriyeti, “Yurt Dışında Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi” denince Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarından Avrupa’da işçi olarak bulunanların çocuklarını esas almakta ve bu konudaki eğitim süreçlerini de bu özne üzerinden planlayıp materyal üretmektedir. Hâlbuki “Yurt Dışındaki Türk Çocukları” dendiğinde çok daha geniş ve kucaklayıcı bakmak gereği vardır diye düşünüyoruz (Gürel,13 Temmuz 2020).

Dikkat etmişseniz bildirimizde ısrarla “İsveç’teki Türk çocukları” kavramını kullandık, “yurt dışındaki Türk işçi çocukları” demedik. Çünkü İsveç’te hazırlanıp yayımlanan *Köprüler* adlı kitap bu konuda bize örnek olacak bir yaklaşım sunmaktadır. Önsözde (s.3) verilen şu bilgiler, yurt dışında Türk çocuklarına Türkçe öğretimi konusunda bizim stratejimizin çok daha ötesinde ilmî, millî ve insanîdir diye düşünüyoruz:

“Metin seçiminde İsveç okullarındaki Türkçe konuşan öğrencilerin farklı geçmişlere sahip oluşu ve Türkiye, Makedonya, Bulgaristan, Kosova gibi farklı ülkelerden gelmiş oluşları göz önüne alınmıştır.”

Biz, yurt dışında Türk çocuklarına Türkçe öğretimi konusundaki bu bakış açısını Yugoslavya’nın başkenti Belgrad’da 1983 yılında hazırlatılan kitapta da görüyoruz. Bu kitap, Yugoslavya vatandaşı Türklere Avrupa ülkelerine işçi olarak giden Yugoslavya vatandaşlarının çocuklarının anadili eğitimlerinde kullanılmak üzere Tito tarafından hazırlattırılıp yayımlanmıştır. Türkiye Türkçesi ile hazırlanıp yayımlanan Dilimiz adlı bu iki kitabın önsözünde şöyle denmektedir: “Yurt dışında çalışan Yugoslavya Türk İşçilerinin çocukları için hazırladığımız bu kitapta Türkçenin ana kuralları genel olarak verilmiştir. ‘Kendi anadilini bilmeyen başka bir dil de öğrenemez’ düşüncesiyle yaptık bunu.” (Gürel, 2019:635-647).

Yurt dışında Türk çocuklarına Türkçe öğretimi konusunda yapılacak çalışmalarda Türkiye dışındaki devletlerinde bu konuda hazırlatıp yayımlattığı kitapların da varlığının bilinmesine dikkatleri çektiğimiz bu bildirimizde; *Köprüler* adlı kitabı, yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi açısından inceleyip, tanıtmak ve eleştirilerimizle birlikte tekliflerimizi de sunmak isterdik. Ancak biz bu bildirimizde *Köprüler* adlı kitabın varlığına dikkat çekerek bu alanda çalışanlar/çalışacaklar için kısa bir tanıtımını yapmakla yetindik. Ülkelerindeki Türk kimliğini, ilmî, millî ve insanî boyutlarıyla kucaklayarak Türk çocuklarının anadili eğitimini önemseyen İsveç Okullar Genel Müdürlüğü'ne ve bu amaçla *Köprüler* kitabına emek verenlere teşekkür ediyoruz.

Bizi sabırla ve dikkatle dinlediğiniz için, Yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçe öğretimini ciddiye aldığınız için hepimize teşekkür ediyor saygılarımızı sunuyoruz.

Kaynakça

Ağo, Arf-Zekeriya, İsmail-Bugariç, Recep (1983). Dilimiz, 1,2, Skopje: Goçe Delçev Grafik Kurumu.

Arı, Gökhan (2019). Türkçe ve Türk Kültürü-4, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Demirtaş, Hatice-Karadağ Melek-Usta Hülya-Özcatlı Mahmut (2010). Türkçe ve Türk Kültürü 1-3. Sınıflar Ders Öğretim Materyali, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Demirtaş, Hatice-Karadağ Melek-Usta Hülya-Özcatlı Mahmut (2010). Türkçe ve Türk Kültürü 1-3. Sınıflar Çalışma Kitabı, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Demirbaş, Hatice-Uzun, Osman-Güngör, Tülin Kartal- Öztürk, Hüseyin-Usta, Hülya-Pektaş, Mehmet-Karadağ, Melek-Halaçlı, Fatih-Koç, Levent-Çiftçi, Feyzullah-Parlak, Nizamettin-Önder, Zafer-Yılmaz-Turan, Zuhale-Yiğit-Bozçalı, Mahmut-Şakalak, İsmail (2010). Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmen Kılavuz Kitabı, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Deniz, Kemalettin (2019). Türkçe ve Türk Kültürü-5, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Doğan, Yusuf (2019). Türkçe ve Türk Kültürü-6, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Durmuş, Mustafa (2019). Türkçe ve Türk Kültürü Hazırlık Ders Kitabı-2, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Durmuş, Mustafa (2019). Türkçe ve Türk Kültürü Hazırlık Öğretmen El Kitabı-2, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Durmuş, Mustafa (2019). Türkçe ve Türk Kültürü Hazırlık Ders Kitabı-2, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Güngör, Tülin Kartal-Demirbaş, Hatice-Öztürk, Hüseyin-Halaçlı, Fatih-Koç, Levent-Çiftçi, Feyzullah-Parlak, Nizamettin-Yılmaz, Yiğit (2010). Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 4-5. Sınıflar, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Güngör, Tülin Kartal-Demirbaş, Hatice-Öztürk, Hüseyin-Halaçlı, Fatih-Koç, Levent-Çiftçi, Feyzullah-Parlak, Nizamettin-Yılmaz, Yiğit (2010). Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 4-5. Sınıflar, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Gürel, Zeki (2020). Yurt Dışındaki Tür Çocuklarına Türkçe Öğretimi, 13 Temmuz (<https://www.youtube.com/watch?v=2ji0CdeIEPM>) Erişim: 9.12.2020, saat: 12:14.

Gürel, Zeki (2019). *Yugoslavya Zamanında Avrupa'da Çalışan Yugoslavya Vatandaşı Türk İşçilerin Çocukları İçin Hazırlanıp Yayımlanan Dilimiz Kitabı Üzerine*, 14.Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı 26-27 Eylül Bakü-Azerbaycan Bildiriler Kitabı, Editörler: Rasim Özyürek-Aziz Gökce-İbrahim Atabey-Ayşegül Celepoğlu-Ayşen Gençtürk, Ankara: Bilkent Üniversitesi Yayını.

Güzel, Abdurrahman (2010). *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*, 2. Baskı, Ankara: Öncü Kitap.

Karadağ, Özay-Baş, Bayram (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi*, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Karatay, Halit (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü-8*, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Keskin, H. Kağan (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü-3*, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Kurt, Mustafa-Temur, Nezir (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü Hazırlık Ders Kitabı-1*, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Kurt, Mustafa-Temur, Nezir (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü Hazırlık Öğretmen El Kitabı-1*, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Kurudayıoğlu, Mehmet (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü-7*, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Mısırlı, Burhan-Tunçelli, Nilgün-Holago, Güliz-Başal, Lokman-Özbek, İbrahim (1999). *Köprüler Türkçe Okuma Kitabı (Broar Lasebok För Turkisksprakkiga Elever)*, Stocholm: Skolverket Yayınevi, 194 s.

Şen, Ülker (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü-2*, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Şen, Ülker (2018). *Türkçe Öğreniyorum Kitap Seti Üzerine*, Prof. Dr. Alemdar Yalçın Armağanı, Editörler: Gıyasettin Aytaş-Aliye Üstün Üsten, Ankara: Akçağ Yayınları.

Şen, Ülker (2015). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi ve Materyal Tasarımı (Belçika Örneği)*, Ankara: edge akademi Yayını.

Usta, Necmettin-Önder, Zafer-Çitil, Sevda-Aslan, Selçuk-Parlak, Nizamettin-Bektaş, Mehmet (2010). *Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 6-7. Sınıflar*, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Usta, Necmettin-Önder, Zafer-Çitil, Sevda-Aslan, Selçuk-Parlak, Nizamettin-Bektaş, Mehmet (2010). *Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 6-7. Sınıflar*, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Uzun, Osman-Usta, Hülya-Aldemir, Fadime Pelin-Turan, Zuhul-Bağrıaçık Turgut-Karabağ, Melek-Fidan, Mehmet Akif (2010). *Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 8-10. Sınıflar*, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Uzun, Osman-Usta, Hülya-Aldemir, Fadime Pelin-Turan, Zuhul-Bağrıaçık Turgut-Karabağ, Melek-Fidan, Mehmet Akif (2010). *Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 8-10. Sınıflar*, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Yalçın, Alemdar (1987). *Türkçe Öğreniyorum-1*, İstanbul Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayını.

Yalçın, Alemdar (1987). *Türkçe Öğreniyorum-2*, İstanbul Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayını.

Yalçın, Alemdar (1987). *Türkçe Öğreniyorum-3*, İstanbul Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayını.

Kıpçak Türkçesinin Oğuzcalaşmasına Dair: Kitābu'l İdrāk li- Lisāni'l Etrāk'teki İsimlerden Örnekler

Araştırma Görevlisi Âdem BULUT*

Özet

Tarih sahnesine ne zaman çıktıkları tartışmalı olan Kıpçakların Arap coğrafyasında görülmesi, Abbasiler döneminde olmuştur. Burada yönetimin üst kademelerinde görev alan Kıpçaklar, zamanla yönetimi ele geçirmişler ve Mısır-Suriye sahasında hâkim konumuna gelmişlerdir. Bu dönemde yönetici sınıfın Türk, yönetilenlerin Arap kökenli olması dolayısıyla iki sınıf arasında anlaşmazlıklar meydana gelmiştir. Bu sorunları çözmeye yönelik olarak dönemin âlimleri kimi gramer-sözlük veya sözlük çalışmaları ile Araplara Türkçeyi öğretmek istemişlerdir. Bu amaca yönelik olarak yazılan ilk eser, Ebü Hıyyān'ın 1312 yılında yazmış olduğu Kitābu'l İdrāk li- Lisāni'l Etrāk (Kİ) isimli gramer ve sözlük bölümlerini içeren çalışmadır. Müellifin eserin giriş bölümünde verdiği açıklamaya göre, müellifin eserini yazılı hiçbir kaynağa bağlı kalmadan güvendiği kişilerin ağzından derleyerek oluşturduğu anlaşılmaktadır. Müellif, eserinde Oğuz Türkçesi -kendi deyimiyle Türkmençe- sözcüklere de yer vermektedir. Bugüne kadar Memlûk- Kıpçak Türkçesinin Oğuzcalaşmasına dair yapılan çalışmalarda daha çok nesir ve nazım türündeki eserler göz önüne alınarak örnekler verilmeye çalışılmıştır. Abdülkadir İnan, Kıpçak Türkçesinin dili üzerine yapmış olduğu çalışmada bu dönemde yazılmış sözlük ve sözlük-gramer eserlerine az da olsa yer vermiş ancak konuyu kapsamlı olarak ele almamıştır. Yine bunun yanında Can Özgür de yaptığı bir çalışmada Kİ'de yer alan /d-/ sesli kelimeleri tespit etmiş fakat diğer Oğuz Türkçesi unsurlara değinmemiştir. Bu sebepten ötürü bu çalışmada Memlûk-Kıpçak Türkçesi ile kaleme alınmış olan sözlük-gramer türü eserlerden ilki olan Kitābu'l İdrāk li- Lisāni'l Etrāk isimli eserdeki Oğuz Türkçesi unsurlar ses ve şekil bilgisi ile söz varlığı açısından değerlendirilmiştir.

Çalışmada kısaca Kıpçakların ve Memlûk Kıpçaklarının tarihi hakkında bilgi verildikten sonra Kİ'de yer alan Türkmençe unsurların müellif tarafından nasıl verildiği hakkında açıklama yapılmış ardından eserde yer alan Oğuz Türkçesi unsurlar yukarıda zikredilen üç sınıfa göre ayrı ayrı incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kıpçak Türkçesi, Oğuz Türkçesi, Kitābu'l İdrāk li- Lisāni'l Etrāk, Ebü Hıyyān

The Samples of Oghuz Elements in Kitābu'l Idrāk li- Lisāni'l Atrāk

Abstract

Appearing of Kipchaks on the stage of the history has been mysterious. However, they were seen in the Arab peninsula for the first time in the Abbasid period. After being hired in some crucial positions, Kipchaks overthrew Abbasids and took charge of the Arab peninsula where is between Egypt and Syria. In this period, the ruling class was Turk originated, and the ruled class was Arab. As a consequence, there was a disconnection between those classes in terms of language. Hence, some well-known scholars wrote some dictionaries or dictionary-grammar books in order to teach Turkish to Arab people. The first book which was written on this purpose is Kitābu'l Idrāk li- Lisāni'l Atrāk written by Abu Hayyan in 1312 in Cairo. As it is clarified by the author in the introduction of the book, the book was compiled orally. The author did not take any other written texts as a source; only collected words one by one from trustworthy people as he described. The author included some Oghuz – Turkmanish words/elements in his work. So far, the articles which have been carried about Oghuzism in Kipchak Turkish did not give a place to dictionaries/grammar-dictionary books from the point of this topic. Only Abdülkadir İnan and Can Özgür did mention about these books in the view of Oghuzism with short paragraphs in their articles. However, even these two scientists did not pay enough attention to these dictionaries. Henceforth, in this article, it was examined Oghuz elements in Kitābu'l Idrāk li- Lisāni'l Atrāk concerning nouns.

* Bitlis Eren Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kat:4 no:3n/47 Merkez-BİTLİS/TÜRKİYE, a.bulut@beu.edu.tr, adem.bulut.1682@gmail.com

After a short brief about the history of Kipchaks and Mamluk-Kipchaks, the way of how Oghuz elements given in the book was described, and then those nouns were classified and examined in the perspective of phonetic, morphology along with vocabulary.

Keywords: Oghuz Turkish, Kipchak Turkish, Kitābu'l İdrāk li- Lisāni'l Atrāk, Abu Hayyan.

Giriş

Doğu kaynaklarında Kıpçak “Kıfçak” (bunlara verilen diğer isimler ise “İmek/Yimek” ve “Kimek” (Kurat, 1972: 69) olarak tanımlanan topluluğun ismine ilk defa Şine Usu yazıtında “*türük kıpçak elig yıl olurmuş*” ibaresi ile rastlandığı düşünülmektedir (Bilgin ve Hacıeminoğlu, 2002: 421). Ancak Peter Golden ise bu ibarenin tartışmalı olduğunu ileri sürerek bunun yerine Runik harfli metinlerde bu kavmin Kıpçak ismi ile değil de başka bir adla yer aldıklarını iddia eder (Golden, 2002: 757; Golden, 1995: 100-101). Klaştorıny, bu kavmin Runik harfli metinlerde “Sir” adı altında yer aldıklarını savunur (Klaştorıny, 1994: 31-32). Runik harfli metinlerde doğrudan “Kıpçak” ismine kavim adı olarak rastlanmamakla birlikte bu isme ilk kez Kaşgarlı Mahmud’un eserinde rastlanmaktadır. Kaşgarlı, bu kavim hakkında çeşitli bilgiler verir ve bunları bir Türk boyu olarak değerlendirir (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 10-11/207). İsimlerinin kökeni ve topluluk olarak ortaya çıkışları tartışmalı olan Kıpçaklar, Arap coğrafyasına ilk kez Abbasiler döneminde girmişlerdir. Bu dönemde İranlılara karşı denge politikası oluşturmak isteyen Abbasiler, para karşılığında satın alınan ve “memlûk” adı verilen Türklerden askerî birlikler oluşturmaktaydı. (Gökbel, 2002: 1304-1305; Ayaz, 2015: 21). Orta Asya ve Kafkasya’dan getirilen Müslüman olmayan Türk kökenli memlûklar, “hoca” lakaplı köle tacirleri vasıtasıyla Mısır ve Suriye sahasına getirilmişlerdir (Ayaz, 2015: 23). Bu şekilde Kıpçakların Abbasiler dönemindeki “memlûk sistemi”ne dâhil oluşları 12. yüzyılın yarısından sonraya denk gelmektedir (Gökbel, 2002: 1305).

Memlûklar döneminde yönetici sınıfın Türk kökenli yönetilen sınıfın Arap kökenli olması dolayısıyla her iki sınıf arasında iletişime dair sıkıntılar meydana gelmiştir. Bu sıkıntıyı çözmek amacıyla dönemin âlim/bilginleri Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla kimi eserler kaleme almışlardır. Bu amaca yönelik yazılan ilk eser ise Ebû Hayyân’ın 1312 yılında yazmış olduğu Kitābu'l İdrāk li- Lisāni'l Etrāk (Kİ) isimli eserdir. Eser, Mısır- Kahire’de yazılmış olup müellif nüshası günümüze ulaşamamıştır (Özyetgin, 2001: 41). Müellif, eserini oluştururken kendisinden önce yazılmış herhangi bir kaynağı temel almayıp bizatihi itibar ettiği kişilerin ağzından derleyerek hazırladığını ifade etmiştir (Özyetgin, 2001: 43).

Ebû Hayyân, eserinde Oğuz Türkçesine ait –kendi ifadesiyle Türkmence- isimlere yer vermektedir. Ebû Hayyân, bu isimleri üç farklı şekilde okuyucuya sunmaktadır:

1. Hem Doğu Türkçesi şeklinin hem de Oğuz Türkçesi şeklinin ayrı ayrı madde başları olarak verildiği isimler: “temir V nüshası 12a/7, D nüshası 19a/8, K nüshası 20a/14: *تَمِرُ: الحديد و يقال بالبدال*” şekli yanında “dümür~temür V nüshası 15b/4, D nüshası 23b/11-12, K nüshası 25a/13: *دُمُرُ: الحديد و يقال بالتاء*”.
2. Doğrudan madde başı olarak Oğuz Türkçesi şekli verilen isimler: “şarı V nüshası 17b/22, D nüshası 26a/11-12, K nüshası 28a/13: *صَرِي: الاصفر و يطلق علي الخمر*”
3. Madde başının açıklamasında Türkmence kaydıyla ya da Türkmencedeki yani Oğuz Türkçesindeki şekli verilen isimler: “etik V nüshası 2b/5, D nüshası 3b/12, K nüshası 3b/5-6: *أَتِكُ: الخُف*”
Çeviri: Çizme, ayakkabı. Türkçe bir kelimedir Türkmencesi ise “edük”.
4. Doğrudan doğruya Oğuz Türkçesi söz varlığına ait olan isimler ya da sözcükler: “degül V nüshası 15a/15, K nüshası 25a/1: *دُكُلُ: بمعنى ليس*”

Bu çalışmada ise eserde yer alan isimler, ses bilgisi, şekil bilgisi ve söz varlığı açısından ayrı ayrı olarak değerlendirilmiştir. Ses bilgisi bölümünde Doğu Türkçesinden Batı Türkçesine geçerken ses değişimi

geçirmiş olan isim/sözcüklerin Oğuz Türkçesindeki şeklinin Kıpçak Türkçesi ile yazılmış Kİ'de yer alan örneklerden hareketle yine Oğuz Türkçesine ait olan morfolojik özelliklere sahip şekillerle Oğuz Türkçesi söz varlığına ait isim/sözcükler verilmiştir.

1. Ses Bilgisi Açısından Oğuz Türkçesi Özellikler:

1.a.1. -b/-b>-v/-v değişimi geçirmiş örnekler:

Eski Türkçede ön, iç ve son ses b/-b/b- sesleri Eski Anadolu Türkçesinde v/-v/-v seslerine dönüşmüştür (Öztürk, 2017: 58). Kİ'de bu ses değişimini tanımlayan örnekler ise;

ev V nüshası 7a/12, D nüshası 11b/7, K nüshası 12a/13

+deş V nüshası 7a/12, D nüshası 11b/7, K nüshası 12a/13

+lü V nüshası 7a/12-13, D nüshası 11b/7-8, K nüshası 12a/13-14

av V nüshası 7a/13, D nüshası 11b/8, K nüshası 12a/14

+lu V nüshası 7a/13-14, D nüshası 11b/8-9, K nüshası 12a/14-16

karavaş V nüshası 22b/8, D nüshası 32b/9, K nüshası 34b/9-10

şav V nüshası 19a/13-14, D nüshası 28a/9, K nüshası 30a/8

+çı V nüshası 19a/14-16, D nüshası 28a/8-11, K nüshası 30a/8-11

1.a.2. m-/b- değişimi geçirmiş örnekler:

m-/b- sesleri bakımından Oğuz-Türkmen lehçeleri genellikle b- yönündedir (Korkmaz, 1995: 22). Bu gruptaki örnekler ise;

biz V nüshası 9a/2, D nüshası 14a/11, K nüshası 15a/10,

ben V nüshası 11a/3, D nüshası 17b/1-2, K nüshası 18b/6-7,

bun V nüshası 11a/5, D nüshası 17a/3-4, K nüshası 18b/8-9,

banbuç V nüshası 28b/16, D nüshası 42a/4

boynuz V nüshası 29a/4-5, D nüshası 42a/15-42b/1

1.a.3. -b>Ø değişimi geçirmiş örnekler:

şu V nüshası 17b/7, D nüshası 25b/13, K nüshası 27b/16

+ taş V nüshası 17b/7, D nüshası 25b/14, K nüshası 27b/16

+ tartış V nüshası 17b/8, D nüshası 25b/15, K nüshası 28a/1

1.b.1 t->d- değişimi geçirmiş örnekler:

Türkçede kelime başındaki t-/d- sorunu pek karışıktır. t- sesinin d- sesine dönüşmesi, Eski Türkçe döneminin sonunda başlamıştır. Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde durum epey karışıktır hatta müstensihe göre vaziyet değişmektedir. Aynı nüshada iki farklı şekli görmek de mümkündür (Timurtaş, 2012: 57). Kİ'de d- sesi ile tespit edilmiş isimler;

dan V nüshası 15b/7, D nüshası 23b/15, K nüshası 25a/16

depe V nüshası 14a/19, D nüshası 22a/8-9, K nüshası 23b/6-7

dipi V nüshası 14a/21, D nüshası 22a/10, K nüshası 23a/8
dip V nüshası 14a/21, D nüshası 22a/10, K nüshası 23b/8
depküç V nüshası 14b/1, D nüshası 22a/13, K nüshası 23b/13
depek V nüshası 14b/2-3, D nüshası 22a/14-15, K nüshası 23b/14-15
dütün V nüshası 14b/5, D nüshası 22b/1, K nüshası 23b/15-16
direk V nüshası 14b/13, D nüshası 22b/8-9, K nüshası 24a/9
dirgi V nüshası 14b/14, D nüshası 22b/9, K nüshası 24a/9-10
dergü V nüshası 14b/14-15, D nüshası 22b/9, K nüshası 24a/10
döre V nüshası 14b/15, D nüshası 22b/10, K nüshası 24a/11
dezek V nüshası 14b/18, D nüshası 22b/12, K nüshası 24a/13
diz V nüshası 14b/20, D nüshası 22b/14-15, K nüshası 24a/15-16
diken V nüshası 15a/6, D nüshası 23a/7, K nüshası 24b/7
dügün V nüshası 15a/6, D nüshası 23a/7, K nüshası 24b/7
deknek V nüshası 15a/9, D nüshası 23a/10, K nüshası 24b/10
dügme V nüshası 15a/9, D nüshası 15a/10, K nüshası 24b/10-11
dökme V nüshası 15a/9-10, D nüshası 23a/10, K nüshası 24b/11
değme V nüshası 15a/10-15, D nüshası 23a/10-15, K nüshası 24b/11-16
dükel V nüshası 15a/15, D nüshası 23b/1, K nüshası 25a/1
deg/dek V nüshası 15a/15, D nüshası 23b/1, K nüshası 25a/1
deke V nüshası 15a/15-16, D nüshası 23b/1, K nüshası 25a/1-2
delü V nüshası 15a/18, D nüshası 23b/3, K nüshası 25a/3
delük V nüshası 15a/18-19, D nüshası 23b/4, K nüshası 25a/4
dil V nüshası 15a/19-20, D nüshası 23b/5, K nüshası 25a/5
dilek V nüshası 15b/20, D nüshası 23b/5, K nüshası 25a/6
delim V nüshası 15a/22-23, D nüshası 23b/7-8, K nüshası 25a/8-9
dilkü V nüshası 15a/23, D nüshası 23b/8-9, K nüshası 25a/9-10
dıltaç V nüshası 15b/1, D nüshası 23b/9, K nüshası 25a/10
dulkuç V nüshası 15b/1-2, D nüshası 23b/10, K nüshası 25a/10-11
dümür V nüshası 15b/4, D nüshası 23b/11-12, K nüshası 25a/13
dümür V nüshası 15b/4, D nüshası 23b/12, K nüshası 25a/13
demren V nüshası 15b/4-5, D nüshası 23b/12, K nüshası 25a/13-14
demregü V nüshası 15b/5, D nüshası 23b/12-13, K nüshası 25a/14
dümen V nüshası 15b/5-6, D nüshası 23b/13, K nüshası 25a/14-15
dumlu V nüshası 15b/6, D nüshası 23b/14, K nüshası 25a/15

dün V nüshası 15b/8, D nüshası 23b/15-24a/1, K nüshası 25a/16-25b/1

dın V nüshası 15b/9-12, D nüshası 24a/2-4, K nüshası 25b/2-5

deve V nüshası 15b/14, D nüshası 24a/6, K nüshası 25b/7-8

+ balık V nüshası 15b/15, D nüshası 24a/7, K nüshası 25b/8

+ kuş V nüshası 15b/16, D nüshası 24a/8, K nüshası 25b/9

1.b.2. -d/-d>-y/-y değişimi geçirmiş örnekler:

Eski Türkçedeki -d/-d sesleri Eski Anadolu Türkçesi döneminde -y/-y seslerine dönüşmüştür (Gülsevin ve Boz, 2013: 45). Bu ses olayına Kİ'de tespit edilen örnekler ise;

ağ aygır V nüshası 4b/17-18, D nüshası 7b/12, K nüshası 8a/5

ay V nüshası 7a/23, D nüshası 12a/2, K nüshası 12b/9

oyuk V nüshası 7a/23, D nüshası 12a/2-3, K nüshası 12b/9-10

eyer V nüshası 7b/7, D nüshası 12a/9-10, K nüshası 13a/1

ayuk V nüshası 7b/1, D nüshası 12a/3-4, K nüshası 12b/11

uyku V nüshası 7b/2, D nüshası 12a/5, K nüshası 12b/12

uyanuk V nüshası 7b/4, D nüshası 12a/6, K nüshası 12b/14-15

uygan V nüshası 7b/6, D nüshası 12a/8-9, K nüshası 12b/16

ayruk V nüshası 7b/15, D nüshası 12b/3-4, K nüshası 13a/12

ayak V nüshası 7b/12, D nüshası 12a/15, K nüshası 13a/7

eygü V nüshası 7b/22, D nüshası 12b/11, K nüshası 13b/4-5

öyük/üyük V nüshası 7b/22-23, D nüshası 12b/11, K nüshası 13b/5

ayrı V nüshası 7b/23, D nüshası 12b/12, K nüshası 13b/5-6

ayrıç V nüshası 7b/23-8a/1, D nüshası 12b/12-13, K nüshası 13b/6-7

şyırım V nüshası 18a/7-8, D nüshası 26b/5-6, K nüshası 28b/7

kıyu V nüshası 24b/12, D nüshası 35b/13, K nüshası 37b/9-10

kıy V nüshası 24b/19, D nüshası 36a/6, K nüshası 37b/15-16

kıyruk V nüshası 25a/1, D nüshası 36a/11, K nüshası 38a/5-6

kıyış V nüshası 25a/4, D nüshası 36a/15, K nüshası 38a/8

1.c. -ğ/-ğ seslerinin durumu bakımından Oğuz Türkçesi isimler:

1.c.1. Birden fazla heceli kelimelerin sonunda:

Birden fazla heceli kelimelerin sonunda ve eklerin sonunda yer alan -ğ/-ğ sesleri Batı Türkçesine geçişte düşmüş, Doğu Türkçesinde ise sedasızlaşıp -k, -k olmuşlardır. Eski Anadolu Türkçesinde düşen bu sesler, kendinden önceki vokali yuvarlaklaştırmış ve uzatmıştır (Timurtaş, 2012: 50). Kİ'de bu ses hadisesine dair örnekler ise;

acı V nüshası 2b/12, D nüshası 4a/7, K nüshası 4a/1

ada V nüshası 2b/17, K nüshası 4a/7-8
ur V nüshası 2b/23, D nüshası 4b/5, K nüshası 4a/16
arı V nüshası 3a/6, D nüshası 4b/12, K nüshası 4b/9
örtü V nüshası 3a/7-8, D nüshası 4a/14, K nüshası 4b/11
evlü V nüshası 7a/12-13, D nüshası 11b/7-8, K nüshası 12a/13-14
avlu V nüshası 7a/13-14, D nüshası 11b/8-9, K nüshası 12a/14-16
isi V nüshası 3b/18, D nüshası 6b/9, K nüshası 6a/8-9
isilik V nüshası 3b/18, D nüshası 6a/9-10, K nüshası 6a/9
atlı V nüshası 4a/13, K nüshası 7a/2
oğurlu V nüshası 4b/12, D nüshası 7b/6, K nüshası 7a/14
ölü V nüshası 5b/6, D nüshası 9a/6, K nüshası 9b/2
ulu V nüshası 5b/7, D nüshası 9a/6-7, K nüshası 9b/2
+ anası V nüshası 5b/7, D nüshası 9a/7, K nüshası 9b/3
+ azu V nüshası 5b/8, D nüshası 9a/8, K nüshası 9b/4
ılı şu V nüshası 5b/13, D nüshası 9a/13, K nüshası 9b/10-11
elli V nüshası 5b/20, D nüshası 9b/5, K nüshası 10a/2
barlu V nüshası 8b/10, D nüshası 13b/12, K nüshası 14b/10
bişi V nüshası 9b/5, D nüshası 15a/5, K nüshası 14a/6
busu V nüshası 9a/21, D nüshası 14b/13, K nüshası 15b/14
törpi V nüshası 11b/8, D nüshası 18b/1, K nüshası 19b/6-7
türlü V nüshası 11a/22, D nüshası 18a/7-8, K nüshası 19a/12-14
tiri V nüshası 11b/2, D nüshası 18a/10, K nüshası 19a/16
çeri V nüshası 12b/13, D nüshası 20a/3, K nüshası 21a/10
çorlu V nüshası 12b/23, D nüshası 20a/12, K nüshası 21b/7
dumlu V nüshası 15b/6, D nüshası 23b/14, K nüshası 25a/15
süçi~süçü V nüshası 16a/4, D nüshası 24b/2-3, K nüshası 26a/1-2
sürü ve sürün V nüshası 16a/10, D nüshası 24b/7, K nüshası 26a/6-7
sili V nüshası 16b/13, K nüshası 26b/14
şarı V nüshası 17b/22, D nüshası 26a/11-12, K nüshası 28a/13
şapşarı V nüshası 17b/14, D nüshası 26a/5, K nüshası 28a/6
+ kavun V nüshası 17b/22, D nüshası 26a/12, K nüshası 28a/14
tapu V nüshası 19a/19, D nüshası 28a/13-14, K nüshası 30a/13
+ cı V nüshası 19a/23, D nüshası 28b/2, K nüshası 30a/16
taş V nüshası 20a/18, D nüshası 29b/4, K nüshası 31b/4

+ lu V nüshası 19b/8-10, D nüshası 28b/9-10, K nüshası 30b/8-9
tarı V nüshası 19b/18, D nüshası 29a/1, K nüshası 30b/16
toru V nüshası 19b/21, D nüshası 29b/4, K nüshası 31a/3
tuzlu V nüshası 20a/2-3, D nüshası 29a/8, K nüshası 31a/7
kapu V nüshası 21b/13, D nüshası 31b/1-2, K nüshası 33a/16-33b/1
kuru V nüshası 22a/21, D nüshası 32a/14-15, K nüshası 34a/15
kuşu V nüshası 23a/21-22, D nüshası 34a/3, K nüshası 35b/16
katı V nüshası 23b/7, D nüshası 34a/10-11, K nüshası 36a/7
kuyu V nüshası 24b/12, D nüshası 35b/13, K nüshası 37b/9-10
köprü V nüshası 25a/11-12, D nüshası 36b/7-8, K nüshası 38a/16
kiçi V nüshası 25b/3-4, D nüshası 37a/6-8, K nüshası 38b/13-15
körklü V nüshası 25b/17, D nüshası 37b/9-10, K nüshası 39a/10
muñlu V nüshası 28b/20, D nüshası 42a/8-9
meñli V nüshası 28b/21, D nüshası 42a/9
yubunlu pazarı V nüshası 29b/9-11, D nüshası 43a/8-10
yarlu V nüshası 30a/15, D nüshası 44a/5
yaşlu V nüshası 30b/15, D nüshası 44a/13
yoğlu V nüshası 31a/17, D nüshası 45a/7
yüklü V nüshası 31a/22, D nüshası 45a/14-15

1.c.2. Eklerin başındaki –ğ- seslerinin durumu:

Yapım ekleri ile kelimenin bünyesine dâhil hecelerinin başındaki –ğ- sesleri, Eski Anadolu Türkçesi döneminden önce düşmüş bulunmaktadır (Timurtaş, 2012: 52). Kİ'de ikinci hecenin başındaki ile eklerin başında bulunan –ğ- seslerinin erimiş şeklinin tespit edildiği örnekler;

eşek V nüshası 4a/3, D nüshası 6b/3, K nüshası 6b/3
elek V nüshası 6a/2, D nüshası 9b/11, K nüshası 10a/10
emek V nüshası 6a/21, D nüshası 10a/15, K nüshası 11a/1-2
buşak V nüshası 9b/8-9, D nüshası 15a/9-10, K nüshası 16a/12
bucak V nüshası 8a/18, D nüshası 13a/14, K nüshası 14a/10
çıban V nüshası 12a/23, D nüshası 19b/8, K nüshası 20b/15
çümen V nüshası 13b/23, D nüshası 21b/7, K nüshası 23a/5
şatan V nüshası 18a/16, D nüshası 26b/14, K nüshası 28b/16
tarağ V nüshası 19b/16, D nüshası 28b/14, K nüshası 30b/14
tamağ V nüshası 21a/14, D nüshası 30b/10, K nüshası 32b/10-11
kurağ V nüshası 22b/18, D nüshası 33a/7, K nüshası 35a/5

ķazan V nüshası 23a/7-8, D nüshası 33b/5, K nüshası 35b/3

ķıřa V nüshası 23a/19-20, D nüshası 33b/15, K nüshası 35b/12-13

kören V nüshası 25b/10, D nüshası 37b/1-2, K nüshası 39a/2

ketüren V nüshası 25a/18-19, K nüshası 38b/4-8

1.d.1. -l- ünsüzünün düşmesi:

Bu grupta Eski Türkçede “keltür-” şekliyle yer alan “getirmek fiilinden türeyen “ketüren V nüshası 25a/18-19, K nüshası 38b/4-8” örneğine rastlanmıştır.

1.e.1. y->Ø ses olayı bakımından Oğuz Türkçesi örnekler:

Eski Türkçe metinlerde y- ön sesi ile bulunan kelimelerden kimi Batı Türkçesine geçişte bu ön sesi düşürmüştür (Timurtaş, 2012: 62; Öztürk, 2017: 60). Korkmaz, y-‘siz örnekleri Oğuz Türkçesinin etkisi olarak kabul eder (Korkmaz, 1995: 22). Kİ’de y- sesi düşmüş olarak yer alan isimler ise;

ağaç V nüshası 4b/15-16, D nüshası 7b/9-10, K nüshası 8a/2-3

içim V nüshası 4a/6, D nüshası 6b/7, K nüshası 6b/7

igne V nüshası 5a/19, D nüshası 8b/11, K nüshası 9a/5

elgin V nüshası 6a/1-2, D nüshası 9b/10, K nüshası 10a/9-10

incü V nüshası 6b/15, D nüshası 11a/3, K nüshası 11b/6-7

ipek D nüshası 43a/10

2. Şekil Bilgisi Açısından Oğuz Türkçesi Özellikler:

2.1. +dAn ayrılma hâl ekinin kullanılmış olduğu örnekler:

Eski Türkçenin Göktürk döneminde kullanılan ayrılma hâl eki +dA iken Uygur döneminden itibaren bu ekle birlikte +dIn eki de görülmeye başlar. Batı Türkçesine geçişte ise +dIn eki yerine +dAn kullanılmaya başlanır (Timurtaş, 2012: 72; Öztürk, 2017: 58).

Kİ’de sadece “ol” işaret zamirinin ayrılma hâl ekiyle çekime girmiş şekline rastlanmıştır: “andan V nüshası 7a/1, D nüshası 11a/11, K nüshası 12a/1”.

3. Söz Varlığı Açısından Oğuz Türkçesi Özellikler:

Bu gruptaki isimler tespit edilirken Kaşgarlı’nın eserinde Oğuzca kaydı verdiği isimler ile Kİ’nin müellifinin “Türkmence” kaydı verdiği isimler, göz önüne alınarak Kİ’deki Oğuz Türkçesine ait/ait olma ihtimali olan isimler tespit edilmiştir:

appaķ V nüshası 2a/21-23, D nüshası 3b/5-6, K nüshası 3a/13-15

uç V nüshası 9-10, D nüshası 4a/3-4, K nüshası 3b/13-14

eze V nüshası 3b/13-14, D nüshası 6a/4, K nüshası 6a/3

aşağa V nüshası 3b/22, D nüshası 6a/15, K nüshası 6a/15

ařaķ V nüshası 4a/1, D nüshası 6b/1-2, K nüshası 6b/1-2

ařlıķ V nüshası 4a/6, D nüshası 6b/7, K nüshası 6b/8

uş V nüshası 4a/8, D nüshası 6b/9, K nüshası 6b/10

- oţçı/oţacı V nüshası 4a/18, D nüshası 7a/3, K nüshası 7a/7
ağıl V nüshası 4b/8-9, D nüshası 7b/2-3, K nüshası 7a/9-11
aķ V nüshası 4b/17, D nüshası 7b/12, K nüshası 8a/5
+ aygır V nüshası 4b/17-18, D nüshası 7b/12, K nüshası 8a/5
+ az V nüshası 4b/18, D nüshası 7b/12-13, K nüshası 8a/5-6
+ bars V nüshası 4b/20-21, D nüshası 7b/15-8a/1, K nüshası 8a/9
ekin V nüshası 5a/4, D nüshası 8a/8, K nüshası 8b/1
ügrümük V nüshası 5a/17-18, D nüshası 8b/7-10
alma V nüshası 6a/5, D nüshası 9b/14, K nüshası 10a/14
alu V nüshası 6a/6, D nüshası 9b/14-15-10a/1, K nüshası 10a/15-10b/1
imdi V nüshası 6a/20, D nüshası 10a/14, K nüshası 10b/16
am ve amcuķ V nüshası 6b/1, D nüshası 10b/4, K nüshası 11a/5
inek V nüshası 6b/20, D nüshası 11a/7, K nüshası 11b/13
evet V nüshası 7a/16, D nüshası 11b/12, K nüshası 12b/2-3
üyen V nüshası 7b/4-5, D nüshası 12a/7, K nüshası 12b/14-15
üyez V nüshası 7b/7, D nüshası 12a/10, K nüshası 13a/2
uyat ve ut V nüshası 7b/19, D nüshası 12b/7, K nüshası 13a/16-13b/1
biti vü bitik V nüshası 8a/9-10, D nüshası 13a/5-6, K nüshası 13b/16-14a/1
bardaķ V nüshası 8b/8, D nüshası 13b/11, K nüshası 14b/8
bile V nüshası 10b/20-21, D nüshası 17a/10, K nüshası 18a/16
boķ V nüshası 10a/19, D nüshası 16a/12, K nüshası 17b/4
bal V nüshası 10b/15, D nüshası 17a/4, K nüshası 18a/9
balçık V nüshası 10b/22, D nüshası 17a/12, K nüshası 18b/2
böy V nüshası 11a/10, D nüshası 17b/9, K nüshası 18b/15
çetük V nüshası 12b/7, D nüshası 19b/15, K nüshası 21a/5
çor V nüshası 12b/23, D nüshası 20a/12, K nüshası 21b/6
çerça V nüshası 13a/1-2, D nüshası 20a/14, K nüshası 21b/8-9
çaķmaķ V nüshası 13a/20, D nüshası 20b/15, K nüshası 22a/10-11
çeküç V nüshası 13b/2, D nüshası 21a/4, K nüshası 22a/16
çekürge V nüshası 13b/7, D nüshası 21a/8, K nüshası 22b/5
çömçe V nüshası 14a/3, D nüshası 21b/10, K nüshası 23a/8
çanaķ V nüshası 14a/8, D nüshası 21b/13, K nüshası 23a/11-12
degül V nüshası 15a/15, K nüshası 25a/1

sürçek V nüshası 16a/14-15, D nüshası 24b/12, K nüshası 26a/11
sökel V nüshası 16b/5, D nüshası 25a/10, K nüshası 26b/7
sökelek V nüshası 16b/6, D nüshası 25a/10, K nüshası 26b/7
şırt V nüshası 18a/6, D nüshası 26b/3-4, K nüshası 28b/5
sağ V nüshası 18a/19-20, D nüshası 27a/1-2, K nüshası 29a/2-3
+ yağ V nüshası 18b/2-3, D nüshası 27a/8-9, K nüshası 29a/9
tamar V nüshası 21a/14, D nüshası 30b/10-11, K nüshası 32b/11
tuysu V nüshası 21b/1, D nüshası 31a/4, K nüshası 33a/4
kat V nüshası 21b/23-22a/1, D nüshası 31b/11-12, K nüshası 33b/12-13
kaçan V nüshası 22a/14, D nüshası 32a/8, K nüshası 34a/9
koç ve koçkar V nüshası 22a/14, D nüshası 32a/8-9, K nüshası 34a/9
kurşun V nüshası 22b/1, D nüshası 32b/3, K nüshası 34b/2-3
kurt V nüshası 22b/11-12, D nüshası 32b/13-14, K nüshası 34b/13-14
kışrak V nüshası 23a/19, D nüshası 33b/15, K nüshası 35b/12
konşu V nüshası 24a/5, D nüshası 34b/14, K nüshası 36b/11
kova V nüshası 24b/10, D nüshası 35b/11, K nüshası 37b/7
köpek V nüshası 25a/10, D nüshası 36b/5-6, K nüshası 38a/13-14
kök V nüshası 26b/15-16, D nüshası 39a/8-9, K nüshası 40b/3-4
kömkök V nüshası 27a/18, D nüshası 40a/5
könçek V nüshası 27b/8, D nüshası 40b/4
könçük V nüshası 27b/14, D nüshası 40b/9-10
kepçe V nüshası 25a/13, D nüshası 36b/9, K nüshası 38a/16
keçe V nüshası 25b/1, D nüshası 37a/4, K nüshası 38b/11
keçi V nüshası 25b/3, D nüshası 37a/6, K nüshası 38b/13
armut V nüshası 26a/10, D nüshası 38a/9-10, K nüshası 39b/8
ayva V nüshası 26a/16, D nüshası 38a/10, K nüshası 39b/8-9
közsüz V nüshası 26a/14, D nüshası 38a/12-13, K nüshası 39b/11
beyin V nüshası 29a/4, D nüshası 42a/15
nite V nüshası 29a/11, D nüshası 42b/6
nişe V nüshası 29a/18, D nüshası 42b/10
yamğur V nüshası 31a/6, D nüshası 44b/12
yuldurum V nüshası 31b/11, D nüshası 45b/11-13

Sonuç

Sonuç olarak Kİ'deki isimler, Kıpçak Türkçesinin Oğuzcalaşması bakımından incelenmiş ve 208 (kök yapıda)+17 (bir isim kökünden türemiş yeni bir isim ya da bu ismin kurmuş olduğu öbek yapısı) örnek tespit edilmiştir. Bu açıdan Kİ'de 136+14 ses bilgisine, bir tane şekil bilgisine ve 70+3 tane de söz varlığına örnek teşkil eden Oğuz Türkçesi unsura rastlanmıştır.

m-/b- seslerinin tercihinde Kİ'nin daha çok Oğuz Türkçesinin etkisiyle b- sesi ile başlayan örnekleri barındırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca -b>-w/-v değişiminde Doğu Türkçesindeki geleneği devam ettirmenin aksine Kİ'de örnekler, Oğuz Türkçesindeki gibi diş-dudak -v sesi ile eserde yer almaktadır.

t->d- ses değişiminde Kİ'de bir ikili kullanım söz konusudur daha doğrusu eserin müellifi, karşılaşılmasının mümkün olduğunu düşündüğü şekilleri hem t- sesi ile hem de d- sesi ile ayrı madde başları olarak vermiştir.

-d/-ḍ seslerinin -y/-y seslerine dönüşmesi konusunda “ıdı” ve “adağ” gibi birkaç örnek dışında geri kalan bütün örneklerde sızıcı -ḍ/-ḍ seslerinin düzenli olarak -y/-y sesine dönüştüğü görülmüştür.

Kelime başındaki y- sesinin durumu için Kaşgarlı, Oğuzlar ve Kıpçaklar ya sesini elife çevirdiklerinin bilgisini vermektedir. Eski Türkçede ve devamındaki Doğu Türkçesinde kelime başında y- sesini barındıran bütün kelimeler, Kİ'de elif ile başlamaktadır. Sadece “yipek” isminde bir ikili kullanım söz konusudur ancak müellif, bu sözcüğün elifli şeklinden yani “ipek” hâlinde de bahsetmektedir.

Bunun yanında kelime sonlarında düşen -g seslerinin kendinden önceki ünlüyü yuvarlaklaştırdığı ve dudak uyumu aykırılığına neden olduğu bilinmektedir. Oğuz Türkçesinde yaşanan bu ses olayının aynısının Memlûk-Kıpçak Türkçesinde de meydana gelmesi beklenirken bunun aksi olarak “atlu, avlu, evlü, kapu, tapu” örnekleri dışında geri kalan bütün isimlerde dudak uyumunun gelişmiş olduğu ve buna bağlı olarak kelimedeki son ünlünün gelişmiş olduğu göze çarpmaktadır. Aynı durum, Karaağaç tarafından Lutfi Divanı'nın +IX/+IXğ ekini açıkladığı bölümde de geçmektedir. Karaağaç, Kİ'de tespit ettiğimiz bu durumun Kıpçak Türkçesi metinleri yanında Lutfi Divanı'nında da yer aldığını ifade etmektedir (Karaağaç, 1997: XXV).

Her ne kadar elimizde Oğuz Türkçesinin söz varlığını gösteren bir kelime listesi olmasa da Kaşgarlı'nın eserinde Oğuzca olduğunu belirttiği kelimelerden hareketle Kİ'de Oğuz Türkçesine ait sözcükler tespit edilmiştir. Söz varlığı grubunda en fazla yeri, hayvan isimleri ve hayvancılığa ait isimler teşkil etmektedir.

Kaynakça

Aktan, B. (2012). Mu'înü'l-Mürîd'de Oğuzca ses ve şekil özellikleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (32).

Argunşah, M. ve Sağol Yüksekaya, G. (2014). Karahanlıca Harezmece Kıpçakça Dersleri. İstanbul: Kesit Yayınları

Atalay, B. (1985). *Divanü Lûgat-it- Türk Tercümesi I*. Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.

Atalay, B. (1985). *Divanü Lûgat-it- Türk Tercümesi II*. Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.

Atalay, B. (1985). *Divanü Lûgat-it- Türk Tercümesi III*. Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.

Atalay, B. (1986). *Divanü Lûgat-it- Türk Dizini*. Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.

Ayaz, F. Y. (2015). *Memlûkler (1250-1517)*. İstanbul: İSAM Yayınları.

Banguoğlu, T. (1960). Kaşgari'den Notlar: III. Oğuz Lehçesi Üzerine. *TDAY Bellekten*, 8, Ankara: Türk Dil Kurumu s. 23-48

Bilgin, A. ve Hacıeminoğlu, N. (2002). Kıpçaklar, 'Kıpçak Türkçesi'. TDV İslam Ansiklopedisi, c. 25, s. 422

Çürük, M. S. (2011). Mu'înü'l Mürîd'de Oğuz Türkçesi Unsurları. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. 38. ICANAS, c.1, 405-419

Eckmann, J. (1964). Memlûk Kıpçakçasının Oğuzcalaşmasına Dair. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Bellekten*, 12, 35-41

Eckmann, J. (1982). Memlûk-Kıpçak Edebiyatı. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Bellekten*, 30(1982-1983), 85-99

Eckmann, J. (2014). *Harezm, Kıpçak ve Çağatay Türkçesi Üzerine Araştırmalar*. Ankara: Türk Dil Kurumu

Ercilasun, A. B. ve Akkoyunlu, Z. (2014). *Dîvânü Lugâti't Türk giriş-metin-çeviri-notlar-dizin*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Erenoğlu, N. (2010). Kumuk Türkçesinde Oğuzca Unsurlar. *Turkish Studies*, 5, 1, s. 416-461

Golden, P. B. (1995). Cumanica IV: The Tribes of the Cuman-Qipchaqs. *Archivum Eurasiae Medii Aevi* 9, 99-122.

Golden, P.B. (2002). *Kıpçak kabileleri üzerine notlar: Kimekler ve Yemekler* (ed. H. Celal Güzel, Kemal Çiçek, Salim Koca). Yeni Türkiye Yayınları, C2, Ankara, 757-766.

Gökbel, A. (2000). *Kıpçak Türkleri (Siyasî ve Dinî Tarihi)*. İstanbul: Ötüken.

Gökbel, A. (2002). *Kıpçaklar ve Kumanlar* (ed. H. Celal Güzel, Kemal Çiçek, Salim Koca). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, C2, 729-756.

Gülsevin, E. ve Boz, E. (2013). *Eski Anadolu Türkçesi*. Ankara: Gazi Kitabevi

Gülsevin, G. (2010). Oğuzca olmayan Türk lehçelerindeki Oğuzca unsurlar ve bunlara teorik bir yaklaşım. *Turkish Studies*, 5/1, s.57- 76

Gülsevin, S. (2007). Karay Türkçesinde Oğuzca Unsurlar. *Turkish Studies*, 2, 2, s. 300-306.

Güngör, O. C. (2018). Gülistan Tercümesi'nin ses ve şekil bilgisinde ikili kullanımlar ve bu kullanımların bugünkü Oğuz ve Kıpçak lehçelerindeki görünümü. *Erdem*, 75, s. 121-148

Hünerli, B. (2014). Gagavuz Türkçesinde korunan eski Oğuzca sözcükler üzerine. *Meydan Gazetesi*, 18 Kasım 2014 haberi.

İnan, A. (1953). XIII.-XV. yüzyıllarda Mısır'da Oğuz-Türkmen ve Kıpçak lehçeleri ve "Halis Türkçe". *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Bellekten*, 1, 53-71

Karaağaç, G. (1997). *Lutfi Divanı*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Karamanlıoğlu, A. F. (1962). Kıpçaklar ve Kıpçak Türkçesi. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 12, 175-184

Kaymaz, Z. (2004). Çağatay Türkçesinde Oğuzca Unsurlar Üzerine. *Amancolovskie Çiteniya*, 7-8.

Klyashtorny, S.G. (2013). "Polovets Problemi (II): Kıpçaklar, Kumanlar ve Polovetsler", (C. ÇAKMAK, Çev.), *Türk Kültürü*, 175-180.

Kopruman, K. Y. (2015). Memlûkler sahasında Oğuzlar. 5. *Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu Oğuzlar: Dilleri, Tarihleri ve Kültürleri*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, s. 363-368

Korkmaz, Z. (1995). Eski Türkçedeki Oğuzca Belirtiler. *Türk Dili Üzerine Araştırmalar, c. 1*, Ankara: Türk Dil Kurumu

Kurat, A.N. (1972). *IV – XVIII. Yüzyıllarda Karadeniz kuzeyindeki Türk kavimleri ve devletleri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Özgür, C. (2003). Kıpçakça yazılmış eserlerde Türkmence (Oğuzca) unsurlar. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, 30*, 349-357

Özgür, C. (2012). Kıpçak Türkçesi ile yazılmış Kitābu'l Hayl'in yazmalarında karışık dil özelliklerinin görünümü. *Turkish Studies, 7/1*, s. 1781-1792

Özgür, C. (2017). Memlûk Kıpçakçasıyla yazılmış eserlerde kelime başında d- ünsüzü. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, c. 5*, s.68-71.

Öztürk, E. (2017). *Eski Anadolu Türkçesi El Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları

Özyetgin, A. M. (2001). *Ebū Ḥayyān Kitābu'l İdrāk li Lisāni'l Etrāk Fiil: Tarihî-Karşılaştırmalı Bir Gramer ve Sözlük Denemesi*. Ankara: Köksav.

Timurtaş, K. (2012). *Eski Türkiye Türkçesi XV. Yüzyıl Gramer Metin Sözlük*. İstanbul: Kapı Yayınları

D nüshası: İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi, Arapça Yazmalar kısmı 3856 numara

K nüshası: Kahire Nüshası

V nüshası: İstanbul Bayezid Umumî Kütüphanesi Veliyüddin Efendi bölümü 2896 numara

Elektronik Terimleri Bağlamında Türkiye Türkçesi Azerbaycan Türkçesi Terim Birliği

*Dr. Öğretim Üyesi Ali Kemal ŞAŞ**

Özet

İnsanoğlu tarihî süreç içerisinde oldukça önemli kültürel ve teknolojik gelişmelere imza atmış ve bu gelişmeler neticesinde pek çok yeni alet, eşya ve kavram ortaya koymuştur. Ortaya konan bu unsurların adlandırılmasında milletlerin içerisinde buldukları kültür alanlarının büyük bir etkisi olmuştur. Uzunca bir süre aynı bölgede yaşamış olan Türkler bazı siyasi, iktisadi, coğrafi ve kültürel zorunluluklar sebebiyle farklı bölgelere göç etmiş; farklı kültür daireleri içerisinde varlıklarını sürdürmüştür. Kültürel farklılaşmaların en kolay izlenebildiği alanların başında dil gelmektedir. Zira toplumların maruz kaldığı hemen her değişikliğin dilde bir karşılığı olmuştur.

Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesi, Türkçenin güneybatı kolunun iki önemli temsilcisidir. 13. yüzyıldan itibaren Oğuzcaya dayalı ortak bir yazı dili kullanan Osmanlı ve Azerbaycan Türkçesi günümüze kadar bu birlikteliği korumuştur. Ancak 18. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren Azerbaycan'da hissedilmeye başlanan Rus hâkimiyetinin 1920'den itibaren çok kesif bir hal alması Azerbaycan ve Türkiye Türkçeleri arasındaki irtibatın uzunca bir süre kopmasına sebep olmuştur. Bu kopukluk dile de yansımış, özellikle terimler konusunda her iki lehçe arasında anlaşmayı engellenecek farklar ortaya çıkmıştır.

Bilimsel gelişmelerin yoğun bir şekilde yaşandığı 20. yüzyıl boyunca Türkiye Türkçesi özellikle teknik alanlardaki terimleri Fransızca, Almanca ve İngilizce gibi Batılı dillerden ya doğrudan kopyalamayı ya da anlam aktarması yoluyla almayı tercih etmiştir. Aynı dönemde Azerbaycan Türkçesi terimler konusunda, siyasi ve kültürel zorunluluklar sebebiyle, farklı bir yol izlemek zorunda kalmış, pek çok terimi Rusçadan doğrudan kopyalamıştır.

Teknolojik gelişmeler, elektronik aletlerin hızla hayatımıza girmesine zemin hazırlamıştır. Bu durum neticesi olarak pek çok elektronik terimi günlük dilde ve genel sözlüklerde kendine yer bulmaya başlamıştır. Bu çalışmada Azerbaycan ve Türkiye Türkçesindeki elektronik terimleri karşılaştırmalı bir yöntemle incelenmiş, benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuştur. Çalışmanın son bölümünde terim birliğinin sağlanabilmesi için neler yapılabileceği tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Elektronik terimleri, terim birliği, Azerbaycan Türkçesi, Türkiye Türkçesi.

In The Context of Electronic Terms the Union of Terms Belonging to Turkey Turkish and Azerbaijan Turkish

Abstract

In the historical process, human beings have made very important cultural and technological developments. As a result of these developments, many new tools, items and concepts have been introduced. In the naming of these elements revealed, the cultural areas in which the nations area had a great effect. Turks, who were thought to have lived together for a long time, migrated to different regions due to some political, economic, geographical and cultural necessities and continued their existence in different cultural circles. Language is one of the leading areas where cultural differentiation can be observed most easily. Every change faced by societies has definitely had a response in language.

Turkey Turkish and Azerbaijan Turkish are two important representatives of southwest arm of Turkish language based on Oghuz dialect since the 13th century, Ottoman and Azerbaijan Turkish have preserved

* Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türkiye, kemalsas@ahievran.edu.tr.

this unity until today. However, since the first quarter of the 18th century Russian domination had begun to be felt and since 1920 this has become very dense so the liasion between Azerbaijan and Turks of Turkey has been cut for quite a long time. This disconnection has also been reflected in language, especially from the point of terms, important differences have emerged between the two dialects.

Throughout the 20th century in which scientific developments were intensively experienced and in this century Turkey Turkish, especially technical terms, acquired from French, German and English. Turkey Turkish has chosen to take direct copying or meaning transmission of these concepts from western languages. As a result, important differences emerged between the both dialects. During the same period, Azerbaijani Turkish had to fallow a different path from the point of terms due to political and cultural necessities, and had to directly copy many terms from Russian.

Technological developments have paved the way for electronic devices to enter our lives rapidly. As a result of this situation, many electronic terms have begun to find place in daily language and general dictionaries. İn this study, electronic terms in Azerbaijani and Turkey Turkish were examined in a comperative way, demonstrated similarities and differences. İn the last part of the study, what can be done to achieve term unity was discussed.

Keywords: Elecronic terms, term unity, Turkey Turkish, Azerbaijan Turkish

Giriş

Dilin en önemli özelliklerinden biri değişimdir. Yaşayan her dil; siyasi, dinî, ekonomik, coğrafi ve kültürel sebeplere bağlı olarak değişime uğrar. Bu değişim her dilde aynı miktarda ve aynı yönde olmaz. Zamana ve değişimi ortaya çıkaran sebeplerin derecesine bağlı olarak farklılaşmanın şiddeti ve yönü de değişir. Ayrıca dil konuşurlarının bir bölümünün farklı sebeplerle değişik coğrafyalara yerleşmesi veya aynı coğrafyayı paylaşan topluluğun çeşitli sebeplerle ayrışması da dildeki başkalaşmaya zemin hazırlar. Bu başkalaşma neticesinde ortaya çıkan küçük farklar ağızların, biraz daha büyük farklar ise ağız ailesi olarak değerlendirilebilen lehçelerin ortaya çıkmasını sağlar.

Lehçeleşmeyi Ortaya Çıkaran Faktörler

Dilsel farklılaşmada coğrafi, tarihî ve toplumsal etkenlerin büyük rolü vardır. Dilsel değişimin bir aşaması olarak görülen lehçeler, bir dilin değişik ülke ve bölgelerde, yine aynı dil birliğinden kimselerce konuşulan değişik şekilleridir (Aksan, 2007). Bir dilin içerisinde yeni lehçelerin oluşabilmesi için çeşitli şartların oluşması gerekmektedir. Akar'a (2010) göre lehçeleşmenin oluşması için şu aşamaların geçilmesi gerekir:

1. Bir topluluk içerisinde farklı ağız özelliklerine sahip bir grubun kültürel ve toplumsal olarak ana kitleden ayrışması,
2. Söz konusu grubun farklı bir coğrafyaya yerleşmesi veya aynı coğrafyada siyasi, dinî veya kültürel sebeplerle tecrit edilmesi,
3. Ayrışan topluluğun sahip olduğu lehçenin bir siyasi otorite tarafından desteklenip yazı dili olarak kullanılması,
4. Söz konu lehçenin her türlü ihtiyaca cevap verebilecek, işlek bir yazı sistemine sahip olması.

Ayrıca ölçünlü dilin, milletin ait olduğu tarihin ve milli unsurların genç nesillere düzgün bir şekilde aktarılmaması (Karaağaç; 2013) ya da ana kitlenin içerisindeki bir topluluğun farklı bir din ve mezhebi benimsemesi de zamanla lehçeleşmeye kapı aralamaktadır. Diğer taraftan birbirine yakın lehçelerde, farklı amaçlar doğrultusunda ve birbirinden bağımsız bir şekilde yapılan dil planlamaları da lehçeler arasındaki farklılaşmayı derinleştirmektedir.

Lehçeleşme ilk olarak fonetik düzlemde ortaya çıkmaktadır. Zira fonemler dilin en kolay değişime uğrayan unsurlarını teşkil etmektedir. Tarihi ve çağdaş Türk lehçeleri arasındaki en önemli farklar da fonetik düzlemde görülmektedir. Morfolojik düzlemdeki değişimler ise daha yavaştır ancak morfeplerdeki değişim lehçeler arasındaki anlaşma düzeyini fonetik unsurlardan daha çok etkilemektedir. Lehçeleşmenin bir sonraki aşaması ise kelime düzlemindeki farklılaşmadır (Akar, 2010).

Lehçeleşmenin varlığı her zaman dilsel ölçütlere göre değerlendirilmez. Bazı durumlarda siyasi ve toplumsal faktörler dilsel ölçütlerin yerine geçer. Siyasi ve toplumsal etkenler sebebiyle aralarında herhangi bir benzerlik olmayan iki dil lehçe olarak kabul edilebilirken sadece küçük farklılıklar gösteren ağızlar da lehçe olarak değerlendirilebilmektedir (İmer, Kocaman ve Özsoy 2011).

Lehçeleşmenin son aşaması müstakil bir dil olma sürecidir. Ancak ortaya çıkan her ağız veya lehçe yazı diline dönüşmez. Bunun sağlanabilmesi için ağız veya lehçenin seçilmesi, kodlanması, işlevlerinin genişletilmesi ve toplumu birleştirecek bir millî dil olarak kabul edilmesi gerekmektedir (Demir, 2002; Hudson, 1980).

Oğuz Türkçesinin Lehçeleşme Serüveni

Her ne kadar dilsel farklılaşmaya dair unsurlar ilk yazılı eserlerden itibaren tespit edilmiş olsa da (Gabain, 2003) Türkçenin gerçek manada lehçeleşmesi 13. yüzyılda başlamıştır. 11 – 13. yüzyıllar arasında Ön Asya'da yaşayan Türklerin bir bölümünün çeşitli sebeplerle kaynaşıp batıya doğru göç ettiği bilinmektedir. Bu durumun neticesinde 13. yüzyılda, Harezm bölgesinde, başta Kıpçak ve Oğuzlar olmak üzere, pek çok Türk boyunun dil özelliklerini bünyesinde barındıran Harezm Türkçesi ortaya çıkmıştır. Bu döneme kadar küçük ses, şekil ve kelime kadrosu farklılıklarına rağmen birbirinin devamı niteliğinde olan ve tek bir hat üzerinde yoluna devam eden Türk dili bu tarihten itibaren farklı lehçelere dayalı yazı dillerine sahip olmuştur. Müşterek Orta Asya Türkçesinin ikinci safhası olarak kabul edilen Harezm Türkçesi Dönemi'nden sonra doğuda Çağatay, kuzeyde ve Levant bölgesinde Kıpçak, batıda ise Oğuz lehçesine dayalı yazı dilleri teşekkül etmiştir.

Uzun bir müddet Köktürk, Uygur ve Karahanlı devletlerinde varlıklarını sürdüren Oğuzlar 9. yüzyılda Batı Türkistan'da Oğuz Yabgu devletini kurmuştur. 10. yüzyıldan itibaren Kıtayların baskısı altında kalan Oğuzlar önce batıya daha sonra da güneye göçmek zorunda kalmıştır. Güneye göçen büyük Oğuz kitleleri önce İran ve Azerbajan'a sonrasında ise Irak ve Anadolu'ya yerleşmiştir. 11. yüzyılda İran merkezli Büyük Selçuklu devletinin kurulmasından sonra Oğuzlar büyük bir siyasi gücün sahibi olmuştur. Bu güç daha büyük Oğuz kitlelerinin İran, Azerbajan ve Anadolu'ya göçmesine ve bu bölgelerin Türkleşmesine zemin hazırlamıştır. Özellikle Malazgirt Muharebesi'nden sonra Oğuzların Anadolu'ya doğru yürüyüşleri hızlanmıştır (Turan, 1993).

12. yüzyılın sonları ile 13. yüzyılın başlarından itibaren Oğuz lehçesine dayalı bir yazı dili olarak ortaya çıkan Batı Türkçesi 17. yüzyıla kadar tek bir kol üzerinden ilerlemiştir. Bu dönemden itibaren Azerbajan ve Doğu Anadolu'yu içine alan bölgede Doğu Oğuz Türkçesi, Osmanlı sahasını içine alan bölgede ise Batı Oğuz Türkçesi yaygınlık kazanmış; böylece Oğuz Türkçesi varlığını iki hat üzerinde sürdürmeye başlamıştır.

Yeni vatanlarına yerleşen Oğuzlar başlangıçta devlet ve bilim dili olarak Farsça ve Arapçayı kullanmıştır. 13. yüzyıla kadar sadece konuşma dili olarak varlığını sürdüren Oğuz Türkçesi bu yüzyılın ikinci yarısından itibaren bağımsız bir yazı dili haline gelmeye başlamıştır. Anadolu'da Türk dilinin yazı dili haline gelmesi Anadolu Selçukluları ve Anadolu Beylikleri Dönemi'nde mümkün olmuştur. Moğol akınları neticesinde Anadolu Selçuklu Devleti'nin yıkılması, Arapça ve Farsça bilmeyen beylerin yönetimi ele geçirmesi bu durumun ortaya çıkmasında etkili olmuştur (Korkmaz, 2013). Oğuz Türkçesinin Anadolu'da yazı dili haline gelmesini sağlayan bir diğer etken ise Osmanlı Devleti'nin

Türkçeyi resmi dil olarak kabul etmesidir. Batı Oğuz Türkçesi; Eski Anadolu Türkçesi, Osmanlı Türkçesi ve Türkiye Türkçesi olmak üzere üç önemli evreden geçerek günümüze kadar ulaşmıştır.

Her ne kadar 14. ve 15. yüzyıllarda eserler vermiş olan Kadı Burhaneddin, Erzurumlu Kadı Darir, Kasım, Habibi gibi yazar ve şairler Doğu Oğuz Türkçesinin ilk temsilcileri olarak görülse de (Özkan, 2007) bu şair ve yazarların dili Yunus Emre, Âşık Paşa ve Ahmedî gibi Batı Oğuz Türkçesiyle eserler vermiş olan yazar ve şairlerin dilinden pek farklı değildi. Zira aralarında küçük birkaç ses ve şekil ayrılığından başka fark bulunmuyordu. Oğuz Türkçesinin yazı dilindeki ayrışma ancak 17. yüzyılın sonları ile 18. yüzyılın başlarından itibaren ortaya çıkmıştır.

Selçuklulardan sonra sırasıyla Moğollar, Timurlular, Karakoyunlular, Akkoyunlular ve Safaviler tarafından yönetilen Azerbaycan 18. yüzyılın ortalarından itibaren güneyde Kaçarlar; kuzeyde ise bağımsız hanlıklar tarafından idare edilmiştir (Köprülü, 1993). Kuzey kısımda kurulan Revan, Bakü, Şeki, Karabağ, Kuba, Şirvan, Gence, Taliş, İlus gibi hanlıkların zamanında siyasi otoritenin zayıflaması ve Azerbaycan Türklüğünün parçalanmış görüntüsü Rusların, Kuzey Azerbaycan topraklarına hücum etmesine sebep olmuştur. Bu saldırılar neticesinde Ruslar, Azerbaycan'ın kuzey bölümündeki bütün hanlıkları istila etmiştir. Söz konusu gelişmelere koşut olarak Azerbaycan toprakları 1828'de imzalanan Türkmençay Anlaşması ile ikiye bölünmüş, güney kesimi İran'ın, kuzeyi ise Rusya'nın hâkimiyetine girmiştir. Kuzey Azerbaycan 28 Mayıs 1918'de bağımsızlığını ilan etmişse de bu durum uzun sürmemiş, 27 Nisan 1920 Rus ordusunun Bakü'yü işgal etmesiyle yeniden Rus hâkimiyetine girmiştir (Saray, 1993). Azerbaycan ancak 1990'da Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla 30 Ağustos 1991'de istiklaline kavuşabilmiştir (Gömeç, 1999).

Lehçeleşme dil içi bir hadise olsa da lehçeleşmeyi ortaya çıkaran etkenler, çoğu zaman, dil dışı unsurlara dayanır (Akar, 2010). Oldukça uzun bir süre tek bir lehçe olarak yoluna devam eden Oğuz Türkçesinin lehçelere ayrılmasının başlıca sebepleri şunlardır:

1. Oğuzların bu bölgeleri yurt tuttıkları dönemlerde Anadolu ve Azerbaycan sahalarına farklı Oğuz boylarının yerleşmesi,
2. Eski Anadolu Türkçesi Dönemi'nde her iki lehçenin bazı farklı ses ve şekil özelliklerini benimsemesi,
3. Uzun tarihi süreç içerisinde Kıpçak, özellikle de Çağatay Türkçesinin Doğu Oğuz Türkçesini etkilemesi ve bu lehçelere has bazı ses ve şekil özelliklerinin yazı diline aksetmesi,
4. İlhanlıların Azerbaycan bölgesindeki hâkimiyetleri neticesinde bazı Moğolca unsurların Doğu Oğuz Türkçesine yerleşmesi,
5. Coğrafya farklılığı sebebiyle her iki lehçenin farklı dillerle ilişki içerisinde olması (Ergin, 1981).

Söz konusu ayrışmada 15. Yüzyıldan itibaren kesif bir şekilde hissedilmeye başlayan siyasi rekabet ve onun tetiklediği mezhep farklılığının da önemli bir etkisi olmuştur.

Azerbaycan'ın son 300 yılını için alan çalkantılı dönem dile de yansımış bir yandan Farsça diğer taraftan Rusça, Azerbaycan Türkçesini derinden etkilemiştir. Özellikle sosyal ve kültürel farklılaşmaların yanında yazı sistemi değişiklikleri de lehçe farklılıklarının oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda Azerbaycan'da özellikle 1920'den sonra Rusça eğitim veren okulların yaygınlaşması ve 1929 ile 1939 yılları arasında Latin, sonrasında ise Kiril alfabesinin kullanılması (Nerimanoğlu, 2002) Azerbaycan Türkçesiyle Türkiye Türkçesi arasındaki farkların artmasına sebep olmuştur. Diğer taraftan 1920'lerden sonra Bolşeviklerin zorlaması sonucu küçük ağız özelliklerinin bile yazı dillerine aksettirilmesi, pek çok Türk lehçesinde ortak olan sözcüklerin kaldırılıp yerlerine Rusça sözcüklerin ikame edilmesi gibi uygulamalar diğer Türk lehçeleri gibi Azerbaycan Türkçesini de olumsuz yönde etkilemiştir. Bu durum

Türk yazı dilleri arasındaki farkların derinleşmesine kapı aralamıştır (Ercilasun, 1997). Rusların bu politikası bilim diline de sirayet etmiş Azerbaycan Türkçesindeki terimler büyük oranda Rusçadan kopyalanmış ve bilim dili Rus terminolojisine dayandırılmıştır.

Azerbaycan Türkçesinin Rusçanın etkisine girmeye başladığı dönemde Türkiye Türkleri yüzlerini Avrupa'ya dönmüş ve Tanzimat Fermanı'yla Batılılaşma çabalarını artırmıştır. Bu çabalar neticesinde yeni kurum ve mekteplerin ihdas edilmesi yeni bir dil ve terminoloji ihtiyacını doğurmuştur. Bu ihtiyaca binaen bir yandan dilde sadeleşme çabaları ivme kazanmış diğer taraftan ise yeni terimler üretilmeye çalışılmıştır. Ancak bütün bu çabalara rağmen Tanzimat Dönemi'nde ne dilde sadeleşme adına ne de Türkçe terimlerin oluşturulması adına önemli bir yol alınabilmiştir (Levend, 2010; Öksüz, 2004). Bu dönemde terimler ya Arapça ve Farsça kelimelerden yine bu dillerin kurallarına göre oluşturulmuş (İhsanoğlu, 1985) ya da Batılı dillerden olduğu gibi kopyalanmıştır. Bu durumun neticesinde Türkiye Türkçesi bilim dili ve terminoloji açısından Azerbaycan Türkçesi ve diğer Türk lehçelerinden ciddi şekilde ayrılmıştır.

Tanzimat Dönemi'ndeki birkaç cılız teşebbüs göz ardı edilirse Cumhuriyet'e kadar terim üretimi alanında sistemli bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu dönemde Batı'da üretilmiş terimler büyük oranda doğrudan kopyalanmış veya Arapça, Farsça kelime ve terkipler yoluyla dilimize kazandırılmıştır. Ancak Cumhuriyet'in ilanından sonra, pek çok alanda olduğu gibi terim oluşturma alanında da farklı bir tutum sergilenmiştir. Özellikle 1932'de Türk Dil Kurumunun kurulmasıyla Türkçe köklerden Türkçe eklerle terim üretme yoluna gidilmiştir (Zülfikar, 1991). Ancak ülkemizde terimler Türkçeleştirilirken, çoğu zaman siyasi sebeplerden ötürü, Türkiye dışında kalmış olan soydaşlarımızla ilişki kurulamamış ve aynı terimlerin kullanıma sokulması hususunda eşgüdüm sağlanamamıştır. Tabii olarak ülkemizdeki bu özleştirme çalışmaları Türk dünyasında ortak terimlerin kullanılmasına herhangi bir katkı sağlamamıştır.

İçinde bulunduğumuz çağın en ayırıcı özelliklerinden biri teknolojik gelişmelerin baş döndürücü bir hızla ilerlemesidir. Elektriğin enerji olarak kullanılması sonucunda pek çok elektrikli ve elektronik alet geliştirilmiştir. Zamanla bu aletlerin çok mühim bir bölümü geniş halk topluluklarının kullanımına girmiştir. Söz konusu teknoloji ve bu teknolojinin ortaya çıkardığı aletler yeni terimlerin oluşturulmasını gerekli kılmıştır. Başlangıçta sadece elektrik ve elektronikle uğraşan bilim insanlarının dilinde dolaşan bu terimler teknolojinin yaygınlaşmasıyla sıradan insanların kullandığı günlük dile de yansımaya başlamıştır. Böylece başlangıçta terim olan pek çok sözcük zaman içerisinde günlük dile yerleşmiş ve genel sözlüklerde yer almıştır.

Yöntem

Bu çalışmada Türkiye Türkçesiyle Azerbaycan Türkçesi, elektronik terimlerinin ortaklığı açısından karşılaştırmalı bir yöntemle incelenmiş; benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuştur. Bu amaçla öncelikle Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesindeki elektronik terimleri belirlenmiştir. Sonra bu terimler, aralarındaki benzerliklerin derecesine bağlı olarak farklı başlıklar altında listelenmiştir. Son olarak bu listelerdeki terimler sayısal yönden değerlendirilerek istatistiki veriye dönüştürülmüştür. Böylece her iki lehçenin hem elektronik terimleri yönünden yakınlığı tespit edilmeye hem de terim birlikteliğinin sağlanması için neler yapılabileceği ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Çalışmada her iki lehçede de bulunan toplam 6720 adet elektronik terimi tespit edilmiştir. Bu terimler benzerliklerine göre on ana başlık altına toplanmıştır. Terimlerin başlıklara göre dağılımı, yüzdelik oranı, örnek terimler ve benzerlik grafiği şu şekildedir:

Tablo 1.

Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesi Bilişim Terimlerinin Benzerlik Dağılımı

	Benzerlik Başlığı	Terim adedi	Yüzdelik payı	Örnek
1	Her iki lehçede tamamen aynı olanlar	207	3,08	T.T. kanal seçici A.T. kanal seçici İng. channel selector Rus. селектор каналов
2	Her iki lehçede tamamen farklı olanlar	1722	25,62	T.T. vakum tüplü redresör A.T. lampalı düzendirici İng. vacuum tube rectifer Rus. ламповый выпрямитель
3	Her iki lehçede aynı olup fonetik farklılık gösterenler	498	7,41	T.T. sayfalama A.T. səhifələmə İng. paging Rus. прокрутка страицы
4	Her iki lehçede aynı olup morfolojik farklılık gösterenler	109	1,62	T.T. beşli kod A.T. beşlik kod İng. qunary Rus. пятеричный код

				T.T. satır senkronizasyon sinyali
				A.T. sətir sinxronlaşdırma siqnalı
5	Her iki lehçede aynı olup hem fonetik hem de morfolojik farklılık gösterenler	580	8,63	İng. line synchronization signal Rus. сигнал синхронизации строки
				T.T. yorumlamalı dil
				A.T. interpretative dil
6	Bir sözcüğü her iki lehçede aynı diğer sözcüğü veya sözcükleri farklı olanlar	603	8,97	İng. interpretative language Rus. интерпретативный язык
				T.T. uluslararası volt
				A.T. beybelxalq volt
7	Bir sözcüğü her iki lehçede aynı diğer sözcük veya sözcükleri eş veya yakın anlamlı olanlar	273	4,06	İng. international volt Rus. международный вольт
				T.T. hiç işlem komutu
8	Her iki lehçedeki eş veya yakın anlamlı sözcüklerle karşılananlar	177	2,63	A.T. boş əmələyyat əmri

				İng. no-operation instruction
				Rus. команда пустой операции
				T.T. döngü kodu
				A.T. tsiklik kod
9	Sözcüklerin biri veya birkaçında fonetik farklılık olup diğer sözcük veya sözcükleri tamamen farklı olanlar	1770	26,33	İng. loop code Rus. циклический код
10	Sözcüklerinde biri veya birkaçı farklı diğer sözcük veya sözcükleri eş veya yakın anlamlı olanlar	781	11,62	T.T. döngü kodu A.T. tsiklik kod İng. loop code Rus. циклический код

Görüldüğü gibi terimler arasındaki benzerlik oranı oldukça düşüktür. Fonetik ve morfolojik farklılıklar göz ardı edilse bile her iki lehçedeki elektronik terimlerinin benzerliği %21 seviyesinde kalmaktadır.

Türkiye Türkçesiyle Azerbaycan Türkçesi 20. yüzyıl boyunca devam siyasi ve kültürel ayrışma sebebiyle diğer pek çok alanda olduğu gibi elektronik terimlerinin oluşturulmasında da farklı yollar takip etmek zorunda kalmıştır. Söz konusu terimler Türkiye Türkçesine genellikle İngilizce, Fransızca ve Almancadan ya doğrudan kopyalanmış ya da öyküntü yoluyla aktarılmıştır. Bu dönemde sınırlı sayıda terime tamamıyla Türkçe karşılık üretilebilmiştir. Azerbaycan Türkçesindeki elektronik terimleri ise daha çok Rusçadan doğrudan kopyanmış veya öyküntü yoluyla aktarılmıştır. Tıpkı Türkiye Türkçesinde olduğu gibi Azerbaycan Türkçesinde de pek az terime Türkçe karşılık bulunabilmiştir. Türkiye Türkçesiyle Azerbaycan Türkçesi oldukça yakın lehçeler olmasın karşın terimler konusunda bu yakınlığı görmek mümkün değildir. Bu farklılığın sebepleri şu şekilde özetlenebilir:

1. Lehçeler arasındaki fonetik ve morfolojik farklılıklar,
2. Azerbaycan alfabesinde Türk alfabesinde olmayan bazı karakterlerin bulunması,
3. Türkiye Türkçesinin elektronik terimleri konusunda daha çok İngilizce, Fransızca ve Almancadan etkilenmesine karşın Azerbaycan Türkçesinin Rusçadan etkilenmiş olması,
4. Türkiye Türkçesiyle Azerbaycan Türkçesinin farklı komşuluk ilişkileri sebebiyle farklı bilgi ve özenti alıntıları yapmış olması,
5. Türkiye ve Azerbaycan'da yapılan dil planlamalarının eşgüdüm eksikliği sebebiyle lehçeler arasındaki farklılığı artırmış olması,
6. Her iki lehçenin aynı terim için yakın anlamlı veya anlamdaş sözcükleri tercih etmesi,
7. Farklı geleneklerin müntesibi olan bilim insanlarının uzun süredir kullandıkları terimlerden vazgeçmek istememeleri.

Sonuç

Sovyetler Birliği'nin dağılmasının üzerinden otuz yıl geçmiş olmasına rağmen Türk dünyasında ortak bir iletişim dili ve terminoloji oluşturulamamıştır. Bu durum gerek kültürel gerek ekonomik gerekse bilimsel alanda yakınlaşmayı engelleyen en önemli unsurlardan biri olarak karşımızda durmaktadır. Her ne kadar Türk Keneşi, Türk Dil Kurumu, Türk Bilişim Derneği, Uluslararası Türk Akademisi, Türk Üniversiteler Birliği, İpekyolu Üniversiteler Birliği, Kafkas Üniversiteler Birliği ve Dış Ticaret Müsteşarlığı gibi kurum, dernek ve kuruluşlar Türk dünyasında ortak iletişim dili ve terminoloji konusunda çeşitli etkinlikler düzenleyip yayınlar çıkarsalar da gelinen nokta pek tatmin edici değildir. Zira bilim insanları ve akademisyenler uzun süreden beri kullandıkları terimlerin yerine ortak Türkçe terimler kullanma noktasında tutucu davranmaktadır. Oysa bilimsel ve kültürel ilerlemeler neticesinde ortaya çıkacak yeni terimlere tüm Türk dünyasında kullanılabilir yeni karşılıkların bulunması ilerde Türk lehçelerini birbirine daha fazla yaklaşmasının önünü açacaktır.

Sayısal verilerden de anlaşılacağı üzere Türkiye Türkçesiyle Azerbaycan Türkçesi elektronik terimlerin ortaklığı yönünden istenen seviyede değildir. Oysaki Türk dünyasında ortak bir bilim ve eğitim dilinin oluşturulabilmesi için diğer alanlarda olduğu gibi elektronik terimleri alanında da yakınlaşmaya ihtiyaç vardır. Bu amaçla alfabe farklılığının ortadan kaldırılması, terimler arasındaki küçük fonetik ve morfolojik farkların giderilmesi, yabancı dillerden doğrudan kopyalanan terimlerde birlik sağlanması, yeni oluşturulan terimlere her iki lehçede yaşanan sözcüklerden karşılıklar bulunması ve farklı lehçelerde eş veya yakın anlamlı sözcüklerle karşılana terimlerden sadece bir lehçedeki şeklinin kullanılması gerekmektedir. Ancak bu şekilde Türkiye Türkçesiyle Azerbaycan Türkçesi arasında elektronik terimleri alanında bir yakınlaşma sağlanabilir.

Kaynakça

- Akar, A. (2010). Lehçe oluşma şartları ve evreleri bakımından Türkiye Türkçesi. *TÜBAR-XXVIII*, 15-29.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. C.1, Ankara: TDK.
- Demir, N. (2002). Ağız terimi üzerine. *Bilig*, 4, 105-116.
- Ercilasun, A. B. (1997). *Türk dünyası üzerine incelemeler*. Ankara: Akçağ.
- Ergin, M. (1981). *Azeri Türkçesi*. İstanbul: Ebru.
- Gabain, A. V. (2003). *Eski Türkçenin grameri* (Çev. Mehmet Akalın). Ankara: TDK.
- Gömeç, S. (1999). *Türk cumhuriyetleri ve toplulukları tarihi*. Ankara: Akçağ.
- Hudson, R. A. (1980). *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- İhsanoğlu, E. (1985). "Osmanlı devleti'ne XIX. yy.da bilimin girişi ve bilim-din ilişkisi hakkında bir değerlendirme denemesi". *Toplum ve Bilim*, 29-30, 79-102.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yay.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Korkmaz, Z. (2013). *Oğuz Türkçesini gelişimi*. Ankara: TDK.
- Köprülü, M. F. (1993). *Azerî. İslam Ansiklopedisi*, İstanbul: MEB.

- Levend, A. S. (2010). *Türk dilinde gelişme ve sadeleşme evreleri*. Ankara: Dil Derneği.
- Nerimaoglu, K. V. (2002). Azerbaycan'ın devlet dili siyaseti. *TA, C. 19*, Ankara: Yeni Türkiye.
- Öksüz, Y. Z. (2004). *Türkçenin sadeleşme tarihi genç kalemler ve yeni lisan hareketi*. Ankara: TDK.
- Özkan, N. (2007). *Türk dilinin yurtları*. Ankara: Akçağ.
- Saray, M. (1993). *Azerbaycan Türkleri tarihi*. İstanbul: Nesil Matbaacılık.
- Seyidov, E., Nayır, A., Bayram A. (1997). *Elektronik sözlüğü*. İstanbul: Fono Yay.
- Turan, O. (1993). *Selçuklular zamanında Türkiye*. İstanbul: Boğaziçi.
- Zülfikar, H. (1991). *Terim sorunları ve terim yapma yolları*. Ankara: TDK.

Sahte Kavramını Karşılayan Çakma, İmitasyon, Kolpa, Korsan, Sözde ve Taklit Sözcüklerinin Kullanımları

Dr. Arife Ece EVİRGEN*

Özet

Belirli bir kavram alanındaki yakın anlamlı sözcüklerin anlamsal farkları, birlikte kullanıldıkları diğer dil birimleriyle ilişkileri bağlamında daha belirgin bir biçimde ortaya çıkar. *Çakma*, *imitasyon*, *kolpa*, *korsan*, *sözde* ve *taklit* sözlükbirimleri “orijinal olmayan, sahte” kavramlarını içermekle birlikte kullanım alanları yönünden bazı farklar da göstermektedir. Bu çalışmada *çakma*, *imitasyon*, *kolpa*, *korsan*, *sözde* ve *taklit* sözcüklerinin kullanımları çeşitli haber metinleri ve köşe yazılarından hareketle incelenecektir. Bu amaçla *Hürriyet*, *Milliyet* ve *Sözcü* gazetelerinin genel ağ sayfaları taranmıştır. Tarama verilerinden sözcüklerin *sahtelik* kavram alanındaki kullanımları tespit edilerek her bir sözcük için ilk otuz sonuç çalışma örneklemleri olarak belirlenmiştir. Elde edilen verilerden hareketle; *imitasyon* sözcüğünün takı ve kürk sektöründeki farklı hammaddelerle üretimde, *korsan* sözcüğünün yasa dışı çoğaltılan eserlerde, *çakma* sözcüğünün *sözde* gibi gerçekte öyle olmayıp öyle geçinen veya bilinen anlamıyla da sıklıkla kullanıldığı, *kolpa* sözcüğünün sözlükte yer almayan sahte, uydurma ve yapmacık anlamlarında da kullanıldığı sonuçlarına varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: kavram alanı, *çakma*, *imitasyon*, *kolpa*, *korsan*, *sözde*, *taklit*

The Usage of the Words Çakma, İmitasyon, Kolpa, Korsan, Sözde and Taklit in the Conceptual Field of Fake

Abstract

The semantic differences of closely related words in a specific concept appear more clearly in the context of their relationships with other language units they used together with. Although they include the concepts of "unoriginal, fake" *çakma*, *imitasyon*, *kolpa*, *korsan*, *taklit*, and *sözde* lexicons, they also show some differences in terms of their usage areas. In this study, the use of words such as *çakma*, *imitasyon*, *kolpa*, *korsan*, *taklit*, and *sözde* will be examined in various news texts and columns. For this purpose, the web pages of *Hürriyet*, *Milliyet*, and *Sözcü* newspapers were scanned. The usage of words in the concept of falsehood was determined from the scanned data. The first thirty results for each word were determined as the study sample. It has been concluded that the word *imitasyon* is used in production with different raw materials in the jewelry and fur industry, the word *korsan* is used in works reproduced illegally, the word *çakma* is also used as “it is not actually like that” but in the sense of known or behaving in a way that they are not, the word *kolpa* is also used in “fake”, “fabricated”, and “unnatural” meanings that are not defined in the dictionary.

Keywords: *conceptual field*, *çakma*, *imitasyon*, *kolpa*, *korsan*, *sözde*, *taklit*

Giriş

Kavram alanı genellikle “birbiriyle ilişkili ve birbirine yakın kavramların, eş anlamlıların içinde düşünüldükleri alan” olarak tanımlanmaktadır (Aksan, 2004:110). Aynı kavram alanına giren yakın anlamlı sözcüklerin anlam farklılıkları, birlikte kullanıldıkları diğer dil birimleriyle ilişkilerinin değerlendirilmesiyle belirlenebilir. *Çakma*, *imitasyon*, *kolpa*, *korsan*, *sözde* ve *taklit* sözlükbirimleri “orijinal ya da gerçek olmayan; sahte” anlamlarını içermekle birlikte kullanım alanları yönünden kimi noktalarda farklılaşırlar. Bu çalışmada ilgili sözlükbirimler *Hürriyet*, *Milliyet* ve *Sözcü* gazetelerindeki çeşitli haber metinleri ve köşe yazılarından hareketle incelenecektir. Örneklemleri oluşturmak amacıyla

* Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, a.ecetombul@gazi.edu.tr.

adı geçen gazetelerin çevrim içi sayfaları taranmıştır. Sözcüklerin sahte kavram alana giren -çoğunlukla sıfat- şekilleri tespit edilerek ilk otuz sonuç örnekleme dâhil edilmiş, böylelikle *-kolpa hariç-* her bir sözcük için toplam doksan haberlik bir havuz oluşturulmuştur. Birbirini tekrar eden haberler, farklı gazetelerde de olsa örnekleme yalnızca bir kez alınmıştır.

İnceleme yapılırken sözcüklerin Türkçe Sözlük'teki (TS)¹ anlamları verilmiş, gerekli görülen yerlerde argo sözlüğündeki anlamları belirtilmiştir. Örnekleme oluşturan metinler incelenerek *çakma*, *imitasyon*, *kolpa*, *korsan*, *sözde* ve *taklit* sözlükbirimleri birlikte kullanıldıkları kavramlara ve anlamlarına göre sınıflandırılmıştır. Bir sözcük için ayırt edici bir kullanım diğeri için anlamlı veri sağlamayabilir. Örneğin sözcüklerin *ticari mal* kategorisinde değerlendirilen saat, çanta, ayakkabı gibi ürünlerle kullanımı ayırt edici değilken kürk, altın, takı, kitap gibi diğer bazı ürünlerle kullanımı ayırt edici olabilir. Bu nedenle sözcüklerin eşdizimlilikleri ve anlamları sınıflandırılırken birbirlerinden hangi açılardan farklılaştıkları göz önünde bulundurulmuştur. Değerlendirme yapılırken verilen örneklerin alındığı gazeteler, parantez içerisinde belirtilmiştir.

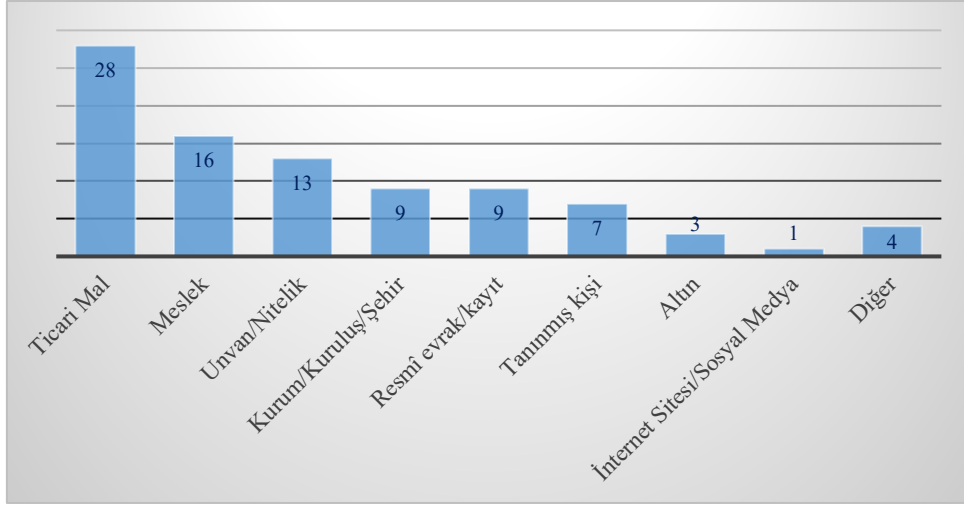
Sahte kavram alanına giren ve çalışmanın konusunu teşkil eden sözcükleri ele almadan önce *sahtenin* sözlük anlamlarını incelemek gerekir. *Sahte* TS'de "1. Bir şeyin aslına benzetilerek yapılan, düzme, düzmece; 2. Uydurma, 3. Gerçek olmayan, yalancı; 4. *mecaz* Yapmacık" olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlardan hareketle sözcüğün aslına benzetilmiş ürün, takı, çanta; doğru olmayan haber ya da bilgi, yapmacık tavır ve davranış gibi çeşitli eşdizimlerle kullanıldığı söylenebilir.

Çakma Sözcüğünün Kullanımları

Çakma TS'de "1. Çakmak işi, 2. Vurulup çakılarak yapılmış kuyumcu işi, 3. Bu işte kullanılan kuyumcu kalıbı, 4. *argo* Taklit olan, sahte; 5. *halk ağzında* Deri hastalığı, yara, çıban" olarak yer almaktadır. Sözcüğün bu çalışmanın kapsamına giren anlamı, argo olarak belirtilen "taklit olan, sahte" tanımıdır. Büyük Argo Sözlüğü'nde *çakma* "(otomobil motoru için) sahte, numarası değiştirilmiş" ve "sahte, uydurma" olarak tanımlanmıştır (Aktunç, 2010: 78). Sözcüğün sahte anlamının *numarası değiştirilmiş otomobil motoru* kullanımından genişlediği kanaatine varılabilir. Nitekim TS'nin on ve on birinci baskılarında yer alan "sahte" anlamının dokuzuncu baskıda olmaması (TDK, 1998: 425) bu kanaati güçlendirmektedir.

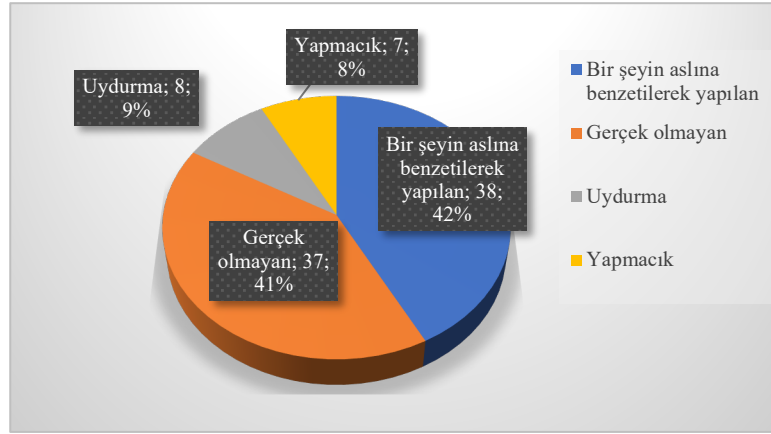
Çakma sözcüğünün kullanımlarını belirlemek amacıyla taranan gazetelerde örnekleme oluşturan köşe yazıları ve haberler 2010 ile 2020 yılları arasına aittir. Metinlerde *çakma*; ticari mallar yanı sıra kurum ve kuruluşlar, tanınmış kişilerin adları, meslekler, unvan ve niteliklerle birlikte kullanılmıştır.

¹ Türkçe Sözlük'ten alınan tüm veriler <https://sozluk.gov.tr/> adresinden çevrimiçi tarama yoluyla elde edilmiştir.



Grafik 1. Çakma sözcüğünün metinlerdeki eşdizimli kullanımları

Sözcüğün en yaygın eşdizimleri; 28 örnekle ürün (H, S), mal (M), çanta (H), ayakkabı (M), saat (H), telefon (S) gibi ticari mallar ile dir. *Çakma altın* (H, M, S) eşdizimi üç örnekte karşımıza çıkar. Altının diğer ticari mallardan ayrı sınıflandırılmasının sebebi incelenen diğer sözlükbirimler için ayırt edici olmasıdır. *Çakma*; profesör (H), imam (M), savcı (M) gibi mesleklerle 16; milliyetçi (S), elitist (M), sarışın (M) gibi çeşitli unvan ve niteliklerle 13; kolej (M), dernek (S), Barcelona (H), Paris (M) gibi kurum, kuruluş ve şehir adlarıyla 9; imza (H), madde (M), belge (H), ilan (S) gibi resmî evrak ya da kayıtlarla 9, Napolyon (H), Ahmet Kaya (S), Monica Belluci (H) gibi tanınmış kişilerle 7 kez kullanılmıştır. Sözcüğün mesleklerle kullanımında genellikle dolandırıcılık; unvan, nitelikler ve özel adlarla kullanımında daha çok ironi, ticari mallarla kullanımındaysa yasadışı üretim söz konusudur.



Grafik 2. Çakma sözcüğünün metinlerdeki anlamları

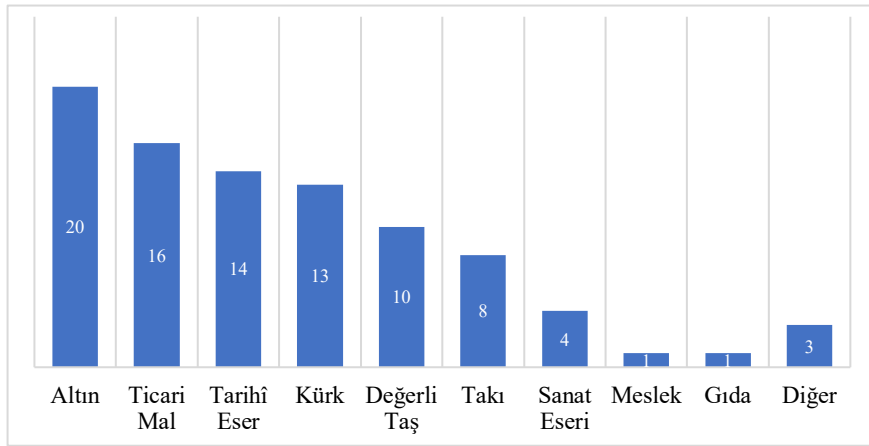
Sözcüğün metinlerde *çakma sosyalist* (S), *çakma milliyetçi* (M), *çakma rockçı* (H) örneklerindeki gibi “yapmacık” anlamında 7; *çakma hakikat* (H), *çakma madde* (M), *çakma problem* (H) örneklerindeki gibi “uydurma” anlamında 8; *çakma korgeneral* (S), *çakma kongre üyesi* (H), *çakma tık* (M) örneklerindeki gibi “gerçek olmayan” anlamında 41; *çakma çanta* (H), *çakma altın* (M), *çakma Paris* (M) örneklerindeki gibi “bir şeyin aslına benzetilerek yapılmış” anlamında 42 kez kullanıldığı tespit edilmiştir.

Metinler incelendiğinde *çakmanın* birlikte kullanıldığı kavram, kişi ya da nesneye çoğunlukla olumsuz çağrışım yaptığı ve kimi zaman kalitesiz anlamı kattığı söylenebilir. Buna örnek olarak “İşporta malı

çakma hat, saat ve cami süslemeleri binayı içler acısı duruma sokmuş.” (H), “Düğünlerin kurtarıcısı olarak bilinen çakma altınlarından anlaşmalı olarak alan bazı çiftler, düğün bittikten sonra yakınlarına ‘Çalınmasın diye altınları bozdurduk’ diyerek satın aldıkları çakma altınları belli etmiyorlar. (S), “Öyle insanlar biliyorum ki çakma çantayla sokağa çıkacağına ev hapsini tercih eder.” (H) cümleleri verilebilir. Ancak, “Beni ünlü İtalyan oyuncu Monica Bellucci’ye benzetenler var. Bana setlerde de ‘Çakma Monica’ diyorlar.” (H) cümlelerini kullanan oyuncunun güzelliğinden söz etmek istediği; “Fenerbahçe çakma Barcelona gibiydi. Bir sınıf altı.” ifadesiyle Fenerbahçe’nin bahsedilen maçta iyi bir oyun sergilediğinin anlatılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu iki örnekte *çakma* olumlu özellikleri belirtmek maksadıyla kullanılmıştır.

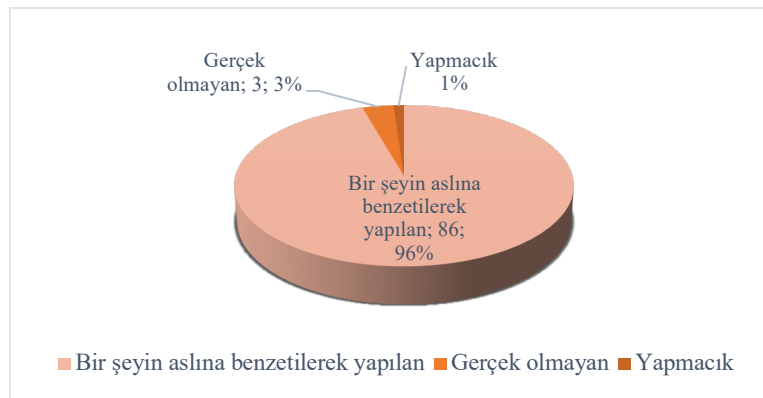
İmitasyon Sözcüğünün Kullanımları

İmitasyon TS’de “taklit” olarak tanımlanmıştır. Örnekleme oluşturan 2001-2020 tarihlerini kapsayan metinlerde sözcüğün altın, ticari mal, tarihî eser, kürk, değerli taş, takı, sanat eseri, meslek adları ve gıda ürünleriyle kullanımına rastlanmıştır.



Grafik 3. İmitasyon sözcüğünün metinlerdeki eşdizimli kullanımları

Sözcüğün en yaygın eşdizimi altın, gümüş, pırlanta, inci gibi değerli taş ve madenlerle takılardır. Hem bu değerli madenler için hem de kürk, tarihî eser ve sanat eseri gibi -diğer pek çok ticari maldan- daha kıymetli ürünlerin taklitleri için kullanılması *imitasyonu çakmadan* ve bu çalışmanın konusunu oluşturan diğer sözlükbirimlerden ayıran en önemli özelliktir. Ayrıca incelenen diğer -taklit hariç- sözcükler sahte kavram alanında daha çok sıfat olarak kullanılırken *imitasyonun* metinlerde isim olarak da yer alması dikkat çekicidir.

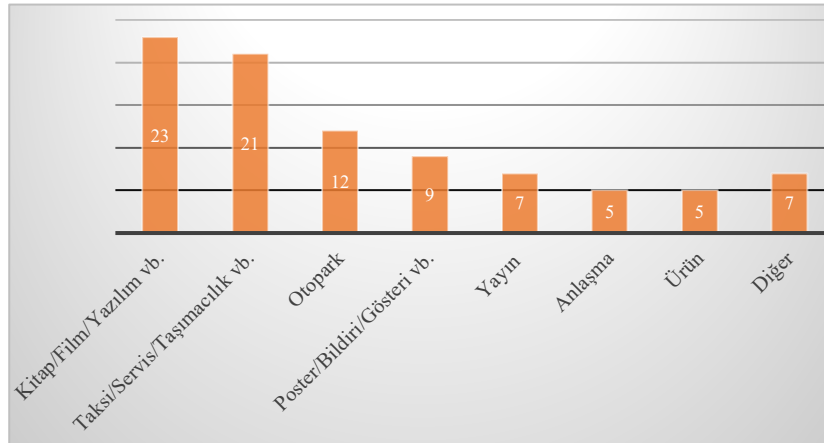


Grafik 4. İmitasyon sözcüğünün metinlerdeki anlamları

İmitasyonun, incelenen metinlerin neredeyse tamamında *-imitasyon altın* (M), *imitasyon kürk* (H), *imitasyon taş* (H), *imitasyon saat* (S) örneklerinde olduğu gibi- “bir şeyin aslına benzetilerek yapılan” anlamında kullanıldığı görülmüştür. “İmitasyon sanatçıların kendisini uyandırdığını söyleyen İmren ‘Bizim halkımız bir şarkı ile bir yerlere gelmiş adamları gönüllerinde taht yapmaz.’ (S) cümlesinde “gerçek olmayan”, “Yıldızların altındaki imitasyon hayat!” (M) ifadesinde ise “yapmacık” anlamındadır. Bu sözcüğün kullanımının bir diğer ayırt edici özelliği ise genellikle yasa dışı üretilmeyen ürünlere yönelik kullanılmasıdır. Örneğin *imitasyon takı* ya da *imitasyon kürk* denildiğinde; alıcıların çoğunlukla ürünün özelliklerini bildiği, satıcılarınsa genelde dolandırıcılık maksadı taşımadan piyasaya sürdüğü değerli bir maddeden üretilmemiş takı ve kürklerden bahsedilmektedir. Aynı şekilde, tarihî eserlerin ve sanat eserlerinin imitasyonu ile kastedilen de genellikle bu eserlerin benzerlerinin sergilenmesi ya da satılmasıdır.

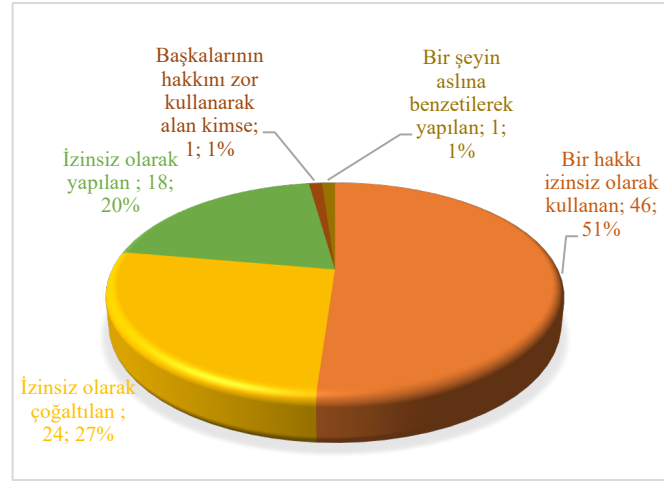
Korsan Sözcüğünün Kullanımları

Korsan TS’de “1. Gemilere saldıran deniz haydudu, deniz hırsız, 2. Başkalarının hakkını zor kullanarak alan kimse, 3. İzinsiz olarak çoğaltılan (kitap, kaset vb.), 4. İzinsiz olarak yapılan: Korsan miting, 5. Bir hakkı izinsiz olarak kullanan: Korsan kasetçilik. Korsan yayın” şeklinde tanımlanmıştır. Sözcüğün bu çalışma kapsamına giren anlamları üç, dört ve beşinci sırada yer alan açıklamalarıdır. Sözcüğün kullanımını belirlemek amacıyla taranan gazetelerde örnekleme oluşturan köşe yazıları ve haberler, 2011 ile 2020 yılları arasına aittir.



Grafik 5. Korsan sözcüğünün metinlerdeki eşdizimli kullanımları

Metinlerde *korsan kitap* (H, M, S), *korsan film* (M, S), *korsan yazılım* (H), *korsan oyun* (H), *korsan video* (S) gibi kullanımlara 23; *korsan taksi* (H), *korsan seyahat* (M), *korsan taşımacılık* (H, S), *korsan taksici* (M, S) gibi kullanımlara 21; *korsan otoparka* (H, M, S) 12; *korsan festival* (M), *korsan poster* (S), *korsan bildiri* (M), *korsan gösteri* (H, M, S) gibi kullanımlara 9; *korsan yayına* (H, M, S) 7; *korsan anlaşmaya* (H, M) 5; *korsan lens* (S), *korsan parça* (S) *korsan ürün* (H, S) gibi ticari ürünlerle kullanımlara 5 örnekte rastlanmıştır.

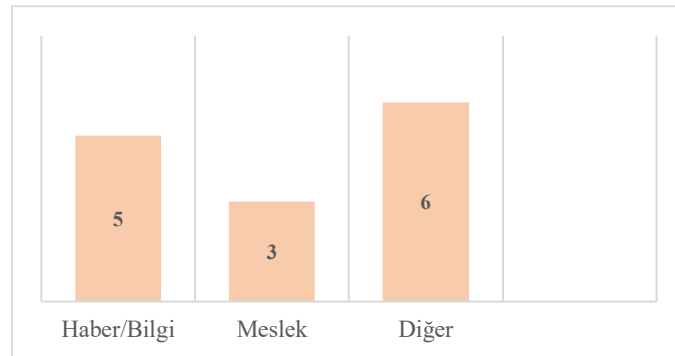


Grafik 6. Korsan sözcüğünün metinlerdeki anlamları

*Korsan*ın metinlerdeki kullanımına bakıldığında çalışmanın konusunu oluşturan diğer sözlükbirimlerden en çok “izinsiz yapıma” ya da “izinsiz çoğaltılma” özelliğiyle ayrıldığı görülür. Bir ürünün benzerinin yapılmasına değil izinsiz olarak birebir kopyalanması ve bir hakkın izinsiz olarak kullanılmasına yönelik anlamları yaygındır. Örneğin “ABD’de HBO tarafından yayınlanan dizi, daima korsan yayıncıların ilgisini çekmeyi başarmıştı.” (S) cümlesinde “bir hakkı izinsiz olarak kullanan”, “Korsan film izleyerek kaç para kazandırıyoruz?” (S) cümlesinde “izinsiz olarak çoğaltılan”, “Afyonkarahisar’ın Anıtkaya köyündeki 700 yıllık Eğret Kervansarayı’nda köy muhtarı tarafından 'korsan' tadilat yapıldığı belirlendi.” (S) cümlesinde ise “izinsiz olarak yapılan” anlamlarında kullanıldığı açıktır. Ayrıca, sözcüğün “Pek çok korsan dezenfektan da ortaya çıktı.” (H) örneğinde “bir şeyin aslına benzetilerek yapılan” anlamında kullanılması dikkat çekicidir.

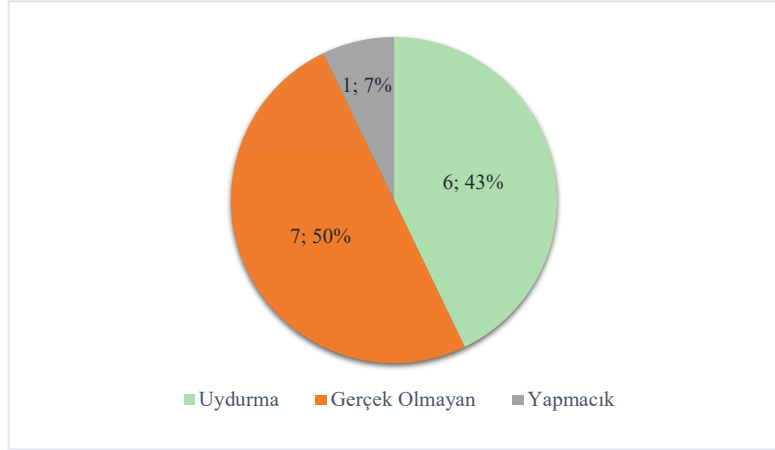
Kolpa Sözcüğünün Kullanımları

TS’de *kolpa* madde başı olarak yer almazken, *kolpo* “1. Bilardo oyununda vuruş, 2. *argo* Dalavere” şeklinde tanımlanmıştır. Hulki Aktunç, Büyük Argo Sözlüğü’nde sözcüğün “fırsat, uygun durum, punt” anlamlarını vererek *kolpa*, *kulpa* biçimlerinde de söylendiğini belirtmiştir (2010: 192). Örnekleme oluşturan gazetelerde *kolpo* yalnızca iki kez ve *kolpayı* açıklamak amacıyla, yukarıda bizim de yaptığımız gibi, sözlük anlamını verirken kullanılmıştır. Dolayısıyla sözcüğün *kolpa* şeklinin ölçünlü dilde yerleştiğini söylemek mümkündür. Ayrıca *kolpa*, incelenen sözcükler içerisinde kullanım sıklığı en az olanıdır, sahte kavram alanında toplam 14 örnekte karşımıza çıkmıştır. *Kolpa yap-*, *kolpa kur-*, *kolpadan*, *kolpacı* gibi kullanımlar TS’deki “dalavere” anlamıyla ilişkilendirilebilir ancak *kolpa haber*, *kolpa kura*, *kolpa evlilik*, *kolpa mühendis* örnekleri sahte kavram alanına girmektedir.



Grafik 7. Kolpa sözcüğünün metinlerdeki eşdizimli kullanımları

Metinlerde sözcüğün *kolpa haber* (H, S) ve *kolpa bilgi* (M) eşdizimiyle 5; *kolpa emlakçı* (S), *kolpa mühendis* (H), *kolpa dövüşçü* (S) eşdizimiyle 3; *kolpa evlilik* (M), *kolpa arkadaşlık* (M), *kolpa devrim* (H) gibi kategorize edilemeyen 6 kullanımı vardır.

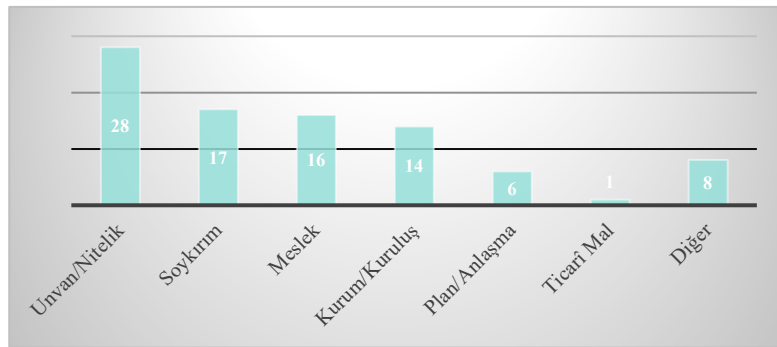


Grafik 8. *Kolpa* sözcüğünün metinlerdeki anlamları

Kolpa, “Öyle kolpa arkadaşlıklar da değil ayrıca hakikaten seviyoruz birbirimizi...” (M) cümlesinde “yapmacık”, “Kolpa haber yapan gazetelere gün doğdu.” (H) cümlesinde “uydurma”; “Bu sayede, CD’nin aslında kolpa bir devrim olduğu fikri yayılıyor.” (H) cümlesinde “gerçek olmayan” anlamındadır.

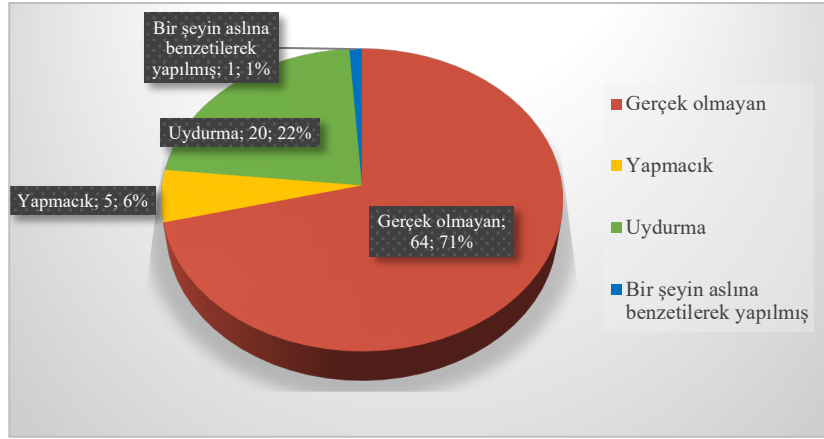
Sözde Sözcüğünün Kullanımları

Sözde TS’de “1. Gerçekte öyle olmayıp öyle geçinen veya bilinen, 2. Sözüm ona, sanki, güya” şeklinde tanımlanmıştır. Sözcüğün çalışmanın konusuyla ilgili anlamı ilk sıradaki “gerçekte öyle olmayıp öyle geçinen veya bilinen” anlamıdır. *Sözde*, taranan gazetelerde unvan ve nitelikler, soykırım, başta olmak üzere kurum, kuruluş; plan, anlaşma gibi sözcüklerle eşdizimlidir. Örnekler 2008 ile 2020 yıllarını kapsamaktadır.



Grafik 9. *Sözde* sözcüğünün metinlerdeki eşdizimli kullanımları

Metinlerde *sözde Ermeni soykırımı* (H, M, S); *sözde hoca* (M), *sözde şeyh* (S); *sözde entelektüel* (S), *sözde yönetici* (H); (H) *sözde güzellik merkezi* (H), *sözde halk meclisi* (M); *sözde barış planı*, *sözde anlaşma* gibi kullanımlar yer almaktadır.

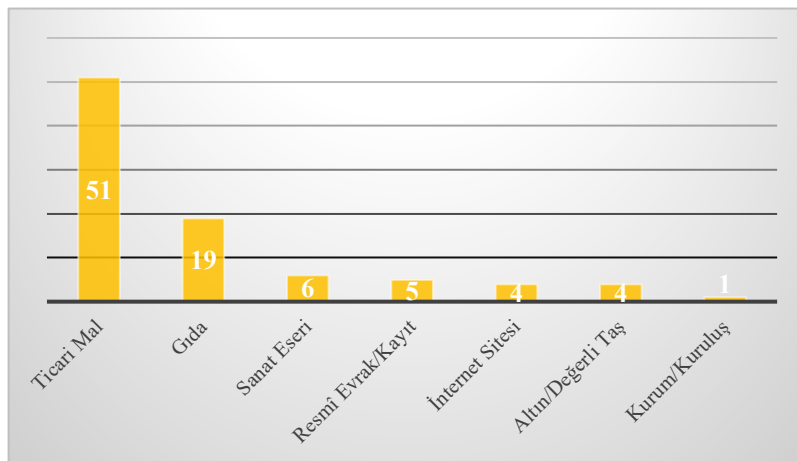


Grafik 10. Sözde sözcüğünün metinlerdeki anlamları

Sözde, incelenen metinlerde 64 örnekte “gerçek olmayan”, 20 örnekte “uydurma”, 5 örnekte “yapmacık”, 1 örnekte “bir şeyin aslına benzetilerek yapılmış” anlamında kullanılmıştır. “Sözde entellektüel, sözde hayvansaver, sözde duyarlı olmaya gerek yok!” (S) cümlesinde “yapmacık”, “Son günlerde içerisinde çok sayıda vatandaşımızın ölümüne sebep olan sözde etil alkollere getirilen yasaklar da hayat tacirlerini durdurmaya yetmedi.” (M) cümlesinde “bir şeyin aslına benzetilerek yapılmış”, “İstanbul’da kentsel dönüşüm işlerini takip ederek, yaşanan anlaşmazlıklarda sözde mahkeme kurarak ceza kesen çete çökertildi.” (S) cümlesinde “gerçek olmayan”, “Çünkü sözde Ermeni soykırımı tasarının kabulünü, Ermenistan’dan çekilmiş fotoğrafını paylaşarak zafer olarak nitelendirdi.” (M) cümlesinde “uydurma” anlamı açıkça görülmektedir.

Taklit Sözcüğünün Kullanımları

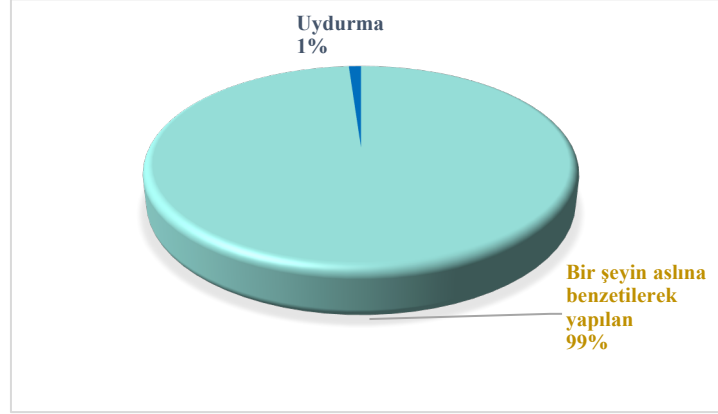
Taklit TS’de “1. Belli bir örneğe benzemeye veya benzetmeye çalışma, öykünme, 2. Birinin davranışlarını, konuşmasını tekrarlayarak eğlenme, 3. Benzetilerek yapılmış şey, imitasyon” olarak tanımlanmıştır. Sözcüğün bu çalışmanın konusuyla ilgili anlamı sözlükte üçüncü sıradadır. Çalışma örnekleminde 2009-2020 yıllarında yayımlanmış haber metinleri ve köşe yazıları yer almaktadır.



Grafik 11. Taklit sözcüğünün metinlerdeki eşdizimli kullanımları

Taklit incelenen metinlerde, ticari mallar ile 51, gıda ürünleri ile 19, sanat eserleri ile 6, resmî evrak ve kayıtlarla 4, internet siteleri ile 4 örnekte eşdizimlidir. Sözcüğün ayırt edici özelliği gıda ürünlerindeki sahtecilik için neredeyse standartlaşmış kullanımınıdır. Bunun sebebi gıda sahteciliğinin ilgili mevzuatta

da *taklit* ve *tağşiş* olarak yer almasıdır. Metinlerde yalnızca *imitasyon* *havyar* (M) örneğinde farklı bir kullanıma rastlanmıştır.



Grafik 12. *Taklit* sözcüğünün metinlerdeki anlamları

Metinlerde *taklit* çoğunlukla “bir şeyin aslına benzetilerek yapılan” anlamında kullanılmıştır. Yalnızca bir örnekte sosyal medyadaki sahte hesapları ifade etmek amacıyla “uydurma” anlamındadır. “Tütün ürünlerinin de 1 milyon 735 bin 963'inin bandrolsüz, 5 bin 731'inin taklit bandrollü, 3 bin 262'sinin yanıltıcı bandrollü olduğu kayıtlara geçti.” (M), “Piyasa değerinin yaklaşık 4 milyon lira olduğu değerlendirilen 47 bin parça taklit giyim eşyası ele geçirildi.” (S), “Baskında, dünyaca ünlü markaların isimleri kullanılarak üretilmiş yaklaşık 5 bin taklit kadın çantası ele geçirdi.” (S), “Tarım ve Orman Bakanlığı taklit ve tağşiş ürün satan gıda teröristlerini ifşa etti.” (H), cümleleri “bir şeyin aslına benzetilerek yapılan” anlamına örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca, *imitasyon* ile birlikte *taklit* sözcüğünün de sahte kavram alanında isim olarak kullanımı diğerlerinden fazladır.

Sonuç

Sahte kavram alanına giren *çakma*, *imitasyon*, *korsan*, *kolpa*, *sözde* ve *taklit* sözcüklerinden;

1. *İmitasyon*un takı ve kürk gibi ürünlerin, değerli olmayan farklı hammaddelerle üretimde daha sık kullanıldığı ve bu kullanımların genellikle yasa dışılık özelliği göstermediği,
2. *Taklit* sözcüğünün sıfat şekillerinin neredeyse hepsinin aslına benzetilerek yapıma anlamı taşıdığı ve özellikle gıda maddelerini kast eder şekilde "taklit ürün" eşdizimiyle kullanıldığı,
3. *Korsan*ın özellikle izinsiz yapıma anlambirimciğiyle diğerlerinden ayrıldığı,
4. *Çakma*nın "aslına benzetilerek yapılan" ürünlerle ilgili kullanımlarının yanında *sözde* gibi "gerçekte öyle olmayıp öyle geçinen veya bilinen" anlamıyla da sıklıkla kullanıldığı,
5. *Kolpa* sözcüğünün örneklerinin daha az olduğu; sözlükte yer almayan sahte, uydurma ve yapmacık anlamlarında da kullanıldığı ve bu anlamların argo sözlüklerine eklenmesi gerektiği sonuçlarına varılmıştır.

Kısaltmalar

H: Hürriyet. <https://www.hurriyet.com.tr/>

M: Milliyet. <https://www.milliyet.com.tr/>

S: Sözcü. <https://www.sozcu.com.tr/>

TDK: Türk Dil Kurumu.

TS: Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>

Kaynakça

Aksan, D. (2004). Kelimebilimi ve anlambilimi ölçülerinden yararlanarak bir yazı dilinin eskiliğini saptama yolları, I: Kavram alanı-kelime ailesi ilişkileri ve Türk yazı dilinin eskiliği üzerine. *Dilbilim ve Türkçe yazıları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Aktunç, H. (2009). *Büyük argo sözlüğü (tanıklarıyla)*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

TDK (1998). *Türkçe Sözlük 1-2*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Elektronik Kaynaklar:

<https://www.hurriyet.com.tr/>

<https://www.milliyet.com.tr/>

<https://www.sozcu.com.tr/>

<https://sozluk.gov.tr/>

Türkçe İfade Biçimi Olarak Anjanbman (Enjambement)

*Prof. Dr. A. Mevhibe COŞAR**

Özet

Dil verileri, sözlü ya da yazılı ortamda öznel veya nesnel bakış açıları ile her defasında yeniden üretilirken ifade kalıpları kullanılır. Bu kalıpların oluşumu, zihnin işleyişi, dış dünyayı algılayışı ve dile getirişinde izlediği yolları belirleyip sınıflandırmaya da imkân verir.

Dilin sözlü ya da yazılı olarak kullanımı, onun konuşma dili, yazı dili olarak ayrılmasını; yazı dilinin de edebi ve resmi dil, bilim dili gibi görünümünün ortaya çıkmasını sağlar. Konuşma dili, açık ve anlaşılır, kısa, düz bir ifade aracı olduğu şeklindeki nitelikleme ile edebi dilden ayrılırken aslında deyim ve atasözü gibi kalıp ifadelerin varlığı ile edebi niteliğini de açığa çıkarmaktadır. Edebi dil, mecazların, sanatlı söyleyişlerin, buna bağlı kapalılıkların etkisi ile ifade biçimlerinin irdelenmesi bakımından sayısız incelemeye konu olmuş ve olmaktadır. Konuşma dili ile edebi dil arasında bilim dili, kendine özgü kavramları ile genel dil içinde özel bir alana sahiptir. Bütün bu ayrımların ötesinde, her bir görünümünün arkasında dilin derin yapısındaki işleyiş kurallarının hâkimiyeti söz konusudur. Söz konusu kurallar, "bir yerine koymalar silsilesi" olarak işaretlenebilecek nitelikleri itibarı ile metaforik bir sürecin sonucudur.

Batı etkisinde Servet-i Fünûn döneminden itibaren kullanılmaya başlandığı dile getirilen anjanbman (enjambement) tekniği ile Klâsik Türk şiirinin bir unsuru olarak ortaya çıkmış ve 18. yüzyılın sonu ile 19. yüzyılın ilk yarısında Türk şiirinde kullanılmış olan 'sihr-i helâl' ve 'merhun beyit/merhun mısra', birer ifade yolu olarak değerlendirilmektedir. Bu bildiride Türkçe için görece geç kullanılan, dışardan alınan bir söyleyiş biçimi ya da teknik olarak kaynaklara geçen anjanbmanın varlığına ilişkin değerlendirmeler ele alınarak tarihlenmesi, dilin doğasının ürünü olarak manzum metinler üzerinden eski Türk şiirine çekilmeye çalışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Anjanbman, Türkçe, edebi sanatlar, ifade yolları

Enjambement as a Turkish Form of Expression

Abstract

Expression patterns are used while language datas are being reproduced every time in oral and written narrative tradition with subjective or objective perspectives. These patterns enable to specify working of human mind, its perception of external world, ways of expressing them. And they also classify these.

The usage of language as oral or written provides to split up spoken and written language and also varieties of written language such as literary, official and scientific. Spoken language is a means of expressions with explicitness, clarity and briefness. Even though it differs from literary language with these qualifications, it also reveals its literary quality getting forms of expressions such as proverbs and idioms.

Literary language has been and is being the subject of numerous studies in terms of examining the metaphors, artistic expressions, and the forms of expression with the effect of ambiguity. Between the spoken language and the literary language, the scientific language has a special area within the general language with its unique concepts. Beyond all these distinctions, the rules of functioning in the deep structure of the language are dominant in the background of each appearance. The rules in question are the result of a metaphorical process in terms of their qualities that can be marked as a "sequence of substitutions".

It has emerged as an element of Classical Turkish poetry with the enjambement technique, which is said to have been used in the Western influence since the Servet-i Fünûn period. In this study, "Sihr-i helâl" and "merhun beyit/merhun mısra", which were used in Turkish poetry at the end of the 18th century and the first half of the 19th century, and mentioned technique are considered as means of expression. The evaluations

* Karadeniz Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı.

regarding the presence of an external style of utterance in Turkish, which is used relatively late, or technically referred to in the sources, are discussed and the beginning of historical process is tried to be based on old Turkish poetry through verse texts as a product of the nature of the language.

Keywords: enjambement, Turkish, verbal arts

Giriş

Anlama ve anlatma ihtiyacını karşılamada temel ifade aracı olarak kullanılan dil, aynı zamanda insanın üretimi ile varlık bulur. Dilin kendisi metaforik bir biçimde üretilir ve bu metaforların kalıplaşması ile dil malzemeleri kalıcı verilere dönüşür. Dil verileri, sözlü ya da yazılı ortamda öznel veya nesnel bakış açıları ile her defasında yeniden üretilirken bu ifade kalıpları kullanılır. Bu kalıpların oluşumu, zihnin işleyişi, dış dünyayı algılayışı ve dile getirilmesinde izlediği yolları belirleyip sınıflandırmaya da imkân verir.

Reşit Rahmeti Arat, Eski Türk Şiiri kitabının ön söz kısmında “Türk milletinin fikir hayatı ile olduğu kadar, onun san’at ve musiki duygusu ile de yakından ilgili bulunan türk şiiri başlangıcından bugüne kadar, şüphesiz, birçok inkişaf merhaleleri geçirmiştir” demektedir. Bu inkişafı da o, Türk muhitinin kendi içindeki oluşları yanında, temasta bulunduğu diğer kültür çevreleri ile de ilişkilendirir. Nitekim her milletin ortak medeniyet dünyasına az veya çok katkısı olması gibi başka milletlerden ve oluşan bu ortak medeniyetten yararlanmasının olağanlığına da işaret eder. Aynı yerde Arat, geniş bir bakış açısı ile “Bugün beşeriyetin elde etmiş olduğu maddî ve mânevî varlıklar tek başına hiçbir millete mal edilemediği gibi, bu müşterek kıymetlere kendisinden hiçbir şey eklememiş olan bir millet de tasavvur edilemez” de diyerek etkileşimin kaçınılmazlığına, aidiyetlerin ortaklığına işaret eder (Arat, 1986: IX).

Bu bakış açısı, insan tecrübesinin ürünü olan bütün yapıp etmelerin bir noktada birleşebileceğine; aynı zamanda bir noktadan çıkabileceğine vurgu yapmaktadır. İnsanın evreni algılama, zihin süzgecinden geçirme ve ifade etme kapasitesinin izleyeceği yollar da sınırlı ve aşağı yukarı aynıdır. Etkileşimler bir yana bırakıldığında da zaten insanın kendini dile getirme yolları hep aynı sınırlarda dolaşacaktır.

Türk edebiyatında edebi sanatlar konusu, Klasik edebiyatın inceleme alanları içinde ele alınır. Aslında dil kullanımının ortaya çıkardığı, dilin doğası gereği üretilen yapıların birer edebi sanat olarak görülmesi ve işlenmesi yaklaşımı, insan zihninin üretim mekanizmalarının anlaşılması için geliştirilecek bakış açılarını sınırlandırmaktadır.

Edebiyat, daha ziyade de şiir söz konusu olduğunda ilk akla gelen kelimelerin yan ve mecaz anlamları ile kullanıldığı üst dil kullanımı, sanatlı söyleyişlerdir. Edebi sanat veya anlatım tekniği adı altında incelemeye alınan dil kullanımları, temelde insanın kendini ifade sorununun çözümleri ve nihayet bu amaçla ürettiği kalıp yapılarıdır. Söz gelimi kültürel değerler için sembolik olarak anlam iletmeyen önemli bir biçimi olarak tanımlanan metaforlar; ‘bir fikir, obje ya da eylemi, bir sözcük veya deyim ile herhangi bir duruma benzeterek ifade biçimi’ şeklinde nitelenmektedir (Palmer&Lundberg, 1995: 80). Bu nitelenebile dilin kendisini metaforik bir üretim olarak var ettiğini, dil kullanımının metaforik bir süreç olduğunu ileri sürmeyi sağlar. Böylece ‘edebi sanatlar’ın ya da ‘anlatım teknikleri’nin söz konusu sürecin ürünleri ve bunun aynı zamanda günlük dilin gerçekleşme biçimi olduğunu söylemek gerekir.¹

Giderek klasik edebiyatın sınırları içinden çıkarılması beklenen belâgat ilminin inceleme alanlarında kalan beyan, bedii ve meani aynı zamanda dil kullanımının incelemesine ayrılmıştır. İnceleme konusu «Sözle anlam arasındaki ilişki ve bu ilişkiden doğan ifade şekilleri» olarak gösterilen beyân, «teşbîh, mecâz ve kinâyê» üzerine yoğunlaşır. Aslında günlük dilde mevcut bu ifade şekilleri edebî amaçla

¹ Dilin metaforik işleyişine ilişkin görüşler için ayrıca bk.: G. Lafoff- M. Johnson, Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil, (çev. Gökhan Yavuz Demir), Paradigma Yayınları, Paradigma Yayıncılık, İstanbul 2010 ve Kerim Demirci, “Metafor: Bir Anlatım ve Üretim Mekanizması”, Dil Bilimleri Kültür ve Edebiyat, (Edt. M Sarıca, B. Sarıca), Padam Yayınları, Ankara 2016, s.330-343.

kullanıldıkları zaman bir eserin edebi değeri için birer anlam sanatı kabul edilmektedir. O halde edebi sanatların klâsik edebiyatın sınırlarından çıkarılması gerekir.

Klâsik Türk şiirinin bir unsuru olarak ortaya çıkmış ve 18. yüzyılın sonu ile 19. yüzyılın ilk yarısında Türk şiirinde kullanılmış olan sihr-i helâl ile “merhun beyit/merhun mısra” yahut Batı etkisinde Servet-i Fünûn döneminden itibaren kullanılmaya başlanmış anjanbman tekniği, bu bağlamda Türkçenin söz üretmek için başvurduğu yabancı imkânlar gibi görünmektedir.² Türkçe için görece geç kullanılan bir edebi sanat ya da teknik olarak kaynaklara geçen bu bilginin bugün tartışılır olması, yine Arat’ın satır arasında kaydettiği şekilde Türk şiirinin merhalelerini aydınlatmak hususunda yardımcı olacaktır.³

Literatür: Sihr-i helâl, Merhun Beyit/Merhun Mısra, Anjanbman

Türk şiirinde anjanbman tekniğinin geç ortaya çıkmasının bir sebebi olarak klasik şiirin beyit denilen birimi içinde anlamı tamamlama zorunluluğu gösterilmekte ve sonradan ortaya çıktığı düşünülen bu durum bir anlamda “alıntı / esinlenme” olarak yorumlanmaktadır. Ancak günümüzde bu değerlendirmeye eleştiriler de gelmektedir.

Orhan Okay, İslam Ansiklopedisi’ne yazdığı maddede *sihr-i helâl* için;

«Türk edebiyatında Tanzimat’tan günümüze kadar yazılan edebî sanatlarla ilgili kitaplarda sihr-i helâlin birbiriyle ilgisi olmayan iki ayrı tanımı vardır. Bunlardan ilki bazı klasik belâgat kitaplarında yer almış olsa da üzerinde az durulan, hatta bazı müelliflerin hiç bahsetmediği “güzel ve veciz söz”dür. Nitekim Muallim Nâci İstîlâhât-ı Edebiyye’inde ilk olarak sihr-i helâli ele almış ve onun “kelâm-ı bedî” mânâsında kullanıldığını söylemiştir. Şemseddin Sâmî de “sihir” maddesinin üçüncü mânâsını “şiir ve fesahat gibi insanı meftun eden hüner” diye kaydeder.» demektedir (Okay, 2009: 172).

Hasan Yürek, makalesinde sihr-i helâl için “Tanzimat’tan sonra yazılan ve edebî sanatları konu alan kitaplarda iki şekilde tanımlanmaktadır.” diyerek bunların birincisini Cem Dilçin’den aktararak “*güzel ve özlü söz anlamında kullanılır*” şeklinde verir (aktaran Yürek, 2008: 180). Burada sihr-i helâl’in bir sanat olmadığına ilişkin görüş ve yorumlar dile getirilerek Muallim Naci’nin aksini iddia eden tanımına geçilir. Buna göre de sihr-i helâl; “beyit arasında hem geçen kelimelerin tamamlayıcısı hem de gelecek kelimelerin başlangıcı sayılabilecek surette bir lafız veya terkiib söylemektir.”⁴ Hasan Yürek, Sihr-i helâli Klasik Türk şiirinin bir unsuru olarak ortaya çıkmış ve bilhassa 18. asrın sonu ile 19. asrın ilk yarısında Türk şiirinde kullanılmış, kullanım sıklığı olmayan bir teknik olarak gösterir. Servet-i Fünun şiirinden itibaren kullanılmaya başlandığı bilgisini tekrarladığı anjanbman ile benzer ve farklı yönleri üzerinde durur.⁵

² Bir örnek olmak üzere Durmuş’un yayınlanmamış doktora tezinde Özdemir Asaf’ın şiirini değerlendirirken söyledikleri yaygın kanaati gösterir: “Uzun cümlelerinde yargıyı bir mısra da bitirme eğiliminde olan Asaf’ın, kısa cümlelerinde yargı, birkaç mısra sarkabilmektedir. Anjanbman olarak adlandırılan ve Türk Şiir geleneğinde olmayan bu uygulama, Servet-i Fünûn döneminde ve özellikle Tefik Fikret eliyle şiirimize girmiş, Cumhuriyet dönemi şairlerimizde ise neredeyse bir genel uygulama haline dönüşmüştür.” Gökay Durmuş, Özdemir Asaf (Şair, Hikâye Yazarı ve Denemeci Olarak), AÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum 2012, s. 148.

³ Arat, adı geçen ön sözde “Muhtelif Türk kavimlerinin halk edebiyatında devir devir tercih edilen birçok şekiller mevcuttur; fakat bunlar türk şiirinin merhalelerini aydınlatmak hususunda yardımcı olabilecek şekilde, tespit ve mukayese yollu işlenmiş değildir” demektedir. Arat, age., s. X-XI.

⁴ Muallim Naci, **Edebiyat Terimleri- İstîlâhât-ı Edebiyye**, (hızl. M.A. Yekta Saraç), Risale Yayınları İstanbul 1996, s.141’den akt. Hasan Yürek, **agm.**, s.181. Yürek bu makalede sihr-i helâl ve anjanbman kelimelerinin yazılışı ve anlamlandırılışı ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer vermiştir.

⁵ Yürek, “Bununla birlikte gerek Batı gerekse Divan edebiyatında şiir farklı tekniklerle oluşturulmuş olmasına rağmen bu tekniklerin, çalışmada da belirtildiği üzere, benzer yönleri bulunmaktadır. Sihr-i helâl Divan şiirinde oluşmuşken anjanbman Batı şiirinde ortaya çıkmıştır. Buna rağmen her iki tekniğin yukarıda belirtildiği gibi mısram, farklı olsa da, diğer mısrayla bağlantılı olma noktasında ortak yönü bulunmaktadır. Birbirinden farklı şiir anlayışlarında ortaya çıkan bu tekniklerin benzer özellikler taşıması, temel olarak anlamın diğer dizelerde de devam etmesi amacına dayanmaktadır. Aynı zamanda farklı yönlerini de irdelediğimiz bu iki teknik ayrı kültürlerde oluşan edebiyatların benzer niteliklerini gösterebilmektedir” demektedir. Hasan Yürek, **agm.**, s. 188.

Anjanbman için Fatih Andı; “Cümlenin bir mısradaki bitmeyi, alttaki mısralara da taşması demek olan anjanbman, edebiyatımızda Servet-i Fünûn şairleri vâsıtasıyla, bir üslûb özelliği olarak kabul gören bir şiir tekniğidir.” demektedir (1993: 256).⁶

Oktay Yivli de «süreğen dize» olarak adlandırarak anjanbman tekniğinin Servet-i Fünûn ile Türk edebiyatına girdiğine işaret eder. «Geleneksel dize yapısını kırmak amacıyla bol bol kullanılmıştır.» der (Yivli, 2011: 144).

Edith Gülçin Ambros ise yaygın kanaatin aksine Osmanlı Divan şiirinin Tanzimat’a kadarki her döneminde anjanbman tekniğinin başka bir ad altında ve kısmen değişik amaçlarla kullanıldığını göstermeye çalıştığı makalesinde merhûn beyit ve merhûn mısra üzerinde durur. Ambros, merhûn mısranın anlamı ikinci dizede de devam eden dize olmakla anjanbman ile eş anlamlı bir kelime olduğunu söylemektedir. Merhûn beyit de anlamı kendi içinde tamamlanmayıp diğer beyitlere geçen her bir beyit olarak tanımlanmaktadır. Ambros, Süleyman Çelebi’nin Mevlidinden başlayarak 15. yüzyıldan itibaren anjanbman tekniğinin kullanıldığını mesnevilerde ağırlıklı olmak üzere örnekleri ile gösterir. (Ambros, 2017: 24-25).⁷

Yürek ve Ambros’un çalışmalarından hareketle anjanbmanın şiirde anlamın mısralar arasında aktarımı şeklinde bir teknik olduğu; Divan edebiyatında sihr-i helâl ve merhûn mısra/beyit ile kıyaslanabildiği görülür. Ayrıca Ambros, sihr-i helâlde «biten kelime ile başlama» şartı sebebiyle anjanbmanın merhûn mısra/beyit ile karşılanması gerektiğinin altını çizer.

Her iki yorum da örnekleri ile desteklenmeye çalışılmıştır. Burada Ambros’un çalışması, Süleyman Çelebi’nin Mevlid’inden başlanarak 15. yüzyıldan itibaren anjanbman tekniğinin kullanıldığını mesnevilerde ağırlıklı olmak üzere örnekleri ile gösterdiği için özellikle kaydedilmek istenmiştir.

Şiir diğer türlerden kısmen ayrılarak dilin belli kalıplarda biçimlendirilmeye çalışıldığı bir ürün olmasına rağmen anlamın galebesi ile anjanbmanın kaçınılmaz biçimde oluştuğu, söz konusu metin şiir bile olsa estetikten önce anlamın geldiği, göz önüne alındığında bu sonucun şiirsel bir teknik değil bir zorunluluk olduğu göz ardı edilememelidir. Bu sebeple anjanbmanın bütün dillerde ve bütün zamanlarda bulunabileceği söylenebilir. Hatta görece klişe bir yapısı olan divan edebiyatı bile dilin bu eğilimini önleyememiştir denebilir. Nitekim eski Türk şiiri bunun örneklerini sergilemektedir.

Bu bahiste seçilmiş örnekler ayrıntılandırılmaksızın söz dizimine dikkat çekilerek anlam bütünlüğü vurgulanmak istenmiştir. Alper Tunga Sagusu, dörtlükler halinde düzenlenmiş bir ağıt şiirdir. Sözdizimsel olarak ele alındığında anlamın mısralar arasında aktarıldığı görülür:

⁶ Andı, Mehmed Celâl’in şiirlerinde 1897 yılı sonrasında sık sık görülen anjanbmanın Servet-i Fünûnculardan çok daha önce, 1886 yılında yazdığı Tasvîr-i Cânân şiirinde de çokça görüldüğünü söyler. Fatih Andı, Ara Nesil Şâiri Mehmed Celâl (Hayatı – Görüşleri- Şiirleri), İÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, İstanbul 1993, s.256 (Eserin Ara Nesil Şâiri Mehmed Celâl, İstanbul: Alfa Yayınları, 1995 baskısı mevcuttur).

⁷ Ambros, çalışmasında anjanbman kavramına da değinir ve onun bir şiir dizesindeki cümleyi, o dizenin sonunu aşarak dize veya dizelerde devan ettirip bitirme tekniği olduğunu söyler. Bu teknikte bir dize bir sonraki dizede tamamen belirsiz şekilde devam ederse anjanbman; eğer dize gramer ve anlam açısından bir sonraki dizenin başında veya birkaç kelime ile tamamlanırsa “röje (atım)”, ancak bir dizenin gramer ve anlam açısından başlangıcının ilk bir veya birkaç kelimesi bir önceki dizenin sonunda bulunuyorsa buna da “kontr-röje (karşı atım)” denildiğini belirtir.

Alp Er Tunga öldi mü
İsiz ajun kaldı mu
Ödlek öçin aldı mu
Emdi yürek yırtılır

Ögreyüki mundak ok
Munda adın tıldak ok
Atsa ajun ograp ok
Taglar başı kertilür

Alp Er Tunga öldüğünde
Kötü dünya kaldığında
Felek (böylece) öcünü aldığında
Şimdi yürek yırtılır

Dünyanın geleneği böyle
Gerisi bütünüyle bahane
O gelip bir ok atsa,
Dağların başı kertilir

İnceleme: Eski Türk Şiiri Örneklerinde Anjambman

Alp Er Tunga öldi mü / İsiz ajun kaldı mu/ Ödlek öçin aldı mu /Emdi yürek yırtılır

(Ö + Y)/(Ö + Y) (Ö +Y) (ZT + Ö +Y)

Ögreyüki mundak ok / Munda adın tıldak ok/ Atsa ajun ograp ok/ Taglar başı kertilür (Kaşgârlı Mahmud, 2006:41).

(Ö + Y) (Ö + Y) (Z + Ö + Y)

Sözdizimsel olarak bakıldığında ‘Emdi yürek yırtılır’ ve ‘Taglar başı kertilür’ mısralarının gerçekleşme sebebinin bütün halinde ilk üç mısradan anlatıldığı görülecektir.

Benzer şekilde Türk şiirinin ilk şairi olarak nitelenen Aprınçur Tigin’in sevgiliye özlemine yazdığı şiirde de anlam aktarımı gözlenebilmektedir:

a.....
adınçığ amrak.....,
amrak öz-kiem.....

kasınçığımın ö[yü] kadğurar men
kadğurduk-[ça] kaşı körtlem
avışığısayur men.

öz amrakımın öyür men
öyü evirür men ödü/.../ çün
öz amrak [ımın] öpügseyür men.

a.....
emsâlsiz sevgili.....
sevgili canım.....

yavuklumu düşünüp hasret çekiyorum;
hasret çektikçe, kaşı güzelim,
kavuşmak istiyorum.

öz sevgilimi düşünüyorum;
düşünüp düşünüp.....durdukça
sevgilimi öpmek istiyorum.

kasınçığımın ö[yü] kadğurar men; *kadğurduk-[ça] kaşı körtlem, kavışığısayur men* (Arat, 1986: 20-21)

(ZT + Ö); (ZT + CDU + Y)

Sevgiliye duyulan hasret sürdükçe kavuşma arzusunun artışı ilişkilendirilmiş, bu da söz dizimine unsurlar aracılığı ile yansıtılmıştır.

Burkan Muhitinden alınan başka bir şiir de örnek verilebilir:

Anı Teg Orunlarta

adkaşu turur kat kat tağ-da
amıl ağlak aranyadan-ta
artuç söğüt altın-inta
aķar suv-luķ-ta
amrançığın uçdaçı kuş-ķı-a-lar
tirin-lik kuvrağ-lıķ-ta
adkağ-sız-ın mengi tegingülüg ol
anı teg orunlarta

Öyle Yerlerde

Birbirine bağlı duran kat lat dağlarda,
sakin ve تنها *ārnayadana*'da,
ardıç ağaĉları altında,
akar sular boyunda;
sevinç içinde uçuşan kuşçukların
toplandıkları, bir araya geldikleri yerde,
hiçbir şeye bađlanmadan, huzūra kavuşmalı
İşte öyle yerlerde!

Adkaşu turur kat kat tağ-da/amıl ağlak aranyadan-ta/artuç söğüt altın-inta/aķar suv-luķ-ta/
amrançığın uçdaçı kuş-ķı-a-lar/tirin-lik kuvrağ-lıķ-ta] [adkağ-sız-ın] [mengi tegingülüg ol] (Arat, 1986:
66-67). (DT + ZT + Y)

Art arda gelen mısralar huzura kavuşulacak yeri tanımlamakta, “işte öyle yerleri açıklamaktadır”.

İslâm muhitinden alınan örnekte de durum değişmez:

aķlar bulıt örlep kükerip
alķuķa mu ķar yağurur
aķ bir saĉlıđ ķarı anam
aĉıyu mu yaşların aķıdur

Ak bulutlar yükselip, gürlereyrek,
her tarafa kar mı yağdırır;
ak saĉlı o ihtiyar annem
acılar içinde mi gözyaşlarını akıtır.

ķaralar bulut örlep kükirep
ķar mu yağmur ol yağurur
ķarı yaşlığ ol anam
ķayğuda mu yaşın aķıdur

Kara bulutlar yükselip, gürlereyrek,
kar mı, yağmur mu yağdırır;
o ihtiyar, yaşlı annem
kaygı içinde mi gözyaşlarını akıtır.

aķlar bulıt örlep kükerip /alķuķa mu ķar yağurur; aķ bir saĉlıđ ķarı anam/aĉıyu mu yaşların aķıdur.

(Ö + ZT + DT + Y); (Ö + ZT + Y)

ķaralar bulut örlep kükirep/ ķar mu yağmur ol yağurur; ķarı yaşlığ ol anam/ķayğuda mu yaşın aķıdur
(Arat, 1986: 248-249). (Ö + ZT + Y); (Ö + ZT + Y)

Didâr üçün cânın kurbân kılmagunça
İsmâil dik didâr ârzu kılmang dostlar
Cândan keçip tarikatga kirmegünçe
Aşık men dep yalğan davâ kılmang dostlar

Cemal için can kurban eylemedikçe
İsmâil gibi cemâl arzu eylemeyin dostlar.
Candan geçip tarikata girmedikçe
Âşıkım deyip yalan dava eylemeyin dostlar.

Aşıklık uluğ dava kılsang munı
Mihnet birle sınar ermiş Mevlâm seni
Renc ü mihnet birle bolsang tüni küni
Maşukıngdın köngül özge kılmang dostlar

Âşıklık ulu dava, eylesen bunu;
Mihnet ile sınar imiş Mevlâ'm seni;
Cefa ve sıkıntı ile olsan gece gündüz
Sevgiliden gönül özge eylemeyin dostlar.

Didâr için cânî kurbân kılmagunça/İsmâil dek didâr ârzu kılmang dostlar

Cândan keçip tarikatga kirmegünçe /Aşıkmen dep yalgan davâ kılmang dostlar

(ZT + ZT + Y + cdu) (ZT + ZT + Y + CDU)

Aşıklık uluğ dava kılsang munî/Mihnet birle sınâr ermiş Mevlâm seni

Renc ü mihnet birle bolsang tûni küni/Maşukangdın köngül özge kılmang dostlar (Hoca Ahmed Yesevî, 2017:181). (ZT + ZT + Y + Ö +N) (ZT + DT + Y +CDU)

Kutadgu Bilig, başlı başına bir diyaloglar metni olması sebebiyle metin cümleler halinde anlamın mısralar arasında aktarımının örnekleri ile bezelidir. Burada kısa bir alıntı ile yetinilecektir:

yanut birdi ögdülmiş aydı kiçe/
yaruğ dünya menğzi tünêrse çiçe/

menîng evke kelmek turur ol
manğa kaçan kel tise sen kelir ol sanğa.

Ögdülmiş yanıt verdi ve dedi ki akşam,
parlak dünyanın yüzü iyice kararınca
o benim evime gelecek;
ne zaman gelmesini emrederseniz o zaman huzuruza çıkacak.

yanut birdi ögdülmiş aydı kiçe/ yaruğ dünya menğzi tünêrse çiçe

menîng evke kelmek turur ol/ manğa kaçan kel tise sen kelir ol sanğa (Yusuf Has Hacib, 2006: 501/362).
(Y + Ö), (Y+ N [(ZT + Ö + Y), (ZT + Y)])

Sonuç

Anjambman, bir duygu ya da düşünceyi ifade eden anlamın aktarımında kesitler oluşturulmaksızın ispatıdır denilebilir. Serbest şiir, serbest ifade imkânı sağladığı için anlamı aktarmada daha başarılı görülebilir. Ancak insani bir ifade yolunun tek bir kaynağa bağlanmaması gerekir.

Burada Divan edebiyatına gelinceye kadar Türk edebiyatının İslâmiyet öncesi ve İslâmiyet döneminde verilmiş manzum metinlerinden sınırlı sayıda örnek seçilerek anlamın mısralar boyunca sürdürüldüğü, söz dizimi özellikleri esasında gösterilmeye çalışılmıştır.

Gerek Divan edebiyatında belki bir söz sanatı ya da ifade biçimi gerekse edebiyatımıza Servet-i Fünûn ile girdiğine inanılan bir anlatım tekniği olarak anlamın sürdürülmesine ilişkin tutumun doğal olarak dil kullanımının bir sonucu olduğu işaretlenmek istenmiştir.

Edith Gülçin Ambros'un Süleyman Çelebi'nin Mevlid'inden başlayarak 15. yy'dan itibaren merhûn mısra/beyit üzerinden varlığına işaret ettiği anlamın mısralar boyunca aktarımı konusu, daha gerilere çekilebilir.

Anlamın türlü kalıplarla söze dökülmesi, dilin imkânları ölçüsünde mümkündür. İnsan dilinin ifade mekanizmalarını oluştururken başvuracağı yollar sonsuz sayıda üretime elverecek şekilde sınırlı ve önünde sonunda ortaktır.

Bir metin bütünlüğü içinde anlamın sembolleri olan kelimelerin birbiri ile ilintili olarak kullanımı kadar onları bir araya getiren yapı da zihinsel süreçleri etkiler. Böylece anlam sözün vurgu ve tonlaması;

kelimeler, kelimelerin eş/yakın anlamlıları, çağrışımları yoluyla olduğu gibi söz dizimi unsurlarının kullanılışı ile de aktarılır. Bu bağlamda bağdaşıklık da etkili bir ölçüttür.

Sıhr-i helâl, merhûn beyit /mısra ya da anjambman, Türkçenin ifade imkânı bulduğu isimsiz yollardan birinin eş adı olabilir. Ancak hiçbir adın yokluğu, Türkçenin «süreğen dizeler» meydana getiremeyeceği anlamına gelmez.

Türk şiirinin ilk örneklerinden itibaren düz yazıyı şiire yaklaştıran bu üslup özelliği gözlenebilmektedir. Belki burada Türkçenin özellikle sözlü dönemin hatırdaki kalmayı sağlama endişesi ile tersine, şiire yaklaşan söyleyişleri tercih etmesi kaçınılmaz biçimde örneklenebilmektedir.

Arat'ın dediği gibi Türk şiirinin bütünlüklü biçimde ele alınması, geçirdiği merhalelerin anlaşılmasına katkıda bulunacaktır. Bunun için kendi şiir teorimizin kronolojik olarak ortaya konulmuş, kendi içinden ifade biçimlerimizin adlandırılmış olması lazımdır. Ancak o zaman etkilenmeler, süreçler, karşılaştırmalar için elverişli bir ortam oluşabilir.

Kaynakça

Ambros, E. G. (2017). Klasik edebiyatımızın dili (bildiriler) nazım ve nesir, içinde: Osmanlı şairleri 19. yüzyıldan önce anjamban (enjambement) tekniğini kullanmış mıdır?. (Ed. M. İsen). *Klasik edebiyatımızın dili (bildiriler) nazım ve nesir*. Ankara: AKDITYK AKM Yay., s. 23-39.

Andı, F. (1993). *Ara nesil şâiri Mehmed Celâl (hayatı - görüşleri- şiirleri)*. İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul.

Arat, R. R. (1986). *Eski Türk şiiri*. Ankara: TTK Yay.

Demirci, K. (2016). Metafor: bir anlatım ve üretim mekanizması. *Dil bilimleri kültür ve edebiyat*. (Edt. M Sarıca, B. Sarıca). Ankara: Padam Yayınları, s.330-343.

Durmuş, G. (2012). *Özdemir Asaf (şair, hikâye yazarı ve denemeci olarak)*. AÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum.

Hoca Ahmed Yesevî. (2017) *Dîvân-ı hikmet*. (Haz.: Mustafa Tatcı), Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi Yay.. Ankara. [ET: 08.10.2020]

Kaşgârlı Mahmud. (2006). *Divanü Lugat'it- Türk*, Çev.: Besim Atalay, C.1, Ankara: TDK Yay.

Lafkoff, G. & Johnson, M. (2010). *Metaforlar hayat, anlam ve dil*. Çev. Gökhan Yavuz Demir. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

Okay O. (2009). Sıhr-i Helâl, *İslam Ansiklopedisi*. C: 37, TDV Yay., İstanbul, s. 172-173.

Palmer, I. & Lundberg, C. C. (1995). Metaphors of Hospitality Organizations: An Exploratory Study. *Cornel Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 36(3), s. 80-85.

Yivli O. (2011). Ahmet Muhip Dıranas'ın Şiirinde Biçim Denemeleri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*. 18(2), s.137-147.

Yusuf Has Hacib. (2006) *Kutadgu Bilig*. (Haz.: Reşit Rahmeti Arat), İstanbul: Kabcacı Yayınevi, 501/362.

Aç Bars Hikâyesi'nde Geçen Melez Dinî Terimler

Arş. Gör. Aysel AHMEDOVA*

Özet

Türkler tarihleri boyunca çeşitli dinlere inanmışlardır ve bu da dinî içerikli bir çok metnin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu metinlerdeki bazı dinî terimler başka dilden geçmiş sözcüklerin Türkçe sözcük veya eklerle birleşmesi sonucu oluşmuştur. Melez dinî terimler olarak adlandırılabilir bu sözcükler Türkçe dinî terim oluşturulmasının esas yollarından biridir. Çince den eski Uygurcaya çevrilmiş Aç Bars Hikâyesi'nde de (Altun Yaruk Sudur'da yer alan) böyle sözcükler vardır. Bunlar Sanskritçe, Soğdca ve Çince den ödünçlenmiş sözcüklerle oluşmuştur. Bu terimleri iki grup halinde birleştirebiliriz: 1. Yabancı sözcükler ve Türkçe eklerin birleşmesiyle yapılmış dinî terimler: a) İsimden sıfat yapan -lıg ekiyle: apamulug 'sonu olmayan', 'Abamu'ya ait' (Sanskritçe: Abamu 'Buda adı'); buyanlıg 'sevaplı' (Sanskritçe: punya 'sevap'); buşılıg 'hayırlı, sadakalı' (Çince: 布施 bu shi 'sadaka'); çatıklıg 'çatıklı (doğum efsanesi)' (Sanskritçe: Jataka 'doğum efsanesi'); nizvanılıg 'ihtiraslı' (Soğdca: nizvani 'ihtiras'); nomlug 'öğreteli, dinî' (Soğdca: nom 'din, öğreti'); sansarlıg 'Sansaraya (ölümlü dünya mensup olanlar)' (Sanskritçe: samsara 'ölümlülerin yaşadığı dünya, varlığın dönüşümü' + -lıg). Çince de 生 'yaşam' ve 死 'ölüm' işaretlerinin birleşimi ile yazılmıştır. b) İsimden sıfat yapan -taki ekiyle: sansartaki 'Sansaradaki'; c) İsimden fiil yapan -ırka ekiyle: tsuyurka- 'merhamet etmek, acımak' (Çince: 罪 zui 'günah'). ç) İsimden fiil yapan -la ekiyle: yoñla- 'kullanmak, harcamak' ('hayatını feda etmek') (Çince: 用 yong 'kullanma'). 2. Bazı dinî terimlerse yabancı ve Türkçe kökenli sözcüklerin birleşimiyle ortaya çıkmıştır: Burhan kutu 'Budalık arzusu' (Çince: 佛 fo + han > burkan + kut 'baht, arzu' + -ı 'iyelik eki'); buşi ber- 'sadaka vermek' (Çince: 布施 bu shi 'sadaka' + ber- 'vermek').

Anahtar Kelimeler: Eski Türkçe, Eski Uygurlar, Budacılık, sözcük yapımı

Hybrid Religious Terms Used in The Hungry Tigress

Abstract

Turkic people believed in several religions throughout their history and wrote written monuments to express their religion. Some of the religious terms in these texts were made by combining loanwords with Turkic elements including derivational suffixes and words. These words and word groups can be called hybrid religious terms and they are among the main word-formation methods of the Turkic religious terms. In the Buddhist text named The Hungry Tigress (a part of Altun Yaruk Sudur) translated from Chinese into Turkic, such words have been used. They were formed with the words borrowed from Sanskrit, Sogdian, and Chinese languages. These terms can be divided into two groups: 1. Religious terms formed with loanwords and Turkic derivational suffixes: a) With the suffix -lıg making adjectives from nouns: apamulug 'endless' (Sanskrit: Abamu 'a Buddha's name'), buyanlıg 'having goodness' (Sanskrit: punya 'good deeds'), buşılıg 'good' (Chinese: bu shi 'alms'), chatıklıg 'with Chatik' (Sanskrit: Jataka 'birth myth'), nizvanılıg 'passionate' (Sogd: nizvani 'lust'), nomlug 'religious' (Sogd: nom 'religion, doctrine'), Sansarlıg 'belonging to Sansara' (Sanskrit: samsara 'the world of the mortals'). b) With the suffix -taki making adjectives from nouns: Sansartaki 'the ones in Sansara'; c) With the suffix -ırka making verbs from nouns: tsuyurka- 'to pity' (Chinese: zui 'sin'); d) With the suffix -la making verbs from nouns: yoñla- 'to use, to waste' ('to sacrifice one's own life') (Chinese: yong 'use'); 2. Religious terms formed with borrowed and Turkic words: Burhan kutu 'desire to be Buddha' (Chinese: fo + han > burkan + kut 'fortune, desire' + -ı 'possessive suffix'), buşi ber- 'to give alms' (Chinese: bu shi 'alms' + ber- 'to give').

Keywords: Old Turkic, Ancient Uighurs, Buddhism, word-formation

* Azerbaycan Milli İlimler Akademisi Nesimi adına Dilcilik Enstitüsü.

Giriş

Türkler tarih boyunca çeşitli dinlere inanmışlardır. Eski Uygurlar Manilik, Budacılık, Hristianlık gibi bir çok dine tapınmış ve bu da dinî içerikli bir çok metnin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Onlar bu dinlerle ilgili yazdıkları metinlerde bir çok dinî terim kullanmışlardır, bunların bir kısmı başka dillerden alınmış, diğer bir kısmı ise Türkçe sözcüklerden oluşturulmuştur. Ancak öyle dinî terimler de var ki bunlar başka dilden geçmiş sözcüklerin Türkçe sözcük veya eklerle birleşmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Melez terimler olarak adlandırılabilir bu sözcükler Türkçe dinî terim oluşturulmasının esas yollarından biridir. Budacılık dinine ait olan ve Çince eski Uygurcaya çevrilmiş Aç Bars Hikayesi'nde de (Altun Yaruk Sudur'da geçen) böyle sözcükler yer almaktadır. Bu terimler Sanskritçe, Soğdca ve Çince sözcüklere Türkçe yapım eki veya sözcüklerin eklenmesiyle yapılmış olup, metindeki dinî terimlerin önemli bir kısmını teşkil ederler.

1. Eski Türkçede dinî terimlerin oluşma yolları

Eski Uygurlarda farklı dillerden ödünçlenmiş dinî terimlerin varlığını görkemteyiz. Daha yaygın olan Sanskritçe ve Çince terimlerin yanı sıra Soğdca ve Toharca terimler de kullanılmıştır. Daha sonraki dönemde İslam dininin kabul edilmesi ile birlikte Türkçede dinî terimlerin kaynakları değişmiş ve Arapça ile Farsçadan ödünçlenmiş terimler kullanılmaya başlanmıştır. Ancak Eski Türkçe döneminde başlamış ve Orta Türkçede de devam eden dinî terimlere Türkçe karşılık bulma eğilimi de gözardı edilmemelidir. Bu olay özellikle çağdaş Türk dillerinin daha eski dönemlere ait yazılı metinlerle karşılaştırılması zamanı görülür. Örneğin, Türkiye Türkçesinde kullanılan Arapça ve Farsça kökenli dinî terimlerin daha önceki dönemlerde Öztürkçe sözcüklerle karşılandığını görmekteyiz: *cömert – esirkeçsiz, kişelig, küdezçi, ebedi – meñü, ihsan – edgülük, kudret – erk, küç, ilahi – teñridem, nur – yaruk, rahmet – yarlıkançuçı, soyurkamak, vahdet – birlik, peygamber – yalavaç, ilçi, amel – kılınç, ayet – belgü, fani – ürlüksüz, ölümlüg, ertimlig, hayat – tiriglik, iman – kirtgünç, kitap – bitig, ruh – özüt, sur – borğu, şeytan – yek, tefsir – yörüg, vaiz – okutçı, mümin – kirtü, sabır – serim, yemin – ant, bıçığı, ibadet – tapığ, kurban – yulug, namaz – yükünç, saf – arıg, beddua – kargış (Azerbaycan Türkçesinde qarğış), fasık – azag, günah – kadag, irinçü, yazuk, günahkar – yazuklug, hata – ezüg, şirk – ortak (İsi, 2017: 481-499).*

Bazı Türkçe kökenli dinî terimler çağdaş Türkçede de kullanılmaya devam eder: *ulu, kutsal, tanrı, kul, inanç, erdem* (İsi, 2017: 481-482, 487, 489-490, 494).

İlk Türkçe Kur'an tercümesinde de Türkçe kökenli dinî terimleri görmek mümkün: *alkış* “selâm, dua”, *boyun berigli* “müslüman”, *et-öz* “nefs”, *idi* “Allah”, *igitgen* “Allah” (Üşenmez, 2006: 94-96), *ağırlıg* “kutsal, mübarek”, *andık* “yemin etmek”, *arıgla* “tesbih etmek”, *arın* “boy abdesti, gusül”, *artuk kat* “şirk koşmak”, *belgü* “ayet”, *bulğak* “fitne, fesat”, *bütünlük* “yemin, söz”, *esenlik* “selam”, *karga* “lanetlemek”, *könilik* “hak, adalet”, *oñg* “nasip, kısmet”, *ögdi* “hamd”, *savçı* “peygamber”, *tapuğ* “ibadet”, *tapunğuluk* “Allah, ilah”, *uğan* “muktedir, kadır”, *yaraglıg* “hak”, *yaragsız* “batıl”, *yarlıkaglı* “rahim”, *yırat* “lanetlemek”, *yükün* “secde etmek” (Güneş, 2015: 64-66). Burada melez dinî terimler de vardır: *beş namaz* “salihat”, *binamaz bol* “hayz”, *ceza küni* “Yevmü'd-din”, *gurdın kopgu* “haşr”, *İsa eşleri* “havariler”, *rüzî bergen* “Rahman”, *ulug bahşışlıg* “Rahman” (Üşenmez, 2006: 94-96).

Türkçe dinî terimlerin kullanıldığı eserlerden biri olarak *Kutadgu Bilig*'i gösterebiliriz. Eserin girişindeki *Teñri azze ve celle ögdisin ayur* adlı bölümde dinî terimler yer almıştır ve bunların çoğu Türkçe kökenlidir: *ögdi* “hamd”, *ödle* “felek”, *törütülmüş* “mahluk”, *bütün bol*-, *büt* “inanmak, iman etmek”, *birke büt* “tevhid”, *savçı* “peygamber”, *könilik* “hak, adalet” (Eker, 2006: 108, 110, 114, 116, 117).

Melez dinî terimler Türkçenin farklı dönemlerinde kullanılmıştır. Bu terimlere Türkçenin Tarama Sözlüğü'nde de rastlanır: *can alıcı* “Azrail”, *dün namazı* “teheccüt namazı”, *erte namazı* “sabah namazı”, *imam yiri* “mihrap”, *küçük tevbe* “Şaban Ayı”, *Peygamber görmüş* “sahabe”, *ulu bayram* “Ramazan Bayramı”, *yavuz dua* “beddua”, *namazlık* “seccade” (Yavi 2019: s.1410-1411). Burada Türkçe kökenli dinî terimler de çokça görülür: *alkış* “dua”, *aracı* “şefaataçı”, *arı ev* “Beytü'l Mukaddes”, *arılık* “doğruluk, takva, zühd”, *biti* “amel defteri”, *dilekçi* “şefaataçı”, *ebice* “evliya”, *elçi* “peygamber”, *kakınmak* “gazaba uğramak”, *kınu* “günah, kabahat”, kutlu “mübarek, hayırlı”, *oğuz* “mübarek kişi, veli”, *ötünmek* “şefaata istemek”, *sağış günü* “hesap günü”, *Tanrı buyruğu* “farz”, *ündemek* “dine davet etmek”, *yavuz iş* “günah, cürüm” (Yavi, 2019: 1411-1412, 1415-1417, 1420-1426, 1428, 1431).

2. Eski Uygurlar ve budacılık

Eski Uygurlar çeşitli dinlere itaat etmişlerdir. Bunların içinde Hristianlık, Manicilik ve Budacılık yer alır. Uygurlara kadar da Türklerde Budacılığın olduğuna dair görüşler vardır. Örneğin, M.E. Zeren IV.-VI. Yüzyıllarda Çin'de mevcut olan Sonraki Chao, Kuzey Liang ve Kuzey Wei devletlerinin de Türk kökenli olduğu ve diğer Çin devletlerinden ayrılmak için Budacılığı kabul ettiğini gösterir. Burada dikkat çeken husus gerek bu devletlerde gerekse de IX. Yüzyıldan itibaren Uygurlarda Mahayana mezhebinin kuvvetli olmasıdır. Mahayana geniş Budalar ve Bodhisattvalar panteonu ve Buda'nın üç vücudu fikirleri nedeniyle teistik bir mezhep olarak kabul edilir. Eski Uygurlar Buda için *Burhan* “Buda han” adını kullanmış ve onlara *teyri* denemekten çekinmemişlerdir (Zeren 2018: 134).

3. Aç Bars Hikâyesi

Aç Bars Hikâyesi Eski Uygur yazmalarından olan *Altun Yaruk*'un X. Kitap (tegziñ), 26. Bölümünde (bölük) 607-627.ci sayfaları içinde yer alır. *Altun Yaruk* Sergey Malov tarafından Çin'in Gansu bölgesinde bir Budist tapınağında bulunmuştur. *Altun Yaruk* aslen Sanskritçe olup, bu dilden Çinceye, Çinceyden Eski Uygurcaya çevrilmiştir. Eseri Eski Uygurcaya 11. yüzyılda çeviren Şingko Şeli Tutungdur. Budizmin Mahayana mezhebine dayanan *Aç Bars* “Aç Kaplan” hikayesi farklı dillerde değişik şekillerde isimlendirilmiştir: İngilizce *The Hungry Tigress*, Azerbaycanca *Şahzade ve dişi peleng* vb. Çeviri Çinceyden yapılmış olsa da Şingko Şeli Tutung cümlelerde ekleme ve eksiltmeler yapmış, eklemeler eserde ifadeliliğin güçlenmesine ve anlatımın daha kolay anlaşılmasına yardımcı olmuştur.

4. Aç Bars Hikâyesi'nde melez dinî terimler ve onların oluşma yolları

Aç Bars Hikâyesi'nde geçen melez dinî terimleri iki gruba ayırmak mümkündür:

1. Yabancı sözcükler ve Türkçe eklerin birleşmesiyle yapılmış dinî terimler. Burada isimden sıfat yapan *-lıg* ve *-takı* eklerini, aynı zamanda isimden fiil yapan *-ırka* ve *-la* eklerini görmekteyiz ki bu da Eski Uygurcadaki yabancı kökenli sözcüklerin çoğunlukla isimler olduğunu ve bu isimlerin ekleri olarak sıfat ve fiil olarak kullanılan yeni dinî terimlerin ortaya çıktığını gösterir.

a) İsimden sıfat yapan *-lıg* eki ile yapılmış dinî terimler:

Apamulug ‘sonu olmayan’, ‘Abamu’ya ait’ (Sanskritçe: *Abamu* ‘Buda adı’):

Üzäliksiz üstünki yeg apamulug mänjü nirvanug tilägülik busuş sakınç ämgäk tolgakıg birtäm tarkarguluk (225-227: 614 – 15-17) “En üstteki, iyi, sonsuz Nirvâna’yı istemeli, keder düşünce ve eziyeti bütünüyle uzaklaştırmalı”.

Buyanlıg ‘sevaplı’ (Sanskritçe: *punya* ‘sevap’):

Yüz buyanlıg eñigin eñingülük (232: 614 – 22) “Yüz sevaplı işi yapmalı”.

Buşılığ ‘hayırlı, sadakalı’ (Çince: 布施 *bu shi* ‘sadaka’):

Kamag beş azun tınlıklar oğlanın nom buşılığ mǎni üzä mǎñilätgülik tep (235-237: 615 – 2-4) “Bütün beş dünya canlılarının çocuklarını dua ve hayır saadetiyle sevindirmelidir”.

Çatıklıg ‘çatıklı (doğum efsanesi)’ (Sanskritçe: *Jataka* ‘doğum efsanesi’):

Bodisatavniñ antag muñađınçıg çatıklıg işiñä eyin ögürip ögä alkayu inçä tep şlok sözlätülär... (292-295: 617 – 14-17) “Bodhisattva’nın öyle olağanüstü doğum efsanesinden dolayı sevinip onu överek”.

Nizvanılıg ‘ihtiraslı’ (Soğdca: *nizvani* ‘ihtiras’):

Tugmak ölmäklig tägzinçig amırtgurguluk nizvanılıg ilişig üzgülik (228-229: 614 – 18-19) “Doğum ve ölüm döngüsünü sona erdirmeli, tutku bağlarını koparmalı”.

Nomlug ‘öğretili, dinî’ (Soğdca: *nom* ‘din, öğreti’):

Iduk nomlug ät’özüg tanuklaguluk (234-235: 615 – 1-2) “Kutsal ilahî vücudu tanıklamalı”.

Sansarlıg ‘Sansaraya (ölümlü dünya mensup olanlar)’ (Sanskritçe: *samsara* ‘ölümlülerin yaşadığı dünya, varlığın dönüşümü’ + -lıg). Çincece 生 ‘yaşam’ ve 死 ‘ölüm’ işaretlerinin birleşimi ile yazılmıştır:

Sansarlıg taluy ügüz içindä tar kämi bolayın (207-208: 613 – 20-21) “Samsara denizi içinde gemi olayım”.

b) *İsimden sıfat yapan takı eki ile:*

Sansartaki ‘Sansaradaki (ölümlü dünyadaki)’:

Mǎn amtı tolp sansartaki tınlıklar üçün üzäliksiz üsdünki yeg burhan kutı küsüşin... (253-255: 615 – 20-22) “Ben şimdi bütün dünyadaki canlılar için en üstteki mükemmel Budalık arzusuyla”.

c) *İsimden fiil yapan -ırka eki ile:*

Tsuyurka- ‘merhamet etmek, acımak’:

Äşidtim mahasatveniy tsuyurkayu sözlämiş çın savın (323-324: 618 – 23 - 619 – 1) “Mahāsatta’nın merhametle söylediği samimi sözünü duydum”.

Bu fiilin kökü iki farklı Çince sözcüğe dayandırılır: 罪 *zui* ‘günah’ ve ya 慈 ‘iyilik, sevgi, şevkat’ olarak gösterilir (Ölmez 2010: 167-168). ‘Günah’ ve ‘acımak’ anlamları arasındaki ilişkiyi çağdaş Türk dillerinde de görebiliriz. Türkiye Türkçesinde acıma bildiren *yazık günah* ifadesindeki her iki sözcük ‘suç, günah’ anlamı taşır. Azerbaycan Türkçesindeki *yazıq* ‘zavallı’ sözcüğü ve *yazığı gelmek* ‘acımak’ ibaresinin kökünde de aynı sözcük durur:

Sonraki dönem eserlerinde *tsuyurka-* fiili *soyurka-* şeklini almıştır. Türkçe Kur’an tercümesinin Rylands nüshasında ve *Kutadgu Bilig*’de bu fiil “merhamet etmek” anlamında geçer (Güneş 2015: 66; Eker 2006: 117). G. Clauson Eski Osmanlıca, Çağatayca ve Kıpçakçada bu fiilin kullanıldığını belirtmiştir (Ölmez 2010: 168). *Mukaddimetü’l Edeb*’de *soyurgalan* “armağan”, *soyurkamak* “armağan verme”, *soyurkamış* “armağan, hediye” sözcükleri geçer (Ölmez 2010: 169). XIII yüzyıl sonrasında Moğol devletlerinde, Azerbaycan, Anadolu vb. bölgelerde, Elhanlı, Timurlu, Karakoyunlu, Akkoyunlu, devletlerinde *soyurgal* toprak sahipliği olmuştur. “Bağış” anlamı taşıyan bu sözcük de *soyurka-* fiilinden gelmiştir.

ç) *İsimden fiil yapan -la eki ile:*

Yonla- ‘kullanmak, harcamak’ (‘hayatını feda etmek’) (Çince: 用 *yong* ‘kullanma’):

Näçökin bökünki küntä munı täg käreğäklig işlätgülük yoñlaguluk oron tapıb (167-169: 612 – 3-5) “Nasıl bugün bunun gibi gerekli kullanılacak, feda edilecek yer bulup”.

2. Bazı dinî terimlerse yabancı ve Türkçe kökenli sözcüklerin birleşimiyle ortaya çıkmıştır:

Burhan kutu ‘Budalık arzusu, Budalık kutsallığı, Budalık sevinci’ (Çince: 佛 *fo* + *han* ~ *kan* > *burhan* ~ *burkan* + *kut* ‘baht, arzu’ + -ı ‘iyelik eki’):

Bozulmaksız çolmaksız burhan kutın tiläyür män (258-259: 616 – 3-4) “Bozulmaz çürümez Budalık sevincini dilerim”.

Tärkkäyä üdün täggäysiz tängäşisiz burhan kutıña (306-307; 618.6-7) “Kısa zamanda erişeceksiniz eşsiz Budalık sevincine (kutsallığına)”.

Buşi ber- ‘sadaka vermek’ (Çince: 布施 *bu shi* ‘sadaka’ + *ber-* ‘vermek’):

Kaçan bodisatavnuñ ät’özin buşi bermiş yer oronka tägdilär ärsär (467-469: 625 – 7-9) “Ne zaman Bodhisattva’nın vücudunu feda ettiği yere geldilerse”.

Sonuç

Eski Türkler farklı dinleri kabul ettikten sonra bu dinlerle ilgili eserler yazmaya ve çevirmeye başlamışlar ve bu eserlerin yazılması için çeşitli dinî terimlerin kullanımına ihtiyaç duymuşlardır. Bu ihtiyacı karşılamak için ilk dönemlerde dinî terimlerin tamamen Türkçeye çevrilmesi eğilimi gözlemlenmekte idi. Ancak bunun yanı sıra çeviri eserlerde çevirinin yapıldığı kaynak dilden dinî terimlerin alınması yoluna da başvurulmuştur. Bazı dinî terimler ise kaynak dildeki sözcüklerin Türkçe kökenli ek veya sözcüklerle birleştirilmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Bunlar genellikle eki veya ikinci kısmına dayanılarak Türkçe olarak kabul edilmiştir. Gerçekten de bu gibi terimler Türkçenin sözcük yapımının sürünü olarak kabul edilmelidir. Böyle terimlerin birkaç dilden unsurlar taşımalarına dayanarak onları melez dinî terimler tabiri ile ifade edebiliriz.

Kaynakça

Eker, S. (2006). “Kutadgu Bilig’de (teñri ‘azze ve celle ögdisin ayur) Türkçe İslami terimlerin kaynakları üzerine”. *Bilig*, sayı: 38, s.103-122.

Eski Uygurca Altun Yaruk Sudur’dan “Aç Bars” hikâyesi. (2015). Hazırlayan: Zemire Gulcalı. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Güneş, T. (2015). Rylands nüshası Kur’an tercümesine göre Türkçe’nin unutulmuş soyut kelimeleri. *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, c.4, s.7, sss s.61-68.

İsi, H. (2017). Türkiye Türkçesindeki bazı dini terimlere tarihi metinlerle karşılaştırmalı bakış. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, yıl: 4, sayı: 13, s.476-522.

Ölmez, M. (2010). Dil verileri ışığında soygural ve kökeni, *Trans-Turkic Studies, Festschrift in Honour of Marcel Erdal*. İstanbul, s.167-175.

Üşenmez, E. (2006). Türkçe ilk Kur’an tercümesi ve tercümedeki İslâmî terimlerin Türkçe karşılıkları üzerine, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, s.89-99.

Yavi, F. (2019). Tarama Sözlüğü’nde Türkçe dinî terimler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, sayı: 8/3, s.1402-1436.

Zeren, M. E. (2018). Conception of God and Universe among Turks in Buddhism and Islamic Sufism, *Turkish Studies*, vol. 13/2, pp.127-144.

Cevâhir Nâm Kitâb Adlı Eserin İmla Özelliklerine Ait Tespitler

Doç. Dr. Ayşe Nur SIR DÜNDAR*

Özet

Yazım kurallarının dildeki değişikliklere göre sürekli değişmesi beklenemez. Oysa dilde meydana gelen ses değişimlerinin sürekliliği kaçınılmazdır. Yazım sabit kalırken dildeki fonetik değişimler devam eder. Bu değişimlerin sürekliliği, zaman içerisinde yazıyla konuşmanın belirli oranlarda birbirlerinden farklılaşmasına neden olur. İçinde bulunulan zamandan geriye bakıldığında, artık hangi değişimlerin hangi zaman kesitinde gerçekleştiğini kesin olarak ortaya koymak güçleşir. Bu konuda sadece çeşitli tahminler ileri sürülebilir. Türkçenin tarihî metinlerinde bunun örneklerini görmek mümkündür. Nitekim Türkçenin fonetiğini karşılama noktasında zayıf kalan Arap harfleriyle yazılmış Türkçe metinler örnek olarak gösterilebilir. Bununla birlikte gerek halk türü metinlerde gerek yazı diline vâkif olmayan yazıcıların elinden çıkmış yazmalarda dildeki fonetik değişme ve gelişmeleri yansıtan örnekler de mevcuttur. Klasik imlanın tutuculuğundan kurtularak yazılan bu örnekler, Türkiye Türkçesinin tarihsel ses bilgisinde devam eden belirsizliklerin ortadan kalkmasında önemli role sahiptir. *Cevâhir Nâm Kitâb*, bu tür örnek kullanımların bulunduğu eserlerden biridir. 80 varaktan ibaret olan bir mecmuanın 1b-63b sayfaları arasındadır. Bu mecmua, Nuri Elifoğlu'nun şahsî kitaplığında bulunmuştur. Eserin ne zaman ve kimin tarafından yazıldığına dair herhangi bir kayıt bulunamamıştır. Ancak fonetik ve morfolojik özelliklerden hareket edilerek eserin XVIII. yüzyılın sonlarına doğru yazıldığı söylenebilir. Türkçedeki ünlüleri gösteren harflerle yine ünlüleri karşılayan hareketlerin birlikte verilmesi eserin önemli özelliklerindedir. Eserde, harf-hareke sistemi prensibine aykırı kullanılan ancak telaffuzu yansıttığı düşünülen sözcükler ile kök hecede kapalı e sesinin varlığına işaret eden sözcükler bulunmaktadır. Türk dili çalışmalarında eseri değerli kılan da bu tür örnek sözcüklerin mevcudiyetidir. Bunlar, gelenekselleşmiş imlanın göz ardı edilerek konuşma dilinin yazıya döküldüğü önemli örneklerdir.

Bu çalışmada, önce “Cevâhir Nâm Kitâb” adlı eserle ilgili tanıtıcı bilgiler verilmiş sonra eserin imlası üzerinde durulmuştur. İmla hususiyetlerinin ışığında Türkiye Türkçesinin tarihsel ses düzeniyle ilgili tespitler yapılmış ve bunlar örneklendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe yazma metinler, imla meselesi, harf-hareke sistemi, Türk dili, Cevâhir

The Determinations Of Spelling Properties Of The Work Named Cevâhir Nâm Kitâb

Abstract

Written language cannot be expected to change continuously according to the changes in spoken language. So, the continuity of sound changes in the language is inevitable. While the written language remains constant, the phonetic changes in the language continue. The continuity of these changes causes the writing and speaking to differ from each other at certain rates over time. Looking back from the current time, it becomes difficult to pinpoint precisely which changes occurred at which time frame. Only various estimates can be made on this issue. It is possible to see examples of this in historical texts of Turkish. Turkish texts written in Arabic letters, which are weak in meeting Turkish phonetics, can be given as an example. However, there are also examples reflecting the phonetic changes and developments in the language in both folk texts and manuscripts that are not made by master writers. *Cevâhir Nâm Kitâb* is one of the works with such examples. *Cevâhir Nâm Kitâb* is one of the works with such examples. This magazine was found in Nuri Elifoğlu's personal library. There is no record of when and by whom the work was written. However, based on phonetic and morphological features, it can be said that the work was written at the end of the 18th century or at the

* Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türkiye, aysenur.sir@dpu.edu.tr

beginning of the 19th century. It is one of the important features of the work that the letters showing the vowels in Turkish and also the vowel points that meet the vowels are taken places together. In the work, there are words that are used contrary to the principle of letter-vowel point system but are thought to reflect the pronunciation. It is the existence of such sample words that makes the work valuable in Turkish language studies. These are important examples in which the spoken language is written by ignoring the stereotypes.

In this study, first introductory information about the work named “Cevâhir Nâm Kitâb” is given and then the spelling of the work is emphasized. In the light of the characteristics of spelling, materials provided to the scientific world in the determination of historical sound scheme of Turkey Turkish is exemplified.

Keywords: Turkish writing texts, spelling issue, letter-vowel points system, Turkish language, Cevâhir

Giriş

“Hangi alfabe veya yazı sistemiyle yazılmış olursa olsun herhangi bir tarihî metin, ses bilimcilere sağlam malzeme sunamaz. Çünkü aynı alfabeyi ve imla sistemini uzun süre kullanan dillerde zaman içerisinde bazı seslerde ve kelimelerin telaffuzunda çeşitli sebeplerle değişimler olabilir fakat imla ve alfabe sistemi değişmediği için bu değişiklikler yazıya aksetmez. Dolayısıyla bir tarihî metindeki bazı kelimelerdeki bazı harflerin tam olarak hangi sesi kodladığını anlamak mümkün değildir.” (Karadoğan, 2017: 11). Bu durum, Türkçe için de geçerlidir. Zira Türkler, tarih boyunca değişik dönem ve coğrafyalarda birçok alfabe kullanmıştır. Bunlardan uzun süreli ve yaygın olarak kullanılan alfabe Arap alfabesidir. Arap harfleriyle yazılan tarihî metinlerde bazı harflerin tam olarak hangi sesi kodladığını müşahade etmek oldukça güçtür. Türkçe olmasına rağmen bu metinlerde kullanılan dil, ses dokusu ve anlam değişimleri bakımından günümüz Türkçesinden farklılıklar göstermektedir.

“Bu farklılıkları belirlemek için metinlerin kaleme alındıkları dönemdeki ses yapılarını (söylenişleri) ortaya koymak gerekir. Bu sebeple bu metinlerdeki kelime ve eklerin ilgili dönemdeki telaffuzlarını bilmek elzemdir.” (Şahin, 2008: 565). Oysa Türkçenin ses değerlerini tam olarak karşılayamayan eski imla sistemi ile daha sonraki yıllarda kalıplaşmış yapısıyla gelenekselleşen imla sisteminin etkisinde kalmış ve geride çok uzun yıllar bırakmış bir döneme ait metinlerin ses yapısını tespit etmek oldukça zordur. Bu bağlamda Türkçenin ses değerlerinin belirlenmesine yardımcı olacak kaynaklara ihtiyaç vardır. Bunlar, bir dilin tarihî dönemlerine dair yazılmış gramerler, sözlükler, konuşma kitapları şeklindeki çeviri yazılı metinlerdir. Ayrıca dildeki ses değişimlerini yazıya yansıtan *Evliya Çelebi Seyahatnamesi* gibi müellif hattı eserler, dinî hikâyelerinin anlatıldığı halk türü hareketli metinler ve dikkatsiz yazıcıların elinden çıkmış yazmalar ilgili kaynaklar arasında zikredilebilir. Bu tür metinlerde, söz konusu değişimleri gösteren farklı yazılışlar mevcuttur. Bunlar, bazen aynı metinde hatta aynı satırda ya da aynı mısradaki bile görülmektedir.

“Yazı diline vâkıf olmayan bir müstensihin yazdığı halk türü hareketli metinler, gelenekselleşmiş yazımın kullanımını sebebiyle fark edilemeyen Türkçe kelime ve eklerin geçirdikleri değişim ve gelişmelerin takibinde önemli role sahiptir. Bu tür yazmalarda, genellikle istinsah edilen nüshanın yazı tarzından yahut yazımın silikliğinden, müstensihin aceleciliğinden veya dikkatsizliğinden kaynaklı bazı hatalar bilinçsiz olarak oluşabilmektedir.” (Yıldırım, 2007: 631). “Bazen de yanlış yazılış olarak nitelendirilen yazımlar, kalıplaşmış imlanın aksine dildeki telaffuzları yansıtabilmektedir. Bu sebeple bir metindeki farklı yazımlar, yanlış yazılışlar şeklinde algılanmadan önce bunun konuşma dilini yansıtmayı yansıtmadığı sorgulanmalıdır. Bununla birlikte müstensih, kimi zaman eseri istinsah ederken yaşadığı yüzyılın imla özelliklerinden yaşadığı bölgenin ağız özelliklerine kadar farklı nitelikler de sergileyebilmektedir.” (Şenödeyici, 2015: 232).

Çalışmamıza konu olan *Cevâhir Nâm Kitâb*, usta olmayan yalnızca halkı dinî vecibeler hakkında bilgilendirmek isteyen bir müstensih tarafından çoğaltılmış tarihî metinlerden biridir. Eser, dönemin

telaffuz özellikleri ile dildeki ses değişimlerini belli oranda yazıma yansıtması bakımından incelenmeye değerdir. Eserin imlasıyla ilgili tespitlerimize temas etmeden önce eser hakkında kısaca bilgi verelim.

1. Cevâhir Nâm Kitâb Hakkında

Cevâhir Nâm Kitâb, 80 varaktan ibaret olan bir mecmuanın 1b-63b yaprakları arasındadır. Dinî vecibelerin anlatıldığı hikâyelerden oluşmaktadır. Her yaprakta 13 satır mevcuttur. 64a-80b yaprakları arasında ise, dinî-tasavvufî içerikli şiirlerden oluşan manzum bir metin bulunmaktadır. Bu şekliyle bu metin, antoloji özelliği taşımaktadır. Her iki metin de harekeli nesih hat ile kaleme alınmıştır. Metnin yazısı siyah mürekkeple, hikâyelerin başında zikredilen “rivâyet olunur ki” ifadesi kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Bazen fasıl ve hikâye başlıkları için de kırmızı mürekkep kullanılmıştır. Mecmuanın ön ve arka dış kapağı oldukça yıpranmıştır. Ön ve arka iç kapaklarında meşk adı verilen hat çalışmalarına rastlanmıştır.

Cevâhir Nâm Kitâb’ın elimizde mevcut olan nüshası, Nuri Elifoğlu¹ adlı şahsın Kütahya’daki hanesinde bulunmuştur. Oğlu Ragıp Elifoğlu’nun izniyle her sayfa tarafımızdan titizlikle fotoğraflanmıştır. Eserin kayıtlı başka bir nüshasına rastlanmamıştır. Ne zaman ve kimin tarafından yazıldığına dair herhangi bir kayıt da tespit edilememiştir. Türkçe sözcük ve eklerin yanı sıra Arapça ve Farsça kökenli sözcüklerin yazımında yapılan sıkça hatalar, satır sonuna gelen sözcüklerin yazımında tekrarlanan yanlışlar gibi metnin imlasıyla ilgili tespitler, bu kitabın dikkatsiz bir yazıcı tarafından istinsah edildiği kanısını uyandırır. Fonetik ve morfolojik özelliklerden hareket edilerek de istinsah tarihinin XVIII. yüzyılın sonlarına doğru olduğu söylenebilir.

“Hazâ Cevâhir Nâm Kitâbıdır” başlığı ile başlayan eser, Besmele-i şerif ile devam eder. Eserde herhangi bir mukaddimeye yer verilmez. Rivayet edilen hikâyelerden önce Fatiha suresinin tefsiri yapılmış, ardından namazın faziletleri ve önemi üzerinde durulmuştur. Genellikle hikâyelerin başında konuyla ilgili ayetlere, dualara sonunda da nasihatlere yer verilir.

Eserin başlangıcı:

Hazâ Cevâhir Nâm Kitâbıdır

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ وَالصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ عَلَى رَسُولِنَا مُحَمَّدٍ وَإِلَيْهِ وَصَحْبِهِ أَجْمَعِينَ

Fasıl ya‘nî bu fasıl, şehâdet kelimesinüñ faziletlerin bildür[ür]. Bilgil ey mü‘min! Hağ ta‘âlâ kulları üzerine evvel mü‘minlere farz olan şehâdet kelimesidür ya‘nî *إِلَّا اللَّهَ مُحَمَّدًا رَسُولَ اللَّهِ* dimekdür. Şehâdet gerçi dilde âsândur velîkin kıyâmet gününde terâzûda sevâbda ağırdur.

Eserin bitişi:

Yâ kerîm! Yâ Allâh ve salla’llâhu ‘alî seyyidinâ Muhammedin ve ‘alihi ve sahbîhi ecma’in” ve selâmün ‘ale’l-mürselîn ve elhamdüli’llâhi rabbi’l-‘âlemin. Okuyun, yazın, yazdırana rahmet-ile yarlıgagıl yâ Ganî!

2. Eserin İmla Özellikleri ile İlgili Bazı Tespitler

Eserin imlası ile ilgili tespitlerimizi üç başlık altında toplayabiliriz. İlki, müstensihin yaptığı yazım hataları ve yazım eksiklikleri. Bunlar, metnin her sayfasında çeşitli şekillerde sıkça karşımıza çıkar. Bilgi eksikliği ya da dikkatsizlik sonucu yapılan bu yazım yanlışları, usta olmayan yazıcıların çoğalttıkları eserlerde nasıl hatalar yapabileceğini göstermesi bakımından önemlidir. Bunların ne kadar

¹ Nuri Elifoğlu, Kütahya eşrafından Elifzadeler lakabıyla bilinen aileye mensuptur. 1957’de Kütahya’da vefat etmiştir. Kabri Kütahya Sultanbağı Kabristanı’ndadır.

sıklıkta tekrarlanabileceğini yansıtması açısından da kayda değerdir. Olumsuz bir durum gibi değerlendirilen bu hatalar, aslında yazma eserler üzerinde çalışan dil bilimcilere yol gösterici niteliktedir. İkincisi, metnin imlasındaki tutarsızlık ve istikrarsızlıktır. Metinde hem sözcük hem de eklerin farklı yazılışlarına özellikle ikili şekillerine sıkça rastlanır. “Belirlenmiş bir imlanın ve buna bağlı standartlaşmış bir söyleyişin bulunmadığı bir ortamda, bugünkü bazı ekleşmelerde görüldüğü gibi ikili şekillerin hatta daha fazla farklı şekillerin metinlerde yer alması da tabiidir.” (Duman, 2008c: 178; Duman, 2008a: 45). “Bu durum, aynı kelimenin farklı şekillerde telaffuzlarını aksettiren örnek kelimelerin seslilenmelerinde bir çeşitliliğin varlığını göstermektedir.” (Duman, 2008c: 188). “Bazı kelimelerin imlasındaki çeşitlilik, ilgili seslerin eski ve gelişmiş şekillerinin yorumlanmasına imkân sağlayabilir ancak metinlerdeki münferit örneklerden hareketle söz konusu hadise başka kelimelerin aynı durumumdaki sesleri için uygulanıp uygulanamayacağı tartışılır.” (Duman, 2008b: 83). Üçüncüsü, eserin imlasında kök hecede kapalı e’nin varlığına işaret eden kullanımlar ile Türkçenin ses düzeninin tarihî değişim ve gelişmesini aktaran örneklerin olması gibi fonetik değer taşıyan yazımların bulunmasıdır.

İmla ile ilgili bu tespitlerden her biri ayrı bir çalışma konusudur. Bu çalışmada, sadece metnin imlasından hareketle fonetik değere sahip yazımlar üzerinde durulacaktır.

Kapalı e ünlüsünün yazımı

Yazı, dildeki seslerin harf dediğimiz belirli simgelerle ifade edilidir. Ancak dildeki tüm seslerin yazıya yansıtılması söz konusu değildir. Yazıyla en fazla dilin fonemleri (anlam ayırt edici sesleri) yansıtılabilir (Önler, 2014). Mesela, Türkçede sekiz ünlü fonemin yanı sıra kök hecede bulunan kapalı e sesi *bél, beş, de-, el, en-, ér-, élt-, ériş-, éşit-, ét-, gece, gey-, vèr-, ye-, yedi, yél, yer, yet-* gibi sözcüklerde anlam ayırt edici olarak dokuzuncu fonem değeri taşımaktadır. Bu ses, i>è ve è>i değişimleriyle ortaya çıkmış ve boğumlanma noktası i ile e arasında yer alan (Aydın, 2002) yarı geniş, yarı dar, düz, ince, (Demir, 2001) kapalı bir ünlü şeklinde tanımlanır. Ancak Türkçede kapalı e sesinin varlığı, her zaman tartışma konusu olmuştur. Türklerin İslamiyet’i kabul ederek Arap alfabesini kullanmaya başlamaları ile bu alfabede kapalı e ünlüsünü karşılayacak bir işaretin bulunmamasından dolayı bu sesin tespiti de zorlaşmıştır (Erdem-Gül, 2006). “Türkçenin Anadolu sahasında yazılan Eski Anadolu Türkçesi ve Osmanlı Türkçesi metinlerinde bu ünlüyü işaret eden farklı yazımlar tespit edilmiştir. Söz konusu kelimelerin kök hecelerindeki ünlü Eski Anadolu Türkçesi devresinde, i sesini karşılayacak şekilde esre ile bazen de esre ile beraber y harfiyle harekelenmiştir. Kök hecede e ünlüsü bulduranlar ise üstün ile harekelenmiştir. “i” ünlüsü yazının kalıplaşmaya başlamasıyla birlikte genellikle sadece ye harfiyle yazılır olmuş ve *it-, vir-* ve benzeri bazı kelimelerde Arap harfli imlanın kullanıldığı sürece nerdeyse hiç değişmemiştir. Bu kalıplaşma devresi sonrası basit yapıli halk hikâyelerinin anlatıldığı eserlerde ve özellikle müellif hattı yazmalarda söyleyiş yazıda gösterme çabaları sonucu kalıplaşmış şekillerin gerekli yerlerine hareke işaretleri konmaya başlanmıştır. O zaman da ye ile üstün işaretinin tek bir i veya e ünlüsünü karşılaması gibi durum ortaya çıkmış, bu şekiller i ile e sesi arasında bir sesin varlığını destekleyen yazılışlar olarak değerlendirilmek istenmiştir.” (Korkmaz, 1995: 57; Duman, 2008a: 43). Aynı döneme ait farklı metinlerde ya da aynı metinde karşılaşılan bu durum kapalı e meselesini gündeme getirmiştir.

Cevâhir Nâm Kitâb’da da Anadolu sahası çoğu tarihî metinlerde görüldüğü gibi kök hecesinde kapalı e sesinin kullanımına işaret eden yazımlar bulunmaktadır. Bu sözcüklerin bazıları elif ve ye, ye veya esre ile yazılmış bazıları elif ye, ye ile yazılıp üstün veya esre ile harekelendirilmiştir.

Tarihî metinlerden hareketle kök hecesinde kapalı e sesinin varlığı olduğu düşünülen kelimeleri metindeki şekliyle değerlendirmeye çalışalım:

1. Kelimenin ilk hecesinde sadece /e/ sesinin görüldüğü kelimeler: *berü, beş, değil, endürt-, er, eyü, geyecek, geyik, yedür-/yedir-, yegrek, yel, yetiş-, yeycek.*

2. Kelimenin ilk hecesinde sadece /i/ sesinin görüldüğü kelimeler: *girü, il, iledeci, inder-, iriş-, nitekim, yitir-*.
3. Kelimenin ilk hecesinde sadece /è/ sesinin görüldüğü kelimeler: *vèril-*.
4. Kelimenin ilk hecesinde hem /e/ sesi hem /i/ sesinin görüldüğü kelimeler: *gece/gice, gey-/giy-, er-/ir-, erte/irte, eşit-/işit-, eyit-/iyit-, get-/git-, ilet-/elet-, ilt-/elt-, nece/nice, neteki/niteki, yedi/yidi, yer/yrir-*.
5. Kelimenin ilk hecesinde hem /i/ sesi hem de kapalı /è/ sesinin görüldüğü kelimeler: *ërişdür-/irişdür-*.
6. Kelimenin ilk hecesinde üç sesin yani /e/, kapalı /e/ ve /i/ sesinin görüldüğü kelimeler: *de-/dè-/di-, en-/in/èn-, et-/èt-/it-, ver-/vèr-/vir-, yeg/yèg/yig, yetmiş/yètmiş/yitmiş-*.

Duman (1991: 160), *Evliya Çelebi Seyahatnamesi* ile ilgili çalışmasında hem e hem i ile okunacak yazılıştaki bu kelimeleri her iki biçiminin görüldüğü örneklerden hareketle “Meselâ aynı kelime için söylersek, harfler kelimenin kalıplaşmış eski imlâsını, hareke ise gelişmeli şeklini yansıtır olabilir. Bu durumda sesin, gelişmeyi gösteren şekle göre okunması daha uygun olur.” şeklinde açıklama yapar. Buna göre metnin içindeki ye ile yazılıp üstüne harekendirilen kullanımların büyük ölçüde kapalı /e/ sesinin varlığına işaret ettiği söylenebilir.

İlgili örneklerin metindeki kullanımı şu şekildedir:

dè-	دیدی دیدیلر 3a/05	دیدی دیدی 4b/06	دینجه دینجه 56a/02	
èn-	أنیوب أنیوب 35b/13			
ërişdür-	ایریشدور ایریشدور 19b/09			
èt-	ایتدی ایتدی 25/12	ایتدی ایتدی 33a/03	ایتدی ایتدی 36a/02	ایتدی ایتدی 48b/13
vèr-	ویرگیل ویرگیل 26b/01	ویرور ویرور 28a/09	ویرن ویرن 29a/11	ویردوگن ویردوگن 46b/13
vèril-	ویرلور ویرلور 22b/02			
yèg	ییک ییک 19b/06			
yètmiş	یتمیش یتمیش 2b/07			

Cevâhir Nâm Kitâb'da tespit edilen bu sözcüklerin yazısı /i/, harekesi /e/ temayülündedir. Bunlar, kapalı e sesinin varlığını destekleyici örneklerdir. Ancak bunları tek başına belli bir dönemin ses özelliğini tam olarak yansıtmak üzere değerlendirilmeli doğru değildir. Örnekler, sadece ilgili seslendirmenin bulunduğu işaret eder. Nitekim metinde kök hecesinde kapalı e sesi bulunan sözcüklerden sadece 8 sözcükten 16 kez kapalı e sesi yansıtılmıştır.

Kapalı e sesinin tespit edildiği kelimelerin kullanım sıklığı ise şu şekildedir:

Sözcük	Kullanım Sıklığı
dè-	3
èn-	1
ërişdür-	1
èt-	4
vèr-	4
vèril-	1
yèg	1
yètmiş	1

Harf-Hareke sistemi prensibine aykırı örnekler






“Türkçede ünlüleri gösteren harflerle yine ünlüleri karşılayan hareketler genellikle çatışmaz. Sözcük veya ekte, “*elif (güzel he)*” harfi varsa hareke “*üstün*”, “*ye*” harfi varsa hareke “*esre*”, “*vav*” harfi varsa hareke “*ötre*” olarak okunur. Bu alışılmış, belli kurallara bağlanmış hareke-harf sistemidir. Fakat bir ünlüyü ifade edecek tarzda ünlü yapıları hareke-harf sisteminin uyuşmadığı imla şekilleri de mevcuttur. Bazı Osmanlı Türkçesi metinlerinde olduğu gibi bazı kelime veya eklerde “*ye*” harfinin üzerine “*ötre*”, “*vav*” harfinin altına “*esre*” konmuştur. Bazı metinlerde yer yer “*ye*” harfinin üzerine “*esre*” konduğu da olur.” (Kartallıoğlu, 2007: 952). “Bu imla tarzı eğer Türkçe bir kelime veya ekte söz konusu olursa bu bir yanlışlıktan ziyade müellifin/müstensihinin o metnin muhatabına bir uyarısı olarak görülmelidir. Bu tür bir imla tarzını iyi yorumladan normalize etme yoluna gitmek belki de çok önemli bir fonolojik veya morfofonolojik meselenin gözden kaçırılması anlamına da gelebilir.” (Kartallıoğlu, 2007: 952). “Hem harfle hem harekeyle gösterilen seslerde gelişmeli şekilleri göstermeleri hasebiyle hareketlerin esas alınması daha akla yatkın gözükmektedir.” (Duman, 2008a: 74).

Cevâhir Nâm Kitâb'da da hareke-harf sisteminin uyuşmadığı *ی* ünlü yapıları tespit edilmiştir. Bunlar, müstensihinin hareke sisteminin temel prensiplerine uymadığını göstermez. Kalıplaşmış yazımın aksine dildeki telaffuzları yansıtır. Harekelerin bu şekilde kullanılmasını yanlışlık olarak düşünmek imlanın gizlediği bazı şekillerin fark edilememesi anlamına gelir (Kartallıoğlu, 2011). Mesela *اشتدوگی* *eşitdügü* kelimesindeki $\{+(s)I\}$ teklik 3. şahıs iyelik ekinde ve *أولدی* *öldü* kelimesindeki $\{-dI\}$ teklik 3. şahıs görülen geçmiş zaman ekinde *ye* harfinin üzerine *ötre* (*ی*) konulmuştur. Bu ekleri okurken harekeye bağlı kalarak yuvarlak ünlülü şeklini dikkate almamız beklenir. Çünkü ünlü demek olan hareketler ışığında kelimeyi okumak daha doğru olacaktır. Bunun için *اشتدوگی* kelimesinin *eşitdügü* değil *eşitdügü*; *أولدی* kelimesinin de *öldi* değil *öldü* şeklinde okunması gerekir. Harf-hareke sistemine aykırı gibi görülen bu durum, aslında $\{+(s)I\}$ teklik 3. şahıs iyelik eki ile $\{-dI\}$ teklik 3. şahıs görülen geçmiş zaman eklerindeki ses değişimini yansıtan örneklerdir.

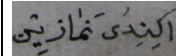
“ $\{+(s)I\}$ teklik 3. şahıs iyelik eki, XVIII. yüzyıldaki Arap harfli metinlerde düz tabanlardan sonra daima uyumludur. Bu yüzyılda düz tabanlardan sonra ters uyumsuzluk yoktur. Yuvarlak tabanlardan sonra % 27 oranında dudak uyumuna bağlıdır ve düzensizlik safhasının sonundadır.” (Kartallıoğlu, 2011: 159).

“ $\{-dI\}$ teklik 3. şahıs görülen geçmiş zaman eki, XVI.-XVII. yüzyılda yuvarlak şekilleri görülür. XVIII. yüzyıldaki Arap harfli metinlerde ise, daima düz ünlülü şekillerine rastlanır. Arap harfli metinlerde dudak uyumuna bağlanmadığı görüldüğü hâlde çeviri yazılı metinlerde bu ekin dudak uyumuna bağlandığı aşikârdır. Bu durumu, imlanın kalıplaşmasına ve uyumun imlaya yansımamasına bağlamak gerekir.” (Kartallıoğlu, 2011: 119). Bazı metinlerde olduğu gibi *Cevâhir Nâm Kitâb*'da da telaffuz farklılığı yazıya aksettirilmiştir.

Metinde belirlenen hareke-harf sistemine aykırı örneklerden bazıları şunlardır:

Hareke-Harf Sistemine Göre Ünlü Yapısı (ي)		
$\{+(s)I\}$ 3.t.ş. iyelik eki	$\{+I\}$ belirtme hâli eki	$\{-dI\}$ görülen geçmiş z. eki
 eşitdügü 41b/08	 gögü 1b/12	 öldü 30b/06
 yüzün 16b/11		
 gözün 37b/11		

Bu eklerin yazımı dışında metinde *ikindi* kelimesinin yazımında da bu tür kullanım tespit edilmiştir:

 ikindü namâzın 7a/12

Müstensih gelenekselleşen imlanın etkisiyle *öldü* sözcüğünü metnin muhtelif sayfalarında *öldi* şeklinde de yazmıştır. Yine *buyurdu* 51a/03, *getürdü* 42a/10, *gördü* 53b/11, *oldu* 58b/13 sözcüklerinde eki, uyum

sağlayacak şekilde kullanmıştır. Ancak bu sözcüklerde ekin uyumsuz kullanımları da mevcuttur: *buyurdu* 53b/02, *oldı* 13a/04, *getürdi* 5a/07, *gördi* 15a/11, *öldi* 53b/06.

Sonuç

Cevâhir Nâm Kitâb, kaleme alındığı dönemin ses özelliklerini göstermesi bakımından kılavuzluk edici bir özelliğe sahiptir. Metnin imlası ile fonolojisi arasındaki ayrılıklar, dönemin telaffuzunu sergiler. Usta olmayan bir müstensihin kalemle şekil alan sözcükler, Türkçenin ses dokusundaki değişimleri izlemeye imkân sağlar. Kalıplaşmış imlanın dışına çıkılması, dilin tarihî fonetiğinin tespit edilebilmesine yardımcı olur. İmlasındaki çeşitlilik özellikle ikili yazımlar, Türkçenin tarihî gelişme şartlarından doğan zamana bağlı değişmelerin metne yansımalarına izin verir.

Kurallı bir imla sistemiyle yazılmayan bu metin üzerinde yapılan incelemeler neticesinde elde edilen veriler şu şekilde zikredilebilir:

1. Metinde kapalı e sesinin varlığını ve konuşma dilinde kullanımını gösteren örnek sözcükler mevcuttur: *dê-*, *ên-*, *êrişdür-*, *êt-*, *vêr-*, *vêril-*, *yêg*, *yêtmiş*. Bu sözcüklerden sadece *vêril-* tek şekilli, *êrişdür-/irişdür-* şeklinde iki şekilli, *de-/dê-/di-*, *ên-/in-*, *et-/êt-/it-*, *ver-/vêr-/vir-*, *yeg/yêg/yig*, *yetmiş/yêtmiş/yitmiş* şeklinde üç şekilli olarak yazılmıştır.

Kök hecede kapalı e ünlüsünün kullanıldığına işaret eden kelimelerin incelenmesi sırasında elde edilen sayısal veriler şu şekildedir:

Kök Hecede Bulunan Ses veya Sesler	Sayısal Değer
Sadece /e/ sesi	12
Sadece /i/ sesi	7
Sadece /ê/ sesi	1
Aynı kelimedede /i/ ve /ê/ sesleri	1
Aynı kelimedede /i/ ve /e/ sesleri	13
Aynı kelimedede /i/, /e/ ve /ê/ sesleri	6

2. Aynı kelimedede üç farklı yazımı tespit edilen kelimeler aşağıda sayısal değerleri ile birlikte verilmiştir. Görüldüğü üzere kelimelerin kapalı e sesine işaret eden şekli sınırlı sayıdadır. Bu kelimelerden bugün standart yazı dilinde *de-* fiili metinde 63 kez, *et-* fiili metinde 83 kez, *yeg* sözcüğü metinde 10 kez, *ver-* fiili metinde 3 kez, *yetmiş* sözcüğü metinde 10 kez /e/'li şekliyle yazılmıştır. Standart yazı dilinde /i/'li kullanılan *in-* fiili ise metinde sadece 2 sefer *in-* şekliyle tespit edilmiştir. Tablodaki verilerin tamamı değerlendirildiğinde *de-* ve *et-* fiillerinde /e/'li, *ver-* fiilinde ise /i/'li yazım şeklinin sayısal verileri daha yüksektir.

Türkiye Türkçesindeki Kullanımı	/e/ ünlüsü		/i/ ünlüsü		/ê/ ünlüsü	
de-	de-	63	di-	41	dê-	3
et-	et-	83	it-	75	êt-	4
in-	en-	1	in-	2	ên-	1
ver-	ver-	3	vir-	105	vêr-	6
yeg	yeg	10	yig	4	yêg	1
yetmiş	yetmiş	10	-	-	yêtmiş	1

Bu sözcüklerin kullanımı ile ilgili yüzdeler şu şekildedir:

Grafi... 3 % de-	Grafi... 3 % et-	Grafik... 25 % en- in-	Grafik... 5 % ver- vir-
“yeg, yetmiş” İsimlerinin /e/, /i/, /è/ Kullanımına Göre Yüzdeleri			
Grafi... 6 % yeg yig	Grafi... 9 % yet miş		

3. Metinde hareketlerin kullanımında zaman zaman belli kurallara bağlanmış hareke-harf sisteminin dışına çıkmıştır. Harflerin, hareketlerle uyuşmadığı ξ şeklindeki kullanımlara rastlanır. Harf-hareke sistemine aykırı yazılan sözcük ve ekler mevcuttur. Mesela, *eşitdüğü, göğü, öldü, yüzün, gözün, ikindü namâzın* sözcüklerinin yazımında bu imla tarzı görülür. Bu tür kullanımlar, yazım yanlışlığı olarak düşünülmemelidir. Aksine müstensihin metne konuşma dilini yansıtmak istemesinin bir sonucu şeklinde algılanmalıdır. Metinde bu imla tarzı 6 sözcükte tespit edilmiştir.

Bu imla tarzıyla *göğü* sözcüğünde sadece 1 kez belirtme hâli ekinin, *yüzün, gözün* ve *eşitdüğü* sözcüklerinde 1 kez teklik 3. şahıs iyelik ekinin, *öldü* sözcüğünde teklik 3. şahıs görülen geçmiş zaman ekinin uyuma bağlı olarak gelişmişliği gösterilmiştir. Metnin muhtelif sayfalarında ilgili sözcüklerin kalıplaşmış imlanın etkisiyle yazıldığı görülür. Bunların sayısal değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

ξ ile Yazım	Kullanım Sayısı	ξ ile Yazım	Kullanım Sayısı
eşitdüğü	1	eşitdügi	-
göğü	1	gögi	1
yüzün	1	yüzün	14
gözün	1	gözün	6
öldü	1	öldi	4
ikindü namâzın	1	ikindi namâzın	1

Kaynakça

- Akar, A. (2004). *Muğla Ağzı*. Muğla: Muğla Üniversitesi Yayınları.
- _____ (2018). *Oğuzların Dili Eski Anadolu Türkçesine Giriş*. Ankara: Ötüken Yayınları.
- Aydın, M. (2002). *Aybastı Ağzı*. Ankara: TDK Yayınları.
- Demir, N. (2001). *Ordu İli ve Yöresi Ağzı*. Ankara: TDK Yayınları.
- Duman, M. (2008a). Klâsik Osmanlı Türkçesi Döneminde i/e Meselesine Dair *Makaleler*. İstanbul: Kesit Yayınları, 41-74.
- _____ (2008b). Klâsik Osmanlı Türkçesi Döneminde Dil Uyumuna Aykırı Örnekler Üzerine, *Makaleler*. İstanbul: Kesit Yayınları, 75-80.

_____ (2008c). Bazı Çeviri Yazılı Metinlerdeki Çok Şekilli Kelimelerin Değerlendirilmesi. *Makaleler*. İstanbul: Kesit Yayınları, 175-189.

Gümüş, M. (2008). Orta Osmanlıcada İmlâ Telaffuz İlişkisi. *Turkish Studies*. Vol. 3/6, Fall 2008, 272-288.

Karadoğan, A. (2017). Arap Harfleri ve Osmanlı Türkçesi. *Türk Dili*. Sa. 791, Kasım 2017, 6-13.

Karahan, L. (2006). Eski Anadolu Türkçesinin Kuruluşunda Yazı Dili-Ağız İlişkisi. *Turkish Studies*. Vol. 1/1, Summer 2006, 9-18.

Kartallıoğlu, Y. (2007). Osmanlı Türkçesi Metinlerinde Hareke-Harf İlişkisi. 38. ICANAS Bildiri Özetleri Kitabı. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, 949-956.

_____ (2011). *Klasik Osmanlı Türkçesinde Eklerin Ses Düzeni* (16, 17 ve 18. Yüzyıllar). Ankara: TDK Yayınları.

Korkmaz, Z. (1995). Eski Anadolu Türkçesinde İmlâ-Fonoloji Bağlantısı Üzerine Notlar. *Türk Dili Üzerine Araştırmalar*. Ankara: TDK Yayınları.

Önler, Z. (2014). Sesbilgisi ve Yazı ile Olan İlişki. Türk Dil Bilgisi Toplantıları-II Ses ve Şekil Bilgisi Sempozyumu. 31 Ekim-1 Kasım 2014, TDK-Konya Selçuk Üniversitesi, 1-5.

Şahin, O. (2008). Tarihi Metinlerin İmlâsında İki Temel Unsur: Ses ve Şekil. *Turkish Studies*, Vol. 3/6, Fall 2008, 564-575.

Şenödeyici, Ö. (2015). *Yazma Eserler. Osmanlı Edebi Metinlerini Anlama Kılavuzu*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Timurtaş, F. K. (1997). *Osmanlı Türkçesi Grameri-III*, İstanbul: Alfa Basın Yayım Dağıtım.

Tulum, M. (1983). Filolojik Çalışma ve Eski Metinlerin Nesri Üzerine Görüş ve Tenkitler. *Türk Dünyası Araştırmaları*. İstanbul,1-3.

_____ (1991). Alfabe ve Eski Alfabemiz Üzerine. *Dil ve Alfabe Üzerine Görüşler*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları, 23-28.

Uluocak, M. (2011). İmlâsı Yönüyle Dikkat Çeken Bir Eser: Resimli İran Sefaretnamesi (Metin). *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sa. 20/1, 111-149.

Ünver, İ. (2008). Arap Harfli Türkçe Metinlerin Çevirisinde Karşılaşılan Yanlışlar. *Turkish Studies*. Vol. 3/6 Fall 2008, 47-58.

User, H. Ş. (2015). *Başlangıcından Günümüze Türk Yazı Sistemleri*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.

Üst, S. (2008). Ta'lim-i Kitabet'te İmla Bahsi Üzerine. *Turkish Studies*. Vol. 3/6 Fall 2008, 671-704.

Yastı, M. (2010). Esrârü'l-Ârifin ve İmla Özellikleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. Sa.28, 69-107.

Yıldırım, A. (2007). Metin Tenkidi ile İlgili Hususlar ve Kâmî Divânı Örneği. *Turkish Studies*. Vol. 2/3, 624-637.

Zülfikar, H. (1991). "İmlâmızın Geçirdiği Evrelerden Örnekler. *Türk Dili*. Sa. 470, 65-76.

Codex Cumanicus'ta Geçen Meslek İsimleri

*Yüksek Lisans Öğrencisi Beytullah KOCABAŞ**

Özet

Meslek isimleri toplumların yaşadığı coğrafyalarda sosyal, siyasi, kültürel olaylardan etkilenecek toplumun söz varlığına dâhil edilmektedir. Türk lehçelerinde ismin sonunda genel olarak +çI eki ile yapılan meslek isimleri toplum tarafından kabul edilir hâle gelmiştir. Ancak kültür ve ticaret alışverişleri sonucunda farklı dillerden kelimeler de Türkçe'ye girmiştir. Türkçe'ye Moğolca, Farsça ve Arapça başta olmak üzere diğer dillerden meslek isimleri geçmiştir. Toplum içerisinde yerleşmiş olan meslek isimlerini bir toplumun hangi işlerle uğraştığını göstermesinin yanında, toplumun nasıl bir karakteristik özellik taşıdığını ve yaşadığı coğrafya hakkında da fikir vermesi açısından önem taşımaktadır. Örnek verecek olursak demircilikle uğraşan Türklerin savaşçı bir toplum olması gayet doğal karşılanabilmektedir. Diğer yandan denizcilik ile ilgili meslek isimlerini bünyesinde barındıran bir dilin denize veya bir göle yakın bir coğrafyada yaşamış olduğunu göstermektedir. Meslek isimlerinde de buna birçok örnek verilebilir. XIII. yüzyılın sonlarında yazıldığı düşünülen Codex Cumanicus, Kıpçakların sosyal ve gündelik hayatlarının anlatıldığı en önemli eserler arasında yer almaktadır. Karadeniz'in kuzeyinde Deşt-i Kıpçak sahasında ticaretle meşgul olan tüccarların rahat alışveriş yapabilmesi amacıyla kaleme alınmış olduğu söylenebilir. Eserde yer alan kelimeler genel olarak alanlarına göre tasnif edilmiştir. Oldukça çeşitli ve zengin bir söz varlığına sahip olan eserde değerli madenler, bitkiler, hayvanlar, hastalık adları, giyim kuşam adları, ev eşyaları, savaş malzemeleri, ticaret malları, din terimleri, hukuk, ölçü, nesne adları, yemek adları gibi günlük yaşamın bütün alanlarına özgü söz varlığı dikkati çekmektedir. Yaklaşık 2500 kelimeyi içeren bir sözlük niteliğinde olan Codex Cumanicus'ta meslek isimleri de yer almaktadır. Çalışmamızda Codex Cumanicus'ta geçen meslek isimleri incelenecek ve bu meslek isimlerinin kökenlerine dair açıklamalar değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Codex Cumanicus, meslek isimleri, Kıpçaklar, sosyal yaşam, etimoloji.

Occupational Names in the Codex Cumanicus

Abstract

Profession names are included in the vocabulary of the society by being influenced by social, political and cultural events in the geographies where societies live. In Turkish dialects, occupational names that are generally established with the suffix + çI at the end of the name have become accepted by the society. However, as a result of cultural and trade exchanges, words from different languages have also entered Turkish. Profession names from other languages, especially Mongolian, Persian and Arabic, were mentioned in the Turkish language. It is important in terms of showing the profession names established in the society in which jobs a society is engaged in, as well as giving an idea about the characteristics of the society and the geography in which it lives. For example, it can be considered quite natural that the Turks engaged in blacksmithing are a warrior society. On the other hand, it shows that a language that includes the names of professions related to maritime lived in a geography close to the sea or a lake. Many examples can be given in profession names. Codex Cumanicus, written in the 14th century, is the most important work that describes the social and daily lives of the Kipchaks. The main purpose of the writing of the work was written in order to enable the merchants who are engaged in trade in the Deşt-i Kıpçak field in the north of the Black Sea to shop comfortably. The words in the work are generally classified according to their fields. Professional names are also included in the Codex Cumanicus, which is a dictionary containing approximately 2500 words. In the study, occupational names in the Codex Cumanicus will be examined and explanations about the origins of these occupational names will be evaluated.

Keywords: Codex Cumanicus, occupational names, Kipchaks, social life, etymology.

* Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye. El-mek: beyt67461@gmail.com

Giriş

Meslek ismi Türkçe’de “bir kimsenin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iş, uğraş” (TS, 2005: 1377) olarak tarif edilmiştir. Meslek isimlerine bakılarak o toplumun yaşamış olduğu coğrafya, kültürel yaşayış biçimleri hakkında bilgi sahibi olmak mümkündür. Meslek isimleri incelenirken toplumların diğer toplumlara yapmış olduğu ticari, siyasi, kültürel etkileşimler de etkili olmuştur. İnsanlar yaşadıkları çağın şartlarına göre bazı mesleklerle uğraşmışlardır. Türkler açısından tarım ve hayvancılık tarih boyunca önemli bir geçim kaynağı olmuştur. Türklerin hayvanın etinden, sütünden ve derisinden de yararlanması hayvancılığa dayalı meslek isimlerinin önemli bir alanı teşkil ettiği görülmektedir.

Diğer taraftan asker-millet bir toplum olan Türk toplumu açısından askerî meslek isimleri de önemli bir yer taşımaktadır. Askerî meslek isimlerini siyasi unvanları da beraberinde getirdiği düşünülebilir. Unvan ismi, Türkçe’de “bir kimsenin işi, mesleği veya toplum içindeki durumu ile ilgili olarak kullanılan ad, san” şeklinde tanımlanmıştır (TS, 2005: 2036). Bu sebeple unvan ve meslek birbirini tamamlayan unsurlar olarak görülebilir. Türklerin siyasi hiyerarşi yapılanmasından kaynaklanan unvan isimleri de oldukça fazladır. Türk siyasi tarihine bakıldığı zaman unvan isimlerinin bir hayli fazla olduğu gözlemlenmektedir.

Eski Türk kültürü dairesine mensup olan dönemlerde tespit edilen meslek isimlerine bakıldığı zaman Eski Türklerde gayet düzenli ve titiz bir çalışma hayatı mevcut olmuştur. Uygarlaşmış bir toplumda olması gereken tüm meslek gruplarının Eski Türkler arasında mevcut olması bozkır kültüründe yaşamış olan Eski Türk toplumunun gelişmişlik düzeyini de ortaya koymaktadır (Şen, 2007: III)

XIII. yüzyılın sonuna doğru yazılmış olduğu düşünülen *Codex Cumanicus*’un (Argunşah; Güner, 2015: 24) yazıldığı coğrafya konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Jireček eserin Kırım’da yazıldığını düşünmektedir. Rasovsky, eserin İtalyanlar ve Farısların Kumanlarla birlikte yaşadığı Kırım’ın Solkat bölgesinde yazılmış olduğunu düşünmektedir. Györffy de bu görüşü savunmuştur. Bang ise eserin ilk sayfasındaki ilk cümleden hareketle¹ Volga Nehri kıyısında Saray şehrine yakın bir yerde bulunan Saint John Manastırı’nda yazıldığı görüşündedir. Drüll eserin birkaç farklı yerde yazılmış olabileceğini ifade etmiştir. Bu yerler arasında Tana, Kefe, Solkat ve Soldaya şehirleri yer almaktadır. Eserde Farsça kelimelerin de yer almasından dolayı İlhanlı Devleti ile bir ticari ilişkinin olabileceği söz konusudur. Kefe şehrinin Trabzon üzerinden İlhanlı Devletinin başkenti Tebriz ile güzergâhı olması eserin Kefe’de yazılmış olabileceği düşüncesini güçlendirmektedir (Ünal, 2010: 7-8). Görüldüğü üzere *Codex Cumanicus*’un nerede yazılmış olabileceği hakkında net bir görüş bulunmamaktadır.

Codex Cumanicus’un yazılmış olduğu coğrafyanın net bir şekilde belli olmamasına rağmen yazan kişilerinin belli bir kısmının tüccar, belli bir kısmının da din adamı olması sebebiyle bu eserin içinde yer alan meslek isimlerinin farklı dillerden de teşekkül ettiği durumunu ortaya çıkarmaktadır.

Türkçe’de meslek isimleri genel olarak +çI eki ile yapılmaktadır. *Codex Cumanicus*’ta bu ek dışında farklı şekilde yapılmış meslek isimleri de bulunmaktadır. *Codex Cumanicus*’ta yer alan meslek isimleri arasında farklı dillerin etkisinde gelmiş olan meslek isimleri de yer almaktadır.

Deşt-i Kıpçak sahasında yazıldığı bilinen *Codex Cumanicus*’taki meslek isimlerinin incelenmesi Kumanların yaşam biçimleri hakkında dolaylı bilgiler verebileceği düşüncesiyle; bu bildiride, *Codex Cumanicus*’un meslek adları söz varlığı ele alınmıştır. Eserde adı geçen meslek isimleri Serkan Şen tarafından hazırlanan *Orhon, Uygur ve Karahanlı Metinlerindeki Meslekler Bağlamında Eski Türk Kültürü* (Şen, 2007) adlı doktora tezindeki sınıflandırma sistemine göre ele alınacaktır.

¹ ... ad honorem dei et Beati Johannis evangeliste (Ünal, 2010: 7).

2. Codex Cumanicus'taki Meslek İsimleri

2.1. Hayvancılıkla İlgili Meslek Adları

2.1.1. kütövçi: “çoban” (CCII, 61b/2-6).

Eserde sözcük iki yerde geçmiş ve yönelme eki alarak kullanılmıştır. *Kütövçiğe kim koylar küter mën* (CCII 61b/2), *frışte kütövçiğe tējnerniñ yarıklıhı yarıttı* (CCII 61b/6-7). Kelimenin kökeni hakkında Clauson'un ifade ettiği “korumak, beklemek, hayvanları korumak” anlamında olan *küid-* fiilinden türemiş olduğu düşünülebilir. /-öv/ eki mastar eki olarak “gütme, koruma” anlamında; /+çi/ eki ise isimden isim yapma eki görevinde “gütme işini yapan, koruyan” anlamında işleve sahip olmuştur (Clauson, 1972: 701).

2.2. Gıda ve Beslenme ile İlgili Meslek Adları

2.2.1. attar: “baharat veya güzel kokular satan kimse, aktar” (CCI, 40b/20).

Eserde sözcük Latince olarak “spciarius”; Farsça olarak “aṭār” şeklinde tanımlanmıştır. (Argunşah; Güner, 2015: 207). Kelime, Türklere Araplar vasıtasıyla geçmiştir. Arapça kökenli 'attār “baharat veya güzel kokular satan kimse” (TS, 2005: 60) kelimesinden gelmektedir.

2.2.2. bağırcı: “aşçı” (CCI, 6b/16).

Latince “coquus”, Farsça “moṭbaḥī” olarak tanımlanmış kelimenin kökeni hakkında *bağır* isminden gelmiş olabileceği düşünülmektedir. Ancak *bağır* kelimesinin anlamının karaciğer olması (Clauson, 1972: 317), “aşçı” kelimesi ile “karaciğer” kelimesini ilişkilendirilme hususunda bazı şüpheleri ortaya çıkarmaktadır. *Codex*'te *bağır* kelimesinin bakır anlamında kullanılıp, *bağırcı* kelimesinin ise “aşçı” anlamında kullanılması da dikkat çekici bir durumdur.

2.2.3. etmekçi: “fırıncı” (CCI, 44b/18).

Latince “fornarius”, Farsça “nān-paz” veya “nān-vā” olarak karşılığı verilmiş (Argunşah; Güner: 2015: 214) *etmekçi* kelimesi genel olarak ağızlarda *etmekçi* şeklinde görülmektedir. Clauson, sözcüğün *ét-* “ekmek” fiili ile ilişkili olabileceği hususunda görüş belirtmiştir (Clauson, 1972: 60). /-mAk/ ekinin Türkçe'de fiillere gelerek “kaymak, bulamak” gibi farklı yiyecek isimleri yaptığı da göz önünde bulundurulursa ekmek isminin *ét-* “ekmek” fiilinden gelmiş olabileceği akla çok yatkın gelmektedir (Şen, 2007: 97). Ekmek üreten kişiye de /+çı/ isimden isim yapma eki eklenerek “fırıncı” denmiştir.

2.2.4. kasap: “kasap” (CCI, 44a/29).

Latince “maçelarius”, Farsça “ḡaşāb” şeklinde karşılığı verilen kasap kelimesi Arapça kökenli bir kelimedir. Arapça'da *kaşşāb* şeklinde ifade edilmektedir (Develioğlu, 2008: 494). *Kasap*, “Sığır, koyun gibi eti yenecek hayvanları kesen veya dükkânında perakende olarak satan kimse” (TS, 2005: 1097) şeklinde tanımlanmıştır.

2.2.5. şıraçı: “şarap tüccarı” (44a/31).

Latince “tabernarius”, Farsça “şarābfurōš” şeklinde tanımlanmıştır (Argunşah; Güner, 2015: 213). Farsça kökenli bir isim olan *şîre* kelimesine Türkçe bir ek olan /+çı/ eki getirilerek meslek ismi yapılmıştır. *Şıracı* “şıra yapıp satan kimse” (TS, 2005: 1865) şeklinde tanımlanmıştır.

2.2.6. tegirmençi: “değirmenci” (18a/18).

Latince “molinarius”, Farsça “āsyāgar” kelimelerinin karşılığı olarak “tegirmençi” ifadesi kullanılmıştır (Argunşah; Güner, 2015: 165). *Tegirmençi* kelimesi *tegir-* “döndürmek, çevirmek” (Clauson, 1972: 485) fiiline /+men²/ fiilden isim yapma eki ve /+çı/ meslek ismi yapma eki getirilerek teşekkül etmiş bir kelimedir.

2.3. Giyim ve Tekstil ile İlgili Meslek Adları

2.3.1. *börkçi*: “börk yapan kimse, börkçü” (CCI, 44a/27).

Latince “capelerius”, Farsça “kulādūz” kelimelerinin karşılığı olarak listelenmiş olan *börkçi* kelimesinin türemiş olduğu *börk* kelimesinin etimolojisi hakkında farklı görüşler mevcuttur. Castern, börk kelimesinin Ana Altayca’dan geldiğini; Ramstedt ise Moğolca’dan alıntı bir kelime olduğunu ifade etmiştir. Diğer taraftan Dimitriyev, Türklerin kullandığı kurt başı biçimindeki başlıklardan yola çıkarak börü ile börk kelimesinin bir bağlantısı olduğunu düşünmüştür (Şen, 2007: 76). Nogay kelimesinin “köpek” (köpekten daha ziyade “kurt” demek daha mantıklı) anlamına gelen Moğolca bir kelime olduğu göz önünde bulundurulduğunda börk kelimesinin Moğolca bir kelime olma ihtimali bulunmaktadır. *Börk* “genellikle hayvan postundan yapılan başlık” (TS, 2005: 315) anlamında verilmiş olup *börkçi* “börk yapan ve yapmış olduğu başlıkları satan” kişidir.

2.3.2. *culaḥak*: “kumaş dokumacısı” (CCI, 45a/10).

Latince “tesitor”, Farsça “diwāgar” karşılığında yer almış olan “culaḥak” kelimesi Farsça’da *çūha* kelimesinden gelmektedir. *Çūha* “yün kumaş, ferace” anlamlarına gelmektedir. Diğer taraftan da Farsça’da “küçük dokumacı” anlamına gelen *cūlā-hek* kelimesi bulunmaktadır. Bu kelime ses değişimine uğrayarak *Codex*’te yer almış olabilir.

2.3.3. *çekmençi*: “kumaş dokuyan, dokumacı, çuhacı” (64a/21).

çekmençi est qui facit panum et sic de similibus şeklinde geçmektedir. Toparlı, *çekmen* kelimesini “sahte kumaş, bez, örtü” anlamında vermiştir (Toparlı, 2003: 48).

2.3.4. *derzi*: “terzi” (CCI, 43a/19).

Latince karşılığı “sartorius”, Farsça karşılığı olarak “ḥāyāt” kelimeleri verilmiştir. Farsça *derzī* kelimesinden gelmektedir. “Giyisi biçip diken kimse” (TS, 2005: 1963) anlamına gelmektedir.

2.3.5. *etikçi*: “çizmecı, ayakkabıcı” (CCI, 43b/2).

Latince karşılığı “calegarius”, Farsça karşılığı “mūzadōz” şeklinde verilmiştir. Türkçe kökenli *etik* kelimesi Anadolu ağzlarında “köylü çizmesi” anlamına gelmektedir (DS, 1972: 1664). Bu kelimeye /+çı/ eki getirilerek “çizme yapıp, satan” anlamında meslek adı yapılmıştır.

2.3.6. *yalçı*: “ilikçi, düğmecı” (CCI, 44a/21).

Latince karşılığı “pomelerius”, Farsça karşılığı “mūzadōz” şeklinde verilmiştir. “Düğme, fermuar, boncuk vb. gibi şeyleri yapan veya satan kimse” (TS, 2005: 583) anlamında verilmiştir. *Codex*’in Alman bölümünde de geçen *yalçı* kelimesi orada da “gündelikçi, ırgat” meslek adıyla geçmektedir.

2.3.7. *tonçı*: “kürkçü” (CCI, 42b/24).

Latince karşılığı “peliparius”, Farsça karşılığı “tāvgar/pōstīndūz” karşılığında verilmiştir. *Tonçı* kelimesinin kökeni olan *ton* kelimesinin etimoloji hakkında farklı görüşler mevcuttur. Bu kelimenin

² Öğret-men, say-man, seç-men gibi kelimelerde de bu eki varlığı görülmektedir (Ergin, 1962: 187).

Türkçe kökenli olmadığını düşünüp Sakaca'dan geldiğini düşünen Hamilton, Gabain, Räsänen gibi bilim adamlarına karşı Clauson, Türklerin hayat tarzlarında önemli bir yere sahip olan giysi için bir kavram vermemesinin şaşkıncu olacağı düşüncesindedir (Şen, 2007: 84). Pantolonu ilk giyen bir toplumun kıyafet, elbise için Türkçe kökenli bir isminin olması muhakkaktır. Clauson, *ton* kelimesini “giysi, giyim” anlamında vermiştir (Clauson, 1972: 512). *Tonç* kelimesinin de “giysi satan, elbise satan” anlamı olması gerekir. *Codex*'te bu meslek ismi anlam daralmasına uğrayarak sadece “kürkçü” anlamına gelmiştir.

2.4. Avcılık ile İlgili Meslek Adları

2.4.1. *balukçı*: “balıkçı” (CCI, 22a/16).

Latince karşılığı “piscator”, Farsça karşılığı “māhī griftān” şeklinde verilmiştir. Eski Türkler Hunlar zamanından başlayarak göçebe bir toplum olmasının da etkisiyle nehir, göl ve akarsu gibi kıyılarda yaşayanların balıkçılıkla uğraştıkları bilinmektedir (Çoruhlu, 1993: 9). Eski Türkçe döneminin metinlerinden takip edebildiğimiz zamandan beri kullanıldığı görülmektedir.

2.5. Günlük Hayat- Ev Eşyası ile İlgili Meslek Adları

2.5.1. *altunçı*: “sarraf, kuyumcu” (CCI, 42b/2).

Latince karşılığı “faber”, Farsça karşılığı olarak “zargar” kelimesi verilmiştir. *Altunçı* kelimesinin kökeni olan *altun* kelimesinin etimolojisi hakkında çok fazla görüş mevcuttur.³ En güçlü görüş ise Ramstedt'in savunmuş olduğu *altun* kelimesinin *āl* “kızıl, kırmızı” ve *ton*⁴ “değerli metal eşya, madeni eşya” kelimelerinin birleşmesi sonucunda *altun* kelimesinin meydana gelmiş olabileceği düşüncesidir (Eren, 1999: 488).

2.5.2. *témürçi*: “demirci, nalbant” (CCI, 42b/2).

Latince karşılığı “faber”, Farsça karşılığı olarak “nālband” kelime verilmiştir. Eski Türk toplumunda demir kavramının gerek mitoloji anlamında gerekse sosyal yaşamda çok önemli bir yeri vardır. *Témürçi* kelimesinin geldiği *témür* kelimesinin etimolojisine dair farklı görüşler bulunmaktadır. Munkaçi, sözcüğün Sanskritçe'den *tamr* “bakır” kelimesinden alındığını ifade etmiş; Ramstedt, *témir* kelimesini Moğolca ile ilişkili olduğunu öne sürmüştür. Räsänen de Türkçe *témir* ile Moğolca *témür* arasındaki benzerliğe dikkat çekmiştir. Osman Nedim Tuna ise *témir* kelimesini Sümercedeki *tibira* “metal” kelimesi ile ilişkilendirmiştir (Şen, 2007: 111). Türk toplumunda demir kavramın yeri incelendiği zaman bu kelimenin Türkçe kökenli olma ihtimali de göz önünde bulundurulmalıdır.

2.5.3. *çığrıççı*: “çarkçı, bileyici” (CCI, 45a/8).

Latince karşılığı “turnarius”, Farsça karşılığı olarak “ḥarāṭ” kelimesi verilmiştir. “Kuyudan kovayı çekmeye yarayan ve el ile çevrilen araçları yapan” (TS, 2005: 426) kişiye verilen meslek ismidir.

2.5.4. *eyerçi*: “eyer yapan kimse, saraç” (CCI, 44a/15).

Latince karşılığı “selarius”, Farsça karşılığı olarak “sārāc” kelimesi verilmiştir. Binek hayvanların sırtına konularak, üzerine oturmaya yarayan minder tarzında şeyleri yapanlara verilen meslek ismidir (Eren, 1999: 142). Orta Türkçe döneminde *eder* şeklinde de geçmektedir (Clauson, 1972: 63).

³ Ayrıntılı bilgi için bkz. Eren, Hasan (1999). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*, ss. 487-488.

⁴ Ramstedt başlangıçta Korece bir kelime olduğunu düşünmüş, daha sonra ise Çince bir kelime olabileceğini ifade etmiştir (Eren, 1999:488).

2.5.5. *kılıç ustası*: “kılıç ustası” (CCI, 44a/14).

Latince karşılığı “spatarius”, Farsça karşılığı olarak “şiməşērgar” kelimesi verilmiştir. Eski Türk toplumunda silah hayatta kalabilmek için çok önemli bir ihtiyaç olmuştur. Yapmış oldukları silahlarla yaşamış oldukları bölgelerde uzun süre hâkimiyet kuran Eski Türkler esas olarak demircilik ve madencilik gibi mesleklerle uğraşmışlardır. Bozkır Türk topluluğunda mükemmel kılıç, kalkan, kargı, mızrak temren imal edilmiştir. Türk kılıçlarının hayvan figürlü kabzaları altın levhalarla kaplanmış ve kıymetli taslarla süslenmiştir (Kafesoğlu, 2011: 307-308). Kılıç konusunda ustalaşmış olan Türkler’de kılıç ustalığı önemli bir meslek grubudur. *Kılıç*, Türk dili tarihinde Eski Türkçe döneminden itibaren metinlerde görülmektedir (Clauson, 1972: 618). *Usta* kelimesi Farsça kökenli *ustād* kelimesinden gelmektedir. İki kelimenin birleşmesi sonucu kılıç yapımında ustalaşmış olan kişilere bu meslek ismi verilmiştir.

2.5.6. *oğçı*: “ok yapan kimse, okçu” (CCI, 45a/7).

Latince karşılığı “frexeterius”, Farsça karşılığı olarak “tūrgar” kelimesi verilmiştir. *Oğçı* sözünün türediği *ok* kelimesi “yayla atılan, ucunda sivri bir demir bulunan ince ve kısa tahta çubuk” (TS, 2005: 1492) şeklinde tanımlanmıştır. Ok yapma işini meslek edinen kimselere de *okçu* ismi verilmiştir.

2.5.7. *sarraf*: “sarraf” (CCI, 40b/2).

Latince karşılığı “bancherius”, Farsça karşılığı olarak “sarāf” kelimesi verilmiştir. Kuyumculuk mesleği ile uğraşan kimselere bu isim verilmiştir. *şarrāf* Arapça kökenli bir kelimedir. Türkçe’de Arapça’dan geçen –ır- gémination’u sadeleşmiştir. Örnek olarak Arapça *qassab* > Türkçe *kasap* kelimesi verilebilir (Eren, 1999: 356). Ancak sarraf kelimesinde olduğu gibi bazı kelimelerde gémination’un korunduğu görülmektedir.

2.5.8. *yayçı*: “yay yapan kimse, yaycı” (CCI, 45a/6).

Latince karşılığı “archerius”, Farsça karşılığı olarak “kamāngar” kelimesi verilmiştir. *yayçı* kelimesinin kökeni olan *yay* kelimesi Eski Türkçe’de *ya* isminden türemiştir (Clauson, 1972: 869). XIV. yüzyıldan itibaren sonuna /-y/ sesi getirilerek kullanılmaya başlamıştır (Şen, 2007: 123). Türk dilinin tüm lehçelerinde kullanılmaktadır.

2.5.9. *yügençi*: “gemci, gem ustası” (CCI, 44a/16).

Latince karşılığı “frenerius”, Farsça karşılığı olarak “lagāmgar” kelimesi verilmiştir. Atın gemini yapan kişiler için kullanılmış olan meslek adıdır. *Yügençi* isminin kökü olan *yügen* kelimesi Türkçe kökenli bir kelimedir. Clauson’un etimolojik sözlüğünde *yügen* kelimesi “dizgin, gem, yular” biçiminde geçmektedir (Clauson, 1972: 913). Atı ehlileşiren ilk toplum olan Türkler, atın hususiyetlerine de önem göstermişlerdir.

2.5.10. *bıçakçı*: “bıçakçı, bıçak yapan” (CCI, 44a/30).

Latince karşılığı “curtelerius”, Farsça karşılığı olarak “kārđgar” kelimesi verilmiştir. *Bıçakçı* “bıçak vb. kesici araçlar yapan veya satan kimse” (TDK, 2005: 259) şeklinde tanımlanmıştır. *Bıç-* “biçmek, kesmek” fiiline fiilden isim yapma eki görevinde olan /-ak/ eki getirilerek alet adı yapılmıştır (Eren, 1999: 50).

2.6. *Ticaretle İlgili Meslek Adları*

2.6.1. *astlançı*: “aracı, komisyoncu” (CCI, 44a/24).

Latince karşılığı “reuenditor”, Farsça karşılığı “kāsib/dast-furōš” karşılığı verilmiştir. *Astlançı* kelimesinin kökeni olan *astlan* kelimesi “tefecilik, vurgunculuk” anlamına gelmektedir (Paçacıoğlu, 2016: 78). Tefecilik bir bakıma aracı, komisyoncu olarak görev yapan kişilere verilen meslek ismidir. Bu meslek ismi her ne kadar ticaretle ilgili meslek adları grubunda yer alsada meşru olmayan meslek isimleri sınıfında yer almasında da bir sakınca görülmemektedir.

2.6.2. *bazarğan*: “tüccar, bezirgân” (CCI, 46a/2).

Latince karşılığı “mercator”, Farsça karşılığı “bāzārgān” karşılığı verilmiştir. Farsça kökenli *bāzārgān* kelimesinden gelmektedir. *Codex*'in belli bir bölümünün tüccarlar tarafından kaleme alınması ticaret ile ilgili bu kavramın yer almasında etkili olmuştur.

2.6.3. *bezergen*: “tüccar, bezirgân” (CCII, 60b/36).

tama kélir dēşirler ol bezergendir cümlesinde geçmektedir. Farsça kökenli *bāzārgān* kelimesinden gelmektedir. Tüccar kelimesi *Codex*'in İtalyan ve Alman bölümlerinde ses değişikliğine uğrayarak farklı kelimelerle gösterilmiştir.

2.6.4. *çerçi*: “gezerek ufak tefek şeyler satan kimse, çerçi” (CCI, 44a/23-CCII 82b/29).

Senenin belli dönemlerinde hareket eden çerçiler, dağ köylerinde ve yaylalarda yaşayan bölge halkının ihtiyaçlarını gidermek için küçük arabalarıyla çeşitli malzemeler satmışlardır. Bu mesleğe “çerçi” denmiştir. (Baykara, 2003: 268). *Codex Cumanicus*'ta Latince karşılığı olarak “merzarius”, Farsça karşılığı olarak “çarçı” kelimesi verilmiştir. Kaynaklarda *çert aleti* “çerçi eşyası” anlamında kullanılmıştır. *çert* + *çi* türevinden /-rtç/ seslerinden oluşan kelimenin ortasında yer alan /-t/ sesinin düşmesiyle *çerçi* kelimesi meydana gelmiştir (Eren, 1999: 86).

2.6.5. *talal*: “komisyoncu, ticarete arabulucu, tellal” (CCI, 44a/25).

Latince karşılığı olarak “censarius”, Farsça karşılığı olarak “dalāl” kelimesi verilmiştir. Arapça kökenli *dellāl* kelimesinden gelmektedir. Ticaret esnasında alan ile satan arasındaki iletişimi sağlayan kişiler bu meslek ismiyle anılmıştır. Daha sonraki dönemlerde anlam genişlemesine uğrayarak belli bir haberi halka duyurmak için davullar eşliğinde bağıra bağıra sokaklarda gezen kişilerin meslek adı hâline de gelmiştir.

2.6.6. *miyançı*: “komisyoncu, ticarete arabulucu, tellal” (CCI, 44a/25-46a/7).

Latince karşılığı olarak “incantator”, Farsça karşılığı olarak “dalāl” kelimesi verilmiştir. Ticaret esnasında alan ile satan arasındaki iletişimi sağlayan kişiler bu meslek ismiyle anılmıştır. Clauson, *muyan+çı+lık* kelimesini “iki kişi arasında arabuluculuk ve uzlaşma” şeklinde tanımlamıştır. *muyan* > *miyan* arasında bir ses değişmesi olduğu görülmektedir (Clauson, 1972: 773).

2.6.7. *kaznaçı*: “hazinedar” (CCII, 82a/8b).

Eserde “hazinedar, hazineci” şeklinde geçen bu kelime Arapça kökenli *hazīna* “hazine” kelimesinden gelmektedir. /+çl/ eki gelerek meslek ismi yapılmıştır. Genel olarak devletlerin ekonomisinden sorumlu olan kişilerdir.

2.7. Ziraat ile İlgili Meslek Adları

2.7.1. *bağçaçı*: “bahçıvan” (CCI, 45a/9).

Latince karşılığı olarak “ortolarus”, Farsça karşılığı olarak “bāgəkan” kelimesi verilmiştir. Farsça kökenli *bāg+çe* (+çe küçültme eki görevinde) kelimesinden gelen *bağça* kelimesine /+çı/ eki getirilen meslek ismi yapılmıştır. Bağ-bahçe işleri ile uğraşan kimselere verilen meslek ismidir.

2.7.2. *sabançı*: “çiftçi, rençber” (CCII, 65b/28b).

Latince karşılığı olarak “agricola” kelimesi verilmiştir. Türkçe kökenli olarak *sap* “tarladan harman yerine getirilen ve henüz dövülmeyen ekin” biçiminde; daha sonra /+an/ eki getirilerek “tarla sürmeye yarayan demir uçlu araç” kelimesi elde edilmiştir (Eren, 1999: 347). /+çı/ eki getirilerek “tarlayı süren, çiftçi” meslek adı meydana gelmiştir.

2.8. *Haberleşme ile İlgili Meslek Adları*

2.8.1. *bogavul*: “mübaşir” (CCI, 45b/15).

Latince karşılığı olarak “placarius”, Farsça karşılığı olarak “tatāwul” kelimesi verilmiştir. “Mahkemede duruşmaya girecekleri ve tanıkları çağırarak, yargıcın emirlerini bildiren, kâğıtları getirip götürerek görevli, çağırıcı” (TS, 2005: 1428). Her ne kadar hukukla ilgili bir meslek adı olsa da yargıç ile yargılanan arasındaki iletişimi sağlayan görevlidir. Bu sebeple haberleşme ile ilgili meslek adları grubunda yer verilmiştir. Kelimenin kökeni Moğolcadır.

2.8.2. *çaķuçu*: “muhabir, jurnalci, gammaz” (CCII, 65b/37b).

Latince karşılığı olarak “acusator” kelimesi verilmiştir. *Türkçe Sözlük*'te “Yetkililere halk arasında toplamış olduğu bilgileri taşıyan, götürerek; haberci” (TS, 2005: 1416-1016-725) şeklinde tanımlanmıştır.

2.8.3. *elçi*: 1. “elçi”, 2. “melek” (CCI, 17a/10).

Latince karşılığı olarak “missus”, Farsça karşılığı olarak “frista” kelimesi verilmiştir. *elçi* “büyükelçi, hükümetin yabancı ülkelerdeki temsilcisi” kelimesinin kökeni olan el kelimesi “halk, millet” anlamında verilmiştir (Clouston, 1972: 129). *Codex*'te ikinci anlamı olarak verilen “melek” ismi dinî anlamda meleğin “elçi” anlamı olduğunu göstermektedir.

2.8.4. *tilmaç*: “tercüman, çevirmen” (CCI, 45b/26).

Latince karşılığı olarak “torcimanus”, Farsça karşılığı olarak “talamaçī” kelimesi verilmiştir. *Tilmaç* kelimesinin kökeninde *ti-* “demek, söylemek” fiili bulunmaktadır. Bu fiilden /-l/ fiilden isim yapma eki alarak *til* ismi meydana getirilmiştir. *Til* ismine de /+maç/ eki getirilerek “dili çeviren, tercüme eden” anlamında *tilmaç* kelimesi meydana getirilmiştir.

2.8.5. *tolmaç*: “tercüman, çevirmen” (CCII, 61a/22-23).

tolmaç yoh yalbarunız tēhrige mēnim üçün tēheri maņa bērsin cümlesinde geçmektedir. Tercüman, çevirmen için İtalyanca ve Almanca bölümlerindeki kelimeler ses değişimine uğrayarak verilmiştir.

2.8.6. *sıķrık*: “haberci, kurye” (CCI, 44a/20).

Latince karşılığı olarak “curerius”, Farsça karşılığı olarak “payk” kelimesi verilmiştir. *Sıķır-* “ıslık çalmak” fiil kökünden fiilden isim yapma eki olan /-(1)k/ eki gelerek meydana getirilmiş olan meslek ismidir. Islık çalmanın haber getirme veya götürme manasında bir fonksiyonu olabileceği düşünülebilir (Paçacıoğlu, 2016: 539).

2.9. *Eğitim ile İlgili Meslek Adları*

2.9.1. *bakşı*: “kâtip” (CCI, 40b/11).

Latince karşılığı olarak “scriba”, Farsça karşılığı olarak “nuwīsanda” kelimesi verilmiştir. “Sekreter, yazman” (TS, 2005: 1106) olarak görev yapan kimselere verilen meslek adıdır. Divanda alınan kararları yazıya geçiren kişidir.

2.9.2. *bilişmen*: “usta” (CCI, 9a/12).

Latince karşılığı olarak “doctor”, Farsça karşılığı olarak “usta” kelimesi verilmiştir. Herhangi bir meslek alanında çıraklık, kalfalık eğitimini tamamlamış olan kimselere usta denmektedir. *Bilişmen* kelimesi Türkçe bir kelimedir. *Bil-* “bilmek” fiiline fiilden fiil yapan -(i)ş eki ve fiilden isim yapan /-men/ eki getirilerek oluşturulmuştur.

2.9.3. *bitikçi*: “hattat, kâtip” (CCI, 25b/26-CCI, 40b/11).

Latince karşılığı olarak “scriptura”, Farsça karşılığı olarak “ḥaṭ - nuwīsanda” kelimesi verilmiştir. *Bitikçi* kelimesinin kökeni Çince *piet* “kalem, fırça” kelimesine dayanmaktadır. Türkçe’ye *biti-* “yaz-” fiili olarak geçmiştir. *Biti* fiiline /-k/ fiilden isim yapma eki gelerek *bitik* “mektup, kitap, defter” anlamına gelmiştir. *Bitik* kelimesine /+çi/ eki gelerek “mektup, kitap, defter yazan kişi” anlamına gelmiştir.

2.9.4. *bitik ostası*: “hattat, yazı ustası, kâtip” (CCI, 45a/26).

Latince karşılığı olarak “magister scholarum”, Farsça karşılığı olarak “ustā-i ḥaṭ” kelimesi verilmiştir. Mektup, kitap yazma konusunda ustalaşmış olan kişiler bu meslek ismiyle anılmıştır. *Osta* + sı kelimesi Farsça *ustād* kelimesine dayanmaktadır.

2.9.5. *ḳātib*: “kâtip, yazı ustası” (CCI, 45a/27).

Latince karşılığı olarak “scola”, Farsça karşılığı olarak “ḳātib” kelimesi verilmiştir. Arapça kökenli *ḳātib* kelimesinden gelmektedir. Yazı yazmayı meslek hâline getirmiş olan kişilere verilmiş olan meslek adıdır. Eski Türk Devlet geleneğinde özellikle bürokrasi ve hukuki alanlarında görev yapmışlardır.

2.9.6. *osta*: “öğretmen” (CCI, 45a/27).

Latince karşılığı olarak “scola”, Farsça karşılığı olarak “ḳātib” kelimesi verilmiştir. Farsça *ustād* kelimesi “herhangi bir zanaat konusunda belli bir tecrübeye ulaşmış, ustalaşmış kişiler için” söylenegelmiş meslek ismidir. *Codex Cumanicus*'ta bu meslek adı “öğretmen” olarak geçmiştir.

2.9.7. *yulduzçı*: “yıldızbilimci, astrolog” (CCII, 65b/14).

Latince karşılığı olarak “astrologus”, Farsça karşılığı olarak “julduzçı” kelimesi verilmiştir. Astroloji bilimi ile ilgili bir kelime olan *yulduzçı* isminin kökeni olan *yulduz* kelimesinin *ya-* “ışıldamak, parlamak, aydınlanmak” fiil köküne dayandığı görüşü mevcuttur. *Yıldız* kelimesinin fonetik gelişimi *yaltız* > *yultuz* > *yıldız* şeklinde gerçekleşmiştir (Özkan, 2003: 165). Bilim ile ilgili bir kelime olması sebebiyle eğitim ile ilgili meslek adları sınıfında değerlendirilebilir.

2.10. *Dinle İlgili Meslek Adları*2.10.1. *bapas*: “papaz” (CCI, 35b/12).

Latince karşılığı olarak “presbiter”, Farsça karşılığı olarak “ḡasīs” kelimesi verilmiştir. *Codex*'i yazan kesimin din adamlarından da oluşması sebebiyle dinle ilgili meslek adlarının varlığı söz konusudur. Yunanca kökenli bir meslek adı olup “hristiyan din adamı, peder” (TS, 2005: 1569) anlamına gelmektedir.

2.10.2. *kam katun kişi*: “büyücü kadın” (CCI, 4b/24).

Latince karşılığı olarak “*incantatrix*” kelimesi verilmiştir. Müslüman olmayan Eski Türk toplumlarında şamanlık inancının bir gereği olarak “şamanlıkta büyü yapan, gelecekte haber verdiği, ruhlarla ilişki kurarak hastalıkları iyileştirdiğine inanılan kimse” olarak bilinen “kam” bir bakıma din görevlisi olarak toplum içinde yer edinmiştir.

2.10.3. *papas*: “papaz” (CCII, 62b/1).

Hristus alay ayttı kelepenlerge baruñız körünüñiz papaslarga cümlesinde geçmektedir. Yunanca kökenli bir meslek adı olup “hristiyan din adamı, peder” (TS, 2005: 1569) anlamına gelmektedir. İtalyan bölümünde ses değişikliğine uğramıştır.

2.10.4. *papaz*: “papaz” (CCII, 71b/2).

ulu papaz ol ölgende boşov tēydi cümlesinde geçmektedir. Yunanca kökenli bir meslek adı olup “hristiyan din adamı, peder” (TS, 2005: 1569) anlamına gelmektedir. İtalyan bölümünde ve Alman bölümünün bir başka yerinde ses değişikliğine uğrayarak verilmiştir.

2.10.5. *pap*: “papa” (CCII, 61a/19-63a/25).

papdan yüz kün boşak ol boşak kim mēn ayttım ve tēñriden dağı papdan kargışludur cümlesinde geçmektedir. Hırvatça bir kelimedir. “Roma Katolik kilisesinin, bir meclis tarafından seçilen, Vatikan'da oturan ve Hz. İsa'nın vekili sayılan başkanı” (TS, 2005: 1569) şeklinde tanımlanmıştır.

2.11. *Dilencilik ile İlgili Meslek Adları*

2.11.1. *karakçı*: “dilenci” (CCII, 75a/5).

mēn karakçı sēn kök hanı egeç mēn yamanlı sēn ayıpsız cümlesinde geçmektedir. *Kara-* “bakmak” fiiline /-k/ fiilden fiil yapma eki getirilerek “birine bakmak” (Clauson, 1972: 645) anlamında verilmiştir. *Karakçı* kelimesi “haydut, eşkiya” şeklinde tanımlanmıştır (Clauson, 1972: 657). Dilencilik mesleğinin de başka birilerinden emek harcamadan bir şeyler talep etmesi “eşkiyalık, haydutluk” ile özdeşleştirilebilir.

2.12. *Sağlık ile İlgili Meslek Adları*

2.12.1. *hekim*: “doktor, hekim” (CCII, 63a/16).

anıñ üçün aythıl ataga kim sēniñ canıña hekim cümlesinde geçmektedir. Arapça kökenli *hakīm* “insanlardaki hastalıkları teşhis ve onları ilaçlarla veya bazı araçlarla tedavi eden kimse, doktor, tabip” (TS, 2005: 874) anlamına gelmektedir.

2.12.2. *otaçı*: “hekim, cerrah” (CCI, 44a/17-44a/18).

Latince karşılığı olarak “*medicus plagarius*” ve “*medicus phycxice*”, Farsça karşılığı olarak “*carrā*” ve “*hakīm*” kelimeleri verilmiştir. *ot* kelimesi “ilaç, em” anlamında kullanılmış olup /+a/ isimden isim eki gelerek “tedavi” anlamına gelmiştir. +çı eki alarak “tedavi eden, hastalığa çare bulan” anlamında meslek ismi yapmıştır.

2.12.3. *sağal yülüçi*: “berber” (CCI, 43b/27).

Latince karşılığı olarak “*barberius*”, Farsça karşılığı olarak “*āmadar*” kelimesi verilmiştir. *sağal* “yetişkin erkeklerde yanak ve alt çenede çıkan kılların tümü” (TS, 2005: 1684) anlamında verilmiştir.

yülüçi kelimesinin kökeni olan *yülü-* kelimesi “ustura ile tıraş etmek” manasına gelmektedir (Clauson, 1972: 928). Fiilden isim yapma işlevi olan /-g/ eki gelerek *yülüğ* “tırış” manasına gelmiş; +çı eki gelerek de bu işi yapan “berberlik” mesleği yapılmıştır. “insanların sakallarını, saçlarını kesen; temizleyen” kişilere berber denmiştir. Daha sonraki dönemlerde iç içe seste yer alan /-g/ sesi düşerek *yülüçi* şekline gelmiştir.

2.13. Askerlik ile İlgili Unvan Adları

2.13.1. atlu kişi: “süvari” (CCI, 45b/16).

Latince karşılığı olarak “miles”, Farsça karşılığı olarak “aswār” kelimesi verilmiştir. Atın üzerinde savaş durumu alan, savaşta at üstünde çarpışan askerlerdir. Eski Türk toplumunda askerlik bir meslek olmamasına rağmen İlkçağ ve Ortaçağ dönemlerinde birçok Türk genci Roma, Bizans ve Abbasi hilafet ordularında ücretli olarak görev yapmıştır (Kafesoğlu, 2011: 270). Sınıflandırmada askerliği bir meslek adı grubunda değil de unvan başlığı altında değerlendirilmesinin altında yatan temel sebeplerden birisi de bu durumdur.

2.13.2. çeri başı: “komutan” (CCI, 45b/11).

Latince karşılığı olarak “armiragius”, Farsça karşılığı olarak “sarvar” kelimesi verilmiştir. *çeri* “asker” kelimesi Eski Türkçe döneminden itibaren *çerig* “asker, ordu” şeklinde geçmektedir. Kökeni konusunda Clauson *çer-* “savaşta karşılıklı duran saflar” olabileceğini ifade etmiştir (Clauson, 1972: 428-429). Eren, *çer-* “savaşmak” kökünden gelebileceği ihtimaline kullanım alanının dar bir coğrafyada kalması sebebiyle şüpheli yaklaşmaktadır (Eren, 1999: 87). *çeri* kelimesini asker olarak kabul edildiği zaman *çeri başı* kelimesi de askerlerin başında duran, komutan” anlamını vermektedir.

2.13.3. çeyri: “asker” (CCI, 50b/2).

Latince karşılığı olarak “exercitus”, Farsça karşılığı olarak “laşkar” kelimesi verilmiştir. *Codex*'te 45b/11'de verilen açıklama bu kısımda da geçerlidir. Ses değişikliği meydana gelmiştir.

2.13.4. hasal koşak: “nöbetçi, bekçi” (CCI, 50b/5).

Latince karşılığı olarak “guayta”, Farsça karşılığı olarak “navbat” kelimesi verilmiştir. Herhangi bir yerin, şahsın güvenliğini sağlamak için “nöbet bekleyen, nöbet sırası kendisinde olan kimse” (TS, 2005: 1482) bu meslek ismiyle anılmıştır. Moğolca kökenli bir kelimedir.

2.14. Siyaset ile İlgili Unvan Adları

2.14.1. baskak: “vali” (CCI, 23b/16).

Latince karşılığı olarak “rector”, Farsça karşılığı olarak “şahna” kelimesi verilmiştir. “Herhangi bir ilde devleti temsil eden en yetkili yönetim görevlisi” (TS, 2005: 2076) şeklinde tanımlanmıştır. Tietze, *baskak* “tahsildar” anlamında vermiş olduğu kelimeyi *bas-* “mühürlemek” fiil kökünden -kak eki gelerek oluşturulduğunu ifade etmiştir. Mühür vuran kişi manasındadır (Tietze, 2002: 287).

2.14.2. bæg: “bey” (45b/9).

Latince karşılığı olarak “princep”, Farsça karşılığı olarak “psār~pātyā” kelimesi verilmiştir. “Küçük bir toplumun, beyliğin başkanı, askerî terim olarak komutan” manasında kullanılmıştır (TS, 2005: 253).

2.14.3. báy: “bey, emir” (CCI, 45b/10).

Latince karşılığı olarak “baranus”, Farsça karşılığı olarak “amīr” kelimesi verilmiştir. “Küçük bir toplumun, beyliğin başkanı, askerî terim olarak komutan” manalarında kullanılmıştır (TS, 2005: 253). Asıl olarak boy başkanını temsil eden *bey* (*beg*) unvanı özellikle XI. yüzyıldan itibaren anlam alanının genişlemesiyle kullanımına devam etmiştir. Bu terim, Mo-Tun isminde (Beğ-Tun) yer aldığına göre 2300 yıldan beri mevcuttur (Kafesoğlu, 2011: 257).

2.14.4. *daruga*: “askerî vali, vali” (CCII, 57b/21a).

Latince karşılığı olarak “araga” kelimesi verilmiştir. Askerî konusunda en üst rütbeli kişi; kurmay”. Moğolca “daruga” kelimesinden gelmektedir. Moğol kökenli bir kelimedir (Argunşah; Güner, 2015: 689).

2.14.5. *han*: “kral, hükümdar” (CCII, 61b/37).

han togurmuş kimni siz izder-siz andan yulduz ilgeri bardı cümlesinde geçmektedir. Bozkır Türk devletlerinde *han* terimi *il* terimi ile birlikte III. yüzyıldan itibaren Türkler tarafından kullanıldığına dair deliller bulunmaktadır (Kafesoğlu, 2011: 257). Devletin en yetkili organıdır.

2.14.6. *kan* (II): “padişah, imparator, kağan, han” (CCI, 45b/6).

Latince karşılığı olarak “imperator”, Farsça karşılığı olarak “pādōšā” kelimesi verilmiştir. Bozkır Türk devletlerinde *han* terimi *il* terimi ile birlikte III. yüzyıldan itibaren Türkler tarafından kullanıldığına dair deliller bulunmaktadır (Kafesoğlu, 2011: 257). Devletin en yetkili organıdır.

2.14.7. *kan katunı*: “hükümdar eşi, hakanın karısı” (CCI, 45b/20).

Latince karşılığı olarak “imperatrix”, Farsça karşılığı olarak “zan-i pādišā” kelimesi verilmiştir. *Kan katunı* “hükümdarın eşi” anlamında kullanılmıştır. Hükümdarın törenle unvanını almasından sonra hükümdar eşi *katun* de unvanını almaktadır. Bu unvan Hun hükümdarlığından itibaren Türkler tarafından kullanılmıştır. V. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren önceden kullanılan *yen-shih* kavramının yerini tamamen *katun* kelimesi almıştır (Kafesoğlu, 2011: 259).

2.15. *Adalet ile İlgili Meslek Adları*

2.15.1. *hökümcü*: “avukat” (CCI, 44a/19).

Latince karşılığı olarak “aduocatus”, Farsça karşılığı olarak “hokumgar” kelimesi verilmiştir. Arapça kökenli *hukm* kelimesi Türkçe’ye *hüküm* olarak geçmiştir. *Codex Cumanicus*’ta ses değişikliğine uğrayarak *hökümcü* şeklinde geçmiş; /+çi/ isimden isim yapma eki alarak meslek ismi anlamına gelmiştir. *Hökümcü* normal anlamda “hükmeden, karar veren” anlamında kullanılabilir. Ancak *Codex Cumanicus*’ta “avukat” anlamında geçmesi dikkat çekicidir.

2.15.2. *şeriat*: “kadı” (CCI, 45b/14).

Latince karşılığı olarak “consul”, Farsça karşılığı olarak “ğādi” kelimesi verilmiştir. “Kur’an-ı Kerim’deki ayetlere, Hz. Muhammed’in sözlerine dayanan İslam hukuku, kanunu” (TS, 2005: 1861) anlamında verilen Arapça kökenli *şerī’at* kelimesi *Codex Cumanicus*’ta “İslamî kanunlar çerçevesinde karar veren kimse; kadı” şeklinde verilmiştir.

2.15.3. *yarguçı*: “hüküm veren kimse, yargıç, hâkim” (CCI, 45b/13-CCII, 57b/43b).

Latince karşılığı olarak “potestas” ve “jarguze”, Farsça karşılığı olarak “şāhna” kelimesi verilmiştir. “Millet adına, yargı yetkisini kullanarak yasaya aykırı davranışlarda veya uyuşulmayan işlerde yasayı

yerine getirmekle, adaleti gerçekleştirmekle görevli kimse” (TS, 2005: 2135) bu meslek ismiyle anılmaktadır. Gülensoy, kelimenin kökeni konusunda *yār-* “hüküm vermek” şeklinde açıklamada bulunmuştur (Gülensoy, 2007: 1074). *yār-* fiiline /-gl/ fiilden isim yapma eki getirilerek *yargı* “hüküm, karar”; *yargı* kelimesine de /+çı/ eki getirilerek *yargıçı* “hüküm veren, karar veren” kelimesi oluşturulmuştur. *Codex*'te kelime ses değişimine uğramıştır.

2.16. Hizmet Etme ile İlgili Meslek Adları

2.16.1. *evdeki épçi*: “hizmetçi kadın” (CCI, 45b/22).

Latince karşılığı olarak “famula”, Farsça karşılığı olarak “zan-şāgird” kelimesi verilmiştir. “Belli bir ücret karşılığında ev işlerini yapmak için, tutulan kadın” (TS, 2005: 896) anlamındadır.

2.16.2. *evdeki kız*: “hizmetçi kız” (CCI, 45b/23).

Latince karşılığı olarak “domicella”, Farsça karşılığı olarak “zan hīdmatkār” kelimesi verilmiştir. “Belli bir ücret karşılığında ev işlerini yapmak için, tutulan kadın” (TS, 2005: 896) anlamındadır.

2.16.3. *karavaş*: “hizmetçi kız, cariye” (CCI, 45b/25-CCII, 65b/38).

Latince karşılığı olarak “scraua” ve “ancilla”, Farsça karşılığı olarak “kanzāk” kelimesi verilmiştir. Anadolu ağzlarında “cariye, odalık” anlamında kullanılan *karavaş* kelimesi Orta Türkçe döneminde *karabaş*; Kıpçak Türkçesi'nde de *karabaş* veya *karavaş* şeklinde geçmektedir (Eren, 1999: 211).

2.16.4. *kullukçı*: “hizmetçi, hizmetkār” (CCI, 45a/5).

Latince karşılığı olarak “famulus”, Farsça karşılığı olarak “hētmatkār” kelimesi verilmiştir. “Birine hizmet eden, köleliğini yapan; efendisinin tüm isteklerini yerine getiren kişi” (TS, 2005: 1247) anlamında verilmiştir. *kul* kelimesine isimden isim yapma eki olan /+luk/, *kulluk* kelimesine de /+çı/ eki getirilerek meslek ismi hâline gelmiştir.

2.16.5. *küñ*: “cariye” (CCI, 45b/25).

Latince karşılığı olarak “scraua”, Farsça karşılığı olarak “kanzāk” kelimesi verilmiştir. *Küñ* kelimesi Eski Türkçe döneminden beri “kadın köle, cariye” anlamında kullanılmıştır. Clauson, *Küñ* kelimesinin bir çoğul eki mi yoksa bağımsız bir sözcük mü olduğu konusu tartışılmıştır. Bağımsız bir kelime ise “kadınlar dairesi” anlamına gelen “k'un” kelimesinden gelebileceğini ifade etmiştir (Clauson, 1972: 726; Şen, 2007: 287-288).

2.16.6. *işçi*: “işçi” (CCII, 82b/16).

“Başkasının yararına bedenini, kafa gücünü veya el becerisini kullanarak ücretle çalışan kimse” (TS, 2005: 996) şeklinde tanımlanmıştır.

2.17. Meşru Olmayan Meslek Adları

2.17.1. *oğrı*: “hırsız” (CCI, 13b/20).

Latince karşılığı olarak “fur”, Farsça karşılığı olarak “duzdī” kelimesi verilmiştir. Gülensoy, *oğrı* ~ *oğru* kelimelerini “hırsız, gizli gizli yapılan iş” şeklinde vermiştir (Gülensoy, 2007: 614).

2.17.2. *oğur*: “hırsız” (CCII, 66b/6).

ogur bolmağıl cümlesinde geçmektedir. Halk tarafından meşru olmayan; yasalara karşı suçlu sayılmaktadır. Bir meslek adı olup olmadığı tartışmaya açıktır. Gülensoy, *ogru ~ ogru* kelimelerini “hırsız, gizli gizli yapılan iş” şeklinde vermiştir (Gülensoy, 2007: 614).

2.18. Sanat ile İlgili Meslek Adları

2.18.1. *ırçı*: “şarkıcı, türkücü” (CCI, 45a/11).

Latince karşılığı olarak “*catator*”, Farsça karşılığı olarak “*serōt gūyānda*” kelimesi verilmiştir. Sözlü geleneklerine önem vermiş olan Eski Türk toplumunda toplum içinde “şiir, şarkı, türkü vb. gibi” anlamlara gelen şifahi ürünler *ır* kelimesi ile karşılanmıştır. Bunu söyleyen kişilere de *ırçı* kelimesi meslek adı hâline gelmiştir (Clouston, 1972: 192).

2.18.2. *kobuzçı*: “kopuz çalan kimse, kopuzcu” (CCI, 45a/12).

Latince karşılığı olarak “*sonator*”, Farsça karşılığı olarak “*muṭrub*” kelimesi verilmiştir. Türk müzik aletleri arasında Çinliler tarafından *Hyu-pu* olarak telaffuz edilen kopuz Türk toplumunda önemli bir müzik aletidir. Destanlar, şarkılar, şiirler saz şairleri tarafından kopuz çalınarak söylenmiştir. *Kopuz* kelimesi *kopuz* veya *kobuz* şeklinde Eski Uygur Türkçesi metinlerinden itibaren görülmektedir (Kafesoğlu, 2011: 328). Kopuz çalma işini meslek edinmiş olan kişilere de *kobuzçı* denmiştir. Hamilton ve birkaç çeşitli araştırmacılara göre *kopuz* kelimesi bir sazdan çıkan (kopan) notaların *kop-* “patlamak, dağılmak, kopmak” fiilinden gelebileceğini düşünmüşlerdir (Hamilton 1998: 187).

2.18.3. *maskara*: “hokkabaz, palyaço, oyuncu” (CCI, 45a/13).

Latince karşılığı olarak “*iugularius*”, Farsça karşılığı olarak “*muṭrub*” kelimesi verilmiştir. Arapça kökenli *maṣḥara* kelimesinden gelmektedir. “Eğlendirici, sevimli, güldürücü, soytarı” (TS, 2005: 1349) anlamında kullanılmaktadır. *Codex*'te kullanıldığı anlam olan “hokkabaz, palyaço, oyuncu” insanları güldürmek, eğlendirmek için ücret karşılığında yapılan bir meslektir.

2.18.4. *oyunçı*: “oyuncu, hokkabaz, palyaço, maskara” (CCI, 45a/13).

Latince karşılığı olarak “*iugularius*”, Farsça karşılığı olarak “*muṭrub*” kelimesi verilmiştir. *Oyunçı* kelimesinin kökeni olan oyun “vakit geçirmeye yarayan, belli kuralları olan eğlence” (TS, 2005: 1526) şeklinde tanımlanmıştır. *Oyun* kelimesine /+çıl/ eki getirilerek *oyunçı* “herhangi bir oyunda oynayan kimse” kelimesi meydana getirilmiştir.

2.19. Gündelik İşlerle İlgili Meslek Adları

2.19.1. *hamal*: “hamal” (CCI, 45a/4).

Latince karşılığı olarak “*portator*”, Farsça karşılığı olarak “*ḥamāl*” kelimesi verilmiştir. Arapça kökenli *ḥammāl* kelimesinden gelmektedir. *hamal* “yük taşıyıcısı” (TS, 2005: 838) anlamına gelmektedir.

2.19.2. *yalçı*: “gündelikçi, ırgat” (CCII, 82b/17).

Latince karşılığı olarak “*jælçī*” kelimesi verilmiştir. “Tarlalarda veya inşaatlarda devamlı olarak çalışmayan; ara sıra ihtiyaç duyulduğu vakit çalışan işçi” şeklinde tanımlanmıştır (TS, 2005: 913).

2.20. İnşaat İşleri ile İlgili Meslek Adları

2.20.1. *boyaçı*: “boyacı” (CCI, 27b/11).

Latince karşılığı olarak “tintor”, Farsça karşılığı olarak “rangī kârdân” kelimesi verilmiştir. *Bodu-*“boyamak” fiiline /-g/ fiilden isim yapma eki getirilerek “boya” anlamı meydana getirilmiştir (Clauson, 1972: 302). *Boyag* ismine +çı isimden isim yapma eki getirilerek “boya işleriyle uğraşan kişilere verilen” meslek ismi oluşturulmuştur. Zaman içerisinde *boyag* kelimesindeki -g sesi düşmüş ve *boyacı* hâline gelmiştir.

2.20.2. *divar ostası*: “duvar ustası” (CCI, 44b/1).

Latince karşılığı olarak “murator”, Farsça karşılığı olarak “bannā” kelimesi verilmiştir. Farsça kökenli *dīvār* ve *ustād* kelimesinden gelmektedir. Duvar örme, işleme konusunda ustalaşmış olan kimseler bu meslek sınıfı içerisinde değerlendirilmektedir. Türkçenin tamlama kuralına göre oluşturulmuştur.

Sonuç

Codex Cumanicus'ta meslek adı olarak 86 kelime tespit edilmiştir. Meslek isimlerinden 1 tanesi hayvancılık, 6 tanesi gıda ve beslenme, 7 tanesi giyim ve tekstil, 1 tanesi avcılık, 10 tanesi günlük hayat ve ev eşyası, 7 tanesi ticaret, 2 tanesi ziraat, 6 tanesi haberleşme, 7 tanesi eğitim, 5 tanesi din, 1 tanesi dilencilik, 3 tanesi sağlık, 4 tanesi askerlik, 7 tanesi siyaset, 3 tanesi adalet, 6 tanesi hizmet etme, 2 tanesi meşru olmayan, 4 tanesi sanat, 2 tanesi gündelik ve 2 tanesi de inşaat işleri ile ilgilidir.

Codex Cumanicus'ta geçen meslek isimlerinin 49 tanesinin kökeni Türkçe, 9 tanesinin kökeni Arapça, 5 tanesinin kökeni Farsça, 2 tanesinin kökeni Moğolca, 3 tanesinin kökeni Yunanca, 1 tanesinin de kökeni Hırvatça'dır. 2 tanesinin kökeni Çince olup Türkçe ek almış, 2 tanesinin kökeni Farsça olup Türkçe ek almış, 2 tanesinin de Arapça kökenli olup Türkçe ek almış olduğu tespit edilmiştir.

Eserde 11 tane birleşik isim durumunda bulunan meslek adı geçmektedir. 7 tanesi Türkçe + Türkçe, 1 tanesi Türkçe + Farsça + Türkçe ek, 1 tanesi Çince + Farsça + Türkçe ek, 1 tanesi Farsça + Farsça + Türkçe ek şeklinde, 1 tanesi de Moğolca + Moğolca kelimeler şeklinde oluşturulmuştur.

Türkçe eklerle türetilmiş meslek adlarının 42 tanesinin +çI ekiyle, 5 tanesinin +I veya +sI iyelik ekiyle, 2 tanesinin +maç ekiyle, 1 tanesinin +man, 1 tanesinin +kak ve 1 tanesinin de -(ı)k ekiyle türetildiği tespit edilmiştir. 34 tanesinde ise hiçbir ek olmadan meslek adı olduğu görülmüştür.

Eserde geçen meslek isimleri incelendiği zaman Kıpçak toplumunda genel olarak medeni bir toplumda olması gereken tüm sınıflardan meslek adının yer aldığı tespit edilmiştir. Bu durum gösteriyor ki Kıpçaklar XIII.-XV. yüzyılda Deşt-i Kıpçak coğrafyasında gelişmiş bir toplum inşa etmişlerdir. Spor, ulaşım, eğlence gibi alanlarda meslek isimlerinin yer almaması ise düşündürücüdür. Eski Türk geleneğinde kullanılmış olan meslek isimlerinin bazılarının da devam ettiği görülmektedir. Öte yandan Arapça, Farsça, Moğolca, Çince, Yunanca'dan geçmiş meslek isimlerinin *Codex Cumanicus*'ta yer alması ticaret, dinî ve kültürel sebeplerle açıklanabilir.

Kısaltmalar

DS: Derleme Sözlüğü, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

TS: Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Kaynakça

Argunşah, M.; Güner, G. (2015). *Codex Cumanicus*. İstanbul: Kesit Yayınları.

- Baykara, T. (2003). *Türk Kültürü*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Clauson, S. G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. Oxford: At the Clarendon Press.
- Çoruhlu, Y. (1993). *Türk Sanatının ABC'si*. İstanbul: Simani Yayınları.
- Devellioğlu, F. (2008). *Osmanlıca-Türkçe Lügat*. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Eren, H. (1999). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Ergin, M. (1962). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Kökenli Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü – Etimolojik Sözlük Denemesi-, C. II O-Z*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hamilton, J. R. (1998). *Dunhuang Mağarası'nda Bulunmuş Buddhacılığa İlişkin Uygurca El Yazması İyi ve Kötü Prenses Öyküsü* (Çeviren: Vedat Köken). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kafesoğlu, İ. (2011). *Türk Millî Kültürü*. 33. baskı. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Paçacıoğlu, B. (2016). *Türkçenin VIII.-XVI. Yüzyılları Arasında Sözcük Dağarcığı*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Şen, S. (2007). Orhon, Uygur ve Karahanlı Metinlerindeki Meslekler Bağlamında Eski Türk Kültürü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Tietze, A. (2002). *Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lügati. C. I A-E*. İstanbul: Simurg Yayınları.
- Toparlı, R.; Vural, H; Karaatlı, R. (2003). *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özkan, F. (2003). Yıldırım, Yıldız, Alev, Alaz / Yalaz, Işın ve Işık Kelimeleri Nereden Geliyor?. *Bilgi Dergisi*. Güz sayısı, S. 27, ss. 155-178.

Türkçede Sözlükbirim Olarak Yansıma Sözcükler ve Sözlükselleşme Dereceleri

Dr. Öğr. Üyesi Didem AKYILDIZ AY *

Özet

Yansıma sözcükler, onları meydana getiren ses dizgelerinin yapı ve anlamsal özellikleri ile karşıladıkları kavramlar arasındaki ilişkinin daha açıklanabilir olmaları bakımından diğer sözcüklerden farklıdır. Bu tür sözcükler, dilbiliminde *nedeni göstergeler* olarak değerlendirilmektedir. Yansıma sözcüklerin hem köklerindeki hem de eklerle türetilmiş türevlerindeki her sesbirimin, karşıladıkları kavramın niteliğini sezdirecek şekilde anlam ayırıcı özelliklere sahip oluşu, yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Dolayısıyla bu tür sözcüklerin sözlükbirim olarak tanımlamalarında bu anlam nüanslarının belirtilmesi önem arz etmektedir.

Bu çalışmada, öncelikle sözlükbirim olan yansıma sözcüklerin ses dizgelerinin yukarıda ifade edilen anlam ayırıcı özelliklerinin neler olduğu üzerinde durulacaktır. Daha sonra ise iletişim esnasında kullanılan ve yansıma sözcük sınıfına sokulabilecek her ses dizgesinin henüz birer sözlükbirim olmadıkları tespitinden yola çıkılarak bu tür ses dizgelerinin sözlükselleşme dereceleri belirlenmeye çalışılacaktır. Yansıma sözcüklerin sözlükselleşme dereceleri belirlenirken günlük hayattaki çeşitli kullanımları, özellikle televizyon/radyo yahut sosyal medya diyalogları ya da forum sayfaları esin kaynağı olmuştur. Buna göre bazılarının anlık oluşum sürecinde, bazılarının yerleşikleşme /kurumsallaşma aşamalarında olduğu, bazılarının da bütün bu aşamalardan geçerek genel sözlüklere girmeyi başarmış oldukları tespit edilmiş olup elde edilen veriler burada üç ayrı maddede değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: yansıma sözcükler, sözlükselleşme, anlık oluşum, yerleşikleşme, sözlükbirim

Onomatopoeic (Mimetic) Words as a Lexeme in Turkish and Their Lexicalization Stages

Abstract

Onomatopoeic (mimetic) words are different from the other words in the way of being more explainable regarding the relationship between the structural and semantic characteristics of sound systems which creates onomatopoeic (mimetic) words and their correspondent meanings. Such words are evaluated as *motivated sign* in linguistics. The fact that each phoneme in both its roots and in its derivations derived from the onomatopoeic (mimetic) words has the semantic distinguisher characteristics in a way to make sense of the quality of the concept they correspond is presented in the studies. Therefore, it is important to emphasize these meaning nuances in the definitions of such words as lexemes.

In this study, firstly the semantic distinguisher characteristics, which are stated above, of sound systems of onomatopoeic (mimetic) words in Turkish as lexemes will be elaborated. Then, based on the fact that each sound system which is used during communication and can be classified as onomatopoeic (mimetic) words is not a lexeme, lexicalization stages of such sound systems will be aimed to determine. While determining the lexicalization stages of words, dialogues in television/radio or social media or forum pages in daily life provide the source of inspiration. Accordingly, it is determined that some of them are in the process of nonce formation, some of them are in the process of essive/institutionalization, and some of them are already able to enter the general dictionaries by passing all these stages, and the obtained data are evaluated in three different items.

Keywords: onomatopoeic (mimetic) words, lexicalization, nonce formation, institutionalization, lexeme

* Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türkiye, didemakyildizay@gmail.com, didemakyildiz@mehmetakif.edu.tr.

Giriş

Yansıma sözcükler, insanoğlunun hem kendi ile ilgili fizyolojik ve psikolojik bazı durumları ifade ederken kullandığı, hem de duyu organları sayesinde dış dünyadaki canlı veya cansız varlıklardan işittiği sesleri, gözlemediği görüngüleri aralarında ilişki kurduğu ses birimleri ile betimlediği bir tür sözcük grubudur.

Yansıma sözcüklerin söz varlığındaki oranı ve özellikleri dilden dile değişmekle birlikte, bu sözcük grubu hemen hemen her dilin söz varlığında bulunmaktadır. Yapılan araştırmalardan yola çıkılarak, yansıma sözcüklerin dünya dillerindeki durumuna bakıldığında Batı Afrika ve Güneydoğu Asya dilleri ile Japonca ve Korecede yansıma sözcük oranının yüksek seviyede olduğu anlaşılmaktadır (Svantesson 2017). Bununla birlikte Crystal, İngilizce ve diğer Hint-Avrupa dillerinin yansıma sözcük kullanımı bakımından iyi örnek vermediği; Japoncanın İngilizceden üç kat daha fazla yansıma sözcüğe sahip olduğu görüşündedir (Crystal 1987).

Türkçe de yukarıda sayılan diller gibi, yansıma sözcük bakımından oldukça zengin bir dildir. Özellikle bölge ağızlarında (bkz. Türk Dil Kurumu [TDK], Derlem Sözlüğü [DS]) çok daha fazla çeşidi bulunan yansıma sözcüklerin günlük konuşma dilinde, çizgi romanlarda ve reklam sektöründe kullanımları ile sıklıkla karşılaşılmaktadır. Bununla birlikte ninnilerde, masallarda, tekerlemelerde, bilmecelelerde ve çocuk oyunlarında da anlatıma canlılık katması ve anlatılan şeyin daha iyi anlaşılması için yansıma sözcükler oldukça fazla tercih edilmektedir. Ancak dilimizde azımsanamayacak bir yere sahip olan bu sözcükler hakkında yapılan çalışmalar, kanaatimizce çoklukla izlenimsel bir bakış açısına sahip olup, özellikle çeşitli tarihî ve çağdaş lehçe metinlerinde bulunan yansıma sözcüklerin saptanması ile ilgilidir. Türkçede bu kategoride değerlendirilebilecek söz varlığı hakkında teorik bakış açısına sahip çalışmalar ise diğer dillerdeki çalışmalara oranla oldukça azdır.¹

Bu çalışmada yansıma sözcüklerin ses-yapı-anlam ilişkisinin onları diğer sözcüklerden farklı kılan temel özellikleri üzerine odaklanılarak bu sözcüklerin sözlükselleşme dereceleri belirlenmeye çalışılacaktır.

1. Yansıma Sözcüklerde Sesbirimlerin/Biçimbirimlerin Anlam Ayırıcı Özellikleri

Ses tellerinin titreşimi, sesi çıkaran organlar, seslerin çıkış yerleri ve çıkış biçimleri parça sesbirimlerin kendi içinde anlam ayırıcı özelliklerini belirlemekte iken parçalarüstü sesbirimlerin ise *uzunluk/süre, vurgu, durak* ve *ton* anlam ayırıcı özelliklerini belirlemektedir (Demircan 2009). Yansıma sözcüklerdeki parça sesbirimlerinin anlam ayırıcı özellikleri, diğer sözcüklere kıyasla ayrı bir noktada değerlendirilebilir. Bu durum, sesbirimlerin seçilişi ve dizilişi ile dil dışı ses/görüngü arasında daha az keyfi olan bir bağın olmasını sağlayan özel bir anlamsal boyuttan ileri gelmektedir.

Yansıma sözcüklerdeki sesbirimlerin seçilişi ve dizilişi, dilde taklit edilen sesle/görüngüyle doğru orantılı gelişmekte olup her sesbirim, taklit edilecek sesi/görüngüyü sezdirecek bir özelliğe sahiptir. Fakat o sesin/görüngünün bire bir yansımısını temsil etmez. Eğer öyle olsaydı yansıma sözcükler bütün dillerde aynı ses ve anlama sahip olurdu. Yansıma sözcüklerin her dilde aynı olmayışının sebepleri arasında, o dilde var olan sesbirimlerin özellikleri ve konuşurların taklit edilecek sesi/görüngüyü kendi duymasına/betimlemesine göre dilde adlandırması gösterileceği gibi kültürel, coğrafi gibi daha başka özellikler de bu sözcüklerin dilden dile farklılaşmasına etken olarak gösterilebilir.

Yansıma sözcüklerle ifade edilen dil dışı sesin/görüngünün *sürekli, kesikli, yinelemeli, düzenli, şiddetli* ve daha başka özelliklere sahip oluşu, ses birimlerinin temsil ettiği anlam yükleriyle ifade edilir. Bu konu detaylı bir konu olmakla birlikte burada sadece konunun anlaşılabilmesi için birkaç özellik

¹ Türkçedeki yansıma sözcükler hakkında yapılmış çalışmalar için bkz: Zülfiyar (1995). Bu eserin yayımlanmasından sonra yapılmış ve sözcük yapıları ile anlamsal özellikleri üzerine odaklanan diğer çalışmalar: Demircan, (1995,1997); Ido, (1999); Jendraschek. (2001) vb.

üzerinde durulacaktır¹. Çünkü buradaki asıl amaç, yansıma sözcüklerde ve çeşitli eklerle türetilmiş türevlerindeki sesbirimlerin seçiliş ve diziliş özelliklerinin her birinin çeşitli anlam nüansları doğurmasından dolayı bu sözcüklerin bir sözlükbirim olarak tanımlanmasında buna dikkat edilerek anlamlandırılması gerektiğini ifade etmektir.

Yansıma sözcüklerde dil dışı sesin/görüngünün niteliği ile doğrudan ilgili olan tek heceli köklerin (birincil biçimlerin) ünlü sesbirimlerinin anlam üzerindeki etkisi hakkında Zülfikar (1995: 25), “birincil biçimlerde geniş ünlü şiddeti, kuvveti, yoğunluğu, kalınlığı, büyüklüğü ve zengin katılmaları, dar ünlü ise bu özelliklerin daha zayıf olduğunu temsil etmektedir” demektedir. Dolayısıyla örneğin *tak, tik, tok* sesleri bir sözlükbirim olarak tanımlanırken bu sözcüklere “çarpma, vurma sesi” gibi niteliği belli olmayan bir tanımlama yapılmamalıdır. *tak* sesi, sert ve şiddetli, *tok* sesi daha yoğun ve kalın, *tık* sesi ise daha ince ve şiddet olarak daha az bir vurmaya, çarpmaya anlatır. Bu sözcüklerdeki ünlü sesbirimlerinin anlam ayırıcı özellikleri dışında /t/ ve /k/ ünsüz sesbirimlerinin de anlam ayırıcı özellikleri bulunmaktadır. Demircan (2009: 121-122), yansıma sözcüklerde bulunan ünsüz sesbirimlerin anlam ayırıcı özelliklerini *süreklilik, süreksizlik* ve *tinlama* şeklinde oluşlarına göre şu şekilde belirlemiştir:

Süreksizlik: Başta kapantı ve aniden açılma ya da sonda birden kesilme, kulağın algılama biçimine göre sert ise /p,t,ç,k/; yumuşak ise /b,d,c,g/ sesleri seçilir: tak, pat, hop, şıp, püf, coz... Süreklilik: Yansılanan sesin başı ya da sonu kapantsız ise, sızmalı ünsüzler (doğal niteliklerine göre ötümlü/ötümsüz ayrımı yapılarak) seçilir: fırt, fink, vır, of, pof, püf, cav... Tinlama ise geniz sesleri ile anlatılır: mış-ıl, miyav, hum, fink, fing-ir, tn, tan, zonk, dank vb...

Yansıma köklerdeki bütün bu sesbirim özelliklerinin dışında, bu sözcüklerin aldığı ekler ve ikileme şeklinde kullanılışları da bu sözcüklerin anlamları üzerinde ayırıcı etki yaparlar. Örneğin yansıma köklere eklenen –*adAk* veya –*adAn* eki hareketin ani, beklenmedik bir hareket olduğunu ifade ederken (*çat(t)adan* kırıl-; *patadak* düşmek vb.); yansıtılan kavram, tekrarlayan bir olay ise genellikle sözcüğün ikileme şekli kullanılır (kıvrır kıvrır, şırıl şırıl vb...). Bu tekrarlayan olayın düzensiz veya hoşça gitmeyen bir şekilde oluşu da kök yansımanın ikinci yinelemede ünlü sesbirimin değiştirilmesiyle (*haldır huldur, takır tukur* vb.) anlatılır (Karahana 2008). Görüldüğü gibi, yansıma sözcüklerde sesbirimler ile anlam arasındaki uyumun önemli olması kadar, kendine has diyebileceğimiz biçimbirimsel yapıları da anlam konusunda önemli ipuçları vermektedir. Yansıma sözcüklerdeki bütün bu sesbirimsel ve biçimbirimsel özellikler anlamın ayrışmasında yahut dallanmasında önemli bir görev üstlenmektedir. Dolayısıyla yansıma sözcüklerdeki bu anlam ayrımları, özellikle sözlükteki tanımlamalarında titizlikle belirtilmelidir.

2. Yansıma Sözcüklerin Sözlükselleşme Dereceleri

Alanyazında sözlükselleşme terimi için farklı yaklaşımların olduğuna dikkat çeken Bozkurt (2017: 35) sözlükselleşme terimi için “*Farklı yollarla oluşturulmuş ya da dilde zaten mevcut olan sözcükler veya sözcük öbeklerinin var olan anlamları ile ya da bunlara yeni anlamlar yüklenmesi ile veya başka bir dilden ödünçleme olarak alınan yapıların bir basılı veya elektronik bir sözlüğe dâhil edilme süreci*” şeklinde bir tanımlama yapmıştır. Akalın (2014:18) ise sözlükselleşmenin “*bir sözcük türetme türü değil, dilin söz türetme yollarıyla oluşan sözcüklerinin yaygınlaşmasını ve sözlüklere geçişini kapsayan bir süreç*” olduğunu vurgulamaktadır. Sözlükselleşme olgusu, dilde söz yapımı konusu içinde değerlendirilebileceği gibi dil değişimleri olayları içinde de değerlendirilebilir. Çünkü bir ses dizgesinin sözlükbirim durumuna gelmesi, yeni(!) bir söz varlığı ögesinin dilde yer edinmesi şeklinde olabileceği

¹ Türkçedeki yansıma sözcüklerin ses ve yapı özelliklerinin anlam üzerindeki etkisi hakkında detaylı bilgi için bkz. Zülfikar (1995), Demircan (1995, 1997, 2009).

gibi daha çok var olan bir yapının değişmeye uğraması şeklinde kendini göstermektedir. Bu değişme, (fonolojik/morfolojik) yapıyla ilgili olabileceği gibi anlamsal yönden de olabilmektedir. Anlamsal yönden değişim, mevcut söz varlığının yeni bir anlamının ortaya çıkması, dil konuşurları tarafından bu yeni anlamın kabullenip kullanım sıklığının artması, yaygınlaşması gibi çeşitli aşamalar doğrultusunda gelişmektedir.

Sözlükselleşme, çeşitli aşamaları olan belirli bir süreci ifade eder. Bauer (1983), sözlükselleşmenin üç aşamada gerçekleştiğini öne süren ilk isimdir (Lipka 1992; Brinton& Traugott 2005). Bauer'e (1983) göre sözlükselleşme: anlık oluşum (nonce formation) > yerleşikleşme (institutionalization) > sözlükselleşme (lexicalization) şeklinde gerçekleşmektedir.

Genel ifadeyle, bu aşamalardan ilki olan anlık oluşum, konuşur veya yazarın anlık bir ihtiyaç doğrultusunda bir durum veya kavramı anlatmak için ürettiği/uydurduğu sözcüklerdir(ya da sözcük gruplarıdır) (Bauer 1983).² Yerleşikleşme; anlık oluşum sürecinden geçen bu sözcüklerin/sözcük gruplarının (ya da yeni anlamların) -ölçünleşmeye uygun olanlarının- diğer konuşurlar tarafından benimsenmesi, anlaşılabilirliğinin artması, yaygınlaşması; sözlükselleşme ise bütün bu aşamalardan geçen sözcüğün (sözcük grubunun) artık bir sözlükbirim haline gelmesi ve sözlüklerde yer almasıdır.

Yansıma sözcükler, dildeki diğer sözcüklere oranla daha nedenli dil göstergeleri olmaları bakımından onlardan ayrılmaktadır. Bunda kendine has ses ve yapı özelliklerinin sözcüğün anlamıyla olan dolaysız ilişkisinin payı büyüktür. Birçok yansıma sözcük, dilde sözlükselleşme aşamalarını tamamlayarak birer sözlükbirim olmuşlardır. Hatta bazılarının yansıma sözcük olduğu unutulacak kadar (ağlamak, çağırmak vb.) yazı dilinde varlıkları pekişmiştir. Fakat bu aşamayı henüz tamamlayamayanlar da bulunmaktadır. Bunlara örnek olarak; anlatılmak istenen sese/görüngüye göre anlık uydurulan ve bağlamdan anlamı çıkarılan yansıma ses dizgeleri, yeni icat edilen teknolojik aletlerin çıkardıkları seslerin taklit edilmeye çalışılması sonucu kişiden kişiye değişebilen ve henüz dilde oturmamış olanları gösterileceği gibi teknoloji/yayın organları sayesinde dilde kullanılmaya başlanmış fakat sözlüklere girecek kadar kullanımı yaygınlaşmamış alıntı yansıma sözcükler de dâhil edilebilir. Ayrıca yansıma sözcüklerin özünde *yansıma*, *taklit*, *temsil* kavramlarını barındırması yönüyle, bildirişim esnasında herhangi bir dil dışı sesin/görüngünün (daha canlı) anlatılmak istenmesi hâlinde, dildeki diğer sözcüklerden daha esnek bir kullanım sunması, bu sözcüklerin her an yeni bir varyasyonunun bir sözlükbirim adayı olarak gösterilmesine hak tanımaktadır. Çalışmanın bu ayağında bütün bu bilgilere dayanılarak yansıma sözcüklerin sözlükselleşme dereceleri belirlenmeye çalışılacaktır. Yansıma sözcüklerin sözlükselleşme dereceleri belirlenmeye çalışılırken günlük hayattaki çeşitli kullanımları, özellikle televizyon/radyo yahut sosyal medya diyalogları ya da forum sayfaları esin kaynağı olmuştur. Buna göre bazılarının anlık oluşum sürecinde, bazılarının yerleşikleşme aşamalarında olduğu, bazılarının da bütün bu aşamalardan geçerek genel sözlüklere girmeyi başarmış oldukları göz önünde bulundurularak bu aşamalar üç ayrı maddede değerlendirilmiştir:

2.1. Anlık Uydurulan/Üretilen Yansıma Ses Dizgeleri:

Bireyin bildirişim esnasında bir sesi/görüngüyü dildeki sesbirimlerle -kendince algıladığı şekilde- ifade etmek için o an uydurduğu/ürettiği ses dizgeleri ya da ses topluluklarıdır. Yansıma sözcük değil de yansıma ses dizgeleri ya da ses topluluğu dememizin sebebi, çoğunun anlık oluşum esnasında dil kurallarına bağlı kalınmadan, tabir yerindeyse doğaçlama şeklinde ifade edilmesi ve *sözcük* kavramına tam olarak uymamasıdır. Bunlar, günlük hayatta herhangi bir ses veya görüngüyü söz dağarcığımızdaki sözcüklerle değil de o an algıladığımız şekilde taklit ettiğimiz yansımalardır. Yansıma sözcüklerin ilkel hali denilebilir. Ayrıca bildirişim esnasında iletinin alıcı tarafından daha iyi anlaşılması için başvurulan

² Kanaatimizce ileti anında -ihtiyaç doğrultusunda- var olan bir sözcüğe bağlamdan çıkarılabilecek bir şekilde yeni bir anlam yüklemek de anlık oluşum kavramına dâhil edilebilir.

ayrım sözlükte verilmediği gibi “tıklamak” tanımı da *clique* ile aynı telaffuza sahip olan *klik* (click) sözcüğünün anlamını karşılamamaktadır.

Alıntı yansıma sözcüklerden başka yine bu kategoride değerlendirilecek olan diğer yansıma sözcükler, çoklukla hayatımıza giren teknolojik aletlerin sesleri ya da hareketlerini dilde betimlemek için kullandığımız yeni sözcüklerdir. Bu sözcükler, sözlüklerde henüz karşılaşmadığımız, hangi dile ait olduğunu tam olarak kestiremediğimiz, ayrıca tarama yapılırken farklı dil kullanıcılarca az çok aynı anlamlarda kullanıldığını saptadığımız sözcüklerdir. Örneğin yapılan çevrimiçi taramada ani bir şekilde hızlanan nesnelere hareket hızını betimlemek için *piyuv*, *çiyuv*, *fiyuv* gibi sözcüklerin (daha çok ikilemeli kullanımlarının) yeğlendiği gözlenmiştir. Bunlardan *piyuv*, çoklukla ateşlenen merminin havada çıkardığı ses için; *çiyuv* sesi özellikle internet bağlantısının hızı veya bilgisayar gibi elektronik aletlerin hızını belirtmek için ve bilim-kurguda ışın tabancası efekti için; *fiyuv* ise ıslık gibi, hızlı bir şekilde hava kaçıran bir balonun havada çıkardığı sesi yahut jetlerin/uçakların havada hızlı uçuşlarını ifade etmek için kullanılmaktadır. Bu sözcüklerde sözcük başı sesbirimlerin, anlatılmak istenen nesnenin özelliğiyle ilgili olduğu; sözcüğün devamındaki *-iyuv* ses dizgesinin ise hareketin veya sesin anlık veya hızlı olmasını betimlediği düşünülmektedir.

“kartal uçacak göklere, mermiler atılacak gökyüzüne şampiyon olduğun gece *piyuv piyuv piyuv*”(10)

"*çiyuv çiyuv* efekti oyunun ne kadar futuristik bir dünyada geçtiğini anlatır cinsten..."(11)

“havada uçan ok sesinin ağızla ıslık çalar gibi *fiyuv fiyuv* diye çıkarıldığını işittikten sonra..."(12)

2.3. Sözlükselleşen Yansıma Sözcükler

Yukarıdaki ilk iki maddede yer alan yansımalar, dilde henüz yerleşikleşme aşamasını tamamlamayan örneklerden oluştuğu için bu maddeye göre daha farazi kalmaktadır. Bu maddede bulunan yansıma sözcükler içinse sözlüklerde hem yapısal hem de anlamsal türevlerinin bulunması bakımından çeşitlilik arz etmesi yönüyle konunun başlı başına değerlendirilebilmesi gereken karmaşık bir konu olduğunu söylemeliyiz. Burada kısaca ele alacak olursak; genel bir sözlük olması itibarıyla Türkçe Sözlük’e (TDK 2011) sözlükselleşme sürecini tamamlamış yansıma sözcükler için baktığımızda, bu sözcüklerin tek veya iki heceli köklerinin bağımlı ve bağımsız olmaları bakımından sözlükselleşme süreçlerinde de bir takım farklılıkların olduğu göze çarpmaktadır. Şöyle ki bunlardan bağımlı köke sahip olanları, çeşitli ekler alarak yahut ikileme yoluyla dilde sözlük değeri kazanmışlardır: tek heceli(birincil) kökler → *dır (*dırdır etmek, dırlan-, dırlaş-*); *car (*car car konuşmak, carlamak*); *çem (*çemkir-*); *haş (*haşır huşur, haşırda-, haşırta-*); *pürt (*pürtle-, pürtük, pürtüklü, pürtüş pürtüş*)... İki heceli (ikincil) kökler → (bunlar birincil biçimlere çoklukla *-(x)l* ve *-(x)r* eklerinin getirilmesiyle oluşmuşlardır) mışıl (*mişil mışıl, mışıldamak*); kıpır (*kıpırdamak, kıpırdak, kıpır kıpır*); cıvıl (*cıvil cıvil, cıvılda-, cıvıldaş-, cıvıltı*)... Diyebiliriz ki bu sözcükler *ilintili* olarak sözlükselleşmektedirler. Bağımsız kökler ise sözlüklerde bağımlı köklerden farklı olarak hem yalın olarak karşımıza çıkmakta, hem de yine bağımlı köklerde olduğu gibi ikilemeli veya çeşitli eklerle türetilmiş bir vaziyette bulunmaktadırlar. Örneğin *pat, fisıltı, miyavlama, gürültü,*

çatır çatur, cılık vb... Bağımlı ya da bağımsız olsun bütün bu sözcüklerin birer sözlükbirim olarak ortak özelliği ise çeşitli sözcük türleri şeklinde, diğer sözcüklerden ayırt edilmeden dildeki kullanım yerlerini almalarıdır.

Sonuç

Bu çalışmada Türkçe yansıma sözcüklerin ses, yapı ve anlam özellikleri dışında ilk kez sözlüklerle olan ilişkisi irdelenmiştir.

Yansıma sözcüklerdeki sesbirim ve biçimbirimlerin seçilişi ve dizilişinin keyfi olmadığı, çeşitli anlam ayırıcı özelliklerinin olduğu belirtilmiş; bu sözcüklerin birer sözlükbirim olarak tanımlanmasında bu anlam ayırıcı özelliklerin önemli olduğu ifade edilmeye çalışılmıştır.

Sözlükselleşme olgusu, Türkçede yeni yeni üzerinde durulan bir konudur. Bu konunun diğer sözcüklere oranla dil dışı gerçeklikle daha dolaysız ilişkisi bulunan yansıma sözcükler ile ele alınması, ilgi çekici olmakla birlikte, üzerinde daha çok düşünölmeye ve geliştirilmeye muhtaç bir konu olduğu gözlemlenmiştir.

İster yayımlanmış eserlerden olsun, ister günlük konuşma dilinden yahut ağızlardan derlenmiş olsun, Türkçenin geçmişte ve günümüzde kullanılan yansıma sözcüklerinin ivedilikle tespit edilip, ses/yapı ve anlamsal özelliklerine de dikkat edilerek müstakil bir sözlüğünün hazırlanması, bu sözcüklerin dildeki varlıklarını belirlemekte yardımcı olacağı gibi dil öğretiminde de katkısı büyük olacaktır.

Kaynakça

- Akalın, Ş. H. (2014, Aralık). Türkçede Eksilteli Yapıdan Sözlükselleşme. *EFD/JFL*, C.31(2):13-29.
- Bauer, L. (1983). *English Word-Formation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brinton, L. J. & Traugott, E. C. (2005). *Lexicalization and Language Change*. New York: Cambridge University Press.
- Bozkurt, F. (2017). *Sözlükselleşme: Genel Sözlükler için Sözlükbirim Seçimi*. İstanbul: Kesit Yay.
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demircan, Ö. (1995). Türkçe Yansımaların Özüne Doğru. *IX. Dilbilim Kurultayı Bildirileri (25-27 Mayıs)*:175-191.
- Demircan, Ö. (1997). Türkçede Nedenli Göstergeler: Yansımalarda Anlamlama. *VII. Uluslararası Türk Dilbilimi Konferansı Bildirileri*, 7-9 Ağustos 1996, Ankara s.191-206.
- Demircan, Ö. (2009). *Türkçenin Ses Dizimi*. İstanbul: Der Yay., 3. bs.
- Jendraschek, G. (2001). Semantic and Structural Properties of Turkish Ideophones. *Turkic Languages* 5: 88-103.
- Ido, S. G.(1999). Turkish Mimetic Word Formation. *Asian and African Studies* 8, 1: 67-73.

Karahan, L. (2008). Tekrar Gruplarında Ünlü Düzeni-Anlam İlişkisi Üzerine Düşünceler. *Prof. Dr. Ahmet B. Ercilasun Armağanı*. Ed.: Ekrem Arıkoğlu, Ankara: Akçağ Yay.: 140-148.

Lipka, L. (1992). Lexicalization and Institutionalization in English and German. *Linguistica Pragensia* 35. 1/92:1-13.

Saussure, F.de (1998). *Genel Dilbilim Dersleri*. (çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yay.

Svantesson, J.-O.(2017). Sound Symbolism: the role of Word sound in Meaning. *WIREs Cognitive Scinece, Wiley Periodicals*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28328102>

Türk Dil Kurumu (TDK) (2009). *Türkiye 'de Halk Ağızlarından Derleme Sözlüğü (DS)*. 3. bs., Ankara:Türk Dil Kurumu Yay.

Türk Dil Kurumu (TDK) (2011). *Türkçe Sözlük (TS)*. 3. bs. Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.

Zülfikar, H. (1995). *Türkçede Ses Yansımali Kelimeler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.

Çevrimiçi Kaynaklar:

(1) <https://www.technopat.net/sosyal/konu/oyun-oyarken-bilgisayar-ekrani-donuyor-ve-dirr-sesi-geliyor.166425/> (Erişim tarihi 2020.07.06)

(2) <http://www.kizlarsoruyor.com/internet-teknoloji/q5190213-millet-telim-10-saniye-kadar-pussssss-diye-ses-cikardi> (Erişim tarihi 2020.07.06)

(3) <https://www.uludagsozluk.com/k/kafanızın-üstünden-geçen-kurşunun-çıkardığı-ses/> (Erişim tarihi 2020.07.06)

(4) <http://www.passaturkiye.com/benzinli-motorlar/7471-passat-motor-sogukken-calistiginda-gelen-garip-ses.html> (Erişim tarihi 2020.07.06)

(5) <http://enzoikah.com/ozgurluk-korkudan-buyuktur-muzik-de-kultur-mafyasi/>(Erişim tarihi 2020.07.06)

(6) <https://support.hp.com/tr-tr/document/c01768535> (Erişim tarihi 2020.07.06)

(7) <http://www.mobiletisim.com/ceptemoda/zil-sesleri/bip-sesleri-25/2> (Erişim tarihi 2020.07.08)

(8) <http://www.dentev.com/makale/8/cene-eklemi-rahatsızlıkları-hakkında> (Erişim tarihi 2020.07.08)

(9) [https://forum.donanimhaber.com/m_9042069/mpage_47/printable.htm_\(Erişim tarihi 2018.07.08\)](https://forum.donanimhaber.com/m_9042069/mpage_47/printable.htm_(Erişim_tarihi_2018.07.08))

(10) http://www.incisozluk.com.tr/w/carsi-grubu-gelin-en-iyi-marslar%C4%B1m%C4%B1z%C4%B1_yaz%C4%B1yoz/ (Bir futbol takımı marşına ait dizelerdir.) (Erişim tarihi 2018.07.08)

(11) <https://www.frntr.com/tum-oyunlar/3973171-sanctum.html> (Erişim tarihi 2018.07.06)

(12) [https://eksisozluk.com/turk-filmi-ses-efektleri--299246_\(Erişim tarihi 2018.07.08\)](https://eksisozluk.com/turk-filmi-ses-efektleri--299246_(Erişim_tarihi_2018.07.08))

Karahanlı Türkçesindeki Renk Adları

Prof. Dr. Dilek ERGÖNENÇ*, Kübra CAN**

Özet

Türklerin her zaman doğayla iç içe olan yaşam biçimi, nitelme ve çeşitlendirme ihtiyacını ortaya çıkarmış, bu da Türkçenin renk adları açısından zengin bir dil olmasını sağlamıştır. Edebî eserler bu konunun tarihî bakımdan incelenmesine fırsat vermektedir. Karahanlı Türkçesindeki telif eserlerin söz varlığı bakımından zenginliği göz önünde bulundurulduğunda, renk adlarının bu dönemdeki kullanımı da önem taşır.

Karahanlı Türkçesiyle yazılan ve dönemin dil özelliklerini gösteren dört eser incelenmiştir:

Kâşgarlı Mahmud'un yazdığı ve Türkçe için hazine değerinde bir sözlük olan Dîvânu Lugâti't-Türk'te *ak, al, ala, ar, arsal/arsik/arsıl, asrı, bayın, boz, çağır, çal, kara, kızıl, kongur, kök, kömkök/köpkök, kökşin, kula, sarığ, sap sarığ, targıl, tığ, toruğ/toriğ, ürüñğ, üp ürüñğ, yağız, yaşıl, yap yaşıl, yipkin/yipkil/ yipin* olmak üzere 28 renk adı geçmektedir.

XI. yüzyılda Yusuf Hâs Hâcib tarafından kaleme alınmış bir mesnevi olan Kutadgu Bilig, sembolik anlatımıyla ön plana çıkmaktadır. Bu durum kelime ve kavramların anlam katmanlarının da detaylı incelenmesini gerekli kılmaktadır. Eserde *al, ala, boz, çal, habeş, kara, kap kara, kırğıl, kızıl, kıp kızıl, kök, kökçin, kupa, örüñğ, sarığ, şaşut, yağız, yaşıl, yap yaşıl, yipiün* olmak üzere 20 renk adı geçmektedir.

XIII. yüzyılın ilk yarısında Edip Ahmed B. Mahmud Yükneği tarafından kaleme alınan Atabetü'l Hakâyık da Kutadgu Bilig gibi sanatsal bir üslup barındırmaktadır. Eserde geçen renkler genellikle gerçek düzlemdeki bir nesneyi değil bir benzetme unsurunu nitelendirmektedir. Eserde *al, kızıl, örüñğ* olmak üzere 3 renk adı tespit edilmiştir.

Rylands nüshasını ele alan Karahanlı Türkçesinde İlk Kur'an Tercümesi adlı eserde ise *çağır, kara, kap kara, kök, ürüñğ* olmak üzere 5 renk adı geçmektedir.

Bu bildiride Karahanlı Türkçesindeki renklere ait söz varlığı kültür dilbilimi yönüyle incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Karahanlı Türkçesi, renk adları.

Colours In Karakhanid Turkish

Abstract

Turkish people had always been in touch with nature, and this way of living created the need to modify and diversify. This led to abundance in the vocabulary of colours in Turkish. Literary works reveal the opportunity to examine mentioned subject. Richness of vocabulary in Karakhanid Turkish also makes the use of colours highly significant in the mentioned period of time.

Four literary works, written in Karakhanid Turkish and indicative for the use of the language during their own period, were examined:

In Dîvânu Lugâti't-Türk, written by Kâşgarlı Mahmud, also considered as a rich dictionary for Turkish language, there are 28 words, directly affiliated with colours; *ak, al, ala, ar, arsal/arsik/arsıl, asrı, bayın, boz, çağır, çal, kara, kızıl, kongur, kök, kömkök/köpkök, kökşin, kula, sarığ, sap sarığ, targıl, tığ, toruğ/toriğ, ürüñğ, üp ürüñğ, yağız, yaşıl, yap yaşıl, yipkin/yipkil/ yipin*.

A mesnevi called Kutadgu Bilig, written by Yusuf Hâs Hâcî, in 11th century stands out with its symbolic narrative. This creates a complex way on the examination of words and concepts in it. In the mentioned

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, dileker@gazi.edu.tr.

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eski Türk Dili, Türkiye, kubracann06@gmail.com.

literary work, there are 20 words, directly affiliated with colours; *al, ala, boz, çal, habeş, kara, kap kara, kırğıl, kızıl, kap kızıl, kök, kökçin, kupa, örüng, sarıg, şaşut, yağız, yaşıl, yap yaşıl, yiptün*.

Atabetü'l Hakâyık written by Edip Ahmed b. Mahmud Yüknegî, in the first half of 13th century also shares the same artistic style with Kutadgu Bilig. In the mentioned work, the words affiliated with colours are often used as a material of simile, rather than being used for the real meanings. Three words, directly affiliated with colours, are confirmed in the mentioned work; *al, kızıl, örüng*.

In Karahanlı Türkçesinde İlk Kur'an Tercümesi, first Turkish translation of Quran, there are 5 words, directly affiliated with colours; *çakır, kara, kap kara, kök, ürüng*. In this paper, vocabulary of colours in Karakhanid Turkish are examined with the methods of cultural studies.

Key Words: Karakhanid Turkish, colours.

Giriş

Türk kültür ve medeniyetinde renk adları son derece zengindir. Türkçe; doğadaki nesnelere yola çıkarak benzetme ve somutlaştırma yoluna başvurmaktadır, bu da söz varlığının önemli bir kısmının doğa ve dış dünyayla ilişkili olmasını sağlar (Küçük 2010: 156). Türkler dışa dönük bir toplum yapısına sahip olmuşlar, renkleri adlandırırken de yine doğaya bağlı kalmışlardır (Küçük 2013: 10).

Dünya dillerinde renk adları genellikle soyut kavramları karşılar, Türkçe için de bu durum geçerli olmakla birlikte Türkçede renk tonlarında somutlaştırmanın olduğu da görülmektedir. Söz gelimi soyut bir kavram olan sarı; civciv sarısı, hardal sarısı, altın sarısı, kirli sarı renk gibi renk tonları ile belirtilmekte ve somutlaştırılmaktadır (Bayraktar 2006: 4). Gülkurusu, vapurdumanı, yavruağzı, vişneçürüğü, güvercinboynu, yavruağzı, ördekbaşası, ördekbaşı, pekmezköpüğü, pekmezkefi, turnagözü, tavşanağzı, tavşankanı, camgöbeği, balköpüğü vb. somutlaştırılmış renk adlarından bazılarıdır (Bayraktar 2014: 2, 2003: 1). Bunların renklerin tonları söz konusu olduğunda ortaya çıktığı da dikkati çekmektedir. Bayraktar, Türkçede de birincil olarak "açık", "koyu" gibi yardımcı sıfatlar kullanıldığını belirterek, bu kelimeler dışında acı, tatlı, cart, mat, donuk, canlı, parlak, menevişli, yaldızlı, janjanlı, yanardönerli, ebruli, küllü, hareli, fosforlu, sütlü gibi pek çok vasıf isminin ara tonların belirleyicisi olarak kullanıldığını ifade eder (2003: 1).

Küçük; Türkçede renk adlarının şekil ve anlam bakımından iki şekilde oluştuğunu ifade eder:

1. Şekil bakımından renk adları:

a. Ek almamış renk adları: *ak/beyaz, boz, kara/siyah, al, ala, kırmızı, kök/mavi, sarıg/sarı, yaşıl/yeşil* vb.

b. Renklerden pekiştirme ile yapılan renk adları: *apak, kapkara, kıpkızıl, köbkök/kömkök* (masmavi), *sapsarı, yemyeşil* vb.

c. Çeşitli eklerle veya nispet i"siyle yapılan renk adları: + *Çil* (akçıl, gökçül), + *çIn* (kökçin), + *gilt* (sargilt), + *gine* (kökgine), + *(X) mtir* (kökimtir), + *(X) mtrak* (sarımtrak), + *(X) mtUl* (karamtul), + *rAk* (bozrak, göğrek), + *sı* (kızılsı), + *sıg* (kızılsıg), + *(X) msı* (sarımsı), + *sıl* (aksıl), + *(X) msIl* (ağımsıl), + *SıMaN* (kızılsıman), + *sov* (bozumsov), + *Sū* (karasū, kızılzū), + *şa* (konırşa), + *şil* (kökşil), + *tal* (kızımtal), + *Tik* (sarımтік) vb.; *laciverdî, siyahî* vb.

d. Renk adlarından isim-fiillerle oluşturulmuş renkler: *ağarmak, allanmak, bozarmak, göğermek, kararmak, kızarmak, morarmak, sararmak, yeşermek* vb.

2. Anlam bakımından renk adları:

a. Tabiatın somutlaştırma yoluyla yapılmış renk adları: *baklaçiçeği, bal rengi, çivit mavisini, deve tüyü, gül kurusu, güvercinboynu* vb.

b. Hayvanların (söz gelimi atların) kıllarının rengini ve nişanlarını belirtmek için kullanılan renk adları: *akboz, süt kır, demir boz, doru, konur, kuba; ala bacak, bakla kır, küren, sekül* vb. (2010: 558-559).

Doğayla iç içe yaşayan Türklerin en eski Türkçeden itibaren tarihî Türk lehçelerinde, çağdaş Türk lehçelerinde ve ağızlarında renklerle ilgili söz varlığının çeşitliliği dikkati çekmektedir. Eski Türkçenin Karahanlı Türkçesi Dönemi de renk adları bakımından oldukça zengin bir malzeme sunmaktadır.

1. Göktürk, Uygur ve Karahanlı Türkçelerinde “Renk” Kavramı

Göktürk Yazıtları’nda *öη*, Uygur kaynaklarında *öη* ve *boy* kelimeleriyle karşılanan “renk” kavramı, İslamiyet’in kabulü ile birlikte; Karahanlı Türkçesinde *bodug*, *boy*, *öη*, *kırtış*, *tü*, *tüs* gibi kelimelerle karşılanmıştır. (Küçük, 2010: 562-563). Göktürk Yazıtları’ndan günümüze, renk adlarından bir kısmı yerlerini Türkçe veya yabancı dildeki kelimelere bırakırken, bir kısmı ise ses değişimleri ile yaşamaktadır. Kimi anlam daralmasına uğrarken kimi de değişmemiştir. Söz gelimi “ak” kelimesi yazı dilinde ve ağızlarda kullanılmaktadır, öte yandan Arapçadan geçen *beyaz* kelimesinin daha fazla kullanıldığı görülmektedir (Küçük, 2010: 557).

2. Karahanlı Türkçesindeki Renk Adları

Karahanlı Türkçesiyle yazılan ve dönemin dil özelliklerini gösteren dört eserde renklerin kullanımı şu şekildedir:

Dîvânu Lugâti’t-Türk’te *ak*, *al*, *ala*, *ar*, *arsal/arsik/arsıl*, *asrı*, *bayın*, *boz*, *çakır*, *çal*, *kara*, *kızıl*, *konğur*, *kök*, *kömkök/köpkök*, *kökşin*, *kula*, *sarığ*, *sap sarığ*, *targıl*, *tığ*, *toruğ/toriğ*, *ürüng*, *üp ürüng*, *yağız*, *yaşıl*, *yap yaşıl*, *yipkin/yipkil/ yipin* olmak üzere 28 renk adı geçmektedir.

Kutadgu Bilig’de, *al*, *ala*, *boz*, *çal*, *habeş*, *kara*, *kap kara*, *kırğıl*, *kızıl*, *kıp kızıl*, *kök*, *kökçin*, *kupa*, *örüng*, *sarığ*, *şaşut*, *yağız*, *yaşıl*, *yap yaşıl*, *yipin* olmak üzere 20 renk adı geçmektedir.

Atabetü’l Hakayık’ta *al*, *kızıl*, *örüng* olmak üzere 3 renk adı görülmektedir.

Karahanlı Türkçesinde İlk Kur’an Tercümesi eserinde ise *çakır*, *kara*, *kap kara*, *kök*, *ürüng* olmak üzere 5 renk adı geçmektedir. Karahanlı Türkçesiyle yazılan ve dönemin dil özelliklerini gösteren dört eserde renklerin kullanımı şu şekildedir:

3. İnceleme

3.1. Ak

Ak, günümüzdeki gibi “beyaz” anlamında kullanılmaktadır. Ancak eserlerdeki kullanımına bakıldığında bu dönemde eş anlamlısı olan *örüng* kadar sık kullanılan bir renk olmadığı görülmektedir.

“Ay kopup ewlenüp

Ak bulıt örlenüp

Bir bir üze öklünüp

Saçlöp suwı engreşür”

(Ay çıkıp ağılanır, ak bulutlar belirir, birbiri üzerine yığılır, suyunu saçarak inler.) (DLT-I, 258-5)

Bu şiir, *Dîvânu Lugâti’t-Türk*’ün “örlendi” maddesinde yer almaktadır. Burada o dönemdeki bir inancın yansıması söz konusudur. Türklere göre ay doğup etrafını hâleler sardığında bu, yağmuru haber veren bir uğurdur (DLT-I, 258). Bu şiirde *ak*, bulutu niteleyen bir sıfattır.

Ak rengi herhangi bir değişikliğe uğramadan günümüze ulaşmıştır. O dönemde *örüng* karşısında zayıf kalan bu renk adı, günümüzde birleşik kelimeler, atasözü ve deyimlerde de yer almaktadır.

3.2. Al

Türkçenin tarihî dönemlerinde al renk adı pek çok eserde mevcuttur. Türkiye Türkçesinde ‘kan ve bayrak rengi’ olarak özel bir yeri olan “al” renk adının kelime türetmede sıklıkla kullanılmadığı, yeşil renk adıyla birleşerek ‘murat’ anlamını karşıladığı, genelde olumlu anlam ifade ettiği görülmektedir (Bayraktar 2005: 146).

Al rengi, *Dîvânu Lugâti't-Türk, Kutadgu Bilig ve Atabetü'l Hakayık*'ta “kırmızı” anlamında kullanılmıştır. *Dîvânu Lugâti't-Türk*'te yalnızca bir maddede rastlanmıştır.

“Al çüvüt: Al boya.” (*DLT-III*, 162-18)

Al, *Kutadgu Bilig*'de ise sık geçen renk adlarından biridir. *Kutadgu Bilig*'de al, bir sıfat olarak geçmekle birlikte *al kıl-* şeklinde bir birleşik fiil de mevcuttur. *Al*, hem “kırmızı” hem de “pembe” anlamında geçmektedir.

“Kırmış yıgaçlar tonandı yaşıl

Bezendi yipün al sarıg kök kızıl.”

(Kurmuş ağaçlar yeşiller giyindi; tabiat mor, al, yeşil ve kızıl renkler ile süslendi.) (*KB*, 67)

“Yaşıl kök sarıg al ağı ton keçip

Aşağı kötürse yaraşur yorıp”

(Onların yeşil, mavi, sarı ve pembe ipek elbiseler giyip dolaşmaları ve yemek taşmaları hoş olur.) (*KB*, 2916)

“Nelük al boçudung kızıl mengzingi

Negü birdi dünya sanğa öz öngi”

(Kırmızı yüzün neden bugün solmuş? Dünya başka ne endişeler çıkardı?) (*KB*, 6229)

Son örnekte *al* gerçek anlamıyla kullanılmakla birlikte “sağlıklı olmayı” da çağrıştırmaktadır. İncelenen örneklerde “kırmızı yüz” sağlıklı, dinç olma; “sarı yüz” hastalıklı ve solgun olmakla ilişkilendirilmiştir:

“Eng aşnu yağıka kerek hile al

Bu hile bile kıl yağı mengzi al”

(Her şeyden önce düşmana karşı hile ve hud'aya başvurulmalıdır; bu hile ağına düştüğü için utancından düşman yüzünü kızartsın.) (*KB*, 2356)

“Kesildi sözüm sen esen eğgü kal

İligke bitig bir yüzüm kılma al”

(Başka bir diyeceğim kalmadı, sen sağ ve esen kal; hükümdara bir mektup ver, beni mahcup etme.”) (*KB*, 3709)

Örnekte *al kıl-* birleşik fiili, “utandırmak”, “mahcup etmek” anlamlarında kullanılmıştır.

Al rengi, *Atabetü'l Hakayık*'ta bir dörtlükte “gül” kelimesinin sıfatı olarak görülmektedir:

“Kerem bir bina teg anğar hilm ul ol

Ya bustan teg ol hilm kerem al gül ol

Yıkıklığka tirep kesüklüg ula

Bu itiglig erke azad öz kul ol”

(Kerem bir binadır ve hilm onun temelidir yahut hilm bir bahçeye benzer ve kerem kırmızı güldür. Eğilene destek ver ve kesilene ekle; böyle bir adama hür insan kul olur.) (AH, 341-342-343-344)

3.3. Ala

“Alaca”, “çok renkli” anlamları bulunan ala, bu dönem eserlerinde çok sık görülmez. Ten rengi için ya da at rengi olarak kullanılmıştır. Bununla birlikte kelimenin mecazi kullanımı da mevcuttur. *Ala*, incelenen eserlerden *Dîvânu Lugâti't-Türk* ve *Kutadgu Bilig*'de geçmektedir.

“Ala: Ala tenli kişi. Ala at: Kır at’.” (DLT-I, 81-28)

“Ala: Teninde alalık bulunan kişi. Şu savda da gelmiştir: ‘[...] Kişi alası içtin. Yılkı alası taştın: İnsanın alası içinde, hayvanın alası dışında’. Bu sav, yaltaklanarak muhalefetini ve hıyanetini gizlemek isteyen kimse için söylenir.” (DLT-I, 91-20)

Dîvânu Lugâti't-Türk'ün *ala* maddelerinde yer alan bu açıklamalardan ikincisinde mecazi bir kullanım vardır. *Ala* gerçek anlamda pek çok rengin karışıklığını içermektedir. “Karışıklık” kavramıyla paralel olarak, kelime mecaz anlamda “iyinin ve kötünün karışımını” çağrıştırmıştır. “İnsanın alası” ile kastedilen; iyi görünen insanın içine karışmış olan kötülüktür.

Ala rengi *Kutadgu Bilig*'de sıfat olarak tek başına geçmemekle birlikte *ala bol-* şeklinde birleşik fiil içerisinde geçmektedir:

“Kişi köngli bilgü tanuğ erdi til söz

Köngül til ala boldı kimke büteyi”

(İnsanın gönlünü anlamak için, onun dili ve sözü bana şahit idi; şimdi gönül ve dil alaca oldu; kime itimat edeyim.) (KB, 6579)

Zamanın ve insanların bozulmuşluğu üzerinde durulan bu beyitte *ala bol-*, “rengini belli etmemek”, “güvenilirliğini yitirmek” anlamındadır. Bu renk ile kötü huy arasında o zamandan günümüze süregelen bir ilişkilendirme söz konusudur.

Ala Türkiye Türkçesinde “karışık renkli, çok renkli, alaca” anlamında hâlâ kullanılan bir kelimedir (“Ala”, <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 22.02.2020).

3.4. Ar

“Kestane rengi, kumral” (Atalay 2018: IV-30) anlamında kullanılan bir renktir. Aynı anlamda kullanılan *arsal*, *arsıl*, *arsik* renklerinin ek almamış biçimidir. *Dîvânu Lugâti't-Türk*'te yalnızca *ar* maddesinde geçmektedir:

“Ar: ar neng: Kestane renginde olan nesne (DLT-I, 80-5)

3.5. Arsal/ Arsil /Arsik

Arsal, *arsıl* ve *arsik* renkleri *ar* gibi “kumral, kestane rengi” anlamında kullanılmaktadır. “Basma nüshada bu kelime “ارسك” şeklinde çıkmış ise de yazma nüshada “ارسيل” şeklinde görülmektedir; bu da kelimenin hem ‘arsal’ hem ‘arsıl’ şeklinde okunacağını gösterir.” (Atalay 2018: IV- 37) Kelimenin *arsal* şekli “saç” kelimesiyle birlikte geçmektedir:

“Arsal: arsal saç: Kızıla çalan saç.” (DLT-I, 105-23)

Kelimenin *arsıl* biçimi *ar* köküne +*sIl* isimden isim yapım eki getirilerek oluşturulmuştur. Bu ek benzerlik ve ilgi ifade etmektedir (Ergin 2009: 178). *Arsik* biçimi ise *ar* köküne +*sIk* isimden isim yapım

ekini getirmek suretiyle oluşturulmuştur. Eski Türkçede *-çİg* şekli de bulunan bu ek, isimlerden sonra gelerek ‘benzer, gibi’ anlamı vermektedir (Hacıeminoğlu 2019: 15).

3.6. *Asrı / Esri*

“Tekir renk, kaplan rengi” (Atalay 2018: IV-196) anlamındadır. İncelenen dönem eserlerinden yalnızca *Dîvânu Lugâti’t-Türk*’te görülen bir renk adıdır. “Asrı” maddesinde geçmektedir:

“Asrı: Kaplan. İki renkli ipe ‘asrı yışığ’ dendiği gibi iki renkli her şeye, -kaplan rengine benzediği için- ‘asrı’ denir.” (DLT-I, 126-17)

Bu renk adı *Dîvânu Lugâti’t-Türk Dizini*’nde *asrı* ve *esri* olmak üzere iki biçimde gösterilmiştir.

3.7. *Bayın*

“Koyu kırmızı” (Atalay 2018, IV- 76) için kullanılan bir renk adıdır. Yalnızca *Dîvânu Lugâti’t-Türk*’te, *bayın* maddesinde geçmektedir:

“Bayın: Koyu kırmızı. Gelincik çiçeği renginde olan herhangi bir şey.” (DLT I, 20-13)

Bayın rengi, Clauson’a göre Kaşgarlı’nın yanlış olarak yipin (yipgin) karşılığı verdiği renktir. (Küçük 2010: 562)

3.8. *Boz*

Bayraktar, etimolojik sözlüklerde verilen boz/bor madde başından bahsederek kelimenin z’leşme (zetacism) ile “boz” biçimine girdiğini, Tietze ve Eren’in Sevortyan ile aynı fikirde olduğunu belirtmektedir. Bayraktar’ın Tietze’den aktardığına göre “bor” maddesinde “gri renkli sığır” açıklaması yapılmıştır (2009: 103).

Boz, genel olarak griye yakın bir rengi ifade etmektedir. Bu renk dönem eserlerinden *Dîvânu Lugâti’t-Türk* ve *Kutadgu Bilig*’de geçmektedir.

“Boz: Boz. Boz at: Boz renkli at’. Bu fasih değildir. Herhangi bir hayvan beyazla kırmızı arasında olursa yine böyle denir.” (DLT- III, 122- 23)

Dîvânu Lugâti’t-Türk’teki “boz” maddesinden alınan bu açıklamaya bakıldığında *boz* renginin griden başka renkler için de kullanıldığı anlaşılmaktadır.

“Buşmasar boz kuş tutar, ewmeser ürüng kuş tutar”

(Avcı, sıkılmazsa boz kuş tutar, acele etmezse beyaz kuş tutar.) (DLT- II, 12-9)

Kutadgu Bilig’de *boz bol-* şeklinde birleşik fiil olarak kullanılır. Yüzdeki solgun, sönük renk için kullanılmış ve “kül renkli” olarak çevrilmiştir:

“İweklik beling ol kamuğka yawuz

Ḳalı bolsa begke yüzi boldı boz”

(Acelecilik herkes için fenadır ve deruni bir korku neticesidir; eğer bu, beyde olursa onun yüzü kül renkli olur.) (KB, 1996)

Boz, Türkiye Türkçesinde kullanılmaya devam etmektedir. Günümüzde “açık toprak rengi, kül rengi, gri” anlamlarındadır (“Boz”, <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 23.02.2020).

3.9. *Çakır*

Mavi ya da yeşil göz için kullanılan bir renktir. İncelenen eserlerden *Dîvânu Lugâti't-Türk*'te ve *Karahanlı Türkçesinde İlk Kur'an Tercümesi*'nde geçmektedir.

“Çakır: Çakır, gök gözlü, çakır gözlü. Şu savda dahi gelmiştir: ‘[...] It çakırı atka tegir, at çakırı itka tegmes : çakır gözlü köpek ata değer, atın çakırı bir ite değmez çünkü çakır gözlü at iyi görmez’; ondan kaçınmakla emrolunuyor.” (DLT-I, 363-15)

Savda da görüldüğü üzere *çakır*, “göz” kelimesi kullanılmasa dahi göz rengini karşılamaktadır.

“Ol kün kim ürlür borğu içinge, térer-miz yazukluğlarını, ol kün çakır közlüğüler.” (KT, 70-29) (O gün ki sura üflenir, o gün günahkârları, gözleri gömgök kesilmiş olarak haşredeceğiz.) (Altuntaş ve Şahin 2011: 347)

Kelime, günümüzde de tek başına kullanıldığında bile “gözü” kasteden bir renk adıdır. Herhangi değişikliğe uğramaksızın ölçünlü dilde ve ağızlarda kullanılmaya devam etmektedir. Sözlükteki anlamı “açık mavi, hareli ela göz” şeklinde verilmiştir (“Çakır”, <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 23.02.2020)

3.10. Çal

“Alaca, kır” (Eraslan vd. 1979: 127) anlamları taşıyan bu renk *Dîvânu Lugâti't-Türk* ve *Kutadgu Bilig*'de geçmektedir. *Dîvânu Lugâti't-Türk*'te yalnızca “çal koy” maddesinde görülmektedir:

Çal koy: Alacalı koyun. (DLT-III, 156-26)

Çal rengi *Kutadgu Bilig*'de yalnızca bir beyitte kullanılmıştır. *Çal kıl-* şeklinde yardımcı fiil ile geçmektedir:

“Yalıng yüzlüg erdim bütürdi şakal

Çal kıl- kuzgun erdim kuğu kıldı çal”

(Tüysüz idim, sakal bitirdi; kuzgun gibi kara idim, kuğu gibi beyaz yaptı.) (KB, 1098).

Bu beyitte kelimenin “alaca” anlamı değil “kır” anlamı görülmektedir. “Kır”, beyaza yakın bir renk olduğu için çeviride *çal kıl-*, “beyaz yapmak” fiili ile karşılanmıştır.

Çal, günümüzde bir renk adı olarak ölçünlü dilde kullanılmamakla birlikte Trabzon, Adana, İstanbul ve Ordu ağızlarında varlığını sürdürmektedir. Trabzon ve Adana’da “ala renk”; İstanbul ve Ordu’da “kül rengi” anlamında kullanılmaktadır (“Çal”, <https://sozluk.gov.tr/> 23.02.2020).

3.11. Habeş

“Siyah ile beyaz arası, koyu esmer renk” (Eraslan vd. 1979: 171) anlamındadır. Arapça kökenli bir kelime olan *habeş*, dönem eserlerinden yalnızca *Kutadgu Bilig*'de görülmektedir. *Habeş*, “deri” anlamındaki “kırtış” kelimesiyle birlikte geçmektedir:

“Kalık bütrü tuttu sewügler kaşı

Ajun boldı zengi habeş kırtışı”

(Göğün her tarafı âşık kaşları ile doldu; dünya zenci-habeş derisine büründü.) (KB, 4961)

“Kopup çıktı ilke yuwuldu yaşı

Ajun mengzi boldı habeş kırtışı”

(Kalkıp kapağa çıktı, göz yaşı döktü; dünyanın rengi habeş derisine benzemişti.) (KB, 6213)

Bu beyitlerde “dünyanın renginin habeş derisine benzemesi/ bürünmesi” ifadesiyle mâtemden doğan üzüntü hâli, mecazi bir “kararma” anlatılmıştır. Bu bağlamda *habeş*; gerçek bir siyahlığı değil, kasveti çağrıştırmak amacıyla kullanılan bir renk olarak görülmektedir.

Kelime günümüzde “derisinin rengi çok koyu esmer olan kimse” anlamında kullanılmaya devam etmektedir (“Habeş”, <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 23.02.2020).

3.12. *Ğara*

Günümüzdeki gibi “siyah” anlamı bulunan *ğara*, dönemin incelenen tüm eserlerinde geçmektedir. *Dîvânu Lugâti't-Türk*'te pek çok maddede örnek olarak verilen savlarda yer alır. *Ğaranın Dîvânu Lugâti't-Türk*'te “siyah” anlamıyla birlikte “esmer”, “karanlık” anlamlarına ve *ğarar-* şeklinde fiil hâline rastlanmıştır.

“Ğara bulutğ yel açar, urunç bile el açar.” (Ğara bulutu yel; rüşvet, el açar.) (DLT-I, 354-7)

“Tonka ğara yukuldu.” (Elbiseye ğara bulaştı, sıvandı.) (DLT-III, 81-18)

Bu iki örnekte *ğaranın* “siyah” anlamı görülmektedir. İlk örnekte olduğu gibi bulut hiçbir zaman tam siyah olmasa da normal renginden çok koyu olduğunu ifade etmek amacıyla *ğara* rengiyle kullanılmıştır.

“Bulnar mini ulas köz

Ğara mengiz kızıl yüz

Andın tamar tükül tüz

Bulnap yana ol kaçar.”

(Baygın göz, esmer beniz, pembe yüz beni tutsak eder. O çehreden bütün güzellikler damlar, beni tutsak ettikten sonra kaçar.) (DLT-I, 60-5)

“Bering manğa sözkiye

Mengliğ ğara tuz kıya

Yalwın tutar közkiye

Munğum mening bilinge”

(Bana sözceğiz veriniz, ey benli esmer, tatlı yüzlü, gözleri büyüleyici! Çektiğim bunu bilesin.) (DLT-III, 359-8)

Dîvânu Lugâti't-Türk'ün “ulas” ve “meng” maddelerinden alınan bu iki şiirden anlaşıldığı üzere *ğara*, yüz ile ilgili bir bağlamda kullanıldığında “esmer” anlamındadır.

“Ğara tünüğ keçürsedim

Ağır unu uçursadım

Yetikenig kaçursadum

Sakış içre künüm togdı”

(Karanlık gecenin geçmesini diledim, ağır uykuyu uçurmak istedim; yedi kardeş yıldızımı kaçar kere saydım, sayarken güneşim doğdu.) (DLT-III, 247-22)

Alıntıda *ğara*, gecenin rengini tarif ettiği için “karanlık” anlamını kazanmıştır.

“Ğarardı: tün ğarardı : gece ğarardı, ton ğarardı : elbise ğarardı. Başkası da böyledir; [...] ğararur-ğararmak” (DLT-II, 77-1)

Bu maddede “karardı” çekimli fiilinin kullanım örnekleri ve diğer çekimleri verilmiştir. *Dîvânu Lugâti't-Türk*'e göre, isim köklü bir fiil olan bu kelimenin asıl hâli ‘*ğara erdi*’dir ve “kara oldu” anlamındadır (*DLT-II*, 163).

Kutadgu Bilig'de *ğara* en sık geçen renklerden biridir. *Dîvânu Lugâti't-Türk*'teki anlamlarına ek olarak *Kutadgu Bilig*'de mecazi anlamı da yaygındır.

“Kara çumğuk ötti sîta tumşukın

Üni oğlağı kız üni teg yakın”

(Kara çumguk mızrak gibi gagası ile ötüyor; sesi, nazlı bir kızın sesi gibi cana yakındır.) (*KB*, 77)

“Örüng boldı erse *ğara* saç sağal

Anunğı busuğçı ölümke tükel”

(Kara saç ve sakal ağarınca pusuda yatan ölüme iyice hazırlanmak lâzımdır.) (*KB*, 1103)

Bu beyitlerde *ğara*, “siyah” anlamında kullanılmıştır. İkinci örnekte olduğu gibi bu renk eser genelinde sıklıkla “saç”, “kaş”, “sakal” ve “baş” kelimeleriyle birlikte gerçek anlamda kullanılmıştır.

“Özüm kalsa yalnguz kara yir katın

Manğar ıdğıl anda öküş rahmetin”

(Kara yer altında tek başıma kalınca, orada da sayısız rahmetini bana ulaştır.) (*KB*, 395)

“İsiz edğü kalmaz neçe tüz ölür

Uluğ ya kiçig tut kara yir bolur”

(İyi veya kötü, hiçbiri kalmaz, hepsi de ölür; büyük veya küçük, hepsi kara toprak olur.) (*KB*, 1540)

“Negü asğı ahır kara yir koyı

Anıng tüşneki ol yağız yir oyı”

(Ne fayda, sonunda onun da gireceği yer bu kara toprağın altı, bu yağız yerin çukurudur.) (*KB*, 3570)

“Telim hâkklar öldi bu boğzı üçün

Kara yir katında yiyür ot öçün”

(Birçok kimseler bu boğaz uğrunda canlarını vermişlerdir; şimdi de kara toprak altında pişmanlıkla ateş yerler.) (*KB*, 4328)

ğara, *Kutadgu Bilig*'de sıklıkla “*ğara* yir” kalıbı içinde geçmektedir. Yukarıdaki beyitlerde görüldüğü üzere “*ğara* toprak” günümüzde olduğu gibi o dönemde de “ölüm” kavramının bir ifadesi olarak kullanılmıştır.

“İsizke katılma kara edğüsü

İsiz boldı kılkı ağır yüdgüsü”

(Kötüye katılma, onun işi kara ve tabiatı fena olur; bu ağır yükü kolay yüklenemezsin.) (*KB*, 2257)

“İsizke çawıkmış kişidin yıra

Bu yanğlıg kişiler kılınçı kara”

(Kötülükleri ile şöhret bulan kimselerden uzak dur; böyle kimseler kara huylu insanlardır.) (*KB*, 4238)

“Karaka yağuma ay kılkı örüng

Örüngke kara terk yukar ol körüng”

(Ey ak-pak tabiatlı insan, sen karaya yaklaşma; dikkat et beyaza siyah çabuk bulaşır.) (KB, 4239)

“Otunğa katılma feshaddin yıra

Bu iki kılıktın bolur er kara”

(Küstahlara uyma, fesattan uzak kal; bu iki kişi insanı karaya bulaştırır.) (KB, 5206)

Kara renginin mecazlı kullanımlarına örnek olarak verilen bu beyitlerde rengin “kötülük” ve “hayırsızlık” ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

“Yaşıl kök bezeding tümen yulduzun

Kara tün yaruttung yaruk kündüzün”

(Mavi göğü sayısız yıldızları ile süsledin, karanlık geceyi ışıklı gündüz ile aydınlattın.) (KB, 22)

“Közin kökke tikti bağa turdı kiç

Kara tün tünardı yarumadı hiç”

(Gözlerini göğe dikerek uzun müddet seyre daldı; karanlık gece olduğu gibi devam etti ve bir türlü aydınlanmak bilmedi.) (KB, 6217)

Bu beyitlerde görüldüğü gibi kara, “karanlık” kavramı için de kullanılmıştır. *Divânu Lugâti't-Türk*'te olduğu gibi burada da kara tün tamlaması içerisinde bu anlamı kazanmıştır.

Kutadgu Bilig'de de bu rengin fiilleşmiş biçimi mevcuttur. Eserde karar- ve karart- fiilleri geçmektedir:

“İlig buştı artuğ karartı mengiz

Ayur ay iweklik kişiğe isiz”

(Hükümdar çok hiddetlendi ve yüzünü eksiterek dedi: - Hey, acele ile hareket etmek insan için kötü bir şeydir.) (KB, 629)

“Ökümdi ayur bardı isiz künüm

Tiriglik tükedi kararur tünüm”

(Pişman oldu ve “Ah, ne yazık ki günlerim geçti; ömrüm tükendi, gecem artık kararmaktadır” dedi.) (KB, 5634)

“Haram birle artuğ karardı köngül

Hâlal kayda bulğu tilep ay oğul”

(Kalpler haram ile çok fazla karardı; ey oğul, helali nerede arayıp bulmalı.) (KB, 6461)

Bu fiiller *Kutadgu Bilig*'de daha çok mecazi anlamdadır. *Karart-* fiilinin kullanım örneği olan ilk beyitte fiil, “mengiz” kelimesiyle birlikte, olumsuz duygu değişiminin yüze yansımalarını anlatmak için kullanılmıştır. Diğer beyitlerde ise *karar-* kullanımı görülmektedir. “Haram”, bir kir gibi insanın gönlüne leke bırakıp onu “karartır” yani kötüleştirir. Bu bağlamda fiil, “gönül” ile birlikte kullanıldığında insanın kişiliğinin olumsuz etkilenmesini ifade etmektedir.

Kara rengi, *Karahanlı Türkçesinde İlk Kur'an Tercümesi* eserinde de hem birincil anlamıyla hem de mecazlı olarak kullanılmıştır.

“Kaçan müjde bérilse olarda biri anıñ birle kim urdı raḥmānka bir meşel söz: bolur yüzi kara ol öwkelig bolur.” (KT, 122-23) (Onlardan biri, Raḥmān’a örnek kıldığı ile müjdelendiği zaman, öfkesinden yüzü siyah olur.) (Altuntaş, Şahin 2011: 541)

“Mundağuk, cüftlendürgay-miz kara közlüg kénġ közlüg urağutlar birle.” (KT, 129-9) (İşte böyle. Onları siyah gözlü, iri gözlü kızlarla evlendirmişizdir.) (Altuntaş, Şahin 2011: 551)

“Zuhruf Suresi” 17. ayetten alınan ilk örnekte kara bol- yine bu rengin birincil anlamı dışında bir kullanım söz konusudur. Gerçek anlamda bir siyahlaşmadan çok olumsuz duygu değişiminin yüze yansması ifade edilmiştir. Kara renginin olumsuzlukla ilişkisi burada da belirginleşmiştir.

Kara, ses değişimine uğramaksızın günümüzde kullanılmaya devam etmektedir.

3.13. Ķap kara

Pekiştirme yoluyla yapılan ve “simsiyah” anlamında olan bu renk; *Karahanlı Türkçesinde İlk Kuran Tercümesi* ve *Kutadgu Bilig*’de görülmektedir. Ķap kara şeklinde doğrudan geçmekle birlikte Ķap kara bol- şeklinde, “kararmak” anlamında da kullanılmıştır.

“Ünin ötti keklik küler Ķatğura

Ķızıl ağzı Ķan teg Ķaşı Ķap kara”

(Keklik yüksek sesle öttü, sanki gülmekten katılıyor; ağzı kan gibi kızıl, kaşı simsiyah.) (KB, 76)

“Ķara kılkı barça bolur Ķap kara

Ķara kılma özni Ķüdezü tura”

(Avamın, kara halkın tabiatı her vakit Ķapkaradır; iyice dikkat et, kendini karaya bulaştırma.) (KB, 4323)

“Kaçan sewünçi bérilse biregüke tişi birle bolur anıñ yüzi Ķap kara ol öwke birle.” (KT, 53-16) (Onlardan birine kız müjdesi verildiği zaman onun yüzü öfke ile simsiyah olur.) (Altuntaş, Şahin 2011: 292)

Bu pekiştirme “Ķap kara” biçiminde hâlâ kullanılmaya devam etmektedir.

3.14. Ķırġıl

Ķırġıl; kırışmaya, beyazlaşmaya yakın bir rengi ifade eder. Dönem eserlerinden yalnızca *Kutadgu Bilig*’de görülmektedir.

“Yağıcı örüng Ķırġıl ersiglerig

Yağıka alın kıl kötürsü çerig”

(Düşmanın karşısına yaşlı başlı yiğitler koy; askeri onlar götürsünler.) (KB, 2371)

“Örüng Ķırġıl artuĶ yağıcı bolur

Yağıcı bolur hem yarağçı bolur”

(Harpte saç sakal ağartmış insanlar daha iyi savaşır; bunlar harpçidirler ve bu işi çok iyi bilirler.) (KB, 2372)

Rengin iki örnekte de örüng Ķırġıl olarak görülmesi bunun bir kalıp olabileceğini düşündürmektedir. Örüng Ķırġıl, “yaşlı” anlamında kullanılmıştır. “Yaşlanmak” ile “saçı/sakalı beyazlamak” arasındaki ilişkiye dayanarak bu renk “yaşlı” kelimesini ifade eder.

Kırgıl kelimesi *kır* renk adının +*Gil* isimden isim yapım eki almasıyla oluşmuştur. İlgi ifade eden bu ek işlek olmayan eklerdendir (Ergin 2009: 178). “Kır” renk adının tanımı Türk Dil Kurumunun *Güncel Türkçe Sözlük*’ünde “beyazla az miktarda siyah karışmasından oluşan renk; bu renkte olan” şeklindedir ve büyük bir bölümü insan ya da hayvan saç ve tüylerinin gösterilmesi için kullanılan pek çok kelime bu renk adı ile oluşturulmuştur (Bayraktar 2009: 111).

Kelimenin bu biçimi günümüzde ölçünlü dilde görülme de ağızlarda kullanılmaktadır. Gaziantep’te “kır saçlı insan ya da kır tüylü hayvan” anlamındadır (“Kırgıl”, <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi:](#) 01.03.2020).

3.15. *Kızıl*

Türk Dil Kurumu’nun *Güncel Türkçe Sözlük*’ünde *kızıl* kelimesinin 3. anlamında belirgin bir şekilde “aşırılık” anlamı göze çarpar (Bayraktar 2005: 153-154). Genellikle “kırmızı” anlamında kullanılan *kızıl*, *Kutadgu Bilig*’de, *Atabetü’l-Hakayık*’ta ve *Dîvânu Lugâti’t-Türk*’te geçmektedir. *Dîvânu Lugâti’t-Türk*’te *kızır-* şeklinde fiilleşmiş hâli de görülür.

“Yügürdi kewel at

Çakıldı kızıl ot

Köyürdi arut ot

Saçrap anın örtenür”

(Soylu at koştu, kızıl ateş çıktı, kuru ot yandı, sıçrayıp onunla yanar.) (DLT-II, 133-14)

“Agdı kızıl bayrak

Toğdı kara toprak

Yetşü kelip Ograk

Tokşıp anın keçtimiz”

(Kızıl bayrak yükseldi, kara toprak havalandı, Oğraklar yetişip geldi, savaş yapıp onun için geciktik.) (DLT-III, 183-6)

“Kêçe turup yorır erdim

Kara kızıl böri kördüm

Katığ yanı kura kördüm

Kaya körüp baku agdı”

(Gece kalkıp yürür idim; kara, kızıl kurt gördüm, sert yayımı kurdum, beni görüp yokuşu ağdı.) (DLT-III, 219-15)

Dîvânu Lugâti’t-Türk’ün “çakıldı”, “toğdı” ve “keçe” maddelerinden alınan bu örneklerde *kızıl* renginin sıfat olarak kullanıldığı görülmektedir.

“Kızardı: kızardı neğ : nesne kızardı, [...] (kızarur- kızarmak).” (DLT-II, 77-8)

Dîvânu Lugâti’t-Türk’e göre “kızıl oldu” anlamını taşıyan bu fiilin aslı *kızıl erdi* şeklindedir (DLT-II, 163)

Kızıl, *Kutadgu Bilig*’de sıklıkla kullanılan renklerden biridir. Sıfat olarak geçmekle birlikte *kızıl bol-* ve *kızıl kıl-* olmak üzere birleşik fiil olarak da geçmektedir.

“Kırımış yıgaçlar tonandı yaşıl

Bezendi yipün al sarıg kök kızıl.”

(Kurumuş ağaçlar yeşiller giyindi; tabiat mor, al, yeşil ve kızıl renkler ile süslendi.) (KB, 67)

“Yana alçı bolsa kızıl tilkü teg

Titir buğrası teg kör öç sürse keg”

(Aynı zamanda, kırmızı tilki gibi, hilekâr olmalı; deve aygırı gibi, kin ve öç gütmelidir.) (KB, 2312)

Bu örneklerde kızıl rengi “kırmızı” veya kırmızıya yakın bir rengi ifade etmek için kullanılmıştır.

“Ay körklüg koluğlı munı kılmağıl

Kızıl menğzingi sen sarıg kılmağıl”

(Ey güzellik arayan, güzellik arama; sen al yanağını boş yere sarartma.” (KB, 4485)

“Nelük al boçudung kızıl menğzingi

Negü birdi dünya sanga öz öngi”

(Kırmızı yüzün neden bugün solmuş? Dünya başka ne endişeler çıkardı?) (KB, 6229)

“Tęmam erğuvan teg kızıl menğzim erdi

Bu kün za'feran urgın engde tarıttım”

(Benzim kırmızı, tam bir erguvan gibi idi; bugün yüzüme safran tohumu ekdim.) (KB, 6529)

Kızıl bu örneklerde yine “kırmızı” anlamındadır ancak bu örneklerde dikkati çeken, yüzün durumunu ifade ediş biçimidir. Al renginde görüldüğü gibi burada da yüzün kırmızı olmasıyla “sağlıklı olma” durumu arasında bir ilişki söz konusudur. Verilen üç örnekte de benzim sararmasından önceki sağlıklı durum bu renk ile ifade edilmiştir.

“Kızıl til kılur kısğa yaşlıg sini

Esenlik tilese katıg ba anı”

(Kırmızı dil senin ömrünü kısaltır; selâmet dilersen, onu sıkı tut.) (KB, 964)

“Kırmızı baş yağısı kızıl til turur

Neçe baş yidi bu tağı ma yiyür”

(Kara başın düşmanı kırmızı dildir; o ne kadar baş yemiştir ve yine de yemektedir.) (KB, 966)

“Kızıl til kara başka yawlağ yağı

Bu yawlağ yağıg bekle inçin salın”

(Kırmızı dil, kara başın amansız düşmanıdır; bu kötü düşmanı sıkı tut ve huzur içinde yaşa.) (KB, 2692)

Bu beyitlerde görüldüğü üzere kızıl, dil için kullanıldığında olumsuz bir anlamı karşılamıştır. Beyitler üzerinden ortak bir çağrışıma varılacak olursa kızıl renginin o dönemde “tehlikeli” ya da “kötü” gibi anlamları da olduğu düşünülebilir.

“Tilek baylık erse tire birge neng

Bayutğay sini ol kızıl bolğa eng”

(Arzun zenginlik ise o tasarruf ederek seni zenginleştirir ve yüzünü güldürür.) (KB, 4499)

“Yime keçti ödler bir ança bu yang

Bu ay taldı tapğun kızıl kıldı eng”

(Böylece bir müddet geçti; Ay Taldı hizmeti ile herkesi memnun etti.) (KB, 954)

“Kim iş kılsa terkin anğar birgü neng

Uş ol neng bile er kızıl kılsa eng”

(Bir kimse bir yararlık gösterirse, ona derhal mükâfatını vermeli ve bununla onun yüzünü güldürmelidir.) (KB, 2398)

“İligke yuluğ kılğıl işlet bu neng

Tilekleri bolsu kızıl kılsu eng”

(Bu malı kullan ve hükümdarın uğrunda onları feda et; onun arzuları yerine gelsin ve yüzü gülsün.) (KB, 5804)

Örneklerde *kızıl bol-* ve *kızıl kıl-* fiillerinin kullanımı görülmektedir. Bu fiiller mecazi olarak “memnun etmek”, “yüzü gülmek/ yüzünü güldürmek” anlamlarında kullanılmıştır.

“Reşuller örüng yüz bu ol yüzke köz

Ya olar kızıl eng bu engke menge”

(Resüller beyaz bir yüzdür; o ise bu yüzün gözüdür yahut onlar al yanaktır; o ise bu yanağın benidir.) (AH, 25-26)

Bu mısradaki “onlar” ile tüm peygamberler; “o” ile Hz. Muhammed kastedilmektedir. “Al yanak” güzelliğin bir ifadesi, “ben” ise yüzü daha da güzel yapan bir unsurdur. Bu iki simge üzerinden peygamberlerin içinde Hz. Muhammed’in yeri somutlaştırma yoluyla aktarılmıştır.

Dîvânu Lugâti't-Türk'te renkle ilişkili bir anlamı bulunan bir “kız” kelimesi bulunmasa da Muharrem Ergin'in +1 ekinde verdiği örnekten *kızıl* renginin “kız” köküne +1 isimden isim yapım eki getirilerek oluştuğu anlaşılmaktadır (Ergin 2009: 177).

Kutadgu Bilig’de bu kelimeyle aynı kökten gelen *kızar-* ve *kızart-* fiilleri de görülmektedir:

“Yaşık yandı yirke yakurdu başın

Yaruğ dünya menğzi kızardı ışın”

(Güneş döndü, başını yere yaklaştırdı; dünyanın aydınlık yüzü kırmızı sise döndü.) (KB, 3283)

“Tuta bilse tap bu tirilmiş nenging

İkigün ajunda kızartğay enging”

(Bu toplanmış olan mal, tutmasını bilersen, sana kâfidir; her iki dünyada da yüzünü güldürür.) (KB, 1287)

“Yawuz tise bolmaz bu dünya nengin

Yise birse halkka kızartsa engin”

(Bu dünya malını kötülemek doğru değildir; bunu sarfetmek ve dağıtmak suretiyle halkı sevindirmek mümkündür.) (KB, 3977)

Kızar- fiilinin örneği olan ilk beyitte bu fiil, güneşin batışı sırasında görülen rengi ifade etmek amacıyla kullanılmıştır. Burada gerçek anlamda bir “kızarma” söz konusudur. *Kızart-* fiili ise “mutlu etmek”, “sevindirmek” anlamında kullanılmıştır. Fiilin bu anlamı mutluluğun yüzde yarattığı parlak renk ile ilişkilendirilebilir.

3.16. Kıp kızil

“Kıpkırmızı” anlamında kullanılan, pekiştirme yoluyla oluşturulan bu renk, *Kutadgu Bilig*’de sadece bir beyitte ve *kıp kızil bol-* şeklinde geçmektedir:

“At üstem yarıklar bolur kıp kızil

Kızıl kızğu engler bolur yap yaşıl”

(At, koşum ve zırhlar kıpkırmızı olur; kırmızı ateş gibi yanan yanaklar mosmor kesilir.) (KB, 2385)

3.17. Konğur

“Kestane rengi” (Atalay 2018: IV-344) için kullanılan bu renk incelenen eserlerden yalnızca *Dîvânu Lugâti’t-Türk*’te, “konğur” maddesinde bir sıfat olarak görülmektedir.

“Konğur: konğur koy : kestane renginde koyun’. Bu renkte olan herhangi bir şey.” (DLT-III, 363-3)

Dîvânu Lugâti’t-Türk’te *konğur* renginden türeyen *konğra-* biçiminde bir fiil de mevcuttur. Bu fiil “bir şeyin kestane rengi olması” anlamına gelmektedir (Atalay 2018: IV-343).

“Konğradı: [...] ‘Koy konğradı : koyun kestane rengini aldı, konurlaştı’, konğrar- konğramak” (DLT-III, 402-17)

Konğur; günümüzde “konur” biçiminde kullanılmaktadır. *Konğur*; günümüzde “konur” şeklinde kullanılmaktadır. “Konğur” biçimi ise Kütahya, Tokat, Giresun, Konya ve Nevşehir’de öküz ve ineklerdeki “sarı ile siyah karışımı bir renk, koyu kumral, kestane rengi” için hâlâ kullanılmaktadır (“Konğur” <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 07.03.2020)

3.18. Kök

“Mavi, yeşil” anlamında kullanılan *kök*, (Eraslan vd. 1979: 275) *Dîvânu Lugâti’t-Türk*’te *Kutadgu Bilig*’de ve *Karahanlı Türkçesinde İlk Kur’an Tercümesi* eserinde geçmektedir. *Dîvânu Lugâti’t-Türk*’ten, bu rengin “lacivert” için de kullanıldığı anlaşılmaktadır.

“Kök: Gök rengi. Kök ton : Gök renkli elbise’. Göğün renginde olan her şeye de böyle denir.” (DLT-III, 132-25)

“Kök çüvüt: Lacivert boya.” (DLT-III, 162-19)

İlk maddedeki “göğün renginde” ifadesi “maviyi”, ikinci maddede görülen “lacivert” ise mavinin bir tonunu işaretlemektedir. Bu durumda yukarıdaki örneklere bakıldığında *Dîvânu Lugâti’t-Türk*’te *kök* renginin yeşilden çok maviye yakın bir renk olarak kabul edildiği görülmektedir.

“Kögerdi: Kögerdi neng : nesne göğerdi, gök rengini aldı’.” (DLT-II, 84-14)

Kök, *Kutadgu Bilig*’de daha çok “boz” için kullanılmaktadır. Bununla birlikte “yeşil” için kullanıldığı örnekler de mevcuttur.

“Kurumuş yıgaçlar tonandı yaşıl

Bezendi yipün al sarıg kök kızil.”

(Kurumuş ağaçlar yeşiller giyindi; tabiat mor, al, yeşil ve kızıl renkler ile süslendi.) (KB, 67)

“Yazı tağ kır oprı töşendi yağıp

İtindi kolu kaşı kök al keçip”

(Düzlükler, dağlar, sahralar ve ovalar bunu yayıp döşendiler; vadiler ve yamaçlar al ve yeşil giyerek süslandiler.) (KB, 69)

Bu beyitlerde *kök*, “yeşil” anlamında ve doğanın tasvirinde kullanılmıştır. Kelimenin “mavi” olarak kullanımına örnek bulunmamaktadır.

“Kulan ya tağı tut tağı kök teke

Tutup keldürürler sanğa ay böke”

(İster yaban eşiği veya tayı ister boz geyik olsun; ey pehlivan, bunları yakalayıp hep sana getirirler.) (KB, 5375)

“Kalışta uçuglı kara kuş yorı

Seningdin keçümez aya kök böri”

(Havada uçan kara kuş sürüleri..., ey boz kurt, canlarını senin elinden kurtaramazlar.) (KB, 5378)

“Kimi koğtı erse ay ersig urı

Kerek bolsunı it kerek kök böri”

(Ey cesur oğul, Tanrı onu terk ettikten sonra ister köpek olsun ister boz kurt, hepsi birdir.) (KB, 6194)

Kök rengi, *Karahanlı Türkçesinde İlk Kur'an Tercümesi* eserinde *kök tınçımış* ifadesi içerisinde geçmektedir. Bu ifade “kokuşmuş” anlamında kullanılmaktadır (Ata 2019: 481):

“Aydı: bolmas men yükünse men bir ademika / bir yanglukka, törüttüng anı kuruğ balçıkđın, kök tınçımış livadın.” (KT, 48-6) (Dedi ki: “Ben, kuru bir çamurdan, şekillenmiş kokuşmuş balçıktan yarattığın insana secde etmem.”) (Altunşah, Şahin 2011: 282)

Buradaki çeviride doğrudan bir renk adı bulunmasa da rengin “balçık” anlamındaki *liva* için kullanılması *Kutadgu Bilig*'de de görülen “boz” anlamı ile ilişkilendirilebilir.

Kök kelimesi Batı Türkçesinde “gök” biçimini almıştır ve bu biçim günümüzde hâlâ “mavi/yeşil” anlamıyla kullanılmaya devam etmektedir.

3.19. Kömkök/ Köpkök

“Gömgök” (Atalay 2018: IV-356) masmavi anlamında kullanılan ve *kök* renginden pekiştirme yoluyla oluşturulan bir renk adıdır. Dönem eserlerinden yalnızca *Dîvânu Lugâti't-Türk*'te, “tes” maddesindeki açıklamanın bir bölümünde geçmektedir. Bu açıklama; renk adının yapılış yöntemi ve anlamı ile ilgili yeterli bilgi vermektedir:

“Kural, renklerde bir şeyin vasfını abartmak için sıfatı söylenen kelimenin ilk harfi alınıp -bütün Türk dillerinde- ٱ eklemekle yapılır; bu Oğuzcada ٱ getirmekle olur. Koyu gök renginde olan nesneye Türkler köp kök', Oğuzlar' köm kök' derler, 'göm gök' demektedir.” (DLT-I, 328-19)

“p” ve “m” seslerinin ikisi de dudak ünsüzü olduğu için bu sesler birbirinin yerine kullanılmış bu sebeple pekiştirme hem “-p” hem de “-m” ile yapılmıştır (Hacıeminoğlu 2019: 6).

Kelime günümüzde “gömgök” biçimiyle kullanılmaya devam etmektedir. Bu renk “masmavi” anlamında kullanılmaktadır (“Gömgök”, <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 09.03.2020)

3.20. Kökşin/Kökçin

“Göğümsü, kır” (Eraslan vd. 1979: 275) anlamına gelen renk, *Dîvânu Lugâti't-Türk*'te *kökşin*; *Kutadgu Bilig*'de *kökçin* biçiminde görülmekte ve “ak”, “kır” ya da “göğümsü” olarak çevrilmektedir.

“Kar buz kamuğ erüşdi

Taglar suwı akışdı

Kökşin bulıt örüşdi

Kayguk bolup egrişür”

(Kar, buz eridi; dağların suyu aktı, göğümsü bulut belirdi, kayık gibi dolanır.) (DLT- I, 186-12)

*Dîvânu Lugâti 't-Türk'*ün “akışdı” maddesinden alınan bu örnekte *kökşin*; “maviye yakın”, “gök rengine yakın” bir rengi ifade etmektedir.

“Oğungıl ay kökçin ölümke anun

Bu keçmiş kününgke sıgıt kıl ünün”

(Ey kır saçlı uyan, ölüme hazırlan; geçmiş günlerin için ağla ve sızla.) (KB, 376)

“Negü tir eşitgil bu kökçin sangâ

Munğadmış munğingâ yara ay tongâ”

(Bu ak saçlı sana ne der, dinle; ey kahraman, muhtaç olanın ihtiyacını karşılamaya çalış.) (KB, 2818)

“Negü tir eşit emdi kökçin sakal

Uğa bar munı sen turu qalma qal”

(Şimdi ak sakal ne der, dinle; bunu anlamaya çalış ve ihtiyarlığında şaşırma.) (KB, 4636)

Bu beyitlerde görüldüğü üzere *kökşin*, ağarmış saç ya da sakalı; dolayısıyla da yaşlı ve tecrübeli kişiyi ifade etmek üzere kullanılmıştır.

Kökçin biçimi *kök* renginin +çIn isimden isim yapım ekini almasıyla oluşmuştur. Az kullanılan bu ek, renk isimlerine gelerek benzerlik ifade eder (Hacıeminoğlu 2019: 14). *Kökşin* biçimi ise *kök* rengine +şIn isimden isim yapım eki getirilerek oluşmuştur. İşlek olmayan bu ek renklerde kullanılır ve yakınlık, benzerlik ifade etme fonksiyonuna sahiptir (Ergin 2009: 176).

Kelime “gökşin” biçimiyle günümüzde kullanılmaya devam etmektedir. “Gökşin”, “maviye yakın renk” anlamını taşımaktadır (“Gökşin”, <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 09.03.2020).

3.21. *Qula*

Dönem eserlerinden yalnızca *Dîvânu Lugâti 't-Türk'*te bulunan *qula* renginin hangi renge karşılık geldiği bilgisi eserde bulunmamakta, “kula” maddesinde yalnızca kullanım örneği verilmektedir:

“Kula: kula at : kula renkli at’.” (DLT-III, 233-9)

Qula, günümüzde “gövdenin sarı veya kirli sarı renkte; yele, kuyruk ve bacağın alt kısmındaki kılların koyu renkte olduğu at donu” anlamında kullanılmaya devam etmektedir (“Kula”, <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 09.03.2020). Bu tanıma ve yukarıda verilen maddedeki örneğe bakıldığında bu rengin o dönemde de yalnızca at rengi olarak kullanıldığı sonucuna ulaşılabilir.

3.22. *Qupa*

“Kumral” (Eraslan, vd. 1979: 291) anlamında kullanılan *qupa* rengi yalnızca *Kutadgu Bilig*'deki bir beyitte geçmektedir:

“Qupa körklügü kör kıılın özke fal

İşing edgü bolğay kamuğ sözni üz”

(Kumral güzeline bak ve onu kendine uğur tut, işin iyi olur; başka sözü bırak.) (KB, 2468)

3.23. Sarıĝ

Bayraktar'ın Genç'ten aktardığına göre Türkçede “sarı”; güneşin, buğday başağının, sonradan altının rengi olarak genellikle olumlu anlamda kullanılmıştır. Dünyanın merkezini sembolize etmenin yanı sıra Türk mitolojisinde hayır ilahı Ülgen ilgisi vardır (2006: 209).

“Sarı” “sarıĝ” şeklinde *Dîvânu Lugâti't-Türk, Kutadgu Bilig'de* geçmektedir.

“Kızıl sarıĝ arkaşıp

Yıpkın yaşıl yüzkeşip

Bir bir kerü yürkeşip

Yalñguk anı tañlaşur”

(Kızıl sarı çiçekler arka arkaya çıkar, yeşil menekşe yüze çıkar, birbiri üzerine sarılır, insan bunlara şaşar.) (DLT-I, 395-3)

Baharın diğer renklerle birlikte tasvir edildiği bu şiirde *sarıĝ* isim olarak görülmektedir. Divanü Lügâti Türk'te bu isimden türetilen *sargar-* şeklinde bir fiil de mevcuttur:

“Sarĝardı: ‘سَرْغَرْدِي نَائِكْ sarĝardı neng : nesne sarardı’.” (DLT-II, 187-25)

“Üdhik mini komıttı

Sakınç manĝa yumıttı

Könĝlüm anĝar emitti

Yüzüm meniñ sargarur”

(Sevgi beni coşturdu, sıkıntı başıma toplandı; ona gönlüm aktı, yüzüm sarıyor.) (DLT-I, 69-11)

“Begler atın argurup

Kadhgu anı turgurup

Menĝzi yüzi sarĝarıp

Kürküm anĝar türülür”

(Beyler atlarını yordular, kaygı onları durdurdu; yüzleri, benizleri sarardı; sanki safran sürülmüştü.) (DLT-I, 486-16)

Bu şiirlerde *sarĝar-* fiili yüzdeki ani duygu değişimlerini anlatmak üzere “yüzü/benzi sararmak” ifadesiyle kullanılmıştır. *Kutadgu Bilig'de sarıĝ* biçiminde görülen bu renk, eserde sıklıkla geçen renk adlarından biridir.

“Yaşık türtti yüzke sarıĝ za'faran

Özin kıldı mina öñgi teg cihan”

(Güneş yüzüne sarı safran sürdü; cihan ise mine rengine büründü.) (KB, 4960)

“Sarıĝ sandvaç ötti ünün sayradı

Belinglep oğundı usı kelmedi”

(Sarı bülbül öttü, güzel sesi ile şakıdı; Ögdülmüş irkilerek uyandı, uykusu dağıldı.) (KB, 4963)

“Yana turdı ança bu oldurdiya

Sarığ tang̃ ata keldi öngdüri ya”

(Tekrar kalkıp bir parça oturdu; sarı tan atmaya başladı ve yayını kurdu.) (KB, 5971)

Bu beyitlerde *sarığ* sıfat olarak görülmektedir. Günümüzdeki “sarı” ile anlamsal olarak tamamen aynıdır.

“Tüşükrek körür men sening̃ könglüñgi

Sarığrak körür men kıızıl meng̃zing̃i”

(Senin gönlünü biraz düşük görüyorum; pembe yüzünü de daha sararmış buldum.) (KB, 5686)

Burada *sarığ* kelimesine +*rAk* isimden isim yapım eki gelerek *sarığrak* kelimesi oluşmuştur. “Türkçede eskiden beri kullanılan bu ek çokluk, fazlalık ifade eden karşılaştırma ekidir (Ergin 2009: 172). Bu alıntıdaki açıklamaya ve örneklere de bakıldığında yukarıdaki beyitin çevirisinde bulunan “daha” ifadesini bu ekin verdiği anlaşılmaktadır. Bu durumda *sarığrak* “daha sarı”, “daha sararmış” anlamında kullanılmaktadır.

Sarığ, *Kutadgu Bilig*’de yalnızca sıfat olarak değil, *sarığ kıl-* şeklinde birleşik fiil içerisinde de geçmektedir:

“Ġarıblık yirinde kerek bolğa neng̃

Bu elgim tarusa sarığ kılğa eng̃”

(Gurbet elde insana mal lâzım olur; elim daralırsa bu benim yüzümü sarartır.) (KB, 477)

“Oğul kıız saķınçı bu tüpsüz teng̃iz

Oğul kıız sarığ kıldı kıızğu meng̃iz”

(Oğul-kız derdi dipsiz bir denizdir; oğul-kız al yanağı soldurur.) (KB, 1164)

“Saķınçım kıadaşı üçün kıadğurup

Sarığ kıldı meng̃zin özin sızğurup”

(Kardeşi için üzüntü içinde idi; gittikçe sarardı, kederden âdeta eridi.) (KB, 6276)

Bu örneklerde *sarığ kıl-*, “sararmak/sarartmak”, “solmak/soldurmak” fiillerini karşılamaktadır. *Al* renginin aksine *sarığ*, yüz için kullanıldığında “sağlıksız olma” ile ilişkilendirilir. Bu ilişki günümüzde hâlâ devam etmektedir. Sözlükte “sarı” kelimesinin anlamlarından biri, “soluk, solgun” olarak verilmiştir. (“Sarı”, <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 17.03.2020).

Kelime günümüze “sarı” olarak ulaşmıştır.

3.24. Sap sarığ

“Sapsarı” anlamında kullanılan, pekiştirme yoluyla oluşturulmuş bir renktir. *Sap sarığ*, incelenen eserlerden yalnızca *Divânu Lugâti’t-Türk*’te görülmektedir. “Tes” maddesinden alınan şu açıklama, rengin anlamı ve renk adının oluşturulma yöntemiyle ilgili yeterli bilgiyi içermektedir:

“Sarı nesneye ‘sarığ’, koyu sarı nesneye ‘sapsarığ’ denir. ‘Sarığ’ kelimesinin س i alınarak ب ile birleştirilmiş, böylelikle abartma yapılmış; sonra da rengi bildiren kelime getirilmiştir.” (DLT-I, 329-3)

Sap sarığ, günümüzde “sapsarı” biçiminde kullanılmaya devam eden bir pekiştirmedir.

3.25. Şaşut

“Kır, alaca” (Eraslan vd. 1979: 414) anlamında kullanılan bir kelimedir. Eserler içerisinde sadece *Kutadgu Bilig*’de rastlanmıştır.

“Saçım boldı sungkur tüsi teg şaşut

Sağal boldı yazkı güleğ teg orut”

(Saçım, sungur rengi gibi kır oldu; sakalım yazdan kalmış kuru ota döndü.) (KB, 5639)

“Saçım boldı yazkı güleğ teg orut

Sağal boldı sungkur tüsi teg şaşut”

(Saçım, bahar kelef otu gibi kurulaştı; sakal ise sungur tüyü gibi alaca oldu.) (KB, 5697)

Şaşut rengi günümüze ulaşmamıştır.

3.26. Targıl

Hayvanlar için kullanılan, “alaca” anlamında bir renktir (Atalay 2018: IV-37). Dönem eserlerinden yalnızca *Dîvânu Lugâti’t-Türk*’te görülmektedir.

“ ‘Alaca bir nesne’ demek olan ‘targıl’ kelimesi de böyledir; ‘tarıldı’ sözünden alınmıştır; bir nesnenin başka bir nesne içine dağılmış olmasına, akla karanın birbirine karışmasına denir.” (DLT-I, 15-7)

“Targıl: ‘Targıl yılıki’ denir ki ‘sırtında akı, karalı çizgiler bulunan alacalı her hayvan’ demektir. Bu sıfat, attan başka her hayvanı vasıflar.” (DLT-I, 482-7)

Targıl rengi günümüzde ölçünlü dilde ya da ağzılarda görülmemektedir.

3.27. Tığ

Kırmızıya yakın bir at rengini ifade eder (Atalay 2018: 613). Dönem eserlerinden yalnızca *Dîvânu Lugâti’t-Türk*’te görülmektedir.

“Tığ: ‘Tığ at : kırmızı ile doru rengi arasındaki at, konur al’.” (DLT-III, 127-29)

3.28. Toruğ/ Toriğ

Toruğ, “doru” rengini ifade eden ve atlar için kullanılan bir renk adıdır (Atalay 2018: 41). İncelenen eserlerden yalnızca *Dîvânu Lugâti’t-Türk*’te geçmektedir. Örneklerde görüleceği üzere *toruğ* her zaman renk adı olarak kullanılmamıştır:

“Toruğ: At. ‘[...] bu oğlanığ bir toruğka aldım : Bu köleyi bir ata satın aldım’. Bazı kere eğreti olarak, benzetme yoluyla deveye ve sığira dahi bu ad verilir.” (DLT-I, 373- 25)

“Toriğ at: Doru renkli at.” (DLT-I, 374- 2)

Bu maddelere göre kelime hem “at” hem de “atlardaki doru rengi” için kullanılmaktadır. İlk örnekte kelime ötre ile *toruğ* biçiminde ikinci örnekte esre ile *toriğ* biçiminde yazılmıştır. Buradaki yazımlar anlam konusunda ayırt edici görünse de *Dîvânu Lugâti’t-Türk Dizin*’de *toruğ* ve *toriğ* iç içe geçmiş şekilde görülmektedir.

Sonraki dönemlerde çoğu kelimeye söz başı t’leri ötümlüleştiği ve söz sonu ğ’leri eridiği için bu kelime günümüze “doru” biçiminde ulaşmıştır. “Doru” kelimesinin anlamı; “gövdesi kızıl, ayakları ve yelesi koyu renkli olan yağız at”, “kızıl at donu” olarak verilmiştir (“Doru”, <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 21.03.2020).

3.29. Ürünğ / Örünğ / Ürünğ

“Beyaz” anlamına gelen bu renk *Kutadgu Bilig* ve *Atabetü'l- Hakayık*'ta örüng, *Divânu Lugâti 't-Türk*'te ürüng, *Karahanlı Türkçesinde İlk Kur'an Tercümesi* eserinde ise ürüng biçiminde geçmektedir.

“Ürünğ: Ak olan nesne. Oğuzlar ‘ak’ derler.” (DLT-I, 134-16)

Bu maddedeki açıklamaya göre beyaz rengi Oğuzcada *ak*, diğer dillerde *ürüng* ile karşılanmıştır (Atalay 2018: 716).

“Yarattı yaşıl çeş

Sawurdı ürünğ kaş

Tizildi karakuş

Tün kün üze yürkenür”

(Perüze gibi yeşil göğü yarattı, üzerine beyaz yüzük kaşları saçtı, karakuş yıldızı dizildi, gece, gündüz üzerine örtülür.) (DLT-I, 330-25)

Bu örnekte *ürünğ*, bir taşı nitelemektedir. Bir bahar tasviri olan bu şiirde “ürünğ kaş” ifadesi şiirin altında şu şekilde açıklanmıştır: “Ulu Tanrı yeşillikte perüze gibi olan göğü yarattı ve üzerine yeşim gibi yıldızları saçtı -yeşim beyaz bir taştır ki ondan yüzük kaşı yapılır.” (DLT-I, 331-7)

“Ürnğerdi: ‘ürnğerdi nenğ : nesne ağardı’.” (DLT-I, 289-8)

Ürnğ- fiili “ağarmak”, “beyazlaşmak” anlamında kullanılan bir fiildir.

Örüng, *Kutadgu Bilig*'de en sık geçen renklerden birisidir. *Kara* renginde olduğu gibi bağlama göre farklı anlamlar kazanan bir renktir.

“Örüng süt bile kirse edğü kılık

Ölüm tutmağınça ewürmez yorık”

(Eğer iyilik ananın ak sütü ile insanın ruhuna girerse o ölünceye kadar doğru yoldan çıkmaz.) (KB, 881)

“Otuz iki tişim örüng yinçüler

Üzüldi yipi kör saçıldı birer”

(Otuz iki dişimin, bu beyaz incilerimin ipi koştur ve onlar da birer birer döküldü.) (KB, 5640)

“Seningdin kaçan kelge isiz yorık

Örüng süt bile kirdi edğü kılık”

(Senden ne vakit kötülük gelebilir; sen bu iyi ahlâkı ananın ak sütü ile kazanmışsın.) (KB, 5881)

Bu beyitlerde *örüng*, doğrudan “beyaz” anlamını vermek üzere kullanılmıştır. Rengin nitelediği “diş” ve “süt” beyazlıkla ilgisi bilinen kelimelerdir.

“Serinse kişi öz tilekin tapar

Serip turdaçı er örüng kuş tutar”

(İnsan sabrederse dileğine kavuşur; sabredip bekleyen avcı ak kuş tutar.) (KB, 1319)

“Uçuz tutma erdemni öğren oğul

Bu erdem yorığı örüng kuş teg ol”

(Ey oğul fazileti kıymetsiz sayma, öğren; bu faziletin tabiatı ak kuşa benzer.) (KB, 3010)

“Yaşık baş kötürdi yüz açtı yangı

Ajun bütrü tuttu örüng kuş öngi”

(Güneş başını kaldırdı, tekrar yüzünü açtı; dünyanın her tarafı ak kuş rengine girdi.) (KB, 5828)

Örüng kuş kullanımında da rengin gerçek anlamı görülmekle birlikte bu ifade kalıplaşmıştır. Örüng kuş ifadesinin *Kutadgu Bilig*'deki kullanım sıklığı bunun bir birleşik kelime niteliği taşıdığını gösterir. Günümüzde “atmaca” için kullanılan “akkuş” kelimesi dikkate alındığında bu beyitlerde de örüng kuş ifadesiyle “atmaca” gibi belirli bir kuşun kastedildiği düşünülebilir.

“Kıy başka kirse kuğu kırtışı

Kuğu teg örüng kılgu könglin kişi”

(Artık başında kuğu rengi beliren insan gayret etmelidir ki gönlü de kuğu gibi ak olsun.) (KB, 1101)

“Karağa yağuma ay kılkı örüng

Örüngke kara terk yukar ol körüng”

(Ey ak-pak tabiatlı insan, sen karaya yaklaşma; dikkat et, beyaza siyah çabuk bulaşır.) (KB, 4239)

Kara kadar sık olmamakla birlikte örüng de soyut bir kavramın ifadesinde mecazî olarak kullanılmıştır. Yukarıda örnek olarak verilen iki beyitten ilkinde bakıldığında “başında kuğu rengi belirlemek”, yaşlanmanın bir ifadesi olduğuna göre “gönlün kuğu gibi ak olması” bu bağlamda “olgunluk” ya da “iyilik” olarak da değerlendirilebilir. Yaşlanan insanın kendini ölüme hazırlamak için gönlünü temizlemesi gerektiği kabulü üzerine şekillenen bir ifadedir. İkinci örnekte “iyilik” kavramı zıddıyla birlikte daha belirgin bir şekilde görülmektedir. “Beyaza siyah çabuk bulaşır” ifadesinde birinci düzlemde bir gerçeklik verilmekle birlikte arka planda “kötülüğün iyiliği bozacağı” kastedilmektedir. Bu bağlamda da örüng, “iyiliği” karşılamaktadır.

“Sanğa tegse beglik uluğluk oğa

Kiçiglik anuğ tut örüng bolğuka”

(Sana beylik ve büyüklük erişirse bu devlet içinde saç ve sakalının ağarması için kendini küçük tut ve mütevazı ol.) (KB, 552)

“Örüng boldı erse kara saç sakal

Anunğu busuğcı ölümke tükel”

(Kara saç ve sakal ağarınca pusuda yatan ölüme iyice hazırlanmak lâzımdır.) (KB, 1103)

Beyitlerde görüldüğü üzere örüng bol- fiili, “ağarmak” için kullanılmıştır. Saç ve sakal ile kullanılan örüng bol- fiili, yine ikinci düzlemde yaşlanmayı ifade eden bir anlam kazanmıştır.

Örüng, *Atabetü'l- Hakayık*'ta Peygamber'e övgü sırasında diğer peygamberlerin fiziksel özellikleri tasvir edilirken kullanılmıştır:

“Reşuller örüng yüz bu ol yüzke köz”

(Resüller beyaz bir yüzdür; o ise bu yüzün gözüdür.) (AH, 25)

Diğer peygamberlerin ve ardından onlara üstün tutulan Hz. Muhammed'in övüldüğü bu mısradaki örüng yüz iki düzlemde değerlendirilebilir. Burada örüng ile hem yüzün gerçek rengi hem de yüze yansıyan manevi ışık yani “nur” kastedilmiş olabilir çünkü İslamiyet'te beyaz genellikle olumlu kavramları simgeler. Bu bağlamda beyaz rengin parlaklığı ve peygamberlerin yüzü için kullanılması göz önünde bulundurulurken buradaki kullanımı “nur” olarak yorumlamak mümkündür.

Bu renk ürüng biçiminde *Karahanlı Türkçesinde İlk Kur'an Tercümesi* eserinde de geçmektedir:

“Yağuk életgil elgingni koltıking tapa, çıksun için ürüng yawuzsuz ya'nı äyetsiz adın.” (KT, 66-7) (Elini koynuna sok ki bir başka mucize olarak, kusursuz bembeyaz bir hâlde çıksın.) (Altuntaş, Şahin 2011: 341)

Bu sözcük günümüzde ölçünlü dilde bulunmamakla birlikte *Derleme Sözlüğü*'ne bakıldığında ağızlarda kullanımının sürdüğü görülmektedir. “Örün” biçimiyle Bolu, Zonguldak, Kastamonu, Niğde, Antalya ağızlarında “yağ, yoğurt, süt vb. yiyecekler” için kullanılmaktadır (“Örün”, <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 24.10.2020). “Ürün” biçimi ise Kütahya, Eskişehir, Bolu, Zonguldak, Kastamonu, Çankırı, Sinop, Samsun, Tokat, Ankara, Nevşehir, Niğde, Konya, Antalya ağızlarında “süt ve süt ürünleri” için kullanılmaktadır. (“Ürün”, <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 24.10.2020)

3.30. Üp ürüng

“Bembeyaz” anlamında kullanılan bir renk adıdır. Çiğilce bir edat olan “üp” edatıyla birlikte pekiştirme yoluyla oluşturulmuştur (Atalay 2018: 713). *Üp ürüng*, dönem eserlerinden yalnızca *Dîvânu Lugâti't-Türk*'te, “üp” maddesinde geçmektedir.

“Üp: Renkte te'kit edatıdır. 'üp ürüng : ap ak'. Çiğilce.” (DLT-I, 34-17)

3.31. Yağız

Kızıl ile kara arası bir rengi ifade eder (Atalay 2018: IV 728). Dönem eserlerinden *Dîvânu Lugâti't-Türk* ve *Kutadgu Bilig*'de görülmektedir.

“Yağız: Yağız. Bu, kızıl ile siyah arasında bir renktir. Buna benzetilerek yeryüzüne yağız yér' denir.” (DLT-III, 10-9)

Yağız, Kutadgu Bilig'de sık geçen renklerden biridir. Bu eserde de yukarıdaki gibi “yağız yir” tamlaması içerisinde görülmektedir:

“Yağız yir yaşıl kökte erdi küşüş

Angar birdi tengri ağırılık öküş”

(Kara yerde de aziz idi mavi gökte de Tanrı ona çok değer vermişti.) (KB, 44)

“Yağız yir katındaki altın taş ol

Kalı çıksa begler başında tuş ol”

(Kara toprak altındaki altın, taştan farksızdır; oradan çıkınca beylerin başında tuğ tokası olur.) (KB, 213)

“Yayığ kutka awnıp küwenür kür er

Yağız yir katında yürekin yirer”

(Mağrur insan dönele devletle avunarak ona güvenir; fakat kara toprak altında pişmanlıkla yüreğini parçalar.) (KB, 1144)

“Ne türlüğ ne yanğlığ kişi kıptı kör

Yağız yir olarığ yidi optı kör”

(Ne türlü ve ne çeşit insanlar bu dünyaya geldi; bak, kara toprak hepsini yedi ve yuttu.) (KB, 6403)

Bu beyitlerde de görüldüğü üzere *yağız*, bu tamlama içerisinde “kara” anlamını kazanmıştır.

“Yağı körse alp er kıztur menğiz

Karışsa boğulur kızıl hem yağız”

(Kahraman yiğidin, düşmanı görünce yüzü güler; düşmanla kapışınca kızıl kana boyanır.) (KB, 2384)

Kutadgu Bilig'de, kelimenin “kara” anlamını taşımadığı tek örnek olan bu beyitte *yağız*, “kan” kelimesinin bir niteleyicisi olarak “kızıl” anlamında kullanılmıştır.

Yağız, günümüzde “yağız” biçimiyle yaşamaya devam etmektedir. Bu dönemde taşıdığı “kara” anlamı günümüzde daha özelleşerek ten rengi bağlamında kullanılmaya başlamış ve renk, “esmer” anlamını kazanmıştır. Sözlüğe göre günümüzdeki bir diğer karşılığı da kızıla yakın bir renk olan “doru” rengidir (<https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 28.03.2020).

3.32. Yaşıl

“Yeşil” ve “mavi” anlamında kullanılan bir kelimettir. Dönem eserlerinden *Dîvânu Lugâti't-Türk*'te ve *Kutadgu Bilig*'de görülmektedir. *Divanü Lûgat'it Türk*'te bir sıfat olarak da fiilleşmiş olarak da görülen bir renktir.

“Yarattı yaşıl çeş

Sawurdı ürünğ kaş

Tizildi karakuş

Tün kün üze yürkenür”

(Perüze gibi yeşil göğü yarattı, üzerine beyaz yüzük kaşları saçtı, karakuş yıldızı dizildi, gece, gündüz üzerine örtülür.) (DLT-I, 330-25)

Daha önce *ürünğ* renginde de verilen bu beyitte Tanrı'nın dünyayı yaratması birtakım benzetmeler yoluyla aktarılmıştır. Ses benzerliğine ve bağlama bakılarak buradaki “perüze”nin günümüzdeki firuze taşını karşıladığı tahmin edilebilir. Bu taş, yeşilden çok maviye yakın bir renktedir. Bu taşın rengi ve gökyüzünü kastedmesi göz önünde bulundurulduğunda *yaşıl* renginin bu örnekte daha çok “mavi” anlamında kullanıldığı söylenebilir. Ancak eserde *yaşıl* ile “mavi” renginin kastedildiği tek örnek bu beyittir.

“Yaşardı: Yeşerdi. ‘ot yaşardı : ot yeşerdi’, [...] yaşarur- yaşarmak.” (DLT-III, 68-9)

“Alın tüpü yaşardı

Urut otın yaşurdu

Kölning suwın küşerdi

Sıgır boka münğreşür”

(Dağların tepeleri yeşerdi, kuru ot yerine yeni ot çıktı; gölün suyu doldu; sığır, boğa böğrüşür.) (DLT-II, 79-18)

Dîvânu Lugâti't-Türk'ün “yaşardı” ve “küşerdi” maddelerinden yapılan bu alıntılarda isimden türeyen *yaşar*- fiilinin kullanım örnekleri görülmektedir.

Kutadgu Bilig'de *yaşıl* rengi, benzer anlamdaki *kök* rengine göre daha sık geçmektedir. Eserde rengin “yeşil” anlamına da “mavi” anlamına da rastlanmaktadır.

“Yaşıl kök yarattı öze yulduzu

Ƙara tün törütte yaruk kündüzi”

(Mavi göğü ve üzerinde yıldızları yarattı; karanlık geceyi ve aydınlık gündüzü var etti.) (KB, 127)

“Ƙalı sözleyü bilmese til sözüg

Yaşıl kökte erse kör indirür özüg”

(Eğer dil söz söylemesini bilmezse mavi gökte olanı yere indirir.) (KB, 1003)

“Yağız yir yaşıl suw yaraştı bile

Ara ming çiçekler yazıldı küle”

(Kara toprak, mavi su birbiri ile uyuştı; ortada binlerce çiçek gülererek açıldı.) (KB, 3212)

“Kodısı yağız yir yaşıl suw bile

Örüsi süzük yil öze ot ula”

(Altı kara toprak ile mavi sudur; üstü süzölmüş yel ile ateştir.) (KB, 3725)

Örnek beyitlerde olduğu gibi *yaşıl*, “gök” ve “su” kelimelerinin nitelediğinde “mavi” anlamını vermek üzere kullanılmıştır.

“Yağız yir yaşıl torğu yüzke badı

Hıtay arkışı yağtı tawğaç eçi”

(Kara yer yüzüne yeşil ipek bağladı; Hıtay kervanı da bunun üstüne Çin kumaşı yaydı.) (KB, 68)

“Yağız yir bakır bolmağınça kızıl

Ya otta çiçek önmeginçe yaşıl”

(Kara toprak kızıl bakır oluncaya kadar ateşten yeşil çiçek çıkıncaya kadar...) (KB, 120)

“Kara tün yaruğ künke yakmaz yağuk

Yaşıl suw kızıl otka bolmaz konuk”

(Karanlık gece aydınlık güne yaklaşmaz, yeşil su kırmızı ateşe konuk olmaz.) (KB, 2250)

Kelimenin “yeşil” anlamı yalnızca bu üç beyitte görölmektedir. *Kutadgu Bilig*’de *yaşıl* renginin “mavi” anlamı daha baskındır.

“Üçünçi küröd keldi köksün yorır

Kayuğa bu baksa yaşarmış kırır”

(Üçüncü olarak Merih gelir, gazapla dolaşır; nereye bakarsa yaşarmış olan kurur.) (KB, 133)

“Kalı bolmasa edğü yarlıg tilin

Yaşarmış çiçekler kırır terk bilin”

(Eğer bey ona karşı lütüfkâr davranmazsa yaşeren çiçek çabuk kurur; bunu böyle bil.) (KB, 1810)

Yaşıl kelimesinden türeyen *yaşar-* fiilinin *Kutadgu Bilig*’deki örnekleri olan bu beyitlerde fiil, “mış-” ekini alarak sıfat fiil olarak kullanılmıştır.

Yaş kelimesi bu dönemde “taze nesne, sebze, yeşillik” anlamlarında kullanılan bir kelimedir (Atalay 2018: IV-756). *Yaşıl* rengi bu kelimeye +*l* isimden isim yapım ekini getirmek suretiyle oluşturulmuştur. İşlek olmayan bu ek benzerlik ifade eder ve eski +*sll* ekinden gelmektedir (Ergin 2009: 177).

Derleme Sözlüğü’nde Denizli ve Kars’ta hâlâ bir renk adı olarak *yaşıl* biçiminin yaşadığı görölmektedir (“Yaşıl”, https://sozluk.gov.tr/Erişim_tarihi:03.04.2020)

3.33. Yap yaşıl

“Yemyeşil” anlamında, pekiştirme yoluyla oluşturulmuş bir renktir. Bu pekiştirme dönem eserlerinden *Dîvânu Lugâti't-Türk*'te ve *Kutadgu Bilig*'de görülmektedir. *Dîvânu Lugâti't-Türk*'ün yalnızca yaşıl maddesinde geçmektedir:

“Yaşıl: Yeşil. Koyu yeşile ‘yap yaşıl’ denir.” (DLT-III, 19-3)

Yap yaşıl, *Kutadgu Bilig*'de yalnızca bir beyitte geçmiştir. Bu kelimenin anlamı *Kutadgu Bilig İndeks*'te de “yemyeşil” (Eraslan vd. 1979: 523) olarak verilmekle birlikte çeviride “mosmor” olarak çevrilmiştir:

“At üstem yarıklar bolur kıp kızıl

Ƙızıl kızğu engler bolur yap yaşıl”

(At, koşum ve zırhlar kıpkırmızı olur; kırmızı ateş gibi yanan yanaklar mosmor kesilir.) (KB, 2385)

Yap yaşıl günümüzde kullanılmayan bir pekiştirmedir. “Yeşil” rengi günümüzde “-m” ile pekiştirilmiş ve “yemyeşil” olmuştur.

3.34. *Yipkin/ Yipkil/ Yipin/ Yipün*

“Koyu kırmızı, mor, menekşe rengi” (Eraslan vd. 1979, 546) için kullanılmıştır. *Dîvânu Lugâti't-Türk* ve *Kutadgu Bilig*'de geçmektedir. *Dîvânu Lugâti't-Türk Dizin*'den *yipin*, *yipkil*, *yipkin* ve *bayın* renklerinin birbirlerinin yerine geçebildiği anlaşılmaktadır (Atalay 2018: IV-793).

“Yipkin: ‘yipkin neng : konur renkli, koyu kırmızı, erguvan renginde olan nesne’.” (DLT-III, 37-14)

Yipkil: Erguvan rengi. ‘yipkil ton : erguvan renginde elbise’. Ɨ harfi Ɔ’dan çevrilmiştir.” (DLT-III, 46-22)

Atalay, “bayın” maddesine düştüğü dipnotta *yipkin* kelimesindeki Ɨ harfinin eriyerek *yipin* biçimini almış olabileceğini belirtmektedir (DLT-III, 21). Bu dipnota ve yukarıdaki *yipkil* maddesinde yapılan açıklamaya bakılarak kelimenin birincil şeklinin *yipkin* olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Kutadgu Bilig'de *yipün* biçimiyle görülen bu renk, eserde yalnızca bir beyitte geçmektedir:

“Ƙurmuş yıgaçlar tonandı yaşıl

Bezendi yipün al sarıg kök kızıl.”

(Kurumuş ağaçlar yeşiller giyindi; tabiat mor, al, yeşil ve kızıl renkler ile süslendi.) (KB, 67)

Yipkin, *yipkil*, *yipin*, *yipün* kelimelerinden herhangi birine günümüzde rastlanmamıştır.

Sonuç

Tasvirin en önemli unsurlarından biri olan renkler Karahanlı dönemi eserlerinde de sıklıkla yer almıştır. Dönemin dil özelliklerini yansıtan *Dîvânu Lugâti't-Türk*, *Kutadgu Bilig*, *Atabetü'l-Hakayık* ve *Kur'an Tercümesi* eserlerinde renklerin hem gerçek hem de mecaz anlamlı kullanımları mevcuttur. Özellikle *Dîvânu Lugâti't-Türk* ve *Kutadgu Bilig* eserleri “renk” konusunun incelenmesinde oldukça fazla malzeme sunmaktadır.

Eserlerin dizin bölümlerinden yapılan tarama sonucunda Karahanlı Türkçesinde toplam 34 renk adı olduğu tespit edilmiştir. Bu renklerden *ar*, *arsal/arsıl/arsik*, *asrı/esri*, *bayın*, *Ƙupa*, *şasut*, *targıl*, *tığ.üp*, *ürünğ*, *yap yaşıl*, *yipkin* / *yipkil* / *yipin* / *yipün* biçimleri günümüze ulaşmamıştır. *Ak*, *al*, *ala*, *boz*, *çakır*, *habeş*, *Ƙara*, *Ƙap Ƙara*, *kızıl*, *Ƙıp kızıl*, *Ƙula* Türkiye Türkçesinde ölçünlü dilde; *çal* ve *Ƙırğıl* bazı ağızlarda ses değişimine uğramaksızın hâlâ kullanılmaya devam etmektedir. *Kök*, *kömkök*, *kökşin*, *sarığ*, *sap sarığ*, *toruğ* / *toriğ*, *yağız* bazı ses değişimleriyle günümüzde kullanımı devam eden renklerdir. *Konğur*

ve *yaşıl* renginin ise bu biçimi bazı ağızlarda yaşamakla birlikte ölçünlü dilde “konur” ve “yeşil” biçimiyle yaşamaktadır. *Ürünğ/örünğ/ürünğ* rengi ise günümüzde ağızlarda süt veya süt ürünleri için kullanılmakta “örün” ve “ürün” biçimiyle görülmektedir.

Dönemin renk adlarından *kara*, *kızıl*, *sarığ* ve *ürünğ/örünğ/ürünğ* renklerinin eserlerde gerçek anlamlarının yanında mecaz anlamları mevcuttur. Söz gelimi *kara* rengi “kötülük” “hayırsızlık” gibi olumsuz kavramları; *ürünğ/örünğ/ürünğ* rengi ise “olgunluk”, “iyilik” gibi daha olumlu kavramları çağrıştırmaktadır. Bu dönemde *ağ* ve *ürünğ/örünğ/ürünğ*, *al* ve *kızıl*, *ar* ve *arsal/arsıl/arsik*, *bayın* ve *yipkin / yipkil / yipin / yipün*, *kök* ve *yaşıl* eş veya benzer anlamda kullanılmış renk adlarıdır. Renklerin gösterdiği anlam çeşitlilikleri ve çoğu rengin eş/benzer anlamlarıyla birlikte varlığını sürdürmesi, Karahanlı Türkçesinin “renk” kavramı konusunda oldukça zengin olduğunu göstermektedir.

Kaynakça

Altuntaş, H., Şahin, M. (Haz.) (2011). *Kur'an-ı Kerim Meâli*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

AH Arat, R. R. (Haz.) (1951). *Atabetü'l- Hakayık*, Edib Ahmed B. Mahmud Yükneki. İstanbul: Ateş Basımevi.

KB II Arat, R. R. (Haz.) (1985). *Kutadgu Bilig II- Çeviri*, Yusuf Has Hâcib. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

KB I Arat, R. R. (Haz.) (1999). *Kutadgu Bilig I- Metin*, Yusuf Has Hâcib. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

KT Ata, A. (Haz.) (2019). *Karahanlı Türkçesinde İlk Kur'an Tercümesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

DLT (I-II-III) Atalay, B. (Çev.) (2018). *Dîvânu Lugâti't-Türk Çeviri*. Kâşgarlı Mahmud, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Atalay, B. (Çev.) (2018). *Dîvânu Lugâti't-Türk Dizin*. Kâşgarlı Mahmud, Ankara:

Eraslan, K., O. F. Sertkaya, N. Yüce, (Haz.) (1979). *Kutadgu Bilig III İndeks*, Reşit Rahmeti Arat. İstanbul: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basımevi.

Hacıeminoğlu, N. (2019). *Karahanlı Türkçesi Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Bayraktar, N. (2003). “Renk Adlarının Türkçenin Söz Varlığına Katkıları”. VIII. Uluslararası Kıbataek Edebiyat Şöleni (16-20 Ekim 2003). Çanakkale.

Bayraktar, N. (2005). “Kavram ve Anlam Boyutunda Al, Kırmızı ve Kızıl”. *The International Association of Central Asian Studies, Prof. Dr. Mustafa Canpolat Armağanı* 10/1: 145-165.

Bayraktar, N. (2006). “Kavram ve Anlam Boyutunda Sarı ve Tonları”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Prof. Dr. Tuncer Gülensoy Armağanı* 20/1: 209-218.

Bayraktar, Nesrin (2009). “Boz ve Kır Renk Adlarının Kavram, Anlam ve Biçim Boyutu Üzerine”. *The International Association of Central Asian Studies, Festschrift To Commemorate the 80th Anniversary of Prof. Dr. Talat Tekin's Birth* 13: 101-121.

Bayraktar, N. (2014). “Kara ve Siyah Renk Adlarının Türkçedeki Kavram ve Anlam Boyutu Üzerine”. *Tömer Dil Dergisi* 126 (Ekim-Kasım-Aralık 2004). 56-77.

Küçük, S. (2010). “Tarihi Türk Lehçelerinde Renk Adlandırmaları”. *Turkish Studies* 5/1. (Kış 2010): 556-577.

Türk Dil Kurumu. “Güncel Türkçe Sözlük”. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: : 22.02.2020)

Türk Dil Kurumu. “Derleme Sözlüğü”. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 23.02.2020)

Kuanşi İm Pusar'daki Alıntı Sözcüklerde Türkçeleştirme

*Dr. Öğr. Üyesi Duygu YAVUZ ÖZ**

Özet

Diller arasındaki sözcük alışverişleri sosyal, siyasal, dinî, ekonomik vb. sebeplere dayanır. Bu sebepler dönemden döneme değişiklik gösterebilir. Eski Uygur Türkçesi dönemindeki alıntılar sosyal hayattaki değişiklikler ile din ve medeniyet dairesiyle ilişkilidir. Türklerin bu dönemde Budizm, Manihaizm, Hristiyanlık ve İslamiyet ile temasa geçişi söz varlığında birtakım değişikliklere yol açmıştır. Bu inanç sistemlerini anlayabilmek için kaynak metinleri çevirme ihtiyacı doğmuş, Sogdca, Toharca, Tibetçe, Sanskritçe, Çince, Arapça, Farsça gibi dillerde yazılmış bu metinler Türkler tarafından çevrilmiştir. Yeni karşılaşılan kavramları karşılamak için sözcükler türetilmiş, böylece dilimizdeki ilk sözcük türetme faaliyetleri başlamıştır. Ancak her sözcüğe de bir karşılık bulunmayıp ya da bulunamayıp kaynak dillerden sözcük alma yoluna da gidilmiştir. Bu şekilde alınan sözcükler fonetik, morfolojik ve semantik yollarla Türkçeleştirilmiştir. Kimi sözcükler yalnız fonetik açıdan Türkçeleştirilirken kimilerinin diğer açılardan da Türkçeleştirildiği görülür. Bu durum, sözcüğün işlek olarak kullanılmasına bağlı olmalıdır. Bu çalışmada eski Uygur Türkçesi Budist çevre metinlerinden Kuanşi İm Pusar adlı eserde yer alan alıntı sözcüklerin morfolojik olarak Türkçeleştirilmesi ele alınmıştır. Eserdeki alıntı sözcükler Sanskritçe, Çince, Sogdca ve Yunanca kaynaklıdır. Ekseriyetini Budizm'in dili olan Sanskritçe kökenliler oluşturur. Neredeyse tamamı dinî içeriğe sahip olan bu sözcüklerin tümü ad soyludur. Çoğunlukla çekim ekleriyle Türkçeleştirilmişlerdir. Yapım ekleriyle Türkçeleştirilen birkaç sözcüğe rastlanmıştır. Bunlar arasında eylem kategorisine geçenler de vardır. Ayrıca yardımcı eylemler aracılığıyla Türkçeleştirilen sözcükler de mevcuttur. Çalışmanın Giriş bölümünde konuya ilişkin temel bilgiler verilip bu konuda yapılan çalışmalara yer verilmiştir. İnceleme bölümünde Kuanşi İm Pusar'daki alıntı sözcüklerin geçtiği cümle örnekleri sunulmuş, sözcükler kaynak dillerine ve Türkçeleştirilme biçimlerine göre tasnif edilmiştir. Sonuç bölümünde ise elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Alıntı, Türkçeleştirme, kuanşi im pusar.

Turkification of Loan Words In Kuanşi İm Pusar

Abstract

Loan words in the Old Uighur Turkish period are related to changes in social, religious and cultural life. Turks' contact with Buddhism, Manichaeism, Christianity and Islam caused some changes in the vocabulary. In order to understand these religious cults, the need to translate source texts arose, and these texts written in languages such as Sogdian, Tocharian, Tibetan, Sanskrit, Chinese, Arabic and Persian were translated by Turks. Words were lexicalized to meet newly encountered concepts, thus the first word lexicalize activities in our language began. However, such an application was not required for every word. This kind of words Turkified by phonetic, morphological and semantic ways. In this study, the morphological Turkification of the loan words in Kuanşi Im Pusar, one of the old Uighur Turkish Buddhist texts, is discussed. Loan words in the work originate in Sanskrit, Chinese, Sogdian and Greek languages. Most of them are of Sanskrit origin, the language of Buddhism. All of these words, almost all of which have religious content, are noble names. It has been observed that they are mostly Turkified by inflectional suffixes. There are a few words that have been Turkified with suffixes. There are also words that are Turkified through auxiliary verbs. In the introduction part, basic information about the subject is given. In the analysis section, the sentence examples containing the loan words were presented, and the words were classified according to their source languages and their Turkification method. In the conclusion part, the obtained data were evaluated.

Keywords: Loan words, turkification, kuanşi im pusar.

* Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, duyguvozt@gmail.com.

Giriş

Siyasi çöküntüler, göçler, yeni bölgelere yerleşme, yeni kavimlerle kaynaşma, din değiştirme, yeni medeniyet dairelerine giriş, komşularla kültürel temas ve alışveriş o dile yabancı dillerden bazı sözcük ve şekillerin girmesine neden olur (Korkmaz, 2005). Tarih boyunca kendisine çok geniş bir yayılma ve yaşam alanı bulan Türk Dili de sözü edilen sebeplerle Çin, Tibet, Sanskrit, Tohar, Yunan, İtalyan, Fransız, Arap, Fars ve İran vb. dillerden çeşitli sözcükler almıştır.

Alıntı sözcüklerin tespit edildiği ilk dönem metinlerle takip edebildiğimiz Eski Türkçe dönemidir. En eski alıntılar ise Çince, Tibetçe, Sanskritçe, Toharca, Soğdca, orta İranca'ya aittir. Talat Tekin, eski Türklerin ilişki kurdukları ilk yabancı halklardan birinin Çinliler olduğunu ve dolayısıyla en eski alıntıların Çince olması gerektiğini ifade etmiş, bu sözcüklerin askerlik, din, eğitim, teknik, müzik gibi alanlara ait olduğunu söylemiştir (Tekin, 1983). F. Sema Barutcu Özönder, eski Türkçe döneminde Sogd alfabesi ile Sogdcanın diğer kaynak dillere kıyasla daha geniş bir yer kapladığını, hem Köktürk hem de Ötüken Uygur Devletlerinde özellikle kağanlık sülaleleri tarafından ticari, dinî gibi amaçlarla kullanıldığını ifade etmiştir (Barutcu Özönder, 2002).

Eski Türkçenin Köktürkçe dönemindeki alıntılar Orhun Anıtlarının içeriği dolayısıyla daha çok askerî terimlerdir. Eski Uygur Türkçesi dönemindeki alıntılar ise sosyal hayattaki değişiklikler ile inanç ve medeniyet dairesi değişikliği dolayısıyla daha çok dinî ve sosyokültürel terimlerdir. Türklerin bu dönemde Budizm, Manihaizm, Hıristiyanlık ve dönem sonuna doğru İslamiyet ile teması söz varlığında birtakım değişikliklere yol açmıştır. Bu inanç sistemlerini anlayabilmek için Sogdca, Toharca, Tibetçe, Sanskritçe, Çince gibi kaynak dillerden çeviriler yapma gereği ortaya çıkmıştır. Uygur Türkleri tarafından yapılan bu çeviriler sırasında yeni karşılaşılan kavramları ifade etmek üzere dilde var olan sözcüklerden yararlanılmış, hâlihazırda böyle bir sözcük yok ise mevcut kök ve eklerden yeni sözcükler türetilmiştir. Ancak her yeni kavram için böyle bir faaliyete girişilmeyip kaynak dillerden sözcük alma yoluna da gidilmiştir. Alınan bu sözcükler Türk Dilinin diğer tüm tarihî ve çağdaş dönemlerinde olduğu gibi fonetik, morfolojik, semantik açıdan Türkçeleştirilmiştir. Fonetik olarak hedef dilin sesletim kurallarına, morfolojik olarak ekleşme düzenine, semantik olarak algılama biçimine uygun hale getirilmiştir.

Bugüne dek alıntı sözcüklerin Türkçeleştirilmesi konusunda yapılmış çalışmalara şu neşirler örnek verilebilir: Tanju Seyhan “Orta Türkçede Arapça ve Farsçadan alıntılarda Türkçeleştirme (Oral Seyhan, 2004); Engin Çetin “Eski Türkçedeki insan yapımı nesne adlarında ödünçlemeler üzerine” (Çetin, 2004); Aya İshihara “Yazı dilindeki alıntı kelimelerin Türkçeleşme süreçleri” (İshihara, 2005); Feryal Korkmaz “Alıntı kelimelerin Türkçeleşme sürecinde bazı Arapça kelimelerin görev değişikliğine uğraması üzerine” (Korkmaz, 2007); Hüseyin Yıldız “Sanskritçe ratna, Anadolu’da eratna mı oldu? – Eratna kelimesinin etimolojisi üzerine notlar-” (Yıldız, 2012); Veysel İbrahim Karaca “Türkiye Türkçesindeki alıntı sözcüklerde görülen ses olayları üzerine bir inceleme” (Karaca, 2012); Mevlüt Erdem, “Sogdca, Türkçedeki Sogdca kelimeler ve bunların Türkçeye uyumları” (Erdem, 2014); Halit Dursunoğlu “Türkiye Türkçesi’ndeki Arapça sözcükler ve bu sözcüklerdeki ses olayları” (Dursunoğlu, 2014); Pelin Seçkin ve A. Mevhibe Coşar “Türkçede alıntılardan kelime türetmede kullanılan ekler” (Seçkin ve Coşar, 2017); Vahit Türk “İlk Kur’an tercümesinde alıntı sözlerin işleme sokulması” (Türk, 2018); Duygu Yavuz Öz “Eski Türk manzum metinlerinde işleme sokulan alıntı sözcükler” (Yavuz Öz, 2020).

Bu çalışmada ise eski Uygur Türkçesi Budist çevre metinlerinden Saddharmapuṇḍarīka-sūtra adlı Mahāyāna Burkancılığına ait eserin 25. bölümünün tercümesi olan, Avalokiteşvara (Kuaṅşi im) adlı bir bodhisattvanın yardımı ihtiyacı duyan canlılara el uzatışının anlatıldığı Kuaṅşi İm Pusa (Ses İşiten İlâh) adlı eserde yer alan alıntı sözcüklerin morfolojik olarak Türkçeleştirilmesi ele alınmıştır. Bu sözcüklerin çoğu morfolojik açıdan olduğu gibi fonetik açıdan da Türkçeleştirilmiştir ancak fonetik uyarlamalar bu

çalışmanın kapsamına girmez. Çalışmanın Giriş bölümünde konuya ilişkin temel bilgiler verilir ve bu konuda yapılan çalışmalara yer verilmiştir; İnceleme bölümünde alıntı sözcükler kaynak dillerine ve Türkçeleştirilme biçimlerine göre tasnif edilip geçtikleri cümle örnekleri sunulmuştur; Sonuç bölümünde ise elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

Kuanşi İm Pusar'dak Morfolojik Olarak Türkçeleştirilen Alıntı Sözcükler

Alıntı Sözcüklerin Kaynak Dilleri ve Anlamları

Sanskritçe Kökenli Olanlar

Asur < Skr. *asura* “canlıların içinde buldukları beş veya altı varlık şekillerinden ikincisinde bulunan tanrı düşmanı kudretli devler, cin” (Tekin, 2019: 28, 37); *bodisvt* < Sogd. *pwdsBt* < Skr. *bodhisattva* “bodhisattva” (Tekin, 2019: 38); *bramn* < Skr. *brāhmaṇa* “saf yaşam veya akıl; dört kastın en yükseği, Brahma'ya hizmet edenler, onun soyundan gelenler, Vedaların koruyucuları” (Soothill ve Hodous, 2010: 852); *buyan* < Skr. *punya* “iyilik etmek” (Tekin, 2019: 39); *erdni* < Skr. *ratna* “değerli taş” (Tekin, 2019: 40); *gantar* ~ *gntr* < Skr. *gandhāra* “yılan hükümdarlarından birinin adı” (Tekin, 2019: 28); *gintirvi* ~ *gntrv* < Skr. *gandharva* “İndra'nın güzel kokular saçan mızıkacıları; yeniden doğmak üzere ölen bir canlıyı yeni doğuşa götüren bir varlık” (Tekin, 2019: 28); *mağuruk* ~ *mağaruk* ~ *mğuruk* < Skr. *mahoraga* “büyük yılan” (Tekin, 2019: 45); *pratikabut* ~ *prtikabut* < Skr. *pratyekabuddha* “yalnız kendisini kurtaran, başkalarını düşünmeyen ve dinini yaymayan burkan” (Tekin, 2019: 27); *pusar* < Çin. *p'u-sa* < **b'uo-sât* < Skr. *bodhisattva* “bodhisattva” (Tekin, 2019: 47); *şravak* ~ *şiravak* ~ *şrvk* < Skr. *śrāvaka* “Burkan'ın müritleri, dinleyicileri” (Tekin, 2019: 27); *upasanç* < Sogd. *'wp's'nç* < Skr. *upāsikā* “manastıra girmeyen kadın mümin” (Tekin, 2019: 28); *vçirpan* < Skr. *vajrapāṇi* “şimşekten kamayı elinde tutan; İndra'nın lakabı” (Tekin, 2019: 29, 52); *vidya* < Skr. *vidyā* “bilgi, akide; büyü sanatı; büyü gücü, mucize gücü” (Tekin, 2019: 31, 52); *yek* < Skr. *yakkha* “dev, cin” (Tekin, 2019: 52).

Çince Kökenli Olanlar

Biti- < Çin. *piet* “yazmak” (Tekin, 2019: 38); *burkan* < Çin. *bur* + T. *kan* “Buddha” (Tekin, 2019: 39); *lu* < Çin. *lung* “ejderha” (Tekin, 2019: 45); *buşl* < Çin. *pu-şl* “sadaka, kurtuluş” (Tekin, 2019: 39); *tsuy* < Çin. *tsui* “günah” (Tekin, 2019: 50).

Sogdca Kökenli Olanlar

Ajun < Sogd. *'z'wn / 'j'wn* “canlıların içinde buldukları varlık şekli= skr. *gati*” (Tekin, 2019: 36).

Yunanca Kökenli Olanlar

Nom < Sogd. *nwm* < Yun. *nomos* “din, şeriat” (Tekin, 2019: 45).

Alıntı Sözcüklerin Türkçeleştirilme Biçimleri

Ad Kategorisindeki Sözcüklerin Türkçeleştirilme Biçimleri

Çekim eki alan alıntılar:

Çokluk eki alanlar: *Asur+lar*, *bodisvt+lar*, *bramn+lar*, *burkan+lar*, *erdni+ler*, *gantar+lar* ~ *gntr+lar*; *gintirvi+ler* ~ *gntrv+lar*; *lu+lar*, *mağaruk+lar* ~ *mağuruk+lar* ~ *mğuruk+lar*, *pratikabut+lar*, *şiravak+lar* ~ *şravak+lar*, *upasanç+lar*, *vçirpan+lar*, *yek+ler*.

Belirtme durum eki alanlar: *Vidya+ğ*.

İlgi durum eki alanlar: *Pusar+ning*.

Bulunma durum eki alanlar: *Ajun+ta*.

Yönelme durum eki alanlar: *Burkan+ka, pusar+ka*.

Hem çokluk hem durum eki alanlar: *Burkan+lar+ka, yek+ler+de*.

İyelik eki alanlar: *Buşı+sı*.

Hem iyelik hem durum eki alanlar: *Buşı+sı+n, buşı+mız+ni, tsuy+um+ta*.

Yapım eki alan alıntılar:

+çI₂ yapım eki alanlar: *Nom+çı*.

+II₂g yapım eki alanlar: *Erdni+lig*.

+i- yapım eki alanlar: *Piet+i-* (> *biti-*).

+la- yapım eki alanlar: *Buyan+la-, nom+la-*.

Eylem Kategorisindeki Sözcüklerin Türkçeleştirilme Biçimleri

Bildirme kip eki alanlar:

Geniş zaman eki alanlar (Teklik eksiz 3. şahısta çekimlenmiş): *Nomla-y-ur- Ø*.

Görülen geçmiş zaman eki alanlar (Teklik 1. şahısta çekimlenmiş): *Biti-di-m*.

Tasarlama kip eki alanlar:

Emir eki alanlar: *Nomla-yın*.

Şart eki alanlar: *Nomla-sar*.

İsim-fiil eki alanlar:

Zarf-fiil eki alanlar: *Buyanla-y-u*.

Yardımcı eylem alanlar:

Al- yardımcı eylemini alanlar: *Buşısın + al-*

Kıl- yardımcı eylemini alanlar: *Vidyag + kıl-*

Alıntı Sözcüklerin Yer Aldığı Satırlar

Ajun: Tamu prit yılkı ajunta özi kirip emgeklerinte ozgurur (KİP 191) “Cehennemlikler (skr. naraka), açlık çeken ruhlar (skr. preta) ve hayvanlar (skr. tiryagyoni) dünyasına (ajun= gati) girer, (onları) acılarından kurtarır”.

Asur: Birük tejriler yekler lular gantarlar gintirviler asurlar talım kara kuşlar mahuruklar kişili kişi ermezliler körkin körü kırtulğu tınlıglar erser kuanşi im pusar ol tınlıglarkça alkuğa yaraşı etüz körkin körtgürü nomlayı kutgarur (KİP 142) “Tanrıların (skr. deva), ejderlerin (skr. nāga), cinlerin (skr. yakşa), yılan hükümdarlarının (skr. gandhāra), gökteki mızıkacıların (skr. gandharva), kudretli devlerin (skr. asura), altın kanatlı efsanevî kuşların (skr. garuḍa), büyük yılanların (skr. mahoraga) ve hem insan olan hem de insan olmayanların (skr. manuşy-amanuşya) yüzünü görerek kurtulabilecek canlı varlık iseler, Kuanşi im pusar o canlı varlıklara, her birine, uygun (birer) kılığa girerek görünür, (dini) öğretir, kurtarır”.

Biti-: Drmuruç seli upasi kulkıya küsüşijje bitidim (KİP 223) “Ben zavallı, upāsaka Drmuruç (skr. dharmaruci) Seli’nin isteği üzerine yazdım”.

Bodisvt: Taķı yime alkınçsız kögüzlüg bodisvt inçe bilij kim kayu tnlüg altmış iki koti sanı gajj ögüz içinteki kum sanınça bodisvtlar atın atayu tapınu uduunu kıatağlansar ölüm küniije tegi atayu tapıgın uduğun egsütmeser aşın içgüsin tonın tonanğusun ...-ltin töşekin otıija emiije tegi alku tüketi tegürser ol edgü kılınç erüş mu titir (KİP 82) “Ve yine tükenmez gönüllü bodhisattva (skr. Akşayamati), böyle bilin ki herhangi bir canlı varlık 62 koti kadar (620.000.000) Ganj ırmağı içindeki kum sayısınca bodhisattvalar adını anmaya, (onlara) tapınmaya (eş anl.) çalışsa; ölüm gününe kadar (adını) anıp saygı ve bağlılığını eksiltmese; yiyeceğini içeceğini, giyimini kuşamını, (yastığını) döşüğünü, otuna ilacına kadar her şeyini eksiksiz sunsa, bu iyi amel çok mudur?”

Bramn: Birük bramnar körkin körü kıurtulğu tnlüglar erser kıuanşı im pusar ol tnlüglarka bramnar körkin körtgürü nomlayur kıutğarur (KİP 131) “Brahmanların yüzünü görerek kıurtulabilecek canlı varlık iseler, Kuanşi im pusar o canlı varlıklara, brahmanlar kıılığına girerek görünür, (dini) öğretir, kıurtarır”.

Burқан: Taķı yime alkınçsız kögüzlüg bodisvt teijri burқанka inçe tip ötüğ ötünti (KİP 97) “Ve yine tükenmez gönüllü bodhisattva (skr. Akşayamati) tanrı Burқан'a şöyle (bir) soru sordu:”. Bu yirtinçü yir suvdaķı tnlüglar ... birük burқанlar körkin körü kıurtulğu tnlüglar erser kıuanşı im pusar ol tnlüglarka ... burқанlar körkin körtgürür nomlayur kıutğarur (KİP 10) “Bu dünyadaki (eş anl.) canlı varlıklar, burkanların yüzünü görerek kıurtulabilecek canlı varlık iseler, Kuanşi im pusar o canlı varlıklara, burkanlar kıılığına girerek görünür, (dini) öğretir, kıurtarır”. Kıp ödün kıolulasar bilgüüg ermez kolti sanınça burқанlarka tapınıp... antıka kıut kıolmış erür (KİP 179) “Sayısız (söz anl.: koti sayısınca) burkanlara tapındığı, (canlı varlıklar için) ant içip rahmet dilediği devirleri saysalar, (sonuç) kavranamaz”.

Buşı: Tözünüm alij bu nom buşısı titir (KİP 158) “Efendim, alın, bu din için verilen sadakadır”. Tözünüm biziije yarlıқанçuçı köijül turğuruıj bu buşımızı alıp asığ tusu kıılıj tip ötünti (KİP 160) “Efendim, bize acıma duygunuzu gösterin! Bu sadakamızı alın, fayda (eş anl.) sağlayın' diye yalvardı”. Tözünüm bu alkınçsız kögüzlüg bodisvt ulayı teijrili kıışili kıalın kıuvrağka yarlıқанçuçı köijül turğuruıj bu buşısın alij asığ tusu kılu birij... (KİP 165) “Asilim, bu tükenmez gönüllü bodhisattva (skr. Akşayamati) ile büyük tanrı ve insanlar topluluğuna acıma duygunuzu gösterin, bu sadakasını alın, (onlara) fayda (eş anl.) sağlayın”.

Buyanla-: Uluğ yarlıқанçuçı kıolulamak biligin mini kıolulayu buyanlayu yarlıқazun (KİP 197) “Çok acıyan ant içme bilgisi ile (Kuanşi im pusar) beni (kıurtarmaya) ant içmek ve (bana) iyilik etmek lutfunda bulunsun”.

Erdni: Taķı yime miij tümen tnlüglar altun kümüş erdni monçuk satığsız erdniler tilegeli .. taluy ögüzke kıirser (KİP 17) “Ve yine sayısız (söz anl.: 10.000.000) canlı varlıklar, altın gümüş, mücevher, boncuk (ve) paha biçilmez değerli şeyleri aramak için deniz (veya) ırmağa girseler”. Ötrü kentünüij tükel türlüg satığsız erdnilig küntegüsin alıp kıuanşı im pusarka tutdı inçe tip tidi (KİP 156) “Bundan sonra kendisinin türlü türlü paha biçilmez taşlarla (skr. ratna) bezeli gerdanlığını aldı Kuanşi im pusar'a sundu, şöyle dedi”.

Gantar ~ gntr: Birük teijriler yekler lular gantarlar gintirviler asurlar talım kıara kıuşlar mağuruklar kıışili kıışı ermezlıler körkin körü kıurtulğu tnlüglar erser kıuanşı im pusar ol tnlüglarka alkuğa yaraşı etüz körkin körtgürü nomlayur kıutğarur (KİP 142) “Tanrıların (skr. deva), ejderlerin (skr. nāga), cinlerin (skr. yakşa), yılan hükümdarlarının (skr. gandhāra), gökteki mızıkacıların (skr. gandharva), kudretli devlerin (skr. asura), altın kanatlı efsanevî kıuşların (skr. garuğa), büyük yılanların (skr. mahoraga) ve hem insan olan hem de insan olmayanların (skr. manuşy-amanuşya) yüzünü görerek kıurtulabilecek canlı varlık iseler, Kuanşi im pusar o canlı varlıklara, her birine, uygun (birer) kıılığa girerek görünür, (dini) öğretir, kıurtarır”.

Gintirvi ~ gntrv: Birük tejriler yekler lular gantarlar gintirviler asurlar talım kara kuşlar mahuruklar kişili kişi ermezliler körkin körü kurtulğu tnlıglar erser kuanşi im pusar ol tnlıglarkā alkuğa yaraşı etüz körkin körtgürü nomlayu kutgarur (KİP 142) “Tanrıların (skr. deva), ejderlerin (skr. nāga), cinlerin (skr. yakşa), yılan hükümdarlarının (skr. gandhāra), gökteki mızıkacıların (skr. gandharva), kudretli devlerin (skr. asura), altın kanatlı efsanevî kuşların (skr. garuḍa), büyük yılanların (skr. mahoraga) ve hem insan olan hem de insan olmayanların (skr. manuşy-amanuşya) yüzünü görerek kurtulabilecek canlı varlık iseler, Kuanşi im pusar o canlı varlıklara, her birine, uygun (birer) kılığa girerek görünür, (dini) öğretir, kurtarır”.

Lu: Birük tejriler yekler lular gantarlar gintirviler asurlar talım kara kuşlar mahuruklar kişili kişi ermezliler körkin körü kurtulğu tnlıglar erser kuanşi im pusar ol tnlıglarkā alkuğa yaraşı etüz körkin körtgürü nomlayu kutgarur (KİP 142) “Tanrıların (skr. deva), ejderlerin (skr. nāga), cinlerin (skr. yakşa), yılan hükümdarlarının (skr. gandhāra), gökteki mızıkacıların (skr. gandharva), kudretli devlerin (skr. asura), altın kanatlı efsanevî kuşların (skr. garuḍa), büyük yılanların (skr. mahoraga) ve hem insan olan hem de insan olmayanların (skr. manuşy-amanuşya) yüzünü görerek kurtulabilecek canlı varlık iseler, Kuanşi im pusar o canlı varlıklara, her birine, uygun (birer) kılığa girerek görünür, (dini) öğretir, kurtarır.”

Mahuruk ~ maḥaruk ~ mḥuruk: Birük tejriler yekler lular gantarlar gintirviler asurlar talım kara kuşlar mahuruklar kişili kişi ermezliler körkin körü kurtulğu tnlıglar erser kuanşi im pusar ol tnlıglarkā alkuğa yaraşı etüz körkin körtgürü nomlayu kutgarur (KİP 142) “Tanrıların (skr. deva), ejderlerin (skr. nāga), cinlerin (skr. yakşa), yılan hükümdarlarının (skr. gandhāra), gökteki mızıkacıların (skr. gandharva), kudretli devlerin (skr. asura), altın kanatlı efsanevî kuşların (skr. garuḍa), büyük yılanların (skr. mahoraga) ve hem insan olan hem de insan olmayanların (skr. manuşy-amanuşya) yüzünü görerek kurtulabilecek canlı varlık iseler, Kuanşi im pusar o canlı varlıklara, her birine, uygun (birer) kılığa girerek görünür, (dini) öğretir, kurtarır.”

Nom: Birük igil nomçı törüçi körkin körü kurtulğu tnlıglar erser kuanşi im pusar ol tnlıglarkā igil nomçı törüçi körkin körtgürü nomlayur kutgarur (KİP 126) “Grihapatinin (igil nomçı törüçi) yüzünü görerek kurtulabilecek canlı varlık iseler, Kuanşi im pusar o canlı varlıklara grihapati kılığına girerek görünür, (dini) öğretir, kurtarır”. Mij tümen klp öd nomlasar taḳı alḳınmaḡay (KİP 94) “Sayısız (söz anl. 10.000.000) devirler boyunca (dini) öğretse de azalmaz (yani amellerin farksız oluşu değişmez)”. Qoduru tijlaj siz ol kuanşi im bodisvt yorıḡın nomlayın (KİP 176) “Siz iyice dinleyin! Bu Kuanşi im pusar’ın (bodisvt) ‘dolaşmasını’ anlatayım”. Tejri tejrısı burḳan kuanşi im pusarnıj alḳudın sıjar kutadmaḡ erdemın nomlayu vidyaḡ ḳılmışın eşıdıḡlı ḳuvraḡda sekiz tümen tört mij tnlıglar alḳuḡun tözkerınçısız burḳan ḳutıja köjüül turḡurdılar (KİP 217) “Tanrılar tanrısı (skr. devāti-deva) Burkan’ın, Kuanşi im pusar’ın her yere saadet götürme kabiliyetini anlattığını ve büyü gücünü (skr. vidyā) açıkladığını işiten topluluktaki 84000 canlı varlığın hepsi, anlaşılması güç Burkanlığa (burḳan ḳutı) inandılar (söz anl.: gönül yükselttiler, iman getirdiler)”.

Pratikabut ~ prtikabut: Birük pratikabutlar körkin körü kurtulğu tnlıglar erser kuanşi im pusar ol tnlıglarkā pratikabutlar körkin körtgürüp nomlayur kutgarur (KİP 104) “Pratyekabuddhaların yüzünü görerek kurtulabilecek canlı varlık iseler, Kuanşi im pusar o canlı varlıklara, pratyekabuddhalar kılığına girerek görünür, (dini) öğretir, kurtarır”.

Pusar: Yaruk bilḡe alḳınçısız köḡüzlüḡ bodisvt kuanşi im pusarnıj kutadmaḡ küçi erdemı antaḡ uluḡ titir (KİP 70) “Tükenmez gönüllü bodhisattva (skr. Akşayamati), Kuanşi im pusar’ın mesut etme gücü (eş anl.) (işte) bu kadar büyüktür”. Ol ödün tejri burḳan kuanşi im pusarka inçe tip yarlıḳadı (KİP 162) “O zaman tanrı Burkan, Kuanşi im pusar’a şöyle buyurdu”.

Şravak ~ şiravak ~ şrvk: Birük şravaklar körkin körü kurtulğu tnlıglar erser kuanşi im pusar ol tnlıglarkā şravaklar körkin körtgürü nomlayur kutgarur (KİP 106) “Şrāvakaların yüzünü görerek kurtulabilecek canlı varlık iseler, Kuanşi im pusar o canlı varlıklara, şrāvakalar kılığına girerek görünür, (dini) öğretir, kurtarır”.

Tsuy: Meniij yime kararığımın yarutı birzün tsuyumta yazukumta boşuyu birzün (KİP 199) “Benim de karanlığımı (yani bilgisizliğimi) aydınlatsın (yani gidersin), suçlarımdan (eş anl.) (beni) kurtarsın”.

Upasanç: Birük toyın şmnanç upasi upasançlar körkin körü kurtulğu tnlıglar erser kuanşi im pusar ol tnlıglarkā toyın şmnanç upasi upasançlar körkin körtgürü nomlayur kutgarur (KİP 133) “Bhikṣu, bhikṣunī, upāsaka ve upāsikāların yüzünü görerek kurtulabilecek canlı varlık iseler, Kuanşi im pusar o canlı varlıklara, bhikṣu, bhikṣunī, upāsaka ve upāsikālar kılığına girerek görünür, (dini) öğretir, kurtarır”.

Vçirpan: Birük vçirpanlar körkin körü kurtulğu tnlıglar erser kuanşi im pusar ol tnlıglarkā vçirpanlar körkin körtgürü nomlayur kutgarur (KİP 145) “Vajrapānilerin yüzünü görerek kurtulabilecek canlı varlık iseler, Kuanşi im pusar o canlı varlıklara, vajrapāniler kılığına girerek görünür, (dini) öğretir, kurtarır”.

Vidya: Teijri teijrisi burkan kuanşi im pusarniij alkudın sijar kutadmağ erdemin nomlayu vidyağ kalmışın eşidigli kuvrağda sekiz tümen tört miij tnlıglar alkuğun tözkerinçsiz burkan kutuja köijül turğurdılar (KİP 217) “Tanrılar tanrısı (skr. devāti-deva) Burkan'ın, Kuanşi im pusar'ın her yere saadet götürme kabiliyetini anlattığını ve büyü gücünü (skr. vidyā) açıkladığını işiten topluluktaki 84000 canlı varlığın hepsi, anlaşılması güç Burkanlığa (burkan kutı) inandılar (söz anl.: gönül yükselttiler, iman getirdiler)”.

Yek: Taluy içinteki kara yil kelip kemisin tokıp yekler ergüsi otruğlarında ölüm yirke tegürser ... anij ara bir bilge kişi kuanşi im pusar atın atasar ol kamağ tnlıglar taluytağı tişi yeklerde ozar kurtulur esen tükel öz yirinte (barur)lar... (KİP 20) “Denizde kara yel çıkıp gemilerini parçalayıp (onları insan yiyen) devlerin (skr. yakṣa) bulunduğu yere, adalarına (yani) ölüm yerine götürse (ve) onların arasında hakim bir kimse, Kuanşi im pusar adını ansa bütün o canlı varlıklar, denizdeki (insan yiyen) dışı devlerden kurtulur (eş anl.) sağ salim kendi yerlerine varırlar...”.

Sonuç

Kuanşi im pusar adlı eserde morfolojik açıdan Türkçeleştirilen 22 alıntı sözcük tespit edilmiştir. Bu sözcüklerin 15'i Sanskritçe, 5'i Çince, 1'i Sogdca, 1'i Yunanca kaynaklıdır. Çince kaynaklı sözcüklerden *burkan* birleşik yapıda olup sözcüğün *bur* kısmı Çince, *kan* kısmı Türkçedir. *Asur, bodisvt, bramn, buyanla-, erdni, gantar ~ gntr, gintirvi ~ gntrv, mağuruk ~ mağaruk ~ mğuruk, pratikabut ~ prtikabut, pusar, şravak ~ şiravak ~ şrvk, upasanç, vçirpan, vidya, yek* sözcükleri Sanskritçe kökenli; *biti-, lu, buşı, tsuy* sözcükleri Çince kökenli; *ajun* sözcüğü Sogdca kökenli; *nom* sözcüğü ise Yunanca kökenli olup Türkçeleştirilen sözcüklerdir. Bu sözcüklerden kimileri doğrudan kaynak dillerinden alınmamış, başka diller aracılığıyla Türkçe'ye geçmiştir. Yunanca kökenli *nom* sözcüğü ile Sanskritçe kökenli *bodhisattva* ve *upasanç* sözcükleri Sogdca aracılığıyla; yine Sanskritçe kökenli olan *pusar* sözcüğü ise Çince aracılığıyla Türkçe'ye girmiştir. Alıntı sözcüklerin en fazla Sanskritçe kökenli olması, eserin Budist inanç sistemine ait oluşundan ve bu inanç sisteminin kaynak dilinin Sanskritçe oluşundan kaynaklanmaktadır. Çince'den alınan ya da Çince aracılığıyla Türkçe'ye geçen sözcükler, Türkler ile Çinliler arasındaki komşuluk ilişkilerine dayanan ödünçlemelere ve Çin'in inanç sistemleri bağlamında aracı konumda olmasına bağlıdır. Sogdca'dan alınan ya da Sogdca aracılığıyla giren sözcükler Türkler

ile Sogdlar arasındaki ticari, dinî ilişkilere dayanmaktadır. Yunanca kökenli sözcük ise Soğdca aracılığıyla Türkçe'ye geçmiş olmalıdır.

Alıntı sözcüklerin neredeyse tamamı dinî içeriklidir. Bu durum metnin Saddharmapuṇḍarīka-sūtra adlı Mahāyāna Burkancılığına ait dinî bir eserin parçası olmasıyla alakalıdır. *Biti-* “yazmak” sözcüğü dışında, eserdeki tüm alıntı sözcükler inanç sistemi ile ilgilidir: *Ajun* “canlıların içinde buldukları varlık şekli”; *asur* “canlıların içinde buldukları beş veya altı varlık şekillerinden ikincisinde bulunan tanrı düşmanı kudretli devler, cin”; *bodisvt* “bodhisattva”; *bramn* “saf yaşam veya akıl; dört kastın en yükseği, Brahma'ya hizmet edenler, onun soyundan gelenler, Vedaların koruyucuları”; *burkan* “Buddha”; *buşı* “sadaka, kurtuluş”; *buyanla-* “iyilik etmek”; *erdni* “değerli taş”; *gantar ~ gntr* “yılan hükümdarlarından birinin adı”; *gintirvi ~ gntrv* “İndra'nın güzel kokular saçan mızıkacıları; yeniden doğmak üzere ölen bir canlıyı yeni doğuşa götüren bir varlık”; *lu* “ejderha”; *maḥuruk ~ maḥaruk ~ mḥuruk* “büyük yılan”; *nom* “din, şeriat”; *pratikabut ~ prtikabut* “yalnız kendisini kurtaran, başkalarını düşünmeyen ve dinini yaymayan burkan”; *pusar* “bodhisattva”; *şravak ~ şiravak ~ şrvk* “Burkan'ın müritleri, dinleyicileri”; *tsuy* “günah”; *upasanç* “manastıra girmeyen kadın mümin”; *vçirpan* “şimşekten kamayı elinde tutan; İndra'nın lakabı”; *vidya* “bilgi, akide; büyü sanatı; büyü gücü, mucize gücü”; *yek* “dev, cin”.

Alıntı sözcüklerin tümü ad soyludur. Çoğunlukla çekim ekleriyle Türkçeleştirildikleri görülmüştür. Bu çekim ekleri ad kategorisindeki sözcüklerde çokluk eki, durum ve iyelik ekleri; eylem kategorisindeki sözcüklerde bildirme, tasarlama kip ekleri ve isim-fiil ekleridir. Sözcüklerin Türkçeleştirilmesinde en sık kullanılan ek 13 sözcükte karşımıza çıkan çokluk eki olmuştur. Durum eklerinden belirtme, ilgi, bulunma ve yönelme ekleri kullanılmıştır. İki sözcükte hem çokluk hem de durum eki mevcuttur. İyelik eki kategorisinde 1. teklik, 1. çokluk ve 3. teklik kişi iyelik ekleri kullanılmıştır. Yalnız iyelik eki ile işleme sokulan bir sözcüğe ulaşılmıştır. Üç sözcük hem iyelik hem durum eki almıştır. Geniş zaman eksiz 3. teklik kişi eki, görülen geçmiş zaman 1. teklik kişi eki ile çekimlenen birer sözcük vardır. Zarf-fiil ekine bir sözcükte rastlanmıştır. Şart ve emir ekleri ile çekimlenmiş birer sözcük tespit edilmiştir. Yapım ekleriyle Türkçeleştirilen birkaç sözcüğe ulaşılmıştır. Bu ekler +çI₂, +II_{2g}; +i- ve +la-’dır. +II_{2g}, +I₂₋ ve +IA- ekleri aynı dönem eserlerinden Eski Türk Şiiri adlı eserde geçen alıntı sözcüklerin Türkçeleştirilmesinde de kullanılmış, aralarında en sık başvurulan ekin +II_{2g} olduğu ifade edilmiştir (Yavuz Öz, 2020). +II_g ve +çI ekleri Karahanlı Türkçesi dönemi ilk Kur’an tercümesindeki alıntı sözcüklerde de sıkça görülen yapım eklerindedir, bu metindeki alıntı sözcüklerin eylemleştirilmesinde kullanılan tek ek ise +IA-’dır (Türk, 2018). Türkiye Türkçesi’ndeki alıntı adlarda da en sık karşımıza çıkan yapım ekleri arasında +IA₂₋, +c₂I₄, +II₄ ekleri bulunmaktadır (Seçkin ve Coşar, 2017). Eserde yapım eki alan sözcüklerin yapım ekinin üstüne çekim eki de aldıkları görülmüştür. Bu eklerin yanı sıra *al-* ve *kıl-* yardımcı eylemleri ile Türkçeleştirilen sözcüklere de ulaşılmıştır. Bu iki yardımcı eylem ilk Kur’an tercümesindeki alıntı sözcüklerin Türkçeleştirilmesinde de kullanılmıştır (Türk, 2018).

Yapım eki alan sözcüklerin çekim eki alanlara kıyasla dilde daha yaygın kullanıldıkları ve söz varlığına daha çok yerleştikleri söylenebilir. Nitekim metnimizde yapım eki ile Türkçeleştirilen *buyan*, *erdni*, *nom*, *piet* sözcüklerinin kullanımları tek bir eser ya da dönemle sınırlı kalmamış, diğer tarihî hatta bazen çağdaş dönemlerde de görülmüştür. Aralarında en sık kullanılan *biti-* eylemi olmuştur. Bu, onun inanç sistemlerine değil günlük hayata ait bir sözcük oluşundan kaynaklanıyor olmalıdır. *Buyan* sözcüğünün yapım ekli biçimlerine diğer Eski Türkçe dönemi metinlerinde de rastlanır: *Buyançı* HU, Mayt.; *buyanlıg*, *buyansız* AY, Mayt vb. Günümüzde Kuzey-Doğu grubu çağdaş lehçelerinde yaşar: “Tuv. *buyan*; Alt. *bıyan(i)*; Yak. *bıyan*” (Ayazlı, 2016: 94). *Erdni* sözcüğünün yapım ekli biçimleri diğer Eski Türkçe dönemi metinlerinden AY, Mayt., PP ve Ui IV A’da *erdnilig ~ erdnilig* şeklinde karşımıza çıkar. Orta Türkçe dönemi eserlerinden DLT’de *erdini*; İML’de *erdün* olarak geçer. *Nom* sözcüğünün yapım ekli biçimlerine diğer Eski Türkçe dönemi metinlerinden şu örnekler verilebilir: *Nomçı* AY, HU, Mayt.; *nomçısız* AY; *nomla-* AY, HU, IrkB., Mayt., PP; *nomlağuçı*, *nomlat-*, *nomlatıl-* AY; *nomluğ*,

nomsuz AY, Mayt. Sözcük Orta Türkçe dönemi eserlerinden DLT'de *nom* şeklindedir. Çağdaş lehçelerin bazılarında yaşamaya devam eder: “YUyg. *nom*; SUyg. *lom~nom*; Tuv. *nom*; Hak. *nom*; Alt. *nom*” (Ayazlı, 2016: 183). *Piet* sözcüğünün diğer Eski Türkçe dönemi metinlerindeki yapım ekli biçimleri için *biti-* AY, BK GB, BK K, IrkB., KT G, KT GB, KT GD, PP; *bitig* AY, BK GB, IrkB., KT G, KT GD, KT K, KT KD, Mayt., YAM; *bitkeçi* AY, YAM; *bitit-* AY, BK K, Mayt., T D şekilleri örnek verilebilir. Sözcük hem Doğu hem de Batı Türklük sahası Orta Türkçe metinlerinde de sıkça kullanılmıştır. *Biti-*, *bitigü*, *bitik*, *bitiklig*, *bitiklik*, *bitil-*, *bitin-*, *bitiş-*, *bitit-* DLT; *biti-*, *bitig*, *bitigçi*, *bitigleş-*, *bitiglig*, *bitigsiz*, *bitil-*, *bitül-* KE; *biti*, *biti-*, *bitik*, *bitikçi*, *bitiv*, *bitiv* CC; *bit-*, *biti*, *bitiri*, *bitiklik*, *bitil-* *bitit-*, *bitigüçi*, *bitiküçi*, *bitküçi* AL; *biti*, *biti-*, *bitik*, *bitikci*, *bitile-* YTS şekilleri bu kullanımlara örnek verilebilir. Sözcük çağdaş lehçelerin bazılarında da yaşamaya devam etmektedir: *Biti-*: “YUyg. *püt-*” (KTLS, 1991: 980-981); “SUyg. *püt-*; Tuv. *biji-*; Hak. *pas-*; Alt. *biçi-*; Yak. *suruy*” (Ayazlı, 2016: 84). *Bitig*: “Bşk. *bötiy*; Tat. *böti*; YUyg. *pütük*” (KTLS, 1991: 572-573; Tekin, 1983: 529).

Bütün bu veriler ışığında şunu söyleyebiliriz ki yeni bölgelere yayılma ve yerleşme, din ve medeniyet dairesi değişikliği, siyasî, kültürel ve ticarî ilişkiler gibi sebeplerle söz varlığına dahil olan alıntı sözcükler; alındıkları yüzyıl, buldukları saha, ait oldukları kaynak dil bakımından değişiklik gösterse de Türklerin bu sözcükleri Türkçeleştirmede kullandıkları yöntemler aynı ya da benzer şekillerde sürdürülmüş, alıntı sözcükler bağlamında tarihselden moderne sistematik bir Türkçeleştirme faaliyeti gerçekleştirilmiştir.

Kısaltmalar

AL	Abuşka Lügatı (Ünlü, 2013)
Alt.	Altay Türkçesi
AY	Altun Yaruk (Kaya, 1994)
BK D	Bilge Kağan Anıtı Doğu Yüzü (Ercilasun, 2016)
BK GB	Bilge Kağan Anıtı Güney Batı Yüzü (Ercilasun, 2016)
BK K	Bilge Kağan Anıtı Kuzey Yüzü (Ercilasun, 2016)
Bşk.	Başkurt Türkçesi
CC	Codex Cumanicus (Argunşah ve Güner, 2015)
Çin.	Çince
DLT	Dīvānu Lugāti't-Türk (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014)
eş anl.	eş anlamlı (Hendiadyoin)
Hak.	Hakas Türkçesi
HU	Huastuanift (Özbay, 2014)
IrkB.	Irak Bitig (Yıldırım, 2017)
İML	İbni Mühennā Lügatı (Ünlü, 2012)
KE	Kısasü'l-Enbiyā (Ata, 1997)
KİP	Kuanşı İm Pusar (Tekin, 2019)
KT D	Köl Tigin Anıtı Doğu Yüzü (Ercilasun, 2016)

KT G	Köl Tigin Anıtı Güney Yüzü (Ercilasun, 2016)
KT GB	Köl Tigin Anıtı Güney Batı Yüzü (Ercilasun, 2016)
KT GD	Köl Tigin Anıtı Güney Doğu Yüzü (Ercilasun, 2016)
KT K	Köl Tigin Anıtı Kuzey Yüzü (Ercilasun, 2016)
KT KD	Köl Tigin Anıtı Kuzey Doğu Yüzü (Ercilasun, 2016)
KTLS	Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü (Ercilasun, 1991)
Mayt.	Maytrisimit (Tekin, 1976)
PP	Prens Kalyanamkara Papamkara Hikâyesi (Yavuz, 2011)
Skr.	Sanskritçe
Sogd.	Sogdca
söz anl.	kelime manası
SUyg.	Sarı Uygur Türkçesi
T.	Türkçe
T D	Tonyukuk II. Taş Doğu Yüzü (Ercilasun, 2016)
Tat.	Tatar Türkçesi
Tuv.	Tuva Türkçesi
Ui IV A	Çaştani Bey Hikâyesi (Müller ve Gabain, 1945)
vb.	ve benzeri
YAM	Sivil Hayat Belgeleri (Yamada, 1993)
Yak.	Yakut Türkçesi
YTS	Yeni Tarama Sözlüğü (Dilçin, 1983)
Yun.	Yunanca
YUyg.	Yeni Uygur Türkçesi

Kaynakça

- Argunşah, M.ve Güner, G. (2015). *Codex Cumanicus*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Ata, A. (1997). *Kıyasü'l-Enbiyâ I Giriş- Metin- Tıpkıbasım, II Dizin*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ayazlı, Ö. (2016). *Eski Uygurca Din Dışı Metinlerin Karşılaştırmalı Söz Varlığı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Barutcu Özönder, F. S. (2002). Eski Türklerde Dil ve Edebiyat. İçinde: *Türkler Ansiklopedisi 3*. Cilt, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 481-501.
- Çetin, E. (2004). Eski Türkçedeki İnsan Yapımı Nesne Adlarında Ödünçlemeler Üzerine. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13:193-210.
- Dilçin, C. (1983). *Yeni Tarama Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Dursunoğlu, H. (2014). Türkiye Türkçesi'ndeki Arapça Sözcükler ve Bu Sözcüklerdeki Ses Olayları. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9) Summer:145-155.

Ercilasun, A. B. (1991). *Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü I*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Ercilasun, A. B. ve Akkoyunlu, Z. (2014). *Kâşgarlı Mahmud Dîvânü Lugâti't-Türk, Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ercilasun, A. B. (2016). *Türk Kağanlığı ve Türk Bengü Taşları*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Erdem, M. (2014). Sogdca, Türkçedeki Sogdca Kelimeler ve Bunların Türkçeye Uyumları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 21(1):65-90.

İşihara, A. (2005). *Yazı Dilindeki Alıntı Kelimelerin Türkçeleşme Süreçleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Üniversitesi İstanbul.

Karaca, V. İ. (2012). Türkiye Türkçesindeki Alıntı Sözcüklerde Görülen Ses Olayları Üzerine bir inceleme. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4) Fall 2012:2059-2090.

Kaya, C. (1994). *Uygurca Altun Yaruk, Giriş, Metin ve Dizin*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Korkmaz, F. (2007). Alıntı Kelimelerin Türkçeleşme Sürecinde Bazı Arapça Kelimelerin Görev Değişikliğine Uğraması Üzerine. *İlmî Araştırmalar*, 23:103-112.

Korkmaz, Z. (2005). Dil İnkılâbının Sadeleşme ve Türkçeleşme Akımları Arasındaki Yeri. İçinde: *Türk Dili Üzerine Araştırmalar I*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Müller, F. W. K. ve Gabain, A. von (1945). *Çaştani Bey Hikâyesi*. (Çev.: S. Himran), İstanbul: Bürhaneddin Erenler.

Oral Seyhan, T. (2004). Orta Türkçede Arapça ve Farsçadan Alıntılarda Türkçeleştirme. İçinde: *V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri II 20-26 Eylül 2004*, Ankara: Türk Dil Kurumu.

Özbay, B. (2014). *Huastuanift, Manihaist Uygurların Tövbe Duası*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Seçkin, P. ve Coşar, A. M. (2017). Türkçede Alıntılardan Kelime Türetmede Kullanılan Ekler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3):1398-1442.

Soothil, W. E. ve Hodous, L. (2010). *A Dictionary of Chinese Buddhist Terms*. Digital version: Digital Archives Section, Library and Information Center of Dharma Drum Buddhist College, Taipei. (<http://glossaries.dila.edu.tw/data/soothill-hodous.dila.pdf>) (Erişim Tarihi: 19.09.2020).

Tekin, Ş. (1976). *Burkancıların Mehdîsi Maitreya ile Buluşma Uygurca İptidâi Bir Dram: Burkancılığın Vaibhâşika Tarikatine Ait Bir Eserin Uygurcası*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Tekin, Ş. (2019). *Uygurca Metinler I Kuanşi İm Pusar (Ses İşiten İlah)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tekin, T. (1983). Türkçe En Eski Ödünç Sözler. *Türk Dili*, 45(384):526-529.

Türk, V. (2018). İlk Kur'an Tercümesinde Alıntı Sözlerin İşletime Sokulması, İçinde: *Köktürk Yazısının Okunuşunun 125. Yılında Orhun'dan Anadolu'ya Uluslararası Türkoloji Sempozyumu Bildiriler Kitabı 2 Cilt*, Ed.: Ş. Doğan-M. S. Güneş, İstanbul: Kesit.

Ünlü, S. (2012). *Harezmi Altınordu Türkçesi Sözlüğü*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Ünlü, S. (2013). *Çağatay Türkçesi Sözlüğü*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Yamada, N. (1993). *Sammlung Uigurischer Kontrakte Band I*. Gesammelte Arbeiten über die Uigurischen Dokumente von N. Yamada, Osaka: Osaka University Press.

Yavuz, D. (2011). *Prens Kalyanankara Papamkara Hikâyesi, Metin (Çeviriyazı ve Aktarım), Dil İncelemeleri (Cümle Bilgisi ve Sözcük Yapımı), İndeks*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi İstanbul.

Yavuz Öz, D. (2020). Eski Türk Manzum Metinlerinde İşletime Sokulan Alıntı Sözcükler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten*, (69 (Haziran)):35-100 .

Yıldırım, F. (2017). *İrk Bitig ve Orhon Yazılı Metinlerin Dili*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yıldız, H. (2012). Sanskritçe Ratna, Anadolu’da Eratna mı Oldu? –Eratna Kelimesinin Etimolojisi Üzerine Notlar. *Dil Araştırmaları*, 11, Güz:37-56.

Elazığ (Baskil) Fıkralarında Etnonimlerin Uslup-Konnotasyonu

*Prof. Dr. Dürdane ALİYEVA**

Özet

Fıkraların temel onomastik alanını oluşturan hiciv yaratan birimlerinden biri etnonimlerdir. Etnonimler (halkların, ulusların, kabilelerin, aşiret ve etnik grupların adı) doğası gereği tarafsız bir dil birimidir, ancak hem yerli, hem de kamusal ve sanatsal usullarda bu tarafsızlığı kaybederler ve usul araçlarından biri haline gelirler. Etnonimlerin ekspresivlik kazandıkları ilk yer folklorüdür. Kural olarak, bu ifadelilik negatif veya pozitif konnotasyalı olabilir. Konnotasyon (çağırışım), "belirli bir etnos hakkında tarihsel, etnografik bilgilerin etnonimin mantıksal içeriğinde ifadesi" anlamına gelir. Etnonimler metne girdikten sonra, bu çağırışım anlamlar çeşitli yollarla genişletilebilir. Örneğin: bir Avrupalıya "Baskilli kimdir?" sorulduğunda, onun kim olduğunu bilmez. Ama bir Konyalı veya Malatyalıya bunu sorulduğunda, o hemen "gadan alım" der. Çünkü bu sözcük birim onları tanımanın temel anahtarıdır ve bu, olumlu bir konnotatif özelliktir.

Etnofolizmler tüm dönemler ve tüm ağızlar için karakteristik özelliktir. Demek ki, olumlu çağırışım yaratırken veya sunarken, bir etnos ile ilgili olumlu nitelikler araştırılır veya göz önünde bulundurulur. Elbette, bu zaman konuşmacının veya yazarın bu etnik kökene karşı tutumu ön plandadır. Örneğin: "Bir baskilli bir gün, eşeğini tarlaya bağlamış ve evine gitmiş. Ertesi gün eşeğe su vermeğe gitmiş, bakmış eşek yok. Sora sora eşeğinin Çingenelerin çaldığını öğrenmiş. Varmış jandarmaya şikâyet etmiş. Jandarma da öfkelenmiş, bir eşek için niye beni rahatsız ediyorsun diye. Baskilli bunu duyar duymaz: Komutanım, sen eşek olsan, seni tarlaya bağlasam, seni bir çingene çalsa götürse nasıl olur?" demiş. Bu örnekte, Baskilli etnonimi pozitif, Çingene negatif konnotasyalıdır.

Çalışma sırasında Türkiye'nin farklı bölgelerinin fıkralarını karşılaştırdık ve bu fıkralarda Türkiye'nin sade ve kendini daha çok hicv eden yöresi Elazığ-Baskil olduğu sonucuna vardık.

Anahtar Kelimeler: Baskil, fıkra, etnonim, usul-konnotativlik

Stylistic-Connotation Of Ethnonyms in Elazığ (Baskilia) Jokes

Abstract

Ethnologies are one of the satirical units that form the basic onomastic field of jokes. Ethnomics (the name of peoples, nations, tribes, tribes and ethnic groups) is a neutral language unit by nature, but they lose this neutrality and become one of stylistic tools in both domestic, public and artistic styles. The first place where ethnons gain expressiveness is folklore. As a rule, this expressiveness can be negative or positive connotation. Connotation means "the expression of historical, ethnographic information about a particular etnos in the logical content of my etnos". After ethnologies enter the text, these associative meanings can be expanded in various ways. For example: "Who is Basque?" To a European. When asked, he does not know who he is. But when a Konyalı or Malatyalı is asked about it, he immediately says "gadan alım". Because this word unit is the key to getting to know them, and this is a positive connotative feature.

Ethnofolisms are characteristic for all periods and mouths. Thus, when creating or presenting positive connotations, positive qualities related to an etnos are researched or taken into account. Of course, at this time the attitude of the speaker or writer towards this ethnicity is at the forefront. For example: "On a printed day, he tied his donkey to the field and went home. The next day he went to give water to the donkey, there was no donkey to look at. Sora learned that the donkey stole the Gypsies. He had complained to the gendarmerie. The gendarmerie was also angry, why would you bother me for an ass. Basque as soon as he hears this: Commander, if you were a donkey, if you tied you to the field, took you to a gypsy, how would it be?" said. In this example, Basque ethnography is positive, Gypsy is negative connotation.

* Bakü Slavyan Üniversitesi, Filoloji Fakültesi, Türkoloji Anabilim Dalı, Açık Öğretim Fakültesi Dekanı, durdana_a@mail.ru.

We have compared the different regions of Turkey during operation and simple paragraph of Turkey's more satire in this paragraph and self-region which concluded that the Elazığ-Basquill.

Keywords: Basquill, joke, ethnography, style-connotativity

Giriş

Fıkraların temel onomastik alanını oluşturan hiciv yaratan birimlerinden biri etnonimlerdir. Etnonimler (halkların, ulusların, kabilelerin, aşiret ve etnik grupların adı) doğası gereği tarafsız bir dil birimidir, ancak hem yerel hem de kamusal ve sanatsal usullarda bu tarafsızlığı kaybederler ve usul araçlarından biri haline gelirler. Etnonimlerin ifadelilik, ekspressivlik kazandıkları ilk yer ağızlar ve folklorlardır. Bu ekspressivlik standart dilde daha sonra ifade edilir. Kural olarak, bu ifadelilik negatif veya pozitif konnotasyalı olabilir. Konnotasiya (çağırışım), "belirli bir etnos hakkında tarihsel, etnografik bilgilerin etnonimin mantıksal içeriğinde ifadesi" anlamına gelir. Etnonimler metne girdikten sonra, bu çağırışimsal anlamlar çeşitli yollarla genişletilebilir. Örneğin: bir Avrupalıya "Baskilli kimdir?" sorulduğunda, onun kim olduğunu bilmez. Ama bir Konyalı veya Malatyalıya "Baskilli kimdir?" diye sorulduğunda, o hemen "gadan alım" der. Çünkü bu sözcük birim onları tanımının temel anahtarıdır ve bu, olumlu bir konnotatif özelliğidir.

Türkiye, toprakları bakımından büyük ve zengin olduğu kadar, folklor bakımından da zengindir. Fıkraların bu folklorlarda özel bir yeri vardır. Şimdiye kadar üzerinde çalıştığımız Oğuz grubu Türk dilleri arasındahem miktar hem de hiciv açısından Türkiye fıkralarının karakter çeşitliliği ve içerik zenginliği ile ayırt edildiğini belirtmemiz gerekir. Tabii ki, arazi büyüklüğü ve fıkra zenginliği, onları hem dil, hem içerik, hem de stil açısından tam olarak analiz etmeyi zorlaştırmaktadır. Onların bazıları (Molla Nasraddin fıkraları gibi) birçok tanınmış Türk akademisyen tarafından incelenmiş, bazıları ise (yöresel fıkralar) görmezden gelinmiş veya nadiren öğrenilmiştir. Örneğin, Baskilli karakteri üzerine Esmâ Şimşek, Ağınlı İbik dayı hakkında Saim Sakaoğlu, Daldiklinin Osman Ağa hakkında Ali Berat Alptekin, Yolyemez Nazmi dayı hakkında Vedat Çoban, Perçenli Hayriye Hanım hakkında Gülda Çetindağ Süme çalışmalar yaparak, bu karakterleri Türkiye'ye tanıtmışlar (Kayaokay, 2014: 165-177).

Baskilli tipi; Dursun Yıldırım'ın tasnifine göre "bölge ve yöre tipleri" kategorisi dâhilindedir. Saim Sakaoğlu'nun fıkra tasnifine göre; "Sadece çok dar bir bölgede bilinen tipler" grubundadır. Elazığ'ın Baskil ilçesine mensup insanları konu alan fıkralarda Baskilliler; iyi niyetli, saf, cahil, beceriksiz, bazen açığöz rolüne bürünüp saf durumuna düşme, toplumdaki gelişmelere ayak uyduramama vs. gibi özellikleriyle fıkralara konu olurlar.

Esmâ Şimşek'e (2006: 259) göre "Baskil insanının başından geçmiş, yaşanmış olaylardan oluşan fıkralar yanında bazı kelimeleri, harfleri telaffuz etmelerine bağlı olarak da fıkra olabilecek olaylar meydana gelmiştir".

Baskilli tipine bağlı olarak Baskillilere karşı tavır, Baskilli olmayı istememe, Baskillinin yurtiçi ve yurtdışına çıkışı; orada gördüklerini kendi geleneğine göre yorumlaması söz konusudur. Baskilliler kendilerini ortaya koyarak başkalarına ders vermeyi gaye edinmişlerdir. Bu yüzden bazen komik durumlar ortaya çıkmakta; bu durum da fıkra olarak şekillenmektedir. Baskilli tiplemesinde Anadolu insanı, kendini saf, cahil, gelişmelerden habersiz, söylenenleri çabuk anlamayan biri gibi göstererek karşısındaki kişilerle kendisi eğlenmiştir. Olaylara karşı anlamıyor veya bilmiyor gibi davranmış; bu da Baskilli tipinin doğmasını sağlamıştır: "Baskillinin Eşeği" fıkrasını gösterebiliriz. "*Bir baskilli bir gün, eşeğini tarlaya bağlamış ve evine gitmiş. Ertesi gün eşeğe su vermeğe gitmiş, bakmış eşek yok, çalınmış. Sora sora eşeğinin uzak yerlerden gelen Çingenelerin çaldığını öğrenmiş. Varmış jandarmaya şikayet etmiş. Jandarma da öfkelenmiş, bir eşek için niye beni rahatsız ediyorsun diye. Baskilli bunu duyar*

duymaz: Komutanım, sen eşek olsan, seni tarlaya bağlasam, seni bir çingene çalsa götürse nasıl olur?" demiş.

Bu örnekte, Baskilli etnonimi pozitif, Çingene negatif konnotasyalıdır. Örnekte, "eşek" ögesi, Baskillilerin sahipliğine ve çingenelerin çalma eğilimine dayanmaktadır.

Böylece Türk insanının gerçekçi yanını, realist yönünü, başkalarını olduğu kadar kendi kendini de açık bir şekilde tenkit ettiğini görürüz. Baskilli fıkralarında Baskilli, bir kişiyi değil Baskil'de yaşayanları temsil etmektedir. Bu fıkralarda Baskillinin hayat tarzını, yaşama biçimini, olaylar karşısındaki tutum ve davranışlarını, tepkilerini, bireyler arasındaki çatışmalarını abartılı bir şekilde bazen saflık derecesine varan ve acayıplıklarıyla birleştirilmiş olarak görürüz (Doğan, 2017: 258- 272; Çoban, 2014: 96-107).

Fıkraların ana onomastik alanını oluşturan hiciv yaratıcı birimlerinden biri etnonundur. Etnonlar doğası gereği tarafsız birimlerdir, ancak hem yerel, hem de kamusal ve sanatsal tarzlarda bu tarafsızlığı kaybederler ve uslub araçlarından biri haline gelirler: "Beyin fiyatları - Beyin ticaretinin yapıldığı yıllarda, alıcının biri bir dükkana girer ve satıcıya beyin fiyatlarını sorar. // Satıcı da tezgahdaki beyinleri işaret ederek: "Bu Palulu beyni, 10 Dolar, şu Madenli beyni, 20 Dolar, şu Harputlu beyni, 30 Dolar, şu da Baskilli beyni, 100 Dolar," demiş. // Müşteri, Baskilli beynini kasederek: - "Niye o kadar pahalı?" diye sormuş. // Satıcı da: - "Çünkü o, 20 kişiden ortaya çıkarıldı!" demiş";

"Vergi - Vergileri tahsildarlar toplarmış. Baskil'de bir köye varmış. // - Neyin var demiş. // Vatandaş: - Bir eşeğim, bir ben varım demiş. // - Eşeğe bir, sana iki nispet vergi yazdım demiş. // Baskilli bunu duyunca: - Ee gurban benim eşekten ne farkım var demiş".

1. Etnonimlerin ilk anlam ve ifadelilik kandiği yer ağızlar ve folklor metinleridir. Daha sonra bu ifadelik ölçünlü dile geçer. Kural olarak, bu ifadelilik negatif veya pozitif konnotasyalı (çağrışımlı) olabilir. Çağrışım, "etnonimin mantıksal içeriğinde belirli bir etnozo hakkında tarihsel, etnografik bilgilerin ifadesi" anlamına gelir. Etnonimler (yer adları) metne girdikten sonra, bu çağrışımsal anlamlar çeşitli yollarla genişletilebilir. Bu araçlara mecazi terimlerle kullanılması, deyimsel bileşiklerin bir parçası haline gelmesi, karşılaştırmalar, paralellik oluşturma, vb. dahil edilebilir. Örneğin: "Arap", Doğu (biraz vahşi) yasalara sahip özgür bir ulus anlamına gelir (Şen, 2009: 22). Bu, kelimenin göz önünde olan olumlu bir çağrışımıdır. "Arap gibi bir insan" ifadesinde, göz önünde olan çağrışım daha da aktive olur ve bu çağrışımsal özellikler yer değiştirmeleri ile daha da şiddetlenir.

2. Çağrışım, dar anlamda konuşanın adresata, konuşma nesnesi veya konu ile ilişkisini ifade eden duygusal, etkileyici, işlevsel tarzdaki tonlarını ifade eder. En geniş anlamıyla çağrışım, kelimenin dilbilgisel ve anlamsal anlamını zenginleştiren herhangi bir semantik bileşendir. Bu bileşenler, konuşmacının amaçlanan nesneye olan duygusal tutumuna, o dilde konuşanın ampirik, kültürel, tarihi ve etnografik bilgisine dayanır (Teliya, 1990).

Olumsuz çağrışımlar durumunda, ironi vb. olumsuz ilişkiler dikkate alınır. Negatif çağrışımlı etnonimlere dilbilimde etnofolizmler denir. Bu terim ilk kez Amerikalı dilbilimci G.Robaku tarafından kullanılmıştır (Dandes, 2003: 63). Etnofolizmler tüm dönemler ve tüm ağızlar için karakteriktir. Sonuç olarak, olumlu çağrışımlar yaratırken veya sunarken, bir etnik kökenle ilgili olumlu nitelikler abartılır. Elbette, konuşmacının veya yazarın bu etnik kökene karşı tutumu, ilişkisi ön plandadır. Daha doğrusu, onların kökenleri tarihsel, politik ve psikolojik bir temele sahip olabilir.

Gözlemlediğimiz gibi, Baskil fıkralarında etnonimlerin kullanımı çeşitli uslubî amaçlara hizmet ediyor. Bu uslubî amaçlar aşağıdakilerdir:

1) Baskilli etnik adı aracılığıyla halkın genel davranış normları ifade edilir. Bu stil hedefleri hem olumlu, hem de olumsuz çağrışımlı olabilir: “Soda - Baskillinin biri kahveye girmiş. Garson sormuş: - “Abi ne içersin?” // Baskilli: - “Bene bi çay, yanında so da getir.” // Bir çay bir de soda gelmiş. Baskilli: - “Eee...bu ne?” demiş. // Garson soda efendim deyince tepesi atmış Baskillinin“Ee... ben sene dedim so getir dedim so.” (Su anlamında). Buradaki Baskilli etnonimi sadece etnik bir isim değil, aynı zamanda bir etnofolizmdir. Her ikisi de olumsuz çağrışımlarla ve mantıklı gerekçelerle sunulur.

Veya “Okuma yazma - Baskillinin biri askere gitmiş. Askerde de okuma yazma bilmeyenlere komutanları okuma yazma öğretiyormuş. Komutan: - Asker sen okuma yazma biliyor musun? // Baskilli: - Evet komutanım bilim demiş. // Komutan Baskillinin yalan söylediğini anlamış. // Komutan Atatürk’ün resmini göstererek: - Altında yazan şeyi oku. // Baskilli: - Atatürk demiş. // Komutan Türkiye haritasını göstererek burada yazan şeyi oku. Baskilli: - Türkiye demiş. // Sonra komutan gazetede açık saçık bir fotoğraf gösterip: - Burayı oku demiş. // Baskilli: - Uruspi demiş” fıkrasında Baskilli hem okuma yazma bilmeyenlerin, hem de yalancılardan olumsuz bir çağrışımı olarak verilir, fakat buna rağmen saf temaz bir Baskilli askeri kendi hayal gücünde durumdan kurtularak karşısındakini güldürür ve kahkaha yaratır.

“Ev - Baskil’de bir çift varmış. Karısı kocasına her zaman evi benim üzerime yap diyormuş. Zaman gelmiş kadın ölmüş. Adam günlerden bir gün mezarlığa gitmiş. // Karısının mezarının üzerine ev yapmaya başlamış. Köy halkı bu olaya çok şaşırılmış. // Adama: - Ne yapisin? diye sormuşlar. // Adam da: - Rahmetlik her zaman evi benim üstüme yap diyordu, bende o yüzden burada evi yapım demiş”.Bu örnekte, Baskilli’nin mülkiyeti "ev" elementine dayanmaktadır.

2) Etnonimler aracılığıyla, insanların genel eylem uslubu sunulmaktadır: “Üç baskilli - Eşeği üzerinde yolculuk yapan Baskilli’ye otobüs çarpar.// Hem Baskilli hem de eşeği ölür. Baskilli’nin yakınları mahkemeye başvurular. // Hakim Baskilli için iki milyon TL., eşek için üç milyon TL. ceza verir. // Baskilli’nin yakınları itiraz edince hakim bunlardan birinin kulağına eğilir ve şunları söyler: “Hiç sesinizi çıkarmayın. Aslında üç Baskilli bir eşek eder. Ama ben de Baskilli olduğum için size torpil yaptım.”

Etnonimlerin temel özelliklerinden biri, onlara herhangi bir ulusa özgü aktivite formları sağlamaktır. Bu tür faaliyetler herkes için ortak olabilir, ancak sunum formları değişiklik gösterecektir. Bu örnekte "eşek ve ceza" unsuru ele alınmıştır. Tüm köylerde, bir eşeğe sahip, eşek üzerinde gezen bir adamla karşılaşabiliriz, ancak bir tanesi eşeği için para cezasına çarptırılabilir. Bu, Baskilli’nin naifliği nedeniyle konuşma zamanı ortaya çıkar.

3) Etnonimler, insanların kendilerine karşı tutumlarını ifade eder;

“İki baskilli birbiriyle konuşurken biri diğerine sorar: - Ne zaman banyo yapıyorsunuz? // Diğeri cevap verir: - Bir yaylağa giderken, bir de geri dönerken. Birinci baskilli şaşkınlıkla: - Oha! Su tavuğusun ki sen. Bir kişi doğduğunda, bir de öldüğünde banyo yapar”.

Tüm folklor örneklerinin temel özelliklerinden biri, eksiklerini korkusuzca ortaya çıkarmaya yönelik eleştirel tutumdur. Bu fıkralarda, eleştirel tutum daha mizahi bir biçimde - "Kendime dışarıdan bakıyorum, gülüyorum, başkalarını umursamıyorum" biçiminde sunulmaktadır: “Fotoğraf - Baskillinin biri askere gitmiş. Herkes asker anısı olsun diye fotoğraf çektiriyormuş ama Baskillinin hiç arkadaşı olmadığı için fotoğraf çektirememiş. Çevresindekilere özenen Baskilli gidip bir eşeğe sarılmış ve fotoğraf çektirmiş. // Fotoğrafın arkasına da kısa bir not yazmış: - Baba garıştırmayasın sağdaki benim ha demiş”.

4) Etnik isimler aracılığıyla, insanların zihinsel özellikleri sunulmaktadır: “Nerde sizin gibi akıllı heyvanlar - Baskilli köylününün biri harmandan dönen atın boynuna zil takar ve diğer işlerine bakarmış. Zil sesi gelmeyince atın durduğunu anlar ve ata ‘deh’ der harmanda at döner dururmuş. Bir gün köye

kaymakam gelmiş, bu durumu görmüş ve köylüyü tebrik etmiş. Yalnız kaymakam bir şeyi merak eder ve köylüye sorar. // - Peki bu at durupta sadece kafasını sallarsa napacahsın der. Bunun üzerine köylü: - Begim begim nerde sizin gibi akıllı heyvanlar” və ya “Deli baskilli - Bir masanın etrafında Süpermen, He-man, Akıllı Baskilli ve Deli Baskilli oturuyorlarmış. Masanın üzerindeki çantada 10.000 \$ bulunmaktadır. Bu para çantasını kim alır?//“Deli Baskilli alır.” // “Çünkü diğer üçü hayali kahramanlardır.”

Bu tür polietnik fıkraların geniş bir dönüşüm olasılıklarına sahip olduklarını belirtmek gerekir: FıkralarKonya’da, Adana’da, Antalya’da, Malatya’da ve b. yerel halk adına anlatılabilir. Söylenenlerin kalitesi, yukarıda belirtilen etnisitenin karakteristiği olmalıdır. Söylenenlerin kalitesi, belirtilen etnosun karakteristiği olmalıdır.

“Oğlunun okuması için çiftliğindeki bütün inekleri satan bir köylü baskilli, onun bir şey öğrenmediğini görünce – Ne bahtsız adammışam, diye söylenmiş. Bir öküz uğruna ne inekler feda etdim”.

Bu fıkra'nın Türkiye'nin herhangi bir yerine ait olduğu söylenebilir, ancak sadece etnonim veya etnonimler değişecektir.

Başka bir fıkrayı örnek verelim: “Bir gün Elazığ'a dışarıdan yönetilen silah insansız bir hava helikopterigetiriliyor. Helikopter uçuyor ve Baskil'de iniyor. Herkes toplanır ve ne olduğuna bakar. Ne olduğunu bilemiyorlar. Muhtar’a soralım, akıllı adamdır,o, bilir. Muhtar gelir ve uzun uzun bakdıktan sonra şöyle der: Gadanız alım, bu, seksen yaşında bir sinekdir, ölmüş, hadi onu saygıyla defnedelim”.

Bu fıkra, Türkiye'nin her bölgesine atfedilemez. Çünkü ait olunan zaman “gadan alım” ifadesimetinden çıkarılmalı ve alan teknolojiyen, hiçbir yenilik yapılamayacak şekilde başkentten çok uzakta olmalıdır.

5) Etnonimler insanların sosyal davranışlarını temsil eder. Sosyal davranış geniş bir kavramdır. Sosyal davranış hakkındaki fıkraların herhangi bir etnisiteye atıfta bulunduğu söylenebilir. Bu verdiğimiz örnekte de görülmektedir: “Boynuz - Baskilli Almanya'ya gidecek. Almanya'da domuz eti olduğu için Elazığ'dan gıdık götürmek isti. Ama gıdık götürmek için şartlar elverişli değil. Dali düşünü ben nasıl bu gıdığı götürem diydi. Düşünmeye başlı. Evde nası köpek besleni, süslenişe gıdığı de süslü püsli boynuna da bir zincir tahi, havaalanına gidi. Pasaportları veri ki uçağa geçe. Gıdığı gören görevli, deyi ki: - Bu ne elinde tuttuğun? // O da: - Köpek diydi. // Köpek deyince görevli, gıdığe bahi: - Boynuzlu köpek mi olur diydi. // Baskilli: - Ben onun sosyal hayatına garışamam, kim bunu boynuzlamışsa garışamam”.

Başka bir fıkrayı gözden geçirelim: “Helva - Baskilli karayolları'nın orda dükkana giriyor. Helvayı görüyor.// “Ula Maho, bene hevle”// “Ula oğlum !ne hevlesi? Sen mi manyaksın ben mi? sen hevle”// Baskilli bu kez parayı çıkararak: “Al şu iki buçuk milyon lirayı bene hevle”// Yolçatılı parayı görünce başlıyor havlamaya // Yolçatılının havlamaya başladığını gören Baskilli: “Ula eşek onu değil, aha bu tenekedekini”.

Bu fıkrada, Baskilli ve Yolçatılı etnonimleri sunulur ve bunlar ana olayların taşıyıcılarıdır. Ancak her iki etnoyu başka biriyle değiştirirsek, aynı sonuç elde edilir. Çünkü bu davranışların çoğu tüm insanlar için ortaktır. Sadece din ile ilgili sosyal ve dini davranışlar özel önem taşımaktadır. Yani, fıkrada bir kilisede dua eden veya camide namaz kılan birinden bahsetse bile, bu fıkra sadece o dini ritüelleri takip edenlere atfedilebilir.

Baskil fıkralarının onomastik alanının analizi, buradaki etnonimlerin sayı olarak az olduğunu, buna rağmen anlam bakımından zengin olduğunu gösterdi. Azerbaycan ata sözlerinde ve benzetmelerinde Azerbaycan etnonimi hakkında hiçbir gerçek olmadığı ilginçtir, fıkralarda ise sık sık Azerbaycan etnonimiyle karşılaşıyoruz. Aynı şey Baskil etnonimi için de söylenebilir.

Fıkralardaki onomastik birimlere baktığımızda, etnonimlerin nicelliğinin çok zayıf olduğunu görüyoruz. Bunun nedeni etnonimlerin başlangıcında "bir" kelimesinin kullanılmasıdır. Yani, fıkra içine girmeden toplu isimler kadar niceldirler. Anekdote girdikten sonra kuantum azalır: “Fotoğraf - Baskillinin biri askere gitmiş. Herkes asker anısı olsun diye fotoğraf çektiriyormuş ama Baskillinin hiç arkadaşı olmadığı için fotoğraf çektirememiş. Çevresindekilere özenen Baskilli gidip bir eşeğe sarılmış ve fotoğraf çektirmiş. // Fotoğrafın arkasına da kısa bir not yazmış: -Baba garıştırmayasın sağdaki benim ha demiş”.

Gördüğümüz gibi, fıkralardaki özel isimlerin faaliyetleri genellikle aynıdır. Aynı zamanda, birçok spesifikdir. Oğuz grubu, Türkçe konuşan halkların fıkraları, yani Türk, Azerbaycan, Gagavuz ve Türkmen fıkraları yazılı edebi metinlerden farklı bir ortam yaratır ki bu ortam henüz tam olarak tanımlanmamıştır. Fıkralardaki isimlerin çeşitliliği halk şiirinin ana üslup özelliklerinden biridir. Ek olarak, fıkralarda sadece alternatifler aynı şekilde ortaya çıkmaz, aynı zamanda fırkanın tüm aşamalarında çekici kelimeleri değiştirerek veya deforme ederek yeni isimler oluşur. Bizim düşüncemize göre, hiçbir yazılı kaynak, fıkralar kadar adlar üzerinde, onları değiştirmek veya güncellemek gibi bu tür gözlemlere izin vermez. Fıkra metinlerinde adlardaki değişiklikler, sözlü geleneklere de bağlı olan konuşma süreciyle ilgili özel araçlar ve yasalar aracılığıyla gerçekleşir. Fıkra onomastikasının ana işareti, onların sadece onomastikler için değil, aynı zamanda diğer dil bilimleri için de pratik öneme sahip olmalarıdır. Tabii ki, fıkralardaki adın yaranması ve değişmesi zamanla yayılır ve bu yavaş yavaş olur, çünkü sözlü halk edebiyatının ana işaretlerinden biri geleneksel olmasıdır. Geleneksel metnin algılanan varyasyonu, tüm kelime yazarları için tipik değildir. Folklor metninde birkaç değişiklik, folklorun “sertliği” folklorun bütünlüğünü sağlar ve onu arkaik kelime hazinesinin ve onomastik katmanların sandığına dönüştürür. Bu, hicvin öneminin üzerine özel bir isim verdiği şiirsel metinler için özellikle geçerlidir.

Sonuç

Baskil fıkralarının bir analizi aşağıdaki sonuçları gösterdi:

1. Fıkra, sürekli modernleşen, belirli bir lingvokültürolojik ortamın ulusal-kültürel özelliklerini yansıtan folklor örneklerinden biridir.

Tüm fıkralar ait olduğu dönemin edebi, estetik, kültür, semiyotik, sosyolojik, psikolojik, tarihsel ve politik olaylarını temsil eder.

2. Fıkraların analizi onomastik birimlere ve hiciv yaratmadaki rollerine odaklanır. Fıkralar sadece mizahi metin değil, aynı zamanda kendi yapılarına sahip tür formlarıdır ve içlerinde kullanılan isimler bu yapıya itaat eder.

3. Bazı fıkraların sonuçlarından başlayan yol atasözleri ve benzetmelere kadar gider. Fıkraların sonluğundan doğan karar formüle edilir ve atasözü şeklini alır ve daha sonra bu türün bağımsız bir örneği olarak özgürlük kazanır. Tabii ki, bunun tersi de mümkündür. Birkaç fıkranın sonluğu, uzun yıllardır şekillenen meşhur atasözü ile tamamlanmaktadır. Bu, fıkraları daha mantıklı ve ikna edici yapar (Abbaslı, 2011: 126).

Kaynakça

Abbaslı, S. (2011). *Azerbaycan letifelerinin regional hüsusiyyetleri*. “Nurlan”. Bakı, 160 s.

Baskil. (2019) Özkaracan Mabt. ve Ciltilik San. Tic.Ltd.Şti, İstanbul. s.106-109

- Çoban, V. (2014) Türkiye Mahallî Fıkra Tiplerimizden Yolyemez Nazmi, *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*. Cilt: 2, Sayı:4 Ocak, s. 96-107.
- Dandes, A. (2003). Folklor: semiotika i/ili psixoanaliz. İzdatelstvo «Vostoçnaya literatura». Moskva. s. 141.
- Doğan, O. (2017). “Yolçatılı” Fıkra Tipi Üzerine Bir Araştırma. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*. Cilt:5. Sayı:11. s. 258- 272.
- Kayaokay, İ. (2014). Ali Rıza Septioğlu’na Bağlı Olarak Anlatılan Fıkralar Üzerine, *Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Aralık. s. 165-17.
- Sakaoğlu, S. (1984). Fıkra Tiplerinin Değişmesi. *Folklor ve Etnografya Araştırmaları*. İstanbul.
- Şen, D. A. (2009). Etnonim v leksiko-semantiçeskom prostranstve anqliyskoqo yazıka, avtoreferat dis. kand. Filol. Nauk: 10.02.04 / – N.Novqorod. 22 s.
- Şimşek, E. (2006). Türk Fıkra Tipleri Arasında Baskilli Fıkra Tipinin Yeri. *Mitten Meddaha Türk Halk Anlatıları Uluslararası Sempozyum*’unda sunulmuş bildiri. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Teliya, V.N. (1990). Konnotatsiya / Linqvistiçeskiy entsiklopediçeskiy slovar/pod red. V.N.Yartsevoy, *Sovetskaya entsiklopediya*, Moskova. <http://www.tapemark.narod.ru/les/236a.html>.

2020 Erişilebilirlik Yılında Medyada Türk İşaret Dilinin Kullanımı

Dr. Ebru KABAKÇI*

“Aslında, engelli bireylerin topluma ve hayata katılımının önündeki engelleri kaldırmak, o büyük potansiyellerinin önünü açacak teknik ve mali yatırımları yapmak, bizim ahlâkî sorumluluğumuzdur.”

S. Hawking.

Özet

Erişilebilirlik kavramı, toplumda yaşayan bütün bireylerin, bir başkasına ihtiyaç duymadan sosyal hayata katılabilmeleri için kamusal hizmet, teknoloji ve ortamların ulaşılabilir ve kullanılabilir olmasını ifade eder. Genel olarak, görme, duyma, konuşma, yaşlılarına göre öğrenme güçlüğü veya hareket güçlüğü alanlarının en az birinde çok zorlanan veya bunları hiç yapamayan kişilerin, en az bir engeli olan nüfus kapsamına alındığı Türkiye’de 2020 yılı, Erişilebilirlik Yılı ilân edilmiştir. Bu kapsamda engelliler ve yaşlılar başta olmak üzere her bireyin toplumsal yaşama eşit derecede ve etkin bir şekilde katılabilmesi için kamu kurumlarınca çeşitli planlamalar ve düzenlemeler yapılarak tedbirler alınmaktadır.

Erişilebilirliğin bir adımı da temel insan haklarından biri sayılan iletişim hakkının sağlanmasıdır. Ülkemizde engellilerin medya araçlarından faydalanmasına yönelik çalışmalar, 2007 yılında yapılan *Özürlülerin Televizyon İzleme/Dinleme Eğilimleri Kamuoyu Araştırması* ile başlamıştır. Takip eden yıllarda yürürlüğe giren kanunlarla engellilerin yayın hizmetlerine erişimi konusunda çeşitli çalışmalar yapılmış olsa da günümüz şartlarına bakıldığında bu çalışmalardan verimli bir sonuç alındığını söylemek güçtür.

Bu çalışmada sağır-dilsiz toplumun yayın hizmetlerine erişimleri konusunda yapılan çalışmalardan ne kadar faydalanabildikleri, medya organlarının “engelsiz erişim”deki başarıları ve başarısızlıklarının yanı sıra yasal mevzuatları ve Radyo Televizyon Üst Kurumunun (RTÜK) 15 Ocak 2019 yılında yayımladığı *Sağırların, İşitme ve Görme Engellilerin Görsel-İşitsel Medya Hizmetlerine Erişiminin İyileştirilmesi Çalıştayı Sonuç Bildirgesi*’nde alınan kararları ne derece uygulayabildikleri irdelenecek, işitme engelli bireylerin yayın organlarından azamî fayda sağlayabilmeleri adına çeşitli çözüm önerileri sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Erişilebilirlik, Türk İşaret Dili, TİD, Medya.

The Use of Turkish Sign Language in Media in 2020, The Year of Accessibility

Abstract

The concept of accessibility refers to the accessibility and usability of public services, technologies and environments so that all individuals living in the society can participate to the social life without the need of another. In Turkey, where persons who have difficulty in seeing, hearing, speaking, have learning disabilities or mobility difficulties compared to their peers or cannot do these at all, are included in the population with at least one disability, the year 2020 has been declared the Year of Accessibility. Within this scope, various plans and arrangements are made by public institutions and measures are taken to ensure that every individual, especially disabled and elderly people can participate to the social life equally and effectively.

In Turkey, the studies for the use of media tools for the disabled started with the *Public Opinion Survey of Disabled People’s Television Watching/Listening Trends survey* made in 2007. Although there have been

* Arş. Gör. Dr., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, ebru.kabakci@ege.edu.tr.

various studies made and laws enacted on the access of disabled people to broadcasting services in the following years, it is difficult to say that an efficient result has been obtained from these works.

The aim of this study is to examine how much the deaf-mute community can benefit from the works for their access to broadcast services, the success and failures of the mass media in so-called "barrier-free access" concept as well as the regulations and legal legislations put into action by RTÜK (the supreme board of radio and television in Turkey) and also provide solutions in order to enable the deaf-mute society to gain maximum benefit from the media.

Keywords: Accessibility, Turkish Sign Language, TSL, Media.

Giriş

Dünya Engellilik Raporu'na (DER) göre dünyada bir milyardan fazla insan engelli kategorisine girmekte, bunlar arasından yaklaşık 200 milyon kişi ise ciddi işlev bozuklukları yaşamaktadır. Yine aynı rapora göre engellilik olgusu, nüfusların yaşlanması ve çeşitli fiziksel ve ruhsal hastalıkların dünya genelinde artış göstermesine paralel olarak gün geçtikçe yaygın hâle gelmektedir (DER 2011, IX).

Birleşmiş Milletler Genel Kurulunun Mayıs 2008'de yürürlüğe koyduğu Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'ye göre engelli kavramı, diğer bireylerle eşit koşullar altında topluma tam ve etkin bir şekilde katılmalarının önünde engel teşkil eden uzun süreli fiziksel, zihinsel, düşünsel ya da algısal bozukluğu bulunan kişileri içermektedir (MS, 2009). Dünya Sağlık Örgütü ise engellilik durumunu üçe ayırmaktadır: Kişinin vücut yapısı ve/veya vücut işlevlerinde yahut zihinsel işlevinde bozulma (uzuv kaybı, görme kaybı, hafıza kaybı vb.) durumu; kişinin görme, duyma, yürüme veya problem çözme güçlüğü gibi aktivitelerinde sınırlama bulunması durumu; kişinin çalışma, sosyal ve rekreasyonel etkinliklere katılma gibi günlük faaliyetlere katılımının kısıtlı olması ve sağlık bakımı ile koruyucu hizmet almasının gerekliliği durumu (WHO, 2018). 2005 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisince (TBMM) kabul edilen 5378 Sayılı Engelliler Kanunu'na göre ise engelli, fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duysal yetilerinde çeşitli düzeyde kayıplarından dolayı topluma diğer bireyler ile birlikte eşit koşullarda tam ve etkin katılımını kısıtlayan tutum ve çevre koşullarından etkilenen birey şeklinde tanımlanmıştır (EHK, 2005).

Bugünkü Birleşmiş Milletler'in temeli olan Milletler Cemiyeti'nin 1924 yılında, kendi genel kurulunda kabul ettiği ve genç Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün de imzacıları arasında yer aldığı Çocuk Hakları Bildirgesi, 1959 yılında revize edilerek engelli çocukların eğitimi ve bakımı konusuna da yer vermiştir. Revize edilen bu metin, dünyada ve Türkiye'de engelli bireylere dikkat çeken ilk uygulama olarak kabul edilir ve bugün de engelli çocukların bakımlarıyla ilgili önemli maddeler içerir (ÇHB, 2004). 1950'li yılların sonuna denk gelen bu metinden sonra 1960'lı yıllardan itibaren engelli bireyler meselesi dünyada dikkate çekmeye başlamış, söz konusu bireylerin insani bazı temel haklarını kullanamadıkları, olumsuz yaşam koşulları içerisinde buldukları sosyal hayata yeterince katılamadıkları ve bağımlı hayatlar sürerek toplumdan izole bir şekilde yaşadıkları konusunda bir bilinç ve duyarlılık meydana gelmiştir. Bunun üzerine devlet eliyle ve sivil toplum kuruluşları aracılığıyla birtakım çalışmalara başlanmıştır. Ancak bu çalışmaların resmîleşmesi, birkaç on yılda olmuştur.

Türkiye'de engelli bireylerin ilk örgütlenmesi, 1950 yılında Altı Nokta Körler Derneği'nin kurulmasıyla olmuştur. Dernek sayesinde ilk kez anayasaya engelliler ile ilgili bir hüküm konmuş¹ ve Özel Eğitim Yönetmeliği çıkarılmıştır. Daha sonra 1971 yılında yürürlüğe giren ve engelli vatandaşları istihdam etme zorunluluğu getiren 1475 Sayılı İş Kanunu; işsiz engellileri belirli bir gelire kavuşturan 2022 Sayılı Kanun; Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 1981 yılını Uluslararası Özürlüler Yılı ilân etmesinin

¹ 1961 Anayasası 50. Madde: "Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır."

ardından bütün dünya ülkelerinde engellilere verilen hizmetlerin koordinasyonundan sorumlu olacak bir kurum oluşturulması gerektiğine karar verilmesi ve bu doğrultuda Türkiye’de aynı sene Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığının başkanlığında oluşturulan Sakatları Koruma Milli Koordinasyon Kurulu; engellilerin sosyal hayata katılımlarını yasal olarak bir bağlayıcılığa kavuşturan 1982 Anayasasının 61. Maddesi²; 1985 yılında yürürlüğe giren ve şehirlerin, engelliler için ulaşılabilir ve yaşanabilir kılınması için gerekli önlemlerin alınmasını öngören 3194 Sayılı İmar Kanunu; 1997 yılında kurulan Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2000 yılına gelene dek Türkiye’de engelli bireyler adına yapılagelen belli başlı çalışmalardır (Tellioglu, 2019).

2000’li yıllardan sonra engelli vatandaşların cinsiyet, eğitim, işgücü vb. açılardan durumlarını öğrenmek için çeşitli demografik veriler toplanmış ve 2005 yılında, bugün de geçerli olan 5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun, yürürlüğe girmiştir. Engelli bireylerin temel haklarını yasal güvence altına alan bu kanundan sonra Türkiye, 13 Aralık 2006 tarihinde kabul edilip 3 Mayıs 2008 tarihinde yürürlüğe giren Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi’ni 30 Mart 2007 tarihinde imzalamış ve 28 Ekim 2009 tarihinde yürürlüğe koymuştur. Engelli bireylerin eğitim, sağlık, ulaşım gibi hak ve özgürlüklerinin yanı sıra iletişim haklarını gözeten ilk çalışmalar, 11 Kasım 2007’de yürürlüğe giren Avrupa Birliği Yönetmeliği ve 10 Mart 2010’da yürürlüğe giren Görsel İşitsel Medya Hizmetleri Yönergesi olmuştur.

İşitme Engelli Bireyler ve Türk İşaret Dili

Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) 2019 verilerine göre Türkiye genelinde engelli bireylerin toplam nüfusunun %4,4’ünü, işitme sorunu olan bireyler oluşturmaktadır (TÜİK, 2019). İşitme engelli bireyler ya doğuştan ya da sonradan hastalık, kaza, yaşlılık gibi çeşitli odyolojik sebeplerle duyma yetisinden kısmen ya da tamamen yoksun olan bireylerdir. İşitme engelli bireyler iletişim ihtiyaçlarını doğal işitsel-sözel yöntemle veya işaret diliyle karşılarlar.

Çeşitli seviyelerde işitme kaybıyla doğan sağır-dilsiz³ bireylerin ana dili olan işaret dili, baş ile diz bölgesi arasında yapılan, kendine özgü jestlerden oluşan, büyük ölçüde dudak okumaya ve yüz mimiklerinin anlaşılmasına dayanan doğal ve görsel bir dildir. Sağır-dilsiz toplumun ana dili olan işaret dili, ayrıca işiten bireylerin söz konusu toplumun üyeleriyle anlaşmasını da sağlamaktadır. Her ülkenin kendine ait ve o ülkenin ya da toplumun adıyla anılan bir işaret diline sahip olmasının yanı sıra dünyadaki sağır-dilsiz toplumunun birbiriyle anlaşmasını sağlayan uluslararası bir işaret dilinin (UID) de varlığı bilinmektedir. Türkiye’de ise çeşitli lehçeleri var olmakla birlikte, kullanılan ortak işaret dili, Türk İşaret Dili’dir (TİD).

Araştırmacılara göre işaret dilinin ortaya çıktığı tarihi tam olarak belirlemek zordur; zira ilkel insanların konuşarak değil, işaretleşerek anlaştıkları varsayımı güçlü bir hipotezdir. Buna göre Türk İşaret Dilinin ortaya çıkış tarihini de belirlemek güçtür; ancak “henüz 11. yüzyılda etkili bir şekilde kullanılıyor olduğuna dair veriler mevcuttur” (Akalin, 2013: 1496). Çok eskilere dayanan tarihine rağmen uzun yıllar görmezden gelinen TİD üzerine ilk sistematik çalışmaların başlangıcı, yukarıda bahsettiğimiz gibi engellilerin temel hak ve özgürlükleri konusunda yapılan yasal düzenlemelerin en önemlisi sayılan 5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun sayesinde olmuştur. TİD üzerine ilk bilimsel ve akademik çalışmaları görmek için ise 2000’li yılların başlarını beklemek gerekecektir. Bu tarihten itibaren gerek bakanlıklar

² 1982 Anayasası 61. Madde: “Devlet, sakatların korunmalarını ve toplum hayatına intibaklarını sağlayıcı tedbirler alır.”

³ Sağır-dilsiz teriminin teknik olarak yanlış olduğunu bilmekle beraber (sağır olanlarda ses tellerinde bir sorun yoktur fakat kendilerini duyamadıklarından, seslerini kullanmayı da bilmezler) bu terimin toplumda yaygınlık kazanmış olması ve söz konusu bireylerin işaret dilinde kendilerini tanımlamak için (sağır+dilsiz) işaretlerini kullanmaları nedeniyle, *sağır-dilsiz* ve *sağır-dilsiz toplumu* terimleri, terminolojide tercih edilmektedir. Bunun dışında doğuştan işitme engeli olan bireyler için sağır veya sağır-dilsiz; hem doğuştan hem de sonradan işitme kaybına uğrayan bireylerin tamamı için işitme engelli; daha az işiten bireyler için *ağır işiten* gibi terimler de kullanılmaktadır. Yine de en doğrusu, bireye, kendisini nasıl tanımladığını sormaktır.

gerekse kişisel teşebbüsler sonucu TİD'in öğretimi için çeşitli kılavuz ve sözlükler hazırlanmışsa da bugün TİD'in öğretiminde kullanılabilecek etkili bir kaynaktan yoksunuz (Kabakçı, 2018).

İşitme engelli bireylerin yalnız kendi aralarında değil, işiten bireylerle de iletişim kurmasını sağlayan TİD, söz konusu bireylerin iletişim engelini aşmada birinci yardımcı konumundadır. İşitme engelli bireylerin, diğer engelli grupların aksine, işiten bireylere kendilerini ifade etmelerinin tek yolunun TİD olması, bu konuda yapılacak olan çalışmaları ve TİD'in yalnız işitme engelliler ve CODA'lar⁴ değil, işiten bireylere de öğretilmesi mevzusunu, yani eğitim sistemimizde TİD'in öğretimi meselesini, ayrıca ele alınması gereken, yüksek öncelikli konulara arasına taşımaktadır (Kabakçı Yeşiltepe, 2019).

Erişilebilirlik çalışmaları, engellilerin bilgi alışverişinde bulunma yani iletişim haklarını da iyileştirmeyi kapsadığından, iletişim konusunda en dezavantajlı grup olan işitme engellilerin yayın hizmetlerine ulaşmaları konusunda birtakım düzenlemelere gidilmektedir. İyi derecede TİD bilen kişilerin dahil olmasını içeren bu süreç son on yılda başlamış olup hâlen, bazı aksaklıklarla birlikte, devam etmektedir.

2020 Erişilebilirlik Yılında Medyada Türk İşaret Dilinin Durumu

Erişilebilirlik kavramı, toplumda yaşayan bütün bireylerin, bir başkasına ihtiyaç duymadan sosyal hayata katılabilmeleri için kamusal hizmet, teknoloji ve ortamların ulaşılabilir ve kullanılabilir olmasını ifade eder. Buna göre erişilebilirlik hizmetleri kapsamında, engelli bireylerin sağlıklı bir şekilde bilgi alışverişinde bulunabilmeleri için, iletişim hizmetlerinin de iyileştirilmesi gerekir. Yukarıda değindiğimiz gibi, engelli bireylerin iletişim haklarıyla ilgilenen ilk çalışma, Avrupa Birliği Görsel-İşitsel Medya Hizmetleri Yönergesidir. Yönergenin 46. Maddesi: “Engellilerin ve yaşlıların, Birliğin sosyal ve kültürel hayatına katılma ve bütünleşme hakkı, erişilebilir görsel-ışitsel medya hizmetlerinin sağlanmasıyla ayrılmaz biçimde ilişkilidir. Erişilebilirliği gerçekleştirme araçları; işaret dili, altyazı, işitsel-tarif ve kolayca anlaşılabilir mönü gezintisini içermeli, ancak bunlarla sınırlı kalmamalıdır” (s. 12); 3. Bölüm 7. Maddesi ise: “Üye devletler, yargı yetkileri altındaki medya hizmet sağlayıcılarının hizmetlerini, görme ve işitme engelli kişilere aşamalı olarak erişilebilir kılmayı sağlamalarını teşvik edeceklerdir” hükmünü içermektedir (ABGİMHY 2019: 38). Buna göre yönergeyi imzalayan devletler arasında bulunan Türkiye'yi de kapsayan bu hüküm, konumuz olan işitme engelli vatandaşların medya hizmetlerinden yararlanması hususunda bir yaptırım içermektedir.

Türkiye Cumhuriyeti, erişilebilirlik çalışmalarında Avrupa devletlerinden bir adım öteye gitmiş ve Cumhurbaşkanlığı tarafından içinde bulunduğumuz yıl, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 28 Ocak 2020 tarihli genelgesine göre Erişilebilirlik Yılı ilân edilmiştir. Buna rağmen aynı bakanlığın 2020 yılı mart ayında yayımladığı Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni'nde engelli vatandaşların iletişim hizmetlerinden yararlanma durumlarına dair bir veri bulunmamaktadır.

Medya organlarında, özellikle televizyonda işitme engelliler için erişilebilirliğin bir yolu alt yazı desteğiyle, diğer ve en etkili yolu, işaret dili çevirisidir.

Dünya Engellilik Raporu'na göre, Dünya Engelliler Federasyonu tarafından 93 ülkede yapılan bir araştırmada haber programlarında işitme engelli bireyler için alt yazı uygulamasının, yalnızca 21 ülkede mevcut olduğu görülmüştür. İşaret dili kullanılan başka programlar ise son derece azdır. Avrupa'da ulusal dillerde yayın yapılan ticari medya kuruluşlarının ancak 1/10'i, programlarına alt yazı desteği koymaktadır. Ayrıca orijinalinde alt yazı veya görüntülü açıklama desteği bulunan programlar internet üzerinden yayına verildiğinde, bu özellikleriyle yayınlanmamaktadır. Televizyon programlarına kablo, uydu, internet gibi farklı yollardan erişimin artması ve yayınların dijitale dönüşmesiyle birlikte

⁴ Children of Deaf Adults: Ebeveyn(ler)i işitme engelli olup kendileri işiten çocuklar. Bu çocuklar aileleriyle iletişim kurma zorunluluğundan dolayı, doğuştan iki dilli sayılırlar.

düzenleyici çevreler muğlaklaşmakta, yayınların alt yazı haklarının bu mecralarda da geçerli olup olmayacağı bilinmemektedir (DER, 2011).

Erişilebilir yayıncılık düzenlemelerinin kamusal alanlarda uygulanması daha kolay ve daha etkilidir. Yine Dünya Engellilik Raporu'na göre İrlanda, İtalya, Finlandiya, Portekiz gibi Avrupa ülkelerinde haber programları, işaret dili çevirisiyle yayınlanmaktadır. Tayland ve Vietnam'da günlük haber programları alt yazı desteğiyle verilmektedir. Hindistan'da işaret dili çevirisi haftalık haberlerde kullanılırken Çin, Japonya ve Filipinler'de yayıncılar, bu tarz yayıncılığa teşvik edilmektedirler. Kolombiya'da kamu televizyon kanalının engelli bireyler için alt yazı, normal alt yazı veya işaret dili desteğiyle yayın yapması zorunluyken Meksika'da engelli bireyler için özel alt yazı desteği yükümlülüğü bulunmakta, Avustralya'da ise hem analog hem dijital yayınlarda alt yazı desteği bir zorunluluk durumundadır (Dünya Engellilik Raporu, 2011).

Türkiye'de TRT'nin 1984 yılında başlattığı *İşitme Engelliler için Haber* programı, bugünkü anlamda bir işaret dili çevirisi sunmasa da işitme engelli bireyler için hazırlanmış ilk yayındır (Güven, 2020: 164). Gerçek anlamda işitme engelliler için sağlanan ilk erişilebilirlik uygulaması ise yine TRT'de 1993 yılından itibaren 10 yıl boyunca haftada bir kez, 2000'li yıllardan itibaren ise düzenli olarak bir CODA'nın işaret dili çevirisiyle sunulan *İşitme Engelliler Haber Bülteni*'dir (İlkbaşaran, 2016). Özel bir kanalda ilk işaret dili desteği ise 2011 yılında Fox Tv'nin *Çalar Saat* adlı sabah haberleri programında sunulmuştur. 2012 yılında Okan Bayülgen'in Kanal D'de hazırlayıp sunduğu ve canlı yayında TİD çevirisi yapılan ilk program ise *Muhabbet Kralı*'dır. 2012 yılından beri sunduğu bütün programlarda bir TİD çevirisi desteği sağlayan Okan Bayülgen dışında, Fox Tv 2018 yılından beri sabah ve akşam haberleri kuşağında TİD çevirisi sunmakta, işitme engelli izleyiciler bu kanalda diledikleri programları, platform ve uydu sistemlerinin bulunması hâlinde kumandaları üzerinden veya internet sitesi ve mobil uygulamada Engelsiz Erişim seçeneği ile alt yazılı olarak izleyebilmektedirler.

2019 yılından beri ana akım medyanın akşam haberlerinde TİD çevirisi bulunmaktadır. Yine TBMM Tv ve Diyanet Tv, belli başlı saatlerde veya programlarda TİD çeviri desteği sunan kanallardan bazılarıdır.

Radyo ve Televizyon Üst Kurulu'nun (RTÜK), engellilere yönelik çalışmaları, 2007 yılında yapılan *Özürlülerin Televizyon İzleme/Dinleme Eğilimleri Kamuoyu Araştırması* ile başlamış, 2011 yılında yürürlüğe giren 6112 Sayılı Kanun, 2014 yılında yürürlüğe giren Yayın Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik ve 2016-2020 Stratejik Planı'nda yer alan faaliyetlerle devam etmiştir. Dezavantajlı grupların yayın hizmetlerine ve yeni teknolojilere erişimini kolaylaştırmak, medyada görünürlüklerinin arttırılması, sağlıklı temsillerinin oluşturulması ve yayına erişim şartlarının iyileştirilmesi amacıyla yapılan bu çalışmaların sonucunu, *Sağlıkların, İşitme ve Görme Engellilerin Görsel-İşitsel Medya Hizmetlerine Erişiminin İyileştirilmesi Çalıştayı*'dır. 26 Aralık 2018-7 Ocak 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilen çalıştayda, dezavantajlı grupların yayın hizmetlerine erişimleri konusunda çeşitli talep ve beklentiler sunulmuştur. Buna göre ulusal televizyon yayın hizmetlerinden talep edilen ve beklenen uygulamalar şöyledir:

- Sağlıklar için ana haber bültenlerinin, olağanüstü veya acil durum haberlerinin işaret dili desteği ile verilmesi (işaret dili çevirmeninin görüntüsünün ekrana, “green box” uygulaması ile, ekranın minimum 1/8'i ölçülerinde, başının üstünden bir karış boşlukla basene kadar olacak şekilde getirilmesi)
- İşitme engelliler için haber esnasında ekrana yansıtılan ve bilgi veren spotların ekrandaki haberi açıklayacak şekilde verilmesi,

- Prime-time kuşağında yayınlanan programlar için, canlı yayınlanıyor ise yayın sırasında işaret dili çevirisi ile sunulması, banttan yayınlanıyor ise ilk yayını takiben, varsa, 48 saat sonraki tekrarında, ayrıntılı alt yazı ve/veya işaret dili uygulaması ile erişiminin sağlanması,
- Ayrıntılı alt yazı çevirisi ve/veya işaret dili çevirisi yapılan ve lisans hakkı bulunan yayınların internet ortamında erişebilir hâle getirilmesi,
- Platform işletmecilerinin, platformlarında sundukları ulusal medya hizmet sağlayıcılarının yayınlarında var ise ayrıntılı alt yazı çevirisi ve/veya işaret dili çevirisi sunmaları,
- Reklam kuşaklarında da el verdiği ölçüde engelli erişiminin göz önünde bulundurulması.

RTÜK'ün Çalıştay Sonuç Bildirgesi'nde yer verdiği bu hususlar son derece önemli olmakla birlikte, yasal bağlayıcılık taşımaması ve yaptırım gücünün bulunmaması açısından handikaplı durumdadır. Öte yandan 2019 yılında yürürlüğe giren ve yasal bağlayıcılığı bulunan *Sağırların, İşitme ve Görme Engellilerin Yayın Hizmetlerine Erişiminin İyileştirilmesine İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik*'te, söz konusu engelli bireylerin yayın hizmetlerine erişimini sağlamak amacıyla engelli dostu programların yayın süresinin, medya hizmet sağlayıcının aylık yayın süresi toplamının en az %10'una altı aylık süre içinde, en az %5'i işaret dili olmak üzere %25'ine iki yıl içinde, en az %10'u işaret dili olmak üzere yüzde %45'ine beş yıl içinde ulaşma zorunluluğu getirilmiştir.

Bugün Belçika'da bütün televizyon programları %80; Çek Cumhuriyeti'nde %70; İspanya'da %90; Macaristan ve Finlandiya'da ise %100 oranında ayrıntılı ve/veya canlı alt yazı desteği ile verilmekteyken Türkiye'de, görüldüğü gibi, önümüzdeki 5 yıllık süre içerisinde yayınların ancak %45'inin engelsiz erişime ulaşması hedeflenmektedir.

Bugün ulusal yayın yapan televizyon kanallarının her biri, haber programları dışında, kendi belirledikleri yayın ilkeleri doğrultusunda ve sınırlı sayıdaki programda TİD desteği sunmaktadır. Haber programlarında sunulan TİD çevirisi desteği ise, çevirmenin görüntüsünün ekranın sağ alt köşesinde çok küçük boyutta verilmesi ve çevirmenin, haber spikerinin sunum hızına yetişme çabasıyla dolayı çok hızlı çeviri yapması nedeniyle işitme engelli bireyler tarafından işlevsiz bulunmaktadır. Aynı şekilde alt yazı çevirisiyle verilen programların çok az olması ve bunların çok geç saatlerde yayınlanması, alt yazı uygulamasında TİD gramerinin değil, Türkçenin gramerinin esas alınması, işitme engellilerin yayınlara erişiminde engel yaratmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Ülkemizde son yıllarda engelli bireylerin sosyal ve kültürel hayata azami derecede katılmaları, dışlanmışlık psikolojisinden kurtulup topluma entegre olmaları ve temel hak ve özgürlüklerinin korunması adına gerek devlet eliyle gerekse sivil toplum kuruluşları ve çeşitli dernek ve federasyonlar yoluyla ciddi çalışmalar yürütülmektedir. Engelli bireylerin yaşadıkları sorunlar ve maruz kaldıkları/bırakıldıkları yoksunlukların görünür hâle gelmesi için medyaya büyük sorumluluklar düşmektedir.

2020'nin Erişilebilirlik Yılı ilân edildiği ülkemizde medya sağlayıcılarının, ne yazık ki engelsiz erişim konusunda henüz kayda değer adımlar atmadıklarını görüyoruz. Engelli bireyler arasında en temel hak ve özgürlüklerden olan iletişim hakkını asgari düzeyde kullanabilenler, işitme engellilerdir. İşitme engelli bireylerin medya araçlarından fayda sağlamaları, medya sağlayıcılarının inisiyatiflerine bırakılmayacak kadar hayati bir mevzudur.

Erişilebilirlik hizmetlerinin sağlanması ve sürdürülmesi konusundaki çalışmaların titizlikle yürütüldüğü ülkemizde, medya sağlayıcılarının tedbirleri, ne yazık ki henüz yetersiz durumdadır. Televizyonda engelsiz erişimin düzenli ve sistematik bir şekilde sağlanması için önerilerimiz şöyledir:

- Bilgiye erişim hakkının, bir insan hakları meselesi olduğu unutulmamalıdır.
- Sağlık, eğitim, iletişim, istihdam, ulaşım gibi hizmet ve alanlarda çeşitli sorunlarla karşılaşan engellilerin erişilebilirlikten azami düzeyde faydalanabilmelerinin, sosyal devlet olgusunun bir gereği olduğu unutulmamalıdır.
- Popüler medya araçlarının, özellikle de televizyonun Türk aile hayatındaki yeri dikkate alınarak, işitme engelli bireylerin aile ortamına katılabilmeleri ve aileyle oluşturulacak anlamlı bir etkileşimden yoksun kalmamaları adına engelsiz erişimin ne denli önemli olduğu göz ardı edilmemelidir.
- Medya hizmet sağlayıcılarının engelsiz erişim konusunda politikalar oluşturmaları beklenmemeli, bu politika, uygulanması yasal bir zorunluluk olacak şekilde devlet tarafından belirlenmeli, yayıncılara ödül ve ceza sistemi getirilmelidir.
- Medya hizmet sağlayıcıları, RTÜK tarafından yapılan/yapılacak olan erişilebilirlik çalışmalarını, tavsiye karar niteliğinde olsa dahi, hayata geçirmelidir.
- Medyada içerik/hizmet üreten ve sunan kuruluşların tamamı, geliştirdikleri ve geliştirecekleri ürünlere erişilebilirlik özelliklerini dahil etmelidirler.
- Medya sektöründe yer alan kişiler, TİD öğrenimi konusunda desteklenmelidirler.
- Medya hizmet sağlayıcıları tarafından yapılacak olan erişilebilirlik çalışmalarının planlı, programlı ve standartlara uygun bir şekilde yürütülüp yürütülmediği denetlenmeli, uygulamalar mümkün olduğunca hızlandırılmalıdır.
- Mümkünse, TRT Haber gibi, her kanalda işitme engelliler için haber programı, ayrıyeten hazırlanmalıdır.
- Ayrı bir program hazırlanamıyorsa, işaret dili çevirisinin yapıldığı yayınlarda çevirmenin görüntüsü ekranın en az 1/8'i oranında, tercihen yarısı kadar olmalı ya da kullanıcının görüntüyü dilediği oranda büyütebilmesine imkân sağlayacak sistemler geliştirilmelidir⁵.
- Ekranın arka planına, işitme engellilerin konuyu anlamalarını sağlayacak çeşitli görseller yerleştirilmelidir.
- İşitme engelliler için alt yazı desteği, mutlaka TİD gramerinde sağlanmalıdır.

İşitme engelliler için şu anda en uygun çeviri desteği, *TRT Haber İşitme Engelliler Haber Bülteni* tarafından sağlanmaktadır. İşitme engelliler için hazırlanacak olan programlarda söz konusu yayının örnek alınması, erişilebilirlik çalışmalarının işlevselliğinde büyük fark ve yarar sağlayacaktır.

Kaynakça

Akalın, Ş. (2013). Türk İşaret Dili. Yeni Türkiye Dergisi Sayı 55, Türkçe Özel Sayısı. Ankara: Semih Ofset, 1496-1502.

⁵ <https://www.facebook.com/jessicacarrijo.libras/videos/299467544679173> (Erişim tarihi: 26.10.2020).

- Avrupa Birliği Görsel-İşitsel Medya Hizmetleri Yönergesi (2010).
[https://kms.kaysis.gov.tr/\(X\(1\)S\(ckc40f2damdbc4zimaz40rih\)\)/Home/Goster/74780?AspxAutoDetectCookieSupport=1](https://kms.kaysis.gov.tr/(X(1)S(ckc40f2damdbc4zimaz40rih))/Home/Goster/74780?AspxAutoDetectCookieSupport=1) (Erişim tarihi: 22.10.2020).
- Çocuk Hakları Bildirgesi (2004).
https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf (Erişim tarihi: 20.10.2020).
- Dünya Engellilik Raporu. Dünya Sağlık Örgütü (2011). (Erişim tarihi: 20.10.20)
<https://static.ohu.edu.tr/uniweb/media/portallar/engelsizuniversite/duyurular/1345/diwnu3i5.pdf>.
- Engelliler Hakkında Kanun (2005) <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378.pdf> (Erişim tarihi: 21.10.2020).
- Güven, M. (2020). Televizyon Ortamında Erişilebilirlik Uygulamalarının Gelişimi: Sesli Betimleme, Altyazılama ve İşaret Dili Çevirisi. DEÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi, 7(1):152-175.
- İlkbaşaran, D. (2016). Türkiye’de Sağır Gençlerin İletişim Alışkanlıkları ve Türk İşaret Dili’nin Toplumsal Dilbilimi Açısından İncelenmesi. E. Arık (Ed.) Ellerle Konuşmak: Türk İşaret Dili Araştırmaları içinde (ss.411-443). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kabakçı, E (2019). Türk İşaret Dili Sözlüklerinin Karşılaştırmalı Bir İncelemesi. F. Ağca ve A. Koç (Ed.). X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyum Kitabı içinde. (ss. 918-928). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Kabakçı Yeşiltepe, Ebru (2019). Türkiye’de İşaret Dilinin Öğretimi: Gözlemler ve Öneriler. S. Şen ve M. Mangır (Ed.). XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu içinde. (ss. 572-578). Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Milletler Arası Sözleşme. Resmî Gazete (2009).
<https://humanrightscenter.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/03/EngellilerinHaklarinaIliskinSozlesme.pdf> (Erişim tarihi: 20.10.2020).
- RTÜK, Sağır ve İşitme ve Görme Engellilerin Görsel-İşitsel Medya Hizmetlerine Erişiminin İyileştirilmesi Çalıştayı Sonuç Bildirisi (2019).
<https://www.rtuk.gov.tr/haberler/3787/6810/sagirlarin-isitme-ve-gorme-engellilerin-gorsel-isisel-medya-hizmetlerine-erisiminin-iyilestirilmesi-calistayi-sonuc-bildirisi-kamuoyuna-aciklandi.html>. (Erişim tarihi: 22.10.2020).
- RTÜK, Sağır ve İşitme ve Görme Engellilerin Yayın Hizmetlerine Erişiminin İyileştirilmesine İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik (2019).
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/10/20191011-15.htm> (Erişim tarihi: 22.10.2020).
- T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni (2020). <https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/42250/istatistik-bulteni-2020-mart.pdf> (Erişim tarihi: 22.10.2020).
- T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 96413503-010.06.02-13 Sayılı Genelge (2020).
<https://ailevecalisma.gov.tr/media/35649/genelge-2020-1.pdf> (Erişim tarihi: 22.10.2020).
- Tellioglu, S. (2019). Türkiye’de Engellilere Yönelik Sosyal Hizmetlerin ve Politikaların Tarihçesi. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi 7(88): 818-832.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2019) <https://data.tuik.gov.tr/tr/main-category-sub-categories-sub-components2/#> (Erişim tarihi: 21.10.2020).

World Health Organisation, International Classification of Functioning, Disability and Health (2018).

<https://icd.who.int/browse11/l-m/en> (Erişim tarihi: 20.10.2020).

1961 Anayasası (1961). <https://www.anayasa.gen.tr/1961ay.htm> (Erişim tarihi: 21.10.2020).

1982 Anayasası (1982). <https://www.anayasa.gen.tr/1982ay.htm> (Erişim tarihi: 21.10.2020).

Huruf-ı Munfasılanın Teorisyeni Doktor Milaslı İsmail Hakkı'nın "Milletlerin Terakkisinde Elifbânın Hissesi" Adlı Makalesi

Dr. Ebubekir ERASLAN*

Özet

Türkiye'de XIX. asırda başlayan ve XX. asırda devam eden tartışmaların başında eğitimin yaygınlaştırılması için Arap harflerinin yeniden düzenlenmesi (ıslah-ı huruf) fikri gelmektedir. Harflerin ayrı ayrı yazılmasına dayalı huruf-ı munfasıla fikri özellikle II. Meşrutiyet sonrasında kendisine çok fazla taraftar bulmuştur. Bu fikrin propagandacısı ve teorisyeni ise Doktor Milaslı İsmail Hakkı'dır. Doktor; çıkardığı gazetelerle ve yayımladığı eserlerle huruf-ı munfasılanın geniş kesimlere yayılması ve maarifçe kabulü için elinden geleni yapmış, cemiyetlerin kurulmasını sağlayarak da bir kamuoyu oluşturmuştur. Nitekim bu kamuoyu Birinci Dünya Savaşı sırasında başarılı olmuş ve huruf-ı munfasılaya dayalı yeni yazı sistemi ilk olarak ordu yazışmalarında kullanılmaya başlanmıştır. Fakat bu yeni yazıyı kabul eden Enver Paşa; Doktor Milaslı İsmail Hakkı'nın önerdiği yazı sistemini değil, Tanin gazetesinde neşredilen huruf-ı munfasılaya dayalı yeni yazı sisteminin kabulünü uygun görmüştür.

Kendi önerdiği yazı sisteminin kabul edilmemesine rağmen Doktor Milaslı İsmail Hakkı; görüşlerini 1919'da bile yazdığı *Milletlerin Terakkisinde Elifbânın Hissesi* adlı makalede savunmaya devam etmektedir. Yazar bu makalesinde; alfabenin medeniyeti beraberinde getirdiğini, Japonların muasır medeniyet seviyesine çıkmasını harflerini ıslah etmeleriyle sağladıklarını, Çin'in de Japonya'nın yeni yazıyla geliştiğini görüp yazılarını fennî bir yapıya getirmeye başladıklarını, Arap harflerini birleşik yazmanın eğitim ve öğretimi çok zorlaştırdığını, matbaacılıkta bile harfleri birleşik yazmaktan dolayı çok yavaş kaldığını ve bu yüzden az eser basılabildiğini, harfleri ayrı ayrı yazıp aralarına hareketler koyarsak çok büyük bir kolaylığın ortaya çıkacağını, Latin harflerinin aleyhinde olduğunu, huruf-ı munfasılaya dayalı yeni yazı sisteminin tüm alfabelerden üstün özellikler taşıdığını, harfleri ayrı ayrı yazmanın bir ihtiyaç değil bir zaruret olduğunu, ancak ve ancak bu şekilde muasır medeniyet seviyesine çıkabileceğimizi ifade etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Doktor Milaslı İsmail Hakkı, huruf-ı munfasıla, elifba, harf.

The Article of The Theorist of Huruf-ı Munfasıla, Doctor Milasli Ismail Hakki, entitled "Milletlerin Terakkisinde Elifbânın Hissesi"

Abstract

Turkey began in the 19th century and rearrangement of the letters in Arabic for the dissemination of education at the beginning of the ongoing discussions in the 20th century (ıslah-ı huruf) comes to mind. The idea of huruf-ı munfasıla based on writing the letters separately, especially after the 2nd Constitutional Monarchy, found a lot of supporters. The propagandist and theorist of this idea is Dr. Milasli Ismail Hakki. Doctor; with the newspapers he published and the works he published, he did his best to spread the huruf-ı munfasıla to a wide range of people and to be accepted by the education, and created a public opinion by ensuring the establishment of societies. As a matter of fact, this public opinion was successful during the First World War, and the new writing system based on huruf-ı munfasıla was first used in military correspondence. But Enver Pasha, who accepted this new letter, considered it appropriate to accept the new writing system based on huruf-ı munfasıla, which was published in the Tanin newspaper, not the writing system proposed by Doctor Milasli Ismail Hakki.

Although his own writing system was not accepted, Doctor Milasli Ismail Hakki continues to defend his views in his article named *Milletlerin Terakkisinde Elifbânın Hissesi* even in 1919. The author in this article;

* Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, Türkiye, ebubekireraslan@mu.edu.tr.

the alphabet brought civilization with it, that the Japanese improved their letters to the level of contemporary civilization, that China also saw that Japan developed with the new writing and began to bring their writings to a scientific structure, that the combined writing of the Arabic letters made scientific structure, that the combined education and training very difficult, even in printing, writing letters combined. That it is slow and therefore few works can be printed, that if we write the letters separately and put movements between them, it will be a great convenience, Latin letters are against it, the new writing system based on the letterbox has superior features than all alphabets, writing the letters separately is not a necessity. He expresses that we can only reach the level of contemporary civilization in this way.

Keywords: Doctor Milaslı İsmail Hakkı, huruf-ı munfasıla, alphabet, letter.

Giriş

Türklerin Müslüman oldukta sonra kullanmaya başladıkları Arap alfabesini Batı Türkleri kesintisiz olarak 1928'e kadar kullanmıştır. Türkçe yazarken Arap alfabesinin kullanılması hususunda özellikle Tanzimat'tan sonra zaman zaman ve muhtelif fikirler ortaya çıkmıştır. Sultan Abdülmecit döneminde kurulan Encümen-i Daniş'in üyeleriyle birlikte başlayan Arap alfabesinde bazı ıslahatlar yapılması yönündeki sesler; II. Meşrutiyet'e kadar bazen kuvvetli bazen cılız çıksa da 1908 sonrasında Arap alfabesinin ıslahı konusunda eskisine göre çok daha kuvvetli sesler çıkmış ve bunların neticesinde radikal adımlar atılmıştır.

Tanzimattan II. Meşrutiyet'e kadar Türk kamuoyunda Arap harflerinin; tamamının ayrı ve büyük yazılması, el yazısıyla yazılmaması, aralarına hareketler konulması, noktasız yazılması, aralarına ünlü harf eklenmesi gibi fikirler tartışılmıştır. Bu tartışmalar içerisinde huruf-ı munfasıla (Arap harflerini ayırık yazma) fikri 1908 sonrasında ön plana çıkmıştır. Huruf-ı munfasılanın (harflerin şeklinde değişiklik yapılarak tüm harflerin ayrı ayrı yazılması) kabul görmesi için hem eserleri (kitap, makale) hem verdiği konferansları hem de kurulmasını sağladığı cemiyetlerle bu işin teorisini ve uygulayıcısı olan, kamuoyu oluşturulmasını da sağlayan kişi Doktor Milaslı İsmail Hakkı olmuştur.

Doktor Milaslı İsmail Hakkı'nın ateşli bir savunucusu olduğu huruf-ı munfasıla, aydın kesim arasında karşılık gördükten sonra o zamanki adıyla Darülfünun'da bir toplantı düzenlenmiş ve bu toplantıya dönemin pek çok aydın ismi katılmıştır. Bu toplantıda on sekiz maddelik bir nizamnameyle *Islah-ı Huruf Cemiyeti* kurulmuş ve *Yeni Yazı* adlı bir gazetenin çıkarılması kararlaştırılmıştır. (Akçay, 2007)

Literatürde Enver Paşa yazısı olarak da geçen huruf-ı munfasılaya dayalı yeni yazı sistemi; Encümen-i Daniş üyeleriyle başlayan II. Meşrutiyet'ten sonra kurulan *Tamim-i Maarif ve Islah-ı Huruf Cemiyeti*, *Islah-ı Huruf Cemiyeti* ve *Yeni Yazı Öğretme Derneği*'nin çabalarıyla 12 Mart 1914-10 Ağustos 1914 (Karakuş, 2018) tarihleri arasında hayata geçmiştir. Fakat Enver Paşa; huruf-ı munfasıla fikrini uygulamaya koyarken Doktor Milaslı İsmail Hakkı'nın önerdiği harfleri değil, Tanin gazetesinde neşredilen Ahmed Hikmet ve Celal Esad'ın önerisini temel almıştır. O dönemde *Huruf-ı Munfasıla*, *Huruf-ı Mukataa*, *Huruf-ı Mufasala*, *Hatt-ı Cedit*, *Hatt-ı Enverî*, *Hatt-ı Munfasıl*, *Aralıklı Harfler*, *Enver Paşa İmlası*, *Enver Paşa Yazısı*, *Enver Yazısı*, *Enverî Yazı*, *Enveriye Yazısı*, *Asker Yazısı*, *Alman Yazısı*, *Yeni Yazı*, *Ayrı Harfler*, *Ayrık Harfler*, *Bitişmeyen Harfler* gibi isimlerle adlandırılan bu yeni yazının ömrü savaş sebebiyle çok kısa sürmüştür.

Doktor Milaslı İsmail Hakkı; II. Meşrutiyet sonrası Arap harflerinde bir takım değişiklikler yapılması hususunda bazı cemiyetlerin kurulmasına öncülük etmiş, fikirlerini halka ulaştırmak ve halkı bilgilendirmek için kendi imkanlarıyla önce *Teceddüt* ve *Müceddit* gazetelerini çıkarmıştır. Sonra cemiyetin de gayretiyle *Yeni Yazı* gazetesinin ortaya çıkmasını sağlamış; alfabedeki düşündüğü değişikliklerle ilgili kitaplar ve makaleler neşrederek huruf-ı munfasılanın teorisini ve uygulamasını kamuoyunun dikkatine sunmuştur. Hatta kendi savunduğu huruf-ı munfasılanın farklı versiyonunun uygulamaya konulup vazgeçilmesinden sonra da Arap harfleri üzerinde değişiklik yapılması yönündeki

fikirlerini savunmaya devam etmiştir. Bu minvalde 1919 yılına gelindiğinde dahi düşüncelerini *Milletlerin Terakkisinde Elifbâni Hissesi* adlı makalesiyle müdafaaya devam etmektedir.

Yazar makalesinde; Arap harflerinin ayrı ayrı yazıp araya birkaç şekil ve ünlü harf eklenmesine dayalı huruf-ı munfasıla¹ sistemine ihtiyacımız olduğunu söylemektedir. Bu sistemin kendi versiyonunu uygulayan Japonya gibi biz de harflerimizi ıslah edersek çağdaşlaşabileceğimizi hatta Batı'yı geçebileceğimizi belirtmektedir. Yine yazar mevcut Arap harflerinin teknik sorunlarının olması sebebiyle okuma yazmanın zorlaştığını, bu nedenle Arap alfabesi üzerinde fennî değişiklikler yapılarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin de bir an evvel kolaylaştırılmasını istemektedir.

1. Doktor Milaslı İsmail Hakkı'nın Hayatı ve Eserleri

1.1. Hayatı

Doktor Milaslı İsmail Hakkı, Muğla'da 1869 yılında doğmuştur. Asıl mesleği hekim olan yazar; hayatı boyunca tıp alanındaki eserlerinin dışında dil, din ve ahlak konularıyla da ilgilenmiş ve bu sahalarda neşirler yapmıştır.

İlk öğrenimini eski usulde Milas'ta tamamlayan yazar, İstanbul'da tıp eğitimini aldıktan sonra 1888 yılında Tıbbiye'den mezun olmuştur. İlk görevi o zamanki Muğla Belediyesi bünyesinde belediye hekimliğidir. Bir ara Sıhhiye ve İskan Müdürlüğü görevini de yerine getirmiştir. Daha sonra Şam Tıbbiye Okulu'nda öğretmen olmuş, çok kısa sürede de bu okulun müdürlüğüne tayin edilmiştir. Bir ara Beyrut, Kastamonu'da da çalışan yazar, Bitlis Sıhhiye Müdür iken 1929 yılında emekliye ayrılmıştır. (Erat, 1991)

Hayatının önemli bir bölümünü Arap harflerinin ıslahına ayıran Doktor Milaslı İsmail Hakkı, daha tıp eğitimi almadan bu konuya kafa yormaya başlamıştır.

Yazar; II. Meşrutiyet sonrasında çıkardığı *Teceddüt* ve *Müceddit* isimli gazetelerle (Özcan ve Bulut, 2013), kurulmasına vesile olduğu cemiyetlerle ve neşirleriyle Türkiye'de huruf-ı munfasıla fikrinin teorisyeni ve uygulayıcısı durumundadır.

Ölüm tarihi pek çok kaynakta 1938 olarak gösterilse de yazarın hem bu tarihten sonra yayımları vardır hem de 1940'lı yıllarda Ankara'da çıkan *Kutlu Bilgi* adlı derginin yazı kadrosunda yer almaktadır. Bu sebeple literatürde yazarın ölüm tarihinin 1938 olarak verilmesi doğru bir bilgi olmadığı anlaşılmaktadır.

Doktor Milaslı İsmail Hakkı; alan araştırmalarında *İzmirli İsmail Hakkı*, *Ispartalı İsmail Hakkı* ve diğer *İsmail Hakkı*larla zaman zaman karıştırılmaktadır. Yazarın eserlerinin bazılarında salt İsmail Hakkı adını da kullanması bu karışıklığı biraz daha artırmaktadır. Bu ve buna benzer karışıklıkların önüne geçmek amacıyla yazarın eserlerinde daha sık kullandığı Doktor Milaslı İsmail Hakkı adının literatürde kullanımının yaygınlaştırılması ve tercih edilmesi gerekmektedir.

1.2. Eserleri

1.2.1. Kitapları

II. Meşrutiyet öncesi başladığı yazı faaliyetlerine 1908 sonrasında hız veren yazarın tespit edebildiğimiz kadarıyla telif 19 eseri bulunmaktadır. (Çatalbaş, 2014; Erat, 2014) Bu kitaplardan birisi dışında gerisi Türkçedir.

¹ Aslında huruf-ı munfasıla sadece harflerin ayrı yazılmasıyla ilgilidir. Fakat yazarın savunduğu huruf-ı munfasıla fikri, harflerin ayrı yazılmasıyla birlikte ünlü harflerin sözcük içerisinde de gösterilmesine dayalıdır.

Doktor Milaşlı İsmail Hakkı; eserlerinde 1915 yılına kadar Milaşlı İsmail Hakkı'yı, 1915 ve sonrasında Doktor Milaşlı İsmail Hakkı adını kullanmıştır. Yazarın telif tek Arapça kitabındaysa adı İsmail Hakkı el-Milâsî şeklinde geçmektedir.

Yazarın 1899-1946 yılları arasında yayımladığı kitapların listesi kronolojik olarak şöyledir:

- “Frengi İleti Hakkında Herkese Elzem Olan Malumat”, İstanbul, Asır Matbaası, 1899, 40 s.
- “Namazın Tıbben Faydası”, İstanbul, Tahir Bey Matbaası, 1899, 24 s.
- “Frengi İletinin Tedavi-i Umumisi ve Bazı Emraz-ı Zühreviye-i Saire”, İstanbul, Asır Matbaası, 1901, 328+17 s.
- “Tamim-i Maarif ve Islah-ı Huruf”, İstanbul, A. Asaduryan Matbaası, 1908, 24 s.
- “Din-i İslam ve Ulum ve Fünun”, İstanbul, Numune-i Tıbaat, 1910, 334 s.
- “Sıtma ve Sıtmalı Yerlerde Çare”, İstanbul, İkdam Matbaası, 1911, 16 s.
- “İçki Belyesi ve Kurtulmanın Çareleri”, İstanbul, Hilal Matbaası, 1915, 84 s.
- “Yeni Yazı ve Elifbası”, İstanbul, Hürriyet Matbaası, 1915, 20 s.
- “Kuran Tercüme Edilebilir Mi ve Yeni Vadide Fatiha Tercüme ve Tefsiri”, İstanbul, Hukuk Matbaası, 1919, 15 s.
- “Malarya Yani Sıtma Hakkında Kimler Neler Bilmeli?”, İstanbul, Hilal Matbaası, 1923, 32 s.
- “Tezkiyetü'l-Lühüm fi'l-İslam”², İstanbul, Matbaatü'l-Adl, 1923, 22 s.
- “Hakikat-i İslam: Anglikan Kilisesinin Sualleri Münasebetiyle Yazılmıştır”, İstanbul, Hilal Matbaası, 1924, 221+3 s.
- “Latin Hurufu mu Kendi Harflerimizi Islah mı?”, İstanbul, Hilal Matbaası.³
- “İslam Dininde Etlerin Tezkiyesi”⁴, İstanbul, Ahmet Sait Matbaası, 1933, 31 s.
- “Kuran’a Göre Hazreti İsa’nın Babası”, İstanbul, Ankara Matbaası, 1934, 88 s.
- “Kuran’ın Mucizeleri ve Müteşabih Ayetlerin Tefsirleri”, İstanbul, Türkiye Matbaası, 1935, 165 s.
- “Hristiyanlık ve Müslümanlık”, İstanbul, Türkiye Matbaası, 1935, 133 s.
- “Kadir Gecesinde Doğru Manası Nedir ve Asıl Sevabı Nereden Geliyor?”, İstanbul, Reklam Basımevi, 1936, 15 s.
- “Dinimizi Bilelim ve Bildirelim”, Ankara, Yeni Cezaevi Basımevi, 1946, 47 s.

1.2.2. Makaleleri

Doktor Milaşlı İsmail Hakkı'nın tespit edebildiğimiz kadarıyla 40 adet makalesi bulunmaktadır. Yazarın *Sıratmüstakim/Sebilürreşat*, *Kutlu Bilgi*, *Çanakkale Muallimler Birliği*, *Türk Yurdu* ve *Türk Derneği* dergileriyle; *Yeni Yazı* adlı gazetede yazıları çıkmıştır. (Erkek, 2012; Uyanık ve Çam, 2014; Karagöz ve Duman, 2014; Erat, 1991; Kılıç, 2007)

² Eserin dili Arapçadır.

³ Esere fizikî olarak ulaşılammış, eldeki verilerden hareket edilmiştir. (Eray, 1991: 236)

⁴ Arapça olan üstteki eserin Türkçe tercümesidir.

Doktor makalelerinde 1915'e kadar İsmail Hakkı (Milaslı Doktor), Milaslı İsmail Hakkı, İsmail Hakkı (Doktor Milaslı), Milaslı İsmail Hakkı (Doktor) adını, 1915'ten 1934'e kadar da Doktor Milaslı İsmail Hakkı adını kullanmıştır.

Yazarın 1910-1945 yılları arasında yayımladığı makaleler yayım tarihlerine göre şöyledir:

- "Din-i İslam ve Ulum-ı Fünun Namındaki Eser-i Mutebereden", İstanbul, Sırat-ı Müstakim, 14 Temmuz 1910, c. 4, s. 97, ss. 329-330.
- "Tasvir-i Efkâr ve Elifbâmız", İstanbul, Türk Derneği, 1911, yıl 1, s. 6, ss. 190-198.
- "İslah-ı Huruf Meselesi, İstanbul, Sebilürreşat", 26 Haziran 1913, c. 10, s. 250, ss. 262-263.
- "Yeni Yazının El Yazısında Da Bitişmemesi Büyük Meziyettir", İstanbul, Sebilürreşat, 2 Nisan 1914, c. 12, s. 290, ss. 70-71.
- "Yeni Yazı", İstanbul, Yeni Fikir, 12 Nisan 1913, c. 2, s. 10, ss. 313-315.
- "İnsafa Davet", İstanbul, Yeni Yazı, 8 Mayıs 1914.
- "Sebilürreşat Ceride-i İslamiyesine: Müslüman Kardeşlerime", İstanbul, Sebilürreşat, 20 Mayıs 1915, c. 14, s. 339, ss. 5-6.
- "Türk Ocağı Konferansları: Milliyet ve Terbiye", İstanbul, Türk Yurdu, 16 Şubat 1918, c. 14, s. 3 (153), ss. 86-94.
- "Kuran-ı Kerim Tercüme Olunabilir mi?", İstanbul, Sebilürreşat, 5 Şubat 1919, c. 15, s. 390, ss. 447-449.
- "Tefsir", İstanbul, Sebilürreşat, 13 Şubat 1919, c. 16, s. 391, ss. 1-3.
- "Düello, Şerî Şerife Muvafık Olabilir mi?", İstanbul, Sebilürreşat, 27 Şubat 1919, c. 16, s. 393, ss. 39-40.
- "Din ve Asrîlik", İstanbul, Sebilürreşat, 17 Nisan 1919, c. 16, s. 408-409, ss. 168-171.
- "İçkilerin Amerika'da Resmî Memnuiyeti: Acaba Hangisi Asrîlik? (Asrîliği Yalnız Kadınları Açmaktan İbaret Bilen Büyük Mecmuacılara)", İstanbul, Sebilürreşat, 1 Mayıs 1919, c. 16, s. 410-411, ss. 191-193.
- "İçkilerin Menine Çalışmak Lüzumu", İstanbul, Sebilürreşat, 8 Mayıs 1919, c. 16, s. 412-413, ss. 206-208.
- "Hala Eski Yanlış Yollara Gidiyoruz (Rıza Tevfik Bey'in Darülfünun'daki Nutukları Münasebetiyle)", İstanbul, Sebilürreşat, 22 Mayıs 1919, c. 16, s. 416, ss. 232-234.
- "Hukukumuzu Muhafaza için Nasıl Çalışmalıyız?", İstanbul, Sebilürreşat, 29 Mayıs 1919, c. 17, s. 417-418, ss. 10-12.
- "İşlerini Na-ehil Ellere Tevdi Eden Milletler Yaşayamazlar", İstanbul, Sebilürreşat, 5 Haziran 1919, c. 17, s. 419-420, ss. 22-24.
- "Verilen Sözü Tutmak, Sıdk-ı Ahd, Sıdk-ı Vaad", İstanbul, Sebilürreşat, 12 Haziran 1919, c. 17, s. 421-422, ss. 40-43.
- "Müslümanlar Neden Geri Kaldılar ve Niçin İlerleyemiyorlar?", İstanbul, Sebilürreşat, 19 Haziran 1919, c. 17, s. 423-424, ss. 56-59.

- “Başka Milletler Niçin Terakki Ediyorlar, Biz Niçin Edemiyoruz?”, İstanbul, Sebilürreşat, 10 Temmuz 1919, c. 17, s. 427-428, ss. 86-88.
- “Geri Kalmaklığımızın Sebebi Dinimiz Midir? Usulsüzlüğümüz müdür? Daha Başka Bir Şey Midir?”, İstanbul, Sebilürreşat, 17 Temmuz 1919, c. 17, s. 429-430, ss. 102-104.
- “Milletlerin Terakkisinde Elifbanın Hissesi”, İstanbul, Sebilürreşat, 24 Temmuz 1919, c. 17, s. 431-432, ss. 119-122.
- “Huruf-ı Munfasıla Numunesi ve Menafii Hakkında Birkaç Söz”, İstanbul, Sebilürreşat, 14 Ağustos 1919, c. 17, s. 435-436, ss. 154-155.⁵
- “Milletimiz için Müthiş Tehlike Sıhhsizliktir. Teşkilat-ı Sıhhiyemiz Nasıl Olmalı?”, İstanbul, Sebilürreşat, 21 Ağustos 1919, c. 17, s. 437-438, ss. 167-171.
- “Aksekili Ahmed Hamdi Efendi’nin ‘Dini Dersler’ Kitabı Mühim Bir Eksikliğimizin İtmamına Doğru Bir Hatve”, İstanbul, Sebilürreşat, 25 Eylül 1919, c. 17, s. 442, ss. 219-221.
- “[Hilal-i Ahdar Cemiyeti] Doktor Milaşlı İsmail Hakkı Beyefendi’nin Nutku”, İstanbul, Sebilürreşat, 1 Nisan 1920, c. 18, s. 462, ss. 236-237.
- “Ahlak Bahsi: Büyük Millet Meclisinde Fuşun Meni Hakkında Musip Tedbirler Düşünülmesi”, İstanbul, Sebilürreşat, 10 Ocak 1924, c. 23, s. 583, ss. 163-166.
- “Maarifçilerimize: Akl-ı Salah, Bizde İlm-i Terbiye-i Etfal Niçin Olmuyor?”, İstanbul, Sebilürreşat, 14 Şubat 1924, c. 23, s. 588, ss. 249-252.
- “Sıhî Sütun Sıtma”, Çanakkale, Çanakkale Muallimler Birliği Dergisi, 24 Temmuz 1925, s. 3, ss. 10.
- “Sıhî Sütun Sıtma”, Çanakkale, Çanakkale Muallimler Birliği Dergisi, 15 Ağustos 1925, s. 4, ss. 12.
- “Sıhî Sütun Sıtma”, Çanakkale, Çanakkale Muallimler Birliği Dergisi, 31 Ağustos 1925, s. 5, ss. 8-10.
- “İntihar: İlm-i Ahlak ve Din Nazarında (1): Müslümanlar Arasında İntiharların Çoğalması Münasebetiyle”, İstanbul, Sebilürreşat, 24 Ocak 1924, c. 23, s. 585, ss. 199-201.
- “İntihar: İlm-i Ahlak ve Din Nazarında (2) : Müslümanlar Arasında İntiharların Çoğalması Münasebetiyle”, İstanbul, Sebilürreşat, 31 Ocak 1924, c. 23, s. 586, ss. 210-212.
- “Düello: İlm-i Ahlak ve Din Nazarında”, İstanbul, Sebilürreşat, 31 Ocak 1925, c. 23, s. 586, ss. 212-213.
- “Ahlak Vazifeleri I”, Ankara, Kutlu Bilgi, 01.11.1944, s. 4, ss. 101-103.
- “Ahlâk Vazifeleri II”, Ankara, Kutlu Bilgi, 01.12.1944, s. 5, ss. 133-136.
- “Ahlâk Vazifeleri III”, Ankara, Kutlu Bilgi, 01.01.1945, s. 6, ss. 167-170.
- “Ahlak Vazifeleri IV”, Ankara, Kutlu Bilgi, 01.03.1945, s. 6, ss. 198-201.
- “Ahlak Vazifeleri V”, Ankara, Kutlu Bilgi, 01.04.1945, s. 8, ss. 231-234.

⁵ Bu makalenin adı hemen hemen tüm çalışmalarda “Ne, Nasıl, Niçin Yazmalıyız?” şeklindedir. Fakat bu bilgi doğru değildir. Çünkü hem “Ne, Nasıl, Niçin Yazmalıyız?” yazısından sonra N. rumuzuyla makalenin yazarı belirtilmiştir hem de makalenin bittiği metin içi işaretlerle gösterilmiştir.

- "Memleketimizde Tifüse Karşı İlk Fenni Savaş", Ankara, Kutlu Bilgi, 01.05.1945, s. 9, ss. 273-275.

2. "Milletlerin Terakkisinde Elifbâni Hissesi" Adlı Makalenin Neşredildiği Sebülürreşât Dergisi

183. sayısına kadar *Sırâtümüstakîm*, 183. sayısından itibaren de *Sebülürreşât* adıyla 1908-1925 yılları arasında matbuat aleminde yer alan *Sebülürreşât* dergisi; Mehmet Akif'in desteği ve Eşref Edip'in gayretiyle çıkarılmıştır. İlk sayısından son sayısına kadar döneminin önde gelen pek çok aydını, şairi, yazarı, din âlimi, hatibi derginin yazı kadrosunda yer almıştır. Zaman zaman sansüre, yasaklara, işgale takılan dergi; İstanbul dışında Milli Mücadele'ye destek olmak amacıyla Kastamonu ve Ankara'da da yayımlanmıştır. (Efe, 2009)

Doktor Milaşlı İsmail Hakkı, *Sırâtümüstakîm/Sebülürreşât* dergisinde 1910 yılından itibaren yazmaya başlamış ve derginin son yayım yılı olan 1925'e kadar burada makale neşrini sürdürmüştür. Doktor Milaşlı İsmail Hakkı burada dinî, fikrî, lisanî, ahlakî ve sıhî konularda makalelerini çıkarmıştır.

3. Huruf-ı Munfasılanın Teorisyei Doktor Milaşlı İsmail Hakkı'nın "Milletlerin Terakkisinde Elifbâni Hissesi" Adlı Makalesi

3.1. "Milletlerin Terakkisinde Elifbâni Hissesi" Adlı Makalenin Latin Harflerine Aktarılmış Şekli

Milletlerin Terakkisinde Elifbâni Hissesi

Başka milletlerin müthiş terakkilerine rağmen Müslümanların her yerde geri kalmalarının esbâbi hakkında sert edilen mülâhazaları bundan evvel yazdığımız üç makalede⁶ tetkik ve tahlil etmiştik. 'Atfedilen esbâptan dinden mâ'adâsının bütün 'âlem-i İslâm'a 'âm ve şâmil olmadığı cihetle bütün 'âlem-i İslâm'a 'âm ve şâmil olan geriliğin sebepleri olarak kabûl edilemeyeceklerini, dîn-i mübînîyse her zaman ve mekânda ve her türlü terakkiyât-ı medeniyeyi te'mîn için muktezî esâsları kemâliyle muhtevî olup muktezâ-i münîfiyle 'âmil olabilirsek maddî, ma'nevî, dünyevî, uhrevî her nevi terakkiyât ve füyûzâta, felâh ve sa'âdetlere nâ'il olacağımızın şüphesiz ve bu hakîkatin her 'akıl ve fikir sâhibi nezdinde müsellemler bulunduğunu etrâfıyla ispât etmiştik.

Bu makâlemizde insanların ekseriyet-i 'azîmesince ehemmiyet-i hakîkiyesi kolayca takdîr edilemeyip çocukluk zamanına 'âit, gâyet küçük bir şey görülmesi hasebiyle pek büyük netâyiç ve 'avâkıbın 'âmili olabileceği lüzûmu vech ile teslim edilmeyen elifbâ mes'elesine geçiyoruz.

Elifbâni terakkiyât-ı medeniyedeki dahl ü te'sîrini hakkıyla takdîr ve beyân ettikleri cihetle vefâtlarından sonra lisân-ı ta'zîm ve sitâyîşle yâd olunan bir hayli meşâhîr vardır: Leibniz, Bismarck, Hugo bu zümredendirler ve en büyük filozoflardan bir zâtın "başa mükemmel bir elifbâ veriniz, size mükemmel bir medeniyet vereyim" dediği meşhûrdur.

Hâlbûki Kur'ân-ı Kerîm bu hakîkati onlardan pek çok evvel gâyet kutsî bir sûrette bildirmiş, hem de dini esâsı olarak bildirmiştir. Ma'lûm olduğu vech ile ilk nâzil olan âyet-i celîle "ikrâ"⁷dır. Cenâb-ı Peygamber efendimiz ümmî oldukları hâlde taraf-ı ilâhîden ikrâ' emriyle mazhar-ı teklîf olmuşlardır. Bundan maksat her nev' terakkiyât-ı medeniyeye ve insâniyenin medâr-ı celîli olan dîn-i Muhammedî'nin okuyup yazmak üzerine mü'esses olduğunu bildirmekten başka ne olabilir?

İslâm'ın ilk devirlerinde görülen fevka'l-âde terakkî ehl-i İslâm'ın emr-i Kur'ân'a teba'an 'ilim ve ma'rîfete lüzûmu vech ile ehemmiyet vermiş olmalarından değil midir?

⁶ Yazarın sözünü ettiği üç makalenin adı şunlardır: "Müslümanlar Neden Geri Kaldılar ve Niçin İlerleyemiyorlar?", "Başka Milletler Niçin Terakki Ediyorlar, Biz Niçin Edemiyoruz?" ve "Geri Kalmaklığımızın Sebebi Dinimiz Midir? Usulsüzlüğümüz müdür? Daha Başka Bir Şey Midir?".

⁷ Oku.

هلينفعالقرآنالابالعلم⁸ fermân-ı nebevîsiniñ sıdk-ı mazmûnu gerek iptidâ-i İslâm'da 'ilme sarılmak sâyesinde hâsıl olan feyz u sa'âdet ve gerek soñ zamanlarda 'ilimsiz kalmamız yüzünden düçâr olduğumuz müthiş sefâletle pek âşikâr sûrette meydana çıkmamış mıdır? 'İlimsiz kalmamız dedik. Çünkü tâ ilk makâlemizde dediğimiz vech ile 'âlem-i İslâm hiçbir vakit 'ilme rağbetten geri kalmamış fakat 'ilimsiz kalması rakîpleriniñ daha kestirme yoldan gitmeleri sebebiyle kendisiniñ bi'z-zarûre geri kalmış olmasındandır. Bu husûsu tekrâr îzâh edelim. İptidâ-i İslâm'da bütün dünyâ nûr-ı medeniyetten mahrûm ve zulmet-i cehl içinde pûyândı. Medeniyet-i İslâmiye aktâr-ı cihânı fethetmeye başladı. Az vakit zarfında Afrika'ya, Avrupa'ya geçti. Avrupalılar gerek Endülüs'te ve gerek ehl-i salîp seferlerinde Müslümanlarla temâslarında sırr-ı muvaffakiyetiniñ ehl-i İslâm'ın 'ilme rağbetinde ve dîn-i İslâm'ın emri bi'l-ma'rûf ve nehy-i 'ani'l-münkere⁹ verdiği ehemmiyette olduğunu keşfederek bir taraftan 'ilim tahsiline diğerk taraftan hakâik-i İslâmiyeden başkaca istifâdeye koyuldular. Elifbâları hurûf-ı munfasıla üzerine olduğu cihetle 'ilim tahsili işinde Müslümanlara nispetle kıyâs kabûl etmeyecek derecede kolaylığa mâlik olduklarından dîn-i İslâm'ın tahsîl-i 'ilme dâir olan evâmîr-i celîlesiniñ kat'iliğine binâ'en Müslümanların demir leblebi çiğneyerek dirsek çürüterek beyin patlatarak yirmi otuz sene 'ömür ifnâsıyla yetiştirdiği 'umûm millete nispetle; 'adetleri mahdût 'âlimlere mukâbil onlar zengin, fakîr, şehîrli, köylü, kadın, erkek herkesiñ hâline göre okuryazar olmasını te'mîn ve millet içinde ibtidâ'î, i'dâdî, 'âlî tahsilleri erbâbınıñ a'zamî miktarda vücûd bulmasını ve'l-hâsıl herkesiñ meftûr bulunduğu isti'dâdî inkişâfıyla devâm ve terakkî-i millet için vücûtları zarûrî olan sunûf-ı muhtelif mensûbîniñ kemmiyet ve keyfiyetince matlûp sûrette yetişmeleri muvaffakiyetini hâsıl etmişlerdir.

Fakat bu muvaffakiyet birden bire serî' olmamış. Çünkü bir taraftan dîn-i Mesîh'î dîn-i İslâm kadar 'ilim tahsîlini âmir olmaması, diğerk taraftan tîbâ'at icât edilmemiş olduğundan kitapların el yazısıyla yazılmak mecbûriyeti tîbâ'atın icâdından soñra kesb ettikleri sür'atî ya'nî 'âlem-i İslâm'ı çabucak geçmek fırsatını verememiş, 'âlem-i İslâm birçok memleketlerde Garplılara mütefevvik kalmıştı. Fakat tîbâ'atın icâdından soñra iş değışmiş, herkesiñ istediği kadar ucuz ve kolay okunur kitaplar tedârik edebilmesi imkânı hâsıl olmuş idiğinden yazıları munfasıl ve sâ'itli olan milletler şimendifer sür'atîyle terakkîye başlamışlardır. 'Âlem-i İslâm ise eski 'Arap atı sür'atîyle kaldığından bi't-tabî' geri kalmış ve bi'z-zarûre gerilemiştir.

Şimdi burada dîn-i İslâm'ın muktezâsı olarak "terakkîyât-ı fikriyye evvelâ Müslümanlarda başladığı ve Müslümanlar şu 'abât-ı sinâ'iyenin kâffesinde isti'dâtlarını gösterdikleri hâlde niçin tîbâ'atın icâdına muvaffak olamamışlar?" su'âli vârid-i hâtır oluyor ki pek mantıkî bir su'âldir. Hem bu su'âlin cevâbı ötekilerin bu kadar ileri gidip bizim geri kalmamızın sebebini de îzâh edecektir.

Evet, Müslümanlar her nev' hiref ve sanâyi'de büyük isti'dâtlar göstermişler ve bugünkü Garp terakkîyatının pek mühim aksâmı sanâyi'-i İslâmiye'den müstefit olmuştur. Buna rağmen tîbâ'atın icâdını düşünememiş olmaları gariptir. Fakat ağıleb-i ihtimâle göre Müslümanlardan tîbâ'atı düşünenler olmuştur. Lâkin yazımızın muttasıl yazılması sebebiyle tîbâ'atı tatbîk edebilmek için bin den ziyâde kalıp yapılması iktizâ ettiği gibi bir de hareke ihtiyâcına binâ'en müşkilât kat kat fazla olduğundan böyle bir fikr-i icâdın hâtıra gelmesiyle vazgeçilmesi berâber olacağı âşikârdır. Hattâ merhûm İbrâhîm Müteferrika bizde tîbâ'atı ilk tatbîke himmet ettiği vakit bin beş yüz kadar kalıp yaptırmak mecbûriyetinde kalmıştır ki keyfiyet-i memleketimizin en eski hurûfât dökmeçisi ve tîbâ'at-ı Osmaniyeye ciddî hizmetleri mesbûk olan Haçık Kigorkyan Efendi'den öğrenilebilir. O vakitten beri mütemâdiyen basitleştirilmesine çalışıldığı halde hâlâ beş yüze karîp eşkâl buldurmak mecbûriyetindeyiz. Bununla berâber harekeli yazı basmak yine kâbil-i tatbîk değıl denecek derecede müşkildir.

⁸ Bir kişide hiç bilgi olmadan Kuran-ı Kerim ona fayda verebilir mi?

⁹ İyiliği emretmek, kötülükten menetmek.

Hâlbûki bu fikr-i icât munfasıl hurûf kullanan milletlerden bir mütefekkirin 'aklına gelince otuz kırk kalıp yapmakla hâsıl oluvereceği cihetle derhâl cesâret-bahş olması tabî'iydi. Nitekim öyle olmuş ve görüldüğü vech ile dünyâ o sâyede şimdiki hâl-i müterakkîye gelmiştir.

İşte bütün Avrupa mütefekkir ve 'âlimlerinin müttehiden i'tirâf ettikleri vech ile hurûf-ı munfasıla sâyesinde kolayca tîbâ'atın icât ve tatbîkine muvaffakiyet hâsıl olması Garp 'âleminin bugünkü mertebesi kusvâ-i terakkîye vüsûllerini te'mîn eden başlıca sebep olup bizim de yazılarımızın hâlâ devâm etmekte olduğumuz gayr-i fennî tarzda kalması her türlü geriliklere sebep olmuştur. Burada yine 'âlem-i İslâm'ın evvelce muvaffak olduğu terakkîyatın hâtıra geleceğini düşündük. Evet, 'âlem-i İslâm terakkî etmiş fakat yukarıda işâret ettiğimiz vech ile bir türlü zahmetlere katlanarak, yirmi otuz sene beyin patlatabilenlerden 'âlimler, şâ'irler yetişmiş. Lâkin okuyup yazmanın her sınıf ahâli miyânında kâfi derece intişârına muvaffak olamamış, bir taraftan Bağdat ve Kurtuba gibi merâkiz-i medeniyede 'ulûm ve ma'ârif ve edebiyât ve sînâyi' mevki' tutarken yarım sâ'at hâricinde bedâvet ve gazveler hükmünü sürmekte devâm etmiştir. Hâlbûki dîn-i İslâm'ın muktezâsı (طلب العلم رياضة علم المسلمو مسلمة)¹⁰ fehvâsınca her ferdi hâline göre 'ilim sâhibi ya'nî (ikrâ)¹¹ emriyle 'âmil olmalıydı.

İşte bu, 'âlem-i İslâm'da olamamış. Avrupalılarda olmuş. Sırr-ı muvaffakiyetleri de buradadır. Zîrâ milletleri kurtaracak olan içerilerindeki birkaç 'âlim veya 'allâmeler değil; her ferdi haddince bir kıymet-i 'ilmîyesi olmasıdır. Şimdi buraları ma'lûm olduktan sonra bu muttasıl yazının bize mûcip olduğu fenâlıkların bir kısmını azıcık îzâh edelim:

1. Evvelâ çocukların geç ve güç okuyup yazmalarına sebep olmasını söyleyelim. Bunun iki sebebi vardır: Çokluk, yokluk.

Çokluk dediğimiz bir harfin muhtelif şekilleri olmasıdır. Meselâ bizde bir harfin önde, ortada, sonunda gelişine ve muhtelif harflerle sûret-i ittisâline ve daha bir takım hâllerde oluşuna göre sekiz on şekil aldığı vardır ki bunların her biri çocuklar için gerek okumak ve gerek yazmak husûslarında ehemmiyetli müşkilâttır. Ekserimiz küçüklükte çektiğimiz emeklerin farkında olmadığımızdan bu ehemmiyeti hakkıyla bilemeyiz, yazıları munfasıl olan milletlerde 'aynı nev'den harflerin yalnız birer şeklini öğrenmekle iş biter. Hattâ hıfz-ı sıhhat mekâtib mütehasısları tâbi'lerin, güzellik vermek için bile olsa harfler üzerinde en cüz'î ta'dilât yapmalarını çocuklar için güçlük 'addederken men' ediyorlar. Her hâlde bu eşkâl-i tenevü'yü bizim çocukların başka milletlerin çocuklarından yalnız eşkâl-i hurûfu tanımak için lâ-ekal beş altı ay ve daha ziyâde fazla vakit sarf etmelerini mûcip olmaktadır. İhtimâl ki bu kadar farkı çok görmeyenler olur. Fakat bu 'âlem, 'âlem-i musâbakadır. Beş altı ay değil, beş altı günlük bir fark bile git gide gâyet büyük geriliği intâç eder. Diğer taraftan üç yüz elli milyon Müslüman'ın dünyâ devâm ettikçe altı ay fazla vakit sarf etmesi az zâyi'ât mıdır? Hâlbûki fark bundan 'ibâret olmayıp bir taraftan bu güçlük sebebiyle milletin kısm-ı a'zamı okuyup yazmaktan vazgeçerek mahrûm olduğu gibi daha birçok mahzûrlar da vardır.

Bir de yokluk demiştik. Yokluk kelimelerde sâ'itlerin (harekelerin) olmaması demektir. Bunun mûcip olduğu fenâlık iki türlüdür: Birisi kuvve-i hâfizaya 'â'it müşkilâttır ki meselâ; "hacim, harem, hüküm, hilim" kelimeleri hep üç harften mürekkep olduğu hâlde her biri başka vezinde okunuyor. Bunları öğrenmek için birer birer işitip ezberlemek lâzımdır. Bu nev' müşkilât o kadar muzır değildir. Belki de çocuğun kuvve-i hâfızasını işlettiği cihetle bir taraftan fâydalı bile olur. Nitekim bu güçlük bizdeki kadar çok kelimelerde olmamakla berâber İngilizcede de vardır. Çocuklarda kuvve-i hâfıza çok fa'âl olduğundan çocuk bundan yılmaz. Fakat ikinci nev' yokluk güçlüğü kuvve-i hâkimeye 'â'it güçlüktür ki bu ancak bizim Müslümanlara 'â'it bir müşküldür. Meselâ "melek" kelimesini gören çocuk fethateyn ile melek okusa lâmin kesriyle okunması lâzım gelen "melik" olursa hoca o sûretle tashîh eder. O vakit

¹⁰ İlim öğrenmek her Müslüman'ın üzerine farz kılınmıştır.

¹¹ Oku.

çocuk kuvve-i hâfızasına güvenerek “bir daha gördüğüm vakit lâmuñ kesresiyle okurum” diye me’yûs olmaz. Fakat ‘aynı kelimeyi tekrar gördüğünde, lâmuñ kesriyle okuduğu hâlde bu sefer hoca fethateynle yâhût zamm-ı mîm ile okunacağını ihtâr ederse bu sefer nesine istinât etsin. Kuvve-i hâfızasına istinâdı fâyda vermedi. Sinni on ikiyi geçmiş değilse kuvve-i hâkimesi daha hâl-i mebâdide olduğundan ve bâ-husûs o kelimelerin doğru okunabilmesi ma’nâya âşinâ olmaya, siyâk ve sibâktan istihrâca mütevakkıf bulunduğundan çocuk hocasına karşı bi’z-zarûr bir şey diyemeyerek “hâ hâ” der, dimâğı da alt üst olur. İşte her gün böyle birkaç kelimeye rast gelse hafızasına i’timâdı zâ’il olacağı gibi gayr-i mevcût veya gayr-i mütekâmil kuvvâya ‘â’it müşkilât karşısında ne yapacağını şaşırması bir halde kalacağından eğer vakit ve zamanıyla mektepten kaçıp kurtulamazsa onun dimâğı gayr-i tabî’î harekât altında eziliyor, gayr-i tabî’î bir sûrette teşekkül ediyor ve bunun neticesi olarak teşebbüs-i şahsî için en ziyâde elzem olan i’timâd-ı nefis meziyetinden mahrûm oluyor. Fakat mücâdele-i hayât için mevcûdiyet göstermek de lâzım olduğundan münâsebetli münâsebetsiz uğraşıp duruyor ve bu sebepledir ki fevka’l-âde yaratılmış dimâğ sâhipleri istisnâ edilirse kuvvâ-i dimâğıyesi ‘özürsüz ve tevâzünlü bir sûrette yetişmiş insanlar pek güç bulunuyor. İşte bu kuvve-i hâkimeye ‘â’it müşkilâtından dolayıdır ki bizim muttasıl yazının tahsîl-i iptidâ’îniñ ta’mîmi nokta-i nazarından mazarratı değil asıl İngilizler için hemen müşkil sayılmayacak kadar ehemmiyetsiz olan yazıldığı gibi okunmamak mahzûrundan, Çincenin hiyeroglifiniñ mazarratından dahi pek ziyâdedir. Çinlilerin geçen seneden beri yazılarını fennileştirmeye ya’nî Japonların altmış sene kadar evvel yaptıklarını yapmaya başladıklarını son günlerde ba’zı gazeteler yazıyorlardı. Bu pek muhtemeldir. Tabî’îdir ki onlar da ileri gidemediklerinin sebebinin yazılarının fennî olmadığından ileri geldiğini artık anlamışlardır. Bâ-husûs Japonlar gözlerinin önünde.

Bizim birçok kimselerimiz Japonların yazılarını fennileştirmek sâyesinde terakkî ettiklerini ve islâh-ı hurûfu yapmadan evvel bir adım bile atamadıklarını bilmedikten başka hâlâ onların eski hiyeroglif ile kalmış olduğunu zannederek yazımızı fennileştirmedikten sonra ilerlememiz ihtimâli yoktur denilince “Bizim yazı Japon yazısından da mı fenâdir? Bakın onların yazıları terakkîlerine mâni’ olmamış”... gibi sözlerde bulunurlar. Bazıları da “Japonlar Latin hurûfunu kabûl ettiler de öyle ilerlediler, biz de Latin hurûfunu kabûl edelim.” derler. Bunların ikisi de yanlıştır. Japonların terakkisinde menfa’ati olan bir Avrupa devletiniñ delâletiyle Japonlar altmış sene kadar evvel harflerini kendi me’lûf oldukları eski yazılarının şekillerini okşayan bir islâh-ı hurûf ya’nî bizim kaç seneden beri kabûl ettirmek istediğimiz işi yapmışlar hayret-efzâ terakkîlerini o sûretle te’mîn etmişlerdir. Yeni yaptıkları yazının ismine yeni yazı (Hiragana) demişler. Bütün tahsîl-i iptidâ’î bununla oluyor. Eski yazılarını (Kanagana) nâmiyle ipkâ etmişler. İsteyen onu da öğreniyor.

Latin hurûfu dedikleri de Japon milleti hem gâyet muhâfazakâr ve ‘aynı zamanda hem bütün ‘âlemin terakkiyâtına ‘alâkadâr olduğundan kendi çocuklarını rûhuna muvâfık fennî yazı ile yetiştirdikten sonra Avrupa ve Amerika ile her nev’ münâsebât-ı medeniyesini teshîl için Latin hurûfunu da öğrettiğinden icâbında onunla da yazı yazabiliyorlar. Nitekim bizim de tahsîl görmüşlerimizin çoğu Latin harflerini tanurlar. Hele Müsevîlerin çoğu Fransızca bilirler ve Latin hurûfuyla yazı yazarlar. Fakat Latin hurûfu millî harfleri değildir. Millî harfleri ‘İbrânî harflerdir.

Hülâsa Japonların terakkîsi ancak yazılarını bugün bizim kabûl ettirmek için uğraşmakta bulunduğumuz yeni yazı tarzında islâhtan sonra mümkün olmuştur. Bunun hilâfına olan i’tikâtlar yanlıştır. Biz bunu her vakit ispâta hazırız.

2. Yazıdan asıl maksût olan okuyup yazmak öğrenmek husûsundaki ‘arz ettiğimiz müşkilât ve mazarratlarından başka olarak sıhhi ve iktisâdî birçok fenâlıkları vardır ki Avrupa ve Amerika hız-ı sıhhat-ı mekâtîp ‘ulemâsının kendi çocuklarının sıhhatleriniñ muhâfazası için aradıklarını hülâsatü’l-hülâsa olarak ‘arz edelim.

Bir kere her harf mutlakâ ayrı ayrı olmalı ve iki harf arasında, harfinin bacakları arasındaki mesâfe nispetinde aralık bulundurmalıdır.

İkincisi harflerin yüksekliği 3,71 yahut 4 puntodan aşağı olmamalıdır. Bizim harflerde bunun hiçbir kâ'idesi yoktur. Meselâ serenli kâfî (n¹²) yüksekliği sekiz on puntoyu bulduğu halde (س)¹³ yüksekliği bir puntoyu bulmaz.

Üçüncüsü bir santimetre uzunluğu yerde altı yaşındaki çocuklar için altı, on iki yaşındakiler için altı buçuk, on iki yaşından yukarılar için yedi harften ziyâde ve bir santimetre murabba'ına on beş harften ziyâde isâbet etmemelidir. Bu şartlarla dakikada yüz, sâ'atte 6000 satır mahzûrsuz sûrette okunabilir. Satırların tûlu sekiz, dokuz santimetreden fazla olmamalıdır.

Dördüncüsü duvarlara asılan levhalarla harîtalardaki bütün kelimeler dört metreden kolayca okunabilmeli ve kırâat esnâsında nazar-ı tercihan harflerin üst nisflarına ve ilk kısımlarına isâbet ettiğinden bir satırın alt nisfi örtülse de üst nisfi okutmaya kifâyet etmelidir ve bunun içindir ki harflerin 'alâmet-i fârikaları üst kısımlarında olmalıdır.

Bizim muttasıl yazılarda olduğu gibi meselâ "gidiyor musunuz" kelimesini okurken göz bir kere kâfî serenine çıkıp müteâkiben tâ aşağıda yeni noktasına inmek, sonra yine çıkmak mahzûru olmayacak ki göz ve dimâğ çabuk yorulmasın.

Hülâsa bizim muttasıl yazı hem müşkilâtı sebebiyle ahâlimizin çoğunun ve bâ-husûs köylü, fakîr ve kadınların okuyup yazmadan mahrûm kalmasına, mekteplerin yapılmamasına, hattâ yapılanların dahi yıkılmasına, köy hocalarının köylerde duramamasına, iyi hoca yetişmemesine sebep olduğu gibi vakt ü hâli zamânı müsâ'it olup da tahsîle devâm etmişlerin, dimâğlarının tevâzünsüz neşv ü nemâsıyla teşebbüs-i şahsî ve i timâd-ı nefis hâssasından mahrûm olmalarına bâdî oluyor ve fennin aradığı şerâ'iti hâ'iz olmadığından dolayı 'arîz ve 'amîk ve uzunca bir zamân kırâ'at ve mütâla'ayı müstelzim-i ahvâlde devâmlı mütâla'aya mâni'dir. Ya 'nî ba'zılarının "bizim yazının zahmeti öğreninceye kadar olup ondan sonrası iyidir" demeleri doğru olmayıp mûcip olduğu mahzûr-ı 'ilmî 'ömrün nihâyetine kadar berdevâmıdır.

Sonra terakkiyât-ı medeniye için ehemmiyetleri derkâr olan yazı makineleri, tıbâ'at makineleri ve hug telgraf makineleri isti'mâl edilemiyor.

Ve'l-hâsıl her türlü hüsrân ve izmihlâllerimizin yâhût ta 'bîr-i âharla ma 'ârifsizliğimizin en başlı sebebi yazımızın fennî olmamasıdır. Binâ'en-'aleyh en birinci işimiz fennî bir yazıya mâlik olmak için ne lâzımsa yapmaktır. Bunun için iki yol var: Birisi bizim teklîf ettiğimiz vech ile harflerimizi ayrı ayrı yazıp aralarına ihtiyâca kâfi sâ'itler 'ilâve etmektir.

İkincisi de Latin harflerini kabûl etmemektir. Biz Latin hurûfunun rûh-ı müllete tevâfuk etmemesi ve yirmi iki harf daha 'ilâve etmedikçe lisânımızı, edebiyâtımızı, lisân-ı dînimizi yazamayacağı ve 'ilâve edilse dahi yine lisânı çığırından çıkaracağı cihetle Latin harflerinin tabî'î lehinde değiliz. Hem ne hâcet, Latin harfleri bizim yeni yazıdan iyi değil ki. Bi'l-'akis, bizim kendi harflerimizi ayrı ayrı yazıp aralarına birkaç şekil 'ilâve etmekle her vech ile Latin harflerinden ve bütün daha dünyâda ne kadar harfler varsa cümlesinden daha fennî, daha mükemmel, daha kullanışlı, daha muhassenâtli yazıya mâlik oluyoruz. Hâl böyle iken Latin hurûfunu hâtıra bile getirmenin ma 'nâsını anlamayız.

Doktor Milaslı İsmail Hakkı

¹² Latin harfiyle yazılmıştır.

¹³ Sin.

3.2. Huruf-ı Munfasılanın Teorisyeni Doktor Milaslı İsmail Hakkı'nın "Milletlerin Terakkisinde Elifbânın Hissesi" Adlı Makalesinin Değerlendirilmesi

Doktor Milaslı İsmail Hakkı, Sebülürreşât dergisinde *Milletlerin Terakkisinde Elifbânın Hissesi* adlı makalesini 24 Temmuz 1919'da yayımlamıştır. Doktor; Enver Paşa'nın 12 Mart 1914-10 Ağustos 1914 tarihleri arasında kendi önerdiği sistemi değil, huruf-ı munfasılanın başka bir versiyonunu kısa süre de olsa uygulamış olmasına ve bundan vazgeçmesine rağmen 1919 yılına gelindiğinde dahi görüşlerini savunmaya devam etmektedir. Yazar bu makalesinde özetle şunları söylemektedir:

İslamiyet bizim geri kalmamıza neden olmamıştır. Eğer İslamiyet'i belirtilen derece yaşayabilirsek hem bu dünyada hem de öbür dünyada maddi ve manevi kazançlı çıkarız.

Leibniz'in "bana mükemmel bir dil verin, size büyük bir millet vereyim" sözünü yazar, alfabeyle uyarlayarak "bana mükemmel bir elifba verin, size mükemmel bir medeniyet vereyim" şeklinde söylemekte ve medeniyetin temelini alfabeyle dayandırmaktadır. Yazara göre, bizim dinimizin kutsal kitabı Kuran-ı Kerim, aslında Leibniz'in yukarıda söylediği sözü çok daha öncesinde söylemektedir.

İslamiyet'in nüzulundan sonra uzun bir süre görülen İslam rönesansı *ilimsiz kalmız* nedeniyle devam etmemiştir. Avrupalıların tüm alanlarda gösterdikleri ilerlemenin nedeni *elifbalarının huruf-ı munfasılaya* dayalı olmasıdır. Avrupalılar alfabeleri sayesinde çağdaşlaşmıştır.

Batı'nın başarısının temel nedeni matbaanın icadıyla toplumda *herkesin istediği kadar ucuz ve kolay okunur kitaplar tedarik edebilmesidir*. Böylece harfleri ayrı yazılan ve harflerin arasında ünlü harfleri gösteren *milletler şimendifer süratiyle terakkiye başlamışlardır*. İslam âlemi de yazısını ıslah etmediği için *eski Arap atı süratiyle kaldığından geri kalmış* ve zaruri olarak daha da *gerilemiştir*.

Hâlbuki Müslümanlar her türlü sanat ve sanayide kabiliyet göstermişlerdir. Bugünkü Batı medeniyeti büyük oranda İslam sanayisinden beslenmiştir. Bizimkilerin *buna rağmen* matbaanın icadını *düşünememiş olmaları garip* gibi görülse de, *yazımızın* bitişik yazılması sebebiyle matbaayı dilimize uyarlamadığımız için *binden fazla kalıp yapılması* gerektiği ve bir o kadar da *hareke ihtiyacına binaen müşkilat kat kat fazla olduğundan* matbaa fikrinin akla gelir gelmez vazgeçileceği de aşikardır. Hatta yazar, İbrahim Müteferrika'nın matbaayı kullanmaya başladığında *bin beş yüz kadar kalıp yaptırmak mecburiyetinde kaldığını* bunun da o dönemin şahitlerinden öğrenilebileceğini ifade etmektedir. Doktor Milaslı İsmail Hakkı, 1726'dan beri Türkiye'de matbaa yazısı basitleştirilmeye çalışılsa da *hâlâ beş yüze* yakın şeklin kullanıldığını söylemektedir. *Bununla birlikte harekeli yazı basmak* işinin uygulanması da zordur. Hâlbuki harflerini ayrı yazan milletler matbaada *otuz kırk kalıp yaparak* harfleri sayesinde kolaylıkla ilerleme sağlayabilmektedirler.

Bütün Batılı entelektüellerin birleşerek itiraf ettikleri üzere Batı, harflerini ayrı ayrı yazdıkları için kolaylıkla eserlerini basabilmektedir. Bu durum onların bugünkü gelişmişlik seviyelerine gelmelerinin başlıca mümessilidir. *Biz de* kullanmaya *devam etmekte olduğumuz* yazımızın, fennî olmayan özelliğinden dolayı Avrupa'dan geri kalmaktayız. Aslında Batı gibi İslam âlemi de ilerlemiştir *fakat bin türlü zahmetlere katlanarak yirmi otuz sene beyin patlatabilenlerden âlimler, şairler yetişmiştir*. Fakat bu durum çok küçük bir sayıyla kalmış, toplumun her katmanına ulaşamamıştır. Hâlbuki İslam dininin ilk emrinin oku olması sebebiyle herkesin *hâline göre* bu emri az ya da çok yerine getirmesi gerekirdi. İşte bu emri İslam âlemi değil, Avrupalılar yerine getirmiştir. Zira *milletleri kurtaracak olan içerilerindeki birkaç âlim veya allâmeler değil her ferdin* kendi çapında ilmî kıymete sahip olmasıdır. Yazar, bunları anlattıktan sonra Arap harflerini huruf-ı muttasıl (birleşik/bitişik) yazmanın zararlarının bir kısmını izah edelim demektedir.

Birincil olarak *çocukların geç ve güç okuyup yazmalarına sebep* olmaktadır. Bunun da *çokluk ve yokluğa* dayalı iki sebebi bulunmaktadır.

Çokluk dediğimiz bir harfin muhtelif şekillerinin olmasıdır. Mesela bizde bir harfin önde, ortada, sonda gelişine ve muhtelif harflerle bitişmesi ve daha bir takım hallerde oluşuna göre sekiz on şekil aldığı vardır ki bunların her biri çocuklar için gerek okumak ve gerek yazmak hususlarında önemli bir zorluğu beraberinde getirmektedir. Çoğumuz küçüklükte çektiğimiz emeklerin farkında olmadığımızdan bu zorluğu hakkıyla bilemiyorduk. Harfleri birleştirmeden ayrı yazan milletler, aynı harfin yalnız birer şeklini öğrenmekle okuma yazma işini bitirmektedir. Harflerin başta, ortada ve sonda aldığı farklı şekiller sebebiyle bizim çocuklar, başka milletlerin çocuklarından beş altı ay ve daha ziyade fazla vakit sarf etmeleriyle ancak okuma yazma öğrenebilmektedirler. Diğer taraftan -o günkü rakamlarla- üç yüz elli milyon Müslüman'ın dünya devam ettikçe altı ay daha fazla vakit sarf etmesi az bir şey midir? Bir taraftan bu güçlük sebebiyle milletin çoğunluğu okuyup yazmaktan vazgeçmektedir.

İkincil olarak yokluktan kastedilenin, harflerin arasında hareketlerin (ünlü harfleri gösteren özel işaretler) olmamasıdır. Bunun iki türlü zararı vardır. Birincisi hafıza için zordur. Örneğin *mesela, hacim, harem, hüküm, hilim* sözcükleri *hep üç harften* oluşmakla birlikte vezinleri birbirinden farklıdır. Çocuğun bunları öğrenmesi için birer birer işitip ezberlemesi lazımdır. Bu durum başlangıçta belki çocukların hafızalarını işlettiği için faydalıdır bile denilebilir. Hatta çocuğun hafızası yaşı sebebiyle *çok faal olduğundan çocuk bundan yılmayacaktır* da denilebilir. Fakat *mesela, melek ve melik* kelimelerinde olduğu gibi yazılışı aynı olan sözcüklerde çocuğa, hafızası bir yere kadar yardım edecektir. Çocuk o kelimeleri doğru okumak adına anlama ve bağlama bakması gerektiğinden dimağı *alt üst* olacaktır. Küçük çocuk, bu durumda tüm sözcüklerin yazımını da ezberlemek zorundadır. Çocuk her gün böyle birkaç örnekle karşılaşsa hafızasına artık güvenemeyecek, ne yapacağını şaşırarak, okuldan kaçıp kurtulmanın yoluna başvuracaktır. İşte bu yazılışı aynı sözcükleri hafızada tutma güçlüğü sebebiyle bizim birleşik yazımımızın ilköğretimde hâlâ kullanılır olması, İngilizcenin yazıldığı gibi okunmamasından ve Çincedeki hiyeroglif yazının zararından bile daha büyük bir zarardır. *Mesela* yazılarındaki bu durumu gören Çinliler, Japonların altmış sene evvel yaptıkları gibi yazılarını fennileştirmeye karar vermişlerdir. Çinliler de artık yazılarının onları ileriye götüremeyeceğini ve bunun için yazılarında bazı fennî değişiklikler yapmaları gerektiğini gözlerinin önündeki Japonlar aracılığıyla görmüşlerdir.

Bizde hâlâ pek çok kişi, *Japonların yazılarını fennileştirmek sayesinde* muasır medeniyet seviyesine çıktığını ve ıslah-ı hurufu (haflerin ayrı yazılması) yapmadan bir adım dahi atamadıklarını bilmemektedir. Hatta bazıları Japonların hâlâ hiyeroglif yazısını kullandıklarını düşünmektedir. Üstelik bu kişiler; Japonların yazılarının ilerlemeleri için engel olmadığını, bizim de şu an kullandığımız harfleri birleşik yazmaya dayalı huruf-ı muttasılanın Japon yazısından daha fena olmadığını iddia etmektedir. Bunlardan başka bir kesim de "*Japonlar Latin hurufu kabul ettiler de öyle ilerlediler, biz de Latin hurufunu kabul edelim*" demektedir. Zikredilen bu iddiaların hiçbiri doğru değildir. Çünkü Japonlar altmış sene önce *bizim birkaç seneden beri kabul ettirmek istediğimiz işi yapmışlar* ve eski yazılarını temel alarak harflerini fennî usulde ıslah etmişlerdir. Böylece Japonlar tüm dünyanın hayretle karşıladığı ilerlemelerini sağlamışlardır. *Yeni yaptıkları yazının ismine yeni yazı (Hiragana) demişlerdir*. Bugün okullarında bu yeni yazıyla faaliyet göstermektedirler.

Japonların, Latin harflerini kullanmaya başladıklarını iddia edenler de; Japonların muhafazakar olduklarını, kendi çocuklarını milletlerinin ruhuna uygun fennî yazıyla (huruf-ı munfasıla gibi harflerinde değişiklik yaparak) yetiştirdikten sonra Avrupa ve Amerika'yla ilişkilerde bulunanların Latin harflerini öğrendiklerini ve bununla yazı yazdıklarını bilmeleri gerektiğini söylemektedir. Nitekim bizim okumuşlarımızın çoğunluğu da Latin harflerini tanımaktadırlar. Hatta Osmanlı tebaası olan Museviler de Latin harfleriyle yazı yazmaktadırlar. Fakat onların da millî alfabesi İbranî harfleridir.

Yazar aslında burada bizim de millî alfabemizin Arap alfabesi olduğunu, bunda yapacağımız ufak tefek değişikliklerle bu yeni yazının okullarımızda zorunlu kılınmasını, isteyenlerin daha sonra hem eski usulü (huruf-ı muttasıla) hem de Latin harflerini öğrenebileceğini belirtmektedir.

Yazar, kısacası Japonlar terakkilerini *bugün bizim kabul ettirmek için uğraşmakta bulunduğumuz yeni yazı tarzında yaptıkları ıslaha* borçludur demektedir.

İkincil olarak yazar; yazıdan amacın okuma yazma öğrenmek ve öğretmek olduğunu, harfleri birleşik yazmanın zararlarını da beraberinde getirdiğini, bunların dışında sağlık ve ekonomik olarak da fenalıklarının olduğunu söylemektedir. Bu konuda *Avrupa ve Amerika*'daki uzmanların önerdiği ve bizim de ayırık yazarken uygulamamız gereken kaideleri yazar şu şekilde sıralamaktadır:

1. *Her harf mutlaka ayrı ayrı yazılmalı ve iki harf arasında harfin bacakları arasındaki mesafe kadar aralık bulundurulmalıdır.*
2. *Harflerin yüksekliği 3,71 veya 4 puntodan aşağı olmamalıdır.*
3. *Harflerin; bir santimetre uzunluğu yerde altı yaşındaki çocuklar için altı, on iki yaşındakiler için altı buçuk, on iki yaşından yukarılar için yedi harften ziyade ve bir santimetre dörtlü on beş harften ziyade isabet etmemesi gerekir.*
4. *Duvarlara asılan levhalarla haritalardaki bütün kelimeler dört metreden kolayca okunabilmeli ve harflerin belirleyicisi üst kısımlarında olmalıdır.*

Yazar, bunlar sağlanırsa göz ve dimağın çabuk yorulmasının önüne geçileceğini iddia etmektedir.

Doktor Milaslı İsmail Hakkı gibi makelenin sonuna gelindiğinde, huruf-ı muttasıl (Arap harflerinin arasına herhangi bir harf (ünlü) veya işaret koymadan birleşik yazmak) yazmanın zorlukları nedeniyle şunlarla karşılaşacağımızı düşünmektedir: “*Köylü, fakîr ve kadınlar* başta olmak üzere halkın çoğunluğunun *okuyup yazmadan mahrum* kalmasına, yeni okulların *yapılmamasına, hatta yapılanların dahi yıkılmasına, köy hocalarının köylerde durmadığına, iyi hoca yetişmemesine sebep* olacaktır. Zamanı ve durumu yerinde olup eğitimlerine devam edenlerin de, bu zorluklar ve onların sonuçları sebebiyle öz güvenlerinin oluşması engellenmekte ve kişisel gelişimlerini tamamlamalarının önüne geçilecektir.” Ayrıca Doktor; eski yazı bilimsel kurallara uygun olmadığından öğrenci için geniş ve uzunca bir süre derinlemesine okuma ve değerlendirme yapmasına da mani olduğunu, bu yüzden *bazılarının* “*bizim yazının zahmeti öğreninceye kadar olup ondan sonrası iyidir*” demelerinin gerçeği yansıtmadığını yazmaktadır.

Doktor Milaslı İsmail Hakkı; harflerimizin fennî olmaması sebebiyle medeniyetimizin ilerlemesi için önemli olan yazı ve matbaa makinelerinin kullanılmadığını belirtmektedir. Yazar; bunu sağlamak amacıyla *en birinci işimiz fennî bir yazıya sahip olmak için ne lazımsa yapmak* gerektiğini, bunun da iki yolunun olduğunu söylemektedir. Birincisi *bizim teklif ettiğimiz* huruf-ı munfasılayı (*harfleri ayrı yazıp aralarına ihtiyaca kafi ünlüler koymak*) kabul etmek, ikincisiyse Latin harflerini asla kabul etmemektir. Çünkü yazara göre Latin harfleri, milletin ruhuna uygun düşmez. Latin harflerine *yirmi iki harf* eklenmedikçe dilimizi, edebiyatımızı, dinimizi *yazamayacağımızı* ve harfler eklense bile dili çığırından çıkaracağını söylemektedir. Ayrıca Doktor, Latin harflerinin huruf-ı munfasılaya dayalı yeni yazı sistemimizden iyi olmadığını belirtmektedir. Son olarak da yazar; Arap harflerini *ayrı ayrı yazıp aralarına birkaç şekil ilave etmekle* hem Latin harflerinden hem de dünyadaki tüm harflerden *daha fennî, mükemmel, kullanışlı* ve güzel yazıya sahip olabileceksen Latin harflerini kullanmayı akla bile getirmenin anlamı olmadığını yazmaktadır.

Sonuç

Arap harflerinin ayrı yazılarak aralarına ünlü harflerin eklenmesine dayalı yeni yazı sisteminin (huruf-ı munfasıla) teorisyonu ve uygulayıcısı Doktor Milaşlı İsmail Hakkı, 1919 yılında yazdığı *Milletlerin Terakkisinde Elifbânu Hissesi* adlı makalesinde alfabenin eğitim, öğretim ve bilim dünyasındaki önemi konusunda görüşlerini ifade etmektedir. Yazarın huruf-ı munfasılaya dayalı olarak savunduğu yeni yazı sisteminin farklı versiyonu 12 Mart 1914-10 Ağustos 1914 tarihleri arasında çok kısa sürede de olsa uygulanmış ve sonrasında bu sistemden vazgeçilmiştir.

Yazar makalesinde, İslam dininin geri kalmamıza neden olmadığını tam tersi İslam ve Kuran'ın belirttiği ölçüde yaşarsak iki dünyada da saadete ulaşırız demektedir.

Doktor; mükemmel bir dilin mükemmel bir alfabeye sağlanabileceğini, bu nedenle bizim de alfabemizde fennî değişikliklere gitmemiz gerektiğini, İslamiyet'in Ortaçağ'da dünyayı aydınlattığını ve bu aydınlığın bizim ilimsiz kalmamız sebebiyle Avrupa'ya geçtiğini, bunda da temel nedenin Batı alfabelerindeki tüm harflerin ayrı ayrı yazılmasının neden olduğunu ve bu yüzden Batı'nın ilerlediğini, Batı'nın çağdaş seviyesine İslam rönesansının birikimiyle geldiğini, bizimkilerin matbaa icadını belki de düşüncelerine rağmen yazımızın bitişik yazılmasının beraberinde getirdiği külfetler (harf kalıplarının fazla olması ve ünlü harf eksikliği) sebebiyle bu fikirden caydıklarını, İbrahim Müteferrika'dan beri matbaada kullanılan harflerin ve işaretlerin sayısının azaltılması yönünde büyük çaba sarfedilmesine rağmen hâlâ beş yüze yakın şeklin kullanıldığını ve bunun bizde matbaa işlerinin yavaşlamasına ve de ekonomik olarak büyük bir külfete neden olduğunu, bunların aksine de harflerini ayrı ayrı yazan milletlerin bu konularda çok büyük kolaylık ve rahatlık yaşadıklarını söylemektedir.

Doktor Milaşlı İsmail Hakkı; Batılı uzmanların harflerinin ayrı ayrı yazılması sebebiyle kendi matbaa faaliyetlerinin kolaylıkla sağlandığını ve bu yüzden gelişmiş olduklarını kabul ettiklerini, bizim yazımızı hâlâ fennî usulde geliştirmedığımız için maalesef geriliğe mahkum olduğumuzu ama tüm bu olumsuzluklara rağmen toplumumuzda sayısı az da olsa pek çok âlim ve şair yetiştiğini, fakat bunun toplumun tüm katmanlarına yayılmadığını, hâlbuki İslam'ın ilk emrinin "oku" olması sebebiyle herkesin az ya da çok kendi durumuna göre bir ilmi kazanarak kendi hayatına tatbik etmesi gerektiğini, İslam'ın bu emrini Avrupalıların yerine getirmesi sebebiyle onların çağdaşlaştığını, bir ulusun gelişmesi bireylerinin teker teker değil kolektif olarak hareket etmesine bağlı olduğunu dile getirmektedir.

Makale sahibi; tüm bu sorunların Arap harflerinin birleşik yazmamızdan kaynaklandığını, bunun çocukların geç ve güç okuma-yazma öğrenmelerine sebep olduğunu ve toplumun bundan etkilenerek gelişmesini ötelediğini ve ileriye bıraktığını ifade etmektedir.

Yazar; huruf-ı muttasılayla (harfleri birleşik yazmanın ve ünlül harfleri göstermemenin) temelde çokluk ve yokluk diyebileceğimiz ki sorunla bizleri karşı karşıya bıraktığını bildirmektedir. Ona göre; çokluktan kasıt Arap harflerinin kelimenin başında, ortasında ve sonunda farklı şekillere bürünmesidir. Bu da okumayı ve yazmayı zorlaştırmaktadır. Söz gelimi bir harfin sekiz on yazım şekliyle karşılaşırız. Bu farklı yazılımlar sebebiyle bizim çocuklarımız Batı'daki akranlarına göre beş altı ay daha geç okuma yazma öğrenmektedir. Bu da çok önemli ve kapatılması zor bir süredir. Bu durum tüm İslam âlemi için düşünüldüğünde müthiş bir gecikmeyi de beraberinde getirmektedir ve ayrıca pek çok kişinin eğitim öğretim hayatını bitirmesine de neden olmaktadır.

Yokluktan kastedilense bizim kullandığımız Arap alfabesinde hareketlerin (ünlülerin) olmamasıdır. Bu da en başta hafıza için zorluk demektir. Çünkü Arap alfabesiyle yazdığımız bazı sözcüklerin yazılışı aynıdır. Çocuk okuma yazma öğrenirken hangi yazımın hangi sözcüğü karşıladığını anlamak için bağlama ve anlama bakmak durumunda kalmaktadır. Hâlbuki araya hareketler (ünlü harfler) eklessek bu durum ortadan kalkacak ve böylece çocuğun kafası karışmamış olacaktır. Yazılışı aynı sözcüklerin

varlığı ve hangisinin hangisini karşıladığını ezberleme güçlüğü de çocuğu okul ve eğitimden soğutmaktadır. Bizim birleşik yazmakla karşılaştığımız bu sorunlar hem Çincenin hiyeroglifle yazılması hem de İngilizcenin yazıldığı gibi okunmamasından daha büyük bir zorluktur. Çinliler bile yazılarındaki zorluğu görmüşler ve Japonların alfabelerini fennileştirmek hususunda yaptıklarının benzerini kendi dilleri için de yapmaya hazırlanmaktadır.

Doktor Milaslı İsmail Hakkı; Türk kamuoyunda bazı kimselerin Japonların muasır medeniyet seviyesine ulaşmalarında harflerini fennî usulde ıslah-ı haruf yapımlarıyla ulaştıklarını bilmediklerini hâlâ onların hiyeroglif yazıyı kullandıklarını düşündüklerini, bazıların da Japonların eski yazılarının ilerlemeleri için engel olmadığını dolayısıyla bizim de çağdaşlaşmamız için haruf-ı munfasılaya geçmemizin bir anlamı olmadığını, bir diğer grubun da Japonların terakkilerinin Latin harflerini kabul etmelerine bağlı olduğunu bu yüzden bizim de Latin harflerini kabul etmemiz gerektiğini zikretmektedirler. Yazara göre bu iddiaların hiçbirisi doğru değildir ve yazarın birkaç yıldır kabul ettirmek istediği haruf-ı munfasılanın kendi dillerindeki varyantını Japonlar, altmış sene önce uygulamaya koyarak tüm dünyanın gözlerini kamaştıran terakkilerine ulaşımlardır.

Doktor Milaslı İsmail Hakkı; yeni yazıdan muratlarının bir an evvel herkesin kolayca okuma yazma öğrenmesi olduğunu, bunu da okullarımızda sağlamak için Batılı uzmanların tavsiyelerinin uygulanması gerektiğini belirtmektedir. Bu tavsiyelerse şunlardır:

- Her harf ayrı yazılmalı ve aralarında boşluk bulunmalıdır.
- Harflerin puntoları belli aralıkta olmalıdır.
- Çocukların yaşlarına uygun şekilde öğretim materyallerinde kullanılacak yazılı görseller hazırlanmalıdır.

Makalesinin sonuna gelindiğinde yazar şunları söylemektedir:

Arap harflerinin eski usulde olduğu gibi (haruf-ı muttasıla) kullanmaya devam edilirse köylü, fakir ve kadınlar başta olmak üzere halkın büyük çoğunluğu okuma yazma öğrenmekten mahrum kalacak; yeni okullar yapılmayacak; yapılanlar yıkılacak; hocalar köylerinde durmayacak; iyi öğretim elamanı yetişmeyecek; öğrencilerde öz güven eksikliği olacak ve öğrenciler kişisel gelişimlerinde pek çok sorunla karşı karşıya kalacaklardır.

Arap harfleri fennî usulde olmadığı için eğitimsiz bir toplumdayız. Bunu değiştirmek için yazımızı fennî şekle sokmalıyız. Bunun da iki yolu vardır. Birincisi bizim teklif ettiğimiz haruf-ı munfasılayı (harfleri ayrı yazıp aralarına ünlü harf/şekil koymak) kabul edip uygulamaya koymak ikincisiyse Latin harflerini asla kabul etmemektir. Çünkü Latin harfleri bizim milletimizin ruhuna, diline, kültürüne, edebiyatına uygun değildir. Eğer biz Arap harflerini haruf-ı munfasılaya göre ıslah edersek yani harfleri ayrı ayrı bitişirmeden yazıp aralarına birkaç şekil (ünlü harf) eklersek hem Latin harflerinden hem de dünyadaki tüm alfabelerden daha bilimsel, mükemmel, kullanışlı ve güzel bir alfabeyle sahip olmuş oluruz.

Kaynakça

Akçay, Y. (2007). Osmanlı Dönemi Alfabe Tartışmaları Bağlamında Dr. İsmail Hakkı Bey ve İslah-ı Haruf Cemiyeti. Y. Akpınar (Ed.) içinde : Uluslararası Türklük Bilimi Sempozyumu, (ss. 1-16). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Çatalbaş, R. (2014). Milaslı Dr. İsmail Hakkı'nın hayatı, eserleri ve İslam ile görüşleri. Artuklu Akademi, 1(1), 99-129.

İslam Ansiklopedisi Sebülürreşâd Dergisi (2009). <https://islamansiklopedisi.org.tr/sebilurresad> (Erişim tarihi: 16.09.2020)

Erat, M. (1991). Türk basımında alfabe meselesi (1862-1918). (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi İstanbul.

Erkek, M. S. (2012). Osmanlı Devletinde ilk Türkçü eğitim dergisi: Yeni Fikir. History Studies, 4(1), 197-213.

Karagöz, S. & Duman, T. (2014). 1908-1928 yılları arası süreli yayınlarda yer alan eğitim görüşleri ve öneriler. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(35), 576-594.

Karakuş, S. E. (2018). Enver Paşa'nın alfabe ve yazı denemesi: ordu elifbası. Tarih Okulu Dergisi (TOD), 11(XXXVI), 443-484

Kılıç, A. (2007). Çanakkale muallimle birliği dergisinde eğitim ve öğretimle ilgili görüş ve düşünceler. Çanakkale Araştırmaları Türk Birliği, 5(5), 87-101.

Milashlı İ. H. (1919). Milletlerin Terakkisinde Elifbanın Hissesi. Sebülürreşat, 17(431-432), 119-122.

Özcan, M. & Bulut, N. (2013). Tıp dışındaki farklı alanlarda da iz bırakan Muğlalı üç hekim. Lokman Hekim Journal, 3(2), 1-10.

Özege, M. S. (1971-1977). Eski harflerle basılmış Türkçe eserler kataloğu. 1-5. cilt, İstanbul: Fatih Yayınevi Matbaası.

Uyanık, E. & Çam, İ. D. (2014). Arap elifbasından Latin alfabesine geçiş sürecinde garpçı söylemler. Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi, 14(29), 189-221.

Bağımsız Türk Cumhuriyetlerinde Dil Politikası

*Dr. Elçin İBRAHİMOV**

Özet

Sovyetler Birliği'nin dağılması ile birlikte bağımsızlığını kazanan Türk Cumhuriyetleri'nin ulusal kimliklerini inşa sürecinde alfabe ve dil politikası önemli bir rol oynamıştır. Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ve Türk cumhuriyetlerinin bağımsızlıklarını kazanmalarının ardından Azerbaycan, Türkmenistan yeniden Latin alfabesini kabul etmiş, Kazakistan, Özbekistan, Kırgızistan ise Lâtin-Kiril bir arada deyim yerindeyse çıkış yolu aramaktadırlar. Uluslaşma ve uluslaştırma amacıyla araçsallaştırılan dil, cumhuriyetlerin çok etnisiteli yapıları bağımsızlığın ilk aşamasındaki işlevinden gelişen süreç içinde uzaklaşmaya başlamıştır. Siyasal rejimlerin otoriterleşmesine paralel olarak izlenen dil politikalarında da demokratik ilke ve pratiklerden uzaklaşmaya başlanmıştır. Türk cumhuriyetlerinde bağımsızlığın ilk yıllarında Sovyetler Birliği, özellikle de Rusya'nın izlerini silmek mümkün olmamış, aksine eski dönemin izlerini taşıyan bazı düzenlemeler dahi yapılmıştır. Yine bu dönemde devlet dili, milli dil, dil politikası, diğer Türk cumhuriyetleri ile ortak bir yazı dili ve ortak alfabe konuları ve tartışmaları gündeme gelmiştir.

Bu çalışmada Türk cumhuriyetlerinin bağımsızlığın ilanından sonra uyguladığı dil politikaları ve bu politika uygulamalarında günümüzde gelinen nokta değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışmamızda, Azerbaycan'da ve Türkmenistan'da 1991, 1995 ve 2001 yıllarında alfabe ile ilgili etkinliklerden, alınan dil-uygulama kararlarından, halen kullanılmakta olan Lâtin alfabesinden, uygulanan dil politikalarından söz edilmiş, ayrıca 2017 yılından Kazakistan'da başlatılan yeni Lâtin alfabesine geçme sorunları, ardından Kırgızistan'da, Özbekistan'da da Lâtin alfabesinin geçme kararları gibi günümüzde Türk cumhuriyetlerinde uygulanan dil politikalarından ayrıntılı biçimde söz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türk cumhuriyetleri, bağımsızlık, dil politikaları, dil-uygulama kararları, alfabe.

Language Policy in Independent Turkic Republics

Abstract

Alphabet and language policy played an important role in the process of building national identities of the Turkic Republics, which gained their independence with the dissolution of the Soviet Union. After the disintegration of the Soviet Union and the independence of the Turkish republics, Azerbaijan, Turkmenistan again adopted the Latin alphabet, and Kazakhstan, Uzbekistan and Kyrgyzstan are looking for a way out, so to speak, Latin-Cyrillic together. The language that was instrumentalized for nationalization and nationalization, the multi-ethnic structures of the republics began to diverge from their function at the first stage of independence in the process that developed. In parallel with the authoritarianization of political regimes, democratic principles and practices have started to be abandoned in language policies. In the first years of independence in the Turkic republics, it was not possible to erase the traces of the Soviet Union, especially Russia, on the contrary, some regulations bearing the traces of the old period were even made. During this period, issues and discussions on state language, national language, language policy, a common written language and common alphabet with other Turkic republics came to the fore.

In this study, the language policies implemented by the Turkish republics after the declaration of independence and the point reached today in these policy implementations has been tried to be evaluated. In our study, the activities related to the alphabet in Azerbaijan and Turkmenistan in 1991, 1995 and 2001, the language-implementation decisions taken, the Latin alphabet still in use, the language policies implemented were mentioned, and also the problems of transition to the new Latin alphabet started in Kazakhstan in 2017.

*Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi, Nesimi Dilbilimi Enstitüsü, Türk Dilleri Bölümü Müdürü, Bakü/Azerbaycan, E-posta: elchinibrahimov85@mail.ru.

Then, in Kyrgyzstan and in Uzbekistan, the language policies implemented in the Turkish republics today, such as the decision to pass the Latin alphabet, were mentioned in detail.

Keywords: Turkish republics, independence, language politics, language-implementation decisions, alphabet.

Giriş

Türkler binlerce yıllık geçmişinde birçok alfabe kullanılmış ve bu alfabeler üzerinde değişiklikler yaşanmıştır. Aynı dilde konuşan Türk kabileleri ve toplulukları tarihî süreçte büyük alana yayıldıkları için daha sonraki dönemlerde aynı dili konuşan topluluklar farklı ağızlarda konuşmaya başladılar. Zaman geçtikçe bu kabileler ve topluluklar geniş arazilerde birer birer devlet oldular, özellikle bu etkiler aynı dili konuşan toplulukların farklı lehçelerde konuşmasına neden oldu. Buna rağmen Türkler, yakın dönemler içinde bazen birden çok alfabayı birlikte kullanmışlardır. Bu durumun sonucunda da edebiyat ve dil çevresinde değişiklikler ortaya çıkmış ve farklı gelişmelerin yaşanmasına neden olmuştur.

Ünlü Rus Türkolog N. Baskakov'un belirttiği gibi “*Türki (Türkçe) Kaşgar'dan İstanbul'a kadar arazide (bu arazi Çin Seddinden Dunay nehrine kadar) kullanılan ve anlaşılan edebi dil olmuştur*” (Baskakov, 1960: 28).

Bugün Gaspıralı İsmail Bey'in “Dilde, fikirde, işte birlik”in sağlanması düşüncesini gerçekleştirilmesi için siyasi, kültürel ve teknolojik şartlar her zaman olduğundan daha iyi durumdadır. Ortak iletişim dilinin oluşturulması bütün Türk topluluklarınca anlaşılabilen tek bir dil aracılığıyla sağlanabilir (Ercilasun, 1992:358).

Türkler için en güncel sorun olan ortak konuşma dili hususunda öne çıkan bir başka mevzu ise alfabe meselesidir. Türk topluluklarının geçmişte birbirlerini anlamaları şimdikinden daha kolay olmuştur. Hatta Rus İmparatorluğu Türkler arasındaki konuşma ve anlaşmayı planlı olarak bozmak için çaba sarf etmiştir. XIX. yüzyılda bu durum şimdikinden daha kolay ve olanaklıydı. En az bin yıl süresince Türk lehçelerinin birbirine yakın olmasını ve Türklerin birbirini okuyup anlayabilmesini sağlayan etkenlerin başında ortak alfabe ve aynı imla kurallarının kullanılması olmuştur. Bahsi geçen süreçte Doğu, Batı ve Volga nehri kenarındaki bütün Müslüman Türkler Arap alfabesini ve onun imla prensiplerini kullanmışlardı. Onun için A. Yesevi, Y. Emre, İ. Nesimi, M. Fuzuli gibi isimler, hatta daha Türk lehçelerinin arasında farklar oluşmaya başladığı zamanlarda (XIX. yüzyılın ikinci yarısı ve XX. yüzyılın başları) İstanbul'da yazan Namık Kemal, Şamahı'da yazan Mirze Alekber Sabir, Kazan'da yazan A. Tukay gibi isimler, hem Anadolu'da hem Bakü'de hem Kazan'da, hem de Taşkent'te rahatlıkla okunuyordu (Hacıyev, 2013: 208).

Bahçesaray'da basılan Tercüman gazetesi, Tiflis'te çıkan Molla Nasreddin dergisi, Volga Nehri'nde, Türkistan'da, Kafkasya'da, Anadolu'da, Kırım'da ve başka Türk coğrafyalarında elden ele gezmiştir. Büyük Azerbaycan edibi, Molla Nasreddin dergisinin kurucusu Celil Memetkuluzade bu konu hakkında şunları söylemiştir: “... bizim dilcilerimiz edebî, akademik dil arayışında oldukları zamanlarda bile “Molla Nasreddin” dergisi açık ve basit Türkçesiyle kısa zamanda herkes tarafında beğenilen ve okunan bir dergi olmakla kalmadı, Kür ve Araz nehirlerini geçerek Hazar ve Karadeniz'e de vurup Türkiye'ye ve Türkistan'a, oradan da uçarak Kafkas dağlarını aşarak Kırım'a ve diğer Türk ülkelerine geçti...” (İbrahimov, 2017: 107).

Molla Nasreddin dergisinin 7 Nisan 1906'daki ilk sayısında derginin editörü Celil Memetkuluzade bu çalışmada üzerinde durulan meselelerle ilgili şunları ifade etmektedir: “*Birlikte Kafkas Türkleri için genelde bir dil konusunda anlaşmağa varmamışlardır. Peki Osmanlı Türkleri, peki Kırım ve Kazan Tatarları, peki Türkistan Türkleri ve Özbekistan, peki İran'da yaşayan Azeriler? Peki biz bunu itiraf ediyoruz ki evvel ve sonda ilelebet Türkler için edebî dile ve imlaya, alfabeye çok büyük gerek vardır.*”

Tüm varlığımızla inanıyoruz ki, ortak bir alfabe esasında ortak konuşma dili vücuda gelecektir” (Hacıyev, 2013: 208).

Türk dünyası için büyük sorun olan alfabe birliği meselesinin, alfabe sistemlerinden birinin seçilmesiyle ortadan kalkmayacağı da açıktır. Mesela, bugün Kiril alfabesini bırakan Türklerin hepsi Latin alfabesini kabul etmiştir. Ancak bu alfabelerin tamamı birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Ortak bir alfabeden bahsedebilmek için aynı ses için aynı harfin kullanılması gereklidir. Bu bakımdan yeni geçilen Latin alfabeleri Sovyetler dönemindeki Kiril alfabesi ortaklığına benzemektedir. Yani alfabe sistemi ortak, ama sesleri temsil eden harflerin bazılarında önemli farklılıklar mevcuttur.

Bakü’de Birinci Türkoloji Kongresi’nin (1926) yapılması ve bu kongrede uzun tartışmalardan sonra Latin kaynaklı bir alfabenin benimsenmesi ve buna birleştirilmiş Türk alfabesi adı verilmesi, Türk toplulukları için yeni bir alfabe sürecini başlatmıştır. Kongreden sonra Türkler “birleştirilmiş Türk alfabesi”ni (Yanalif) kabul etmişler. 1928 yılından itibaren “birleştirilmiş Türk alfabesi” aşamalı olarak Sovyetlerdeki Türk cumhuriyetlerince kullanılmaya başlanmıştır. 1928’de Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucusu Atatürk, en büyük atılımlarından birini gerçekleştirerek Türkiye’nin de Latin alfabesine geçmesine olanak sağlamış ve böylece tekrar alfabe birliği sağlanmıştır.

1930’ların başında neredeyse bütün Türk dünyasında aynı kaynaklı ortak yazı kullanılmaktaydı. Bu durum bu şekilde devam etseydi, belki de Sovyetlerdeki Türk topluluklarının birbirleriyle anlaşması ve iletişim kurması daha kolay olacaktı. Ancak Stalin’in 1930’larda başlattığı kıyım sırasında Sovyetlerdeki Türk topluluklarının Latin yazısını kullanmalarına son verildi. Böylelikle Türkler arasındaki tarihi bağların kopma dönemi başlamış oldu. 1940 yılında Türk toplulukları yeniden Kiril alfabesine geçtiler ve böylece Türklerin ikinci dönemi (Kiril dönemi) de başlamış oldu.

1991’de Sovyetlerin dağılmasıyla birlikte Türk cumhuriyetleri de bağımsızlığına kavuştu. Bunun sonucunda beş bağımsız Türk cumhuriyeti ortaya çıkmış oldu: Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan ve Türkmenistan. Dünyanın değişik bölgelerinde heyecan ve ilgiyle izlenen bu gelişmeler, Türkiye’yi de yakından ilgilendiriyordu. İlişkilerin hangi çizgide yürütüleceği ilk başlarda tam olarak belli değildi. Milliyetçi çevrelerde daha baskın olmakla birlikte Türkiye’de büyük çoğunluk, yıllarca esir Türklerin bu esaretten kurtulmasını dillendiriyordu. Ancak esir Türkler bağımsız olunca neler yapılacağı ve bunların nasıl yapılacağı üzerinde fazla durulmuyordu. Çünkü Türk yurtlarının büyük bir kısmının bu kadar kısa sürede bağımsız olmasına ihtimal verilmiyordu. Bağımsızlık; yeni ordu, yeni bayrak, yeni para birimi gibi birçok “yeni”yi beraberinde getiriyordu. Bu hareketlilik içerisinde Türk dünyasının kültür birliği gündeme gelmeye başladı. Kültür birliğinin sağlanmasında alfabe birliği önemli olduğu için Kirilden Latin alfabesine geçişle ilgili tartışmalar da gündemdeki yerini aldı.

1991 ve hemen sonrasındaki yıllarda dil alanında Türkiye ve Türk cumhuriyetlerinde önemli görüşmeler ve heyecanlı tartışmalar yapılıyordu. Bu çerçevede 18-20 Kasım 1991 tarihinde Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü tarafından “Milletlerarası Çağdaş Türk Alfabeleri Sempozyumu” düzenlenmiştir. Bu sempozyuma katılan delegeler, Türk lehçeleri için tavsiye edilen 34 harfli ortak alfabeyle imza atmışlardır. Bu alfabe, Türkiye Türkçesinde kullanılan Latin temelli alfabeyle beş harfin ilave edilmesiyle oluşturulmuştur. İlave edilen harfler şunlardır: “ä”, “ñ”, “x”, “q”, “w”. Bu toplantı ve tartışmalar, meyvesini vermeye başlamış ve değişik zamanlarda Azerbaycan, Türkmenistan ve Özbekistan kademeli olarak Latin alfabesine geçmeyi kararlaştırmışlardır.

Azerbaycan, 25 Aralık 1991’de Kiril alfabesini bırakıp Latin alfabesine geçme kararı almıştır. Ancak “ə” harfi yerine “ä”yi kabul eder. Buna rağmen söz konusu ortak alfabeyle en doğru ve yüksek düzeyde kullanan Azerbaycan Cumhuriyeti olmuştur. Bu alfabenin Türkiye’de yürürlükte olan alfabeyle bulunmayan karakterleri şunlardır: “ə”, “q” ve “x”. Yeni Azeri alfabesiyle yazılmış bir metin, kod farklılaşması olmadığı için Latin temelli alfabe kullanan Türkiye Türkleri tarafından kelimelerin rahat

anlaşılmasında büyük kolaylıklar sağlamış oldu. 12 Nisan 1993'te Türkmenistan, 2 Eylül 1993'te de Özbekistan Latin alfabesini kabul etmiştir. Bu iki Türk cumhuriyetinin kabul ettikleri alfabede 34 harfli ortak alfabeden sapma epeyce fazladır. Türkmenistan, farklı kodları benimseyerek, kabul edilen 34 harfli Türk alfabesinin biraz dışına çıkmış oldu ve “ı” yerine “y”, “y” yerine “ý”, “c” yerine de “j”yi kabul etti. Örnek olarak “dizgici” veya “ürün toplayıcı” anlamlarına gelen yığıcı kelimesi, ýgyjy şeklinde yazılınca, bu kelimenin yaşadığı bir başka lehçenin konuşurları için ilk andaki hızlı çağrışım yok edilmiş oldu.. Özbekistan bir yandan “ş”, “ç” gibi harflerin İngilizcedeki yazılışları olan “sh” ve “ch”yi esas alırken bir yandan da yuvarlaklaşan “a” ile “o”nun tek kodla gösterilmesini kabul ederek iki farklı sesi birleştirmiş oldu. Latin temelli alfabeyi kullanan Türkler tarafından çiçek kelimesi chichek şeklinde yazıldığı takdirde, ilk bakışta farklı kod seçimini bilmeyenlerce bu kelimenin İngilizce sanılması kaçınılmazdır. Çocuk çok nazlı bir çiçektir cümlesi Chocuk chok nazlı bir chichektir biçiminde yazıldığında bütün kelimeleri çok iyi bilinen Türkçe bir cümle bile neredeyse anlaşılmaz bir şekle sahipken içinde Özbek Türkçesine özgü kelimelerin de yer alacağı bir metnin böyle bir tercihle ne kadar uzaklaşacağı ortadadır. Bu yaklaşımların bir sonucu olarak kelimeyi anlamak için harcanması gereken ilk gayret, alfabeyi çözmeye ayrılmaktadır.

Azerbaycanlıların ve Türkmenlerin alfabe değişikliğini hızlıca benimseyip hayata geçirmelerinde uzun yıllardır Latin alfabesi kullanan Türkiye Türklerinin Oğuz soyundan gelmeleri etkili olmuş olabilir. Bu konuyla ilgili olarak Erdal Şahin şöyle der: “Türkiye Türkçesi ile birlikte Oğuz grubu içinde yer alan, dil bilgisi kuralları ve söz varlığı bakımlarından birbirlerine çok yakın olan Azerbaycan Türkçesi, Türkmen Türkçesi ve Gagavuz Türkçesinin Latin alfabesiyle yazılmaya başlanmasıyla yazı birliği, en azından Türk dilinin Oğuz grubunda daha 90’lı yıllarda sağlanmış bulunmaktadır” (Şahin 2013: 454).

Sovyetler tarafından uygulanan ve 1940 yılında kullanılmaya başlanan Kiril alfabeleri her cumhuriyet için ayrı ayrı karakterler göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Bu, Rusların özel tercihinin dayanyordu. Paralel karakterler kullanılmış olsaydı, o zaman Türk boylarının değişik lehçelerde yazılmış metinleri, en azından ortak öğeler söz konusu olduğunda, çok kolay anlaşılabilirdi. Ancak alfabedeki farklılık, şuuraltındaki hızlı çağrışıma engel oluyordu. Kiril alfabesi, ayrıca Türkçe için gerekmeyen “e”, “ë”, “я”, “ю” (sırasıyla “ye”, “yo”, “ya”, “yu”) gibi ses grubunu gösteren harflere sahipti. Bu şekilde yapılan tercihler, aynı milletin çocuklarını birbirinden uzaklaştırmayı amaçlayan özel bir tasarımın ürünü ve planlanmış bir politikanın devamı ve uygulamasıydı. Türk cumhuriyetlerinin yetkilileri bağımsızlığa kansız/acısız kavuşmuşken Rusya’nın yapmaya çalıştığı şekilde bir tercihle hareket etmekten kaçınmaları daha sağlıklı sonuçları ortaya çıkarabilirdi. Yani, Latin alfabesine geçiş sağlanırken ihtiyaç duyulan birkaç harf 34 harfli alfabeden ilave edilerek aynı karakterleri kullanma yoluyla şuuraltını harekete geçirip dilde yakınlaşmayı doğurabilecek paralel kodların kullanılmasına özen gösterilebilirdi. Ne yazık ki Sovyetlerin dağılmasıyla özgürlüğüne kavuşan Türk cumhuriyetleri, alfabe meselesinde yeteri kadar duyarlı ve gerektiği şekilde hareket edemedi. Azerbaycan’dan başka hiçbir ülkede alfabe reformları yapılmadı.

Son dönemlerde Kazakistan’da uygulanan yeni alfabe kararlarını da bu çalışma dâhilinde ele almak gerekir. Kazakistan’da son zamanlarda Latin alfabesinin kabulüyle ilgili somut adımlar atılmaktadır. Kazakistan’ın kurucu Cumhurbaşkanı Nursultan Nazarbayev 27 Ekim 2017 tarihinde Latin alfabesine geçilmesi için devletin hazırlıklar yapması kararını vermiştir.

Alfabe değişimi hakkında bu kararı N. Nazarbayev Egemen Kazakistan gazetesinde yazdığı makalesinde beyan etmiştir. Cumhurbaşkanı, 2017 yılının sonuna kadar Kazak Türkçesinin Latin alfabesiyle yazılması için bir standart belirlenmesini beklediğini ifade etmiştir (İbrahimov, 2017: 47).

Uluslararası Türk Akademisi’nin bilgilerine göre, 34 harften oluşan proje alfabe, Azerbaycan’da ve Türkiye’de kullanılmakta olan alfabe esasında hazırlanacak ve kabul edildiği takdirde ilk aşamada kısıtlı düzeyde kullanılsa da belirli bir süreçte tüm Türk topluluklarının kullanması için tavsiye edilecektir.

Kazakistan'da 2025 yılına kadar Latin alfabesine geçmekle ilgili tüm hazırlıklar devam etmektedir. Ancak şu anda alfabe üzerinde çalışan kurumların hazırladıkları alfabe projesi yukarıda belirttiklerimizin tam aksinedir. Şu anda kabul edilen Kazak Latin alfabesi, diğer Türklerin günümüzde kullandıkları alfabelerden çok farklıdır.

Bugün Kazakistan'ın elinde Türk dünyasının da ortak kullanabileceği bir alfabe kabul etme şansı ve imkânı vardır. Kazakistan bu konuda dikkatli hareket etmelidir. Özellikle Türk dünyasının konuyla ilgili dilcilerinin (Ahmet Bican Ercilasun, Firudun Celilov, Mustafa Argunşah, Ahmet Buran vd.) Kazakistan'da kullanılması öngörülen alfabeye kesin ve detaylı ilmi itirazları ve buna esaslı delilleri varken bu itirazlar Kazakistanlı alimler tarafından dikkate alınmalıdır.

Kazakistan; hem politik, hem ekonomik, hem de ilmi açıdan günümüzde tüm Türk devletleri ile en üst düzeyde ilişkiler kurmaktadır. Kazakistan, kabul edeceği alfabedeki unsurları göz önünde bulundurup daha kolay yazılabilen ve diğer ülkelerde de kullanılan bir alfabe kabul ettiği takdirde bu durum gelecekte de Türk dünyası için çok faydalı olacaktır.

Sonuç

Sonuç olarak Türk dünyasında günümüzde de en büyük sorunlardan biri olan ortak alfabeyle ilgili neler yapılabileceği konusunda şunlar sıralanabilir:

- İlk olarak Latin alfabesini sık kullanmayan veya Kiril alfabesiyle eş zamanlı kullanan ülkelerin (Özbekistan, Kırgızistan ve Türkmenistan) kesin olarak Latin alfabesine geçmesi lazımdır.
- Yapılması gereken en önemli işlerden biri de tüm Türk devletlerinde ortak alfabe çalışmalarına bir an evvel başlanmalıdır.
- Oluşturulacak ortak Latin alfabesinde Türk lehçelerindeki ortak sesler için ortak harfler kullanılmalıdır. Bu alfabe, mümkün olduğu kadar pratik ve kolay olmalıdır.
- Ortak alfabenin tüm Türk topluluklarına öğretilmesi ve bu alfabenin kullanılması için dilcilere de önemli görevler düşmektedir. Türk dünyası ortak edebiyatının kaynak eserleri olan destanlar, masallar, ninniler, atasözleri her cumhuriyette ayrı ayrı yayımlanmalıdır. Bu edebi eserlerin bütün Türk dünyasının ortak ürünleri olduğu bilinci yaygınlaştırılmalıdır (KTLS 1991: 1124).
- Bu alfabede bütün Türk toplulukları için gerekli işaretlerin tamamı belirtilmelidir.
- Ortak alfabeyle ilgili araştırmalar yapmak üzere Türk cumhuriyetlerindeki dil enstitülerinin, dil kurumlarının desteğiyle uluslararası araştırma enstitüsü kurulmalıdır. Bu enstitüde Türk dünyası ortak iletişim dili oluşturulmalı; ortak alfabe, ortak imla, ortak söz varlığı, ortak terimler üzerine çalışmalar öncelikli olarak yürütülmelidir (Gökdağ, 2015: 177).
- Yeni oluşturulacak ortak alfabenin ve gelecekte oluşturulacak ortak iletişim dilinin (ortak Türkçe) siyasi dairelerde büyük oranda kullanılması gerekliliği göz önünde tutularak konunun Türk cumhuriyetlerinin hükümetleri düzeyinde ortaya atılması net sonuçların elde edilmesini sağlayacaktır.
- Türk toplulukları arasında ortak alfabenin oluşturulması için her yıl bir Türk cumhuriyetinde sürekli dil kurultayları, sempozyumları düzenlenmelidir. Kurultaylarda ortak alfabenin oluşturulması şartları tüm incelikleri ile ele alınmalı, gelişmeler izlenmeli, sorunlar çözümlenmelidir. Bu kurultaylarda zaman içerisinde ortaya çıkabilecek durumlarla ilgili ortak çözüm yolları, devlete bağlı kuruluşlara teklif şeklinde gönderilmeli ve her ülkede yürürlüğe konulmalıdır.

Yukarıda belirtilen önerilerin hemen hemen hepsinin çözümü alfabeye bağlıdır. Bugün Türk dünyasının dilde birliğinin temel anahtarı, alfabadir. Alfabede birlik sağlanamazsa ortak konuşma (iletişim) dilinin

de ortaya çıkması gecikecektir. Yapılacak bu çalışmalarla ortak iletişim dilinin oluşturulması alfabe birliğinin ve söz varlığının etkisi ile sağlanacak ve ortak iletişim dilinin temelini oluşturacaktır.

Kaynakça

Baskakov, N. A. (1960). *İstoriko-Tipologičeskaya Fonologiya Tyurkskix Yazıkov*. Moskva: İzdatelstvo "Nauka".

Gökdağ, B. A. (2015). *Türklerin Dünyası*, 1. baskı, İstanbul: Kültür Bilimleri Akademisi.

Ercilasun, A. B. (1992). "İsmail Gaspıralı'nın Fikirleri". *Türk Dünyası Üzerine İncelemeler*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Şahin, E. (2013). "Türk Dünyasında Yazı Birliği: Latin Alfabeti Temelinde Yeni Türk Alfabeleri". *Yeni Türkiye*. S 53, Ankara 2013, 449-457.

Hacıyev, T. (2013). *Türklər Üçün Ortaq Ünsiyyət Dili*. Bakı: Təhsil.

İbrahimov, E. (2017). *Türk Xalqlarının Ortaq Əlifba, Ümlə və Ünsiyyət Dili*. Bakı: Mütərcim.

Karşılaştırılmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü I, (1991). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Milletlerarası Çağdaş Türk Alfabeleri Sempozyumu, (MÇTAS) 18-20 Kasım 1991, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yayınları. İstanbul 1992.

Tarihî Kıpçak Türkçesiyle Yazılmış Didaktik Metinlerde Mental Fiiller: Duygu Fiilleri

Dr. Emine GÜLER*

Özet

Bir dilin kavramları ifade etmede yetkinliği o dilin söz varlığının işlenmişliği ile ilgilidir. Özellikle soyut kavramları betimlemedeki ifade gücü, dilin anlam üretme kabiliyetini göstermesi açısından önemlidir. Çağdaş dilbilimin kurucusu Saussure dil ve düşünceyi bir kağıdın iki yüzü gibi değerlendirir ve dil- düşünce kavramlarının kopmaz bağına dikkat çeker. Bireylerin düşünce sistemlerinin gelişmişliği, dil gelişimlerini etkiler. Zira insanlar zihinlerinde bulunan dil mekanizmalarıyla düşünür, düşüncelerini de dilin anlam taşıyan en küçük yapı taşları olan sözcükleri bir araya getirerek ifade eder. Evrendeki varlık ve kavramların dildeki karşılığı sözcük türü olarak isimleri, isimlerin hareketleri de fiilleri teşkil eder. Dil için oldukça önemli yapılar olması, fiillerin farklı ölçütlere göre sınıflandırılmasına neden olmuştur. Mental fiiller de bu sınıflamalardan biridir. İlk olarak çocuklarda zihinle ilgili eylemlerin kaç yaşlarında oluşmaya başladığını araştıran çocuk psikologlarının ortaya attığı bir terim olan *mental fiiller*, çoğunlukla soyut durumları, düşünsel süreçleri ifade etmede kullanılan bilişsel fiillerdir. Dilbilimden ziyade ruhbilimin inceleme alanında araştırılan mental fiiller, dil konuşurlarının sosyo-kültürel düzeyleri, yaşamı algılama ve anlamlandırma biçimleri gibi konularda dil-kültür ilişkisinin gözlemlenebileceği veriler sunar. Bu çalışmada Tarihî Kıpçak Türkçesi döneminde didaktik kaygı güdülen yazılmış eserlerde mental fiillerin alt alanlarından biri olan *duygu fiilleri* ele alınmıştır. Tarihî Kıpçak Türkçesi, Türkçenin kuzey kanadını temsil eden ve dağınık hâlde yaşayan Kıpçak Türklerinin konuştuğu, Karadeniz'in kuzeyi (Bozkır-Kıpçak Türkçesi), Mısır-Suriye sahası (Memlük- Kıpçak Türkçesi) ve Batı Ukrayna sahasında (Ermeni-Kıpçak Türkçesi) 13-17.yy. arasında hüküm süren dil dönemidir. Bu çalışmada söz varlığı açısından oldukça fazla malzeme içeren Kıpçak Türkçesiyle yazılmış didaktik eserlerde kullanılan mental eylemlerden, duyguları tanımlamada kullanılan eylemler tespit edilerek taşıdıkları anlam özelliklerine göre tasnif edilmiştir. Böylece bu dönemde yazılan öğretici metinlerde duygu içerikli eylemlerin kullanım oranı belirlenmeye ve Türkçenin duyguları ifadede ne denli yetkin bir dil olduğu gösterilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarihî Kıpçak Türkçesi, fiil söz varlığı, mental fiiller, duygu fiilleri.

Psych Verbs In Didactic Texts Written In Old Kipchak Turkic

Abstract

The competence of a language in expressing concepts is related to the processing of that language's vocabulary. The development of individuals' thinking systems affects their language development. Because people think with the language mechanisms in their minds, and they express their thoughts by bringing together the words that are the smallest building blocks of language. The equivalents of the entities and concepts in the universe are names as types of words, and the actions of nouns constitute verbs. The fact that they are very important structures for the language has caused the verbs to be classified according to different criteria. Mental verbs are one of these classifications. Mental verbs, a term first put forward by child psychologists who investigated at what ages the mental actions begin to occur in children, are mostly cognitive verbs used to express abstract situations and intellectual processes. It presents data on the subjects such as mental verbs, socio-cultural levels of language speakers, perception and interpretation of life, which are investigated in the field of psychology rather than linguistics, where the relationship between language and culture can be observed. In this study, the mental actions used in didactic works written in Kipchak Turkish, which contain a lot of material in terms of vocabulary, were determined and classified according to their meaning features. Thus, in the didactic texts written in this period, it was tried to determine the rate of using emotional actions and to show how competent Turkish is in expressing emotions.

Keywords: Old Kipchak Turkic, vocabulary, mental verbs, psych verbs.

* MEB, gulereemine@gmail.com.

Giriş

Dil araştırmalarında dilin tanımıyla başlangıç yapmak bir gelenek hâline gelmiştir. Zira dili, dilin yapısını ve doğasını betimlemek, yapılacak araştırmaların yönünü tayin etmektedir. Ergin'e göre (2005: 13-24) dil, "İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan, kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen, seslerden örülü, gizli bir anlaşma ve sözleşmeler sistemidir. Dil bir milletin ses dünyasıdır, düşüncesinin aynasıdır. Onun için dil bir milletin düşünce sistemini gösterir." Dilin bu tanımında dikkat çeken unsur; dilin bir milletin düşünce dünyasını, zihinsel yapısını temsil eder nitelikte olduğudur. Dolayısıyla bu çalışmanın esasını oluşturan mental (zihinsel) fiiller, dilin kültürü taşıma işlevindeki etkisini gözler önüne sermesi, Kıpçak Türkçesi döneminde zihinde oluşan soyut kavramları ve duygu durumlarını ifadedeki yetkinliğini ortaya koymasından önemlidir.

Dillerde *isim* ve *fiil* olmak üzere sözlüksel içerik barındıran iki temel sözcük sınıfı vardır. Fiiller, evrensel bir sözcük sınıfını teşkil eder ve sözdizimi içerisindeki rolleri bakımından diğer sözcük sınıflarını kontrol etme/ortaya çıkarabilme potansiyelleri bulunduğu için daha "ayrıcılık" ve çok özellikli bir konuma sahiptir. Bjälava'ya göre (2004: 470) insan tarafından yapılan her hareket iradeli bir fiildir. Dilde bu hareketi ifade eden sözcükler ise fiillerdir.

Kökü Arapça *فعل* /fi'l/ sözcüğüne dayanan çağdaş Türk lehçelerinde *işlik*, *piil*, *fiğil*, *kılım*, *etim*, *etistik*, *etiş*, *glagol*, *kılığ sözü* gibi karşılıkları bulunan *fiil*; genel olarak bir hareketi karşılayan, iş, oluş ve durum bildiren, kök ya da gövde hâlindeyken masdar ekiyle seslendirilen, kip ve şahıs ekleri ile olumlu/olumsuz çekimlenerek cümlede yüklem görevi alan bir sözcük türüdür. Tüm dillerde ayrıcalıklı bir konuma sahip fiillerin sınıflandırılmasıyla ilgili Levin'in (1993: 111-276) İngilizcedeki fiiller için hazırladığı tasnif dikkate değerdir. Fiillerin çeşitli kıstaslara göre 42 başlıkta sınıflandırıldığı bu çalışma fiillerle ilgili yapılan en geniş tasnif çalışmasıdır. Yaşamlarını, kültür ve medeniyetlerini hareket/eylem üzerine kurmuş olan Türkler, dillerinde de bu hareket/eylemleri temsil eden zengin bir fiil söz varlığına sahiptir. Türk dilinde fiil söz varlığı üzerine çalışan araştırmacılar, fiilleri daha çok yapı, içerik, anlam, kılınış ve çatı gibi çeşitli bakımlardan sınıflandırmışlardır: Dizdaroğlu (1963); Hacıeminoğlu (1992), Üçok (2004); Dilaçar (1971); Banguoğlu (2007); Korkmaz (2007); Ercilasun (2007); Karadoğan (2009); Özönder (2011); Sarı-Güder (1998); Şirin User (2009); Doğan (2017); Yıldız (2017); Vendler (1967); Brisard (2009) vb. (Aktaran: Hirik, 2018: 10-20); Deny (1941); Gabain (1953); Ergin (1993), Ediskun (1996), Gencan (2001); Bilgin (2002); Karahan (2004) vb. (Aktaran: Yıldız, 2016: 45-63).

1. Mental Fiil

Birbirinden farklı çok sayıda tematik alan içinde sınıflandırılabilen fiillerin alt gruplarından birini de *mental fiiller* oluşturmaktadır. Dilbilimin yanı sıra psikoloji, psikanaliz, nöroloji, nöropsikoloji, çocuk gelişimi, eğitim bilimleri, reklamcılık gibi birçok alanla da bağlantılı olan mental fiiller, disiplinlerarası çalışmaların ortak konularındandır. Mental fiillerin insan zihninde gerçekleşen süreçleri anlatması ve insanın ruhunu, dolayısıyla psikolojisini etkileyen her türden değişkenin bu sürece dahil olması bağlamında psikoloji ile iç içe geçmiş bir niteliği vardır. Sosyoloji ile bağı ise yine toplumsal hayatta insanların mental süreçlerinin kimi yerde sosyal bağlar ile ilgili olmasından kaynaklanmaktadır. Zihni konu edinen bilim dallarından biri olan bilişsel dilbilim içinde incelenen mental fiiller, günümüz Türkiye Türkolojisinin ilgi gösterdiği konular arasında yer almaktadır.

İnsanlarda dil gelişimi bir bakıma zihin gelişimidir. Çünkü algı, bellek, imgelem gibi zihin yetenekleri, gereği gibi gelişip çalışabilir hâle gelmeden dil de gelişemez. Bu nedenle zekânın geliştiği yıllar, dilin de geliştiği yıllardır. Duygu, düşünce ve dil bağlantısı konusunda görüşlerini de içermesi nedeniyle Kılıç'ın (2003: 55) dil tanımı ilgi çekicidir. Ona göre dil, "hem insan algı ve düşüncesini önceleyen

kalıpları üreten hem de insan algı ve düşüncesinin bizzat ürettiği kalıpları barındıran şeydir.” İnsanın neyi, ne şekilde düşüneceğine dil karar verir. Düşünce varlığını dil ile ortaya koyar. Dil ve düşünce birbirinden bağımsız iki kavram olmakla birlikte birbirlerine ihtiyaç duyarlar. Aksan (2003: 11), insan dilinin derinliklerine inilince onun yalnızca bir isteğin, bir gereksinmenin açıklanmasını, bireyler arasında ilişkiler kurulmasını sağlamakla kalmadığını; bütünüyle bireylere özgü imgelerin, umutların, acıların kısacası insan ruhundaki bütün etkinliklerin başkalarına aktarılabilmesine olanak verdiğini belirtir.

Mental fiiller konusunda ilk çalışmalar daha çok insan psikolojisi ve dil edinimi çerçevesinde yapılmış; insanların zihinsel algılamalarıyla ilgili olarak bu tarz fiilleri hangi yaşlarda ve ne maksatla kullandıkları incelenmiştir. Bu bağlamda Marilyn Shatz, Henry Wellman ve Sharon Silber çocuk gelişiminde zihinsel/mental bir hareket bildiren fiillerin ne zaman ve nasıl edinildiği üzerinde durmuşlardır. Çocukların dil özelliklerinin onların zihinsel hayat kavrayışında bir ölçüt olduğunu, 3-4 yaşlarındaki çocukların mental fiilleri zihinsel durumları/süreçleri ifade etmek ve iletişimleri yönlendirmek için kullandıklarını tespit etmişlerdir (Shatz vd., 1983: 317-319).

Mental fiiller, diğer eylemlerden farklı olarak fiziki bir hareket değil zihinsel bir hareket bildiren fiillerdir. Biber vd. (2003: 107-108), mental fiilleri; “zihinsel durum ve aktiviteleri karşılayan, fizikî bir hareket anlamı taşımayan, isteğe bağlı oluşumun yanı sıra istem dışı da oluşabilen, *mental durum*, *mental süreç*, *duygu*, *davranış*, *arzu*, *algı* ve *iletişimi algılama* gibi geniş bir anlam yelpazesine sahip olan fiiller” olarak tanımlar. Hirik ve Çolak (2017: 262-263), mental fiilleri “doğrudan düşüncenin kullanılarak gerçekleştirildiği, genelde bir tetikleyici ile başlayan, psikolojik ve duygusal etkenlere doğrudan bağlı, çoğunlukla üçüncü kişiler tarafından gözlemlenemeyen, gözlemlendiği durumlarda da çeşitli anı-uslamlama bağlantılarıyla bunu ortaya koyan fiiller” şeklinde tanımlar. Booth ve Hall (1995), mental fiilleri, “tür itibarıyla hareket kavramını ifade etmesi gereken fiillerden zihnin derinliklerinde gerçekleştirenler” olarak belirledikten sonra zihinde gerçekleşen bu hareketin belirli bir oluşum sırasıyla olduğunu vurgulamışlardır. Şahin (2012: 45-46) mental fiili, *bir mental süreç sonucu ortaya çıkan idrak* ile, algılamayla, duygularla ilgili fiiller olarak tanımlamış ve “Zihin fiilleri birçok bilişsel süreci içerir. Bilinç, kendimizi ve çevremizi algıların, anıların ve düşüncelerin farkına varacak şekilde gözlemlemeyi; kendimizi ve çevremizi anlamayı; davranışsal ve bilişsel faaliyetleri başlatabilmemizi ve sona erdirmemizi sağlayacak şekilde denetlemeyi içerir. Mental fiiller, bilinçli yapılan eylemleri ifade eder.” der.

Biber vd. (2003: 107-108), mental fiillerin özelliklerini şu şekilde sıralar:

Mental (*zihinsel*) durum ve aktiviteleri karşılamaktadırlar.

Semantiğinde fizikî bir hareket bulunmaz.

Bazı fiiller isteğe bağlı, bazıları istem dışı oluşabilir.

Geniş bir anlam yelpazesine sahiptir.

Mental durumlar ve süreçler (*düşünmek*, *bilmek* vb.)

Duygular, davranışlar veya arzular (*sevmek*, *istemek* vb.)

Algılar (*görmek*, *tatmak* vb.)

İletişimi algılama (*okumak*, *duymak* vb.)

Pek çok mental fiil, anlam bakımından kısmen aktif mental hareketleri karşılamaktadır: (*TV izlemeye karar vermek*, *(ders) çalışmak* vb.)

Bazı mental fiiller anlam bakımından diğerlerine nazaran daha fazla durum belirtirler, bir hareketten ziyade bir durumu tanımlarlar ve duygu ve davranışı gösteren pek çok fiilin yanı sıra mental durumları da karşılarlar.

Bu değerlendirmelerden hareketle mental fiillerin, tamamen zihinde beliren, süren ve sonlanan ancak gözlemlenebilir/sezilebilir sonuçlar da meydana getirebilen eylemleri dile aktaran fiiller olduğunu söylemek mümkündür.

Son yıllarda bu alanda çalışmalar artmakta ve mental fiiller üzerine çeşitli sınıflamalar yapılmaktadır. Halliday (1990: 131), mental fiilleri fonksiyonlarına göre *algılama (perception)*, *etki (effection)* ve *idrak (cognition) fiilleri* şeklinde bir sınıflandırmaya tabi tutmuştur. Mental etkinliğin bir süreç (mental process) içerisinde gerçekleştiğini ve süreçte yer alan algılama için *görme (seeing)*, etkileme için *hissetme (feeling)* ve idrak için *düşünme (thinking)* aşamalarının varlığını vurgulamıştır. Halliday (2004: 208), daha sonraki çalışmasında üçe ayırdığı mental fiillere *istek/niyet (desideration)* başlığını da ekler. Mental fiilleri sınıflandıran Croft (1993), mental fiiller için *psikolojik durum fiilleri (psych verbs)* teriminin de kullanıldığını belirtmiş ve *algılama (peception)*, *idrak (cognition)* ve *duygu (emotion) fiilleri* olarak üç türden bahsetmiştir. Booth ve Hall (1995), mental fiilleri *algı (perception)*, *tanuma (recognition)*, *anımsama (recall)*, *anlama (understanding)*, *ileri idrak (metacognition)* ve *değerlendirme (evaluation)* olarak sınıflandırır. Goatly (1997: 83) mental sürecin *düşünme, hissetme ve algılama* ile ilgili üç yönde ortaya çıktığını söyler. Morley (2000: 95) de mental süreci *hissetme (sensing)* olarak tanımladıktan sonra bu sürecin yine *algılama (perception)*, *etkileme (affection)* ve *idrak (cognition)* süreçlerini içerdiğini belirtmiştir. Montgomery (2002) mental fiilleri *arzu (desire/want, wish)*, *inanç (belief/know, think)* ve *niyet (intention/gonna) fiilleri* şeklinde sınıflamış ve örneklendirmiştir. İngilizcenin fonksiyonel gramerini yazan Lock'a göre (2005: 105) mental süreç dört alt başlıkla bilinir: Birincisi “gör-, duy-, fark et-, hisset-, tat-, kokla-” gibi zihinsel hareketleri içeren *algıdır (perception)*. İkincisi “hoşlan-, sev-, beğen-, özle-, kork- ve nefret et-” gibi fiilleri kapsayan *etkilenme (affection)* sürecidir. Üçüncüsü, “düşün-, inan-, bil-, şüphelen-, hatırla- ve unut-” gibi fiillerle ilgili bir süreç olan *biliştir (cognition)*. Dördüncüsü ise “iste, ihtiyacı ol-, niyet et-, arzula-, um- ve dile-” gibi fiillerle şekillenen *irade/istemdir (volition)*. Levin (1993: 185-187), mental fiilleri; algılama fiilleri (verbs of perception); duyularla ilgili fiiller (görme fiilleri/see verbs), gözlem fiilleri (sight verb), gözetleme fiilleri (peer verbs), uyarı fiilleri (stimulus subject-perception verbs), psikolojik durum fiilleri (verb of desire) gibi çeşitli başlıklar altında incelemiştir.

Türkiye'deki çalışmalara bakıldığında Şahin (2012a) mental fiilleri idrak fiilleri (kognitif fiiller), duygu fiilleri ve algılama fiilleri olarak üç kolda ele almıştır. Şahin'in *algılama fiilleri* olarak adlandırdığı grubu, Yaylagül (2005) ve Kamchybekova (2011) *duyu fiilleri* şeklinde adlandırmıştır. Yaylagül (2005) dört gruplu bir tasnif ileri sürerek ilk üçüne *açıklama fiilleri* grubunu da dâhil etmiştir: duyu fiilleri, duygu fiilleri, anı ve uslamlama fiilleri, açıklama fiilleri. Yıldız (2016); biliş, psikolojik durum, algı şeklinde bir sınıflandırma yapar. Seçkin (2019: 921-929); algı, duygu, irade ve idrak olarak dört başlık altında sınıflandırıp incelemiştir. Bayraktar (2017: 458-466), Türkçeden Bulgarcaya geçen mental fiilleri; duyu, duygu-seziş, idrak, açıklama başlıklarında incelemiştir. Melek Erdem (2004: 939-947), Türkmen Türkçesinde mental fiilleri; algılama (perception), etki(affection) ve idrak (cognition) fiilleri şeklinde gruplandırmıştır. Kalkan (2016), mental fiil kavramının bir mental süreç sonucu ortaya çıkan *anla, şayla- (sezmek, fark etmek) gibi idrakler, “hüyy-, arzaqla- (sevmek) gibi duygular ve baq-, kur- (görmek, bakmak) gibi algılamalar ile ilgili olduğunu belirtmiş ve Başkurt Türkçesindeki mental fiilleri bu üç adla sınıflandırmıştır. Erkan Hirik (2018: 25-38), mental fiilleri girdi, işlem ve çıktı basamağı olarak üç ana başlıkta ele alır. Duyu fiillerini girdi basamağına, bilişsel fiilleri işlem basamağına, ifade ve açıklama fiillerini çıktı basamağına alır.*

Tüm bu sınıflandırma çalışmaları göz önünde bulundurularak bu çalışmada mental fiiller; *duyu, duygu, anı ve uslamlama, ifade fiilleri* olarak ele alınmıştır.

1.1. Duyu Fiilleri

Duyu fiilleri, temelde beş duyu organının işlevlerini anlatan fiillerdir. Duyular, insanın dış dünyaya açılan somut kapılarıdır. Hayata dair kavramları, olayları, olguları algılamada mental sürecin temel basamağını teşkil eder. Yaylagül'e göre (2005: 24), bu fiiller mental etkinliğin gerçekleşmesi için gerekli olan girdilerin toplanması işlerini gösterir. Dolayısıyla idrak etme sürecinin başlatıcılarıdır. Erkan Hirik (2018); girdi, işlem, çıktı olarak ayırdığı zihinsel süreç basamaklarında duyu fiillerini girdi basamağında değerlendirir ve "Zihinsel işlem sürecinin ilk basamağı algılamadır ve algılama süreci insanda duyular aracılığı ile gerçekleşir. İnsan duyguları ile algıladığı bilgiyi yorumlar, yorumladıktan sonra da dıştan görülebilen ya da görülemeyen çeşitli dönütler verir" şeklinde açıklar (Hirik, 2017: 58).

Koptagel-İlal (1991: 23) duyu fiillerini, temel duyular ve bileşik duyular olmak üzere ikiye ayırır: "Temel duyular fizyolojik olarak değişik bölümlerin bir araya gelmesinden oluşmamış olan yalın duyular olup belirli bir alıcı tarafından alınıp belirli bir iletici tarafından merkeze götürülürler. Buna karşılık edinilmesinde değişik fizyolojik sistemlerin bir arada çalışması söz konusu olan duyular ise bileşik duygulardır." Yaylagül (2005) ve Kamchybekova (2011) da bu tasnifi esas alarak duyu fiillerini *temel duyu fiilleri ve bileşik duyu fiilleri* olarak ele alır.

1.2. Anı ve Uslamlama Fiilleri

Karşıladıkları durumun zihnin derinliklerinde gerçekleştiği *anlama, bilme, düşünme, inanma, karar verme* gibi fiillerdir. Alanyazında *biliş fiilleri, bilişsel eylemler, biliş eylemleri, zihin eylemleri, zihin fiilleri cognition verbs, cognitive verbs* gibi farklı adlandırmalarla da karşılanan *anı ve uslamlama* fiillerini Yaylagül (2005: 35), "duyma eylemleri yoluyla elde edilen girdinin beyinde yerleştirilmesi, saklanması ve gerektiğinde daha ileri uslamlama için çağrılmasını anlatan fiiller" olarak açıklar ve zihinde oluşan bir dizi karmaşık etkinliği gösterdiklerini ifade eder. Seçkin (2019: 90), bu kategoriyi zihinsel hareketlerin tamamını etkileyen düzeyde yaşanan idrak sürecinin dildeki tezahürü olarak *idrak fiilleri* olarak adlandırır. Hirik (2017: 55- 59) de mental sürecin "işlem" basamağında gerçekleşen, genelde dışarıdan gözlemlenemeyen hareketleri karşılayan fiiller için *bilişsel fil* terimini kullanarak duyular yoluyla elde edilen bilginin saklanması ya da daha sonra tekrar kullanılmasıyla ilgili hareketleri ifade eder, şeklinde açıklar.

1.3. Açıklama (İfade) Fiilleri

Mental sürecin son basamağı olarak kabul edilen *açıklama fiilleri* beyinde oluşan bir dizi karmaşık etkinlik (anı ve uslamlama) sonucu ortaya çıkan söz veya davranışları gösteren çıktı eylemlerdir (Yaylagül, 2005: 43). Hirik (2018: 62-75), duygu fiillerini de açıklama fiilleriyle birlikte ifade fiilleri başlığına dahil eder. Açıklama fiillerini iletişim ya da mental süreç sonrası ortaya çıkan dönüşlerin hem irade ile hem de iradesiz olarak yansıtıldığı *görsel açıklama fiilleri ve dilsel açıklama fiilleri* olarak iki alt türe ayırır. Kişinin iradesiyle yansıttığı fiiller *dilsel açıklama fiilleri*; iradesinin dışında yine hislerinin görünür kıldığı fiiller ise *görsel açıklama fiilleridir*. Dilsel açıklama fiilleri; *söyle-, anlat-, açıkla-* gibi söze dayalı fiillerken; görsel açıklama fiilleri; *ağla- bağır- haykır- (utançtan) kızar-* gibi fiilleri içermektedir. Görsel açıklama fiillerinin duygu fiillerinden farkı, düşünceler ve duyguların istemsiz olarak üçüncü şahıslar tarafından anlaşılır hâle gelmesidir.

1.4. Duygu Fiilleri

Kuban Seçkin (2019: 45-46), *duygu* terimini “Zihinsel süreçte algı, idrak ve irade ile döngüsel bir biçimde etkileşimde olan, kültürden kültüre ya da kişiden kişiye farklılıklar gösterebilecek düzeyde öznel olan bir olay ya da durum karşısında kişinin geçirdiği ruhsal değişiklikler” olarak tanımlar. Alogan’a göre duygular, biliş ve davranışı etkileyen ve uyumsal fonksiyonları olan temel bir faktör olarak da kabul edilip, bir uyarının yol açtığı genel bir uyarılma hâlinin, bilişsel süreçler tarafından değerlendirilmiş şeklidir (Aktaran: Şahin, 2012: 51). *Duygu fiilleri* de duyguları ifade etmeye yarayan fiillerdir. Yaylagül’e göre (2010: 101) *duygu fiilleri* mental fiillerin bir grubunu teşkil eder, mental etkinliğin ikinci aşamasını oluşturur. Dış uyaranlardan gelen etkiyi duyularla alma ve bunlara tepki vermeyi ifade ederler. Kişinin duygusal yanıtı niteliğinde olduklarından *duygusal yanıt fiili* olarak da adlandırılır.

Dünyadaki bütün dillerde duyguları ifade eden fiiller vardır. Duygular, dışarıdan gözlenebilen veya gözlenemeyen durumların hissel çıktılarıdır. *Duygu fiilleri* de bu hissel çıktılarının dildeki ifadesidir. Korku, öfke, sevinç, hüznün, kaygı gibi algı, biliş ve ifade alanlarında ortaya çıkan duygular zihinsel durumların duygusal dışavurumlarıdır. Duygu durumlarının dilsel çıktıları toplumların dile yükledikleri duygu fiilleridir. Her ne kadar mental etkinin ikinci aşaması olarak düşünülse de duygular, döngüsel olan mental sürecin her aşamasını etkileyebilmektedir.

2. Tarihî Kıpçak Türkçesi Didaktik Metinlerinde Duygu Fiilleri

Tarihî Kıpçak Türkçesi Dönemi’nde yazılmış atçılık, okçuluk, veterinerlik ve din konulu eserler duygu fiilleri açısından incelenmiş ve tespit edilen duygu fiilleri; Yaylagül’ün (2010) yapmış olduğu sınıflamaya göre anlamsal açıdan *bütünsel davranış tepki fiilleri*, *olumlu duygu fiilleri*, *olumsuz duygu fiilleri* olarak tasnif edilmiştir:

2.1. Bütünsel Davranış Tepki Fiilleri

Tehdit edici ve tehlikeli olarak algılanan bir durum karşısında kişinin ilk anda verdiği istemsiz tepkileri gösteren fiillerdir. Tarihî Kıpçak Türkçesiyle yazılmış didaktik metinlerde tespit edilen bütünsel davranış tepki fiilleri, *korkma-ürkme*, *hayret-şaşma*, *öfke*, *acelecilik* anlam alanlarına göre tasnif edilmiştir.

2.1.1. Korkma-Ürkme Bildiren Fiiller

Tarihî Kıpçak Türkçesiyle yazılmış didaktik metinlerde “korkmak, sakınmak, çekinmek” anlamlarında kullanılan fiiller; *ih̄tirāz kıl-* (MG, İM), *imtinā’ bol-/kıl-* (MG), *qorq-* (BVB, BVa, İM, MG), *qoruq-* (KFT), *muḥābā kıl-* (MG), *saqlan-* (İM), *sıy-* (İM), *ürk-* (İM, MG), *yıqlan-* (İM), *yıqlun-* (MS) olarak tespit edilmiştir.

2.1.2. Hayret-Şaşma Bildiren Fiiller

Tarihî Kıpçak Türkçesiyle yazılmış didaktik metinlerde “şaşırmak, şaşırtmak” anlamında *müteḥayyir kıl-* (MG), *yaz-* (MG) fiillerinin kullanıldığı görülmüştür.

2.1.3. Öfke Bildiren Fiiller

Dönemin didaktik eserlerinde “kızmak, öfkelenmek” anlamlarında *ğazāb kıl-* (İM), *qızdur-* (BVa, KFT), *yigir-* (KH, İM) fiilleri tespit edilmiştir.

2.1.4. Acelecilik Bildiren Fiiller

Dönemin didaktik eserlerinde “acele etmek” anlamlarında *aşığ-/aşıq-* (BVa, KFT, İM), *iw-/ewdür-* (İM, MG), *tācil kıl-* (İM), *tiz bol-/kıl-* (İM), *tizle-* (İM) eylemleri tespit edilmiştir.

2.2. Olumlu Duygu Fiilleri

Tarihî Kıpçak Türkçesiyle yazılmış didaktik metinlerde tespit edilen olumlu duygu fiilleri; *sevgi, istek-arzu, memnuniyet, affetme-merhamet etme, sakinleşme, saygı, sabretme-azmetme* anlam alanlarında tasnif edilmiştir.

2.2.1. Sevgi Bildiren Fiiller

Tarihî Kıpçak Türkçesi didaktik metinlerinde sevgi içeren *aşuğ-* “özmek” (BVB), *sew-* “sevmek” (BVa, İM) fiilleri tespit edilmiştir.

2.2.2. İstek- Arzu Bildiren Fiiller

Dönemin didaktik eserlerinde *istek-arzu* anlam alanında tespit edilen fiiller şunlardır:

“İstemek, dilemek, ümit etmek” anlamlarında *dile-* (BVb, ELS, KFT, KH), *iste-* (MS, İM), *izde-* (BVb, MS, MG, KFT), *izle-* (İM), *matlûb bol-* (MG), *murâd bol-* (İM), *taleb it-/kıl-/kılın-* (İM, BVa, MG), *tâlib bol-* (MG), *tamaŖ bol-/kıl-* (MG), *tile-* (MG, BVa, İN, İM), *tilen-* (İM); “ummak, ümit etmek” anlamında *um-* (BVa), *umsun-* (İM), *ümîz dut-* (KFT).

2.2.3. Memnuniyet Bildiren Fiiller

Tarihî Kıpçak Türkçesi öğretici metinlerinde *memnuniyet* içerikli fiiller şunlardır:

“Mutlu olmak, sevinmek” anlamlarında *köñül açıl-* (KFT), *köñül qop-* (İM), *müşerref bol-* (MG), *saadet ir-* (MG), *sevin-* (İN, KH, İM), *sewüñdür-* (İM), *sevinmekler bol-* (İN); “güvende olmak” anlamında *imin bil-/kıl-/kılın-* (İM, MG), *salim bol-* (MG); “razı olmak, memnun olmak, hoşnut olmak” anlamlarında *hoşnûd bol-/kıl-* (İM), *râzî (b)ol-* (KFT, MS, İM), *râzî kıl-/kıldur-* “razı olmak, etmek” (İM) fiilleri ile *tölen-* “mutmain olmak” (KFT), *ulğayt-* “gönlünü geniş tutmak, kendine güvenmek” (MG), *muŖtedil bol-* “ılımlı, mülayim olmak” (İM), *şükr kıl-* “şükretmek” (MG), *tâyiŖ bol-* “bir işi istekle yapmak” (MG), *begen-* “beğenmek” (İN), *hoş gel-* “hoş gelmek” (İN), *yağşı kil-* “iyi gelmek” (MG), *kü ur-* “şan kazanmak” (MG), *yağşılık kıl-* “iyilik etmek” (İM), *könül-* “doğru yola girmek” (İM), *şavâb kıl-* “sevap işlemek” (İM), *kutlu bol-* “kutlu ol-“ (İN).

2.2.4. Affetme- Merhamet Bildiren Fiiller

Tarihî Kıpçak Türkçesi didaktik metinlerinde *affetme- merhamet etme* içerikli fiiller şunlardır:

“Affetmek, bağışlamak” anlamlarında *Ŗafv eyle-/ kıl-* (İM), *Ŗafuv id-* (KFT), *bağışla-* (MS, KFT), *kiçür-*(İM), *öt-* (İM), *teberruŖ bol-/kıl-* (İM), *yarlığa-* (KFT), *aman bir-* (İM); “şefkat göstermek, merhamet etmek, acımak, esirgemek” anlamlarında *şefaķat eyle-* (MS), *şefķat kıl-* (İM), *merhâmet it-* (MS), *rahm kıl-* (İM), *rahmet kıl-* (İM).

2.2.5. Sakinleşme-Dinginlik Bildiren Fiiller

Dönemin didaktik eserlerinde *sakinleşme- dinginlik* anlam alanında tespit edilen fiiller şunlardır: *tinlen-* (İM), *tinlendür-/dinlendür-* (KH), *sâkin kıl-* (MG), *râhât kıl-* (MG), *rehetlen-* (İM), *rehetlendür-* (İM).

2.2.6. Saygı Bildiren Fiiller

Tarihî Kıpçak Türkçesi didaktik metinlerinde *saygı* içerikli fiiller şunlardır:

“Ululamak, yüceltmek” anlamında *arıla-* (MS), *Ŗâzîz bol-/kıl-* (İM), *Ŗâzîz dut-* (İN), *taŖzîmla-*: (İM), *uluğla-* (KFT), *ulula-* (İM); “itaat etmek” anlamında *boy sun-* (İM), *boyun sun-* (İN, BVb, İM), *boyun vir-* (KFT), *sun-* (İM), *tâŖ bol-/kıl-* (İM), *muŖîŖ bol-* (İM); “inanmak, güvenmek” anlamlarında *arķalan-*

(MG), *işen-* (İM), *iÖtimād kııl-* (İM, BVa), *itiķād kııl-* (MG) fiilleri ile *ağırla-* ve *hürmetle-* “hürmet etmek, ağırlamak” (İM), *taķdīr kııl-* “takdir etmek” (İM), *vefā id-* “vefa göstermek” (KFT), *minnet kııl-/kıılın-* “minnet duymak” (İM).

2.2.7.Sabretme-Azmetme Bildiren Fiiller

Dönemin didaktik eserlerinde *sabretme*, *azmetme* anlam alanında tespit edilen fiiller şunlardır:

“Sabretmek, dayanmak, katlanmak” anlamlarında *şabr/şabur kııl-* (İM, BVa), *şabr it-* (MG), *küy-* (KFT), *taĥammül kııl-* (BVa), *tayan-* (İM), *töz-* (KH, MG) fiilleri ve *erklen-* “bir işi sürdürmeye azimli olmak”(İM), *erkli bol-* “kararlı, sabırlı olmak” (İM), *yürekliendir-* “yürekliendirmek” (İM).

2.3.Olumsuz Duygu Fiilleri

Tarihî Kıpçak Türkçesiyle yazılmış didaktik metinlerde tespit edilen olumsuz duygu fiilleri; *üzüntü*, *kaygı-endişe*, *utanma-çekinme*, *nefret*, *ayıplama-kınama*, *pişmanlık*, *memnuniyetsizlik*, *şüphelenme* anlam alanlarında tasnif edilmiştir.

2.3.1.Üzüntü-Mutsuzluk Bildiren Fiiller

Dönemin didaktik eserlerinde *üzüntü-mutsuzluk* bildiren fiiller şunlardır:

“Sıkıntı çekmek, eziyet görmek” anlamında *Öaciz bol-/kııl-* (İM), *ķahr kııl-* (İM, MG), *Öāzib ol-* (KFT), *cefā kııl-* (İM), *cevr kııl-* (İM), *emgen-* (KFT), *imge-* (BVa), *imgen-* (BVb, BVa, MG), *imget-* (MG), *incin-* (KFT), *ķahr it-* (MG), *ķayğur-* (KFT, İM), *kadğur-* (İM), *ķayķır-* (MS), *zahmet çek-/gör-* (H), *zulm kııl-* (İM), *meşakķat bol-* (İM), *aş-* (İM), *yiğilde-* (MG); “üzülmek” anlamında *melül bol-* (MG, İM), *müfezzez bol-* (MG), *üzül-* (MG), *belvaÖām bol-* (İM) fiilleri ve *nevmed bol-* “ümitsiz olmak” (İM), *ümīd kes-* “ümit kesmek” (İM), *bedbāht bol-* “mutsuz olmak” (İM), *bez-* “bıkmak” (MG).

2.3.2.Kaygı-Endişe Bildiren Fiiller

Eserlerde tespit edilen “kaygılanmak, endişelenmek, vehimlenmek, kuruntulu olmak” anlamlarındaki fiiller şunlardır: *endīşe et-* (İM), *ķayğular bol-* (İN), *sesken-* (İM), *vehm kıılın-* (İM), *vesvese kııl-* (İM), *ķadğurt-* (İM).

2.3.3.Utanma- Çekinme Bildiren Fiiller

Dönemin didaktik eserlerinde “utanma, çekinme” anlamlı fiiller *utan-* (BVb, KFT), *uyal-* (MG), *ayman-* (BV) olarak tespit edilmiştir.

2.3.4.Nefret Bildiren Fiiller

Dönemin didaktik eserlerinde nefret içerikli eylemler “nefret etmek, kinlenmek, tiksindirmek” anlamlarıyla *tağıl-*(İM), *kin tut-* (İM), *yig kör-* (İM, İN), *ķaçır-* (İM) olarak tespit edilmiştir.

2.3.5.Ayıplama-Kınama Bildiren Fiiller

Eserlerde “kınamak, hor görmek/görölmek, aşığılmak” anlamlarında *aybla-* (İM), *hor kııl-/bol-* (İM), *horla-* (İM), *melāmet kıılın-* (İM), *rüsvāy bol-* (MG), *tāÖzir ur-/urul-* (İM), *ķınan-* (KFT), *hafif kör-* (İM), *uyalt-* (MG) fiilleri tespit edilmiştir.

2.3.6.Pişmanlık Bildiren Fiiller

Dönemin didaktik eserlerinde “pişman olmak” anlamında *uyan-* (İM), *bişman yi-* (KFT) fiilleri tespit edilmiştir.

2.3.7. Memnuniyetsizlik Bildiren Fiiller

Eserlerde memnuniyetsizlik içeren fiiller şu şekilde tespit edilmiştir: “bezmek, sıkılmak, bezdirmek, bıkmak, usanmak” anlamlarında *biz-* (İM), *bizert-* (İM), *irik-* (MG), *usan-* (H); “hata etmek” anlamında *sehv kıl-* (MG, İM), *yazuq kıl-/kıldur-* (İM), *yağıl-* (MG), *taqsir kıl-* (MG), *hatā kıl-* (İM), *yanlıq kıl-* (İM) fiilleri ile *kerih kör-* “çirkin gör-” (MG), *kābih kör-* “kötü görmek” (MG), *yawuz/ yawuzluq kıl-* “kötülük etmek” (İM).

2.3.8. Şüphelenme Bildiren Fiiller

Dönemin didaktik eserlerinde “şüphelenmek” anlamında *şekk tüş-* (İM), *zuŖm kıl-* (İM) fiillerinin kullanıldığı görülmüştür.

Sonuç

Son yıllarda psikoloji ve dilbilim alanındaki gelişmeler doğrultusunda araştırma çalışmalarına yön veren yeni ilke, kavram ve değerlendirmelerin ortaya çıkmasıyla dile yaklaşım değişmiştir. Geleneksel bakış açısıyla yapılmış olan çalışmalar, tasnifler, çıkarımlar yerini çağdaş kuramların belirlediği yeni bakış açısına bırakmıştır. Fiil tasnifleri de bu çağdaş değerlendirmelerden nasibini almıştır. Mental fiil olarak adlandırılan, alanyazında zihinsel süreçlerle ilgili içerik taşıyan fiil sınıfı kendi içinde farklı anlam alanlarına ayrılmaktadır. Kiplik eylemlerle de yakından ilişkili olan mental fiiller, genel olarak duyu, bilişsel, duyu ve ifade fiilleri olarak sınıflandırılmaktadır. Bu çalışmada bilişsel fiil adlandırması yerine anı ve uslamlama fiilleri tabiri kullanılmıştır. Tarihi Kıpçak Türkçesi didaktik metinleri mental fiiller açısından zengin bir dil malzemesi taşımaktadır. Özellikle anı ve uslamlama fiilleri, metinlerin öğreticilik amacıyla örtüşür oranda veri sunmaktadır. Bu çalışmada Memlûk Devleti döneminde yazılmış olan atçılık, okçuluk, veterinerlik ve fıkıh konulu eserlerden *Baytarâtü'l-Vâzih* (BVa, BVb), *Kitâb Fî-İlmin'n-Nüşşâb* (İN), *Kitâbü'l-Hayl* (KH), *Kitâb-ı Mukaddime-i Ebu'l-Leysi's-Semerkanî* (MS), *İrşâdü'l-Mülük-Vesselâtin* (İM), *Münyetü'l Ğuzât* (MG), *Kitâbu Fî'l- Fıkh Bi-Lisâni't-türkî* (KFT); mental fiiller açısından taranarak içeriklerindeki duyu fiilleri tespit edilmiş ve anlam alanlarına göre tasnif edilmiştir. Duygu fiilleri; *bütünsel davranış tepki fiilleri*, *olumlu duyu fiilleri*, *olumsuz duyu fiilleri* olarak üç ana başlıkta ele alınmıştır. Metinlerden elde edilen bulgulara göre *bütünsel davranış tepki fiilleri*; *korkma-ürkme*, *hayret-şaşma*, *öfke* ve *acelecilik bildiren fiiller*; *olumlu duyu fiilleri* *sevgi*, *istek- arzu*, *memnuniyet*, *affetme- merhamet*, *sakinleşme-dinginlik*, *saygı* ve *sabretme-azmetme bildiren fiiller*; *olumsuz duyu fiilleri* ise *üzüntü-mutsuzluk*, *kaygı-endişe*, *utanma- çekinme*, *nefret*, *ayıplama-kınama*, *pişmanlık*, *memnuniyetsizlik*, *şüphelenme bildiren fiiller* olarak alt anlam alanlarına göre sınıflandırılmıştır. Böylece atçılık, okçuluk, fıkıh konulu öğretici nitelikli metinlerde anı ve uslamlama fiillerinin yanı sıra epeyce duyu fiilinin de bulunduğu görülmüştür. Türkçenin didaktik kaygı güdülerek yazılmış metinlerinde bile duyguları ifadede ne denli yetkin bir dil olduğu görülmüştür.

Kaynakça

- Ağar, M. E. (1986). *Baytaratü'l-Vâzih (İnceleme-Metin-İndeks)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul. BVa
- _____ (1989). *Kitâbu Fî'l- Fıkh Bi-Lisâni't-türkî (İnceleme Metin Sözlük)*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul. KFT
- Aksan, D. (2003). Dil: Şu Büyülü Düzen. Ankara: Bilgi Yayınları.

- Bayraktar, S. (2017). “Bulgarca Sözlüğünde Yer Alan Türkçe Mental Fiiller Üzerine”. Rasim Özyürek (Ed.), *XII.Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildiriler Kitabı*, (ss. 458-466). Ankara: Meteksan Yayıncılık.
- Biber, D. & Conrad S. & Leech, G. (2003). *Longman Student Grammar Of Spoken And Written English*. England: Pearson Education.
- Bjavala, E. (2004). “Türkçede Kök (Basit) Fiiller ve Türemiş Fiiller Arasındaki Semantik Gramer İlişkisi”. *IV. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildiriler Kitabı*, (ss. 469-472). Ankara: TDK Yayınları.
- Booth, J. R. ve Hall, W. (1995). *Hierarchical Model of the Mental State Verbs*. The USA: National Reading Researced.
- Croft, W. (1993). *Case Marking and The Semantics of Mental Verbs*. J.Pustejovsky (Ed.), London.
- Delice, İ. (2001). *Kitâb Fî-İlmin 'n-Nüşşâb*. Sivas: Dilek Matbaası. İN
- Erdem, M. (2004). “Türkmen Türkçesinde Mental Fiillerin İsteme Göre Anlam Değişmeleri”. *V. Uluslararası Türk Dil Kurultayı Bildirileri Kitabı*, (ss. 939-949). Ankara: TDK Yayınları.
- Ergin, M. (2005). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Goatly, A. (1997). *The Language of Metaphors*. London: Routledge.
- Halliday, M.A.K (1990). *An Introduction to Functional Grammer*. London: Foreign Language Teaching and Research.
- _____ (2004). *An Introduction to Functional Grammer*. London: Foreign Language Teaching and Research.
- Hirik, E., Çolak, T. (2017). “Türkçe Mental Fiillerde Çok Katmanlılık”. *IV. Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, (ss. 261-268). Niğde: Bizim Büro Matbaacılık.
- Hirik, E. (2017). “Türkiye Türkçesi Duyu Fiillerinde Anlam ve Kelime Sıklığı İlişkisi”. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları dergisi*, 41, 53-74.
- _____ (2018). *Türkiye Türkçesinde Mental Fiiller*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- İlal Koptagel, G. (1991). *Tıpsal Psikoloji, Tıpta Davranış Bilimleri*. Ankara: Güneş Yayınları.
- Kalkan, N. (2016). “Başkurt Türkçesinde Mental Fiiller”. *Actual Problems of Turkic Studies*. 177-186.
- Kamchybekova, K. (2011). “Kırgız Türkçesinde Duyu Fiilleri”. *ODTÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları dergisi*, 2(3), 87-102.
- Kılıç, S. (2003). “Sözcüklerle Nesnelere Arasında: Dil – Kültür İlişkisi Üstüne Notlar”. *Anlamın Gizi Dilden İdeolojiye içinde* (ss. 55-61). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Levin, B. (1993). *English Verb Classes and Alternations a Preliminary Investigations*. Chicago: The University of Chicago.
- Lock, G. (2005). *Functional English Grammar*. England: Cambridge University.
- Montgomery, D E. (2002). *Mental Verbs and Semantic*. *Journal of Cognition and Development*, 3(4), 357-384.
- Morley, G. D. (2000). *Syntax in Functional Grammar*. London: Continuum Wellington House.

- Özgür, C. (1988). *Baytaratü'l Vâzih (Metin-İndeks)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi İstanbul. BVb
- _____ (2002). *Kitâbü'l-Hayl*. İstanbul: Çantay Yayınları. KH
- Özkan, A. (1994). *Kitâb-ı Mukaddime-i Ebu'l-Leysi's-Semerkindî*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Konya. MS
- Seçkin, K. (2019). *Eski Türkçede Mental Fiiller*. (Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon.
- Shatz, M. & Henry W. & Sharon, S. (1983). "The Acquisition of Mental Verbs: A Systematic Investigation of the First Reference to Mental State". *Cognition*, 14, 301-321.
- Şahin, S. (2012a). *Türkmen Türkçesinde Mental Fiiller*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- _____ (2012b). "Mental Fiil Kavramı ve Türkmen Türkçesinde Mental Filler". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 45-62.
- Toparlı, R. (1992). *İrşadü'l Mülük-Vesselâtin*. Ankara: TDK Yayınları. İM
- Uğurlu, M. (1984). *Münyetü'l Ğuzât*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Ankara. MG
- Yaylagül, Ö. (2005). "Türk Runik Harfli Metinlerde Mental Fiiller". *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 17-51.
- _____ (2010). "Türkiye Türkçesindeki Duygu Fiilleri". *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*. 7(4), 100-111.
- Yıldız, H. (2016). *Eski Uygurcada Mental Fiiller*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Dede Korkut Kitabında Geçen *Butun Binmek* ve *Sıçrayıp Binmek* Deyimleri Üzerine

Prof. Dr. Ercan ALKAYA*

Özet

Bulunduğu günden itibaren Türk dilinin ve kültürünün en temel kaynaklarından biri olma özelliğini kazanan Dede Korkut Hikâyeleri üzerine pek çok müstakil çalışma yapılmıştır. İlk okunduğu günden bugüne sağlam bir metin oluşturma noktasında önemli bir mesafe kat edilse de, gerek metnin yazım özelliklerinden kaynaklanan zorluklardan gerek eserin söz varlığının hem tarihî olarak pek çok katmanı barındırması ve hem de yer yer ağız özellikleri taşımasından dolayı tartışmalı kimi kelime ve ifadeler bulunmaktadır.

DKK'deki okunuşu ve anlamlandırılması üzerine farklı yaklaşımlar ve görüşler bulunan ifadelerden biri de “butun binmek”tir. DKK'yi Türkiye'de ve Türkiye dışında bütün olarak yayınlayan araştırmacıların farklı okuma ve anlamlandırma yaklaşımları olduğu gibi ayrıca “butun binmek” üzerine iki bağımsız araştırma kaleme alınmıştır. Okunuşu genellikle “butun binmek” olarak kabul gören ifadenin daha çok anlamlandırılması ve “butun” kelimesinin yapısı üzerinde farklı yaklaşımlar görülmektedir.

Bu çalışmada öncelikle Dresden ve Vatikan nüshasında geçen “butun binmek” ifadesi, metinde geçen bir diğer ata binme şekli olan “sıçrayıp binmek” ifadesi ile birlikte ele alınıp metinde geçtiği bağlam dikkate alınarak ortaya konmuş, ifade üzerine daha önceki çalışmalarda ortaya konulan görüş ve yaklaşımlar değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonunda *butun binmek* ifadesinin anlamlandırılması, “butun” kelimesinin yapısı ve anlamıyla ilgili görüş ve değerlendirmemiz, Dede Korkut hikâyelerinin en son bulunan ve 13. boyunu içeren Günbet nüshasındaki benzer bir kullanım da dikkate alınarak verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dede Korkut Hikâyeleri, butun binmek, sıçrayıp binmek, yanın basa binmek

On The Expressions ‘Butun Binmek and Sıçrayıp Binmek’ in the Book of Dede Korkut

Abstract

A lot of independent studies conducted on the Dede Korkut Stories, which have become one of the most fundamental sources of Turkish language and culture since the day it was discovered. Although a significant progress has been made in creating a solid text since the first day it was read, there are some controversial words and expressions due to the difficulties arising from the writing features of the text and the vocabulary of the work has many layers historically, sometimes has dialect features.

One of the DKK's expressions that has different approaches and views on its pronunciation and interpretation is “butun binmek”. There are different reading and interpretation of researchers who published the DKK as a whole in the Turkey and outside of the Turkey, as well as two independent studies on ‘butun binmek’ were written. Different approaches are seen mostly on the meaning of the expression whose pronunciation is generally accepted as “butun binmek” and the structure of the word “butun”.

In this study, first of all, the expression “butun binmek” in the Dresden and Vatican manuscripts was discussed together with the expression “sıçrayıp binmek”, another form of mounting to a horse in the text, and put forward considering the context in which it is mentioned in the text. The views and approaches put forward in previous studies on the expression were evaluated. At the end of the study, the meaning of the expression “butun binmek”, our opinion and evaluation on the structure and meaning of the word “butun” are given in

* Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü. Elazığ/TÜRKİYE. El-mek: ealkaya16@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9618-5614>

consideration of a similar usage in the Günbet manuscript, which contains the 13th story of the Dede Korkut stories.

Keywords: Dede Korkut Stories, bütün binmek, sıçrayıp binmek, yanın basa binmek

Dede Korkut Kitabında okunuşu ve anlamlandırılışı üzerinde farklı görüş ve yorumlar bulunan ifadelerden biri de *bütün binmek* deyimidir. DKK üzerine çalışmaları bulunan araştırmacıların görüşlerinin yanı sıra bu ifade üzerine kaleme alınmış müstakil yayınlar da bulunmaktadır.

bütün binmek ifadesi Dresden nüshasında 16 kez, Vatikan nüshasında ise 4 kez geçer. *bütün* kelimesi Dresden nüshasındaki örneklerin tamamında harekesiz olarak بطون şeklinde yazılmıştır. Kelime Vatikan nüshasında harekeli olarak geçmekte bir örnekte bütün بُوْ طُوْن okunacak şekilde yazılıp diğer üç örnekte de budın بُوْ دُنْ okunacak şekilde yazılmıştır. Vatikan nüshasındaki yazılış kelimenin but köküne gelen +In ekiyle oluşturulduğunu göstermekte olup *bütün* ve *budın* şeklinde okunmasını mümkün kılmaktadır.

Kelimenin okunuşu üzerinde genellikle bir birlik bulunmaktadır. *bütün* şeklinde okunan kelimenin yapısı ve anlamlandırılması ile ilgili bazı görüş farklılıkları bulunur. Öncelikle, daha önce DKK ile yapılmış çalışmalarda ve özel olarak bu ifadeyle ilgili yayınlardaki görüşlere bakmakta fayda vardır.

O. Ş. Gökyay, metinde *bütün bin-* olarak okuduğu ifadeyi sözlük kısmında *batun binmek* diye vermiştir. Gökyay, batun için “çabuk, süratli, çabucak, derhal” anlamını vererek Tarama Sözlüğündeki “batun: çabuk, çeviklikle” maddesine gönderme yapmıştır. Oysa TS’deki batun maddesi DKK’dan alınan verilerle kayıtlıdır. Gökyay, sözlükte *batun* maddesinden sonra da *batun binmek* için “Derhal binmek, çabucak binmek, ata sıçramak, hemen atlanmak” anlamlarını vermiştir (1973: 173).

M. Ergin, metinde bütün bin- olarak okuduğu ifadeyi indekste but “but” maddesi içine alarak *bütün bin-* için “bir sıçrayışta binmek” anlamını vermiştir.

Semih Tezcan, *bütün binmek* ifadesi için Muniyatü'l-Guzat'ta ata nasıl binileceğini anlatan “*Ve oturak yerini eyer üzerinde sıkı tut ve butlarını eyere yapıştırarak sıkıca kavra. Ve ayaklarını üzengiye sağlam bas*” şeklindeki bilgiden hareketle soru işareti bırakarak *bütün binmek*in “but üzerine binmek, butları sıkıştırarak binmek” olabileceğini düşünür (2018: 93-94).

M. Tulum-M. M. Tulum *bütün bin-* ifadesini “sıçrayıp binmek” şeklinde günümüz Türkçesine aktarmışlardır (2016: 174, 408, 416 vd.).

M. Kaçalın, ifadeyi bütün bin- olarak okumuş anlamını da “bacaklarını eyere sıkıca yapıştırarak binmek” şeklinde vermiştir (2017: 452). Kaçalın, Vatikan nüshasında *bütün bin-* ve *budın bin-* şeklinde geçen kelimeyi but+1+n şeklinde teklik üçüncü kişi iyelik eki ve yükleme durum eki yapısıyla açıklar. (2017: 638).

Talat Tekin, konuyla ilgili değerlendirmesinde Gökyay’ın ifadeyi metinde *bütün binmek* şeklinde okuduğu halde kelimeyi sözlüğe *batun* “çabuk, süratli, çabucak” şeklinde almasına değinmiş, Eski Türkçe bat “çabuk” sözünün vasıta halinin *batun* değil *batın* olacağını belirtmiştir. Kelimenin her iki nüshada da genellikle *bütün* (بطون ; بوْطُوْن) şeklinde yazıldığını, ayrıca Vatikan nüshasında iki yerde bu kelimenin but/bud isminin vasıta hali olduğunu hiçbir tereddüde yer bırakmayacak şekilde kanıtlayacak olan dal ile yazılmış budın (بوْ دُنْ) şeklinin olduğunu söylemiştir (1983: 145-146). Dolayısıyla Tekin de ifadeyi *budun bin-* şeklinde okumuş ve kelimeye gelen eki (+In) vasıta hal eki olarak kabul etmiştir.

S. Elizade, ifadeyi metnin tamamında *bütün binmek* şeklinde okumuş, sadeleştirilmiş şekilde de *binmek*, *ata/atına binmek* diye vermiştir. Çalışmanın sözlük kısmında ise kelime *bütün* olarak alınmış ve “1. bütün, bütöv, 2. celd, sıçrayışla” şeklinde anlamlandırılmıştır (Elizade, 2004: 319). S. Elizade, bu ifadeyle ilgili olarak “Kitabi-Dede Qorqud’un El Yazmalarında Bir Sözün Oxunuşu ve Tefsiri” bir

makale kaleme almış, *butun* kelimesinin eski bir bot şekline gittiğini, *butun bin-* ifadesinin de ata bütün binmek (yeher-yasaqlı minmek) yani ata eyerli, koşulmuş olarak binmek demek olduğunu belirtmiştir. Ancak eski bir kelime olarak kabul ettiği “bot” kelimesiyle ilgili herhangi bir kaynak, delil göstermemiştir (Elizade, 1998: 12-13).

A. Aşirov, *butun bin-* ifadesini *bütün min-* (1999: 25, 30 vd.) şeklinde Türkmen Türkçesine aktarmıştır. bütün Türkmen Türkçesinde *Ähli, hemme, bar* “tam, bütün, hep” anlamındadır (Kıyasova vd., 2016: 183). Aşirov da, ata *butun binmeyi* Elizade gibi eyerlenmiş, hazırlanmış olarak ata binme şeklinde düşünmüştür.

Ali Akar, “Dede Korkut Hikâyelerinde Geçen Bir Deyim: *butun binmek*” başlıklı yazısında *but* kelimesi üzerine gelen (I)’yı yardımcı ses, (n)’yi ise arkaik araç hâli eki kabul ederek at binme kültürü çerçevesinde *butun bin-* deyimini “*binicinin butları, ayakları ile atı sıkıca sararak binmesi*” şeklinde anlamlandırmıştır (Akar, 2015: 69).

Vahid Zahidoğlu, “Dede Korkut Kitabı’nda *Butun Binmek* İfadesi Üzerine” başlıklı yazısında ifadeyi etraflıca ele almış, kendisinden önce konuyu ele alan araştırmacıların ifadeyi okuma ve anlamlandırmalarını değerlendirerek eleştirilerde bulunmuştur. Zahidoğlu, özetle *butun* kelimesinin *but* kelimesiyle ilgili olmayıp sonuna gelen ekin de araç eki olmadığını belirtmiş, *butun* kelimesinin yansıma bir kelime olup “at binildiği zaman ayakların yere vurulması neticesinde çıkan sesle ilgili” olduğunu ifade etmiştir. Zahidoğlu, ayrıca Türk lehçelerinde *butun* kelimesi gibi yansıma sözlerden ortaya çıkan “kenara sıçramak, yana atlamak, birden hareket etmek, sıçramak” gibi anlamlara gelen “*bultun, bulta, bulk-, bult, bult et-, bultun bultun sekirmek, bulkın-*” gibi pek çok kelimeyi de örnek vererek *butun* kelimesiyle ilişkilendirmiştir (Zahidoğlu, 2016: 324-327).

Görüldüğü kadarıyla kelimenin okunuşu genellikle *butun* şeklindedir, ancak anlamlandırılmasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Ergin, Gökyay, M. Tulum-M. M. Tulum, “*sıçrayarak binmek, derhal, çabucak binmek*” anlamlarıyla ifadeyi bir ata binme şekli olarak düşünmüşlerdir. S. Tezcan, M. Kaçalın, A. Akar ise benzer şekilde ata binmeyle birlikte ata binildikten sonraki durumu ifade eden “*but üzerine binmek, butları sıkıştırarak binmek, bacaklarını eyere sıkıca yapııştırarak binmek, binicinin butları, ayakları ile atı sıkıca sararak binmesi*” şeklinde biraz farklı anlamlandırmışlardır.

DKK’de ata binmeyi ifade eden durum üç şekilde görülmektedir. Birincisi genel olarak ata binmeyi ifade eden *bin-* fiilidir. *bin-, kısırağa bin-, ata bin-, atına bin-, atlarını bin-, aygır bin-* vb şekilde geçer ve en çok görülen ata binme şeklidir. Metinde yaklaşık seksen yerde bu şekilde ata binmenin örnekleri bulunmaktadır:

1. bin-

Gel, yaxşı at bin (D. 109a-7), Kazan begün karındaşı Kara Göne bindi (D.20b-9), Dede Korkut birin bindi, birin yetdi (D. 43a-10), On altı biñ kara tonlu kâfir ata bindi (D.65b-5), (Deli Dumrıl) turdı, atına bindi (D.81b-11), Atın çekdiler, bindi (D.130b-6), Begler hep tagıldı, her gişi atlu atına bindi (D.150b.13), Tavla tavla şahbaz atlarını bindiler (D.21a-6), And içmişem kısır kısırağa bindüğüm yok (D.58b-4), Yelisi kara kazılık atı bindüğünde (D.100b-9), Ayagı uzun şahbaz ata binen argış (D.49b-7), Karaguç atı beline binen Kazan (D.76b-4), Ölülerünüzün yorgasına binerem (D.139a-12), Meger yigit aygır bineridi (D.134a-3), Agam Beyrek gedeli binerüm yok (D.53b-12) vd.

2. butun bin-

DKK’de ikinci bir ata binme şekli de *butun binmek*’tir. Yukarıda da belirtildiği gibi Dresden nüshasında 16, Vatikan nüshasında da 4 kez geçer. *butun bin-* şeklini bağlam içinde daha iyi görebilmek için Dresden ve Vatikan nüshalarında geçen 20 örneğe bakmakta fayda vardır.

Dresden Nüshası

Dirse Hanoğlu Boğaç Han Boyı: Göz açuban gördüğüm,/Gönül vèrüp sevdüğüm a Dirse Xan!/Kalkubanı yèründen öri turduñ/*Yelisi kara kazılık atun butun بطون bindün*,/Gögsi güzel kaba taga ava çıkduñ. (D.14a.2-5).

Dirse Hanoğlu Boğaç Han Boyı: Bogaç Beg yèrinden örü turdı, kara polat uz kılıcın bêline kuşandı, ag tozluca katı yayını eline aldı, altun cıdasın eline aldı, *bedevi atını tartdurdı, butun بطون bindi*. Kırk yigidin boyına aldı, babasının ardınca yortup gètdi. (D.17b.2-6).

Salur Kazanın Evinin Yağmalandığı Boy: Kazan eydür: Üç yüz yigid ilen oglum Uruz menüm evüm üstine tursun, dèdi. *Koñur atın çekdürdi, butun بطون bindi* (D.20b.5-7).

Kazanoğlu Uruz Bigün Tutsak Olduğı Boy: Kāfir serhaddına Cızıglara, Aglagana, Gökçe Taga aluban çıkayın. Sonra oglana gerek olur, a begler! dèdi. *Koñur atın çekdürdi, butun بطون bindi*, üç yüz murassa tonlu yigit sayladı, boyına aldı. (D.65a.5-9).

Kazanoğlu Uruz Bigün Tutsak Olduğı Boy: On altı biñ ip üzengüli, keçe börkli, azgun dinli, kızgun dilli kāfir çıka geldi. Kazan *koñur atın çekdürdi, butun بطون bindi*. Oglı Uruz cılavısını çekdürdi, bedevi atın oynatdı, karşı geldi. (D.65b.10-66b.1).

Kazanoğlu Uruz Bigün Tutsak Olduğı Boy: Beg yigidüm Kazan!/Kalkubanı yèründen örü turduñ/Ogluñıla *yelisi kara kazılık atın butun بطون bindün*/Boynı uzun bedevi gèyigi alup yıkdun (D.70a.3-5).

Kazanoğlu Uruz Bigün Tutsak Olduğı Boy: Meger xanum, Boyı uzun Burla Xatun oglancugını añdı kararı kalmadı. Kırk ince bêlli kız oğlanıyla *kara aygırın tartdurdı butun بطون bindi*, kara kılıcın kuşandı. (D.76a.6-8)

Kañlı Koca oğlı Kan Turalı Boyı: Kalkubanı Kan Turalı, yèründen turı geldün/*Yelisi kara kazılık atun butun بطون bindün*/Ala gözlü yigitlerün yanuñ aldun. (D.95a.5-7)

Begil Oğlı Emren Boyı: Begil soylamış. Görelüm xanum ne soylamış, eydür: Kalkubanı yèründen turı geldüm/*Yelisi kara kazılık atun butun بطون bindüm*/Arku Bèli Ala Tagdan dünin aşdum. (D121b.8-12).

Begil Oğlı Emren Boyı: Begil gördi xatun gişinün 'aklı kelecisi eyüdür. *Kazılık atın çekdürüp butun بطون bindi*, ava gètdi. (D.122a.7-8).

Begil Oğlı Emren Boyı: Yoldaşlarını sorup oğlan burada soylamış. Görelüm xanum ne soylamış: Kalkubanı yèründen turı geldün/*Yelisi kara kazılık atun butun بطون bindün*/Arkurı yatan Alatağlar etegine ava varduñ. (D.122b.6-9).

Begil Oğlı Emren Boyı: Neler kopdı menüm başuma, dèdi. Kalkubanı ogul, yèründen turı geldüm. Boynı sinsun, *al aygırı butun بطون bindüm*. Av avlayup kuş kuşlayup gezeriken buñaldı, sürçdi, mèni yère çaldı. (D.124a.1-4).

Begil Oğlı Emren Boyı: Kalkubanı ogul, yeründen turı gelgil!/*Yelisi kara kazılık atun butun بطون bingil*!/Arkurı yatan ala tagı dünin aşgil! (D.124a.11-12)

Uşun Koca Oğlı Segrek Boyı: Begler xoş kaluñ! dèdi. Atın çekdiler, bindi, çapdı atasınun evine geldi. Atından èndi, atasınun dilin aradı. Segrek burada soylamış. Görelüm xanum ne soylamış, eydür: Kalkubanı ata, yèründen turdum/*Yelisi kara kazılık atuma butun بطون bindüm*/Arkurı yatan Alatağ etegine vardum. (D.130b.5-10).

Uşun Koca Oğlı Segrek Boyı: Kalkubanı yèrinden turan yigit/*Yelisi kara kazılık atın butun بطون binen* / Arku Bèli Alatağdan dünin aşan (D.135b.2-4)

Salur Kazan Tutsak Olup Oğlu Uruz Çıkardığı Boy: Kalkubanı yerinden turı gelen/ *Kazılık atın butun بون binen/ne yigitsin? Aduş nedir?* (D.146a.11-13).

Vatikan Nüshası

Dirse Hanoğlu Boğac Han Boyı: Göz açuban gördüğüm,/Gönül vèrüp sevdiğüm a Dirse Xānum!/Kalkubanı ogulıla yeründen örü durduñ/ *Kara kazılık atıñ butun بون bindiñ/Gögsi güzel kaba dağlar üstine ava çıkduñ.* (V.64a.8-9).

Kazanoğlu Uruz Bigün Tutsak Olduğı Boy: On altı biñ ip üzengülü, azgun dinlü, keçe börkli kâfir Kazanuñ öñine çıka geldi. *Kazan koñur atını çekdüirdi, budın بون bindi.* Oğlı Uruz *cılavusını çekdüirdi, budın بون bindi,* babasına karşı vardı. (V.93a.8-9).

Kazanoğlu Uruz Bigün Tutsak Olduğı Boy: Göz açuban gördüğüm,/Gönül vèrüp sevdiğüm!/Kalkubanı ogulıla yeründen örü durduñ/*Yelisi kara kazılık atıñ budın بون bindiñ/ Gögsi güzel kaba dağlar öñine ava bindiñ/Boynı uzun geyikleri alup yıkdıñ* (V.95a.6-8).

Örneklerden anlaşıldığı kadarıyla *butun bin-* bir ata binme şeklidir. Bu tarz ata binme durumunda genellikle kahraman, ata binmeden önce yerinden doğrulur, at hazırlanır (*atını tartdurdı, atın çekdüirdi, aygırın tartdurdı*) kimi zaman, kılıcını kuşanır, yayını, cıdasını alır, yanına birilerini alır (kırk yiğit, kırk kız, oğul), ata biner ve yol alır. Bu şekilde ata binilirken acele edilmez, herhangi olağan dışı bir korku, panik, acele etme durumu söz konusu değildir. Kahraman, at hazırlanıp eyerlendikten sonra ata binmektedir. Dresden nüshasında *butun bin-* ifadesi dokuz kez soylamalarda, altı kez de nesir kısımlarında geçmektedir. Soylamalar kalıplaşmış ve biraz da kısaltılmış unsurlardır. Ancak nesir kısmındaki örneklerin hepsinde *butun bin-* ifadesinden önce atın hazırlandığı *bedevi atını tartdurdı, koñur atın çekdüirdi, kara aygırın tartdurdı, kazılık atın çekdüriip, atın çekdiler* ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Görüldüğü üzere, at hazırlandıktan sonra kahraman, ata *butun* binmektedir. Yani hazırlanmış, eyerlenmiş ata, üzengiye ayağını basarak binmektedir.

3. Sıçrayıp bin-

DKK'de *butun binmekten* farklı bir ata binme şekli olarak düşündüğümüz bir ata binme şekli de ata sıçrayarak binmektir. Önce bu ifadenin yer aldığı örneklere bakalım:

Kam Bürenün oğlu Bamsı Beyrek Boyu: Dede Korkud böyle degeç Delü Karçar eydür: Mere, ne dedüğüm yetürün, kara aygırı yaragıla getürün, dedi. Kara aygırı yaragıla getürdiler, Deli Karçarı bindürdiler. Dede Korkud kösteği üzdi, turmadı, kaçdı. Delü Karçar ardına düşdi. Toklı başlu toru aygır yorıldı, *Dede Korkud keçi başlu keher aygıra sıçradı bindi.* Dedeyi kova kova, Deli Karçar on beleñ yer aşurdı. Dede Korkuduñ ardından Deli Karçar erdi. (D.43b.12-D.44a. 7).

Kam Bürenün oğlu Bamsı Beyrek Boyu: Beyrek aşaga bakdı, Allaha şükr eyledi. Yola düşdi, gèdere kâfirün ilksına geldi. Bakdı gördi gendünün deniz kulunu boz aygır bunda otlanıp turur. Boz aygır daxı Beyregi görüp tanıdı iki ayagının üzerine turdı, kişnedi. ... At başını yokaru tutdı, bir kulagin kaldırdı. Beyrege karşı geldi. Beyrek at gögsin kucakladı, iki gözün öpdü, *sıçradı bindi;* hisaruñ kapusına geldi, otuz tokuz yoldaşın ısmarladı. (D.51a.13-D.52a.1).

Kam Bürenün oğlu Bamsı Beyrek Boyu: Böyle degeç kız tanıdı, bildi kim Beyrekdür, cübbesiyle çuxasıyla Beyregün ayagina düşdi. Beyrege dayeler kaftan geyürüp tonatdılar. *Heman kız sıçradı, ata bindi,* Beyregün atasına anasına muştuliga çapar gètdi. (D.60a.13-60b.3).

Uşun Koca Oğlu Segrek Boyu: Ata ana ah ètdiler, yerlerinden kalkdılar ogul gètme! deyü. Gördiler çäre olmadı. Elbetde ol agam tutılan kal'aya varmayınca olmazam, dedi. Atası anası: Yort ogul, oguruñ açuk

olsun! Sag esen varup gelesin, geleceğün varısa, dödiler. Atasınun anasınun elin öpdi, *karakuç atına sıçrayup bindi*, dün kattı, yort eyledi, üç gün dünli günli yortdı. (D.133a.10-D.133b.4).

Uşun Koca Oğlu Segrek Boyı: Meger yigit aygır bineridi. Xānum, at kulağı sak olur, çekübeni oğlanı uyardı. Oğlan gördi kim bir alay atlu gelür, *sıçradı*, adı görklü Muhammede salavāt getürdi, *atına bindi*, kara tonlu kâfire kılıç urdı, basdı, kal'aya kuydı. (D.134a.3-7).

Salur Kazan Tutsak Olup Oğlu Uruz Çıkardığı Boy: Vardılar bir dirāz kâfir getürdiler. Bir eyer, bir uyan dēdi, getürdiler. Kâfirün arxasına eyer saldı, agzına uyan urdı, kolağını çekdi, *sıçradı arkasına bindi*. (D.140a.6-9)

Örneklerde görüldüğü kadarıyla kahramanın ata binme ortamı ve şartları *butun binmekteki* ortam ve şartlardan farklıdır. Ata *butun binilirken* önceden yapılan hazırlık (atın ve kahramanın hazırlanması) burada yoktur. Ata sıçrayıp binilirken kahramanın şartları farklıdır, genellikle güç durumda olup acele etmesi ve derhal ata binmesi gerekmektedir. Bamsı Beyrek, nişanlısı Banu Çiçek'in Yalancı oğlu Yaltacuk ile evlendirileceğini duyunca kendisine sevdalı olan kâfir beyinin kızının yardımıyla hisardan kurtulur ve o sırada at sürüsü içinde bulunan atına aceleyle sıçrayıp biner, yola koyulur. Dede Korkut, Deli Karçar'dan epey bir süre kaçtıktan sonra yedek atına aceleyle sıçrayıp biner, Yalancı oğlu Yaltacuk ile evlenmek zorunda bırakılan Banu Çiçek, Deli Ozan kılığındaki kişinin Beyrek olduğunu anlayınca bir an önce Beyrek'in anne babasına Beyrek'in geldiğini haber vermek üzere hemen sıçrayıp ata biner. Uşun Koca oğlu Segrek boyunda iki yerde geçen sıçrayarak ata binmede de aynı şartlar söz konusudur. Segrek, kâfir elinde tutsak olan ağabeyini kurtarmak için acele etmekte ve beklemeksizin iki örnekte de sıçrayarak ata binmektedir.

Yukarıdaki örneklerde kimi durumlarda atın eyerli olmadığı ve çıplak durumda olduğu da anlaşılmaktadır. Meselâ Beyrek, kaçacağı sırada at aramaktadır ve o esnada kendi atıyla karşılaşır ve binerek kaçar. Tavla içindeki atın eyerli olması beklenemez. Bu sebeple üzengi de olamayacağı için Beyrek, çıplak ata ancak ata sıçrayarak binmek zorundadır. Salur Kazan'ın tutsak olduğu boyda kâfirler Kazan'a kendilerini övmesini söylerler. Kazan da bir adam getirirseniz, sizi överim, der. Getirdikleri uzun boylu adamı elleri ve ayakları üzerine çöktikten sonra sırtına eyer, ağzına da yular geçirir, ardından sıçrayarak üzerine biner. Burada adama eyer vurulmuş olsa da adam duruşu itibarıyla en fazla Kazan'ın dizleri hizasındadır. Dolayısıyla Kazan adamın üzerine üzengiye basarak değil ancak sıçrayarak binecektir.

Salur Kazan'ın tutsak olduğu boyda bir örnekte de attan sıçrayıp inme durumu vardır: Uruz atdan éndi eydür: Hay atamun altun kadehinden şerāb içen, meni seven atdan énsün, bunun kapusına birer gürz uralum, dēdi. On altı yigit *sıçrayup atdan éndiler*, kalkan yapındılar, gürzlerin omuzlarına urdılar, kapuya geldiler. (D.144a.3-7). Burada da on altı yigit, aniden sıçrayıp attan inmişlerdir.

2018'de Veli Muhammet Hoca tarafından Tahran'da bulunan ve Dede Korkut hikâyelerinin 13. boyunu ihtiva eden Günbet yazmasında *butun bin-* ifadesine paralel bir kullanım olan *yanın basa bin-* şekli görülür: Yanın basa minilür savaş günü at güclüsi. G.15a-1/2 (Shahgoli vd., 2019: 213). Shahgoli vd. Dresden nüshasındaki *Yélisi kara kazılık atun butun bindün* ile Günbet nüshasındaki *Yanın basa minilür savaş günü at güclüsi* ifadelerini karşılaştırarak Günbet yazmasındaki *yan* ile öteki yazmalardaki *but* kelimesinin eş anlamlı olduğunu belirtmiş, S. Tezcan'ın "bacaklarını eyere sıkça yapıştırarak ata binmek" anlamlandırmasını kabul etmeyip *butun bin-* ifadesinin anlamını M. Ergin'in söylediği gibi "bir sıçrayışta binmek" şeklinde olduğunu kabul etmişlerdir. Dolayısıyla bu araştırmacılar da bu ifadenin bir ata binme şekli olduğunu söylemişlerdir (Shahgoli vd., 2019: 163). Ayrıca, Shahgoli vd. *yanın* kelimesindeki +(1)n ekini (yan+ın), vasıta hâl eki olarak kabul etmektedirler (Shahgoli vd., 2019: 182). Günbet nüshasındaki bu cümleyi M. Ekici *yanınbasa minilür savaş günü at küclüsi* şeklinde okuyup " (2019: 87) "Yanına basıp binilir, savaş günü atın güclüsü" (2019: 181) diye günümüz

Türkçesine aktarmıştır. Yusuf Azmun da aynı cümleyi *Yanın basa minilir savaş günü at güçlüsi* (2019: 46) olarak okuyup “Savaş günü atın güçlüsüne, yan tarafına basarak binilir” (2019: 46) şeklinde günümüz Türkçesiyle ifade etmiştir.

DKK'deki ata binme işi, bağlam merkezli değerlendirildiğinde *butun binmenin* bir ata binme şekli olduğu anlaşılmaktadır. Kahraman aciliyet gerektirmeyen durumlarda donatılmış ata nizami bir şekilde ayağını üzenkiye basarak binmekte, tersi durumlarda ise bir an önce ata binebilmek için sıçrayarak binmektedir. Dresden nüshasında *butun*, Vatikan nüshasında da *butun/budin* olarak yazılan kelimedeki ekin ise vasıta hal eki olduğunu (but/d+ı+n) düşünüyoruz. Sonuç olarak *butun bin-* için Günbet yazmasındaki *yanın basa bin-* şeklinden de hareketle “atın yan tarafından yani budundan ayakla üzenkiye basarak ata binmek” diyebiliriz.

Kaynakça

- Akar, A. (2015). Dede Korkut Hikâyelerinde Geçen Bir Deyim: butun binmek. 7. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri, Elazığ, C. 1, 67-70.
- Aşırov, A. (1999). *Gorkut Ata. Halk Eposu*. Aşgabat.
- Azmun, Y. (2019). *Dede Korkut'un Üçüncü El Yazması Soylamalar ve İki Yeni Boy ile Türkmen Sahra Nüshası*. İstanbul: Kutlu Yayınevi.
- Ekici, M. (2019). *Dede Korkut Kitabı Türkistan/Türkmen Sahra Nüshası Soylamalar ve 13. Boy Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi*. İstanbul: Ötüken Yay.
- Əlizadə, S. (1998). Kitabi - Dede Gorgud'un Elyazmalarında Bir Sözün Okunuşu ve Semantik Tefsiri. *Orta Esr Elyazmaları ve Azerbaycan Medeniyeti Tarihi Problemleri*, V, Bakı: Örnek, 12-13.
- Əlizadə, S. (2004). *Kitabi-Dədə Qorqud. Əsil və Sadələşdirilmiş Mətnlər*. Bakı: Önder Neşriyat.
- Ergin, M. (1997). *Dede Korkut Kitabı II (İndeks-Gramer)*. Ankara: TDK Yay.
- Ergin, M. (2004). *Dede Korkut Kitabı I*. Ankara: TDK Yay.
- Gökyay, O. Ş. (1973). *Dedem Korkudun Kitabı*. İstanbul: Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Kültür Yay.
- Kaçalin, M. S. (2017). *Oğuzların Diliyle Dedem Korkudun Kitabı*. Ankara: TDK Yay.
- Kıyasova G. vd. (2016). *Türkmen Dilinin Düşündürüşü Sözlüğü*. 2 Cilt. Aşgabat.
- Özçelik, S. (2016). *Dede Korkut -Dresden Nüshası- Giriş, Notlar*. Ankara: TDK Yay.
- Özçelik, S. (2016). *Dede Korkut -Dresden Nüshası- Metin, Dizin*. Ankara: TDK Yay.
- Shahgoli, N. K., Yaghoobi, V., Aghatabai, Sh. ve Behzad, S. (2019). “Dede Korkut Kitabı'nın Günbet Yazması: İnceleme, Metin, Dizin ve Tıpkıbasım”. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*. 16-2, 147-379.
- Tekin, T. (1983). Dede Korkut Hikâyelerinde Bazı Düzeltmeler. *TDAY-B*, 1982/30-31, 141-156.
- Tezcan, S. (2018). *Dede Korkut Oğuznameleri Üzerine Notlar*. İstanbul: Yapı Kredi Yay.
- Tezcan, S. ve Boeschoten, H. (2018). *Dede Korkut Oğuznameleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yay.
- Tulum, M. ve Tulum, M. M. (Haz.) (2016). *Oğuznameler. Oğuz Beylerinin Hikâyeleri*. Ankara: AKM Başkanlığı Yay.

Zahidoğlu, V. (2016). Dede Korkut Kitabı'nda Butun Binmek İfadesi Üzerine. I Türkoloji Qurultayın 90 illiyinə həsr olunmuş Türkoloji Elmi-Mədəni Hərəkatda Ortaq Dəyərlər Və Yeni Çağırışlar mövzusunda Beynəlxalq konfransın Materialları (I hissə), Bakı, 14-15 noyabr 2016-cı il, Bakı: Elm və Təhsil, 324-328.

Kadınlık Sancısı: Bahar ve Kelebekler'in Göstergebilimsel Açıdan İncelenmesi

*Doktora Öğrencisi Esranur KARAÇENGEL**

Özet

Edebiyat toplumsal yapının dinamiğini sürekli ve sistemli bir şekilde işleyen dilin yenilenmesiyle milliliğe ulaşır. Milli edebiyat akımının dil ve edebiyatının öncülerinden Ömer Seyfettin kadınların bilinçlendirilmesi, onların aile ve toplum içinde yer edinmesini sağlayarak yeni ulus bilinci ve kimlik yaratma yoluna gider. II. Meşrutiyet dönemini ele aldığı Bahar ve Kelebekler hikâyesi, kadınların önlerine çıkan toplumsal sınırları sorgulamalarına, cehaletin yarattığı cinsiyet ayrımcılığına karşı isyan niteliğindedir. Başkişi genç kızın kamuda kazanamadığı kimliği onun bir ad edinmesine engel teşkil eder. Özneye dönüşüm toplumun kadını eve hapsedmesiyle engellenir. Kadına bu süreçte destek sağlayacak tek şey okuduğu kitaplardan eyleme geçme yoludur. Fakat eylemi ateşleyecek hareket merkezinin zemini cahil bir toplum üzerine inşa edilmiştir. Kadının cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargılarla sınırlandırılması, onu kendi düş ve düşünce evrenine sıkıştırır.

Bu çalışmada, Ömer Seyfettin'in "Bahar ve Kelebekler" adlı hikâyesi göstergebilimsel açıdan çözümlenmiştir. Anlatı düzeyinde, hikâyenin yazıldığı tarihsel veriler, II. Meşrutiyet döneminde kadın; metnin yazarı Ömer Seyfettin ile Bahar ve Kelebekler üzerinde durulmuştur. Bu düzeyde öykü kesitlere ayrılmıştır. Söylem düzeyinde metindeki kişilerin ve eylemlerin işlevleri, eyleyenler arasındaki etkileşim belirtilmiştir. Anlam düzeyinde ise varolamama- varoluş/ siyah-beyaz ikiliği başta olmak üzere tüm karşıt değerler arasındaki ilişkiler, karşıtlık ve çelişkiler sorgulanarak kadının yaşadığı içsel sancıyı ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Metinde, ataerkil cinsiyetçi söylemin toplumsal hayatın içinde yarattığı dilin, kadının bilişsel varlığını açığa çıkaracak potansiyel gücünü kullanmasını engellediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ömer Seyfettin, Bahar ve Kelebekler, Kadınlık Sancısı, Göstergebilim

Femininity Grief: Semiotic Analysis of Spring and Butterflies

Abstract

Literature is nationalized with the innovation of language that processes the dynamics of social structure continuingly and remonstrantly. One of the pioneers of language and literature in the National Literature Movement, Ömer Seyfettin plots a route to create a new national awareness and identity by enabling women to take place in family and society and to raise awareness. The story of Spring and Butterflies that addresses the Second Constitutional Era, serves as a rebel against gender discrimination caused by ignorance and women's questioning social boundaries that cross their paths. Protagonist the young girl's identity that she couldn't gain in community hinder her from gaining a name. Transformation to a subject is prevented by housebound of woman. In this era, the sole thing that would back up women is going into action with the help of books that they have read. However, the background of the operation center that could ignite that action has built on an ignorant society. Limitation of the woman with the stereotypes relating to gender roles jams her in her own universe of dream and thought. In this work, Ömer Seyfettin's story named Spring and Butterflies is analyzed in terms of semiotic. On the narrative level, it has dwelled on historical data that the story was written, the woman in the second constitutional era; Ömer Seyfettin - writer of the story- and Spring and Butterflies. On this level, the story is broken into parts. On the discourse level, functions of characters and acts in the story and interaction between acts are stated. On the content level, on the other hand, it is aimed at revealing the inner turmoil of woman by questioning controversy and contradiction, relation between opposite values particularly nonexistence-existence, black-white. In the story, it is seen that the language in the social life created by patriarchal gendered discourse is hindered woman from using her potential power that would reveal her own cognitive existence.

* Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Türkiye, esranurkaracengel@gmail.com

Giriş

Göstergebilim, “kendi dışında bir şey gösteren öge” (Rifat, 1979: 9) olarak gösterge dizgelerini inceler. Göstergelerin ikili karşıtlıklar halinde belleksel imgeye bildirişimde bulunması alıcıyı uyarak onun yeni bir anlam evreni oluşturmasını sağlar (Guiraud, 2016: 39). Dolayısıyla görüntünün/ sözcüğün çağrışım alanı, o varlığın/ nesnenin dış dünyadaki görünümü değil bellekte işaret ettiği kavramdır. Zihinsel bellekteki bu kavram salt nesneye yönelik olabileceği gibi o nesnenin bütününe ya da bunların tamamına yönelik olabilir. Birbirini bütünleyerek yeni anlam kazanan göstergeler (Erkman-Akerson, 2016: 23-24) benzerlik ve karşıtlıklar üzerine kuruludur. Böylelikle anlam çağrışımları ve çok anlamlılık meydana gelir.

Göstergebilim, “kavramları belirten göstergeler dizge”si (Saussure, 1998: 45) olan dili işler. “Onun için de, yazıyla, sağır dilsiz abecesiyle, simgesel nitelikli kutsal törenlerle, incelik belirtisi sayılan davranış biçimleriyle, askerlerin belirtkeleriyle, vb., vb. karşılaştırılabilir. Yalnız, dil bu dizgelerin en önemlisidir.” (Saussure, 1998: 45,46). Dilin, hayatla iç içeliği toplum yaşamını inceleyen toplumsal ruhbiliminden genel ruhbilimine kadar uzanarak göstergebilimi yaratır (Saussure, 1998: 46). Göstergebilimin yaratıldığı dil, onun çok yönlü işlevselliğini açığa çıkarır.

Kurmacaya dayalı yazımsal metinlerde ya da yazın dışı metinlerde göstergeyle yaratılan yeni imge, anlam evrenini genişleterek bireysel ve toplumsal edime dönüşür. Sözün ürünü ve aracı olan dil (Barthes, 2016: 32) yarattığı göstergelerin oluşturduğu anlam katmanlarıyla çözülmesi gereken ikili karşıtlıklara bağlanır. Dil bu yönüyle “sözün kullanılması yoluyla aynı, topluluğa bağlı bireylerde kalmış bir hazinedir” (Barthes, 2016: 32). Metnin derinliğinde bulunan söylemlerle çeşitlenen göstergelerdir.

Gösterge, anlatım düzlemini içeren gösteren ile içerik düzlemini oluşturan gösterge biçiminde iki bağıntısal öğeden meydana gelir. Anlam aktarımında nesnelere, görüntüler, yazılar, işaretler vb. karma dizgelerden oluşan göstergeler bir şey bildirirler. Bunlar: “dilsel gösterge, yazımsal gösterge, görüntüsel gösterge, hareketsel gösterge” (Barthes, 2016: 47-53) şeklindedir. İçerdikleri mesaj; şiir, hikâye, roman, reklam, sinema vb. gibi özel iletişim kanallarından alıcıya aktarılır. Mesajın anlamsal eksenini onun doğru belirlemesiyle çözülür (Öztoğat 2005’ten aktaran Yaylagül, 2010: 624-625). Göstergeler dizgesinde edebi eserin yaratıldığı kavramsal ve biçimsel üst dil özdeşlik/başkalık öğelerinin tanımlanmasıyla teşekkül eder. Karşıt çiftlerin bağıntılarıyla birleşen göstergeler, kodları ortaya çıkarır (Günay, 2003: 371). Bu kodlar, A. J. Greimas’ın metnin yapısını kuran anlamın yeniden üretildiği ve kavrandığı (Rifat, 2014: 56,57) üst dilin alanıdır.

1. Anlatı Düzeyi

Anlatı düzeyinde metnin genel yapısını var eden aşamalar saptanarak değerlendirilir. Yüzeysel düzey, anlatı ve söylem düzeyini kapsarken derin düzeyde mantıksal/ anlamsal düzey yer alır (Uçan, 2006: 98,99). Eserde anlatı düzeyini II. Meşrutiyet Döneminde Kadın, metnin yazarı Ömer Seyfettin, Bahar ve Kelebekler oluşturur.

1.1. Ömer Seyfettin

Metni oluşturan/yazan düzeyinde Ömer Seyfettin yer alır. İnci Enginün, yazarın ilk hikâyesinden daha sonraki hikâyelerine kadar eserlerinde var olan özellikleri şöyle sıralar: “1. Yirminci yüzyılda yaşama şuuru ve gerçekçilik. 2. Mâzî ve kahramanlık hasreti. 3. Duru bir Türkçe. 4. Buruk bir mizah” (Enginün, 1985: 38). Sanatkâr, bireysel ve toplumsal insanın Türk dilinin sadeleştirilmesi ile mümkün olacağını

Genç Kalemler Dergisi'nde yayımlanan Yeni Lisan makalesi ile ortaya koyar. Osmanlı'nın Türk- Yunan savaşı sırasında milliyetçilik düşüncesiyle ayrılıkçı azınlıkların ortaya çıktığını fark eden şair ve yazarlar arasında Ömer Seyfettin de vardır. Türk kimliğinin manifestosu haline gelen Yeni Lisan Makalesi'nin (Bu makale milli edebiyatın başlangıcı kabul edilir) yazarı Ömer Seyfettin, dilde yenileşmeye gidilerek halkın anlayabileceği bir dille yazılması gerektiğini savunur. Milliyetin unutulmuş lisanının canlandırılması ve milli birlik için gençlere seslenir:

“Uyanınız. Galebe için dimağımızı yükseltmek lazım! İlim, fen, edebiyat, felsefe lazım! Bunlar için evvela kendi lisanımız lazım! Kendi lisanımızı yalnız tekellüm ve aile hayatına bırakarak ilim ve fen, edebiyata teşmil etmezsek üzerimizde bu karanlık devam edecek, bu soğuk gecenin altında halas ve eski tefevvuk fecri asla doğamayacaktır” (Seyfettin, 2018: 252, 253).

Yeni bir ulus bilinci ve kimlik oluşturmanın yolu halkın konuştuğu İstanbul Türkçesinin yazı dili haline getirilmesidir. Saf, sade Türk dilini edebiyat ve bilim dili haline getirme çabası aynı zamanda dil-hayat- edebiyat dizgesinin yaratılma istemidir. Yazar, farkındalık bilinciyle Yeni Lisan makalesinde Türklüğe vurgu yapar. Yeni Lisan'ı bireysel düşüncenin sınırlı dünyasına hapsedmeden tüm halka mal eder (Kanter, 2014: 87-88). Toplumsal yapının dinamiğini sürekli, sistemli bir şekilde işleyen dilin ve ona bağlı edebiyatın yenilenmesi ile milliliğe ulaşılabilecektir.

“Ey Anadolu gençleri!.. Elinizi kalbinizin üzerine koyarak biraz maziye, Oğuz'u, Cengiz'i düşününüz. Vaktiyle diğer kavimler bizim tefevvukumuz karşısında boyun eğiyorlardı. Eski kuvvetimizi tekrar iktisap etmek için yeni asrın yeni silahlarını kullanmalı. Yeni asrın yeni silahları ilim, fen, edebiyat ve felsefedir ki her şey onlardan doğar. Ve onları iktisap için mutlaka lisan lazımdır.

Uzak ve hayali bir lisan aramağa ne ihtiyaç var? İşte konuştuğumuz ve anlaştığımız lisan... Analarımızın samimi ninnilerini terennüm eden tekellüm lisanı, İstanbul Türkçesi...” (Seyfettin, 2018: 252)

Ömer Seyfettin Türklerin dilde, sanatta, edebiyatta ve bilimde geri kalışının sebebini konuştukları dille yazmamalarına bağlar. Osmanlı'da ne kadar yazar, şair, âlim varsa hiçbirinin toplum tarafından anlaşılmadığını belirtir. Eski lisanın taklidi ile dilsiz bırakılan neslin cahil ve kör kaldığını, Namık Kemal'den alıntılıdığı “Edebiyatsız millet, dilsiz insan gibidir” (Seyfettin, 2018: 252) sözüyle bireysel, toplumsal iletişimin sağlanmadığını vurgular. Eserlerini İstanbul Türkçesi ile yazan sanatkar, Türk kimliğini diğer kimliklerden ayırarak milleti var eden değerler dizgesi üzerinde durur.

Yazarın bireyden topluma açılımlanan özneleri, okurun iç ve dış dünyası ile evrendeki bütünlüğünün farkına varılmasını sağlar. Böylelikle kolektif bilinç düzeyinde harekete geçilmesini, toplumsal bütünleşmeyi devreye sokar.

Dil üzerinden oluşturulan söylem, kültürel, toplumsal yenileşmenin varlık alanına dikkat çeker. Ömer Seyfettin'in ilk defa 'Kış Hisleri' adlı şiirinde, daha sonra 'Milli Jimnastik' ve 'Vatan! Yalnızca Vatan' adlı kitapçığında kullandığı “Yeni Hayat” kavramı, oluşturulacak medeniyetin kodlarını verir (Polat, 2018: 47). Yeni Hayat, “vicdan ve idrakimizi Garp ve Şark'ın en doğru ve müspet felsefesiyle yükselterek, bugünkü ilim ve fennin vukufuyla kuvvetlenerek mukaddes mefkûremizin vatan fikrinin tamimi ve ilâsı çalış[maktır]” (Seyfettin, 2018: 255). Batı'nın ilim ve fen gibi olumlu yönlerini alarak taklitçilikten uzak ilerlemeye kendi yaratıcılığımızla dâhil olmak, milletin fikir dünyasını yeniden kurmak amacıyla hareket edilir. Yeni Hayat kavramı Ziya Gökalp'le birlikte yeni bir medeniyet inşa etme mefkûresini üstlenir (Polat, 2018: 47). Yazar, Ziya Gökalp'in Yeni Hayat kitabındaki görüşlere karşı çıkanları “‘Yeni Hayat’: I Mürteciler Karşısında Din” adlı makalesinde samimi ve riyakâr mürteciler olarak ikiye ayırmaktadır. Ümmet sisteminin devam ettiği bir vatanı yaşamak isteyen samimi mürteciler (Seyfettin, 2018: 543), kamunun hiçbir kurumunda kadınları görmek istemezler. Riyakâr mürteciler ise çağdaş fikirleri eleştirirler:

“Samimî mürtecilerin Yeni Hayat içinde beğenecekleri bir satır bile yoktur. Hele “Meslek Kadını”, kadınının iktisadî, resmî, ilmî, edebî, bedî ve ilh. hayata girmesi onların kabul edebilecekleri şeylerden değildir. Yeni Hayat, yaşanan bir mefkûrenin esaslarını nazmettiği için ‘artakalan’ların alacağı vaziyetten müteessir olmaz. Fakat riyakâr mürteciler aynı zamanda, tekâmülün icaplarını kabul etmiş gibi görünerek asrî umdelerle tenkide özenirler” (Seyfettin, 2018: 547).

Yazar, kadınların toplumda görünürlük kazanmasına karşı çıkan samimi mürtecileri gerici olarak adlandırır. Hali hazırdaki fikir hayatının temel prensiplerine eskiyi dâhil eden mürtecileri, zamanın düşüncede değişimi getirdiğini belirterek yeniye uymadıklarından “zihnî sakatlar” şeklinde tanımlar. Yeni Hayat’ın getirilerini hiçbir vakit anlayamayan bu mürteciler, sürekli itiraz halinde olacaklardır (Seyfettin, 2018: 548).

“İnkılâplarda Kadın” başlıklı yazısında ise ilk olarak kadınlar aracılığıyla toplumda yeniliklerin gerçekleştiğini dile getirir. Kılık kıyafette Avrupa’yı takip edenlerin, millî harekette en büyük kahramanların kadınlar arasından çıktığını belirtir. Halide Edip’in Yeni Turan’ını “istikbalimizin tarihi” olarak niteler (Seyfettin, 2018: 800). Türk Kadını adlı dergide çıkan “Genç Kızlarımız İçin Altı Derste Tabîî Yazmak Sanatı” adlı makale dizisindeyse arkadaşının kızları Semiramis ve Hamiyet vesilesiyle tüm kadınlara edebi eserlerin nasıl oluşturulması gerektiğine dair bilgiler sunar.

“Biz yazıda ‘teknik’i medeniyeti içine girmek mecburiyetinde bulunduğumuz Garp’tan alacağız.(.) Artık teknikte model bize yalnız Garp’tır. Maneviyatımız millî, maddiyatımız beynelmileldir. Mevzularımız, hislerimiz milli olabilir. Fakat edebiyat neveleri millî olamaz. İçinde yaşadığımız medeniyetin edebiyatlarındaki nevelerle birdir” (Seyfettin, 2018: 586).

Makalelerde ‘yeni hayat’la birlikte kadınların dilde ve edebiyatta kullanması gereken modern teknikler tek tek sıralanır. Millî kimliğin korunduğu eserler Batı’nın hikâye, roman, tiyatro, şiir vb. türlerinin teknik yönünü almalıdır (Seyfettin, 2018: 586). Yazar, yazma edimine kadınları da dâhil ederek Yeni Hayat ve Yeni Lisan’daki fikirlerini “Müstakbel Validelerine” ve yazarlara aktarır.

1.2. II. Meşrutiyet Döneminde Kadın

Osmanlı modernleşmesi, devletin otoriter rolüyle bireysel ve toplumsal dönüşümün yaşandığı bir süreçtir. Toplumun her kuruluşunda yeni yaşam biçimlerinin ortaya çıkması modernleşme sürecine kadın sorununu gündeme getirir. Batı’da feminist teori ortaya çıkmadan önce hayır örgütleriyle özel gruplara katılan Osmanlı kadınları, Osmanlı’daki ilk feminist dalgayı oluşturur. Osmanlı feminizmi, yenilikçi fikirleri İslam’da arama düşüncesini temel alarak geleneksel ailedeki kadının rollerini genişletme çabasıyla sınırlanır (Avcı, 2007: 2-15). Bu nedenle radikal bir değişimden bahsetmek mümkün değildir. Kadınlar hukuksal eşitlikten ziyade “erkeklerle eşitliği, kadınların hayatını sınırlayan, ikinci sınıf insan muamelesini görmeleri sonucunu doğuran ortamın değiştirilmesi bağlamında ist[erler]” (Demirdirek, 2011: 25). Kadınların “kutsal bir yazgı” olarak içselleştirdiği şeriat hükümleriyle geleneksellik (Yılmaz, 2010: 193) otoriteye karşı çıkmalarını engeller. Kadının ve erkeğin eşitliği yerine birbirlerini bütünlendikleri fikri, aile kurumunda kadının konumunu eğitimle genişletmeye yönelik ailesel feminizmi ortaya çıkarır (Van Os, 2001: 335-336). Kadın dergileriyle dernekler; eğitim, çalışma hakkı, kadının basında var olması, evlilik hukuku gibi konularda en önemli görevi üstlenirler. Malumat Mecmuası’nın “Hanımlara Mahsus Malumat” (1895) adlı 27 sayılık haftalık ekinde pek çok kadın ve erkek yazar; yeni kadın tipini yaratmak adına kadınları kısıtlayan değerleri, gelenekler bünyesindeki sorunları, istekleri belirterek toplumu bilinçlendirmeye çalışır (Çakır, 1994: 22-32). Bu söylem dönemin edebi eserleri aracılığıyla desteklenir.

II. Meşrutiyet döneminde Osmanlı’nın siyasi ve toplumsal yapısı; modernleşmeye kılavuzluk edecek farklılaşma, merkezileşme, özgürleşme evresine erişir. Eğitim, hukuk, ekonomi vb. alanlarda birtakım

yeniliklere gidilir (Çakır, 1994: 22). Jön Türklerin etkisiyle ilan edilen II. Meşrutiyet kadınlar tarafından özgürlüğün ilanı şeklinde nitelenir (Çaha,1996'dan aktaran; Özkiraz, Arslanel, 2011: 3). Dolayısıyla Osmanlı kadınının konumu modernleşmeye bağlı olarak değişim sürecine girer. Ev içinde anne ve eş rolleriyle sınırlanan kadın, kamusal alanda statü kazanmayı hedefleyerek sorunlarını basın aracılığıyla aktarmaya çalışır. Özellikle bu dönemde kadın dergileri sayısında artış yaşanır. Demet (1908), Mehasin, Kadın adlı dergiler ve çeşitli kadın dernekleri feminizm kavramını gündeme getirerek (Çakır, 1994: 22-32) hayat haklarını arayışın peşine düşerler.

Meşrutiyet'le beraber özgürlük alanı genişleyen kadınlar, Tanzimat kuşağının otoriteye bağlı kadınları gibi hareket etmezler. Emine Semiye, Gülistan ve diğer kadınlar istibdat döneminin baskıcı rejimine karşı gelirken arzuladıkları yeni dönemde kadınların hak ve özgürlük yönündeki atılımlarını savunurlar. İttihat ve Terakki'nin yönetime gelmesiyle Selanik'te düzenlediği toplantıda Emine Semiye, gayrimüslim kadın haklarının Müslüman kadınlar için de geçerli olması gerektiğini vurgular (Toksa 1988'den aktaran Poyraz, 2010: 5-6). İsmet Hakkı Hanım, İkdam gazetesinde kadınların salt güzel sanatlarla sınırlanan mesleki yaşamlarını toplumun geneline yakın anti-feminist düşünce güdümüne bağlar. Eğitim ve ilerlemede erkeklerle eşit haklar talep eder. Bunlar fen derslerinin kız okullarında da okutulması, gazetelerde kadınların da kendi adlarıyla varlık bulması gibi isteklerdir (Çakır, 1994: 33). Eğitimde cinsiyetçi yaklaşım, kadınların direnmeleri sonucunda ortadan kalkar. İnas Darülfünun'u (1915-1921) kapatılarak Darülfünun'da karma eğitime geçilir. Hukuk Fakültesi (1921-1922), Tıp Fakültesi (1922-1923) vb. alanlarda eğitim hakkı kazanırlar (Unat 1972'den aktaran Poyraz, 2010: 5). Bu süreçte radikal olmakla suçlanan "Müdafaa-i Hukuk-ı Nisvan Cemiyeti", kadınların ev içi rollerden kamuya uzanacak olan meslekî hayatına geçişini kolaylaştırır (Çakır, 1994: 64). Kadınların kamuda görünürlüğünü sağlayan başka bir yön de I. Dünya Savaşı'dır. Eşleri savaşta olan kadınlar, erkeklerin rollerini üstlenirler. Dokuma, gıda vb. faaliyetlerini yürüten fabrika ve atölyelerde, yol yapımında, madenlerde görünürler (Güzel'den aktaran Poyraz, 2010: 7). Osmanlı kadınları Meşrutiyet döneminde hem kendi haklarını kazanmaya hem de Türk milletinin yaşadığı savaş buhranını yok etmeye yönelik hareket ederler.

1.3. Bahar ve Kelebekler

Bahar ve Kelebekler, Türk kadınının feminal varoluş sancısını imler. Bahar, Meşrutiyet'in ilanı ile yeni nesil kadının özgürlüğe kavuşma hayalini, arzusunu simgeler. Kelebekler, kendi seçimlerini yapma imkânı olmayan kadınların toplumsal cinsiyet rolleri dışına çıkamama durumunu, yeni haklar elde edememelerini yansıtır. Kelebeğin narinliği ve ömrünün kısa olması, Meşrutiyet döneminde kadın hak ettiği yaşama kavuşacağı, nesne konumundan çıkararak özne konumuna yükseleceği düşüncesiyle varlık gösterir. Fakat toplumsal varoluşun sunduğu değerler sisteminde kadının bireyselliğini kazanarak sosyal bir varlık haline dönüşmesi yadsınır. Kadının var olma şekli, kısıtlanan rollerinden ibarettir. Varoluş düzeyi toplumun yarattığı dil ile sınırlanır. Öne çıkarılan kadın dişiliği, onun 'ben' diyebileceği zamana, mekâna ulaşmasını engelleyerek öz ben'i hapseder. Bahar ve Kelebekler'de başkişi genç kız, toplumun kendisi ve başka kadınlar için anlamlı bulduğu eylemlere ilişkin amaçlar edinmesine karşı çıkar. Kadınların kendi "anlam-amaç-değer" (Dökmen, 2009: 215) şemasını kurması gerekir. Fakat bunu yaratacak zihniyet oluşmamıştır. Büyükninesinin anlattığı kadının talihini batıl inançlara bağlama geleneği sarı, beyaz ve siyah her bir kelebeğe ayrı bir temsil yükler. Sosyal yapı içindeki roller de kadınların kaderini bu şekilde belirler.

"Çünkü kelebeklerin birer manaları vardı. Ah, siz bunları bilmez, bunlara itikat etmezsiniz. Beyaz kelebek: Sıhhat ve afiyete... Sarı kelebek: Kedere, hastalığa... Siyah kelebek: Felakete, matem ve ölüme delalet ederdi. Beyaz kelebek görünce, talihimizin o sene açık olduğuna mesut olacağımıza kail olurduk... Bahar çiçekleri altında, beyaz kelebeğin şerefine semailer okurduk." (s.136).

Batıl inançla hazır kalıplara yerleştirilen kadınlar, kendi bilinç evreninden çıkarak seçimlerini, hareket noktalarını tesadüf üzerine kurarlar. Batıl inancı şartlı refleksler bağlamında değerlendiren Skinner, irrasyonel korkularla batıl inançlar arasında paralellik kurar. Yanlış neden-sonuç ilişkisi sonucu (Köse, Ayten, 2009: 49,50) pekiştirilerek sürdürülen batıl inançlar, kadının bir bakıma sığınma eylemini gerçekleştirdiği yerdir. Genç kız, geleneksel değerlerden yeni Türk kadınlığının kaderine bakar: “Ben de bu bahar hiç kelebek görmedim. Kendim için değil, benim gibi olanlar için, bütün Türk kızları için, bütün Türk kızlarının talihi için bakacağım” (s.137). Siyah kelebek gören genç kız, zihnindeki umutsuzluğun yansımaları gerçekte toplumda bulur. Olay örgüsünün seyri de bu şekilde ilerler:

I. Kesit:

Roman okuyan başkışı genç kızın büyükninesinin romanın yol açtığı zararları, eskilerin okuduğu eserlerin mutluluk verdiğini anlatması.

II. Kesit:

Genç kızın sorusu üzerine büyükninesinin eskilerin sosyal hayatını anlatması, kadının talihini kelebeklerle belirlediğini söylemesi

III. Kesit:

Genç kızın eski kadınların gözüyle yeni Türk kadınlarına bakarak siyah kelebek görmesi; batıl inançların bilimi ve hakikati yok ettiğini, katlettiği kadınlığın karanlıkta kaldığını düşünmesi.

Kadının uyuyan bilincini uyandırmanın imkânı yoktur. Tanzimat öncesini temsil eden büyüknine öykü boyunca sürekli fiziksel ve tinsel uyku halindedir ya da tümüyle uykuya dalar. Genç kız ise her şeyin farkında olmasına rağmen içinden çıkamadığı rollere hapsolmanın sancısını çekerek büyükninesinin yaşı ile eşitlenir: “Odanın uyutucu, gölgeli sükûnunda sanki bu iki eski, yeni Türk kadınlığının meyus, teselli kabul etmez iki timsali idi” (s.139). Odaya, bir bakıma toplumsal kalıp rollere sıkışan genç kızla geleneksel değerleri, rolleri içselleştiren büyüknine harekete geçememe yönüyle birleşirler. Büyüknine farkındalık kazanamadan bulunduğu konumun hoşnutluğu içinde bir hayat sürdürür. Genç kız bir kadın/insan olarak haklarının farkında, erkeklerle eşitlenmeyi arzular:

“Hakikaten seksen sene evvel, kadınların mesut olmaları lazım geliyordu. Kendileri, yeni nesil, okudukça, anladıkça, erkeklere yaklaştıkça, iptidâî kadınlıklarından, dişiliklerinden uzaklaşıyorlar, ruhlarda bir isyan, bir ihtilâl tutuşuyor, eski kadınlığın zevkle, saadete vesile addettiği dişilik kayıtları, kendilerine ateşten, demirden bir zincir gibi geliyordu. Hususî bir mabet kadar sessiz, meçhul duran evlerine hapisane nazarıyla bakıyorlar, siyah çarşafı kalın peçeleri, ezici, soldurucu, vahşî, merhametsiz, esaret örtüleri telakki ediyorlardı. Fakat haksız mıydılar? Mademki terakkîden içtinab kabil değildi; terakki ise, mutlaka değiştirmek, mutlaka değiştirmek, mutlaka eskiye benzememek idi, o halde, asırlarca evvelki Türk kadınlığı da iptidâî, mebnâî halinde kalamazdı. Kuklalıktan, bebeklikten, masumiyetten, hâsılı dişilikten çıkacak, hakikî kadın haline gelecek, erkeklere tefevvuk etmese bile, müsavî bulunacak, bütün mânâsıyla insan, insan olacaktı... Büyük ninesinin ‘Tarihi Mukaddes’ hikâyeleri gibi garip vehimler içinde uzayan sözlerini artık işitmiyordu” (s.137).

Toplumda kadına hayal edilebilen/varlık mekânını genişletecek bir yetkinlik kazandırma söz konusu değildir. Dolayısıyla erkek benliğinden kadın benliğine karışan “kutsal korku”dur (Freud, 1971: 30). Kırılan erkek egemenliği kadın eğitimini tehdit algısına dönüştürür. Bu durum kadının okuma-yazma eyleminin kötülenmesine ve aşağılanmasına yol açar. “Ataerkil toplumda kökleşen kadın tabusunun kırılması, eğitilmiş kadının eril düzeni bozma korkusunun giderilmesi ile mümkündür. Fakat otoriter eril düşünce yenilikçi fikirleri kabullenmeyerek kadın eğitimini sınırlar” (Karaçengel, 2015: 124). Kadının uyuyan bilincini uyandırmanın kendine rakip yaratacağını düşünen erkek, onu “kukla, bebek, dişi,

masumiyet” gibi salt kadına yüklenen nesne görünümünden ve fonksiyonundan uzaklaştırmadan elde tutmayı hedefler.

Siyah çarşaf, kalın peçe giymek zorunda kalan kadının kendi bedeni üzerindeki ezici yaptırımlar, kadın kimliğinin yalnız dişilikle bağdaştırıldığını gösterir. Kolektif bilincin derinliklerinde yatan, erkeğin güç ile beslenmesi, toplumsal saygınlık kazanarak üstünlük kurma gayreti kendini merkeze alarak kadının bireysel ve sosyal yaşam biçimini çıkarları doğrultusunda belirlemesine neden olur (Adler, 1999: 11). Kadının yaratma gücünü dişilik ayrımıyla siyah çarşaf altına sokan otonom yapı, cinsiyetlendirilmiş kadın-erkek ikilemini aşmayı engeller. Kadın yaşadığı mekânda insan haklarından yararlanamaz.

2. Söylem Düzeyi:

Anlatıda söylem düzeyi, eyleyenlerin neye göre harekete geçtiklerini, neyi arzuladıklarını/neye ulaşmaya çalıştıklarını ve bu aşamada kendisine engel oluşturan şeylerin tespit edilmesinden meydana gelir. Eyleyenler, eylemlere etken veya edilgen şekilde dâhil olan varlık ya da nesnelere (Yücel, 2005: 147). Eyleyenler kavram yönünden ‘kişi’den daha geniş bir anlam alanına sahiptir. İnsan, nesne, soyut/somut, tekil/çoğul vb. özellikleriyle birden fazla eyleyen metnin bağıntı ögesidir. Eyleyenler aralarındaki işlemlere göre iletişim (gönderici-nesne-alıcı), isteyim (özne-nesne), edim (destekleyici-özne-engelleyici) olarak üç eylem eksenine üzerine kuruludur. İletişim eksenine, gönderici-nesne-alıcı bağıntısıdır. Gönderici alıcının hangi nesneye ihtiyaç duyduğunu belirler ya da ona bir şey iletir (Yücel, 2005: 147-149).

Tablo-1

İletişim Eksenine

İLETİŞİM EKSENİ		
GÖNDERİCİ	NESNE	ALICI
Genç Kız	Fransızca Roman	Okur / Toplum
Büyükknine	Frenk mürebbiye	
	Meşrutiyet	
	Meçhul çiçek	
	Kelebek	

Bahar ve Kelebekler’de başkışı genç kız, büyükkninesi ile birlikte aynı odada bulunmaktadır. Büyükknine, siyah maroken kaplı Pierre Loti’nin “Desenchanté” adlı Fransızca romanını okuyan genç kızın hüznü çehresini görür. Desenchanté’nin “sevinçten, saadetten mahrum kadınlar” anlamına geldiğini öğrenen büyükknine, onların kim olduğunu sorar. Genç kız, yeni neslin Türk kadınlarının sevinçten mahrum kaldığını söyler. Kadının bağımsız olarak kim olduğunu algılamasına imkân vermeyen eril kültür (Sanford, Donovan, 1999: 55) onun kendi yazgısını yaratmasını da engeller. Varlık alanını genişletecek bir yetkinlik kazanması imkânsızdır. Aldığı eğitimle ev içine hapsediği an “tıpkı büyük matemler geçirmiş, felaketler görmüş, bir zavallı[ya]” (s.133) dönüşür.

“- Sevinçten, saadetten mahrum kadınlar, Türk kadınları mı? dedi, hayır hayır! Türk kadınları asla sevinçten, saadetten mahrum değildirlir. Sevinçten, saadetten mahrum olanlar sizsiniz. Şimdiki kadınlar... Siz yorulunuz. Siz büyükannelerimize benzemediniz. Ah, biz...gençken ne kadar mesuttuk!... Bahar, şu arkamdaki bahar, bizi sevinçten deli ederdi. Şimdi siz bunları görmüyor

musunuz? Siz bu zehirleyici kitaplar üzerine düşüyor, kararıyor, soluyor, soluyor, hırçın, berbat, tahammül olunmaz bir mahlûk oluyorsunuz” (s.134)

Yazar, “Müstakbel Validelerine” adlı makalesinde “beşeriyeti ezen sefaletleri nâkabil görecektir, tedavisine siz himmet edeceksiniz. Efkâr-ı batıla ve an’anât-ı maziye ile yaşamış olan büyük annelerimiz katiyen bu asrın evlatları değildirler” (Seyfettin, 2018: 199) diyerek annelere seslenir. Geçmişte kalan yaşamın hâlde yaşanmayacağını, cehaletin yenileşmenin önünde engel teşkil ettiğini vurgular. Bu bağlamda büyüknine torununun torunu olan genç kızın Fransız romanlarından edindiği bilgiyle yaşamını sınırladığını ve kendi toplumuna yabancılaştığını iddia eder. Gerçekte kadının, toplumda erkeğin belirlediği iş bölümüne göre aldığı rol, kendi gerçeğini oluşturacak ortamı seçme hakkını elinden alır. Ruhsal hastalıkları beraberinde getiren toplumsal cinsiyet rollerinin Fransız romanlarıyla bağdaştırılması sakıncalıdır. Roman okuma faaliyetinin yasaklanmasına rağmen histerik kişilik taşıyan kadınlar, erkeklerin sahip olduğu yaşam standardına ulaşmadan bastırılır. Dışa açılmayarak düşten/düşünceden harekete geçemeyen kadının varlığı silikleşir.

Osmanlı’da babaların kız çocuklarının eğitimini desteklemesi adına evlerine aldıkları Fransız mürebbiyeler ve alafrağa eğitim kızların bulunduğu topluma çoğu kez yabancılaşmasına neden olur.

“Şimdi siz, Frenk mürebbiyeler elinde büyüyor, kendi lisanınızın güzelliklerini tanımiyor, başka memleketlerin, başka şeylerini öğreniyorsunuz. Onlara benzemek istedikçe, kendi benliğinizden uzaklaşıyor, etrafınızdan nefret ediyor, hakikaten sevinçten, saadetten mahrum kalıyorsunuz. Ah!...At elinden o kitabı!” (s.134)

Fransız muallimden aldığı eğitim sonucu kültürel bağları yok olan kadınlar yanında bilinçli bir okuma ile kendi değerlerini koruyan kadınlar da vardır. Büyüknine salt Arapça, Farsça, Câmî dersleri ile yetişen kadınların “O vakit, bir kadın için, en büyük medih: ‘Fâzıla, edibe, şâire, âkile...’” (s.134) şekilde nitelendiğini ve kadınların bununla mutluluk yakaladıklarını anlatır. Tuhfe-i Vehbi’yi, Fuzuli’nin, Baki’nin gazellerini, Mesnevi’yi ezberleyerek seciler, kafiyelerle eşlerini hafıza ve zekâ mahsulüyle büyülediklerini vurgular. Yazar, Genç Kızlarımız İçin Altı Derste Tabii Yazmak Sanatı’nda (Birinci Ders, Doğru Yazmak, İkinci Ders, Yazmaya Heves Etmeden Okumak) edebiyat-ı âtika olarak nitelediği kaside, gazel, naat, terkip vb. eserlerin sadece ilim için okunması gerektiğini, bunların dil, teknik ve fikir bakımından işlevselliklerini kaybettiğini vurgular. Divan edebiyatının “manevî bir müze”ye dönüştüğünü belirtir (Seyfettin, 2018: 584).

“Bugün bizim gayemiz asrî olmak, millî olmak, hülâsa tabii olmaktır. Mütemediyen Edebiyat-ı âtikanın eserlerini okumak zevkimizi bozar. Bizi tabiatın ayırır. Sun’îlik uçurumuna sürükler. ‘Lâfızcılık’ tehlikesine maruz kalırız. Edebiyat-ı âtikayı sevip taklide kalkmak, müzedeki kavukları, şalvarları, sarı çedik pabuçları giyip sokağa çıkmak demektir. Böyle maskara kıyafetinde halka görünürsek ne olur? Herkes bize güler...” (Seyfettin, 2018: 585).

Hikâyede büyükninenin bahsettiği nazım biçimleri toplumun üstünden çıkardığı kıyafet gibi eskiye aittir. Ömer Seyfettin, “Mazi İhya Mı Edilir? İade mi?” başlıklı yazısında milletin geçmişini sevmesini doğru bulurken yaşaması için maziye iade etmesi gerektiğine değinir. “Mazi, mazidir! Ölülerin yeri nasıl türbeler, mezarlırsa mazinin yeri de müzeler, kütüphaneler, vicdanlardır” (Seyfettin, 2018: 514) diyerek eskinin fiilen tekrar hayata uygulanmasına karşı çıkar. Asrî, millî, tabii olmanın dışına çıkanlar “asra mahsus ‘hayat telakkisini’ kavrayamayan cemiyetlerin düştüğü felaket girdabına yuvarlanılır” (Seyfettin, 2018: 515). Mazinin bir parçası olan büyüknine, ümmet devrindeki medrese eğitiminin izdüşümüdür (Seyfettin, 2018: 582). Sınırlı eğitim kadının farkındalık kazanmasının önünü keserken bilinç uykusunu devam ettirir. Kendi dilinde eğitim görmeyen büyüknine, toplum normlarını sorgulamadan bilinç uykusu yaşar.

“Büyük nine, düşünmeğe başladı; evet, ne yapsındı? Şimdi hakikaten her taraf hapisaneyeye dönmüştü. Seksen evvelki hayatı birden hatırladı; o vakit, erkeklerden ayrı bir kadınlar âlemi vardı ki, şimdi tamamıyla sağılmıştı. Bu âlem pek genişti. Binlerce kadın birbiriyle konuşur, görüşür, eğlenirdi. Kendilerine mahsus eğlenceleri, zevkleri vardı. Moda yoktu. Annelerinin esvaplarını kızları giyer, büyükannelerinin mücevherlerini torunlar takardı. Sırmalı çedik pabuçlar, kırmızı feraceler...Ah, hele kırmızı feraceler...Baharın yeşil çimenleri üzerinde, seyir yerlerinde, kadınlar, tıpkı birer gelincik çiçeği gibi parlarlardı. Hiç aralarında çirkin, yani zayıf, hastalıklı yoktu. Erkekler, yalnız kadınlarını tanır, işlerinden sonra erkence evlerine gelirler, zevcelerine, doyumaz aşk ve muhabbet sahneleri ibdâ ederlerdi...” (s.134).

“İnkılâplarda Kadın” adlı yazısında Ömer Seyfettin, inkılâp nurunun kadınların öncülüğünde toplumda yer edindiğinin altını çizer. Avrupa tarzında kıyafet (pantolon, ceket, yelek vb.) giyinmenin haremlerde ve özellikle saraylarda başladığını ifade eder. Kadınlar şalvarı atıp Avrupa modasına uygun pantolon giymeye başlarlar (Seyfettin, 2018: 800). Eski kıyafet, kitap gibi nesnelerin artık müzelerde sergilenmesi gerektiğini belirten sanatkâra göre (Seyfettin, 2018: 514) mazi ancak bu şekilde ihya edilebilecektir.

Öteden beri süregelen yazgının bireyselleşme yönündeki kadını örtük biçimde kısıtlaması, kıyafet üzerinden aktarılmaktadır. Kıyafet, tüm geleneksel yargılardan ve yaptırımlardan arınmakla yazgının yerine bireysel iradenin geçmesini ifade eder. Ne annelerin esvaplarını kızları ne de büyükannelerin mücevherlerini torunları takmalıdır. “Sarı çocuklar, asabî kızlar, isterik kadınlar, kansız erkekler ecdadımızın mahsul-i cehalet ve lâkaydî olduğuna emin olunuz” (Seyfettin, 2018: 200). Çocukların ilk mektebi olan annelerin eğitimle bireysel/toplumsal kişilik ve kimlik kazanması, yeni yetişecek nesil adına üstlendikleri rolleri imler.

Toplumsal iletişimin “kadın kadıncık” ve “kadın kadına” olduğu, erkeklerden kaç-göçün yaşandığı eski düzenin yeni düzende benimsenmeyişi büyüknineyi endişelendirir. Kadınların mutsuzluğunu, önceki cinsiyet rollerini terk etmelerine bağlar. Tanzimat öncesi devrin temsilcisi büyüknine, döneminin sosyo-kültürel yapısını kendi bakış açısıyla eleştirir.

Meşrutiyet’in ilanıyla yeni devlet düzeninin kadın hak ve hukukunu gündeme getireceğini düşünen genç kız, cinsiyetçi kimliğin değer yargılarının değişmediğine bir yıl sonraki bahar mevsiminde tanık olur:

“Hayalinden, bir sene evvelki gürültüleri, sevinçleri, nutukları, tiyatroları, konferanslarıyla Meşrutiyet’in ilanı geçiyor, hâlâ tükenmez el şakırtılarını, alkış kâbuslarını işitir gibi oluyordu. O günler kendileri için ne mesuttu. Bir an, bu siyah, sıkı esaretten azat edileceklerini, insanlık hakkına nail olacaklarını ümit etmişlerdi. Ah, bu ümit, nasıl çabucak sönmüş, söndürülmüş; bu hayal, nasıl, ne feci bir surette kırılmıştı...Düşünüyor, ağlamak istiyor, titriyordu.Lakin...Lakin, istikbalden bir şey ümit edemezler miydi? Türk kadınlığı, bir gün yüksek idrakiyle, altı asırlık tesadüfi, tabii bir ıstıfa sayesinde harika haline gelen hüsnüyle, zekâsıyla, bir Avrupalı kadın gibi insanlık sahnesine çıkarak, ihtiramlar, perestişler önünde yükselmeyecek miydi?” (s.137)

“Müstakbel Validelerine” adlı makalesinde yazar, Türk kadınının fen ve hakikatle yetişerek topluma faydalı olması gerektiğini vurgular. Çalışma fikriyle manasız arzuları terk ederek okuyan, inceleyen kadınların yeni düşünürler olacağını belirtir. Bunun için “bizimle beraber çalışacaksınız” (Seyfettin, 2018: 200) der. Böylelikle halkın “veremi[ni] kaldırmak” (Seyfettin, 2018: 199), cahilliğini gidermek kolaylaşacaktır.

Genç kız, eşitlik ve özgürlük söylemini gerçekleştirmek adına onu kısıtlayan değerlerden, geleneklerden sıyrılmak ister. “Aldığı eğitimle bireysel ve toplumsal rollerini az da olsa genişletir fakat eril egemenliğin sınırlarını aşamaz. Bilgiyi analiz eder, sorgular, deneyimlerinin az çok farkındadır. Kendini gerçekleştirmeye yakındır. Eğitim onu pasiflikten çıkararak yalnız, ev içi rollerini aktif konuma getirir”

(Karaçengel, 2015: 157). Ancak bireysel ve toplumsal kimliğini oluşturamadan adeta “meçhul çiçek” gibi ad edinemez. Ne büyükninenin ne de genç kızın isimleri öyküde yer alır.

İsteyim ekseninde özne “iletimin kaynağı kendisi olmamakla birlikte, gerçekleştirdiği değişik eylemlerle önündeki tüm engelleri aşarak nesnenin alıcıya ulaşmasını sağlar” (Yücel, 2005: 148). Kısaca bu eksen öznenin elde etmek istediği nesneye bağlı düzlemi oluşturur.

Tablo-2

İsteyim Eksenini

İSTEYİM EKSENİ	
ÖZNE	NESNE
Genç Kız	Beyaz Kelebek Beyaz Kelebek Kümeleri

Büyükninenin anlattığı batıl inanca bir anlık tutunarak yeni Türk kadınının kimliğini bulmaya çalışan genç kızın toplumda görmek istediği şey kadınlığın erkek egemenliğini yenmesidir. Beyaz kelebek, hiçbir eylemde bulunamayan kadın beninin sıkışıp kalmışlığına, yalıtılmışlığına, onu biricik kılanı ortaya koyamayışına, hayal kırıklığına (Coşkun, 2014: 234) çözüm getirmeye atılacak adımı yansıtır. Kadın ancak çoğulluk içinde insan olmanın değişmezliği ve eylemleri ile bireysel farkındalığına erişir. Kadının kendi biricikliğine erişmesi kamusal alandaki eylemlerine bağlıdır. Beyaz kelebek kümelerinin/ kadının kamusal alanda varoluşunun toplulukla iletişim kurarak, onu anlayarak aktif bir şekilde hareket etmesi öyküdeki genç kızın istemidir.

Edim ekseninde harekete geçen özne; kişi, nesne, nitelik, bilgi vb. gibi özelliklerle tanımlanan bir veya birden fazla engelleyici, destekleyici ile karşılaşır. Engelleyiciler, eylemlerin gerçekleşmemesi konusunda olumsuz güçken destekleyiciler engelleyicilerin aksine olumlu gücü temsil eder (Yücel, 2005: 149). Özne, eyleminin gücüyle edimin yapısını ortaya koyar.

Tablo-3

Edim Eksenini

EDİM EKSENİ		
DESTEK	ÖZNE	ENGEL
Bahar Beyaz Kelebek Beyaz Çiçek Siyah maroken kitap	Genç Kız	Siyah Ruh Siyah Kefen Siyah ölü kelebek Siyah maroken kitap Batıl itikatlar Ev/ Muhteşem süslü mezar Siyah çarşaf, Kalın peçe

Kadının bireysel varlığını kendine özgü özellikleriyle belirleyemediği, özneye dönüşümünün sağlanmadığı mekân, onu siyah çarşafın, kalın peçenin, batıl itikatların, evin, siyah kaplı maroken kitabın içine hapseder. Kadın bedeni bir taraftan kültürel formlarla tanımlanırken diğer taraftan normatif kuralların disipline edilmesi ile inşa edilir (Aybakan Saliya, 2014: 348). Cinsiyetin tipleştirilmesi ferace/tesettür yoluyla cinsiyete uygun kalıplarla yapılır. Bu inşa toplumsal cinsiyet rollerini de etkiler. Genç kız duysal ve bilişsel esaret altında sosyal ortamda görünmez kılınır.

Öyküde siyah beyaz karşıtlığı üzerine oturtulmuş aksiyondaki beyaz; genç kızın teninden, kelebeklere, çiçeklere, bahara, mahrum kadınların romancısı büyük garp muharririne kadar kadın benliğini destekler. Siyah maroken kitap, genç kız için hem destek hem de engel teşkil eder. Kitap kadının sığınağını, benlik bilincini bir yere kadar tatmin ederken batıl itikatların varlığı nedeniyle kamuya açılmaması kitabın niteliğini siyaha çevirir.

“- Peki, büyükanneçim, dedi, bu kitabı atayım. Okumayayım. Sonra bize müebbet ve yıkılmaz bir hapisane olan bu sıkıcı evin içinde, bu mevkufiyetin yalnızlığı içinde çıldırayım mı? Okuyor, eğleniyor, biraz teselli buluyorum.(..) Genç kız, elinden bırakmadığı siyah maroken kaplı kitabını açtı. Bu kitap, şimdi siyah, büyük, ölü bir kelebek gibi, onun yüzünü tamamıyla örtüyordu.” (s.134).

Türk kültüründe siyah “suskunluğu, korkuyu, karanlığı, gece elbisesini, gözleri saklayan gözlüğü” (Rayman, 2014: 14) simgeler. Hareket alanı sınırlanan kadın, erkek egemenliğinin örttüğü benliğiyle tanımlanır. Yazar, kadınların eğitimle kendilerini ve çocuklarını yetiştirmeleri gerektiğini, böylelikle erkeklerin de verimsiz, bağınaz, zorba kişilik kazanmayacağını vurgular: “Mirvaha-i hevesat ile zavallı mahmum kadınlığın başında ezeliyetle dalgalanan haris ve hummalı gece eğer artık fecr-i vukuf ve harekete muntahî olmazsa erkeklik daima müteredit ve akim, daima mutaassıp ve mütegalip kalacaktır” (Seyfettin, 2018: 201). Aydınlik/eğitim, toplumsal cehaletin karşısında bir nefere dönüşür. Fakat hikâyede genç kızın özsel niteliklerinin ayırdına varacağı bir kimlik kavramı, onu erkeklerden farklı kılan somut bir ben ya da benliği yoktur. Tutarlı ve kendi bireysel özelliğiyle uyumlu bir benlik yaratmasına fırsat vermeyen kamusal alan, bireysel veya toplumsal varoluşa ilişkin bilinçli ayrımlar yapmasına da engel olur (Özçınar, 2014: 105). Eyleme geçemeyen kadınların insan haklarına sahip olma düşüncesi Türk kadınlığının açmazlarını niteler. Genç kadının öykünün sonundaki suskunluğu, aşılamaayan eril otoriteye boyun eğmenin işaretidir. Eve /süslü mezara sıkışan genç kız kendini var edemez.

3.Anlam Düzeyi

Anlam düzeyi, Greimas'a göre anlamın kurulduğu en derin yapı, bireysel ve kültürel en soyut düzeydir. Metinde temel karşıtlıklar, varoluş sorunlarının değer ve biçimlerini yansıtır (Erkman-Akerson, 2016: 137). Anlatı ile söylemsel alanda çözümleme yapılarak anlamsal düzeyde metin, yaşamı var eden karşıtlıklarla ilişkilendirilir. Dramatik aksiyon, olumlu/olumsuz değerlerin birliği ile sağlanır. Ülkü ve karşıt değer düzleminde kavram, simge boyutunun KORA Şeması'ndaki (Korkmaz, 2002: 273) hâli şu şekildedir:

Tablo-4

Dramatik Aksiyonu Sağlayan Değerlerin Çatışma Zemini

	ÜLKÜ DEĞER	KARŞIT DEĞER
KAVRAM DÜZEYİ	Aydınlık/ Eğitim Alafrangalık	Batıl itikat/ Eğitimsizlik Geleneksellik

SİMGE DÜZEYİ	Beyaz kelebek	Sarı kelebek
	Siyah göz	Siyah kelebek
	Siyah kaplı defter	Siyah kefen
	Mahrum kadınların romancısı,	Kıraathane
	Kına	Gazino
	Ayin	Kulüp
	Mani	Tiyatro
	Şarkı	Kafeşanta
	Mevsimler	Kerhane
	Tatmin olunmaz çiçek	Ferace/tesettür Siyah, büyük, ölü bir kelebek

Sosyal alana nüfus eden batıl inançlar, bilim düşüncesini, aydınlığı ortadan kaldırarak belirlenmiş kalıplarla kadının eylem ve davranışlarını yönlendirir. Batıl inançlar, Türk kadınının önündeki setlerdir. Bilişsel, duyuşsal, davranışsal açıdan insan doğasına ters bir sosyal çevreye ve kültüre aittirler. Büyüknine geçmişte bahar mevsiminde ilk gördükleri kelebeğin rengi ile o seneki kaderlerinin belirlendiğini söyler. Bu ritüelde beyaz kelebek: sıhhat ve afiyet; sarı kelebek: keder, hastalık; siyah kelebek: felaket, matem, ölüm şeklinde nitelenir. Benzer şekilde nitelenen kelebek kümelerinde ise beyaz kelebek kümesi zenginliğe; pembe kelebek kümesi bolluğa; sarı kelebek kümesi fetrete işaret eder. “Büyük vakalardan evvel hep bu kümeleri, o vakitki kadınların müşahede ederek erkeklerine haber ver[diklerini]” (s.137) anlatır. Rastlantısal yaşam erkek aklın müdahalesiyle karşılaşmadan doğru kabul edilir.

Büyüknine genç kızın hüznü çehresinin siyah kelebeği görene kadar gereksiz bir hal aldığını savunur fakat siyah kelebekle karşılaştığı an onun kaderine üzülmü ve korkar. Asılsız ve irrasyonel yöntemlerle zaman ve mekâna göre değişen, bireye yarar sağlayan özellikler (Köse, Ayten, 2009: 50,51) batıl inançların sağaltıcı etkisinin yanında bireyi duyuşsal açıdan kötü yönde etkiler. Baharda kelebek görme ritüeli, genç kıza kadınların geleceği için psikolojik yarar sağlamaktan çok onun karamsar düşüncesini pekiştirir.

“Mâzi, bâtil itikatlar, o kadar kuvvetli, müthiş idi ki, bütün idrake, bütün ilme, bütün fenne, bütün hakikate galebe çalıyor, tahavvül kanununun o muhayyel nazarî kuvvetini esasından kırıyordu. Düşünüyordu; fakat bu bâtil itikatlar, bu haşin, anut, katil mâzinin anif tahakkümü yalnız Türklere, yalnız Türkiye’ye mahsus değildi” (s.138,139).

Köklü batıl inançların anlamsız ve gerçekçi olmayan yapısı yeni kadın neslinin üzerine inşa edileceği alana yer açamaz. Genç kız, kardeşinin Paris’ten gönderdiği mektupta orada da batıl inançların bulunduğunu öğrenir. Hayal dünyasının sonsuzluğunda kendine yer bulmaya çalışan mahrum kadınların romancısının şu sözünü hatırlar: Her şeyin bir sınırı vardır, yalnız insanların akıl durgunluğunun sınırı yoktur.

Eserde büyüknine şahsında batılılaşma ile ortaya çıkan alafangalığın yabancılaşmayı getirmesi ve insan ilişkilerini nesneye indirgemesi eleştirilir:

“Eşyamızı, esvaplarımızı değiştirirken, ruhlarımızı da değiştirmişti; her şey yalan, her şey sahte, her şey taklit oldu. Saadet uzak bir hayale, yetişilmez bir hülyaya inkılâp etti. Âdetlerimizle beraber sevinçlerimiz de söndü. Şimdi şaşkın ve mustarip bir nesil... Her şeyden nefret eden, her şeyi fena gören, karanlık gören, berbat, hasta, tedavisi imkân haricinde bir nesil, ah şimdiki mariz ve müteverrim muhit...” (s.135)

Geleneksel değerlerin, ritüellerin (kına, ayin, mâni, şarkı) tamamen ortadan kalktığını belirten büyüknine, bu değerlerle kadınların bir araya geldiklerini, sosyalleştiklerini ifade eder. Kadınların mutsuzluğunu eski değerlerin yitimiyle ilişkilendirir. Erkeklerle kadınların bir arada olduğu mekân onun için hapisanedir. Kırathane, gazino, birahane, kulüp, tiyatro, kafeşanta gibi bütün alanların Türk erkeklerini eşlerinden ayırdığını vurgular. Türk kadınının eşlerini “tenha evlerde unutulmuş bir bekçi” (s.135) gibi beklediklerini belirtir. Eski ile yeni arasında hakiki bir sentezin gerçekleşmemesi toplumsal yozlaşmanın belirleyici unsuru olur. Kadın bu unsurun öğelerinin eşliğinde çaresizce kalır.

Sonuç

Bahar ve Kelebekler hikâyesinde Ömer Seyfettin dil üzerinden yarattığı söylemle bireysel, toplumsal yenileşmenin eski ile yeni hayat ikilemine hapsolmasını irdeler. Sosyal zaman olarak Meşrutiyet dönemini ele alan eserde yazar, geleneklerle kuşatılan kadının kamudaki varlık mücadelesine, kadın erkek eşitsizliğine odaklanır. Meşrutiyet kutlamalarında kadınların aynı konferansta erkeklerle bir arada bulunması, erkeklerin emrine sunulan sosyal alanın artık kadınlara da açık hale geldiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Kadın, eğitimle eril egemen toplumun hukuksuzluğuna karşı kendine yer açmaya, nesne konumundan bireyselleşmeye, kimlik ve kişilik kazanmaya çabalar.

Osmanlı'nın dağılma döneminde içindeki ayrılıkçı azınlıklara karşı verdiği savaşlar ve sürekli kendini savunma hâli millî uyanışın, öze dönüşün vurgulanmasını gerekli kılar. Bu yönüyle yeni toplum anlayışı “Yeni Hayat” kavramını yaratır. Kadınlar tıpkı eski Türklerdeki gibi savaş sırasında erkeklerle beraber faaliyet gösterirler. Osmanlı kadınının salt bir savaşı da yoktur. Kamusal alanda birey olarak yaşamının, sokaklarda, parklarda dolaşmanın, toplantılara katılmanın, istedikleri kitapları okumanın, istedikleri alanda eğitim görmenin, görücü usulü dışında evlenip çok eşliliği önlemenin, boşanma hakkını elde etmenin vb. mücadelesini verirler. Yapmaya çalıştıkları şey insanca yaşamaktır. Geleneksel kıyafeti giyen erkin soyunması gereken ve yeniliklere açık olmayan tutucu tavrı, kadını “siyah kaplı maroken kitap”a/ evin içine hapseder. Siyahın beyaza dönüşümü ilerleme ve eğitimdeki sakat fikir örtüsünün kaldırılmasıyla mümkündür. Büyüknineye göre aykırı görünüm arz eden Yeni Hayat, onun hiçbir zaman anlayamayacağı bir beyaz kelebektir. Hikâyedeki çatışma da buradan doğar. Genç kız, büyükninenin alafanga gördüğü düşünceleriyle geleneğin içine çekilir ve orada doğasına aykırı yaşamak zorunda kalır. Genç kız, geleneğin/batıl inançların gözüyle yeni Türk kadınlara bakarken bilim ve hakikatten yoksun biçimde karanlıkta kalanları fark eder.

Genç kız/ büyüknine karşıtlığı üzerinden Meşrutiyet/ Tanzimat dönemi öncesinin fikir ve yaşantı bazındaki uçurumu yansıtılır. Kadınların talihinin siyah ve beyaz kelebek üzerinden aktarımı Meşrutiyet'in onlara vadettiği özgürlük ortamını bulmada “meçhul çiçek”lere benzer bir belirsizlik yaratır. Eski ile yeniyi sentezleyici unsurların bulunmaması sosyal bir varlık olarak boy gösteremeyen kadını toplumsal yozlaşmanın içinde çaresiz bırakır.

Bahar ve Kelebekler, anlatı, söylem ve anlam düzeyinde kadının birey olarak kendini ifade etmesine olanak tanımayan toplumsal cehaletin yarattığı cinsiyetçi söylemi imler. Kitle içinde kimlik

kazanamayan genç kızın yaşadığı sancıyı aktarır. Köklü batıl inançların sosyal hayattaki varlığı, yeni kadının yaratılma sürecine ket vurur. Bireysel seçimlerini gerçekleştiremeyen kadınların toplumsal cinsiyet rolleri dışında hareket edememeleri, yeni hak kazanımına engeldir. Söz konusu hikâyede kadın, nesne konumundan çıkmayı arzular. Fakat toplumsal varoluşun sunduğu değerler sistemi, onun bireysel kimlik oluşturmamasını, sosyal bir varlık haline gelmesini yadırgar. Kadının varoluşu, toplumun yarattığı cinsiyetçi dil ile örülüdür.

Kaynakça

- Adler, A. (1999). *Cinsiyetler Arasında İşbirliği*. İstanbul: Payel Yayınları.
- Avcı, Y. (2007). “Osmanlı Devleti’nde Tanzimat Dönemi’nde ‘Otoriter Modernleşme’ ve ‘Kadının Özgürleşme Meselesi’”. *OTAM*. (21): 1-18.
- Aybakan Saliya, D. (2014). “Feminizm Bir Kriz mi Yaşıyor? Judith Butler’ın Feminizm ve Kimlik Eleştirisi”. *Kişi, Kişilik ve Kimlik*. (Ed. Sedat Yazıcı, Seyit Coşkun). Ankara: Divan Kitap.
- Barthes, R. (1979). *Göstergebilimin İlkeleri*. (Çev. Berke Vardar, Mehmet Rifat). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Barthes, R. (2016). *Göstergebilimsel Serüven*. (Çev. Mehmet Rifat, Sema Rifat). İstanbul: YKY.
- Coşkun, S. (2014). “Dil Olarak Kişisel ve Kişilik”. *Kişi, Kişilik ve Kimlik*. (Ed. Sedat Yazıcı, Seyit Coşkun), Ankara: Divan Kitap.
- Çaha, Ömer (1996), *Sivil Kadın*. Ankara: Vadi Yayınları, s.93.
- Çakır, S. (1994). *Osmanlı Kadın Hareketi*. İstanbul: Metis Yayınları
- Demirdirek, A. (2011). *Osmanlı Kadınlarının Hayat Hakkı Arayışının Bir Hikâyesi*. Ankara: Ayizi Yayınları.
- Dökmen, Ü. (2009). *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde, Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Enginün, İ. (1985). “Ömer Seyfettin’in Hikâyeleri”, *Doğumunun Yüzüncü Yılında Ömer Seyfettin*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. Atatürk Kültür Merkezi. Türk Fikir ve Sanat Adamları Dizisi. No.1, s.37-50.
- Erkman-Akerson, F. (2016). *Göstergebilime Giriş*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları
- Freud, S. (1971). *Cinsiyet ve Psikanaliz*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Guiraud, P. (2016). *Göstergebilim*. (Çev. Mehmet Yalçın). İstanbul: İmge Kitabevi.
- Günay, D. (2003). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Kanter, M. F. (2014). *Milli Edebiyat Dönemi Türk Şiirinde Benlik Algısı ve Kimlik Kurgusu*. İstanbul: Kitabevi.
- Karaçengel, E. (2015). Ahmet Midhat Efendi’nin Roman ve Hikâyelerinde Kadın, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.
- Korkmaz, R. (2002). “Romanda Dramatik Aksiyonu Sağlayan Değerlerin Görüntü Seviyeleri Üzerine Bazı Öneriler”. *Scholarly Depth and Accuracy-Lars Johanson Armağanı*. (Haz. Nurettin Demir, Fikret Turan), Ankara: Grafiker Yayınları, s.271-282.

- Köse A., Ayten A. (2009). “Batıl İnanç ve Davranışlar Üzerine Psiko-Sosyolojik Bir Analiz”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. C.9, S:3:45-70.
- Lekesiz, Ö. (2017). *Yeni Türk Edebiyatında Öykü 1, Öykücüler ve Öykü Anlayışları, Öyküler ve Çözümlenmeleri*. “Ömer Seyfettin Maddesi, Bahar ve Kelebekler”. İstanbul: Şule Yayınları.
- Özçınar, Ş. (2014). “Varoluşçu Felsefede Bireysellik ve Kimlik”. *Kişi, Kişilik ve Kimlik*. (Ed. Sedat Yazıcı, Seyit Coşkun). Ankara: Divan Kitap.
- Özkiraz A., Arslanel M. N. (2011). “İkinci Meşrutiyet Döneminde Kadın Olmak”. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*. C.3, S:1:1-10;
- Öztuna, Y. (1983). *Büyük Türkiye Tarihi*. 1 (92), İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Poyraz, Esra Fahriye (2010). II. Meşrutiyet Dönemi Kadın Dergiciliği ve Türk Kadını Dergisi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Rayman, H. (2014). “Nevrûz ve Türk Kültüründe Renkler”. *Millî Folklor* S:53:10-15.
- Rifat, M. (2014). *Göstergebilimin ABC'si*. İstanbul: Say Yayınları.
- Sanford L. T., Donovan M. E. (1999). *Kadınlar ve Benlik Saygısı*. (Çev. Semra Kunt). İstanbul: Metis Yayınları.
- Saussure, F. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri*. (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual.
- Seyfettin, Ö. (2018). *Ömer Seyfettin Bütün Nesirleri (Fıkralar, Makaleler, Mektuplar, Çeviriler)*. (Haz. Nâzım Hikmet Polat), Ankara: TDK Yayınları.
- Tanyolaç-Öztoğat, N. (2005) *Yazınsal Metin Çözümlemesinde Kuramsal Yaklaşımlar*. İstanbul: Multilingual.
- Uçan, H. (2006). *Yazınsal Eleştiri ve Göstergibilim Kuram-Uygulama, Çözümleme Örnekleri Sınıf İçi Öneriler*. Ankara: Hece Yayınları.
- Van Os, A. N. M. N. (2001). “Osmanlı Müslümanlarında Feminizm”. (335-346). *Cumhuriyet'e Devreden Düşünce Mirası: Tanzimat ve Meşrutiyet'in Birikimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yaylagül, Ö. (2010). “Elif Şafak'ın ‘Aşk’ı Üzerine Göstergibilimsel Bir Çözümleme”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. C.3, S. 10: 624-648.
- Yücel, T. (2005). *Yapısalcılık*. İstanbul: Can Yayınları.

İsmail Hakkı Bursevi'nin Pendname Şerhinde Türkçe Sözvarlığı

*Dr. Fatih YERDEMİR**

Özet

Bir dilin kelimeleri, terimleri, yabancı dillerden alınan söz ve söz öbekleri, atasözleri, deyimleri, kalıp sözleri ve kalıplaşmış birtakım özdeyişler, hep birlikte sözvarlığı olarak adlandırılır. Sözvarlığı, o dili konuşanların maddi ve manevi kültürlerini, dünya görüşlerini, yaşam koşullarını ve deneyimlerini de ortaya koyar. Sözvarlıkları halk tarafından günlük dilde oluşturulabileceği gibi şair ve yazarlar tarafından da ortaya konan edebî eserler aracılığıyla da oluşturulabilmektedir. Sözvarlıklarının oluşumuna farklı dillerden yapılan tercüme ve edebî eserlere yazılan şerhler de dâhil edilebilir.

Bildirimizde, İsmail Hakkı Bursevi'nin Feridüddin Attar'ın Pendnâme adlı eserine yazmış olduğu şerh, sözvarlığı açısından ele alınacaktır. İsmail Hakkı Bursevi'nin Pendname şerhi, Türkçe kelime, deyim ve atasözleri bakımından zengin bir malzemeye sahiptir. Şerhin 17. yüzyılda kullanılmış ama günümüzde kullanılmayan birçok Türkçe kelime, deyim, atasözü ve Türk kültür unsurlarını da içerdiği gözlemlenmektedir. Bunun yanı sıra günümüze kadar gelmiş Türkçe sözvarlıklarından bazılarının ne tür bir ses ve anlam değişikliğine uğradığını takip etmek mümkündür. Bugün kullandığımız birçok Türkçe kelimenin o dönemdeki yazılış şekillerinin yanında, uğradıkları anlam daralmaları ve genişlemeleri de bu şerhte takip edilebilmektedir. Şerh, 17. yüzyılda dilimizde var olan yabancı sözcüklerin Türkçe ses özelliklerine nasıl uyum sağladıkları ve Türklerin bu sözcüklere verdikleri anlamların; kelimelerin geldiği asıl dillerde sahip oldukları anlamları ile kullanılmadıklarını da tespit etmememizi sağlamaktadır. Türkçeleşmiş bu sözcükler Türkçenin farklı bir sözcük dağarcığını da oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Şerh, Türkçe sözvarlığı, Türk Kültür unsurları

The Turkish Vocabulary Existence in Pend-Name Commentary Of İsmail Hakkı Bursevî

Abstract

A language's words, terms and phrases which taken from foreign languages, proverbs, idioms, and some stereotypes are called vocabulary altogether. Vocabulary also reveals the material and spiritual cultures, world views, living conditions and experiences of the speakers of that language. Vocabulary can be formed by the people themselves, as well as through literary works produced by poets and writers. These include translations and commentaries made from other languages.

In our declaration, the commentary written by İsmail Hakkı Bursevi on Feridüddin Attar's work named Pendname will be discussed in terms of its vocabulary. The Pendname commentary, which is observed to have a rich material in terms of Turkish words, idioms and proverbs, was translated and annotated from Persian to Turkish in order to understand the Turkish language. The work includes many Turkish words, terms, phrases and Turkish cultural elements used in the 17th century but not used today. In addition, it is possible to follow how some of the Turkish vocabularies that have survived until today have changed in sound and meaning. Meanwhile the spelling forms of many Turkish words we use today, the narrowing and expansion of the meaning they suffered can be followed in this commentary. In the commentary, it is stated how the foreign words that existed in our language in the 17th century adapted to the Turkish sound characteristics and the meanings that Turks gave to these words; It also allows us not to determine that words are not used with their meanings in the original languages they came from. These words, which have been translated into Turkish, also constitute a different vocabulary of Turkish.

* Öğretim Görevlisi Dr., Gazi Üniversitesi, TÖMER, Ankara, fatihyerdemir@hotmail.com.

Keywords: Commentary, Turkish vocabulary, Turkish cultural elements

Giriş

Bir dilin sözcükleri, ikilemeleri, yabancı dillerden gelme ögeleri, atasözleri, deyimleri, insanlar arasındaki ilişkilerde kullanılması gelenek olmuş kalıp sözleri ve kalıplaşmış birtakım özdeyişler, bir bütün olarak sözcüklüğü adı altında ele alınır. Bu terim, aynı zamanda, o dili konuşan ulusun maddi ve manevi kültürünü, dünya görüşünü, yaşam koşullarını ve deneyimlerini de yansıtır. Bu çalışmada Türkçe kelimelerin yanında İsmail Hakkı Bursevî'nin, Ferîdüddin Attâr'ın Pendnâmesine yazdığı şerhdeki ikilemeler, deyimler, atasözleri ve Türkçe'ye başka bir dilden gelmesine karşın zamanla Türkçeleşmiş birtakım sözcükler tespit edilmeye çalışılacaktır.

Ferîdüddin Attâr ve Pendnâmesi

Horasan Selçuklularının zamanında 537-540 (1142-1145) yılları arasında Nişâbur'da doğmuştur. Eczacılık ve tıp mesleği ile ilgilendiği için "Attâr" lakabını almış ve bu lakapla meşhur olmuştur. Çocukluk ve gençlik dönemi ilgili eldeki bilgiler çok azdır. Ancak eserlerinden yola çıkarak gençliğinde bir taraftan aktarlıkla uğraştığı, diğer taraftan da ilim tahsil ettiği, tasavvufî bilgiler edindiği ve çeşitli şeyhlere hizmet ettiği anlaşılmaktadır (Şahinoğlu, 1991, s. 95).

Araştırmacılara göre şairlik yönünden ziyade eserlerinde hâkim konu olarak tasavvufu ele alması onun dünya çapında şöhret bulmasına neden olmuştur. Çünkü o, tasavvufî bir meseleyi ele alırken temsile başvurmuştur. Çerçeve hikâyeler içinde açık ve anlaşılır bir plana göre iç içe daha küçük hikâyeler anlatarak konuyu sıradan biri için bile daha net bir hale getirmiştir. Bundan dolayı da ele aldığı konulardaki manaları ana hikâye ile birleştirmede büyük bir ustalık göstermiştir. Tasavvufî konuları başarılı bir şekilde eserlerinde hikâyeleme özelliği, kendisinden sonra birçok tasavvuf erbabını etkilemiştir. Bunların en önemlisi de Mevlana'dır (Şahinoğlu, 1991, s. 95).

Attâr'ın eserlerinin sayısını, Devletşah kırk, Nûrullah et-Tüsteri 114 olarak kaydetmişlerdir. Ama son dönemde Saîd-i Nefîsî, Zerrînkûb ve Bedüzzaman Fûrûzanfer adlı araştırmacıların yaptıkları çalışmalara göre Attâr'ın günümüze kadar gelen ve onun olduğuna şüphe bulunmayan yedisi manzum biri mensur sekiz eserinin olduğunu dile getirmişlerdir. O eserlerin adları: İlâhînâme, Esrârname, Musîbetname, Hüsrevname, Muhtârname, Mantıku't-tayr, Dîvân, Tezkiretü'levliyâ'dır (Şahinoğlu, 1991, s. 96). Bu eserlerin dışında birçok eseri olduğu söylenen Attâr'ın, Pendnâme adlı eserin onun olduğuna dair araştırmacıların şüpheleri vardır¹.

Attâr'ın pendnâmesi ahlâkî-didaktik bir eserdir. Kuru kuruya ahlaki bilgiler vermek yerine örnek ve hikâyeleme ile toplum tarafından benimsenen/önemsenen ahlâk kurallarının uygulanması, dinin emir ve yasaklarına uyulması gereken davranışları merkezine alan bir eserdir. Mesnevi nazım şekliyle kaleme alınmıştır. Attâr'ın bu eseri o kadar çok sevilmiş ve benimsenmiştir ki bu eseri anlamak için birçok şerh ve tercüme yazılmıştır. Bu şerhlerden biri de İsmail Hakkı Bursevî'nin şerhidir.

İsmâil Hakkı Bursevî ve Pendnâme Şerhi

Mutasavvıf, müfessir, şair (D. 1652, Aydos / Bulgaristan - Ö. 1725, Bursa). Ömrünün büyük bir bölümünü Bursa'da geçirdiği için Bursevî, lakabıyla tanınmıştır. Tamâmü'l-feyz ve Silsilenâme-i Celvetî adlı eserlerinde kendisi hakkında bilgiler vermiştir (Namlı, 2001, s. 102).

¹ Bu konuda bkz. Balcı, Musa. "Attâr ve Pendnâme'si Üzerine." Artvin Çoruh Üniversitesi İlahiyat Araştırmaları Dergisi 2. 1 (2018): 33-63.

Yüzden fazla eser yazdığını belirten İsmâil Hakkı bunların bir kısmının adını da söylemiştir. Eserlerinin çoğu Türkçe, kırk kadarı Arapça'dır. Türkçe ve Arapça'nın birlikte kullanıldığı çalışmaları da vardır. Onun manzum eserlerinin yanı sıra mensur eserlerinin içinde de çok sayıda şiiri bulunmaktadır. Aynı zamanda bestekâr olan İsmâil Hakkı kendisinin ve Aziz Mahmud Hüdâyî'nin bazı ilâhilerini bestelemiştir. Arapça ve Farsçayı çok iyi bilen İsmâil Hakkı birçok Arapça ve Farsça esere şerh yazmıştır (Namlı , 2001, s. 104).

Ferîdüddin Attâr'a isnat edilen Pendnâme'ye yazdığı şerh, geniş hacimli bir şerhtir. İsmail Hakkı, şerhine ilk önce ele aldığı beyit ve/veya mısrayı nesre çevirmekle başlamıştır. İkinci aşamada ise kelime üzerinden beyti/mısraı irdelemeye devam etmiştir. Şerhte kelime üç şekliyle karşımıza çıkar. Birincisi kelimenin cümledeki yeri ki buna irap demektir. İkinci olarak kelime isim, fiil ve harf olarak karşımıza çıkmaktadır ki buna kendisi sarf demektir. Bu bölümün içinde kelimenin Arapça ve Farsça okunuşlarından ve onların vezinlerinden de bahsetmektedir. Üçüncü olarak ise; kelimenin metin içerisindeki anlam boyutudur. Burada da İsmail Hakkı, kelimenin sözlük manasına lügat; metnin içerisinde kazandığı anlama ise mecaz demektir. Metin içinde anlam katmanları ortaya çıktığı zaman "bunda murad" ifadesi ile kelimenin anlam katmanlarını vermektedir. Şerhteki son bölüm ise "ma'nâ-yı beyt budur ki"/ "ma'nâ-yı mısra' budur ki" ifadeleri ile şerhini tamamlamaktadır.

İsmail Hakkı, kelimelerin manasından ve çekimlerinden bahsederken genelde kullandığı dil Arapça ve Farsça'dır. Türkçe şerh yazmasına karşın açıklamalar, gramer terimleri büyük bir çoğunlukla Arapça'dır. Bazen ana metinde yer alan Farsça kelimeye mana olarak Arapça ya da başka bir Farsça kelime ile karşılamıştır. Fazla olmamak kaydıyla Türkçe kelime ve ifadeler yer vermiştir. Beyti/ mısra'ı şerh ettiği bölümde nadirde olsa deyim ve atasözü ile açıklamalarını desteklemiştir. Bazı deyimlerin anlamalarını verdiği yerlerde olmuştur.

İsmail Hakkı'nın şerh metodunda göze çarpan bir yönde kelimelerin okunuşlarından anlamlarına varıncaya kadar yaptığı açıklamalarda o devirde itibar edilen birtakım lügatleri kaynakça olarak kullanmasıdır. Bazı açıklamalarında kendi yazdığı eserlere de gönderme yapmıştır. Açıklamalarını kimi zaman Kur'ân-ı Kerim'den ayetler ve hadislerle derinleştirmiştir. Bazen nüsha farklılığına da dikkati çeken İsmail Hakkı, yeri geldiğinde hem ana metni hem de o metne şerh yazan diğer şarihleri de eleştirmeden geri kalmamıştır.

Türkçe Sözcük Varlığı

Bu bölümde Türkçenin sözcük varlığı olan kelimeler, ikilemeler, deyimler ve atasözü üzerinde durulacaktır.

1. Türkçe Unsurlar

İsmail Hakkı, şerhinde günümüzde kullandığımız kelimelerin yanı sıra bugün sadece halk ağızlarında yaşayan yazı dilinde nadiren görülen arkaik kelimelere yer vermiştir.

a. Arkaik Kelimeler

İsmail Hakkı, Farsça yazılmış Pendnameyi şerh ederken eserdeki kelimelerin manasını açıklarken onların 17. yüzyılda kullanılan karşılıklarını vermiştir. Kelimelerin anlamlarını verirken Türkçenin yanı sıra, o günün Türkçesi içerisinde kullanılan Farsça ve Arapça kelimelerden manaya en uygun gelen sözcüğü seçmiştir. Bazen anlamını verdiği bu kelimelerin aslı Türkçe olanlara, yeri geldiğinde o dönemde kullanılan başka bir Türkçe kelimeyle birlikte aktarmıştır. Bir nevi kendi dönemi için arkaik olan kelimelerin kendi dönemindeki Türkçe karşılığını da vermiş, Türkçe- Türkçe sözlük hazırlar gibi bir yöntem takip etmiştir.

1. Pâk lafzıdır ki 'Arab andan tâhir ve Türk *arı ve mısmıl*² ile ta'bir ider (Bursevî 1b)
2. *Çiyne* ta'âma loğma dirler. (Bursevî 10a)
3. Dehen-bend 'avretler *yaşmağına* dirler ki *amuñla ağızların bağlarlar*. (Bursevî 13b)
4. Birehne bâ-yı muvâhâdenüñ kesriyle 'üryândur ki Türk aña çıplak ve *yalıncağ* dir. (Bursevî 14a)
5. Heme *dükeli* ma'nâsına. (Bursevî 22b)
6. Zîb kesrile Fârsîdür *bezek* ü zînet ma'nâsına, zîbâ zînetlü ve *yarasıklu*(Bursevî 30b)
7. *nikû gökçekdür*. (Bursevî 32b)
8. Ebleh bî-temyîz olan ahmakda şâyi'dür egerçi *oğuz* ma'nâsında da müsta'meldür nitekim hadîşde gelür ekşer-i ehl-i cennet *oğuz*³ ve selimü's-şadr u şerr ü şûrdan gâfil olanlardur. (Bursevî 38b)
9. Devân fethile şıfat-ı müşebbehdür *yelegen* ma'nâsına. (Bursevî 39a)
10. Tûsen tânuñ dâmmı ve sînuñ fethiyle "ser-keş" ve "güre" ma'nâsına ki harûn dahı dirler ve lisân-ı 'âmmede "tosun" didükleri andan galatdur. (Bursevî 40a)
11. Bîmâr hastedür ki Türk *şayru* dir. (Bursevî 47a)
12. Kuvveti gider ve nûrı *söyünür*. (Bursevî 49b)
13. Sa'y meşî-i serî'a dirler ki *yelmek* didükleri mertebeden aşagadır. (Bursevî 49b)
14. Sûd fâyide ki ziyânuñ mukâbilidür Türk *aşşı* dir sûd-mend *aşşıludur*. (Bursevî 57a)
15. Sipâh leşkerdür ki 'Arab 'asker ve Türk *çeri* dir. (Bursevî 57a)
16. Dâniş ism-i maşdardur *bilü* ma'nâsına "dâniş-ger ve dâniş-mend ve dâniş-ver" *bilülü* dimekdür. (Bursevî 58b)
17. 'Acem hûş Türk *ög* ile ta'bir ider *ögi gitmiş* ya'nî *bayılmış* kimseye bî-hûş dirler. (Bursevî 59a)
18. zîbâ *bezekli* ve *yarasıkludur* maşdarı zîbâden gelür yaraşmak ma'nâsına. (Bursevî 62b)
19. Cüft iki nesneye dirler ki bir yerde *bilece* ola meşelâ er 'avretüñ ve 'avret erüñ cüftidür ve iki öküz ki *boyunduruğda* ola cüft dirler. (Bursevî 64b)
20. Murdâr-hor, çaylakdur ki *devlengeç* dahı dirler. (70b)
21. Efrûhte kıl ya'nî *yağ* ve *yalıñdır*. (Bursevî 72b)
22. Sahtuñ Türkîde ma'nâsı *berkdür berk yüzlü* diyecek yerde 'Acem saht-rûy dir. (Bursevî)
23. Tekye *söykenmek* ve *çayanmak* (Bursevî 89a)
24. Lâger *arığ* etsiz ve yağsız. (Bursevî 95a)
25. Maşdarı şüstendür ki *yumak* ma'nâsınadır. (Bursevî 103b)
26. Rehvâr *yorga* ve *eşgin* atdur. (Bursevî 107a)
27. Maşdarı ârâmîdendür *çarâr itmek* ya'nî *dölenmek*. (Bursevî 109a)
28. Câme öñi açık ve *tutuk* libâs. Öñi açık kaftana kabâ dirler. (Bursevî 76b)

² Mısmıl, bismil: 1. Temiz, pak, tahir. 2. Ağır, gevşek (Dilçin, 1983, s. 154).

³ 1. Mübarek, iyi yaradılışlı. 2. Anlaması kıt, bön, ahmak, saf (Dilçin, 1983, s. 160).

Arkaik ekler

İsmail Hakkı'nın şerhinde Türkçe iki ek günümüz yazı dilinde kullanımdan düşmüştür.

1. Gelecek zaman manasında kullanılan -iser/-ısar eki:

Ölmek gerekdür ya'nî *öliser* ve fenâ *bulısar*. “*h*^vâhed şüden” gitmek diler ya'nî *gidiser* dimekdür. (Bursevî 67b), dünyâ saña *kalmayıserdür* (Bursevî 68a)

2. Daha manasında kullanılan -rak/-rek” eki:

Ter edât-ı tafıldür pîş-ter *öñrek* ve muqaddemce dimekdür. (Bursevî 98a)

Türkçe Kelimelerin ve İfadelerin Anlamını Açıklaması

İsmail Hakkı, yeri geldiği zaman bazı Türkçe kelime ve ifadelerin anlamını vermiştir. Anlamını verdiği Türkçe kelime ve ifadelerin kendi dönemi için arkaik olması muhtemeldir.

1. Hemyân hânun fethiyle *tağarcık* ma'nâsına burada zer qarînesiyle kîse murâd olur zîrâ aqça ve altını tağarcığa komazlar belki anuñ içün müheyyâ vü mahşûş olan kîseye vaz' iderler şu kadar vardur ki mâl-i keşîr tağarcık üslûbunda sahtiyân ve meşîn kîselere konılır. (15a)

2. yahçe toludur ki 'Arab bered dir, fethateyn ile pes yahçe âhirinde olan hâ-yı resmî ihtîşâş içündür ki *tolu* buzuñ bir nev'idür. Zîrâ semâdan kuvvet-i zemherîr ile münce mid nüzül ider buz ise zemînde olur ve tolunuñ bir vakte ihtîşâşı yokdur belki eyyâm-ı şayfda dahı olur. (Bursevî 15a-15b)

3. Âmurzîden yarlıgamaq ve âmurzgâr yarlıgıcıdur velâkin *yarlıgamaq* günâhdan geçmek ma'nâsına. (Bursevî 32b)

Bazı tasavvufi ıstılahları Türkçe terkiplerle karşılamış, adeta Türkçeleştirmiştir.

“Merd-i râh” “*yol eri*” dimekdür ki murâd *sâlik*-i râh-ı Hâkğdur. (Bursevî 78b)

“Güm-râh” “*yolı azmışdur*”. *Yol azmış*, tarîk-i Hâkğdan çıkmış. (Bursevî 87a)

b. Kelime Grupları

1. İkilemeler

İsmail Hakkı, şerhte çok fazla ikileme kullanmamıştır. Tespit ettiğimiz üç ikilime de aynı kelimelerin tekrarı ile oluşturulmuştur.

Yüz yüze (Bursevî 22b)

Büklüm büklüm (Bursevî 98b)

Qıvrım qıvrım (Bursevî 98b)

Günümüzde “*az çok*” olarak kullandığımız iki zıt kelimedenden oluşan ikilemeyi “ve” bağlacı kullanmıştır.

Az ve çok dimeyüp (Bursevî 89b)

Şerhte tespit edebildiğimiz kadarıyla bir Türkçe kelime Farsça orta ekle ikileme yapılmıştır.

Gün-be-gün taqdîr olunan vazîfedür. (Bursevî 89b)

2. Deyimler

İsmail Hakkı, şerhinde çok olmasa da beyit ve mısraları şerh ettiği bölümde Türkçe deyimler kullanmıştır. Bu deyimlerden bazıları günümüze aynı şekilde gelirken bazıları ses ve yapısal değişikliklere uğramıştır.

- Havâya şavurdı (Bursevî 4b)
Ayak üzerine tırnak Bursevî (11b)
Buz tutmak(Bursevî 15a)
Buz bağlamak(Bursevî 15a)
Elden ele devr itmek (Bursevî 17b)
Yolumu urdı (Bursevî 36b)
Ayağı sürçmek(Bursevî 37a)
Kulak burmak(Bursevî 40a)
Dost tutmaz. (Bursevî 42b)
Hâtır yıkmakdur. (Bursevî 42b)
Hâtır incitmek ve gönül yıkmak (Bursevî 43a)
İtdügi yanına kalmaz (Bursevî 43a)
İş idine (Bursevî 43a)
Kulak tutup ağzın açmaz. (Bursevî 47a)
Leblerini büküp söyleye ve avurdun taldura (Bursevî 49a)
Ağzın açma. (Bursevî 50a)
Yol göstermekdür. (Bursevî 58a)
Fülân kimsenün aş u faşlı yokdur. (Bursevî 58a)
Kulak tutar. (Bursevî 59b)
Ekşi yüzlü (Bursevî 59b)
Acı sözlü(Bursevî 59b)
'Ömrine toymayup (Bursevî 62a)
Yüz tutucu(Bursevî 64b)
Gönül bağlamak (Bursevî 73b)
Başdan ayağa ve depeden tırnağa dek. (Bursevî 80b)
Yola getüreyim diyen kimse işi yolundan tutar. (Bursevî 88b)
Halka el açma. (Bursevî 90a)
Başın şalup gezerken(Bursevî 93a)
Ardın dönmekdür (Bursevî 93a)
Yüzün dönmekdür(Bursevî 93a)
Belim büküldi. (Bursevî 98b)
Gönül çekici (Bursevî 100a)
Yüz çevirmek (Bursevî 107a)
Sen yüzünü belâ vü imtihan vaktinde ve hâlinde ekşi düzerseñ. (Bursevî 107a)

İsmail Hakkı, tespit edebildiğimiz kadarıyla yazmış olduğu şerhte dokuz tane deyim anlam vermiştir. Bunu kelimelerin anlamlarını vermekten ziyade deyimi zikrettiği yerde bir de deyim üzerinden açıklama yaparak şerhini daha açık hale getirmek için yapmıştır.

1. Güçlü kişiye zeber-dest dirler *eli üstün olduğundan* ötürü. (Bursevî 5b)
2. *Başı aşığa eyledi* ve ihlâk kıldı. (Bursevî 5b)
3. *Ağzuñi mühürlemek* ve sükûnetle muḳayyed kılmak. (Bursevî 45a)
4. *Dudaḳ depretme* ve *ağız açma* ya'nî ağzuñi açma illâ haḳḳuñ izn verdiği ve şer'üñ ruḫşat gösterdiği vechle güşâde kıl yoḫsa nehy itdiği ve buyurmadığı *nesneyi lisana getürme.*(Bursevî 46a)
5. Bir nesneyi *ayaḳ altına almak* 'adem-i i'tibârdan ve h'âr u maḳhûr itmekden kinâyedür. (Bursevî 70a) hevâsın *ayaḳı altına alup* nefsi h'âr u haḳîr itmiş olur. (Bursevî 84b)
6. Hırş bir cû'dur ki bütün dünyâyla toymaz ve bir marâzdur ki türâbdan ḡayrı 'ilâcı olmaz anuñçün dirler ki *harîşüñ gözini toprak toyorur.* (Bursevî 99a)
7. *El yumaḳ* ferâḡdan kinâyedür. (Bursevî 112a)
8. *Toz ol⁴* ya'nî tevâvuḫda ḡubâr gibi ol ve kendüñi terk-i kibriyle bî-miḳdâr kıl tâ ki ḡubâr depeye ḳondığı gibi sen daḡı başlar tâcı olasın. (Bursevî 112a)
9. *Cân virüp* helâk olur. (Bursevî 15b)

3. Atasözü

İsmail Hakkı, kelimenin cümle içindeki yerini, mana ve ses özelliklerini verdikten sonra beyitleri ve mısraları "*ma'nâ-yı beyt budur ki*" / "*ma'nâ-yı mışrâ' budur ki*" başlıkları altında şerh ederken konuyla ilgili olarak atasözlerinden yararlanmış. İsmail Hakkı atasözü için "*mesel*" kelimesini kullanmıştır. Atasözünü nakledeceği zaman "*Türk...dir*", "*meşhûrdur ki söylerler*", "*meşeldür ki dirler*", "*dirler meşhûrdur*", "*fi'l-meşel*" ve "*meşel-i Türkîde gelür*" gibi ifadeler kullandığı gibi bazen hiçbir şey söylemeden de atsözünü aktardığı yerlerde olmuştur.

Türk daḡı *göz açup yumunca geldi geçdi* dir 'ömr ve devlet ve emşâli gibi. (Bursevî 15b)

Meşhûrdur ki söylerler *dil birdür iki kulaḳ bir söyle iki diñle.* (Bursevî 50a)

Meşeldür ki dirler *üzüm üzüme göre ḳararır.* (Bursevî 55b)

meşhûrdur ki *üzüm üzüme göre ḳararır.* (Bursevî 114b)

Kesemediḡüñ eli öp. (Bursevî 60a)

Şoñ peşîmânlık fâyide virmez dirler meşhûrdur. (Bursevî 60a)

fi'l-meşel başuñ göklere ire. (Bursevî 81b)

fi'l-meşel güneş toḡışından bellüdür dirler söz de gelişinden *zâhirdür.* (Bursevî 101b)

meşel-i Türkîde gelür, *ayaḡuñi yorḡanuña göre uzat.* (Bursevî 112b)

İsmail Hakkı şerhinde "deve kuşu gibi (yüke gelince kuş, uçmaya gelince deve)" atasözünü hikâyeleyerek aktarmış ve kendi yorumuyla atasözünü açıklamıştır.

"Eger sen devekuşına uç disen uḳmaḡa ḳâdir olmayup ben deveyim dir. Ve eger üzerine yük ḳoyasın ben kuşum dir. El-hâşil uḳmaḡa gelince deve ne bilür uḳmaḡı ki cism-i şaḳîldür dir ve ḡamle gelince

⁴ Bu deyim günümüzde olumlu bir manada kullanılmaktadır. "1) toz durumuna gelmek, toz gibi ezilmek; 2) kaybolup gitmek, kaçmak." (Parlatır, 2013, s. 845).

kuşa yük yüklemenün münâsebeti var mıdır istib'âd ider ya 'nî 'alâ küll-i hâl-i ta'allülden hâlî degildir zîrâ mücâhedeyi sevmez belki kendi kolayına gitmek ister." (Bursevî 100a)

İsmail Hakkı'nın şerhindeki bazı açıklamaları atasözü hükmündedir.

Niçe zenler kemâl ile merd ve niçe merdler noğşânla zen oldılar. (Bursevî 58a)

'Aklıdan aşağısı şehvettür ki anuñ ehline i'tibâr yokdur. (Bursevî 59a)

Sözüni tatlu kırup yağla bal qarışdur tâ ki halka te'sîr eyleye. (Bursevî 59b)

Loqmân Hekîm oğluna vaşiyet idüp acı olma seni ağızdan atarlar ve pek tatlu dahı olma ki seni yudalar dimişdür. (Bursevî 59b)

Her kimse ki ekşi yüzlü ve acı sözlü ola dostlar andan yüz döndürürler. (Bursevî 60a)

Zeyd ü 'Amruñ sözini bir köşeye ço ve ber-çaraf eyle ve il sözini diñleme ve işüne meşgûl olup yoluña toğrı git. (Bursevî 61a)

Dünyâ saña kalmayıserdür. (Bursevî 68a)

Herkesün meyli ne çarafa ise neşâtı dahı aña göredür. (1 Bursevî 00b)

Yalan sözden ve kizb itmekden rızık az olur. (Bursevî 101b)

İsmail Hakkı'nın bazı beyitlerin şerhinin sonunda kendi düşüncelerini dile getirdiği yerler vardır. Aforizma tarzındaki bu özlü sözler onun dünya görüşünü kısa ve özlü bir şekilde aktarmıştır.

1. Dimişlerdir ki bir kimse tâlib-i 'ilm iken taqvâ üzerine olmasa Allâhu te'âlâ anı bi'l-âhire üç nesnenün biriyle mübtelâ ider yâ 'ömrine toymayup cüvân iken dünyâdan gider veyâ ehl-i çurâ şöbetiyle mu'azzab eyley veyâhud şöbet-i sultânla mübtelâ ider ki bu öbürlerinden eşdedür. (Bursevî 62a)

2. Varlıkla yokluk bir yerde olmaz ve ihtişâmle dervîşlik bir maħalde bulunmaz pes Haçkuñ varlığına tâlib olan kendini benlikden boşaldur ve dervîşlik isteyen sebep-i bu'd ve gurûr olan münâşibe rağbet itmez binâ'en 'alâ hâzâ dimişlerdür ki meşâyih, kâdî ve müftî olmaz zîrâ 'abadan şöra çaba giymek gibidür ki mezmûmdur fe-emmâ kâdî ve müftî seyħ olur zîrâ çabadan şöra 'aba telebbüsü memdûhdur ki niçeler bu maħûle tecerrüde alâ hâzâ el-ân çayrıla yâd olurlar. (Bursevî 87b)

4. Şerhte Bazı Özel Kullanımlar

İsmail Hakkı, Türkçede günümüzde de yaşayan "beş on günlük 'ömr" ifadesinin İranlı şair ve yazar Sadî'nin Gülistan adlı kitabından alındığını iddia etmiştir. Bu hükmün kesin olup olmadığı belli değildir. İsmail Hakkı, genelde kelimelerin anlamları ile ilgili açıklama yapacağı zaman bu kullanılan anlamın bir lügatte karşılık geldiğini gösterip o kaynağı zikretmişken "beş on günlük 'ömr" ifadesinde yaptığı bu açıklamaya kaynak göstermemiştir.

Penc rûzide yâ zâyidedür aşlı penc rûzestdür ki beş gündür ki murâd taqlîl-i müddetdür nitekim Kitâb-ı Gülistân'da dahı gelir. "Meger in penc rûz deryâbî ve Türk dahı buradan aħz idüp "beş on günlük 'ömr" dir. (Bursevî 66b)

İsmail Hakkı bir yerde bir adetten söz etmiştir.

Çalk firâk u muşibet ü mâtem vaçtinde başlarına toprak saçarlar. (Bursevî 92b)

İsmail Hakkı, orjinali Farsça olan Pendnameye yazdığı bu Türkçe şerhte Türk kimliğinden pek bahsetmemiştir. Ama bir yerde Türkistan âlimlerinin Ka'be kadar değerli olduğunu dile getirmiştir.

Bâruñla Hudânun rızâsı menziline git ve ne vechile da'vet itdiyse ol vech ile icâbet eyle ve çarîkden inhîrâf gösterme çazer it ve illâ yoluñ Ka'beye çıkmaz belki Türkistâna çıkar. (Bursevî 101b)

2. Türkçeleşmiş Kelimeler

Bir dilde yabancı dillerden gelen ögeler filoloji ve dilbilim çalışmalarında sözcüklüğü içerisinde değerlendirilmektedir (Aksan, 2014, s. 13). Ses, yapı ve anlam bakımından geldikleri dil ile bir bağlantısı kalmayan bu alıntı kelimeler zamanla Türkçeleşirler⁵.

İsmail Hakkı'nın Pendnâme şerhinde de Türkçeleşmiş birçok kelime yer almaktadır. Bu kelimelerden bazıları şekil olarak değişiklik gösterirken bazıları da anlam olarak Türkçede farklı kullanılmaktadır.

A. Arapça ve Farsçadan Türkçeye Geçmiş Bazı Kelimelerin Köken Bilgisi Hakkında Bilgi Verdiği Kelimeler

İsmail Hakkı, kelime türetmeye “*iştikâk*”, kelimenin kök hali için “*aşl*” ifadelerini kullanmıştır. Burada kökenleri hakkında bilgi verdiği kelimelere yaptığı açıklamalar kendine göredir. Sadece “*panzehir*” kelimesinin kökeni ile ilgili açıklama yaptığında “*İbn Kemâl tahrîr itdüğü üzre*” ifadesini kullanıp ondan yararlandığını ifade etmiştir.

1. Hudâ:

Hudâ yâyıla ve yâsız hümây ve hümâ ve emsâli gibi Vâcibü'l-vücûduñ ‘alem-i hâşşıdır. Aşlı *Hod-âyendedür* vücûdı kendi zâtından ma'nâsına ki gayrıdan müstefâd degildir. Vücûd-ı mümkün gibi zîrâ vücûd-ı mümkünüñ merci'î vücûd-ı vâcibdür anuñçün mümkünine Hâlik ve Bâtil u hâkka Hâyı ve Bâkî dinildi pes Hâkdan gayrıya Hudâ dinilmez meger ki ma'nâ-yı lügaviyyesi cihetiyle ola ki “*kendi-gelici*” dimekdür velâkin mercûhdur zîrâ i'tibâr-ı ‘örfdür velîye nebî ıtlâk itmek gibi ki *Hâkdan haber virici ma'nâsınadır* fe-emmâ ‘örfde nebî vesâtat-ı melek ile şâhibü'l-vaHYe dirler velîde ise bu ma'nâ mefkûddur. (Bursevî 1b)

2. Tûfân ve Tâ'if kelimeleri:

Tûfân aşlında *tavâfdandır ki bir nesneniñ çevresinde devritmekdür*. Tavâf-ı Ka'be gibi ve *Tâ'if* didükleri şehir ki Mekke-yi Mükerrremenüñ mâverâsında üç merhale mevzi'de vaz' olunmuşdur. Aşlında kurâ-yı Şâmdan idi şoñra du'â-yı İbrâhîm ile ('aleyhi's-selâm) oradan arz-ı Hicâza naql olunduğda Mekkeye mürûrunda *Ka'beyi tavâf itmegile Tâ'if* dinildi. (Bursevî 3b)

3. Pânzehir:

“*Pâd*” bâ-yı 'Acemîyle İbn Kemâl tahrîr itdüğü üzre *def'-i zarar ve ıslâh-ı fesâd* iden nesneye dirler buradandır ki *zehriñ mazarratın def' iden taşâ pâdzehr* dirler. (Bursevî 32a)

B. Arapça ve Farsça'dan Türkçeye Geçmiş Kelime ve İfadelerin Türkçede Hangi Manada Olduğunu Söylediği Yerler

Arapça ve Farsça kökenli kelimelerin Türkçede kullanım anlamlarını vermiştir. Bu kullanılış anlamını verirken genelde “*Burada...murâd*”, “*murâd...olur*”, “*aşl u şan'ı budur şoñra muṭlakâ...ma'nâsına isti'mâl*” gibi ifadeler kullanmıştır.

1. Mâlik/ Milk:

Mülküñ sâhibine *mâlik ve melik ve melik* dirler. “*Milk*” ise kesr ile böyle degildir belki eḥaşşdur ki şerrî veyâ hibe veyâ ırş tarîkıyla taht e'l-yed ve't-taşarruf olmağdur. İstîlâ vü galebe ile degil ve anuñ şâhibine mâlik dirler. (Bursevî 8b)

2. Muṭî':

⁵ 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).

Muî' itâ'atdandır ki emr ü fermân üzerine müterettib olan inkıyâddur. 'İbâdetde ise bu ma'nâ mu'teber degildir velâkin 'ibâdet Hâkdan gayrıya câ'iz olmaz itâ'at ise 'ammdur ya'nî maḥlûka itâ'at olur. (Bursevî 8b)

3. Sultân ve Halîfe:

Sultân galebe vü istilâ ma'nâsına *bu ma'nâ padişâhlarda gâlib olmağa bi't-tarikû'l-mübâlağa* maşdarla ta'bîr olundu. Halîfe ile sultânın farkı budur ki halîfe oldur ki anuñ tarikat ü hükûmet-i nebeviyye üzerine ola ki andan aslâ şâibe-i zulm yokdur eimme-i eşni-'aşer gibi. Sultân ise 'ammdur ve selâtinde karîb olanlar aḳall-i ḳalîldür. Mülûk-ı şâmiyyeden Nüreddîn El-Şehîd Zengî ve Mülk-i şâlih gibi ki bunlar zamânlarında evliyâdan 'add olınurardı. Burada sultân ıtlâka maḥmûldur zîrâ murâd Allhü Te'alâdur ki Sultân'üs-selâtin'dür. (Bursevî 11b)

4. Şâh:

Şah kelimesinin hem gerçek hem de kullanılış anlamını vermiştir.

Şâh aşda uludur her nesnenün irisine ve büyüğüne şâh dirler meşelâ ulu yola şâh-râh ve iri dâneye şâh-dâne dirler ammâ *bi-hasebi'l-'orf ıtlâk* üzerine isti'mâl olunsa *şâhdan murâd sultân* olur. (Bursevî 17a)

5. Kelâm:

Kelâm müfid olan söze dirler. (Bursevî 59b)

6. Kâfir:

Kâfir lügatde setr idicidir gice zulmetiyle eşyâyı ve ikinci yerde tohumu setr itdüğüçün kâfir dinildi ve küfrân-ı ni'met olan daḥı edâ-yı şükri terk ile setr-i ni'met itdi ve küfrân-ı ni'met olmaḳ inkâr-ı ni'meti müstelzim olmağıla vaḥdâniyyet ve nübüvvet ve şerî'atı inkâr idene şer'an kâfir ve îmânsız dinildi *pes kâfir muḥlağa îmânı olmayana dirler*. (66a)

7. 'Aşk:

Râh-ı Hâkda 'âşık geçinenlerün şeb ü rûz râhatları yokdur ki *'aşk belâ üzerine mebnîdür* ve 'ayş u 'işret ve râhat dârü'l-beḳâda olur. Dârü'l-fenâda olmaz ve bu bâbda sultân-ı 'âlem ile ra'iiyyet berâberdür belki sultân âsûduñı ra'iiyyet için terk-i ḥâb u râhat itmek elzem ü evcebdür. (Bursevî 77b)

8. Dâğ:

Dâğ a'zâda yakmağıla olan nişân gerek insânda ve gerek hayvânda ya'nî insâna def'-i marâz ve hayvâna yâ def'-i marâz veyâ nişân için itdükleri tamgâdur. *Burada murâd ḥarâret-i 'aşkdan dilde ḥâşıl olan eşerdür* lâlenün bağrında olan dâğ gibi. (Bursevî 81a)

9. Şevket / Şevketlü:

Şevket 'Arabîdür şevk-ı daḳîk ve şulbü'r-re's olan otdur ki diken dirler. Silâh maḳûlelerinin uçları sivri ve keskin olmağıla silâhdan şevket ile ta'bîr olunur ve şevketlü bu maḳûle silâh u esbâb u levâzıma ḳâdir olandır ki *selâtin ü mülûkuñ elḳâbindandır*. (Bursevî 81b)

10. Mün'im:

Mün'im ism-i fâ'il şîğası üzerine in'âmdur ki eylik eylemek ve kimseye ni'met virmek ma'nâsına işte mün'imün aşl u şan'ı budur şoñra muḥlağa *ganî vü devletlü* ma'nâsına isti'mâl olundu. (Bursevî 94b)

11. Dervişlik:

Dervişliğin evveli zühd ü taḳlîd ve âhiri 'aşk u taḳḳîk ü tecrîddür. (Bursevî 111a)

Bu kelimeler dışında bazı kelime ve ifadelerin ne olduğunu ve/veya nasıl olması gerektiğini kendince açıklamıştır.

1. Mahbubun Periyeye ve Nigara neden benzetildiğini açıklamıştır.

Mahbûbı periyeye teşbîh iderler. Perînüñ melek gibi hüsn-i râ'îki ve cemâl-i fâ'îki vardur anuñçün çesm-i âdemîye zâhir olmazlar zîrâ müşâhedesine taħammül olunmaz. (Bursevî 9a) Mahbûblara nigâr didükleri hüsn-i naqşından ötürüdür. (Bursevî 62a)

2. Hak aşığının nasıl olması gerektiğini anlatmıştır.

'Âşık u meczûb-ı Hakk olan kimse mâl ü menâlini yağma itdürür ve 'ayş u 'işreti âhirete alıkor. (Bursevî 15a)

3. Nefsi Öldürmek:

Nefsi öldürmek didükleri kam'-ı hevâ için ba'zı esbaba mübâşeretdür bi'l-küllîye bedeni ifsâd degildir. (Bursevî 70a)

4. Hândîden:

Hândîdendür ki gülmekdür dahake gibi ve ber-sebîl-i isti'âre insândan ğayrıda daħı isti'mâl iderler meşelâ gül-i hândân dirler açılmış güle ve enar çatlamış olsa hândân ile vaşf iderler ve hânde ism-i maşdardur ki gülmenüñ ismidür. (Bursevî 55a)

5. Palâs

Palâs yüñden tokunmus şal ve Lügat-i Halimîde gelür ki balâs bâ-yı 'Arabîyle şal ve köhne libâs bâ-yı Fârsîle meşhûrdur ve Ni'metullâhda gelür ki palâs eskirek cüll ve şal ve keşîşler kaftanı ve şal burada palâs ve kabadur yoħsa boyuna ta'lik itdükleri ma'hûd nesne degildir. (Bursevî 78a)

6. Sûfi:

Şûfi şûfa mensûbdur ki yüñdür zâhidler 'aba telebbüs itdükleriçün şûfi didiler. (Bursevî 78a)

Sonuç

İsmail Hakkı Bursevî'nin Pendname şerhinde, 17. yüzyılda kullanılan birçok Türkçe sözcük, ikileme, deyim ve atasözü yer almaktadır. Bunların yanı sıra Türkçe olmadığı halde kendi dillerinden kopup gelmiş Türkçe söyleyişe uygun ve Türklerin kendince anlamlandırıldığı kelimeler de yer almaktadır. Bu kelimeler de Türkçenin farklı bir sözcük varlığını oluşturmaktadır. Bu kelimelerin ve ifadelerin zaman içerisinde nasıl bir değişliğe uğradığını tarihsel seyrinin ne olduğunu hangilerinin günümüz için arkaik hale geldiğini kısmen bu şerhte gözlemleyebiliriz.

İsmail Hakkı'nın yazdığı bu şerhte birtakım deyimlerin ve arkaik kelimelerin anlamlarının vermesi şerhin değerini bir kez daha ortaya koymuştur. Kaybolmaya yüz tutmuş bu söz varlıklarının 17. yüzyılda hangi anlamda kullanıldığının görülmesi bu alanda çalışan araştırmacılara önemli katkı sağlamaktadır. Kelimelere yaptığı etimolojik tahliller sözcüklerin nasıl meydana geldiğini göstermesi bakımından önemlidir. Yaptığı bu tahliller aynı zamanda araştırmacılara bir yöntem de sunmaktadır.

Klasik Edebiyatımızda, İsmail Hakkı Bursevî'nin şerhi gibi Arapça ve Farsça edebî eserlere yazılmış birçok şerh bulunmaktadır. Bu şerhler, yeni yazılacak sözlük çalışmalarına ve günümüz araştırmacılarına önemli bir kaynak olacak türdendir. Şerhlere bakılarak yapılacak Türk Dili ve Türk Tarihi çalışmalarının daha kapsayıcı olacağı kanaatindeyiz.

Kaynakça

Aksan, D. (2014). *Anadilimizin Söz Denizinde*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Çakıroğlu, T. (2013). İsmail Hakkı Bursevi'nin Şerh-i Pend-i Attâr Adlı Eseri Üzerine İnceleme. Dil ve Edebiyat Araştırmaları, (7), 0-0. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/diledeara/issue/45141/564925>

Çakıroğlu, T. O. (2012). İsmâil Hakkı Bursevî'nin "Şerh-i Pend-i Attâr" (Attâr'ın Pendnamesi'nin Açıklanması) Adlı Eseri Üzerine Bir İnceleme ve Attâr'ın Pendnâme'si İle Karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili Ve Edebiyatı Anabilim Dalı Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı. Ankara.

Dilçin, C. (1983). *Yeni Tarama Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları

Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

Parlatır, İ. (2013). *Deyimler*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Namlı, A. (2001). "İsmâil Hakkı Bursevî". İstanbul, Türkiye. 10 19, 2020 tarihinde <https://islamansiklopedisi.org.tr> adresinden alındı.

Paksoy, K. (2012). *Bursevî İsmâil Hakkı Şerh-i Pend-i Attâr (İnceleme - Metin - Sözlük)*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili Ve Edebiyatı Anabilim Dalı Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı. Kayseri.

Şahinoğlu, M. N. (1991). Ferîdüddin Attâr. İstanbul, Türkiye. 10 19, 2020 tarihinde <https://islamansiklopedisi.org.tr> adresinden alındı.

Şerh-i pend-name-i Attar (mikroform)/ Şarih: İsmâ'il Hakkı Bursavi; müstensih : Şerif Ali b.Fevzî Sandakçı-zade Bursavî Tilmizi, 1963. Mf1994 A 3909.

Onomastik Birimlerin Öğrenilmesinde Tarihi Diyalektizimlerin Rolü

*Doç. Dr. Galibe HACIYEVA**

Özet

Belirli tarihsel süreçlerde farklı dillerin, aynı zamanda dil-içi ve dil-dışı faktörlerin etkileşimi, onomastik birimlerden de yan geçmiyor. Dilin gelişimiyle ilgili tarihsel süreçlerin sonucu olarak, daha fazla diyalektik etki ile fonetik değişikliklere uğramış bazı toponimlerin anlambilimleri bozulur, değiştirilir veya tamamen ortadan kaldırılır. Çağdaş devirde Azerbaycan-Türk toponimisinde daha çok rasladığımız bu faktörler, etnik-dilbilimsel açıdan daha ciddi bir tarihsel sorun haline gelmektedir. Bu nedenle eski Türk menşeli coğrafi adların kökeninin açıklanmasında, farklı yönlerden dilsel özellikleri dikkate alarak diyalektik faktörlerin de dikkate alınması gerekiyor. Birçok durumda, diyalektizimlerle ifade edilen onomastik birimlerde yabancı dillerin etkisi, özellikle antroponim ve toponimlerde gözlenirse de, dilbilimsel yöntemlerin doğru uygulanması sadece her bir dilin diyalektik özelliklerini belirlemekle kalmaz, aynı zamanda bu onomastik birimlerin kökenini ve dil ilişkisini de netleştirir.

Eski Azerbaycan-Türk toprakları olan ve şimdi diğer devletlere ait olan tarihi Türk topraklarında, özellikle Güney Azerbaycan'da (İran) ve 1920'lere kadar Nahçıvan'ın tarihi idari bölgesine ait Batı Azerbaycan'da, bugünkü Ermenistan'da (Batı Azerbaycan), Dağıstan (Rusya), Gürcistan'da, aynı zamanda, Türk halklarının yaşadığı bir çok başka coğrafyalarda yabancı dillerin etkisiyle çok büyük bir sayıda fonetik ve anlamsal değişikliğe uğramış apelyativ lexemlerle ifade olunan (Günəvər-Günbərf, Axmaçaya-Əxməçiyə, Arus-Abris, Sarıqaya-Səriçiyə, Dəmir döyən-Teymurdun-Güney Azərbaycan (İran), Sarı çin-Tsaritsin, Ağtərbə-Axyuba (Rusya), Gödəkli-Mrəqavan, Sabunçu-Araksavan, Darğalı-Haygezard, Qaşqa-Vardaşat, Çanaxçı-Sovetaşen, Xalisə-Horakert (Qərbi Azərbaycan-indiki Ermənistan) bu gibi çok sayıda antroponim ve toponimler kayıta alınmıştır ki, bu coğrafi adların fonetik yapısında yabancı dilin etkisiyle ya sesin değiştirilmesi, yada bu sözün yabancı dile çevrilmesi veya yabancı dile ait tamamen başka bir sözle değiştirilmesi sonucunda şahıs ve coğrafi adlarımızın da kökünden değiştirilmesine neden olmuştur. Bu yüzden bir çok onomastik birimlerde korunan tarihsel diyalektizimlerin yardımıyla dilimizin tarihi ile ilgili birçok sorunların çözülebilmesi için onomastik birimlerin araştırılmasında diyalektizimlerin de rolünün dikkate alınması gerekiyor.

Anahtar Kelimeler: Azerbaycan, Türkçe, onomastik, toponim, lehçe, anlambilim, temyiz sözlüğü.

The Role of Historical Dialectics in The Study of Onomastic Units

Abstract

The different languages, including intra-linguistic and extra-linguistic factors effect on each other does not bypass onomastic units in certain historical processes. With more dialectal influences undergone phonetic changes are completely distorted and changed of the some toponyms as a result of historical processes related to the development of the language. This fact is found in the Azerbaijani-Turkish toponymy at the present stage from an ethnolinguistic point of view, it is becoming a more serious historical problem. That is why in the clarification of the origin of our national geographical names, special attention should be paid to the study of dialectal elements, taking into account the linguistic features from different aspects.

In many cases, the dialect is expressed in words in onomastic units, especially in toponyms although the influence of foreign languages is observed, proper application of linguistic methods makes it possible to determine the dialectal features of each language. At the same time, it provides an opportunity to clarify the origin and language of these names. There were ancient Azerbaijani-Turkish lands, and now in our historical territories belonging to other states, recorded in a large number of the phonetically and semantically altered appellations lexemes the expressed in the toponyms and anthroponyms.

* Nahçıvan Devlet Üniversitesi

The meaning of our place and person names has also changed radically or sound substitution and or as a result of translating these words into a foreign language in the phonetic structure of these geographical names. The currently ghanged geographical names is found (Günəvər-Günbər, Axmaqaya-Əxməgiyyə, Arus-Abris, Sarıqaya-Səriğiyyə, Dəmir döyən-Teymurdun-Güney Azərbaycan) in South Azerbaijan (Iran), Gödəkli-Mrəqavan, Sabunçu-Araksavan, Darğalı-Haygezard, Qaşqa-Vardaşat, Çanaxçı-Sovetaşen, Xalisə-Horakert in present-day Armenia (Western Azerbaijan), (Sarı çin-Tsaritsin, Ağtərbə-Axtyuba) in Dagestan (Russia), Georgia and as well as in many other regions.

Keywords: Azerbaijan, Turkish, onomastics, toponym, dialect, semantic, appellation lexemes

Giriş

Dilin fonetik sistemindən başlayaraq sintaktik quruluşuna qədər dil sisteminin ən qədim tarixi qatlarına enmək və onun daxili inkişaf meyillərini üzə çıxarmaq imkanına malik olan dialektologiyanın nəzəri əsaslarına dayanaraq müxtəlif coğrafiyalarda yaşayan türk xalqlarının qədim tarixi kökdən qaynaqlanan ortaql dil xüsusiyyətlərinin paralel müstəvidə müqayisəli tədqiqi Azərbaycan dilçiliyinin, eləcə də ümumtürkoloji dilçiliyin qarşısında duran aktual problemlərdəndir.

Son illər müxtəlif istiqamətlərdə aparılan bu tip linqvistik tədqiqatlar dil tarixinin qədim laylarının açılmasında dialektologiyanın əhəmiyyətini bütünlükdə ortaya qoydu. Ən qədim tarixi qatları bütövlükdə sistem halında linqvistik dialektoloji tədqiqata cəlb etməklə, dilin fonetik, leksik və qrammatik quruluşundakı mexanizmi açmaq, dil sisteminin ən qədim dövrünə enmək mümkündür.

Tarixi dialektoloji tədqiqatlar göstərir ki, qədim oğuz və qırçaq, eləcə də bir çox qədim türk boylarının dil elementləri ilə yanaşı, mövcud dialekt sözlərin çoxu çağdaş Azərbaycan dilində ümumişləkləkdən heç də təcrid olunmadan öz tarixi mövqeyini qoruyaraq müasir türk dillərinin etnogenetik baxımdan vahid kökdən qaynaqlandığını sübuta yetirir. Türk xalqlarının qəbilə, tayfa dövründə bir sıra leksik vahidlər yaranmışdır ki, onlar həmin dövrün müəyyən spesifik xüsusiyyətlərini müasir dildə də özündə yaşadır və bu leksik vahidlər müasir dil üçün arxaikləşsə də, türk dillərinin bir çoxunda, eləcə də müasir Azərbaycan dilinin dialektlərində, eyni zamanda dilin onomastik sistemində öz tarixi izlərini qoruyub saxlayır. Azərbaycan, eləcə də türk xalqlarının məskunlaşdığı bölgələr üzrə aparılan paralel onomastik və dialektoloji tədqiqatlar eyni dil xüsusiyyətlərini əks etdirən vahid kökə malik qədim tarixi toponimlərin çoxvariantlı dialekt ünsürlərinin əsasən bu etnolinqvistik amillərlə bağlı olduğunu göstərir və eyni semantik yük daşıyan toponimin dialektal fonovariantlarını müəyyənləşdirir. Bu isə türkologiyada təkə dilçilik elmi üçün deyil, həm də tarixi baxımdan çox əhəmiyyətli bir məsələ olaraq, türk onomastik sistemində mövcud ortaql dialektal xüsusiyyətlərin etnolinqvistik amillər əsasında paralel müqayisəli tədqiqi, eyni zamanda bu fonovariantların əsasında etno və ekstralinqvistik amillərin müəyyənləşdirilməsi baxımından mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Müasir Azərbaycan dilindəki mövcud dialekt sözlərlə ifadə olunan onomastik vahidlər Azərbaycan dilinin tarixi qədimliyini, xalqın mənəvi və mədəni, eləcə də dil zənginliyini qoruyub saxlayan keçmişlə gələcək arasında bir körpüdür. Türk xalqlarının yaşadığı müxtəlif coğrafiyalarda dialektizimlərlə ifadə olunan onomastik vahidlərin hər birinin linqvistik xüsusiyyətlərinin ayrı-ayrılıqda təhlili və digər türk dilləri ilə müqayisəsi dil tarixinin silinmiş səhifələrinin yenidən bərpasına böyük imkan yaradır.

Bu baxımdan onomastik vahidlərin bir qolunu təşkil edən toponimlər dilimizin lüğət tərkibinin inkişafını öyrənməkdə müstəsna rola malik olduğu kimi, tarixi dialektologiyaya aid məsələlərin də tədqiqi üçün mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Tarixi dialektoloji faktlar araşdırıldıqda məlum olur ki, müasir dilimizdəki mövcud coğrafi adların bir qismi araxikləşmiş qədim dil elementlərini qoruyub saxlamaqdadır. Bəllidir ki, hər bir apelyativ leksem kimi onomastik vahidlər də müəyyən tarixi dövrün məhsulu olmaqla etnik dil elementlərinin təzahürü kimi ortaya çıxır. Araşdırmalar göstərir ki, müxtəlif dillərin, o cümlədən dildaxili və dilxarici amillərin bir-birinə təsiri onomastik vahidlərdən də yan keçmir. Bunun nəticəsində

daha çox dialektal təsirlərlə fonetik dəyişikliyə məruz qalan toponimlərin bir qisminin semantikasi tamamilə təhrif edilərək dəyişdirilir. Tədqiqatlar göstərir ki, bütövlükdə dilin onomastik sistemində, xüsusilə Azərbaycan-türk toponimiyasında rast gəlinən bu fakt daha ciddi tarixi problemə çevrilməkdədir. Elə buna görə də milli coğrafi adlarımızın mənşəyinin araşdırılmasında digər dil xüsusiyyətləri nəzərə alınmaqla dialektal elementlərin də öyrənilməsinə xüsusi diqqət yetirilməlidir.

Bəzən bu qəbil adlarda yad dillərin təsiri müşahidə olunsada, linqvistik metodların düzgün tətbiqi eyni zamanda, hər bir dilin dialekt və şivə xüsusiyyətlərini müəyyənləşdirməklə həmin adların mənşəyini və dil mənsubluğunu aydınlaşdırmaq imkanı yaranır. Bəzən arxaikləşmiş apelyativ leksemlərlə ifadə olunan yad dillərin təsirinə məruz qalan tarixi toponimlərin bir çoxu dialekt və şivə xüsusiyyətlərini özündə mühafizə etdiyindən onların köməyi ilə onomastik vahidlərin tarixi, mənşəyi ilə yanaşı, tarixi dialektoloji məsələlərin də öyrənilməsi mümkündür. Bu baxımdan toponimlər dilimizin lüğət tərkibinin inkişafının öyrənilməsində müstəsna rolə malik olduğu kimi, tarixi dialektologiyaya aid məsələlərin də tətbiqi üçün mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Çağdaş onomastik vahidlərdə tarixi dövrlərin izləri

Tarixi dialektoloji faktlar araşdırıldıqda məlum olur ki, coğrafi adların bir qismi qədim dil elementlərini qoruyub saxlamaqdadır. Bəllidir ki, hər bir apelyativ leksem kimi onomastik vahidlər də müəyyən tarixi dövrün məhsulu olmaqla etnik dil elementlərinin təzahürü kimi ortaya çıxır. Araşdırmalar göstərir ki, müxtəlif dillərin, o cümlədən dildaxili və dilxarici amillərin bir-birinə təsiri onomastik vahidlərdən də yan keçmir. Bunun nəticəsində daha çox dialektal təsirlərlə fonetik dəyişikliyə məruz qalan toponimlərin bir qisminin semantikasi tamamilə təhrif edilərək dəyişdirilir.

Məhz bu baxımdan da dialektizimlər dilimizin lüğət tərkibinin tarixi inkişafını öyrənməkdə müstəsna rolə malik olduğu kimi, onomastik vahidlərə aid problematik məsələlərin həlli üçün də mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Tarixi onomastik vahidlərin bir çoxunun mənşəyinin və etnolinqvistik xüsusiyyətlərinin tətbiqi zamanı məlum olur ki, Azərbaycan, eləcə də ümumtürk toponimiyasının böyük bir qismini təşkil edən etnos adları ilə yanaşı, Naxçıvan və onun ətraf bölgələrinin bir qismini də bu tayfaların dilinə mənsub sonradan dilimizdə dialekt söz kimi daşlaşıb qalan apelyativ leksemlərlə ifadə olunan toponimlər təşkil edir.

Zaman-zaman baş verən tarixi-siyasi proseslər müxtəlif dillərin bir-birinə təsiri nəticəsində Azərbaycan dilindəki dialekt sözlərinin bir qisminin dəyişikliyə uğrayıb müəyyən təsirlərə məruz qalmasına səbəb olsa da, türk dillərinin qədim xüsusiyyətlərini qoruyub saxlayan, dialektlərdə işlək durumda olan apelyativ leksemdən onomastik sistemə keçid alan bu leksik vahidlərin əsas hissəsi Azərbaycan dilinin tarixi keçmiş, coğrafi mövqeyi, əhalisinin etnik tərkibi barədə məlumat verən ilkin tutarlı fakt kimi olduqca qiymətlidir.

Məhz buna görə də onomastik vahidə keçid almış, Azərbaycan dili şivələrinə məxsus apelyativ leksemləri digər türk dilləri və dialektləri müstəvisində müqayisəli araşdırmaya cəlb etməklə, xüsusilə ada çevrilmiş dialekt sözlərinin funksional-struktur və struktur-semantik tiplərini, onların yaranma və törəmə yollarını, onlarda mühafizə olunmuş qədim və müasir fonetik, leksik-semantik və qrammatik cəhətləri, eyni zamanda müasir Azərbaycan dilinin tarixi linqvistik dəyişikliklərinə sistemli şəkildə diqqət yetirmək və bu dildə dildaxili və dilxarici amillərin təsirinə müəyyənləşdirmək mümkündür.

Tədqiqatlar göstərir ki, Naxçıvan ərazisində ilkin məskunlaşan qədim türk tayfalarının dilinə mənsub müasir mərhələdə dilimizin lüğət tərkibində dialekt söz kimi daşlaşıb qorunan bu sözlərin bir qismi tarixi proseslər nəticəsində bir çox coğrafi obyektlərin ünvanına çevrilmişdir. Bu isə onu göstərir ki, toponimlər sadəcə tarixi etnik cəhətdən etimoloji problemlərin həlli üçün deyil, eyni zamanda dilimizin lüğət tərkibinin tarixi inkişafını öyrənməklə dialektoloji məsələlərin də tətbiqi üçün mühüm əhəmiyyət

kəsb edir. Tarixi dialektoloji faktlar araşdırıldıqda məlum olur ki, dialekt sözlərlə ifadə olunaraq qədim dil elementlərini günümüze qədər qoruyub saxlayan coğrafi adlar hər bir apelyativ leksem kimi müəyyən tarixi dövrün məhsulu olmaqla, etnik dil elementlərinin təzahürü olaraq ortaya çıxır.

Müəyyən tarixi proseslərdə müxtəlif dillərin, o cümlədən dildaxili və dilxarici amillərin bir – birinə təsiri nəticəsində daha çox dialektal təsirlərlə fonetik dəyişikliyə məruz qalan toponimlərin bir qisminin semantikasi tamamilə təhrif edilərək dəyişdirilir və ya tamamilə aradan qaldırılır. Müasir mərhələdə Azərbaycan – türk toponimiyasında rast gəlinən bu fakt etnolinqvistik baxımdan daha ciddi tarixi problemə çevrilməkdədir. Elə buna görə də milli coğrafi adlarımızın mənşəyinin aydınlaşmasında müxtəlif aspektdən dil xüsusiyyətləri nəzərə alınmaqla, dialektal elementlərin də öyrənilməsinə xüsusi diqqət yetirilməlidir. Bir çox hallarda dialekt sözlərlə ifadə olunan onomastik vahidlərdə, xüsusən toponimlərdə yad dillərin təsiri müşahidə olunsada, linqvistik metodların düzgün tətbiqi hər bir dilin dialekt xüsusiyyətlərini müəyyənləşdirməklə yanaşı, eyni zamanda, həmin adların mənşəyini və dil mənsubluğunu aydınlaşdırmaq imkanı yaradır.

Qədim Azərbaycan-türk torpaqları olmuş, bir neçə dövlətin işğalı altında qalan və hazırda başqa dövlətlərə aid edilən Azərbaycanın tarixi ərazilərində, xüsusilə Güney Azərbaycanda (İranda) və XX əsrin 20-ci illərinə qədər Qərbi Azərbaycan bölgəsinin tarixi inzibati ərazisində yaradılmış indiki Ermənistanda (Qərbi Azərbaycanda), Dağıstanda (Rusiyada), Gürcüstanda, eləcə də bir çox başqa bölgələrdə yad dillərin təsiri ilə küllü miqdarda fonetik və semantik dəyişikliyə uğramış apelyativ leksemərlə ifadə olunan onomastik vahidlər qeydə alınmışdır ki, bu adların fonetik tərkibində səsin əvəzlənməsi nəticəsində yer-yurd və şəxs adlarımızın mənası da kökündən dəyişdirilmişdir.

Azərbaycan-türk onomastik sistemində mövcud dialektal etnik dil faktlarının işlənmə tezliyinin araşdırılması qədim türk tayfa dillərinin müasir Azərbaycan şivələrinin formalaşmasındakı rolunu, eyni zamanda dünya coğrafiyasında müasir dil üçün arxitepə çevrilmiş dialekt sözlərlə ifadə olunan onomastik vahidlərin mənşəyinin müəyyənləşməsində mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Bəzən dialektizimlərlə ifadə olunan onomastik vahidlərin vasitəsilə çağdaş Azərbaycan-türk dilinin yad dillərə təsirini müəyyənləşdirmək mümkündür. Onomastik vahidlərdə mövcud dialektal elementlərin tədqiqindən aydın olur ki, Azərbaycan-türk dilinin şivələrində qədim tayfa dil elementlərinin özünəməxsus yeri var. Azərbaycan, eləcə də digər Türk coğrafiyalarında toponimlərinin böyük bir qismi qədim türk etnonimlərinin adını daşıyan və bu etnosların dilinə məxsus sözlərlə ifadə olunan coğrafi adlar təşkil edir ki, bu da həmin ərazidə ilkin məskunlaşan qədim türk tayfalarının adlarının və bu tayfaların dilinə məxsus sözlərin tarixi proseslər nəticəsində bir çox coğrafi obyektlərin ünvanına çevrildiyini göstərir.

Hazırda Azərbaycan Respublikasının ərazisində mövcud olan *Aza*, *Biçənək*, *Biləsuvar*, *Bayat*, *Bayandur Çaxırlı*, *Kəngərli*, *Külüs*, *Türkeş*, *Keçili*, *Qaraçuq*, *Xurs*, *Unus*, *Xələc*, *Muğancıq*, *Maxta*, *Kolanı*, *Qarxun*, *Qazançı*, *Qəmərli*, *Padar* və başqa bu kimi toponimlərin mənşəyi Azərbaycan xalqının soykökündə duran qəbilə birləşmələrinin tarixən keçib gəldiyi yolu aydınlaşdırırsa, dilimizin tarixi onomastik sistemində mühafizə olunan *Yanşaq*, *Çatqıran*, *Çinçavat*, *Astadingil*, *Məzrə*, *Hənəktala*, *Kilitqaya*, *Dondulu* və başqa bu kimi dialekt sözlərlə ifadə olunan çoxsaylı tarixi toponimlər isə Azərbaycan-türk dilinin şivələrində arxitepə çevrilmiş qədim türk dil elementlərinin bir çoxunun apelyativ leksemərlə ifadə olunduğunu göstərməkdədir. Bəzi tədqiqatçılar Naxçıvanın ilkin sakinləri olan qədim türk tayfalarının tarixini təhrif edərək onların bu əraziyə XI – XII əsrlərdən gəldiyini sübut etməyə çalışsa da, qədim mənbələrdə və tarixi sənədlərdə olan tarixi toponimik dil faktları bu fikri tamamilə təkzib edir.

Toponimik tədqiqatlardan görüldüyü kimi, Naxçıvan toponimiyasında mövcud bu coğrafi adlarda öz izlərini qoyub tarix səhnəsindən çıxmış qədim etnosların köməyi ilə bu ərazinin hələ e.ə. tarixi etnik tərkibi və dil mənsubiyyəti haqqında məlumatlar əldə etmək mümkündür. Azərbaycan, eləcə də

ümumtürk toponimiyasının böyük bir qismini təşkil edən bu etnos adları ilə yanaşı, Naxçıvan və onun ətraf bölgələrinin bir qismini də bu tayfaların dilinə mənsub olan və sonradan dilimizdə dialekt söz kimi daşlaşıb qalan apelyativ leksemlərlə ifadə olunan toponimlər təşkil edir.

Müəyyən tarixi proseslərdə müxtəlif dillərin, o cümlədən dildaxili və dilxarici amillərin bir – birinə təsiri nəticəsində daha çox dialektal təsirlərlə fonetik dəyişikliyə məruz qalmasından aydın olur ki, sonrakı tarixi mərhələlərdə müxtəlif səbəblərdən bu toponimlərin bir qisminin semantikasına ya tamamilə təhrif edilərək dəyişdirilmiş, ya da tamamilə aradan qaldırılıb yenisi ilə əvəz olunmuşdur.

Lakin təəssüflə qeyd etmək lazımdır ki, imperializim iddiasında olan və türk xalqına qarşı fiziki və mənəvi soyqırım aparan bir çox ölkələrdə qədim türk dilinin tarixi xüsusiyyətlərini əks etdirən müxtəlif bölgələrdə ən qədim dil elementlərini yaşadan toponimlərin çoxu ya həmin dilin təsiri ilə fonetik deformasiyaya məruz qalmış, ya yerli hakim dilə tərcümə edilərək dəyişdirilmiş, ya da bəzi dil faktorlarından asılı olaraq semantik mənası tamamilə təhrif edilərək neotoponimlərlə əvəz olunmuşdur.

Bu tip toponimlərin komponentlərinin dialektal müstəvidə leksik-semantik cəhətdən araşdırılması dilimizin tarixi durumunu ortaya çıxarmaqla, dialektlərimizin ümumtürkoloji və tarixi baxımdan tədqiqi, eyni zamanda bir çox linqvistik problemlərin həlli üçün böyük imkanlar yaradır və belə bir faktı əsaslandırmağa imkan verir ki, tarixən dünya coğrafiyasının böyük bir qisminə sahib olan türk xalqı bu ərazilərin ilkin məskunlaşan sakinləri olaraq öz qədim tarixini milli dil vahidləri ilə coğrafi adlarda əks etdirərək günümüzədək mühafizə etmişdir. Həm tarixi qaynaqlarda, həm də çağdaş dövrümüzdə mövcud toponimlərin tərkibində Azərbaycan – türk dilinin qədim sözlərinə təsadüf olunur ki, bunların bir qismi artıq ədəbi dilimizdən çıxaraq dialektal səviyyədə qorunur, bir qismi isə öz əvvəlki mənasını dəyişmiş şəkildə işlənir.

Çağdaş türk dillərinin onomastik sistemində dialektizimlərlə ifadə olunan mövcud onomastik vahidlərin yaranma tarixini və etimologiyasını qədim yazılı mənbələrin dili əsasında izlədikcə, müasir dil üçün arxaikləşmiş çox sayda leksik vahidlərin vaxtı ilə türk dilində aktiv mövqedə olduğunu, sonradan köhnələrək dialektlərin və onomastik vahidlərin tərkibində daşlaşıb müasir dövrdə qaldığını görmək mümkündür. Bu isə onu söyləməyə əsas verir ki, hər bir xalqın təşəkkülü və onun inkişaf tarixinin öyrənilməsində, qədim dil xüsusiyyətlərinin müəyyənləşdirilməsində dialektlər və onomastik vahidlər, xüsusilə toponimlər çox zəngin məlumat verir.

Dialektizimlərlə ifadə olunan onomastik vahidlər.

Qədim Akkad, Assur, Urartu və qədim fars dilindəki kitabələrdə, qədim yunan və latın müəlliflərinin əsərlərində, gürcü, erməni, ərəb və fars dilli qaynaqlarda, Azərbaycan və Anadolu ərazisində olan epigrafik abidələrdə, Orxon kitabələrində, “Kitabi Dədə Qorqud” kimi bir çox qədim türk dastanlarının dilində, coğrafiyaşünas səyyahların yol qeydlərində, Osmanlı dövrü mənbələrində və nəhayət, XIX əsrə qədər rusdilli ədəbiyyatda əsrin sonuna qədər mövcud olan küllü miqdarda türk mənşəli onomastik vahidlər sadalanır. Bu mənbələrdə qeyd olunan onomastik vahidlərin mühüm bir qolunu təşkil edən toponimlərin bir hissəsi xalqımızın etnogenezində iştirak etmiş, sonralar qaynayıb-qarışaraq ortadan çıxmış tayfaların və onlara mənsub nəsillərin adlarını əks etdirir, digərləri isə Azərbaycan-Türk dilində olan termin səciyyəli söz qrupları ilə ifadə olunur. Qədim tarixi mənbələrin dili üzərində aparılan tədqiqatlardan aydın olur ki, bu coğrafi adların böyük bir qismi də müəyyən tarixi-coğrafi və sosial amillərlə əlaqədar yaranıb formalaşan və müasir dilimizdə arxaikləşərək dialekt qatında mühafizə olunan apelyativ leksemlərdən ibarətdir.

XVI – XVIII əsr Osmanlı qaynaqlarında qeyd olunan Naxçıvan və onun ətraf bölgələrində tarixi toponimlərin çoxunda çağdaş Naxçıvan dialektində mövcud bu tip sözlərin çox böyük miqyasda işləndiyinin şahidi oluruq. Qədim Osmanlı qaynaqları üzrə aparılan tədqiqatlar göstərir ki, vaxtı ilə türk

dillərində müstəqil semantik mənə daşıyan, müasir Azərbaycan dilinin Naxçıvan qrupu şivələrində dialekt sözü kimi qorunan *yanşaq*, *ağna*, *çinçavat*, *çal*, *dingil*, *çatı*, *tutiya*, *hənək*, *kilit* və başqa bu kimi dialekt sözlərin hər biri XVI-XVIII əsr Naxçıvan və İrəvan əyalətinin icmal dəftərində qeydə alınmış bir çox tarixi toponimlərin adını daşıyır.

Yanşaq: XVI-XVIII əsr Osmanlı qaynaqlarında Naxçıvan və onun ətraf bölgələrinin toponimiyasında qeydə alınmış bu dialekt sözlərlə ifadə olunan coğrafi adların işlənməsi təsadüfi deyil. «İrəvan əyalətinin icmal dəftəri»ndə qeydə alınmış belə tarixi toponimlərdən biri vaxtilə Zarzəmin nahiyəsinin kəndlərindən olan *Yanşaqdır* (Bünyadov Z.: Bakı: 1996, s.92). Tarixən “aşiq, ozan” mənəsində işlənən *yanşaq* sözü çağdaş Naxçıvan qrupu şivələrində olduğu kimi, Şərqi Anadolunun da bəzi şivələrində öz tarixi semantik kökünə dayanaraq müəyyən üslubi çalarlarla əlavə semantik mənə ifadə edərək “yorulmadan çox danışan, söz yayan” anlamında açıqlanır (Caferoğlu A: Ankara: 1995, s. 285).

Ağnadərə: “İrəvan əyalətinin icmal dəftəri”ndə qeydə alınmış, hər iki komponenti türk mənşəli sözdən ibarət *Ağnadərə* toponiminin I komponenti “*ağna*” feili Naxçıvan qrupu şivələrində “*üzərinə gəlmək*” və ya “*sürətli axın, hücum*” anlamlarını ifadə edən dialekt söz kimi işlənməkdədir. XVI–XVIII əsrlər İrəvan əyalətinin Xınzrək nahiyəsində qeydə alınmış *Ağnadərə* toponiminin (Bünyadov Z.: Bakı: 1996, s.47) tərkib hissəsi olan “*ağna*” sözü Naxçıvan qrupu şivələrində işlək olduğu kimi, çağdaş ədəbi nümunələrdə də dialekt sözü müəyyən üslubi çalarla poetik mənə ifadə edərək tarixi semantik anlamını ifadə etdiyini görmək mümkündür.

Nə dağlardan *ağnayıb* gələn dəli sellər,

Nə də gözlərimdən ürəyimə

damla – damla sızan nur gilələr

Olmasa da ötəri...

Çinçavat: Naxçıvan qrupu şivələrində aktiv müşahidə olunan “hər şeydən iyrenən, təmizkar” mənəsində işlənən *çinçavat* sözünə Osmanlı dövrü qaynaqlarında Vedi nahiyəsinin toponimiyasında olduğu kimi, müasir dövrdə Şərqi Anadolunun Tuzluca bölgəsində də rast gəlinir (Çetinkaya N: İstanbul: 1996, s.168).

Tarixi qaynaqlarda qədim oğuz boylarından birinin adı olaraq tarixi etnonim kimi qeydə alınmış *çinçavat* sözü sonradan apelyativ leksemə keçid alaraq, Naxçıvan qrupu şivələrində dialektal vahid kimi daşlaşıb qalmışdır. Bu qədim türk etnosunun adı M.Erginin tədqiqatlarında da qeyd olunur (Ergin M: Ankara: 1997, s.411). Ə.Cəfəroğlu da öz tədqiqatlarında Anadolunun Çıldır bölgəsində yaşayan Qarapapaq və ya tərəkəmə olmayan türk boylarına və Azərbaycandan buraya köç etmiş mühacirlərə “*çinçavat*” adı verildiyini yazır (Caferoğlu A. Ankara: 1995: s.XV).

Çal: Xınzrək nahiyəsinin toponimiyasında rast gəlinən dialekt sözlərdən biri də *çal* komponentli Çaltəpə coğrafi adıdır ki, (Bünyadov Z.: Bakı: 1996, s.36). bu sözün birinci komponenti “*çal*”Naxçıvan qrupu şivələrində iki müxtəlif mənada “*bozarmaq və pozulmaq*” kimi açıqlanır: *Çal-ağ: çal saçları onu daha da yaşlı göstəriridi*; çal – pozulmuş: *Səsim yaman çallaşıb. Çal saqqal, çal saç. Çaltəpə* toponiminin tərkibindəki çal sözü isə yaşıllığı az olan, yəni “*boz təpə*” mənəsində açıqlanır.

Astadingil: XVI-XVIII əsr İrəvan əyalətinin toponimiyasında qeydə alınmış dialekt sözlə ifadə olunan coğrafi adlardan biri də Abaran nahiyəsinin *Astadingil* kəndidir (Bünyadov Z.: Bakı: 1996, s.87). Hər iki tərəfi (*asta – yavaş və dingildə – oynamaq, yerində hərəkət etmək*) türk mənşəli toponimin II komponenti “*dingil*” sözü “yüngül xasiyyətli”, “dingildəmək isə” müasir Naxçıvan qrupu şivələrində “oynağan, ritmik, atılıb–düşən” anlamlarında açıqlanır: *Nə dingildəyirsən?*

Çatqıran: XVI-XVIII əsr Osmanlı qaynaqlarındakı dialekt xüsusiyyətini qoruyub saxlayan toponimlərdən birisi də *Çatqıran* coğrafi adıdır (Bünyadov Z.: Bakı: 1996, s.59). Bu toponimin tərkibindəki *çatı* sözü oğuz qrupu türk dillərinin bir çoxunda *dam örtüyü, tavan, bəzən də bütövlükdə ev–yurd* mənasını ifadə edir. Güney Azərbaycan, Şərqi Anadolu şivələrində, Kırım-tatar və qaqauz dillərində rast gəldiyimiz *çatı* sözü eyni semantik yüklə Naxçıvan dialekti üçün də xarakterikdir: *Bir çatı altında yaşayırdılar*.

Tutiya: Çatqıran kəndinin yaxınlığında yerləşən və dialekt sözlə ifadə olunan toponimlərdən biri də Osmanlı dövrü qaynaqlarında adı keçən İrəvan əyalətinin Qırxbulaq nahiyəsində yerləşən *Tutiya* kəndidir (Bünyadov Z.: Bakı: 1996, s.59), digəri isə Rusiyanın dəstəyi ilə qədim Oğuz-Türk yurdu İrəvan xanlığı ərazisində yaradılmış indiki Ermənistanın Ellər (Abovyan) rayonundakı Tutıyyə (21.06.1948-ci ildə ermənilər tərəfindən dəyişdirilmiş adı-Saranist) kəndidir (Ələkbərli.Ə. 1994: s.107). Bu kənd haqqında akademik B.Budaqov və Q.Qeybullayev öz tədqiqatlarında daha geniş məlumat verərək yazır: “Tutiyyə kəndinin əhalisi erməni daşnakları tərəfindən qovulduqdan sonra 1918-ci ildən 1926-cı ilədək kənd boş qalmışdır. Sonra bu kəndə çox az salda azərbaycanlılar və ermənilər yerləşdirilərək kəndin adı Ermənistan dövlətinin qərarı ilə dəyişdirilərək Seranist adlandırılmışdır. 1948-ci ildə kəndin azərbaycanlı əhalisi yenidən kütləvi şəkildə buradan çıxarılaraq Azərbaycana köçürülmüşdür” (Budaqov B. Bakı: 1998, s.392).

XX əsrin əvvəllərinə aid rusdilli rəsmi mənbələrdə də Tutiyyə kəndi haqqında verilən məlumatdan aydın olur ki, bu kənd İrəvan xanlığının Qırxbulaq mahalına, sonra Eçmiadzin qəzasına aid edilmişdir (Piqarev D: Tiflis: 1913, 249); (Şavrov İ.: 1911). Vaxtilə çox zərif bir çiçəyin adından ad almış *Tutiyyə* toponimi Azərbaycan dilinin dialekt leksikasında, xüsusilə Naxçıvan qrupu şivələrində “*qiymətli, nadir, çox zərif, incə bir nəsnə*” anlamını ifadə edir: *Bı gəlini elə bil tutiyyə qəyiriplər* (Nax.). Osmanlı qaynaqlarında fitotoponim kimi qeydə alınmış Tutiyyə Şərqi Anadolunun Erzurum şivələrində çiçək adı kimi qalmaqdadır: *Çinko madeni mor rengli bir kır çiçeği* (Cemalmaz E: Anakara:1995, c.3, s. 315).

Hənəktala: Osmanlı dövründə İrəvan əyalətinin Zarzəmin nahiyəsində yerləşən tarixi toponimlərdən biri də Naxçıvan dialektində işlənən “hənək-zarafat” sözü ilə ifadə olunan *Hənəktala* kəndidir (Bünyadov Z.: Bakı: 1996, s.92). Azərbaycan coğrafiyasında tarixi toponim kimi qeydə alınan *Hənəktala* toponiminin birinci komponenti “*hənək*” sözü Naxçıvan qrupu şivələrində “*hənək-hənək axırı dəyəmək*” ifadəsilə aforizim şəklində sabitləşmiş, Güney Azərbaycan və Şərqi Anadolu şivələrində də eyni semantik yüklə işlənərkəndir.

Çətən: “İrəvan sancağının icmal dəftəri”ndə qeydə alınmış dialekt sözlə ifadə olunan tarixi toponimlərdən biri də Məzrə nahiyəsində yerləşən *Çətən* (*çətən-çox, sıx*) kəndidir (Bünyadov Z.: Bakı: 1996, s.46). İlk baxışda bu toponimin etimoloji cəhətdən mənşəyini müəyyənləşdirmək bir qədər mürəkkəb olsa da, dialektoloji tədqiqatlar bu toponimin də qədim türk mənşəli “*çətən – bölük, çoxluq*” anlamı ifadə edən və Naxçıvan qrupu şivələrində daşlaşıb qalan müasir dialekt sözlərdən biri olduğunu göstərir: *Bir çətən külfəti saxlamağın nə demək olduğunu bilsən belə danışmasan* (Nax.). Onu da qeyd etmək lazımdır ki, “*çətən*” sözü Naxçıvan qrupu şivələrində; 1. quzuları saxlamaq üçün qarğı və ya ağac budaqları ilə hörülmüş yer; 2. Saman daşımaq üçün arabanın yanına qoyulan qarğı toxuma kimi də işlənir (ADNDL: Bakı: 2017, s.101). Görünür, müasir mərhələdə Naxçıvan qrupu şivələrində “*çoxluq, sıxlıq*” mənasında işlək olan bu sözün vaxtı ilə toponim kimi işlənməsi də təsadüfi olmamışdır.

Böyük Xas: Qədim Azərbaycan toponimiyasında rast gəlinən Naxçıvan, Güney Azərbaycan və Şərqi Anadolu şivələrində aktiv olan apelyativ leksemlərdən biri də Azərbaycan dilində “*yaxşı, keyfiyyətli*” mənasında işlənən *xas* sözüdür. XVIII əsrdə İrəvan əyalətinin Maku nahiyəsində qeydə alınmış *Böyük Xas* kəndi də bu qəbildəndir (Bünyadov Z.: Bakı: 1996, s.30).

Kilit: Naxçıvan qrupu şivələrində *bağlı* və ya *qıfıl* mənasını bildirən *kilit* sözü ilə ifadə olunan toponimlərdən biri Osmanlı dövrü qaynaqlarında Şürəgil livasında qeydə alınmış *Kilitqaya* kəndi (İƏİD: Bakı: 1996, s.97), digəri isə 1929-cu ildə Zaqafqaziya MİK-in Naxçıvan MSSR-in 9 kəndi ilə birlikdə Ermənistanə verilmiş Ordubad rayonunun *Kilit* kəndidir (AR İƏB: Bakı: 2013, s.120). Hazırda Ordubad rayonunda *Kilit* dərəsi adını saxlayan, Naxçıvan, Güney Azərbaycan və Şərqi Anadolu şivələrində “bağlı (qıfıl)”, “bağlamaq” mənasında işlənən bu söz Mahmud Kaşğarının “Divanü lüğət-it türk” əsərində r>l əvəzlənməsi ilə *kirit* şəklində işlənmişdir (Kaşğarlı M: Ankara: 2013, s.2).

Xaraba: XVI–XVIII əsrlərdə Osmanlı qaynaqlarında qeyd olunan Naxçıvan nahiyəsinin kəndlərindən biri də *Xəlilxarabasıdır* (NSMD: Bakı: 2001, s.24). Bu toponimin tərkibindəki *xaraba* komponenti ədəbi dildə işlənməsinə baxmayaraq, öz dialekt semantik yükünə görə müasir Azərbaycan dilinin dialektlərində “*dağılmış, viran qalmış*” mənasında işlənməkdədir. Ehtimal ki, *Xəlilxarabası* coğrafi adı ya həmin şəxsə mənfi münasibətin, ya da həmin şəxsə aid yurdun – məkanın dağılması, talan, edilib viran qalması ilə bağlı yaranmış tarixi toponimlərdən biridir.

Çavuş: Çağdaş türk toponimiyasında tarixi izini yaşadan və müasir Azərbaycan dilinin həm ədəbi, həm də dialekt qatında öz tarixi mövqeyini qoruyan sözlərdən biri də qədim türk dilinə məxsus “*çavuş–xəbərçi*” sözüdür. Qədim türk yazılı abidələrinin, eləcə də müasir Azərbaycan dilində hərbi rütbə bildirən (Battal A. Ankara: 1997, s.24) bu leksik vahid müasir dilimizin dialekt qatında da tarixi semantikasını qorumaqla, müəyyən üslubi çalar ifadə etməkdədir. Orxon yazılarının dilində *çabış* (baş komandir) (Tekin T. İstanbul: 1995, s.101) hərbi rütbə bildirən bu söz, daha sonrakı dövrlərdə müəyyən fonetik dəyişikliklə “*çovuş*” şəklində işlənərək dövlət başçısının fərmanlarını, hökmlərini xalqa elan edən rütbəli şəxsə deyilirdi (ADİL: Bakı:1983, c.3,s.446).

Bu söz sonradan polisemiyaya meyillənərək, Naxçıvan qrupu şivələrində, eləcə də Güney Azərbaycanda müəyyən üslubi çalar ifadə edərək, Naxçıvan və Təbriz dialektlərində *çavuş*//*çavış*//*çabış* fonovariantlarında *xəbərçi*, *xəbər* gətirən mənasında işlənmişdir. *Çavışdar indicə xəbər gətirər* (Nax.), *Çovuşların gələr səsi,sədası* (Təb.) (Şəhriyar M.Bakı:1966, s. 20). *Mən çovuşam, çovuş qapıda yatar* (Mər.). “Kitabi Dədə Qorqud” dastanlarının dilində (Gökay O. İstanbul: 2000, s.133) qeydə alınmış bu leksik vahidə klassik ədəbi əsərlərin də dilində rast gəlinir: *Zöhrəvü mahu müştəri dust elinin çavuşları* (Qəhrəmanov C. Bakı: 1970, s.194). Azərbaycan müstəqilliyini əldə etdikdən sonra, *çavuş* sözü hərbi təmrin olaraq, tarixi milli söz kimi yenidən Azərbaycan ədəbi dilinin lüğət tərkibinə qayıtmışdır. Qeyd etmək lazımdır ki, Şərqi Anadolu şivələrində də eyni üslubi çalarla müşhidə olunan *çavuş* (*çovuş*), *çōş*, *çawōş* (*çawōş iki gün sorna bi haber göndərmiş* (Mukim S. Ankara:1995, s.263) sözü çağdaş türk ədəbi dilində tarixi mövqeyini bu günədək qoruyaraq hərbi rütbə bildirir. Hazırda Şərqi Anadolunun Erzurum vilayətinin Karayazı və Hınıs rayonlarının toponimiyasında Çavuşoğlu, Çavuş və Halilçavuş adlı üç toponim də qeydə alınmışdır (Cemalmaz E. Ankara:1995, c.1, s.40, 58, 63).

Naxçıvan qrupu şivələrinin leksik tərkibində mövcud qədim türk dilinin müasir dil üçün arxaik sayılan dialekt sözləri linqvistik baxımdan ən maraqlı dil vahidləridir. Müasir toponimiyada tarixi izlərini yaşadan belə arxaik sözlərdən biri də “*güclü səs, hayqırış*” mənasını ifadə edən “*vəng*” sözüdür.

Vəng: Naxçıvan qrupu şivələrində *vəng*//*ban* (bağırçı, səs, hayqırış; *-Nə vəngildəyirsən?-Banqır-banqır bağırırdı*) fonovariantlarında *vəngildəmək*// *banlamaq* (*bağırmaq, qışqırmaq, hayqırmaq*) şəklində işlənən, sonradan kürdəcəyə, farsçaya, hətta ermənicəyə keçmiş bu söz müasir Azərbaycan toponimiyasında da öz tarixi izlərini yaşatmaqdadır. Lakin təəssüflə qeyd etmək lazımdır ki, indiyə qədər tərkibində “*vəng*” sözü ilə ifadə olunan Qızıl vəng kimi müasir toponimlərin, hətta qədim Osmanlı qaynaqlarında İrəvan əyalətinin Dərələyəz, Karbi, Abaran, Zebil nahiyələrində qeydə alınan Qaravəng, Ağcavəng, Korlavəng, Xaçvəng, Savmosavəng, Haçavəng, Delikvəng, Vənktağ, Axuşvəng, Ərgüvanik, Dəngəvəng (Bünyadov Z. Bakı: 1996, s. 35, 43, 45, 65, 88, 87, 125, 136, 144), eləcə də çağdaş Qərbi Azərbaycan bölgəsinin (indiki Ermənistanın – Agin rayonundakı Qoşavəng (Ələkbərli.Ə.

Bakı:1994:s.27), Qarğavəng (Budaqov B. Bakı:1998, s.193) və Qarabağın (Vəng, yeni adı Çinarlı) toponimiyasında daha aktiv müşahidə olunan bu söz nədənsə erməni sözü kimi qəbul edilməkdədir. Ermənistanın rəsmi sənədləri əsasında akademik B.Budaqovun verdiyi məlumatdan aydın olur ki, vaxtı ilə İrəvan quberniyasının Eçmiadzin qəzasına aid edilən və əhalisi tamamilə türklərdən ibarət olan Qarğavəng kəndinin sakinləri 1832-ci ildə buradan tamamilə çıxarılmış və buraya ermənilər yerləşdirilmişdir (Budaqov B. Bakı:1998, s.193).

Erməni müəllifi E.B.Sevortyan eyni semantik yük daşıyan bu sözün [b<v<m] keçid variantlarından çox geniş şəkildə bəhs edərək *ba:ğır//bañ//bahgır//bankır//^oağ-ğыл-да (v^oağ-ğıl-da) bañ sıyta* “*эромко рыдаты*” “*yüksək səslə fəryad etmək*” sözünün qədim türk dillərinə məxsus olduğunu qədim türk yazılı abidələrinin dil faktları əsasında izahını vermiş, bu sözün M.Kaşğarlının dilində, türk dillərinin dialektlərində, qədim uyğur və türkmən dilində də də aktiv işləndiyini göstərmişdir (Sevortyan E.B: 1978: s.20-21).

Azərbaycan dilinin dialekt leksikasından kürdcəyə və ermənicəyə keçən və Naxçıvan qrupu şivələrində işlənən “*vəngildəmək*” sözü Azərbaycan ədəbi dilindəki “*qışqırmaq, hayqırmaq və ya banlamaq*” sözünün ekvivalentidir. Çağdaş Türkiyə, eləcə də qədim Qırçaq türkcəsində *bañır//banqır-bağırmaq* (Toparlı R. Ankara: 2003, s.23) *bañ*-qışqırmaq, hayqırmaq sözünə qədim türk dillərində də rast gəlinir: *oylan bañ sıytahī* (oğlan hayqıraraq ağladı) (Древнетюркский словарь. Ленинград: 1969, s.81). İraq-türkmənlərinin dilində baynəmaq (İraq-Türkmən ləhcəsi. Bakı: 2004, s.384) şəklində işlənən bu söz Güney Azərbaycan əfşarları arasında “*ban*” şəklində işlənməklə fars dilinə də keçmişdir. Azərbaycan ədəbi dilində bu sözə “*xoruzun səsi, xoruzun banlaması*” şəklində rast gəlinir: *Sanki xoruzun son banı xəncərdi* (Hüseynəlizadə S. Bakı: 2014, s.30).

Xoruz *ban* verəndə gəl,

Yaram qan verəndə gəl,

Sağlığında gəlmədin

Bari can verəndə, gəl (Təbriz folklor örnəkləri. Bakı: 2013, s.202).

Danquli: Əsasən Azərbaycan dilinin Cənub qrupu şivələri üçün xarakterik olan *danquli//donqili//donqulu* sözü Azərbaycanda Xəzər hövzəsində yerləşən Danquli çayının adı hidronim kimi qeydə alınmışdır (Ensiklopedik lüğət. Bakı: 2007, s.149.). Naxçıvan və Təbriz dialektində “*ucuz, dəyərsiz, saxta*” mənasında işlənən bu apelyativ leksemin hidronim kimi etimologiyası fərqli şəkildə izah olunur. Danquli hidroniminin etimologiyası Azərbaycan dilinin dialektlərində *danqıl//danqul//dəngil //danqır* “boş, başdansovdu, hərdənbir, daz” kimi anlamlar ifadə edən sözlərlə əlaqəli şəkildə göstərilə də, bu çayın adının mənası “böyük vanna, hövzə” kimi açıqlanmaqdadır (Ensiklopedik lüğət. Bakı: 2007, s.149.).

Tarixi dialektoloji araşdırmalardan aydın olur ki, çağdaş dövr türk dillərində müxtəlif səs keçidlərinin mövcud dialekt variantlarının onomastik vahidlər vasitəsilə bərpası və müəyyənləşdirilməsi türk dilinin ən qədim dövrlərdən başqa dillərə güclü təsirini ortaya çıxarmaqla, digər dillərin fonetik sistemində öz dərin izlərini buraxdığını aydın şəkildə göstərməkdədir. Bu fakt müasir dövrdə dünyanın müxtəlif coğrafiyalarında türk xalqlarının ilkin məskunlaşdığı ərazilərdə, xüsusilə XX əsrin əvvəllərində Rusiyanın böyük dəstəyi ilə İrəvan xanlığı ərazisində yaradılmış indiki Ermənistan (Qərbi Azərbaycan), Balkan ölkələri, Rusiya, İraq, İran (Güney Azərbaycan), Əfqanıstan, Gürcüstan, Dağıstan (Dərbənd, Tabasaran), Suriya kimi dövlətlərdə dəyişdirilmiş, eyni zamanda mövcud bir çox tarixi coğrafi adların tədqiqində və təhlilində öz təsdiqini tapır.

Tədqiqatlar göstərir ki, müasir dilimizdə arxitepə çevrilmiş dialekt sözlərlə ifadə olunan onomastik vahidlərin tərkibində müşahidə olunan mövcud səs keçidləri türk dilinin dialekt xüsusiyyəti kimi bu

adların semantikasına xələl gətirmədən yad dillərə keçid almış və bu dillərin səs sisteminə öz güclü təsirini göstərmişdir.

Çin: Türk dilindən rus dilinə keçən bir çox sözlərdə, xüsusilə onomastik vahidlərdə türk dilləri üçün xarakterik olan səslərin müxtəlif keçid variantlarına ([ç] samitinin [ts-s-ı-ş], [ü] saitinin [ю] variantına) rast gəlinir. Çağdaş rus toponimiyasında Tsaritsın şəhərinin qədim forması qədim türk sözü *Sarıçin* (*sarı*- rəng, *çin*-düz, düzənlik, *jolty ostrov*-sarı ada, [s-ts-ı]) sonralar rus dilinin fonetik sisteminə uyğunlaşdırılaraq *Tsaritsin*, *Ağtərbə* toponimi isə *Axtıyuba* (*Ахтуба*) formasına düşmüşdür (Hacıyeva Q: Bakı: 2008, s.119).

[Ç] səsinin [c], həmçinin [ts (u)] səsinə keçidinin intervokal pozisiyada aşkar olduğunu qeyd edən B.A.Serebrennikov ç>ş variantının başqırd, xakas və yakut, [ç-ts] keçidinin isə tatar dilləri üçün xarakterik olduğunu göstərmişdir (Serebrennikov: bakı: 2002, s.84–85). *Sarı və çin* komponentlərindən ibarət qədim türk mənşəli *Sarıçin* (Tsaritsin) toponiminin ikinci komponenti “çin” sözü çağdaş Naxçıvan dialektində öz əvvəlki semantik anlamını (*çin*-1. düz, düzən yer; 2. doğru, düzgün, təbəqə, ly, qat) qoruyaraq işlənməkdədir: *Çörəyi çinlədim*. *Yuxum çin oldu* (Naxçıvan). Rus toponimiyasında *Tsaritsin* kimi işlənən bu toponimin mənşəyi rus qaynaqlarında da türk mənşəli *Sarıçin* (*jolty ostrov - sarı torpaq*) kimi açıqlanır (Hacıyeva Bakı: 2008, s.119).

Azərbaycan dilinin dialektlərində; 1.doğru: 2. rütbə mənasını ifadə edən “çin” sözü Naxçıvan (*yuxum çin oldu*, *çörəyi çinlədim*, *çin-çin yığdım*, çini adamdı) və Güney Azərbaycan (*Çin otax*, *çin-çin otax*, *qırx pilləkən*, *min bir otax*) dil mühitində işləkliyi ilə seçilən leksik vahidlərdəndir. Türk dillərində də azərbaycan dilinin dialektləri ilə bu sözün semantik tutumu ilə paralelləşən müxtəlif variantlarına rast gəlinir. Qədim qırçaq dilində (doğru, gerçək, yüksək vəzifə) (Toparlı R. Ankara: 2003, s.51) mənasını bildirən və bu semantik yükü olduğu kimi Naxçıvan qrupu şivələrində də (*çinni adamdı*) “doğru, düzgün, təbəqə, qat, lay, rütbə” mənalarında qoruyub saxlayan *çin* sözü, digər dialektlərimizdə bəzən taxıl, ot biçmək üçün qısa dəstəli, dişli yarım dairəvi kənd təsərrüfatı aləti və dəfə, kərə mənasında (Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti. Bakı: c. III-1983, s.436) işlənmiş olsa da, araşdırmalar bu sözün ən əski qaynaqlarda, “İbn Mühənnə Lüğəti”ndə (*çin aymak-doğru söyləmək*) (Battal A. Ankara:1997, s.25), qədim və çağdaş türk dillərində (*saña söz ajıtsa oqun söz çini; bu savim qaltı kün tənri teg çin ol*) (Древнетюркский словарь. Л.:1969, s.148) və dialektlərində (*çin-верно*) (Баскаков. Н. М.:1985, s.165) eləcə də klassik ədəbiyyatda da (*Eşqini tərək etmək istər könlüm, amma çin degil* (Nəsimi), *Sənnaşərib uyumayıb dünənki yuxusunun çin olmasını gözəlyirdi* (Y.V.Çəmənəmənli) daha çox doğru, gerçək anlamını ifadə etdiyini göstərir.

Lakin təəssüflə qeyd etmək lazımdır ki, imperializim iddiasında olan və türk xalqına qarşı fiziki və mənəvi soyqırım aparən bir çox ölkələrdə qədim türk dilinin tarixi xüsusiyyətlərini əks etdirən müxtəlif bölgələrdə ən qədim dil elementlərini yaşadan toponimlərin çoxu ya həmin dilin təsiri ilə fonetik deformasiyaya məruz qalmış, ya yerli hakim dilə tərcümə edilərək dəyişdirilmiş, ya da bəzi dil faktorlarından asılı olaraq semantik mənası tamamilə təhrif edilərək neotoponimlərlə əvəz olunmuşdur.

Bu tip toponimlərin komponentlərinin dialektal müstəvidə leksik-semantik cəhətdən araşdırılması dilimizin tarixi durumunu ortaya çıxarmaqla, dialektlərimizin ümumtürkoloji və tarixi baxımdan tədqiqi, eyni zamanda bir çox linqvistik problemlərin həlli üçün böyük imkanlar yaradır və belə bir faktı əsaslandırmağa imkan verir ki, tarixən dünya coğrafiyasının böyük bir qisminə sahib olan türk xalqı bu ərazilərin ilkin məskunlaşan sakinləri olaraq öz qədim tarixini milli dil vahidləri ilə coğrafi adlarda əks etdirərək günümüzədək mühafizə etmişdir. Həm tarixi qaynaqlarda, həm də çağdaş dövrümüzdə mövcud toponimlərin tərkibində Azərbaycan – türk dilinin qədim sözlərinə təsadüf olunur ki, bunların bir qismi artıq ədəbi dilimizdən çıxaraq dialektal səviyyədə qorunur, bir qismi isə öz əvvəlki mənasını dəyişmiş şəkildə işlənir.

Nəticə

Tarixi dialektizimlərlə ifadə olunan onomastik vahidlərin yaranma dövrünü və mənşəyini müəyyənləşdirmək bir qədər çətin olsa da, qədim yazılı mənbələrin dili və dialekt və şivələrin tədqiqi əsasında bu dil faktlarının öyrənilməsi bir qədər asanlaşır.

Onu da qeyd etmək lazımdır ki, Azərbaycan, eləcə də bütövlükdə türk xalqlarının yaşadığı coğrafiyada dialektizimlərlə ifadə olunan çeşitli onomastik vahidlərin tarixi-etimoloji xüsusiyyətlərinin açıqlanması onu göstərir ki, müəyyən səbəblərdən bu coğrafi adlar bir çox hallarda çox ciddi şəkildə yad dillərin təsirinə məruz qalmışdır.

Bu tarixi coğrafi adların tədqiqində ortaya çıxan bir çox səs keçidləri əsasında qədim dil faktlarının müasir türk dillərinin, eləcə də dialektlərinin fonetik sistemində mövcud səslərlə paralel müqayisəsi bu fikri söyləməyə əsas verir.

Göründüyü kimi, dialekt sözlərinin əksəriyyəti sadəcə sözü işlətmək xatirinə deyil, üslubun tələbi baxımından onomastik vahid kimi işlədilməsi ilə də səciyyəvidir. Çünki geniş anlayışa malik olan dialektizimlər bəzən də dildə onomastik vahidlərin vasitəsilə öz tarixiliyini qoruyub saxlayır. Buna görə də onomastik vahidlərin yaranmasında mühüm rol oynayan dialektizimlərin bəzən ədəbi dildə özünə yer tapa bilməsi də təsadüfi deyildir. Bu isə onu söyləməyə əsas verir ki, hər bir xalq xüsusi sözlərin əksəriyyətini öz doğma dilinin leksik vahidləri əsasında yaradır və dialekt sözlərlə ifadə olunan onomastik vahidlərin daha böyük bir qisminin yaranması və tarixi mənbələrdə mühafizə olunması bununla əlaqədardır. Dilçilikdə tarixi onomastik vahidlərin bu istiqamətdə öyrənilməsi isə onu göstərir ki, müasir dil üçün arxitepə çevrilmiş bu tip dialekt sözlərin hər birinin özünəməxsus leksik–semantik xüsusiyyətləri, çalarları olduğu kimi, xüsusi adların yaradılmasında da apelyativ leksikanın da imkanları olduqca genişdir.

Qaynaqlar

- Aptullah Battal (1997). *İbni Mühenna Luğati* 3. Baskı. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Matbaası.
- Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti*. 4 cildə, Azərb. SSR EA Nəsimi adına Dİ. Bakı: Elm, c. I-1964, 595s., c. II-1980, 576 s., c. III-1983, 555 s., c. IV-1987, 541s.
- Azərbaycan dilinin Naxçıvan dialektoloji lüğəti*. (2017). Bakı: “Elm və təhsil”.
- Azərbaycan Respublikasının inzibati ərazi bölgüsü (2013). *Məlumat toplusu (2013)*. Bakı: Azərbaycan Respublikası Milli Məclisinin nəşri.
- Баскаков. Н.А. (1985). Диалекты лебединских татар-галканцев (Куу-кижи). Москва: Наука.
- Caferoğlu, A. (1995). *Doğu İllerimiz Ağızlarından Toplamalar*. Ankara: TDKY.
- Çetinkaya, N. (1996). *İğdır Tarihi (tarih, yer adları ve bazı oymaklar üzerine)*. İstanbul: TDAV.
- Древнетюркский словарь* (1969). Академия Наук СССР, ИЯ. Ленинград: Наука
- Ergin, M. (1997). *Dede Korkut Kitabı*. c. I Kitap, 3. Baskı, Ankara: TDKY.
- Əzizov, E. *Azərbaycan dilinin tarixi dialektologiyası*. (2016). (Dialekt sisteminin təşəkkülü və inkişafı). Dərs vəsaiti. Təkmilləşdirilmiş 2-ci nəşr. Bakı: “Elm və təhsil”.
- Gemalmaz, E. (1995). *Erzurum İli Ağızları*. c. 3 cildde, Ankara: TDKY.

- Gökyay, O. Ş. (2000). *Dedem Korkutun Kitabı*. Türk Dünyasından Seçmeler Dizisi. İstanbul.
- Hacıyev, T. İ. (1984). *Azərbaycan dilinin yazıyaqədərki izləri haqqında*. AFM. Bakı.
- Hacıyev, T. İ. (1987). *Azərbaycan ədəbi dil tarixi. II hissə*. Bakı: “Maarif”.
- Hacıyeva, Q.Ə. (2008). *Cənubi Azərbaycan toponimləri*. Bakı: “Elm”.
- Hacıyeva, Q.Ə. (2008). *Dilimiz tariximiz yaddaşımız*. Bakı: “Araz”
- Hüseynəlizadə S.M. (2014). *Azərbaycan dili əfsar şivəsinin lüğət tərkibi. (Nam.diss.)* Bakı: *İraq-Türkmən ləhcəsi*. (2004). AMEA Nəsimi adına Dİ. Bakı: “Elm”
- İrəvan əyalətinin icmal dəftəri (1996). (Araşdırma, tərcümə, qeyd və əlavələrin müəllifləri akad. Z. Bünyadov və H. Məmmədov). Bakı: “Elm”.
- Qəhrəmanov C. (1970). *Nəsimi divanının leksikası*. Bakı: “Elm”
- Mahmud Kaşğarlı. (2013, (c. I-II-III). “Divanü Lüğat-it Türk”. Çeviren Besim Atalay. Birleştirilmiş birinci baskı. Ankara: TDKY.
- Məhəmədhüseyn Şəhriyar. (1966). *Seçilmiş əsərləri*. Bakı: “Azərnəşr”.
- Naxçıvan sancağının müfəssəl dəftəri. (2001) AMEA Şİ. Bakı: “Elm”.
- Sağır, M. (1995). *Erzincan Yöresi ve Ağızları (inceleme-metinler-sözlük)*. Ankara: TDKY.
- Serebrennikov B.A., Hacıyeva N.Z. (2002). *Türk dillərinin müqayisəli tarixi qrammatikası*. Bakı: “Səda”.
- Tekin, T. (1995). *Orhon yazıtları*. İstanbul: Simrug Yayınları.
- Təbriz folklor örnəkləri*. (2013). AMEA Folklor İnstitutu. Bakı: “Nurlan”.
- Toparlı R.; Vural, H.; Karaatlı, R. (2003). *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDKY.

Bayburt İli Ağzındaki Türkçe Sözcüklerin Ses Bilgisi Açısından Art Zamanlı Olarak İncelenmesi

*Yüksek Lisans Öğrencisi Gökçe COŞKUN**

Özet

Ağızlar, barındırdıkları ses ve şekil özelliklerinden dolayı Türkçe sözcüklerin değişim ve gelişimlerini göstermesi açısından önem taşımaktadır. Ağızlarda, ana dilin özelliklerine dayanan ve ana dilin özelliklerini, ses değişmelerini gösteren zengin bir içerik söz konusudur. Bünyelerinde eskicil unsurlar taşıyan ağızlar, bu özellikleriyle de sözcüklerin günümüze gelene kadar ne gibi değişimlere uğradığını gösterirler. Ağızlar üzerine yapılan çalışmalar, bir dilde eskiden beri var olan sözcüklerin hangi şekillerde dilde varlığını koruduğunu göstermesi açısından önem taşımaktadır. Türkiye Türkçesi ağızlar açısından zengin bir hazineye sahiptir. Bu ağızlarda biri de şüphesiz Doğu Karadeniz bölgesinde varlığını sürdüren Bayburt ağzıdır. Yöre ağzı, ses bilgisi ve anlam bilgisi açısından barındırdığı özelliklerden dolayı öneme sahip bir ağızdır. Bayburt ağzı incelendiğinde Eski Türkçe ile arasında benzerlikler bulunmakla birlikte önemli sözcük hazinesine de sahip olduğu görülür. Bayburt ili ve yöresi köklü geçmişinden dolayı zengin ağız bölgelerimiz arasında yer almaktadır.

Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü (Derleme Sözlüğü) incelendiği zaman ağızlardaki kimi sözcüklerin Eski Türkçedeki özellikleri barındırdığını ve o sözcüklerin günümüzde de birtakım değişikliklerle varlıklarını sürdürdüklerini görürüz. Bayburt ağzından Derleme Sözlüğü’ne geçen sözcükler incelendiğinde 74 sözcüğün eskicil özellikler taşıdığı saptanmıştır. Saptanan bu sözcüklerin tek tek incelenmesi kapsamlı bir çalışma olacağından dolayı bu çalışmada yalnızca yöre ağzına 30 kadar sedalılışma ve sedasızlaşma ile geçmiş sözcükler art zamanlı olarak incelenecektir. Çalışmada, yöntem olarak önce sözcüğün Derleme Sözlüğü’ndeki anlamına yer verilecek daha sonra köken bilgisi sözlüklerinde sözcüğün ilk hâli ortaya konarak geçirdiği ses değişmeleri gösterilecektir. Köken bilgisi sözlüklerinden yararlanılarak art zamanlı olarak incelenecek olan sözcükler sayesinde yöre ağzına sedalılışma-sedasızlaşma yoluyla geçen sözcükler ortaya konacak ve ses değişmesine uğramadan varlığını sürdüren sözcüklerin neler olduğu tespit edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Ağız, Bayburt Ağzı, Eski Türkçe, Türkiye Türkçesi, söz varlığı

The Diachronic Examination of the Turkish Words in Terms of the Phonetic Guide in Bayburt Dialect

Abstract

Dialects have a great importance to reflect the changes and improvements of Turkish words owing to including the sound shape features of the language. In the dialects, there is substantial content based on the features of native language and this content shows the phonetic changes in the mother tongue. Dialect, which includes old-fashioned elements in their structures, with the help of this feature is able to show how much they have undergone changes. Researches about the dialects take more care to show in which ways the words existed for a long time remain in a specific language. Turkish Language is a wealthy source for different dialects. One of these wealthy dialects is Bayburt dialect existing in Eastern Black sea Region. Region dialect carries a big importance in terms of phonetic and semantic knowledge. When the Bayburt dialect was examined, some similarities were found out between the Turkish Old Period moreover, Bayburt dialect has substantial vocabulary treasure. Bayburt province and region is among between the wealthy dialect regions thanks to its long-standing past.

* Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Türk Dili Bilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans Programı, İstanbul/TÜRKİYE, gokcegaribecoskun@gmail.com.

When the Turkish Compilation Dictionary (Turkish Language Dialect Dictionary) analysed, the results indicated that a group of words include the Old Turkish word features and they still exist with some changes. When the vocabulary in Turkish Compilation Dictionary from Bayburt dialect was examined, it has become obvious that 74 words have old-fashioned features. There is going to be a detailed research about these determined words. That's why, in this study only nearly 30 words from Bayburt region dialect will be examined diachronically in terms of final-obstruent devoicing and consonant hardening. In the study, firstly the meaning of the word from Turkish Compilation Dictionary will take place and then by representing the bare infinitive form of the word from Etymology Dictionary, the sound changes will be show, this is the main method of the study. The words that occur with final-obstruent and consonant hardening in region dialect will be represented with the help of the Etymology dictionaries and what the words are still existing without phonetic changes will be determined.

Keywords: Dialect, Bayburt Dialect, Turkish Isogloss, Vocabulary Knowledge

Giriş

Türkiye Türkçesi ağızlarından biri olan Bayburt ağzı ses bilgisi ve anlam bilgisi bakımından dikkat çekici niteliklere sahiptir. Doğu Karadeniz bölgesi sınırları içerisinde yer alan Bayburt ili zengin kültürel özelliklere sahiptir. Türkiye Türkçesi ağızlarının söz varlığı konusunda mühim bir kriter olan Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü(Derleme Sözlüğü) incelendiği zaman Eski Türkçe ile Bayburt ağzı arasındaki benzerlikleri görmemiz mümkündür. Bayburt ağzıyla ilgili yapılan hususi çalışmalara baktığımızda bunlardan biri Feridun Narin’in(1968) mezuniyet tezi diğeri ise Saim Sakaoğlu’nun(2002) çalışmasıdır. Bu iki çalışma da eski tarihlidir ve yakın zamanda bu ağız üzerinde çalışma yapılmamıştır.

Bu çalışmada il ağzından alınan sözcükler göz önüne alınarak Bayburt ağzından Derleme Sözlüğü’ne geçen Türkçe sözcükler tespit edilerek bu yolla o yöreden alınan, sedalı-sedasız ses değişmelerine uğrayan sözcüklerin art zamanlı olarak incelemesi yapılacak ve ses değişmesine uğramadan varlığını sürdüren sözcükler tespit edilecektir. İncelemesi yapılan sözcüklerin anlamlarının ve kökenlerinin tespiti için kaynak olarak Gülensoy’un sözlüğünden yararlanılmış ardından sözcüğün ağızda kullanılırken uğradığı ses değişiklikleri gösterilecektir.

Aga:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı “*ağabey, büyük erkek kardeş*”tir (DS 1965: I/74).
- KBS’nde ise anlamı sözcük şu şekilde geçmektedir; “*Ağa, bey*” < Moğ. **ākā* (Gülensoy, 2007: I/51)
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken k>g ses değişimiyle aka>aga>ağa hâlini almıştır

Ağ:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı “*ak, beyaz,*” dır (DS 1965: 77).
- KBS’nde ise anlamı sözcük şu şekilde geçmektedir; “*Oğuzcada beyaz*” < ET. DLT *āk* (Gülensoy, 2007: I/58).
- Sözcük Bayburt ağzına geçerken k>ğ biçiminde sedalılaşılarak ak>ag>ağ halini almıştır.

Bagırtlak:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı “*yabani ördeğe benzeyen, gece çok öten, koyu kuruşunu renkli bir av kuşu*”dur(DS 1965: II/479).

- KBS’nde ise sözcüğün anlamı ve kökeni şu şekilde belirtilmiştir; “*Bir tür kuş*” = *OT*.

bağırlak(DLT) < bā + Klr-(t) ‘türeme ünsüz’ +la-k k>g(Gülensoy, 2007: I/104)

- Sözcük, Bayburt ağzında geçerken *k>g* biçiminde sedalılaşılarak *bakırtlak>bağırtlak* hâlini almıştır.

Bildir:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı “geçen yıl”dır(DS 1965: III/690).

• KBS’nde ise sözcüğün anlamı ve kökeni şu şekilde belirtilmiştir; “*Geçen yıl*” = *eski Kpç. Biltir (Ettuhf. 151 b) < bir +yıl +dır < *bir +yıl +turur* (Gülensoy, 2007: I/140).

- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken *t>d* biçiminde sedalılışmasıyla *ve i>i* ses değişmesine uğrayarak *biltir>bıltır>bildir* hâlini almıştır.

Dadaş:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı “çocuk maması”dır (DS 1993:IV/1318).

• Sözcük, anlamı itibariyle “*bazı cisimlerin tat alma organı üzerinde bıraktığı duyum*” (Gülensoy, 2007: II/868) manasındaki /tat/ sözcüğünden geldiği düşünülebilir. Bu düşünceden hareketle sözcüğün *t>d* biçiminde sedalılışmasıyla *tat+ak>dadak>dadah~tat-ak>dadak>dadah* şeklini aldığını söyleyebiliriz.

Dalamak:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı “insanın tenini kabartmak”tır (DS 1993:IV/1337).

• KBS’nde ise anlamı sözcük şu şekilde geçmektedir; ‘köpek ısırarak, ısırarak’<tala‘yağmalamak, zarar vermek’; TT.:Dala-(Gülensoy, 2007: I/261)

- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken *t>d* biçiminde sedalılışılarak *tala->dala-* hâlini almıştır.

Daldaşşah:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı “çırılçıplak”tır (DS 1993:IV/1342).

• KBS’nde ise anlamı sözcük şu şekilde geçmektedir; ‘*Çırılçıplak*’ < **tal+taş ‘dış’ +(a)k* (Gülensoy, 2007: I/262)

- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken *t>d* biçiminde sedalılışılarak *ve /-ş-/ ünsüzünün ikizleşmesiyle taltaşak>taltaşşak>daldaşşah* hâlini almıştır.

Dam:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı “toprak damlı ev, kulübe, köy evi”dir (DS 1993:IV/1347).

• KBS’nde ise anlamı sözcük şu şekilde geçmektedir; “*Yapıları dış etkilerden korumak amacıyla üzerlerine yapılan çoğu kiremit kaplı bölüm*”= ET. tām “duvar, kale”<tām(Gülensoy, 2007: I/264)

- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken *t>d* biçiminde sedalılışılarak *tam>dam* hâlini almıştır.

Danışmak:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı “*sormak, fikir almak*”tır (DS 1993:IV/1361).
- KBS’nde ise anlamı sözcük şu şekilde geçmektedir; *‘İstişare etmek, karşılıklı konuşmak, söyleşmek’ = ET *tan-u-ş-*(Gülensoy, 2007: I/266)
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken *t>d* şeklinde sedalılışma ile ve *u>ı* seslerinin değişimiyle *tanuş->taniş->danış-* hâlini almıştır.

Dırık:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı “*ishal*”dır (DS 1993:IV/1469).
- KBS’nde ise anlamı sözcük şu şekilde geçmektedir; *‘İshal’ < *tī ‘yansıma’+ r+(ı)k*(Gülensoy, 2007: II/894)
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken *t>d* şeklinde sedalılışmasıyla *tırık>dırık* hâlini almıştır.

Döğüşmeyh:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı “*Kavga etmek*”tir (DS 1993:IV/1572).
- KBS’nde ise anlamı sözcük şu şekilde geçmektedir; *‘Dövüşmek’ < töv(/g)-(ü)-ş- TT.:Dövüş-(me/türme/tür)* (Gülensoy, 2007: I/306).
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken *t>d* biçiminde sedalılışmayla ve sözcük sonunda *k>-yh/* sesinin sızıcılışmasıyla *töyüşmek>tögüşmek>dögüşmek>dögüşmeyh* hâlini almıştır.

Duraqlamağ:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı “*duraklamak*”tır (DS 1993:IV/1604).
- KBS’nde ise anlamı sözcük şu şekilde geçmektedir; *ET. tur-ag* biçimindedir. (Gülensoy, 2007: I/308)+la-
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken *t>d* biçiminde sedalılışarak, *k>ğ* seslerinin değişmesiyle *turagla->turakla->durağla-* hâlini almıştır.

Düdük:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı “*ıslık*”tır (DS 1993:IV/1617).
- KBS’nde ise anlamı sözcük şu şekilde geçmektedir; *‘İslık’ = ET. tütek ‘ağızlık, emzik’ < tüt-‘emmek’(DLT)+ek* (Gülensoy, 2007: I/309).
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken *t>d* biçiminde sedalılışarak, *e>ü* seslerinin değişmesiyle *tütek>tütük>düdük* hâlini almıştır.

Düneyin:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı “*Bir gün evvel, dün*”dür(DS 1993:IV/1630).
- KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; *< tüne+kün-* (Gülensoy, 2007: I/312).

- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken $t>d$, $k>y$, $ü>i$ seslerinin değişmesiyle tünkün>dünkün>dünegün>düneyin hâlini almıştır.

Düngür:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS'ndeki anlamı “damat, enişte” (DS 1993:IV/1631)
- KBS'nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; “Birbirlerine göre karı-kocanın baba ve analarının her biri= OT. tün-(ü)r-düngür ‘hısım’ (DLT) (Gülensoy, 2007: I/312)
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken $t>d$ seslerinin değişmesiyle tünür>tüngür>düngür hâlini almıştır.

Düşkün:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS'ndeki anlamı “ihtiyar; hâlsiz, zayıf” tır(DS 1993:IV/1639).
- KBS'nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; ‘Yardıma muhtaç’ < tüş-kün (DLT) (Gülensoy, 2007: I/314)
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken $t>d$ seslerinin değişmesiyle tüşkün>düşkün hâlini almıştır.

Düz-:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS'ndeki anlamı “düzene koymak; süslemek”tir (DS 1993:IV/1647).
- KBS'nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; “Düzenlemek, düzeltmek; dizmek” = ET. OT. tüz- (Gülensoy, 2007: I/291)
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken $t>d$ seslerinin değişmesiyle tüz->düz- hâlini almıştır.

Esgi Püsgü:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS'ndeki anlamı “eski, kullanılmış”tır (DS 1972: V/1781).
- KBS'nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; “Eski püskü” = ET. OT. Aski(DLT) Uyg. <es-ki (Gülensoy, 2007: I/341)
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken $k>g$ seslerinin değişmesiyle eski>esgi hâlini almıştır.

Eğsük:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS'ndeki anlamı eksik, noksandır (DS 1972: V/1673).
- KBS'nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; “Eksik” Uyg. Egsü+k (Gülensoy, 2007: I/326)
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken $k>ğ$ sesinin sedalılışmasıyla ve $i>ü$ sesinin yuvarlaklaşmasıyla egsük> eğsük biçiminde kullanıldığı görülmektedir

Ganayah:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS'ndeki anlamı “kadın”dır(DS 1993: VI/1909).
- KBS'nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; “İnsan ve hayvanların damarlarında bulunan kırmızı renkli sıvı”= ET., OT. kan(DLT) + ayak<adak ‘ayak’(Gülensoy, 2007: I/457)

- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken k>g, k>ğ seslerinin değişmesiyle kanayak>ganayağ hâlini almıştır.

Garğış:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı “ilenç”tir(DS 1993: VI/1924).
- KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; “*Beddua*” = *OT.kargış (DLT)* (Gülensoy, 2007: I/468).
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken k>g, g>ğ seslerinin değişmesiyle kargış>garğış hâlini almıştır.

Gasnak:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı; “elek ve kalbur kasnağı”dır(DS 1993: VI/1933).
- KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; “*Demir ya da tahtadan yapılmış enli çember*” < *OT. kasna- ‘titreşmek’(DLT)+k* (Gülensoy, 2007: I/472).
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken k>g sesinin sedalılışmasıyla kasnak>gasnak hâlini almıştır.

Gatıh:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı; “ayran”dır(DS 1993: VI/1935).
- KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; “*Ekmekle beraber yenilen peynir, zeytin, helva gibi yiyecek*” =*OT. katık ‘katkı, herhangi bir nesneye katılan’(DLT) katut<kat(ı)k* (Gülensoy, 2007: I/475).
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken k>g, k>ğ seslerinin değişmesiyle katık>gatıh hâlini almıştır.

Goyurga:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı; “*kavrulmuş buğday, mısır, arpa*”dır(DS 1993: VI/1942).
- KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; “*Buğday, mısır gibi tahulların kuru yemiş gibi yenilmek için ateşte kavrulmuşu*” < *kavur-ga < kagur-ga < *kak+ur-ga* (Gülensoy, 2007: I/480)
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken k>g, k>y seslerinin değişmesiyle kavurga>kovurga>goyurga hâlini almıştır.

Gavut:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı; “*kavrulmuş tahıl unu*”dur(DS 1993: VI/1942).
- KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; “*Kavrulmuş ve dövülmüş tahıl ununa şeker veya tatlı yemiş katılarak yapılan yiyecek*” *OT. kavut-kagut ‘darıdan yapılmış yemek’(DLT) kawuk ‘kepek’(KB)*(Gülensoy, 2007: I/481)
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken k>g sesinin sedalılışmasıyla kavut>gavut hâlini almıştır.

Gaygusuz:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı; “*telaşsız, düşüncesiz, endişesiz(kimse için)*”dir (DS 1993: VI/1945).
- KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; “*Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa*” = *ET. kadgu-kaygu-katku<*kad-(bunalmak, boyun eğdirmek)+gu+suz* (Gülensoy, 2007: I/483)

- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken k>g, d>y seslerinin değişmesiyle kadgusuz>gaygusuz hâlini almıştır.

Gaytarmak:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı; “geri çevirmek”tir (DS 1993: VI/1952).
- KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; “*Geri çevirmek; işten kaçmak; geri dönmek*” < kay- ‘geri dönmek’ + ı-t-(a)r- ‘dönmek’(ET., OT.)(Gülensoy, 2007: I/486)
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken k>g sesinin sedalılılaşmasıyla kay(ı)tarmak>gaytarmak hâlini almıştır.

Goç ayı:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı; “kasım ayı”dır (DS 1993: VI/2090).
- KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; “*Kasım ayı*” = OT. koç(DLT)(Gülensoy, 2007: I/530)
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken k>g sesinin sedalılılaşmasıyla koç ayı>goç ayı hâlini almıştır.

Gökçek:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı; “güzel(insan için)”dir (DS 1993: VI/2136).
- KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; “*Güzel(insan)*” < gök[<kö:k]+çe+k.)(Gülensoy, 2007: I/377)
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken k>g sesinin sedalılılaşmasıyla kökçek>gökçek hâlini almıştır.

Gudurğan:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı; “yaramaz, azgın kimse”dir (DS 1993: VI/2188).
- KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; ‘*Kuduz hastalığına yakalanmak, kuduz olmak*’ = ET., OT. kudur-(DLT)<*kudur- ‘azmak, aşırı olmak’+gan(Gülensoy, 2007: I/563)
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken k>g, g>ğ seslerinin değişmesiyle kudurgan>gudurgan>gudurğan hâlini almıştır.

Gurağlılı:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı; “kuraklık”tır (DS 1993: VI/2197).
- KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; “(*Hava, mevsim, yıl için*) yağışsız; (*toprak için*) nem tutmayan, çabuk kuruyuveren, çorak” = ET., OT. kurgak<kurı-g+(a)k+lık (Gülensoy, 2007: I/570)
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken k>g, k>ğ seslerinin değişmesiyle kuraklık>gurağlılık hâlini almıştır.

Gündüz:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı; “gündüz”dür (DS 1993: VI/2232).

• KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; “Günün sabahtan akşama kadar olan bölümü” < ET., OT. kün+tüz (Gülensoy, 2007: I/396).

• Sözcük, Bayburt ağzına geçerken k>g sesinin sedalaşmış ve /-t-/ sesinin düşmüş biçiminde kütüz>günüz hâlini almıştır.

Köç:

• Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı; “göç”tür(DS 1993: VIII/2947).

• KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; “Göç” = ET., OT. köç(DLT) (Gülensoy, 2007: I/374)

• Sözcük, Bayburt ağzına geçerken ses değişimine uğramadan köç şeklinde kullanımına devam etmektedir.

Miçek:

• Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı; “sivrisinek”tir(DS 1993: IX/ 3197).

• KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; *mi[~ı]ç ‘cüce, ufak, küçük’+(e/i)k’küçültme eki’ (Gülensoy, 2007: I/601)

• Sözcük, Bayburt ağzına geçerken ses değişimine uğramadan miçek şeklinde kullanımına devam etmektedir.

Oñarmak:

Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı; “hastalığı, yarayı iyileştirmek”tir(DS 1993: IX/ 3281).

• KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; ‘Bozulmuş, eskimiş bir şeyi düzeltip işler veya kullanılır hâle getirmek, tamir etmek’<oñ-ar-<ET. ongar- (Gülensoy, 2007: II/625)

• Sözcük, Bayburt ağzına geçerken ses değişimine uğramadan oñarmak şeklinde kullanımına devam etmektedir.

Öddek:

• Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı; “korkak”tır(DS 1993: IX/3309).

• KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; ‘korkak, tabansız, yüreksiz’ <OT. ö:t(DLT)+le-k(Gülensoy, 2007: II/648)

• Sözcük, Bayburt ağzına geçerken d sesinin ikizleşmesi, l sesinin düşmesi ve t>d sesinin sedalaşmasıyla ötlek>ödlek hâlini almıştır.

Ören:

• Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı; “şehir ya da ev yıkıntısı, kalıntı”dır(DS 1993: IX/3345).

• KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; ‘eski yapı veya şehir kalıntısı’=OT. ören “her şeyin kötüsü”(DLT)<OT. ör’belirmek, çıkmak’+-en(Gülensoy, 2007: II/668)

• Sözcük, Bayburt ağzına geçerken ses değişimine uğramadan ören şeklinde kullanımına devam etmektedir.

Pahır:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı; “*bakır*”dır(DS 1993: IX/3380).
- KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; ‘bakır madeni ve bu madenden yapılmış kap kaçak’=OT.bakır<*ba’yansıma’+kır (Gülensoy, 2007: I/105)
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken b>p sesinin sedasızlaşması ve k>h sesinin değişmesiyle bakır>pahır hâlini almıştır.

Pin:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı; “*kümes*”tir(DS 1993: IX/3453).
- KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; ‘tünek’>*bin-ek (Gülensoy, 2007: II/697).
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken b>p sesinin sedasızlaşması /-ek/ seslerinin düşmesiyle binek>pin hâlini almıştır.

Pütün:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı; “*bütün*”dür(DS 1993: IX/3504).
- KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; ‘bütün, tam’<*büt-(ü)n (Gülensoy, 2007: I/196).
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken b>p sesinin sedasızlaşmasıyla bütün>pütün hâlini almıştır.

Sağalmak:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı; “*hastalık ya da yara iyileşmek*”tir(DS 1993: X/3512).
- KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; ‘iyileşmek, düzelmek’<sağ+al- (Gülensoy, 2007: II/711)
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken ses değişimine uğramadan sağalmak şeklinde kullanımına devam etmektedir.

Tapan:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı; “*tohum ekildikten sonra tarlayı düzeltmeye yarayan yassı ağaç, araç*”tır(DS 1993: X/3823).
- KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; ‘tarlaya atılan tohumu örtmek için gezdirilen araç, sürgü’ <*tap+a-n (Gülensoy, 2007: II/858)
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken ses değişimine uğramadan tapan şeklinde kullanımına devam etmektedir.

Timtik:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı; “*dimdik*”tir(DS 1993: X/3933).
- KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; ‘çok dik’ <dim+dik (Gülensoy, 2007: I/285)
- Sözcük, Bayburt ağzında d>t sesinin sedasızlaşmasıyla dimdik>timtik hâlini almıştır.

Terek:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı; “*raf, sergen*”dir(DS 1993: X/3889).

- KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; ‘raf, sergen’ <ter-‘dermek’+ek (Gülensoy, 2007: II/884)
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken ses değişimine uğramadan terek şeklinde kullanımına devam etmektedir.

Törelî:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı; “konuk ağırlamayı seven, sofrası açık”tır(DS 1993: X/3983).
- KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; <tö:re+li(Gülensoy, 2007: II/927)
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken ses değişimine uğramadan törelî şeklinde kullanımına devam etmektedir.

Tuman:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı; “don, şalvar”dır(DS 1993: X/3989).
- KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; <ET., OT. ton’giysi’+man(Gülensoy, 2007: II/931)
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken ses değişimine uğramadan tuman şeklinde kullanımına devam etmektedir.

Yazıklamak:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı; “acımak, üzölmek”tır(DS 1993: XI/4217).
- KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; ‘acımak’ <yaz-(ı)-k+la-(Gülensoy, 2007: II/1103)
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken ses değişimine uğramadan yazıklamak şeklinde kullanımına devam etmektedir.

Yöre:

- Bayburt ağzında da kullanılan bu sözcüğün DS’ndeki anlamı; “çevre”dir(DS 1993: XI/4308).
- KBS’nde ise sözcük şu şekilde geçmektedir; ‘bir bölgenin belli bir yer ve çevresini kapsayan sınırlı bölümü, mahal’ <*yö(/ü)r-‘çevrilmek, örtölmek(DLT)’+e (Gülensoy, 2007: II/1168)
- Sözcük, Bayburt ağzına geçerken ses değişimine uğramadan yöre şeklinde kullanımına devam etmektedir.

Sonuç

Bu kısımda Eski Türkçeden Bayburt ağzına geçerek varlığını hâlâ sürdüren sözcüklerin sedalılaşıma ve sedasızlaşmanın sözcüklerde nasıl karşımıza çıktığı gösterilecektir. Başlıklar ve sonucunda çıkan veriler şu şekildedir:

- Sözcük başında sedalılaşıma: dadah(t>d), dalmak(t>d), daldaşşah(t>d), dam(t>d), danışmak(t>d), dırık(t>d), döğüşmeyh(t>d), düdük(t>d), duraçlamak(t>d), düneyin(t>d), düngür(t>d), düşkün(t>d), düz-(t>d), ganayah(k>g), garğış(k>g), gasnak(k>g), gatih(k>g), gudurğan(k>g), guraklıh(k>g), goyurga(k>g), gavut(k>g), gaytarmak(k>g), goç ayı (k>g), gökçek(k>g), gudurgan (k>g), guraçlıh(k>g), günüz(k>g).

- Sözcük ortasında sedalılışma: ağa(k>g), bağırtlak(k>g), bildir(t>d), esgi püsgü(k>g), eğsük(k>ğ), garğış(g>ğ).
- Sözcük sonunda sedalılışma: ağ.
- Sözcük başında sedasızlaşma: pahır(b>p), pin(b>p), pütün(b>p), timtik(d>t).
- Sözcük ortasında sedasızlaşma:
- Sonuç olarak Bayburt ağzından Derleme Sözlüğü'ne geçen 63 sözcüğün Türkçe olduğu tespit edilmiştir. Bu sözcüklerde çoğunlukla sözcük başında sedalılışma görülmekteyken sözcük sonunda sedalılışmaya yalnızca bir sözcükte rastlanmakta, sözcük ortasında sedalılışmaya ise hiç rastlanmamaktadır. 11 sözcük, Bayburt ağzına geçerken ses değişimine uğramadan varlığını sürdürürken 35 sözcük de gerek sedalılışma-sedasızlaşma ses değişimleriyle günümüzde varlığını sürdürmektedir.

Kısaltmalar

ET.	: Eski Türkçe
OT.	: Orta Türkçe
DLT	: Dîvânü Lugâti't-Türk
KB	: Kutadgu Bilig

Kaynakça

- Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü(I-II)*. (KBS). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Küçük, S. (2016). Bayburt İli Ağızlarında Kullanılan Deyimler ve Aydıntepe İlçesi Erikdibi Köyü Ağzından Derleme Sözlüğüne Katkılar. *Tarihi ve Kültürü ile XIX. Yüzyıldan Günümüze Bayburt Uluslararası Sempozyumu*. Bayburt: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Narin, F. (1968). *Bayburt Halk Ağzı*. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Erzurum: Mezuniyet Tezi.
- Sakaoğlu, S. (2002). *Gümüşhane ve Bayburt Masalları*. İstanbul: Akçağ Yayınları.
- Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü (1965-1993)*. (DS). C. I-VI, TDK Yayınları, Ankara.

Zeynep Korkmaz Araştırmasında “Marzubanname” Eseri

*Doç. Dr. Kemine HEVİLKIZI**

Özet

Türk dili ve edebiyat alanının özellikle de Eski Anadolu Türkçesinin öncül araştırmacılarından olan Zeynep Korkmaz yazmış olduğu bir sıra ilmi eserleri ile yalnızca Türk dünyasında değil, tüm dünyada tanınan alimlerdendir.

Profesör Doktor Zeynep Korkmaz 5 iyul 1922-ci il tarixinde Türkiye Respublikasının Nevşehir şehrinde doğmuşdur. Ailenin son evlatı olan Zeynep Nevşehirde doğsa da önce İzmir’de tehsil almış, 18 yaşından ise Ankarada oturuyor. Bütün ömrünü elmi araştırmalara hesr eden bu alimin bir neçe elmi eserleri vardır ki, onlardan biri de S.Veravininin Farsca yazdığı ve Şeyholunun Eski Anadolu Türkçesine tercümesi üzerine yaptığı “Destur-i Şahi” adlandırdığı çok deyerli olan “Marzubanname”dir.

İlk defa Sadeddin Veravini tarafından fars dilinde kaleme alınan ve sevilerek okunan “Marzubanname” eseri Süleyman şahın isteyi ile Mustafa Şeyholu tarafından Farscadan Türkçeye tercüme olunmuşdur. Sadeddin Veravininin “Marzubanname” adlandırdığı bu eseri tercüme eden Şeyhoğlu esere başka bir ad “Destur-i Şahi” adı vermiştir.

Zeynep Korkmaz ilk defa 1973 yılında “Marzubanname” tercümüsü üzerine inceleme kitabını yayınladı uzun iller araştırmalarının son ucu olarak bir sıra bilgiler aradı ve nehayet 2017 yılında yeniden “Destur-i Şahi” adı ile yeni bir “Marzubanname” yayımlandı. Çok nefis yayımlanan bu kitabda araştırmacı profesör, “Marzubanname” haqda birçok yeni ilgili malumatlar elde ede bilmişdir. Tatkıkatın üstün ceheti onun hem Eski Anadolu Türkçesi hem de günümüz Türkçesinde yer almasıdır ki, bu da her iki dilin müqayisesi zamanı araştırmacılara, aynanda okuculara çok faydalıdır. İlk olarak Korkmaz doğu ve batı Türkçesine uzanan eserin öncelikle kim tarafından araştırıldığı ve tercüme olduğunu söyleyir. R.Rahmeti, Arat, Sadeddin Buluç, Mustafa Canpolat kimi insanların isimlerini söyleyir. S.Veravininin farsca yazılan “Marzubanname” eserini ilk defa fars dilinden Azerbaycan diline tercüme eden bir araştırmacı olarak söyleye bilirim ki, “Marzubanname” yalnızca türk dili ve edebiyatı alanında çalışanlar için değil, aynı zamanda Farsdilli edebiyatı araştırmacıları için de çok büyük bir ilmi kaynaktır.

Anahtar Kelimeler: Zeynep Korkmaz, “Marzubanname”, M.Şeyhoğlu, Eski Anadolu Türkçesi, “Destur-i Şahi”.

“Marzubanname” work in Zeynep Korkmaz research

Abstract

Zeynep Korkmaz, one of the pioneers of Turkish language and literary space, especially the ancient Anatolian Turkish, is one of the world's well-known scholars with his works written in Turkish world. Professor, Doctor Zeynep Korkmaz was born on July 5, 1922 in the city of Nevşehir education in the Turkish Republic. Zeynep, the last child of the family, got first education and at the age of 18 in Ankara. She devoted the whole life to scientific research the work of Marzubanname by Sheyholu was first translated.

Mush Marzubanname written for the first time by Sadeddin Veravini in Persian language was translated from Turkish to Persian by Mustafa Sheyhoğlu with the request of Süleyman Shah. He translated this work, which he called the Marzubanname by the Sadeddin Veravini, and named it “Destur-i Şahi”.

Zeynep Korkmaz first published a review book on the translation of “Marzubanname” in 1973. As the last information of the long-term surveys, a series of information was searched and then it was re-published in 2017 under the name of “Destur-i Şahi”. In this shockedly published book, the researcher professor, “Marzubanname”, acquired a new information about the company. The superior ignorance of the book is that

* Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi, Nizami Gencevi adına Milli Edebiyat Müzesi, mamedova.kamina@mail.ru

it is included in both Old Anatolian Turkish and modern Turkish, which is very useful for the readers at the same time. First, Korkmaz says that the work, which extends to eastern and western Turkish, was firstly searched and translated. R. Rahmeti, Arat, Sadeddin Buluc, Mustafa Canpolat also icvicaed the book.

As a researcher who translated the work “Marzubanname” written in the Dutch language into the Azerbaijani language, “Marzubanname” is the only source for not only Turkish language and literary studies, but also for the philosophers of Persian literature.

The well-known scholar of the Turkish world, professor doctor, Zeynep Korkmaz, best wishes, and we hope she will present to us more work.

Keywords: Zeynep Korkmaz, “Marzubanname”, M.Şeyholu, Old Anatolian Turkish, Destur-i Şahi

Giriş

Türk dili ve edebiyat alanının özellikle de, Eski Anadolu Türkçesinin öncül araştırmacılarından olan Zeynep Korkmaz yazmış olduğu bir sıra ilmi eserleri ile yalnızca türk dünyasında deyil, tüm dünyada tanınan alimlerdenidir.

Profesor doktor Zeynep Korkmaz 5 temmuz 1922-ci yılda Türkiyenin Nevşehir şehrinde doğdu. Ailenin son evlatı olan Zeynep Nevşehirde doğsa da, 6 yaşında ailesi ile birge İzmire köşmüş ve ilk tahsilini orada almışdır. 1940 yılında İzmir Kız lisesini bitirdikten sonra Ankara üniversitesi Dil ve Tarih coğrafiya Fakültesinin Türk dili ve Edebiyatı bölümüne devam etdi. 1944 yılında Ünivürsiteyi bitirdi. Henüz Üniversite öyrencisi olarken Zeynepin bir sıra dergilerde ilmi makalaları yayınlandı. 1945 ten başlayarak akademik yıllara başladı. 1948 yılında Türk dili asistanı oldu.

Kızlık soyadı Dengi olan Zeynep Ankara Devlet Konservatuvanı müdir yardımcısı Mehmet Korkmazla evlenmiş ve Korkmaz soyadını almıştır. 1950 yılında “edebiyat doktoru” ünvanını aldı. 1957 tarihinde doçent oldu, 1964 yılında professörlüğe yükseltildi. Bir müddet Almaniyada, Hamburg Üniversitesinde, İngilterede çalıştı. Profesor doktor Zeynep Korkmaz bir kaç üyelerde bulundu... (12)

Akademik yaşamını Profesor doktor Zeynep Korkmaz kendi biografisinde şöyle anlatıyor:

“1957-1963 yılları arasında iki kez fakülte Professörler kurulunda “doçent Temsilçiliği”, 1958-1960, 1966 – 1968, 1972-1974 yılları arasında Fakülte Yönetim Kurulu üyeliği; 1974-1978 yılları arasında Ankara Üniversitesi Senatörlüğü; 1971-1983 yılları arasında ek görevle Hacettepe üniversitesi Türk Dili ve edebiyatı Bölümü ile aynı üniversitenin mazuniyyet sonrası Fakültesinde yüksek lisans ve doktora dersleri verme; 1974-1981 yılları arasında Milli Kültür dergisi redaktörlüğü; 1981-1983 yılları arasında yeni türk dili ana Bilim Dalı Başkanlığı, 1983-1990 tarihleri arasında Yüksek Öğretim Kurulu üyeliği; 1989-1990 tarihleri arasında YÖK Başkan Vekilliği. Bundan sonra yaş sınırından emeklilik ve emeklilikten sonra 1992-ye kadar yine de YÖK te Başkan danışmanlığı. 1991-den iki yıl Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde profesörlük ve b...bunlara bazı yerli ve yabancı öteki bazı bilim kurumlarındaki üyeliklerim de eklenebilir”. (19)

Z. Korkmazın 20 kadar basılmış kitapları ve 300-e yakın ilmi araştırma yazısı vardır.

Bütün ömrünü elmi araştırmalara hasr eden bu alimin bir neçe ilmi eserleri vardır ki, onlardan biri de S.Veravinin farsca yazdığı ve Mustafa Şeyhoğlunun Eski Anadolu Türkçesine tercümesi üzerine yaptığı “Destur-i şahi” adlandırdığı çok deyerli olan “Marzubanname”dir.

Bu yazımızda Z. Korkmazın Mustafa Şeyhoğlunun Eski Anadolu Türkçesine tercümesi üzerine yaptığı “Destur-i şahi” adlandırdığı Marzubannama eseri hakkında, aynı zamanda Marzubannamaya kadar olan bir yola tarihi bir bakış yapacağız.

Edebiyyat genel olarak nazım ve nesir şeklinde ikiye ayrılır. Bununla beraber nazım ve nasir karışık yazılmış eserler de vardır. Nazımın sözlük anlamı “dizme, tertib etme, sıraya koyma, sıra, dizi”, nesir ise “saçmak, dağıtmak”tır. “Bu münasibetle manzum olmaksızın derli toplu söz söylemeye ve tabii konuşma tarzındaki söze nesir denilir”. (*Tahirül Mevlevi, 1984:116*) Edebiyyatda nesir, vezinsiz ve kafiyesiz yazılan söz yani nazımın karşıtı olarak yer alır. (*11,sah.86*)

Ortaçağ kaynaklarını incelerken, Farsdilli edebiyatın karşılıklılık esasına dayanarak her zaman evrimleştiği görünüyor. Kökleri Hint edebiyatında yer alan Farsdilli edebiyat, Arap edebiyatında ve aynı zamanda dünya edebiyatında yer almaktadır. Farsdilli edebiyat tarihine bakarsak, bu edebiyatın dünyadaki en gelişmiş ve zengin edebiyatlardan biri olduğu, tür, sanatsal yöntem, üslup ve diğer özellikleri nedeniyle görebiliyoruz.

Malum olduğu gibi Farsdilli edebiyatda nesir şiirden çok daha geç kalmıştır. Dolayısıyla şiir, nesir örneklerden daha yaygındır. Başka bir deyişle, ortaçağ nesir örnekleri dünya edebiyatı bağlamında şiir - nazm kadar sunulmamış, yayılmamıştır. (2, s.101-108)

Farsdilli edebiyatın önde gelen araştırmacılarından Yan Rıpkı, bu dönemin eserlerini bilimsel, didaktik ve macera edebiyatı şeklinde kategorize ederek üç bölüme ayırıyor. Didaktik eserler ayrıca üç gruba ayrılır: mistik eserler, etik eserler ve denemeler. Y.Rıpkı araştırmasına devam ederek, ilk olarak ünlü eserleri "Kelile ve Dimne", daha sonra "Marzubanname", "Sindbadname", "Bahtiyarname", "Tutinama" ve diğer eserleri belletristik didaktik türe dahil ediyor. (14, s.214-219)

“Fars dili ve edebiyatında nesir türleri ve üslup özellikleri” adlı araştırmasında Sadeddin Kocatürk bir sıra nəsir eserleri ile yanaşı “Marzubanname” eserinin de adını çeker. O, bu araştırmasında h.VII.yüzyıl ortalarında İranda nesir yazma yönünde üç ayrı üslupun olduğunu söylüyor:

1 – Fenni nesir (artistik nesir)

Bu dönemde artistik nesir ulaşması gereken en üst düzeye ulaştı. Yazarlar, arapça kelimelerden, darb-i mesellerden ve Kuran ayetlerinden ifrat derecede istifade ettiler. Bunlar arasında Taberi lahcesiyle yazılan “Marzubanname” adlı eseri farsçaya tercüme eden Saadud-Din Veravini başta gelir...Veravini lafız sanatlarına daha çok önem vermiştir. Anlaşması güç olmakla beraber onun eserinde zarif ve güzel kısımlara daha çok rastlanır...

2 – Sadinin Gülüstanda kullandığı üslup:

Sadi Gülüstan adlı eserle bir diger tür nesrin temsilçisi olmuştur. Sadi bu eserinde arapça kelimeleri ve Kuran ayetlerini kullanmıştır. Fakat hiç bir zaman ifrata kaçmamıştır...

3 – Nesr-i sade ve nesr-i mürsel

Bu tür nesir denilince, ilk önce Nizamülmülkün “Siyasetname”si ile Unsurul Meali Kabus B.Veşmgirin “Kabusname” adlı eserinin devamı akla gelir. Bu tür nesrin yaratıcısı Hinduşah Nahçevanidir. O, “Tecaribus Selef” adlı eseri arapçadan farsçaya tercüme etmiş, kendisinden de bir şey katmıştır. Eserin dili sadedir... Hinduşah Nahçevaninin diger eserleri de nesirlere örnek olan sadelikde yazılmış ve önemlidir... (10, s. 273-274)

Tarihi menbelere esasen, gerçekten III-VII. Yüzyıllar Fars edebiyatında ilk nesir örneklerinin ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Sanatsal nesir unsurları bu eserlerde en yüksek kalitede olmasa da, Farsça dil, nesir tarihinin ilk aşamalarını keşfetmek için hala bir kaynak olarak görülebilir.

X-XI yüzyılları Fars dili nesrinin erken evrelerinde didaktik, maceracı, felsefi ve bilimsel eserler bulunsa da, 11. ve 12. yüzyıllardaki eserlerde artık nesir örnekleri bulunmaktadır. Zaten X-XI yüzyılda, Farsdilli nesirde, Doğuya xas olan ideya ve fikirleri, yasaları ve çerçeveleri dahilinde yeni orijinal eserler ortaya çıkmıştır. (Köken itibarile hint edebiyatına mahsus olan “Min bir gece” den yaranan "Kelile ve

Dimne", "Tutiname", "Sindbadname", "Bahtiyarname", "Marzubanname", "Semek eyyar", "Munisname", "Safarname" vb.)

Göründüyü gibi, Farsça nesir hem konu, hem de içerik bakımından oldukça rengarenktir. Bu dönemin beletristik-didaktik türünde yazılmış eserlerinden bahsederken, her şeyden önce "Kelile ve Dimne" eserini vurgulamak gerekir. Bu muhteşem eser, Farsdilli edebiyatın ölümsüz bir anıtı olarak kabul edilir. Kaynaklara göre, aslen Hint edebiyatı ile bağlantılı olan bu eser, Sassanid döneminde Hintçeden çevrilmiş, sonra Arapçaya ve daha sonra Arapçadan farsçaya ve farsçadan dünyadaki diğer dillere çevrilmiştir. Bu eserin Farsçaya çevrilmesi, Doğu halkları arasında yaygın bir şekilde yaygınlaşmasına yol açtı. Araştırmacıların "Kelile ve Dimne"nin Farsça versiyonuna atıfta bulunmaları tesadüf değildir: "Tüm Avrupa çevirileri, Kelile ve Dimne"nin Arap versiyonlarıysa, diğer tüm Doğu dilleri, Orta, Orta ve Uzak Doğu, Farsça çeviriler, Asya ve Kafkasya halklarının dillerinin çevirilerinin temelini oluşturur. (5, s.6-8) Hintli filozof Beydaba'nın yazdığı, Kelile ve Dimne'nin çalışmalarını yayınlayan Türk bilim adamı Halil Zancıroğlu, Beydaba'nın ilk yüzyılında yaşadığını, Bakü'de doğduğunu ve sonra Hindistan'a taşındığını söylüyor. Halil Zenciroğlu, bu çalışmanın ilk kez Mehmet Kushteri tarafından Türkçe'ye çevrildiğini söylüyor. (3, s.176).

"Kelile ve Dimne" içerikleri gereği ahlaki açıdan didaktik eserlerdir. Buradaki ana noktalar alegorik olarak hayvanların dilinde ifade edilmekle birlikte, tartışılan tüm konular temel olarak toplum, yönetim ve toplumdaki olumsuz yönlerin düzeltilmesi ile ilgilidir. Bu nedenle, "Kelile ve Dimne" konusundaki Hint edebiyatının kökeni, Doğu dilinin yanı sıra Farsdilli edebiyatda da gelişmesinde de önemli bir rol oynamıştır.

Ortaçağ Farsdilli sanat eserlerinden bahsederken, ahlaki didaktik ve alegorik eserler listesine dahil olan "Marzbannama" eserinden bahsetmeye değer. Bu eserin kahramanları "Kelile ve Dimne"de olduğu gibi hayvanlar, kuşlar, insanlardır. "Kelile ve Dimne" gibi, bu eser aynı zamanda bilgeliğimizin, ahlaki ve yüksek ahlaki değerlerimizin bir eseridir. Orta Çağ Doğu yazarlarına göre, "Kelile ve Dimne" gibi eserlerin yazılması, "Kelile ve Dimne" den sonra bir tür sanat haline geldi. Nesir yazarlarının çoğu, "Kelile ve Dimne" konusundaki eserleri yazarak ve bu forma yakın bir şekilde kendilerini test etmişlerdir. Bu anlamda, nesir tarihinde "Kelile ve Dimne" ye yakın olan ve ondan sonra yaranan eserlerin - "Sindbadname", "Bahtiyarname", "Tutiname", Kashifin "Kelile ve Dimne" eserlerin isimlerini söyleye biliriz ki, onların arasında "Marzubannama"eserini mexsusı çize biliriz.

Farsca sade nesir yerini zor yani fenni nesire burakmıştır. Fenni nesrin en güzel örneklerinden biri "Marzubannama"dir. (18, s 13) "Marzubannama"nin X.Yüzyılda Taberistanın Mazendaran bölgesinde hüküm süren eski Bavend hökmdarlarından olan Marzuban bin Rüstem Şervine aid olduğu söylenilir. Marzuban bin Rüstem Şervin tarafından yazılan orijinal nusha günümüze yetişmese de, eser üzere yapılmış tercüme eserinin özelliği hakkında bir şeyler anlatır.

Menbelerden malum olduğu gibi "Marzubannama" eseri ilk olarak Mazandaran dilinde kaleme alınmıştır. Sonradan S.Veravini onu teberi dilinden fars deri diline çevirmiştir. Bu eser fars dilinde en değerli eser hesap olunuyor. O zaman bu eser hind ve iranlı alimler arasında çok yayılır, tanınır ve İranda islamdan sonra da yayılması devam ediyor.

Söylenildiği gibi, "Marzubannama" eseri ilk kez 10. yüzyılın sonunda, İran'ın Tabaristan eyaletindeki Bavand hanedanlarından biri olan İshepbed Marzuban ibn Rustem bin Şervin tarafından yazılmıştır. Bu eserin İshepbed Marzuban ibn Rustem bin Şervin tarafından yazılmış olması, hem ünlü "Qabusname" eserinde, hem de bundan kısa bir süre sonra İbn İsfandiyar'ın "Tarih-e Tabaristan" kitabında bahsedilir. (7, s196) Ancak, çalışmanın dili halk tarafından kolayca anlaşılmadığından, bu çalışmayı daha sonra 12. ve 13.yüzyılların başlarında Fars diline çevirmek gerekiyor ve bu eser iki defa fars-deri diline tercüme ediliyor.

Diğer bir araştırmada gösteriliyor ki, bu eser 7. yüzyılın I yarısında 617-622-ci yıllarda qedim teberi dilinden fars deri diline köçürülmüştür. Edebiyyat tarixinde bu eseri nesr ile yazılan en deyerli, şah eser hesap etmek olar. Nesr ile kaleme alınsa da, nazma da geniş yer ayrılmıştır. S.Veraviniden evvel Marzubanname eserini ilk tercüme etmiş Mehemmed bin Qazi Meltyevinin ismine rast geliyoruz. S.Veravininin Marzubannamesi IX bab, mukaddime ve sonlukdan ibaretdir. Bu kitabdaki hikayeler hayvanların dilinden söyleniliyor. Eser “Kelile ve Dimne” gibi yazılmıştır. Aslında yazar hayvanların dilile öz öyüt ve nesihetverici sözlerini zemanesinin şahına bildiriyor. Edebiyyatda “Marzubanname”ni temsil növüne aid eserler sırasında saymak olar.

Dehxoda öz lüğenamesinde S.Veravini hakda şunları yazıyor: S.Veravini Marzubanname kitabını dövrünün şive və lehcelerine uyğun olarak teberi dilinden fars-deri diline tercüme etmiştir. Ve o, 608-622-ci yıllarda Azerbaycanda bu eserin üzünü köçürmüştür. Eseri 607-622-ci yıllarda Azerbaycanda ve Aranda şahlıq eden Azerbaycan Atabeylerinden olan Atabey Özbek ibn Mehemmed ibn Eldənizin(1210-1225) veziri olmuş Hacə Abulğasem Rabibeddin Harun ibn Aliye ithaf etmiştir.

S.Veraviniden evvel selcuk şahı olmuş Süleyman bin Qılıc Arslanın (588-600) katibi olan Meltyəvi 698-ci yılda S.Veraviniden takriben on yıl önce bu eseri yeniden işlemiş ve onu “Rövzətül-uql” adlandırılmıştır. Meltyəvinin tercümesi XI fesil olduğu halda, Veravininin Marzubannamesi IX fesildir. Bu o demektir ki, Veravini eseri olduğu gibi – yani, Marzuban bin Rüstem Şervinin yazmış olduğu gibi tercüme etmiş, Meltyevi ise çevriye farkı yanaşmış, kendi düşüncelerini de yaparak iki fesil elave etmiştir.

S.Veravininin de söylediği gibi, iki eseri mukayise ederken bazı hikayelerin ixtisar olduğunu görüyoruz. S.Veravininin bu eseri ne zaman tercüme etmesi ve ümumiyyətlə, bu eserin onun eline nece düşdüyü melum deyil. Təxminən 607-622 yıllara tesadüf edildiyi belli oluyor.

S.Varavini'nin hayatı ve yaratıcılığı hakkında pek az şey bilinmesine rağmen, önce söylediyimiz gibi, şu malumdur ki, o, bu çalışmayı 1224'e kadar yaşayan bilim adamı, Tebriz'deki büyük kütüphanesi olan ve Azerbaycan Atabeylerinden olan Atabey Özbek bin Muhammed bin Eldenizin veziri olmuş (1210-1255) Hacı Abulqasim Rabibeddin Harun bin Aliye ithaf etmiştir. Varavini, kendi de bir süre Tebriz'de yaşadı. Varavini'nin İsfahan'da bulunan Nizamiye Medresesi'ni de ziyaret ettiği ve bu eseri yazmak için kullanılabilecek bilgeli ve çözümler üzerine çok sayıda kitap okuduğu açıklanıyor. Ayrıca Selçuklu ve Hazarların siyasi toplantılarından da bahsediyor. Bu olaylardan kısa bir süre sonra Varavini Azerbaycan'a geliyor ve burada muhteşem "Marzubanname"yi tamamlıyor. (6, s.30-31)

Son olarak söyleyebiliriz ki, nitelikleri ile "Kelile ve Dimne", "Sindbadname", "Bahtiyarname", "Tutiname", "Sefername" ve benzeri bu gibi ölmez eserler kaç yüzyıllıklardır ki, yaşayıp ve yaşayacaktır. Orta Çağ Farsdilli nesr tarihinde özel öneme sahip bu yazıların hep sevilerek nesillere örnek olacağına inanıyoruz.

“Marzubanname”nin Marzuban bin Rüstem tarafından yazılan orijinal nushası günümüze ulaşmayıp kaybolmuştur. Fakat bu eserin orijinaldan yapılmış tercümeleri eserin dili hakkında bilgi vermese de, konusu, yapısı, özelliği ve fikir zemini hakkında bize çok şey vermektetir. (17)

S.Varavini'nin "Marzubanname" eseri mukaddime, IX bölüm ve sonuçtan ibaretdir. Buradaki çevirilerden bazıları aslındakiyle aynıdır. Ancak, genel olarak, S.Varavini'nin tercümanlığı da serbest olmuş ve o, esere ilaveler ve değişiklikler getirmiştir. Eserde olan bazı hikayeler “Kelile ve Dimne”deki hikayelere benzer olduğundan onları hatırlatıyor.

S.Varavini'nin "Marzubanname" eserinin dili oldukça belirgindir. İranlı bilim adamı Halil Xetib, bilimsel etkileşimlerinde bunu mexsusı vurguluyor ve Veravininin "Marzubanname" eserinde cinas,

taşbihat, sec gibi edebi konulardan ustacasına kullandığını söylüyor. (4, s.11) Türk bilginlere göre, "Marzubanname" nin Kelile ve Dimne" den daha zengin ve daha zengin olduğu düşünülmektedir.

Dönemin nesir eserlerine uygun olarak bu eserde de, Kur'an-i Kerimden ayeler, Arapça-Farsça kelimeler, dövrün çok tanınan şairlerinin şiirlerinden çok sayıda nünuneler vardır.

Tabii ki, dünyada çok sevilen "Marzubanname" konusu, Türk alimleri tarafından da görmezden gelinmedi. "Marzubanname"nin en ünlü araştırmacılarından biri olan Türk bilim adamı Prof. Z.Korkmaz 1973 yılında bu çalışma hakkında yeni ve ilginç bilgiler ortaya koydu. (16) Daha sonra Z.Korkmaz 2017 yılında Mustafa Şeyhoğlunun Eski Anadolu Türkçesine tercümesi üzerine yaptığı "Destur-i şahi" adlandırdığı "Marzubanname" eserini yeniden inceleme yaparak bizlere armağan etti.

2014 yılında, İlhan Aslan tarafından yayınlanan ve Orhan Sarykaya tarafından çevrilen bir kitapta, "Marzubanname"nin iki kez Türkçe'ye çevrildiğini gösteriyor. Bunlardan biri 14. yüzyılda Sadraddin Şeyhoglu, diğeri de 15.yüzyılda Omar Efendi tarafından çevrildi. (8, s.138) "Marzubanname"nin tetkikatçıları arasında Ahmet Altayın da ismine rast gelinir.

Prof.Dr. Tunca Kortantamer "Kuruluştan Tanzimata kadar osmanlı dönemi türk mizahının kısa bir tarihi" eserinde yazıyor:

"14.yüzyıl, Türkçe büyük tasavvufi ve eğitici mesneviler ile nesir eserlerinin karşımıza çıkmaya başladığı bir yüzyıldır. 14.Yüzyılın ilk yarısında Doğunun dünyaca ünlü kitabı Kelile ve Dimneyi Kul Mesud, Aydınoglu Umur Bey adına çevirir. Hind kaynaklı olan eğitici öğretici karakterli hayvan hikayelerinden oluşan bu eserdeki hikayelerin bir kısmı güldürücüdür. Sankritçeden Pehleviyeye oradan 8.yüzyılda İbni Mukaffa tarafından arapşaya, sonra farsa ve Türkçeye çevrilen eserin Türkçeden çok sevildiğini ve hemen-hemen her yüzyılda Türkçeye çevrilerinin yapıldığını görüyoruz. Bu eseri halk hikayelerinden farklı olarak saraylarda ve çoğu klasik eğitimden geçmiş aydın çevrelerde okunmak üzere yazılan ve çokluk arapça ve farsça eserlerden çevrilmiş ve ya o örneklere uyularak yazılmış eserler kategorisinde düşünmük gerekir. "Kelile ve Dimne" gibi hayvan hikayelerine dayanan eğitici öğretici bir başka eser Sadrudin Şeyhoğlu tarafından farsçadan yapılan Marzubanname tercümesidir. Eserin aslı İranın Mazenderan soylu bir aile mensubu olan Marzuban bin Rüsteme aittir. Hikaye kahramanları hayvanlardır. Bu hikayelerin bir kısmı mizahidir. Şeyhoğlu "Kelile ve Dimne"nin "Marzubanname"den daha eski ve ünlü olduğunu ancak hikmet ve yarar bakımından kendisinin "Marzubanname"ye daha iyi bulunduğunu söyler ve eserin siyasetname karakterine işaret eden ifadeler kullanır. Marzubanname de yer alan mizahi hikayelerin bir kısmı mestehcendir..." (13)

Bildiyimiz gibi, 14.yüzyılda arap ve farsçadan çeviri olarak bir çok mensur nesir örnekleri vardır. Bu tür eserler İslam tarihi, insanlara ders veren hayvan hikayeleri, devlet adamlarına öğütler, sağlık, Kurani-Kerim ve sureler vb. Konularla ilgili ve dini, tarihi, destani, didaktik, folklorik, tıbbi nitelikli olup bir kısmı telif olarak yazılmış, büyük bir kısmı ise tercüme edilmiştir. (21)

Belâ eserlerden biri de "Kelile ve Dimne" benzeri didaktik nitelikli hayvan hikayelerinden oluşan Sadreddin Şeyhoğlu tarafından farsçadan Türkçeye çevrilen "Marzubanname" eseridir.

Söylenildiği gibi, Eski Anadolu Türkçesinin değerli çevrilerinden biri ve ünlüsü Şeyhoğlunun "Marzubanname" - "Destur-i şahi" eseridir. "Marzubanname" tercümesi Anadolu bölgesinde XIII. yüzyılda en temiz örneklerini vermiş olan Oğuz Türkçesinin en iyi temsilçilerinden biridir. (20, s.35)

14.yüzyılda Sadreddin Şeyhoğlu tarafından Türkçeye çevrilen "Marzubanname" eseri hakda menbelere istinaden söyleye biliriz ki, S.Şeyhoğlu bu eseri Germiyan beyi Süleyman şah adına yazmış ve ona taktim etmiştir. Bu eser de "Kelile ve Dimne" kimi eğitici didaktik bir eserdir. Tüm araştırmacılar Marzubanamenin "Kelile ve Dimne"den daha üstün olduğunu söylemektedirler. Asar insanı daha fazla düşündürüyor. Z.Korkmazın da söylediği gibi, Şeyhoğlu bu eseri farsçadan çevirmiş nüshasından

tercüme etmiştir. Marzubanname eserinde Acem hikayeleri anlatılır. Eser Taberistanın yerli halk dilinde yazılmış ve fars dilinin karakteristik özelliklerini taşımaktadır. Eserin konusuna geldikde, ahlaki nicketikli bu asarın “Kelile ve Dimne”ye daha çok yaklaşan, yani en önemlisi konu bakımından aynı nitelikte hayvan hikayelerine dayanmış olmasıdır. Esasen hayvanların dilinden konuşulan hikayelerdir. Eserin kahramanları daha çok hayvanlar olduğundan eser fabl olarak nitelendirilir. Tüm eser ahlaki düşünce ve tavsiyelerle doludur. Sosyal, siyasi, fazilet, öğüt, nasihat ve ahlaki öneriler üzere yazılmıştır.

Z.Korkmaz İran edebiyatından olan “Marzubanname”nin Türkçeye yalnızca iki defa – XIV. yüzyılda ve XVIII.yüzyılda çevrildiğini diyor. O, araştırmasını ilk nusha – XIV. yüzyılda yazılmış olan eser üzerinde yapmıştır. Profesör “Marzubanname”nin 1944 yılına dek iki yazması olduğunu söylüyor ki, bunlar da Berlin Devlet Kütüphanesinde ve Varşova Üniversitesi İslam Eserleri Kütüphanesinde saklanılıyor.

Profesör Dr. Z.Korkmaz eserin konusundan bahs eden bölümünde İslam Ensiklopedisine dayanarak şunları yazıyor: “Bizim bu çalışmada ele aldığımız Türkçe Marzubanname çevrisi XIV.yüzyılda Sadruddin Mustafa Şeyhoğlu tarafından Saadud-Din Veravininin XIII.yüzyıl başlarına ait yenileştirilmiş farsça metninden Türkçeye aktarılmış bir çeviri olarak kabul edilmektedir”. (20, s.39)

Z.Korkmaz “Marzubanname”nin farklı nushaları arasında farklı noktaları ustalıkla bulmuş, onları ayrıca mukayise ederek çözümlenmiştir. Bu arada S.Veravininin fars dilinde olan nushasını son dönemde de İran alimleri tarafından da defalarca incelenmiş ve müasir fars dilinde yayınlanmış olmasını söyleyebiliriz. Orada da “Marzubanname”nin 9 babdan ibaret olduğunu görüyoruz. (4)

Sadruddin Mustafa Şeyhoğlunun Marzubannamesi ise 10 babdır. Yani, eğer menbelerin yazdığına istinad edersek ki, Şeyhoğlu bu eseri mehaz Veravininin “Marzubanname”si üzerine çeviri yağmışsa, o zaman X bölümün Şeyhoğlu tarafından yazıldığı ve kendine aid bir hikaye olduğu ortaya çıkıyor.

Z.Korkmazın kendisinin söylediği gibi ilk baskısından (1973) 43 yıl sonra 2017 yılında yeniden bu eseri mükemmel bir formda bizlere armağan etti. Eserin tam tercümesi verilmekle beraber, gramatik incelemeler yapılmış, her bir söze ayrı-ayrıca tahlil yapılmıştır ki, bu da çalışmanın değerini yükseltir. “Marzubanname” baresinde Z.Korkmazın söylediği bu ifadeleri kaydetsek iyi olur:

“Marzubanname” tercümesi esas itibarıyla hayvan hikayelerine dayandığı ve bu yolla insani zaaf ve üstünlükler sergilendiği için eser, “kıssadan hisse” anlayışı ile yer yer günümüze de ışık tutan ahlaki bir nitelik taşımaktadır. Bu temel özellikler dışında yer yer de o dönemin toplumunda yer alan kalıplaşmış inançlar, dini ve beşeri duygular, dolayısıyla günümüz sosyal yapısı için artık eskimiş sayılabilecek özellikler göze çarpmaktadır. Eserde bir yandan böyle Doğu insanının bakış, onları değerlendirmiş, duyuş ve algılayış özelliği yer alırken bir yandan da ortak insan deneyim ve değerlerinin yer almış olması, bu eseri günümüz insanı için de değerli bir ürün haline getirmiştir. (20, s.18)

Öncede söylediğimiz gibi, bu eser Anadolu Türkçesinde değerli eserlerinden biridir. Şeyhoğlunun dile hakimiyeti sayesinde eser çevri bir eser olmaktan çıkmış, telif eserlerde görülen özellikleri üzerinde toplama bilmiş, esere yeni ve özgün konularda ekleyen yazarın sayesinde eser konusu ile olduğu kadar akıcı, etkileyici sade dili ile özgün eser niteliklerine maliktir. (17)

Z.Korkmaz eserin üslubu barede böyle yazıyor: “Üslup bakımından pek canlı ve hareketlidir. Çeviri eserlerde çok defa görülen kuruluk ve sıkıcılık yoktur. Üslupdaki bu canlılık bir dereceye kadar eserin içerik zenginliğinden, bir dereceye kadar da Sadruddin Şeyhoğlunun üslubunu oluşturan dil ustalığından ileri gelmektedir. Eserin dil örgüsü kısa, kesik-kesik, tabii ve canlı cümlelere dayanır. Konuşmalar bir birini destekleyen, bir birile zıtlaşan görüş ve olaylar halinde hikaye dili ile anlatılmıştır. Eser zaman zaman hikaye üslubu, zaman zaman da karşılıklı konuşmalar halinde devam ediyor. Çevride arap ve farsçadan keşme sözler de kullanılmıştır. Fakat bunlar cümleleri uzatıcı ve üsluptaki akıcılığı bozucu

nitelikte değildir. Arap ve farsça parçalar üslupun akışını zedeleyen herhangi bir tutukluk yaratmamaktadır. Sonuç olarak diyebiliriz ki, Marzubanname hem bir çevri eser hem de Şeyhoğlunun bildiğimiz eserleri arasında ilki olduğu halde, onun edebi kişiliğindeki ustalıktan gelen bir üslup güzelliği taşımaktadır. (20, .səh 55 – 56)

Z.Korkmazın söylediği gibi kendisi dilçi olduğu için eseri edebi yön üzerinde deyil, mehz dilçilik yönünden araştırmış ve çok yüksek değerlendirme yapmıştır. Ama itiraf etmemiz gerekir ki, her hangi eski bir eserin doğru düzgün yazısını, okunmasını anlamasaq, hemin sözün düzgün tahlilini de, araştırmasını da doğru yapamayız. Z.Korkmazın üstünlüyü, büyüklüyü ondadır ki o, Eski Anadolu türkcesini iyice bildiyinden, yazılan bu yazıları çok dikkatla incelemiş, “Marzubanname” ile ilgili olan memleketde, yurd dışında olan tüm kütüphaneleri gezmiş, yılların eziyyetini çekmiş, ama sonda bizlere böyle bir nefis eser bahş etmiştir.

Söylediyimiz gibi, “Marzubanname” Z.Korkmaz araştırmasında mexsusı yer almaktadır. Hele 1973 yılında Zeynep Korkmazın Sadeddin Şeyhoğlu. “Marzubanname” tercümesi Ankarada basılmışdı. 2017-ci yılda ise yazarın “Destur-i şahı” adı ile 900 sahifelik kitabı basıldı. Son basılan kitapda hem 2015 de yazılan önsöz, hem 1973 yılında basılan kitabdakı önsöz yer alıyor. Tüm olarak kitab 5 bölüme ayrılıyor. *I bölümde* giriş ve Beylikler Dönemi Türkçesi haqda yazı yer alıyor. *II bölümde* Sadruddin Şeyhoğlu Marzubannamesinin konusu, çevrileri, üslubu, yazmalardan bahs ediliyor. Daha sonra *III bölümde* eserde olan tüm yazım özellikleri - ünlü, ünsüz, şekil bilgisi, zamirler, sıfatlar, zarflar, edatlar, bağlayıcılar, fiiller, aynı zamanda çekimli, birleşik fiiller, mastarlar ve b. *III bölümde* eserin yazım özelliklerine tokunan Prof.Z.Korkmaz ünlü ve ünsüzleri incelemiş, ayrıca her bir herfin işlenme yerini göstermiştir. *IV bölüm* ses bilgisi – fonetik adlanır. *V bölümde* ise şekil bilgisi - morfoloji anlamlar açıklanmış, zamirler, sıfatlar, zarflar, edatlar, bağlaçlar, fiiler ve onların zamanları ayrı-ayrı tam olarak incelenmiştir.

Bundan elave ayrıca olarak metnin həm Eski Anadolu Türkçesinde yazısı, okunuşu, hem de metnin günümüz Türkiye Türkçesinde çevrilmiş şekli yer alıyor. Tabii ki kısaltmalar, çevri yazı işaretleri de yazılmışdır. Sonda ise kaynaklar gösterilir. Aynı zamanda, Z.Korkmazın başlıca yayınları da burada bulunmaktadır. Sadruddin Mustafa Şeyhoğlunun yazdığı Berlin nüshasının tıpkıbası yazma metni verilmiş ve onun daha rahat anlatılması için sözlük de hazırlanmıştır ki, burada sözlerin anlam ve kökenleri de gösterilir. Ve en esası kitabda günümüz Türkiye Türkçesinde metn de bulunmaktadır ki, edebiyatı seven her kes bu eseri okuyub anlaya biler.

Binnur Erdağı Doğuer de “Marzubanname tercümesi” isimli yazısında Z.Korkmazın hazırladığı Sadruddin Mustafa Şeyhoğlunun “Marzubanname” tercümesi Destur-i şahı” eseri hakkında bilgi vermektedir. Binnur Erdağı Doğuer son olarak yazısını böyle tamamlıyor: “Daha önce de söylediyimiz gibi, Türk dili ve edebiyatı alanının, özellikle Eski Anadolu Türkçesinin önde gelen araştırmacılarından Profesör Dr. Z.Korkmaz, ikinci baskısını yayımladığı Marzubanname tercümesi üzerine inceleme kitabında, tartışmalı konuları, bu konulardaki farklı görüşlere de yer vererek bize sunmuş, türk dili alanı ve yöresindeki bir çok konuyu derli toplu ve net bir biçimde işlemiştir. Türk dili ve edebiyatı alanında çalışanlar adına hocamız Profesör Dr. Z.Korkmaz’a bu çok değerli çalışması için teşekkür ediyorum“. (1, səh.168)

Biz de, dil ve edebiyat alanında çalışan Azərbaycan ziyalıları adından dünya şöhretli deyerli bilim adamı Profesör Dr. Zeynep Korkmaza bu mühteşem araştırması için teşekkür ederiz.

Kaynakça

Dorri D. (2003). Muasir Fars Nesrinin Batı Edebiyatı ile İlişkisi. Moskova.

- Erdağı Doğuer, B. (2018). Marzubanname tercümesi.
- Hevilikızı, K. (2009). XII. yüzyılda Farsdilli nesir. Bakü.
- Kelile ve Dimne*. (1982). Çev. R. Sultanov. Bakü.
- Kocatürk, S. Fars Dili Və Ədəbiyyatında Nesir Türleri ve Üslup Özellikleri. s. 273-274
- Korkmaz, Z. (1973). *Sadeddin Şeyhoğlu Marzubanname Tercümesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2017). Marzuban bin Rüstem. Sadud-din Şeyhoğlu. “Marzubanname - “Destur-i şahî”. Ankara.
- Kortantamer, T. (2017). Kuruluştan Tanzimata Kadar Osmanlı Dönemi Türk Mizahının Kısa Bir Tarihi.
- Kuzucular, Ş. 09 Şubat 2016. *Zeynep Korkmaz, hayatı, Zeynep Korkmaz kimdir, biyografi*. türkolog./çokbilgi.com – Türkçe ve Edebiyat Güncesi.
- Marzuban bin Rüstem (2014). *Marzubanname*. Acem Hikayeleri. İstanbul.
- Okumuş, S. (2011). Klasik Türk Edebiyatında XV. Ve XVI. Yüzyıl Nesir ve Nasirlerine Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*.
- Rıpka, Y. (1970). Fars ve Tacik Edebiyatı Tarihi. Moskova.
- Sultanov, R. (1963). *Qabusname*. Bakü.
- www.edebiyadvesanatakademisi.com/edebiya
- Xetib, X. (1375) Marzubanname. Tehran.
- Zenciroglu, H. (2011). *Kelile ve Dimne*. İstanbul.

Dede Korkut Kitabı Türkistan Nüshası: Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi Anlatısının Göstergebilimsel Açından Çözümlemesi

*Doktora Öğrencisi Kıvılcım POLAT BULMUŞ**

Özet

Türk destan geleneğinin en kıymetli eserlerinden ve Türk folklorunun önemli kaynaklarından biri olan Dede Korkut Hikâyeleri geçmişten bugüne üzerine düşünülen ve çalışılan metinlerdir. Çok geniş sınırlara ulaşmış Türk varlığının kadim geleneklerini yansıtmaları bakımından tarihi anlamlandırmada adeta yol göstericidir. Eser, kültürel bir miras ve değeri asla kaybolmayacak hazine kabul edilmektedir.

2019 yılında bilim dünyasını oldukça heyecanlandıran haber Prof. Dr. Metin EKİCİ'den geldi. İran'ın Türkmen Sahra Bölgesi'ndeki Kümbet-i Kavus şehriden Kazakistan'daki bir kongreye katılmak üzere gelen Muhammed Veli Hoca, yanında getirdiği üzerinde Arap Harfleriyle "Dede Korkud" yazılmış olan fotokopileri Prof. Dr. Metin EKİCİ'ye göstermiş ve süreç böylece başlamıştı.

Dede Korkut Kitabı Türkistan/Türkmen Sahra Nüshası Soylamalar ve 13. Boy Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi (Ekici, 2019) adıyla Prof. Dr. Metin EKİCİ tarafından yayımlanan eser ilk andan bilim dünyasının tüm dikkatini üzerine toplamıştır.

Bu kıymetli eserin anlam dünyasının derinlemesine irdelenmesi, dilsel ve dil dışı anlamlı bütünlerin çözümlenmesi amacıyla göstergebilim ışığında çalışmamızı hazırladık. Anlatı metni bir dil malzemesi hâliyle bir göstergedir. Göstergelerle çevrili olan evreni anlamlandırma gayesiyle devamlı çabalayan insan bu anlam evrenine doğru yürürken yüzey yapıdan derin yapıya doğru bir yol izlemektedir. Özellikle insanın ifade aracı olan dilsel üretimler bu süreçte en dikkate değer dinamiklerdir. Göstergebilim tam da burada devreye girer ve anlamsal katmanları çözümlenmede anahtar görevi üstlenir.

Çalışmamızda göstergebilimin tanımını, amacını, araçlarını ve çözümleme yöntemini belirttikten sonra Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi anlatısını göstergebilim kuramının metin çözümleme araçlarını kullanarak yüzey yapıdan derin yapıya anlam evrenini irdeleyerek çözümlenmeye çalıştık.

Anahtar Kelimeler: Dede Korkut, Salur Kazan, göstergebilim, göstergebilimsel çözümleme

The Türkistan Copy of the Dede Korkut Book: A Semiotic Deconstruction of the Narration of Salur Kazan Killing the Seven Headed Dragon

Abstract

Dede Korkut Stories, one of the most valuable works of Turkish epic tradition and one of the important sources of Turkish folklore, are the texts that have been thought and studied on from past to present. It is virtually a guiding light in terms of reflecting the ancient traditions of the Turkish presence which has reached exceptionally large borders. The work is considered a cultural heritage

The news which got the science world excited came from Prof. Dr. Metin EKİCİ. Mohammed Veli Hodja, who came from the city of Kümbet-i Kavus in the Turkmen Sahara Region of Iran in order to attend a congress in Kazakhstan, brought and showed the photocopies on which "Dede Korkud" with Arabic letters were written, to Prof. Dr. Metin EKİCİ.

The work which has been published by Prof. Dr. Metin EKİCİ under the title *Dede Korkut Kitabı Türkistan/Türkmen Sahra Nüshası Soylamalar ve 13. Boy Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi* (Ekici, 2019) and enthralled the science world.

We have prepared our study in the light of semiotics in order to examine the meaning world of this precious work in depth and to analyze its linguistic and non-linguistic elements. The narrative text is a language material and therefore a sign. Constantly endeavoring with the aim of making sense of the universe

* Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Türkiye, kvclmplt@gmail.com.

surrounded by signs, a person follows a path from surface structure to deep structure as she/he walks through the meaning universe. Especially the linguistic productions, which are the means of human expression, are the most remarkable dynamics in this process. Semiotics comes into play exactly at this point and plays a key role in analyzing semantic layers.

In our study, we have tried to analyze the narrative of Salur Kazan Killing the Seven-Headed Dragon by mean of analyzing the meaning universe from the surface structure to the deep structure by using the text analysis tools of the semiotics theory, after specifying the definition, purpose, tools, and analysis method of semiotics.

Key Words: Dede Korkut, Salur Kazan, semiotics, semiotics analysis

Giriş

Bildirimizde anlatı metinlerini derin yapıdan yüzey yapıya tüm katmanlarıyla incelememize fırsat sunan göstergibilim metotlarıyla bir çözümleme çalışması yapmaya çalıştık. Öncelikle “Gösterge ve göstergibilim nedir?” sorusunun karşılığı olan tanımlardan birkaçını burada vereceğiz.

Peirce'e göre mantık göstergibilimin bir başka adıdır. Ona göre; “*Gösterge herhangi bir kimse için herhangi bir ölçüde ve herhangi bir amaçla herhangi bir şeyin yerini tutan herhangi bir şeydir* (Tümertekin, 1978: 140).”

Fatma Erkman'a göre gösterge: “*Kendisi o şey olmadığı halde o şeyi çağrıştırarak iletişim sağlayan her aracı göstergedir* (Erkman, 1987:10).” “*Göstergibilim ise iletişim amaçlı bütün bu araçları, göstergeleri inceleyen, birbirleriyle olan ilişkilerini araştıran, türlerini saptamaya çalışan bilimdir* (Erkman, 1987:11).”

“*Dilbilim ve yapısalcı yaklaşım ile birbirine olan yakınlığı çerçevesinde düşünüldüğünde Saussure, Peirce, Hjelmslev, Greimas ve Roland Barthes gibi düşünürlerin elinde gelişen göstergibilim; sanat eserini incelerken “öncelikle, kendi geliştirdiği yöntemleri ve inceleme örnekçelerini öbür insan bilimlerine sunan yöntembilimsel bir yaklaşımdır* (Rifat, 2008: 337).”

“*Anlamsal ‘ayrılıklar’ın yaratılmasını ve/ya da kavranılmasını amaçlayan göstergibilim, her şeyden önce, varsayımsal-tümgengelimli yöntemi benimseyerek, bir anlamlama kuramı biçiminde düzenlemeyi amaçlar. Önceleri matematikte, fizikte ve mantıkta geçerli olan, daha sonra L. Hjelmslev ve A. J. Greimas tarafından göstergibilime, N. Chomsky tarafından da üretici-dönüşümsel dilbilime aktarılan varsayımsal-tümdengelimli yöntem, göstergibilim kuramının düzenlenişinde gerçekten etkili olmuş ve tutarlı bir kavramlar dizgesinin oluşturulmasına yol açmıştır. Göstergibilim, bu kavramsal dizge arayıcılıkla anlamlı bütünlerin sınıflandırılmasını yapmayı amaçlarken daha genel kavram ve yöntemler geliştirebilmek için, yine tümdengelimli genel kuramın içine yerleştirdiği tümevarımlı özel işlemlere de başvurabilir* (Rifat, 2018: 83-84).”

Tüm bu tanımların ışında göstergibilim, metindeki anlam dizgelerinin çözümlemesini ve metnin anlam evreninin tüm katmanlarıyla irdelenmesini sağlayacaktır. Metni meydana getiren dilsel ögeler, göstergelerdir. Ancak göstergibilim yalnızca yazı dili veya konuşma dili ile ilgilenmez. Toplumun dinamiklerine nüfuz etmiş kültürel dizgelere ulaşan pek çok dil dışı gösterge vardır. Örneğin, Türk kültürü içinde yetişmiş kişilerin pek çoğu ortama yaşça büyük biri geldiğinde ayağa kalkar. Bu eylem bir saygı göstergesi kabul edilir. Toplumsal hayatı düzenlemek için de birçok gösterge oluşturulmuştur. Görme engelli bireyler için düzenlenmiş olan sarı şeritli yollar bizler için de uyarıcıdır ve bize sarı şeritli yolları işgal etmememiz gerektiği mesajını veren göstergelerdir. Kısacası hayatımızın her alanında göstergeler mevcuttur. Göstergeler, evrensel olanları hariç -örneğin yaya geçitleri- kültürden kültüre değişiklik göstermektedir. Çünkü her toplumun kültürel belleği ve ortak tarihiyle oluşturduğu anlam evreni farklıdır.

Dede Korkut Kitabı, Türk kültürünün gözbebeğidir. Nüshalar üzerine yıllardır çalışılmaktadır ve çalışılmaya da devam edecektir. Türk varlığının tarihini ve geleneklerini yansıtmaya bakımından değeri kaybolmayacak bir miras olan eser, kültürel ve dilsel boyutuyla dikkate değerdir. Dil, kültürün taşıyıcısıdır derken tam olarak Dede Korkut Kitabı gibi eserlerin yüklendiği misyondan bahsetmekteyiz. Anlatılar, birer dil verisidir ve bizler bu veriyi nakış gibi işledikçe derin yapıdaki kültürel kodlar çözümlenecek ve anlamlandırılacaktır. Dil bilinci ne kadar mühimse kültürel bir miras olan yazılı eserlerimizi de bu bilinçle işlemek o kadar mühimdir. Tüm bu nedenlerle yeni nüshanın bulunuşu araştırmacılar da büyük bir heyecan uyandırmıştır. Biz de aynı heyecanla Türkmen Sahra Nüshası'nı inceledik. Geçmişten günümüze kalan bu değerli hazine içindeki Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi anlatısını bilimsel bir bakış açısıyla çözümlenerek anlam katmanlarına ulaşmaya çalıştık.

A. J. Greimas'ın öncülüğündeki araştırmalarla gelişen kuramın çözümleme araçlarını kullanarak *Dede Korkut Kitabı Türkistan/Türkmen Sahra Nüshası Soylamalar ve 13. Boy Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi* (Ekici, 2019) adıyla Prof. Dr. Metin EKİCİ tarafından yayımlanan eserdeki Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürdüğü Boy (Ekici, 2019: 200-204) başlığına sahip anlatıyı çözümlenmeye çalıştık.

Çözümlemeyi yaparken anlatıyı kesitleme işlemine dayanarak bölümledik. Ardından her kesitin içindeki söylemsel ve anlatısal düzeyin öğelerini verdik. Kesitlerin içindeki anlatı izlencesinin basamakları olan eyletim, edinç, edim ve yaptırım evrelerini belirledik.

Eyletim: Gönderen ve özne arasındaki ilişkidir. Özne ya kendi isteğiyle ya da gönderenin etkisiyle zorla ya da gönüllü olarak eyleme geçmeyi ister.

Edinç: Birinci aşama gerçekleştikten sonra izlenceyi gerçekleştirecek yeti için özne dönüşmek zorundadır. Özne ile kiplik işlemlerinin ilişkisi.

Edim: Dönüşüm gerçekleşir, özne yetilenir ve eylemi gerçekleştirir, nesneye ulaşır. Öznenin değer-nesne ile olan ilişkisi.

Yaptırım: Öznenin edimi gönderen tarafından değerlendirilir. Cezalandırılır veya ödüllendirilir.

Göstergebilimsel çözümleme yüzeyden derine 3 aşamada gerçekleşmektedir.

Yetilendirici deneyim: Öznenin belirli bir edimi gerçekleştirebilmesi için gerekli edinci kazanması.

Sonuçlandırıcı deneyim: Öznenin izlencesini gerçekleştirebilmesi için edimi başarması.

Onurlandırıcı deneyim: Öznenin başarısının (kahramanın) başkalarının tanınması ve onaylanması (Yücel, 1999). Bunların ışığında kesitler içindeki aşamaları belirledik.

A. J. Greimas'ın Eyleyenler Modeline göre anlatısal düzeyde Eyleyenler Şeması oluşturulmuştur. Kurama göre her metinde anlatıyı oluşturan altı eyleyen (*Özne-Nesne-Gönderen-Gönderilen-Yardımcı-Engelleyici*) bulunur. Eyleyenler şemasında altı eyleyeni gösterdik. Böylece metnin söylem düzeyinden anlatı düzeyine doğru bir çözümleme gerçekleştirdik.

Çözümleme

Çözümlememizi kesitlere ayırdığımız anlatının her bir kesitini ayrı ayrı inceleyerek sürdüreceğiz.

KESİT 1: Başlangıç durumu

Bu bölüm anlatının giriş bölümünü oluşturmaktadır. Kişi, zaman ve uzam açısından ilk belirlemeler buradadır.

Anlatı kişisi Salur Kazan burada karşımıza çıkmaktadır. Söylem boyutunda kişi olarak adlandırılan birimler, anlatı boyutunda eyleyen olarak karşımıza çıkar ve özne değeri taşırlar.

Salur Kazan burada kahramanlıklarından bahsetmektedir. Salur Kazan kahramanlıklarını anlatmadan hemen önce anlatıcı Kazan'ın sıfatlarını sıralar.

Söylem düzeyi

Anlatı düzeyi

Kaysar Salur ayası, dumanlı dağ börüsü, Salur igi,

Özne: Ö1

Eymür sevinci, Dulkadir delisi, Bayındır padişahın vekili *Kazan*

Serhat beylerinden *ulak*

Özne: Ö2

Ö1 \wedge Ö2

Ö1 ve Ö2 burada birliktelik ifade eder. Birbirine dost iki beyliğin burada haberleşmesini ulak yani Ö2 sağlamaktadır. Ayrıca ulak güvenilir kişidir. Onun Serhat beylerinin haberini getirmesi ve düşmanı haber vermesi inandırıcı edim olarak adlandırılabilir.

Salur Kazan'ın cesaretine ve yiğitliğine burada özellikle bir vurgu bulunmaktadır. Ulak on bin düşman geliyor dediğinde Kazan, kollarını kavuşturup ak otağ içindeki evine giriyor. Ak otağ, hakanın çadırıdır. Hanların verdikleri şölenlerde erkek çocuğu olanların oturduğu çadırıdır.

ak otağ = erkek çocuk sahibi olmak

Gelen düşmanların sayısı arttıkça bundan çekinmeyen Salur Kazan sonunda yüz bin düşmanın geldiğini duyunca, “*Akarsudan abdest aldım, alnımı yere koyup namaz kıldım. Muhammed'i yaratan bir Cebbar'a bağlılığımı bildirip; 'Ya Muhammed! Ya Ali, medet!' dedim* (Ekici, 2019: 200).” diyor. Burada görmekteyiz ki Kazan savaşa başlamadan önce Tanrıya sığınıyor, Hz. Muhammet ve Hz. Ali'den medet umuyor. İslam inancını yaşattıklarını ve hayatlarının bir parçası olduğunu görebilmekteyiz.

Söylem düzeyi

Anlatı düzeyi

Adabasa yerinde heybetiyle yer titreten,

Ö3

Hasmına sert baktığında yürek yaran,

Aç aslanın ciğer, bağrını kara sac

İçinde kavurup yiyen, Çaya girse çalımlı,

Kara kartal erdemli, Avcı kuşun çeviği, Türkistan'ın direği,

Halep hanı, iki yaylı hadeng oklu, Kara göne yavrusu *Kara Budak*

Bayındır Padişah için Bicen Padişahı'na elçi giden,

Ö4

Vardığında Alay Han ile Bolay Hanı alt eden,

Kıl Barak'ın başını kesen, geri dönerken Kaplan

Tüneği Geçidi'nde dayısı Konur Alp'ın boynunu vuran,

al aygırı, Padişah Bayındır'ın ödülünü kapan, savaş

meşdanlarının çiçeği, avcı başı *Han Afşar*

Kızılca Tebriz'den dökülüp göçen, Aras ve Kür Suyu'nu

Ö5

yarıp geçen, Demir Kapı Derbend'i tepip alan,

teptiğinde mızrağı ucunda er böğürten,
Kumuklu'nun ödünü yaran, Şah Dağı üstünde gölgeliğini
geren, Samur suyu üstünde içki kuran, kara kış gününde
Kabal'dan taze elma alıp gelen, Pamukçu'nun ön dört köyünden
haraç alan, Mangışlak'a talan salan, Tabasaran Sultanı yirmi dört bin
yiğidin başı *Deli Dünder*

Söylem düzeyinde sıfatlarıyla Salur Kazan tarafından anlatılan yiğitler anlatı düzeyinde Ö3, Ö4 ve Ö5'tir. Savaşta Salur Kazan'a yardım eden beyler anlatıda birliktelik ifade etmektedir. Tüm sıfatlarıyla Ö3, Ö4, Ö5 yiğitlik edimini karşılar ve bunun karşısında Ö1 için güvenilirlik edimi durur. Özneler arasında birliktelik vardır.

Ö1 \wedge Ö3 \wedge Ö4 \wedge Ö5

Bu birliktelik bir savaş esnasında ortaya çıkmıştır. Savaş burada bir edim sözcüsidir. [] şeklinde göstermekteyiz. Savaşın buradaki işlevi yiğitleri bir araya getirmesidir. Savaşın karşısına bağımsızlık isteğini koyarız. Bağımsızlık isteği değer verilen durumdur. Birinci kesitteki anlatı izlencesini şu şekilde ifade etmekteyiz;

Anlatı izlencesi=Aİ

Bağımsızlık isteği=N

Aİ= [(Ö1 \wedge N) \rightarrow (Ö1 \wedge Ö3 \wedge Ö4 \wedge Ö5)]

KESİT 2: Av

Söylem düzeyi

Anlatı düzeyi

Âdemler evreni, İslâm dini kuvveti, Konur atlı, Salur iği,

Ö1

Eymür'ün sevinci, Dulkadir delisi, Savalan Dağı yaylaklı,

Sarıkamış kışlaklı, seksen bin er heybetli, kara çelik kılıcın keskini,

sürçidanın çeviği, sahar okların temreni, Azerbaycan lengeri,

Padişahın vekili Ulaş oğlu *Kazan*

İkinci kesitte Salur Kazan karşımıza yine sıfatlarıyla çıkmaktadır. Burada uzam, av için beylerle gidilen "Ak Minkan"dır. Zaman "kara yazın en sıcak günleri" olarak belirtilmiştir.

Ö1'in (Salur Kazan) burada ele geçirmek istediği nesne avdır.

N= av

Ö1 ile ava çıkan diğer beylerin adları açıklanmamış "üç yüz yiğit" denmiştir.

Ö7= üç yüz yiğit

Özneyi etkileyen kiplikler: av bulmak istemek

Öznenin edimi: av bulmak

Aİ= [(Ö1VÖ7) \rightarrow (Ö1AN)]

Ö1 (Salur Kazan), yiğitleri gönderir ve yalnız başına avlanıp dönmek ister. Yiğitlerin ayrılmasıyla Ö1, Ak Minkan'ın tepesine gelir ve Pervendigâr'a el açıp av bulabilmek için yardım ister. Burada uzam değişir ve Kara Dağ'ın eteğinde yedi yerde meşale gibi yanan ışıklar görür. Işıkları ordusu zannederek o yöne doğru yola çıkar. Burada Ö1 henüz ava doğru ilerlediğinin farkında değildir.

Kesit 2, anlatının eyletim kısmıdır. Ö1, burada N'ye sahip olmak için Tanrıdan yardım istemiş ve buna yoğunlaşmıştır. Hareket noktası burasıdır.

Ö6 (Lala Kılbaş) ise Ö1'i yalnız bırakmamak için peşinden gider.

KESİT 3: Yedi başlı ejderha ile karşılaşma

Özneyi etkileyen kiplikler: ejderhayı öldürmek istemek

Öznenin edimi: ejderhayı öldürmek

N (av), artık ejderhadır. Ö1, sonunda yedi yer evreni bir ejderhaya rast gelir. "Ejderhayı gören Kazan'ın yüreği doldu, taşıtı, güm güm attı, Kazan'ın aklı başından gitti. Kazan, ejderha ile dövüşmeye niyetlendi (Ekici, 2019: 201-202)." Bu kısım anlatının edincidir. Ö1, nesneye ulaşmak için büyük bir arzu duyar.

Ö6 (Lala Kılbaş): "Beyim, karşı yatan Kara Dağ'ın gözbebeği sensin, taşkın akan suların durgunu sensin, yülkünün aygırı sensin, deve sürüsünün buğuru sensin, koyunların koçu sensin, erenlerin serdarı sensin, yiğitlerin koçağı sensin. Ejderha dediklerinin aslı bir yilandır. O yılanın üstüne gitmelisin (Ekici, 2019: 202)." diyerek Ö1'i yüreklendirir. Anlatının edim kısmı burada başlamaktadır. Ö1, N'yi ele geçirmek için artık harekete geçer. Ö6'nın buradaki yüreklendirmesini yetilendirici deneyim olarak adlandırabiliriz. Çünkü bu iletişim anından sonra Ö1, edimi gerçekleştirmek için gerekli edinci kazanmıştır.

Salur Kazan uyuyan ejderhayı uyandırarak dövüşmek ister. Çünkü hile ile bir kişiyi vurmak er oğluna yakışan bir vuruşma olmayacaktır. Ejderhayı ok atarak uyandırır. Ejderha uyanıp ateş püskürmeye başlar ve Kazan'ı atıyla beraber ağzının içine doğru çeker. Kazan Tanrıdan medet umar ve bir yardım bekler. Bu sırada ejderha ile Kazan arasında otağ gibi bir kaya peyda olur ve Kazan onu ardına saklanır. Sadağındaki seksen oku önüne dökerek birbiri ardınca ejderhaya atar. Ejderha yaralanınca kılıcını çeker ve yedi başı da boynundan keser. Ejderhanın üstüne bağdaş kurarak oturur. Artık Ö1, N'ye sahiptir. Ö1'in edimini gerçekleştirdiği bu kısım sonuçlandırıcı deneyimdir.

Öncelikle Tanrıdan yardım istendikten sonra ortaya çıkan kaya dönüştürücü bir nesnedir ve DN ile göstereceğiz. Salur Kazan'ın nesneye ulaşmasında yardımcıdır.

$AI=[(\dot{O}1VN) \rightarrow (\dot{O}1ADN) \square\square\rightarrow(\dot{O}1AN)]$

Eyleyenler şeması şu şekildedir:

Gönderen (Lala Kılbaş) \longrightarrow Nesne (Ejderhayı yenmek) \longrightarrow Gönderilen
(cesaretlendirme)

\uparrow

Yardımcı (kaya) \longrightarrow Özne (Salur Kazan) \longrightarrow Engelleyici (Ejderhanın alevleri)

KESİT 4: Ejderha derisine bürünme

Ö1, N'nin derisini yüzdürüp onunla giysi diktirerek kahramanlığını herkese göstermek istemektedir. Atını ve savaş aletlerini de ejderha derisine büründürür. Ejderhanın başlarını kendi başına geçirir.

Bayındır Padişah'a(Ö8) haber gelir. Padişahın yanındakiler Salur Kazan ejderha donuna girdi zannederek korkarlar. Salur Kazan'ı avlamak isterler. Bayındır Padişah söylenenleri dinler ve söze başlar: “Benim vekilim Kazan; er yiğittir. İyi yiğittir. Belki ejderhaya rast geldi ve ola ki onu öldürdü. Ola ki ejderhanın donuna girdi. Ola ki Kazan ejderha olmuştur ne kavim ne kardeş tanır (Ekici, 2019: 204).”

Kara Budak(Ö3), önden gidip durumun aslını öğrenmek ister. Kazan'ın karşısına dikilerek ondan delil ister. Kazan atından iner ve kılıcını Kara Budak'ın beline bağlar. Kara Budak hemen Bayındır Padişah'a haber götürür. İç Oğuz ve Dış Oğuz'u çağırıp Kazan'ı karşılarlar. Salur Kazan, ejderha derisinden gölgeliği diker ve Bayındır Padişah'ı yedi gün yedi gece burada konuk eder.

Anlatı izlencesinin yaptırım evresi burasıdır. Ö1, hâkim güç Ö8 tarafından kabul edilir ve onurlandırılır. Öznenin başarısının başkaları tarafından tanınması onurlandırıcı deneyimdir.

(Ö1 V Ö8) → (Ö1 Λ Ö3) → (Ö1 Λ Ö8)

Ö3 ise burada dönüştürücü bir edimde bulunmuştur. Ö1 onunla görüştüğünden sonra Ö8 tarafından onurlandırılmıştır.

Eyleyenler şeması şu şekildedir:

Gönderen (Bayındır Padişah) → Nesne (Padişah'ın güveni) → Gönderilen (Kara Budak)

↑

Yardımcı (Avin delili) → Özne (Salur Kazan) → Engelleyici (Ejderha donu)

Sonuç

Bu bildiri de kullanılan göstergebilimsel çözümleme araçları ile anlatının bazı yönlerini açıklığa kavuşturmaya çalıştık. Öncelikle anlatıyı olay akışına göre 4 kesite ayırdık. Kesitleri inceledikçe gördük ki her kesitte ulaşılmak istenen bir amaç söz konusudur. Öznenin etrafında gelişen olay ve durumlar sürekli olarak özneyi sınamakta ve bir adım ileriye taşımaktadır.

Birinci kesit -giriş kısmı da denebilir- özellikle özneyi tanıtıcı ve onun etrafından gelişecek olaylara bizi hazırlamaktadır. Tüm sıfatlarıyla bir yiğit portresi çizilmektedir. Bu girişten anlamaktayız ki kahramanımız cesareti ve kuvvetiyle sınanacaktır. Aynı zamanda yüz bin düşman gelmeye başladıktan sonra yiğitleriyle birlikte savaş için hazırlanan öznenin ilerleyen bölümde daha güçlü bir düşmanla ve yalnız başına karşılaşacak olması anlatı içindeki giderek yükselen gerilime işaret eder. Kaleleri fetheden düşmanı boyunduruğuna alan özne, olayların düğümlenmesiyle tek başına bir sınav verecektir.

İkinci kesitte tek başına kalan özne, artık nesneyi ele geçirme edincine sahiptir. Ancak henüz bu durum eylem haline dönüşmemiştir.

Üçüncü kesitte ise artık özne edim aşamasındadır ve nesneyi ele geçirmek için mücadele eder. Anlatının başından sonuna kadar görüyoruz ki özne zor durumda kaldığında Tanrıdan yardım istemektedir. Anlatı boyunca 3 kez Tanrıya yakarır. Her yakarış sonunda düğümler yavaş yavaş çözülür. Dua etme ve dua sonunda yardım bulma bize anlatının ortaya çıktığı bağlamın hissî ve dinî durumu hakkında fikir verir. Peygamberlerin adının anılması ve Tanrıya el açmak, namaz kılmak, abdest almak gibi eylemler İslamiyet vurgusunu kuvvetlice hissettirmektedir.

Dördüncü yani son kesitte artık nesneye ulaşan özne edimini tamamlamış ve kendinden üstte bir güç olan Padişah'tan kabul görmek istemektedir. Kısacası onurlandırıcı deneyime ulaşmak ister. Sonuç olarak düğümler çözülür ve özne anlatı izlencesinin son evresi olan yaptırım evresine ulaşır.

Göstergebilim ilkelerine bağlı kalarak yüzey yapıdan derin yapıya doğru yaptığımız çözümleme göstermektedir ki göstergebilimsel çözümler bize metnin anlam katmanlarını ve her bir katmanın düzenleniş şeklini gösterecektir. Metinleri anlamlandırmada ve metnin tüm omurgasını incelemede başvurulacak bu yöntem bilimsel açıdan araştırmacılara yol gösterici olmaya devam edecektir.

Kaynakça

Atay, S. (2015). Sait Faik Abasıyanık'ın "Sarnıç" Adlı Hikâyesinde "Su"yun "Göstergebilimsel Serüven"i, *TÜBAR*, 38:11-29.

Atay, S. (2018). Sabahattin Ali'nin "Değirmen" Adlı Hikâyesine Göstergebilimsel Bir Yaklaşım, *Hece*, 35:436-444.

Barthes, R. (1979). *Göstergebilim İlkeleri*, (Çev. B. Vardar ve M. Rifat), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Dağlı, A. (2012). Göstergebilimsel Yöntemle Bir Efsane Çözümlemesi: Ferhat ile Şirin, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20:13-30.

Ekici, M. (2019). *Dede Korkut Kitabı Türkistan/Türkmen Sahra Nüshası Soylamalar ve 13. Boy Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi*, Ankara: Ötüken.

Erkman, F. (1987). *Göstergebilime Giriş*, İstanbul: Alan.

İşeri, K. (2000). 'Yolcu ile Yılan' Adlı Masalın Göstergebilimsel Çözümlemesi, *Ana Dili*, 18:12-27.

İşeri, K. (2008). Yüz Akı Adlı Metnin Göstergebilimsel Çözümlemesi, *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 5(3):117-139.

Korkut, E. (2015). Göstergebilimsel Çözümleme: Tembel Adam Masalı, *Millî Folklor Dergisi*, 108:74-83.

Rifat, M. (2008). *XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları 2- Temel Metinler*, İstanbul: Yapı Kredi.

Rifat, M. (2018). *Homo Semioticus ve Genel Göstergebilim Sorunları*, İstanbul: Yapı Kredi.

Saussure, F.-De (1985). *Genel Dilbilim Dersleri*, (Çev. Berke Vardar), Ankara: Birey ve Toplum.

Tümertekin, A. (1978). Peirce'in Gösterge Anlayışının Ana Çizgileri, *FDE2*, s. 140.

Yivli, O. (2015). Öyküyü Göstergebilimle Okumak: “Sonsuza Kalmak”, *Yeni Türk Edebiyatı*, 12:177-186.

Yücel, T. (1999). *Yapısalcılık*, İstanbul: Yapı Kredi.

Prof. Dr. Bekir Çobanzade ve Türkçede Terim Yapma Sorunları

*Doç. Dr. Mehbube MEMMEDOVA**

Özet

Ünlü Türkolog Bekir Çobanzade'nin dilcilik araştırmalarında önemli yer tutan konulardan biri Türk dillerinde terim meselesi idi. Onun Türk halklarının birliği uğruna yaptığı mücadelenin esas yönlerinden birine dönüşmüş Ortak Türk Dili konseptinde bu sorun ana çizgi olarak kendini belirtmektedir. Sorunun genel manzarasını leksik-semantik yapısı açısından inceleyen araştırmacı öncelikle Türkçenin söz varlığında üç genel tabana dikkat çekmiştir:

-Birincisi, genel Türk tabanıdır ki, buraya tüm Türkçelerde aynen kullanılan sözcükler dahildir.

-İkincisi, Arap-Fars tabanıdır ki, buraya Türk lehçelerinde ortak kullanılma frekansına sahip olan yabancı kelimeler aittir.

-Üçüncüsü, Avrupa tabanıdır ki, genel kavram ve teorilerin kabul edilmesinde bu taban önemli bir rol oynamaktadır.

B.Çobanzade bu alanda daha doğru pozisyon sergilemiş ve terimlerin oluşmasında iki kaynağı esas götürmüştür: milli dil ve yabancı diller. O şöyle düşünüyordu:

- 1.Arapça ve Farsçadan alınmış terimlerle karşılıklı ilişkiyi kesmek.
- 2.Arapça ve Farsçadan alınmış terimlerden yalnızca o kelimeleri dilde tutmalıyız ki, onlar halk dilinin söz varlığına geçsin ve dilde vatandaşlık hakkı kazanmış olsunlar.
- 3.Ana dilinde yapay olarak terim yapmaktan sakınmak, çünkü böyle terimler çoğu zaman başarısız olur ve bilimsel-kültürel dilde kargaşa yaratıyor.
4. Uluslararası ve Avrupa terimlerine karşı yön almak - özellikle teknik, sosyal-ekonomik ve tıp bilimlerinde.
- 5.Böyle uluslararası sözler köken olarak kabul edilmelidir. Gramer formlara gelince bunların dilimizin kurallarına uyumluluğu sağlanmalıdır.

Bu açıdan B.Çobanzade Ortak Türk Dilinin oluşturulmasında terimlerin öğretimi ile ilgili 3 aşama göstermiştir:

- a) Birinci dereceli okullarda (ilkokul) milli terimlerin kullanılmasını;
- b) İkinci dereceli okullarda (ortaokul) genel türk terimlerinin belirlenmesini;
- c) Üçüncü dereceli okullarda (şimdiki üniversiteler) genel Türk tabanı bazında uluslararası terminolojinin sistemine bağlanmanı önermiştir.

Araştırmada B.Çobanzade'nin Türk dillerinde terim yapma sorunları ile ilgili görüşleri çağdaş türkologların fikirleri ile muakeyeseli şekilde incelencektir.

Anahtar Kelimeler: B. Çobanzade, Türk Dilleri, Terimler, Kelime Türetme, Yabancı Kaynaklar.

Professor Bekir Chobanzadeh and the Problem of Terminology Formation in the Turkish Languages

Abstract

One of the crucial problems in the linguistic researches of prominent turkologist, Professor Bekir Chobanzadeh is the issue of terminology formation in the Turkish languages. This problem shows itself as

* Azerbaycan, Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi

the main line in the concept of the common Turkish language, which has become one of the main trends of its struggle for the Turkish peoples' unity.

Analyzing the general picture of the problem from the point of lexical-semantic structure, the researcher notes that there are three common bases in the vocabulary in the Turkish languages:

-The first reason for Turks' comprehension is the common Turkish base, which includes all the words that are commonly used in all Turkish languages (including partial phonetic differences).

-Secondly, it is an Arabic-Persian base which includes the borrowed words with common usage frequency in Turkish dialects.

-Thirdly, it is the European base which plays an important role in the adoption of general concepts and theories.

B. Chobanzadeh took the right position in this area and considered two sources as the basic ones in the formation of terms: 1) native language: 2) foreign languages. He thought:

1.To stop interrelation between the terms borrowed from the Arabic-Persian languages.

2.To keep only such terms and phrases, that borrowed from the Arabic-Persian languages, and entered the common national lexicon and gained the right of "citizenship".

3.To avoid from artificial terms formation in the native language, because the majority of time such terms are unsuccessful and makes confusion in scientific and literary language.

4.To get the direction to the international and European terms, especially in technical, socio-economic and medical sciences.

5.Such international words should be regarded as roots. As for grammatical forms, they should be adapted to the rules of our language.

In this sense, Chobanzadeh shows three stages of teaching terminology in the formation of common Turkish literary language:

a) The use of local national terminology in primary (elementary) schools;

b) The use of common Turkish terms in secondary (secondary) schools;

c) Recommends to join to the international terminology system on the basis of that common Turkish base in schools of the third degree (now High) schools.

Keywords: Bekir Chobanzadeh, the Turkish languages, terms, word formation, foreign sources.

XX. yüzyılın başlarında Türk dünyasının ünlü temsilcilerinden biri - büyük bilim adamı ve şair Bekir Sıdkı Çobanzade (1893-1938) kısa ömür sürse de, ölümünden sonra gelecek nesiller için zengin bilimsel ve bedii miras bırakmıştır. Onun genel dilbilimi, türkoloji alanındaki yoğun çalışmaları, özellikle ortak Türkçe, alfabe, yazım kuralları, diyalektoloji, terminoloji ve dilin öğretim yöntemleri ilgili araştırmaları Türk dilli halkların dilcilik tarihini öğrenmek açısından kıymetli bir hazinedir. Bu anlamda "evrensel bilim adamı" olan B.Çobanzade Mahmud Kaşgâri'den ve Mirze Kazım Bey'den sonra Türk filolojisinin ünlü bilginlerinden sayılır. XX. yüzyılın 20'li ve 30'lu yıllarında B.Çobanzade kendisinin çok yönlü çalışmaları ile yalnızca Kırım ve Azerbaycan'da değil, aynı zamanda tüm Sovyetler Birliği ülkelerinde de yenilikçi, derin entelektüel bilgiye sahip bir âlim gibi şöhret kazanmıştır. Dünyaca ünlü Türkolog özellikle Azerbaycan Türkolojisinin gelişmesinde büyük katkıda bulunmuştur.

B.Çobanzade 15 Mayıs 1893'te Kırım'da doğdu. O, ilkokulunu Kırım'da tamamlamış, Galatasaray'daki "Sultaniye" lisesinden başarıyla mezun olmuştu. Daha sonra Macaristan'a gönderilmiş ve Budapeşte Üniversitesi'nde Doğu Dilleri Fakültesi'ni kazanmıştı. 1919'da altın madalya ve doktor unvanı ile üniversiteden mezun olmuştu. O dönemde İsveç'in Lozan Üniversitesi'ne davet edilmiş ve burada profesör unvanını almıştı. 1920-1924 yıllarında Kırım'da yaşayan ve çalışan (bir süre Kırım

Üniversitesi'nin rektörü görevini de yapan) bu bilim adamı 1924 yılında Bakü'ye davet edildikten sonra hayatının kalan kısmını Azerbaycan'a adamıştır. Bu tarihten itibaren B.Çobanzade Bakü Devlet Üniversitesi'nde çalışmaya başlamış, bölüm başkanı ve dekan görevlerinde bulunmuştur. Bakü Devlet Üniversitesi'nin Türkoloji Bölümü başkanı, Prof. Dr. Ramiz Asker şöyle yazıyor: “Bekir Çobanzade, Türklüğün şah eseri olan “Divanü Lugat-it-Türk”ün yazarı Mahmud Kaşgâri'den ve Rus Bilimler Akademisi'nin Demidov Ödülü'nü dört kez kazanmış Mirze Kazimbey'den sonra Türk dilciliğinin en ünlü ismidir. 1915'ten hayatının sonuna kadar, dil tarihi, karşılaştırmalı dilbilim, dilbilgisi, yazım, alfabe, diyalektoloji, terminoloji ve diğer konular üzerine yayınladığı 150'den fazla bilimsel çalışması günümüzde de aktüelliğini ve önemini koruyor”.

Bilimsel, bedii ve sosyo-politik faaliyetleriyle Türk milletine üst düzeyde hizmet vermiş B.Çobanzade'nin özellikle bilimsel çalışmaları Türkolojinin en güncel konularına adanmıştır. O, XX. yüzyılda Azerbaycan dilciliğinin, edebi-kültürel, sosyo-politik düşüncenin gelişmesi arefesinde genç yaşlarında kalemi ile cihat etmiş, Türk lehçelerinin, ayrıca Azerbaycan Türkçesinin fonetik, leksik, gramer yapısı, tarihi gelişim aşamaları hakkında geniş ve orijinal eserler yazmıştır. “Bekir Çobanzade dilimiz hakkında yeni aşamada – araştırmaların, neredeyse systemsiz ve basit olduğu bir zamanda büyük ekol oluşturdu. Bilimsel çalışmalarında dilimizin çağdaş sorunları ile beraber, onun tarihi gelişim dönemleri, bu dönemlerde gerçekleşmiş mühim değişiklikler hakkında esaslı olgulara dayanarak araştırmalar yaptı” (Eyvazov, 2013: 52).

B.Çobanzade'nin dilcilik araştırmalarında önemli yer tutan konulardan biri Türk lehçelerinde yeni kelime türetme - *terim yapma* meselesidir. Araştırmacıların kanaatine o, bu alanda daha doğru pozisyon sergilemiş ve terimlerin oluşmasında iki kaynağı esas götürmüştür: millî dil ve yabancı diller. Onun kanaatine:

1. Arapça ve Farsçadan alınmış terimlerle karşılıklı ilişkiyi kesmek gerekir.
2. Arapça ve Farsçadan alınmış terimlerden yalnızca o kelimeleri dilde tutmalıyız ki, onlar halk dilinin söz varlığına geçsin ve dilde vatandaşlık hakkı kazanmış olsunlar.
3. Ana dilinde yapay olarak terim yapmaktan sakınmak lazımdır, çünkü böyle terimler çoğu zaman başarısız olur ve bilimsel-kültürel dilde kargaşa yaratıyor.
4. Uluslararası ve Avrupa terimlerine karşı yön almak gerekir - özellikle teknik, sosyal-ekonomik ve tıp bilimlerinde.
5. Böyle uluslararası sözler kök şeklinde kabul edilmelidir. Gramer formalara gelince bunların dilimizin kurallarına uyumluluğu sağlanmalıdır.
6. Özellikle botanik, zooloji ve diğer yerel alanlarda terimler oluşturmak için halk dilinin söz varlığı öğrenilmelidir.

Bu sorunların her biri o dönemde çok önemliydi ve Arapça-Farsça kökenli kelimelerin tümünü dilden çıkarmak gibi eğilimler daha yaygın idi. “B.Çobanzade göstermiştir ki, başka dillerin terimlerine geniş bir erişim sağlayarak dilin kurallarını bozmak olmaz. Lakin ihtiyaç duyulduğunda her hangi bir ulusun kelimesi çeviri olmadan kullanılabilir” (Babayev, 1998: 145). Bu yalnızca o halde mümkündür ki, alıntı kelimeler günlük hayatımızda çok sık görülsün.

B. Çobanzade'nin fikrinde farklı kavramların, elde edilen pratik bilgilerin pratik dilde başkalarına dürüst iletilmesi için onlar ortak terimlerle adlandırılmalıdır. O, edebî dilin gelişiminde terim meselesini önemli sorun kabul ediyordu ve tabii ki, bunu da çeşitli alanlarda çalışan âlimlerin yaratıcı yetenekleri sonucunda kazanmak mümkündür.

Bu terimlerin yaratıcıları dilin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi ile doğrudan ilgilidirler. Her bir kavramın ayrıca karşılığının olmasını gerekli hesap eden bilim adamı şöyle yazıyordu: “Biz dediğimiz gibi, ilmî terminoloji alfabe prensiplerine bağlıdır. Orada her bir ses ayrıca işareti olmasını talep ettiği gibi, terminoloji de her hangi bir kavramın karşılığı olarak ayrıca bir kelime – terim olmasını talep ediyor” (Çobanzade, 2007: 170). Demek ki, terimlerin her birisi yalnızca bir anlamı ifade etmelidir. Bununla beraber o, alıntı terimlerin gereksiz yere kullanılmasına da taraftar değildi. B.Çobanzadenin Azerbaycanlı araştırmacısı Prof. Dr. Adil Babayev yazıyor: “B.Çobanzade bilimin çeşitli alanları için uluslararası düzeyde kullanılan kelimelerin alınmasını tavsiye ederken hiç de bile Türkçemizi yabancı dillerin terimleri ile doldurmak niyetinde değildi. Bunu biz onun makale ve kitaplarında da görebiliriz. O, terim oluşturarken hep dilimizi ana temel olarak götürmeyi öneriyordu (Babayev, 1996: 276). Ayrıca şunu da belirtmek gerekir ki, B.Çobanzade terimlerin oluşması yolları ve prensipleri hakkındaki fikirlerini düzenli olarak devam ettirmiştir. O, uluslararası terimlerin dile getirilmesinin gerekli taraflarını düşünerek yazıyordu: “Bilimin vatanı yoktur, insan düşünceleri arasında uluslararası ve dünyevi olarak doğrulanan ilk çalışma bilimdir. Dünyanın her yerinde, her faydalı ve ya yanlış fikirler bilim olarak kabul edilemez. Bu bilimin dili küresel ve uluslararası olmalıdır. Ancak günümüzdeki bilimlerde bu küresellik dilde de kendini gösteriyor. Teknoloji, tıp ve matematik gibi bilimlerin dili yüzde doksan geneldir. Bir İngiliz doktor ile bir Türk ya da Çin doktoru (üçünün de bu yüzyılın doktora bilimine aşına olması şartıyla) birbirlerini kolayca anlayabilir ve birbirlerinin reçetelerini okuyabilirler” (Çobanzade, 2007: 4).

B.Çobanzade Azerbaycan Terminoloji Komisyonu Başkanı olarak da terminolojinin geliştirilmesi için hem pratik hem de teorik konuları derinden incelemiştir. Bu gözlemlere dayanarak, o, terim ve kelime arasında şu farkları belirlemiştir:

- 1) İstilah zihinsel analiz ve birleşimin sonucunda belirli bir sistem altına alınmış bilgi, malumat içerisinde yer alan unsurların adıdır.
- 2) Terimleri çok fazla insan bilmiyor.
- 3) Sıradan kelimeler ve terimler arasındaki fark, bir yandan, konuşma dilindeki kelimelerin bilimsel dildeki anlamlarını değiştirmesidir ve diğer yandan terimlerin çok yapay olmasıdır.
- 4) Bilimsel terimler her dilde bir dereceye kadar uluslararası olsa da, zamanımızda her bilimdeki terimlerin belirli bir kısmı küresel ölçekte uluslararasıdır (Çobanzade, 2007: 217).

Bu yaklaşımdan başka, B.Çobanzade ana dilinde türetilmiş ve yabancı dillerden alınmış terimlerin ayrı ayrılıkta üstün ve eksik taraflarından söz açıyor. O, Türkçede türetilmiş terimlerin iki büyük üstünlüğünü gösteriyor: 1) kolaylıkla anlaşılması; 2) zihinde başka bir ana dili kelimeleri ile biçim ve sesçe birleşerek temel olarak yerleşmesi.

Yabancı terimlerin eksikliklerine dikkat çeken bilim adamı her şeyden önce şunu kabul ediyor ki, Türkçede oluşturulacak terimlerin üstünlükleri aynen yabancı temelde oluşturulacak terimlerin kusurlarını ortaya çıkarıyor. Bu, o demektir ki, kendi sözlerimizin üstünlükleri bu tür alıntı kelimelerin eksik taraflarını kapatır. Başka bir eksiklik gibi B.Çobanzade bu tür terimlerin öğretim açısından zararlı olması, zor kavranılması ve buna bağlı olarak zihinsel gelişimin gecikmesini açıklıyor ve görüşlerini somut örneklerle kanıtıyor. Yazar terminoloji hazırlanırken ortak Türkçenin söz varlığının dikkate alınmasının önemli olduğunu düşünüyor ve bunun için Türk halklarının birbiriyle yakından ilişkisi olan diyalektlerine, genel olarak halk diline dayanması öneriyor. Ayrıca yabancı bir dilden alınan terimlerin öğretilmesi ve kavranılması meselesine dikkat çekmeyi de unutmuyor.

Dilimizde mevcut olan tüm terimlerin hepsi yalnızca ortak Türkçe bazında oluşan kelimeler değil, onlarla birlikte Arapça-Farsça ve Avrupa dilleri ortak bazında oluşan çok sayıda terimler de

kullanılmaktadır. Hatta bu eğilim günümüzde de aktüeldir. Tabii ki, bunun belli nedenleri vardır. Buna göre de B.Çobanzade dilde kullanılan yabancı terimlerin gerekliliğini “genel olarak bilim bir halkın hayatı içerisinde kapanmadığı gibi, bilimsel ıstılahlar da yalnız bir dilin kapsamında kalamaz” fikrini söyleyerek kanıtıyor. Bilim adamı aynı zamanda şunu da belirtiyor ki, bilimsel ve kültürel ilişkiler sayesinde bir dilin başka dillerden terim alması normal haldir, hatta bilimin, kültürün birçok üstünlüklerini yansıtan durumlardan biridir. Ama bu her zaman böyle değildir. Çünkü Türk halklarının Arapça ve Farsçadan terim almaları bunların ifade ettikleri fikirlerin Türklerde bulunmadığına kanıt olamaz. Buna ait elimizde somut, ikna edici kanıtları var ki, bunlar da eski Türk yazılı abideleridir. Bu anıtlara baktığımızda *acun*, *bitik*, *savgat*, *anık* vb. kelimelere rastlıyoruz ki, bunların yerini şimdi yabancı terimler almıştır. Bunların hepsi Türkçeni medreselerde öğrenmemiştir, eğitimin dilinin Arapça ve Farsça olmasından ve diğer derin nedenlerden kaynaklanıyordu (I.Türkoloji Kurultayın Tutanakları, 2006: 217-218).

B. Çobanzade Arapça-Farsça kökenli terimlerin Türkçeye geçmesi ve gelişmesi meselesini bu tür aydınlatmakla yanaşı, böyle terimlerin dilimize girdikten sonra türettiği diğer bir hatanı da dikkate yansıtır. Yazar terim türetmede üçüncü temel olarak Avrupa tabanını gösteriyor ve şöyle yazıyor: “Terim oluşturarken dikkat etmemiz gereken üçüncü taban bilimsel kavramlar, bilimsel teoriler alanında genel yön almamız ve bununla beraber onların adlarının, terimlerinin Avrupa tarzına dayanmamızdır (I.Türkoloji Kurultayın Tutanakları, 2006: 180).

O dönemde başka dillerden kelime alma, ulusal dil tabanı bazında yeni terimler türetmek gibi sorunlar vardı. Şöyle ki, bazıları Azerbaycan edebî Türkçesine hazır terimler almak ve başka diller pahasına Azerbaycan Türkçesini zenginleştirmek gibi yanlış yol aldıkları halde, B.Çobanzade bu alanda doğru pozisyon almıştı. Onun kanaatine:

1. Arapça ve Farsçadan geçmiş terimlerle karşılıklı ilişki kesilmelidir.
2. Arapça ve Farsçadan geçmiş terim ve ifadelerden yalnız o kelimeler kabul edilmelidir ki, onlar halk dilinin söz varlığına dahil olsun ve orada hızlı kullanım kapsamına girsin.
3. Türkçede yapay olarak terimler oluşturmaktan kaçınmak, çünkü böyle terimler genellikle başarısız olur, bilimsel ve kültürel dilde düzensizlik yaratır.
4. Uluslararası ve Avrupa terimleri doğrultusunda yön almak, özellikle teknik, sosyo-ekonomik ve tıp bilimlerinde bu faktörlere baş vurmak.
5. Bu türden olan uluslararası kelimeler kök olarak kabul edilmelidir. Gramer biçimlere gelince, bunlar dilimizin yasalarına uyarlanmalıdır.
6. Özellikle botanik, zooloji ve yerel karakter taşıyan diğer alanlarda terimlerin oluşturulması için halk dilinin söz varlığı incelenmelidir.

Bu sorunların her biri zamanında çok önemliydi ve tüm Arapça-Farsça kelimelerin hepsini dilden çıkarmak gibi meyiller hakim idi.

Bilindiği gibi, bilimin gelişmesi, yeni teknolojilerin yaranması, ekonomik ve ticari ilişkilerin genişletilmesi vb. uluslararası kelimelerin, özellikle Rus-Avrupa kökenli terimlerin kullanılmasının önemini ortaya çıkardı. Azerbaycan Terminoloji Komisyonu başkanı olarak daha büyük bir görev ise B.Çobanzade'nin üzerine düşüyordu. Edebî dil yaratmanın ciddiyetini ve sorumluluğunu aynı zamanda bir veya daha fazla insanın, hatta birkaç üniversitenin cesaretinin olmadığı bilincinde olan bilim adamı göstermiştir ki, “edebî dil meselesi yani gazete, tiyatro ve şiir dili, her halkta olduğu gibi, bizde de belirli ekonomi, sosyal ve kültürel merkezlerin doğması ve bu merkezleri temsil edecek edebî şahsiyetlerin yetişmesi ile ilgili olan bir konudur” (Kasımov, 2018: 97).

B.Çobanzade hem de Birinci Bakü Türkoloji Kurultayı'ndaki (1926) faaliyetleri ile dikkat çekmiştir. O, kurultayın esas teşkilatçıları biri ve aparıcı gücü olmuştur. Kurultayın gündemindeki en önemli ve güncel konulardan biri de çağdaş Türk lehçelerinin bilimsel terminoloji sistemi, onun mevcut durumu ve gelecekteki perspektifleri idi. I. Türkoloji Kurultayı terim türetme meselesinde demokratik ilkelerin esas götürüldüğünü göstermiştir, bu ise XX. yüzyılın 20'li yıllarındaki karmaşık dil tartışmaları bağlamında gerekli bir iş idi. Fakat o dönemde meseleye dört yaklaşım vardı:

- a) Arapça ve Farsça kaynakları esas götürenler – islamlaşma taraftarları;
- b) Avrupalılaşma taraftarları;
- c) Türkleşme taraftarları;
- d) Diyalekt materyalini esas götürenler – “demokratikleşme” taraftarları.

Bu eğilimlerin her birisi ayrı ayrılıkta kusurlu idi. Ancak şu da belirtilmelidir ki, I. Türkoloji Kurultayı düzgün mevkide bulunmasına rağmen XX. yüzyılın 20'li yıllarında bu meyiller söz varlığının gelişmesine de etkisiz ötüşmedi.

Kurultayda sunulan makaleler arasında yüksek bilimselliği, soruna yaklaşımı ve ciddi bilimsel-mantıksal kanıtlama yönü ile seçilen, en unutulmaz ve ilginç konuşmalardan biri, belki de birincisi sekizinci oturumda B.Çobanzade'nin “Bilimsel Terminoloji Sistemi Hakkında” yaptığı konuşma idi. O, bilimsel terminoloji sisteminden bahseden çalışmasında Avrupa halklarının terminolojisinin önemini yüksek deyərlendirerek özel bir şekilde vurgulamıştı ki, şimdi Avrupa dillerinde ortak terminoloji oluşmuştur. Bu, istenilen alandaki Avrupalı uzmanların başka bir millettten olan Avrupalı uzmanla (Batı bilim adamı ile) rahat anlaşmasına olanak sağlıyor.

Bütün bunların mantıksal sonucu gibi, sorunun genel manzarasını leksik-semantik yapısı açısından inceleyen araştırmacı kurultayda Türkçenin söz varlığında üç genel tabana dikkat çekmiştir:

- Birincisi, *genel Türk tabanıdır* ki, buraya tüm Türkçelerde aynen kullanılan sözcükler dahildir. Terminolojinin yaratılması sürecinde bu faktör mutlaka dikkate alınmalıdır.
- İkincisi, *Arap-Fars tabanıdır* ki, buraya Türk lehçelerinde ortak kullanıma frekansına sahip olan yabancı kelimeler aittir. O, göstermiştir ki, Zifeldt'in “ruhani” ve diğer benzer sözlere karşı çıkmasına rağmen, bizim dillerimiz tam şekilde ses uyuşmasına ve aglütinatiflik kurallarına uymamaktadır. Bunun nedeni çok sayıda Arapça-Farsça kökenli kelimelerin Türkçenin söz varlığına girmesidir.
- Üçüncüsü, *Avrupa tabanıdır* ki, genel kavram ve teorilerin kabul edilmesinde bu taban önemli bir rol oynamaktadır (Eyvazov, 2018: 591).

Hiçbir ulus, hatta Çin Seddi boyunca yaşayanlar bile kendi gelişmesinde Doğu'ya yönelmemişlerdir. Japonya aslında çok kapalı ve tecrid durumunda olduğundan Uzak Doğu Türk boylarını etkileyebiliyor. Yakutlardan başlayarak biz Avrupa'ya, Avrupa medeniyetine doğru bir değişime tanık oluyoruz. Her ne kadar B. Çobanzade açık şekilde söylemese de, aslında bu üç temel Türkleşmek, İslamlaşmak ve Muasırlaşmak formülünün savunuculuğunu yapmıştı.

Ortak terminolojik sistemin oluşturulmasında okulun rolünü daha çok takdir eden bilim adamının kanaatine, bizim bir dereceye kadar Türkçe öğreten ilk ve orta okullarımız vardır. Muhtemelen, birkaç yıl içinde üniversiteler için de terminolojinin oluşumuna ihtiyaç duyulacaktır. Tüm bu söylenenleri dikkate alarak, ben konunun pedagojik tarafını ele alıyorum ve düşünüyorum ki, böylece aslında bilimsel öneme sahip konular üzerinde durulur. Bu açıdan B.Çobanzade Ortak Türk Dilinin oluşturulmasında terimlerin öğretimi ile ilgili 3 aşama göstermiştir:

- a) Birinci dereceli okullarda (ilkokul) milli terimlerin kullanılmasını;
- b) İkinci dereceli okullarda (ortaokul) genel türk terimlerinin belirlenmesini;
- c) Üçüncü dereceli okullarda (şimdiki üniversiteler) genel Türk tabanı bazında uluslararası terminolojinin sistemine bağlanmanı önermiştir (Eyvazov, 2018: 591).

Böylece fikirlerimizi sonlandırarak söyleyebiliriz ki, B.Çobanzade'nin Türkçedeki terim sorunları üzerine yaptığı çalışmaları küçük bir makale kapsamında incelemekle bitmez. Yazarın bu alandaki araştırmaları mantıksal ve bilimsel fikirlere dayanmıştır ve onun terim hakkındaki görüşleri günümüzde de öz aktüelliğini korumaktadır.

Kaynakça

“1926 I Bakü Türkoloji Kurultayı” Tutanaklar (2006). Haz.: K.V. Nerimanoğlu ve E. Ağakışiyev. Bakü: Çınar-Çap.

Acar, K. (2000) *Bekir Sıdkı Çobanzade*. Ankara: TDK Yayınları.

Babayev, A. (1998) *Bekir Çobanzade*. Bakü: Şerg-Gerb.

Babayev, A. (1996) *Azerbaycan Dilciliğinin Tarihi*. Bakü: Bakü Üniversitesi.

Çobanzade, B. (2007) *Seçilmiş Eserleri*. C.3. Bakü: Şerg-Gerb.

Eyvazov, P. (2018). “Prof. Dr. Bekir Çobanzade ve Türkçenin Söz Varlığı”. *XIII Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri*. Varşova-Polonya, s. 587-592.

Eyvazov, P. (2013). “Bekir Çobanzade'nin Dil Tatkiatlarında Grammatik Kategorilerin Şerhi”, *Prof. Dr. Bekir Çobanzade'nin doğumunun 120. yıldönümüne adanmış “Bekir Çobanzade ve Türkolojinin Müasır Problemleri” konferansı*. Bakü, s. 52-59.

Kasimov, C. (2018). *Bekir Çobanzade*. Bakü: DTH Yayın Evi.

Lisânü't-Tayr'ın Budapeşte Nüshası Üzerine

*Türk Dili Bilim Uzmanı Merve PARLAR**

Özet

Karahanlı ve Harezmi Türkçesi temelinde gelişen Çağatay Türkçesi, XV. yüzyıldan XX. yüzyıl başlarına kadar uzanan dönemde Doğu Türklüğünün konuşma ve yazı dili olarak kullanılmıştır. Beş yüz yıllık süreçte devletler değişmiş; sosyal, kültürel ve ekonomik hayat farklılaşmış ve bunların sonucunda Çağatay yazı dili pek çok farklı lehçenin geliştiği bir kaynak olarak tarihteki yerini almıştır. Bu dilin şekillenmesinde Ali Şir Nevayi'nin etkisi çok önemlidir. Öte yandan Feridüddin Attar ise şair ve sufi kişiliğiyle gerek Fars edebiyatında gerekse klâsik Türk edebiyatında birçok şair üzerinde derin izler bırakmıştır. Şairin Mantıku't-Tayr adlı eseri hem muhtevası hem de eserdeki hikâyelerin arka plânındaki tasavvufî düşüncelerle çok geniş bir coğrafyada zevkle okunmuş bir Şark Klasiğidir. Türkçenin yüksek bir sanat dili olduğuna inanan ve bu inançla eserlerini kaleme alan Ali Şir Nevayi, Lisânü't-Tayr adlı eserini Attar'ın en ünlü mesnevisi olan Mantıku't-Tayr'a nazire olarak yazmıştır. Mantıku't-Tayr, yazılışının üstünden yüzyıllar geçmesine rağmen yapılan çalışmalar ve tercüme sayesinde halen canlılığını korumaktadır. Kuşlar üzerinden tasavvuf yolunun zorluklarının anlatıldığı, alegorik mesnevi tarzında kaleme alınan bu nazire eserin Türkiye'de Süleymaniye ve Topkapı Kütüphanelerinde olmak üzere iki, yurtdışında ise farklı ülkelerde 10'dan fazla nüshası bulunmaktadır. Mevcut çalışmamızla birlikte Macar Bilimler Akademisi Kütüphanesi'nden eserin yeni bir nüshasına daha ulaştık. Bu çalışmada Lisânü't-Tayr'ın yeni bulunan Budapeşte nüshası tanıtılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çağatay Türkçesi, Ali Şir Nevayi, Lisânü't-Tayr, Mantıku't-Tayr, Budapeşte nüshası.

On The Budapest Copy Of The Lisânü't-Tayr

Abstract

Chagatay Turkish, which developed on the basis of Karakhanid and Khwarazm Turkish, XV. from the XX century. It was used as the spoken and written language of Eastern Turkishness in the period until the beginning of the century. States have changed in the course of five hundred years; social, cultural and economic life has changed, and as a result, the Chagatay written language has taken its place in history as a source from which many different dialects have developed. Ali Shir Nevayi's influence is very important in shaping this language. On the other hand, Feriduddin Attar, with her poet and mystic personality, left deep traces on many poets both in Persian literature and in classical Turkish literature. The poet's work called Mantıku't-Tayr is an Eastern Classic that has been read with pleasure in a wide geography, with both its content and the mystical ideas behind the stories in the work. Ali Shir Nevayi, who believes that Turkish is a high language of art and wrote her works with this belief, wrote her work named Lisanu't-Tayr as a master to Mantıku't-Tayr, the most famous masnavi of the Attar. Mantıku't-Tayr still maintains its vitality thanks to the studies and translations, although centuries have passed since its spelling. Birds that describe the difficulty of out mystical path, allegorical masnavi penned style, this work, work in Turkey Suleymaniye and Topkapı including the Library two, while abroad has more than 10 copies in different countries. With this work, we have reached a new copy of the work from the Library of the Hungarian Academy of Sciences. In this study, the newly found Budapest copy of Lisanu't-Tayr will be introduced.

Keywords: Chatay Turkish, Ali Shir Nevayi, Lisanu't-Tayr, Mantıku't-Tayr, Budapest copy.

* Öğretmen, merveparlar50@gmail.com.

Giriş

Karahanlı ve Harezmi Türkçesi temelinde gelişen Çağatay Türkçesi, XV. yüzyıldan XX. yüzyıl başlarına kadar uzanan dönemde Doğu Türklüğünün konuşma ve yazı dili olarak kullanılmıştır. Beş yüz yıllık süreçte devletler değişmiş; sosyal, kültürel ve ekonomik hayat farklılaşmış ve bunların sonucunda Çağatay yazı dili pek çok farklı lehçenin geliştiği bir kaynak olarak tarihteki yerini almıştır. Bu dilin şekillenmesinde Ali Şir Nevâyî'nin etkisi çok önemlidir.

Nevayî, kendisinden önceki ya da dönemindeki bazı ünlü şairlerden etkilense de eserlerinde her zaman özgünlüğünü korumuş bir sanat adamıdır. Farsların ünlü şairi Feridüddin Attar'ın Mantıku't-Tayr adlı eserine nazire olarak yazdığı Lisânü't-Tayr'da da aynı özgünlük hissedilmektedir. Eser her ne kadar nazire olsa da Nevayî, Attar'ın hikayelerini seçerek almış ve birçok değişiklikler, eklemeler yapmıştır. Attar'ın hikayesinde anlattığı on kuştan sekiz tanesini eserine almış bununla birlikte altı tane daha ilave ederek hikâyeyi on dört kuş üzerinden anlatmıştır.

Ali Şir Nevayî

1441 yılında Türkmenistan'ın güneyinde, bugün Afganistan sınırlarında kalan Herat şehrinde doğan Ali Şir Nevâyî, çocukluk ve gençliğinde Irak, Horasan, Merv, Meşhed ve Semerkant gibi şehirlerde eğitim görerek dönemin farklı dil ve kültürlerini öğrenmiştir. Uygur Türklerinden olan Nevâyî'nin babasının adı Kiçkine Bahadır'dır. Ailesinin devlet erkanından olması dolayısıyla Ali Şir Nevâyî de bir dönem Hüseyin Baykara'nın yanında kısa süreli nişancılık yapmış, sultanın nedimliği ve divan beyliği görevlerinde de bulunmuştur (Kut, 1989: 449).

Çok çeşitli saray entrikaları sonucunda Hüseyin Baykara'nın oğlu Bedüzzaman ile arasının açılması ve bundan olma torunu Mirza Mehmed Mü'min'in yanlış bir fermanla öldürülmesi, daha sonra bu olayı hazırlayan vezir Nizâmülmülk (Selçuklu veziriyle karıştırılmamalıdır)'ün idam edilmesi hem hükümdarı hem de Nevâyî'yi çok sarsmış, bu hadiselerde meselelerin halli daima Nevâyî'ye düşmüştür. Fakat o, bu saltanat mücadeleleri arasında bile Lisânü't-tayr (903/1498), Muhâkemetü'l-Lugateyn (904/1499), Sirâcü'l Müslimîn (904/1499) ve Mahbûbü'l-Kulûb (905/1500) adlı eserlerini kaleme almaktan geri kalmamıştır. Bu dönemde sağlığı bozulmuş, 31 Aralık 1500'de Hüseyin Baykara'yı Esterâbâd dönüşünde karşılarken el öptüğü sırada yere yıkılıp daha sonra Herat'a götürüldükten üç gün sonra 13 Cemâziyelâhir 906 (3 Ocak 1501) 'da ölmüştür. Kudsiyye Camii yanında kendisinin yaptırdığı türbeye defnedilmiştir (450).

Hayatının temel noktalarına yer verdiğimiz Ali Şir Nevayî, Eckmann'ın tasnifiyle klasik Çağatay edebiyatının oluşumunda ve gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Dil başta olmak üzere, tarih, musiki, aruz, tezkire, mesnevi gibi konu ve türlerde otuza yakın özgün eser vermesi onun ne kadar büyük bir sanatkâr olduğunu ortaya koymaktadır. Nevayî; Molla Camii, Husrev-i Dihlevî gibi döneminin ünlü sanatkârlarından etkilenmesine rağmen hiçbir zaman eserlerinde taklitçiliğe gitmemiş, dönemini ve dahili Türk edebiyatını kendine hayran bırakacak bir özgünlükle eser vermiştir. Fars dilinin hâkim olduğu bir coğrafyada Türkçenin ifade kuvvetini dildeki mahirliği ile harmanlayıp adeta Farsça ile rekabete girmiştir. Nitekim tüm eserlerinde Türk dilinin anlatım inceliklerini, ifade zenginliğini ve köklü yapısını ustaca yansıtmış, Türkçe ile yüksek ve parlak bir edebiyat meydana getirmiştir. Tüm bu özellikleri ile genç şairlere örnek olan ve onları da Türkçe yazmaya teşvik eden Nevayî, kültür ve edebiyat tarihimizde mümtaz bir yere sahiptir (Tören, 2001: viii-ix).

Eserlerinden bazıları şöyledir:

Divanları

- Garâibü's-Sıgar

- Nevâdirü's Şebâb
- Bedâyi'ül-Vasat
- Fevâ'idü'l-Kiber
- Farsça Divanı

Hamsesi

- Hayretü'l Ebrâr
- Ferhâd u Şirin
- Leylî vü Mecnun
- Seb'a-i Seyyâre
- Sedd-i İskenderî

Dinî Ahlakî Eserleri

- Münacat
- Çihil Hadis
- Nazmü'l-Cevahir
- Lisânu't-Tayr
- Siracü'l-Müslimin
- Mahbubu'l-kulûb

Feridüddin Attar ve Mantıku't-Tayr

Feridüddin Attar şair ve sufi kişiliğiyle gerek Fars edebiyatında gerekse klâsik Türk edebiyatında birçok şair üzerinde derin izler bırakmıştır. Şairin Mantıku't-Tayr adlı eseri hem muhtevası hem de eserdeki hikâyelerin arka plânındaki tasavvufî düşüncelerle çok geniş bir coğrafyada zevkle okunmuş bir Şark Klasiğidir. Ritter'e göre Attar'ın eserleri üslup bakımından üç devreye ayrılır. Birinci devrede Attar usta bir hikâyecidir. Bu devrede kaleme aldığı hikâyelerin başı sonu belli ve yapı bakımından oldukça tertiplidir. Aralarda fıkralara yer verilmiştir. İkinci devrede plânın zayıflamaya başladığı görülür. Fıkralar azaltılmış ve maneviyata ağırlık verilmiştir. Üçüncü devrede ise artık şairin yazı kudreti sönüştür. Bu devrede plân ve tertipten hiçbir iz görülmez. Bu bağlamda şairin Mantıku't-Tayr'ı birinci devrede yazmış olduğu anlaşılmaktadır (Ritter,1993:7-12).

Mantıku't-Tayr'ın Türkçedeki belli başlı 5 manzum çevirisinin kısa tanımları ise şu şekildedir:

1. Gülşehrî (XIV. yüzyıl): Mantıku't-Tayr, yazılışı 1317, 4408 beyit.
2. Ali Şir Nevâyî (1441-1501) : Lisânü't-Tayr; yazılışı 1498, 3598 beyit
3. Zaifi (öl. 1559): Gülşen-i Sîmurg, yazılışı 1556, 5116 beyit (?).
4. Kadızade Şeyh Mehmed (XVI. yüzyıl) : İnşirahü's-Sadr, yazılışı 1578, 5083 beyit.
5. Fedâî Dede (öl. 1635) : Mantıku'l-Esrar, yazılışı 1635, 3808 beyit (?). (Dilçin, 1968).

Çalışmamızda bu çevirilerden Ali Şir Nevayî'nin yapmış olduğu Lisânü't-Tayr üzerinde durulacaktır.

Lisânü't-Tayr

Lisânü't-tayr'ın Türkiye kitaplıklarında her ikisi de Külliyyat içerisinde bulunan iki nüshası bilinmektedir:

A nüshası: Süleymaniye Kütüphanesi, Fatih kitapları no:4056'da kayıtlı olan Külliyyat'ta 17b-51a arasında Lisânü't-tayr bulunmaktadır. Eserin eni boyu 36x24 (26,4x17,4) cm, her sahifedeki satır sayısı 27'dir. İstinsah tarihi ve müstensih adı yok.

B nüshası: Topkapı, Revan Kitaplığı No:808'de kayıtlı külliyyatta 19b-54b arasında Lisânü't-tayr bulunmaktadır. Bunlardan başka yabancı ülkelerde bulunan pek çok Lisânü't-tayr nüshası bilinmektedir. Bunlardan en önemlisi Leningard nüshasıdır (Levend, 1958: 127-209).

Lisânü't-Tayr'ın Budapeşte Nüshası

İncelediğimiz metin, Çağatay döneminde yazılmış, Feridüddîn Attâr'ın sembolik ve alegorik bazı kuşlarla ilgili anlattığı hikâyeleri kapsayan Mantıku't-Tayr'ın bir naziresi olarak kabul edilen Lisânü't-Tayr'ın Budapeşte nüshasıdır. Bu eser bir nazire olarak kabul edilse de Ali Şir Nevâyî bütün hikâyeleri olduğu gibi almamış, istemediği yerleri çıkarmıştır. Metinde 'hakikat'in bilgisini elde etme teması üzerinde durulmuştur. İnsanın yaratıcıya ulaşma isteğinin yani 'fenafillah'ın kuşlar üzerinden anlatıldığı efsanevî bir eserdir.

Eserde önlere bir lider olmadan ülkelerin bir düzene girmeyeceği düşüncesiyle kendilerine bir padişah arayan ve bu dilekleri üzerine 'İstek, Aşk, Marifet, İstiğna, Tevhit, Hayret ve Yokluk' vadilerini aşmaya çalışan kuşların başından geçenler ve karşılaştıkları sıkıntılar anlatılır.

Üzerinde çalıştığımız eser, Macar Bilimler Akademisi Kütüphanesinde Török O. 372 numarada "Mantıku't-Tayr"ın bir nüshası olarak kayıtlıdır ancak eseri incelediğimizde gerek yazım yılından gerekse "Fânî" mahlasından Ali Şir Nevayî'nin Lisânü't-Tayr'ı olduğunu belirledik. Metnimizi Latin harflerine aktarırken nüsha farklılıkları bakımından Mustafa Canpolat'ın çalıştığı Ali Şir Nevâyî Lisânü't-Tayr adlı eseri esas aldık.

Macar Bilimler Akademisi Kütüphanesinde mezkur numarada bulunan Lisânü't-Tayr'ın Budapeşte nüshasının metni, 111 varaktan meydana gelmektedir. Yazı biçimi olarak ta'lik kullanılmıştır. Başlıklar kırmızı mürekkeple yazılmış, her bir sayfada 17 satıra yer verilmiştir. Başlıklarda, Canpolat'ın nüshasındaki başlıklardan ayrılan örnekler vardır. Bunların çoğunluğu bir kelime eksikliği ya da fazlalığından kaynaklanan farklılıklardır.

Metin, mesnevi nazım biçimiyle, aruz vezninin fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün kalıbıyla yazılmıştır. Sadece son beytinin vezni fâ'ilâtün mefâ'ilün fâ'lün kalıbıyla yazılmıştır.

Canpolat'ın okuduğu nüshada olup metnimizde olmayan beyit ve satırları da anlam bütünlüğünü bozmamak/sağlamak amacıyla metnimize aldık ve bunları dipnotlarla gösterdik. Satır numarası 17'den fazla olan bazı varakların sebebi budur. 111b numaralı son varakta 15 satır bulunmaktadır ve son beyti Farsça yazılmıştır.

Metnin Latin harflerine aktarımı yapılırken nüsha farklılıklarını ayırt etmek için Mustafa Canpolat'ın *Ali Şir Nevâyî Lisânü't-Tayr* adlı eserini baz aldığımızı belirtmiştik. Canpolat'ın okuduğu nüshada olup üzerinde çalışılan nüshanın 55b-111b varak numaraları arasındaki kısmında olmayan 30 beyit tespit edilmiş, bu beyitler metnin anlam bütünlüğünü koruması için eserimize alınmış ve gerekli dipnotlarla belirtilmiştir.

Eserin mezkur kısımlarında olup Canpolat'ın nüshasında olmayan bir tane beyit bulunmaktadır:

(98a/19)

Ol ki aninj zıkrıdır cānında kut

Yol yıraķ olğandın olğay mu unut

Eserin bazı beyitlerinde ya 1. ya da 2. mısra bulunmamaktadır. C. nüshasındaki mısralar da bu mısraları tamamladığından yine esere alınmıştır:

(87b/18-19)

Fānı ırgenni ni bākılıkni hem

[Mest ırgenni vü sākılığni hem]

[Özininj mevcūd u ma 'dūmun dağı]

Zātıninj mechül ü ma 'lūmunı dağı

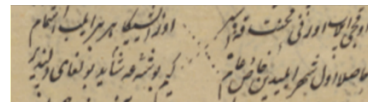
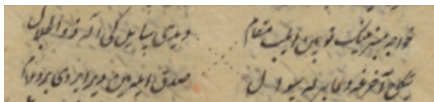
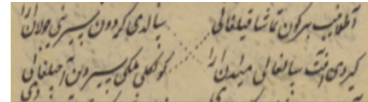
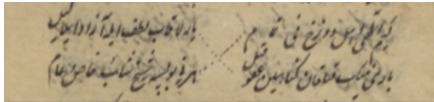
(96a/5)

[Belki çün bu işke vāķıf boldılar]

Vehmdin ol dem köpi ĥod öldiler

Nüsha farklılığından kaynaklanan kelime nüansları büyük çoğunlukla incelenen nüshadaki gibi alınmış fakat anlamın tam olarak oturmadığı yerlerde, vezin ya da kafiye uyumsuzluğu olan yerlerde Canpolat'ın nüshasındaki kelimeler alınmıştır.

Metnimizde beyitlerin sırasının sehven karıştırıldığı yerler saptanmıştır. Bu beyitlerin sırası müstensih tarafından oklarla düzeltilmiştir:



Eserin incelediğimiz kısımdaki başlıklar altında işleyişi, Hüthüt'e soru soran kişilerin olduğu kısım, Hüthüt'ün cevap verdiği kısım ve sonrasında soruya karşılık gelecek bir hikâyenin anlatıldığı kısım, Hüthüt ile yolculuğa çıkan kuşların vadilerdeki durumlarının anlatıldığı kısım ve temsil(örnek) kısımları daha sonra methiye ve yalvarış kısımlarından oluşmaktadır. Bu şekildeki bir sıralama ile başlıklar oluşturulmuş ve hikâyeler yazılmıştır.

Metnin incelediğimiz bölümünden itibaren kuşların, Hüthüt'e soru sorduğu kısımlar *Yana Bir Kuşınj Su'âli* başlığıyla; Hüthüt'ün cevabı da *Hüdhüdünj Cevâbı* başlığıyla verilmiştir. Hüthüt cevabı verdikten sonra sorulan soruya bir ders niteliğinde olan hikâyeyi anlatır ve bu da *Hikâyet* başlığıyla verilmektedir. Daha sonra kuşlar padişaha ulaşmak istediklerini dile getirince Hüthüt onlara bu yolu ve yolun eziyetini anlatır. Simurg adında bir kuş olduğunu ve ona ulaşmak için geçmeleri gereken vadileri anlatmaya başlar. Sırasıyla İstek, Aşk, Marifet, İstiğna, Tevhit, Hayret ve Yokluk vadilerinin durumları ile burada çekilecek sıkıntılar mecazlı, mübalağalı ve son derece edebî bir dille anlatılır. Vadilerin

durumundan sonra yine bir *Hikâyet* ya da *Temşil* kısmı vardır. Bu sıralamanın dışında pervaneler ve mumun hikâyesi, Nahşebli Türâb'ın hikâyesi, Şeyh Süfyan Sevrî'nin hikâyesi, Hoca Bahaddin Nakşibendî'nin hikâyesi gibi çeşitli hikâyeler anlatılır. Daha sonra şairin bu vadilerin her birinde Allah'a yalvardığı kısımlar yer alır. Özürleri, kusurları, günahları için af diler, dua eder. Ve en son *Hatime* kısmı ile esere son verir.

Sonuç

Bugüne kadar gerek Mantıku't-Tayr gerekse Lisânü't-Tayr mesnevileri üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmayı diğerlerinden ayrı kılan husus, metnin Latin harflerine aktarılıp incelenmesi yapıldıktan sonra Türkiye Türkçesine aktarılmasıdır. Bu sembolik ve tasavvufî eseri incelerken Gülşehri'nin Mantıku't-Tayr'ından, Zaifi'nin Gülşen-i Sîmurg'undan, Kadızade Şeyh Mehmed'in İnşirahü's-Sadr'ından, Fedâî Dede'nin Mantıku'l-Esrar'ından, Mevlana'nın Mesnevi'sinden, Kelile ve Dimne'den ve Mantıku't-Tayr'la ilgili yapılan diğer çalışmalardan bizim çalışmamıza ışık tutması açısından yararlanılmıştır. Çeviri yazı yapılırken nüsha farklılıkları için esas aldığımız C nüshasında bizim incelediğimiz metinde olmayan beyitler de anlam bütünlüğünü bozmamak/oluşturmak üzere metnimize alınıp dipnotlarla belirtilmiştir. Her bir varakta 17 beyit olan eserimizde 17 beyitten fazla olan varakların sebebi budur. Ayrıca incelediğimiz 55 varaklık kısımda nüsha farklılıklarının dışında C nüshasında olmayan 1 beyit tespit edilmiştir. 12 yerde beyit vezne uymadığı için yazılan kelimenin üstü çizilmiş ve başka bir kelime yazılmıştır. İnceleme kısmında ünlü ve ünsüz ses değişimleri, ol-/bol-fiillerinin kullanım yerleri gibi konular işlenmiştir. Metindeki aslî ve yardımcı fiillerin kullanım yerleri ve sıklıkları gibi hususlar saptanmıştır. Ulaşılan sonucun Türk dili ve edebiyatına dil ve üslup bakımından sağladığı katkı oldukça önemlidir.

Kaynakça

- Canpolat, M. (1995). *Ali Şîr Nevâyî Lisânü't-Tayr*. Ankara: TDK.
- Canpolat, M. (1972). *Ali Şîr Nevâyî-Lisânü't-Tayr. (İnceleme-Metin Dizin)*. (Basılmamış Doçentlik Tezi). Ankara.
- Dilçin, C. (1968). *Za'ifi, Gülşen-i Si-murg (Mantıku't-Tayr Tercümesi) İnceleme-Metin*. (Basılmamış Lisans Tezi). Ankara.
- Fedaî Dede. *Mantıku'l-Esrar*. Milli Kütüphane yazmaları. No. A. 3341.
- Kadı-zade Şeyh, M. *İnşirahü's-Sadr*. TDK Kitaplığı, fotokopi No. 38.
- Kut, G. (1989). *Ali Şîr Nevâyî*. İslâm Ansiklopedisi. C.2. İstanbul: TDV.
- Levend, A. S. (1957). *Gülşehrî-Mantıku't-Tayr, Tıpkıbasım*. Ankara: TDK.
- Ritter, H. (1944). *Attâr*, İA, c. 2, İstanbul, s. 7-12.
- Tören, H. (2001). *Ali Şîr Nevâyî – Sedd-i İskenderî (İnceleme-Metin)*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu.

Ahıska Ağzındaki Zarf-Fiil Eklerinin Durumu

Doç. Dr. Minara ALIYEVA ÇINAR*

Özet

Ahıska ağızı, Ahıska Türklerinin konuştukları ağızdır. Ahıska, Türkiye'nin Kuzeydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan Atabek Yurdu'nun sınırlarımız dışında kalan parçasıdır. Atabek Yurdu'nda temeli atılan ve zamanla şekillenen bu ağzın geçmişi çok eskilere dayanmaktadır. Kafkasya'nın genelinde görüldüğü gibi bu bölgede de çok eski dönemlerde Kimmerler, İskitler, Hunlar, Bulgarlar, Hazarlar devlet kurmuşlardır. Sonraki dönemlerde bu bölge Safevi ve Osmanlı Devleti'nin yönetiminde kalmıştır. Burada yaşayan Türkler "Yerli Türk" olarak tarih sahnesinde yerlerini almıştır.

Bölgedeki Türk boylarının ve tarihte siyasî bakımdan kurulan hâkimiyetlerin durumuna bakarak bölgede konuşulan Türkçenin Oğuz-Kıpçak özelliklerini sergilediği söylenebilir. Günümüzde de her ne kadar Oğuz Türkçesinin özelliklerini taşısa da Ahıska ağzında Kıpçak Türkçesinin izlerine rastlamak mümkündür. Burada sözü edilen özellikler, tarihi Kıpçak Türkçesinin etkisiyle konuşma dilinde yer alan ve günümüze kadar kullanılagelen özelliklerdir. Ayrıca 1944 tarihinde tarihî topraklarından sürgün edilen bu Türk toplumu, sürgün edildiği bölgelerde, daha doğrusu Kazakistan, Kırgızistan ve Özbekistan'da Kıpçak ve Karluk boyuna mensup olan Türk boylarının konuştukları çağdaş lehçelerinden bazı özellikleri de dillerine taşımışlardır. Bu etkilenmeler bazı zarf-fiil eklerinde de hissedilmektedir.

Ahıska ağzının yakın tarihteki dönüm noktası esas itibarıyla 1944 sürgünüdür. Ahıska Türkleri bu tarihe kadar, bazı ufak ayrılıklar olmasına rağmen, dil bilgisel açıdan aynı ağız konuşmaktaydılar. Ahıska Türklerinin ağız değişikliklerinde genel olarak üç tarih (1944, 1956, 1989) belirleyici olmuştur. Ayrıca 1990 yılında Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla birlikte daha başka ülkelere göç etmiş ve onların dillerinden de etkilenmiştir. Bu bildiride 1944 yılı sürgün dönemine kadar Ahıska bölgesinde konuşulan Ahıska Türk ağzının özellikleri esas alınarak günümüzdeki Ahıska Türklerinin yaşadıkları bölgelere göre konuşulan ağızdaki zarf-fiil eklerinin durumu irdelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Ahıska, Ahıska ağızı, Oğuz-Kıpçak-Karluk Türkçesi, zarf-fiil ekleri.

The status of adverb-verb suffixes in the Ahıska dialect

Abstract

The Ahıska dialect is the dialect spoken by the Ahıska Turks. Ahıska is that part of the Atabegate, an area located in the Northeast Anatolian Region of Turkey, which lies beyond our borders. The history of this dialect, whose foundations were laid in the Atabegate and which was shaped over time, dates back to ancient times. As seen all over the Caucasus, the Cimmerians, Scythians, Huns, Bulgars and Khazars also founded states in this region. In later periods, this region was administered by the Safavid and Ottoman Empires. The Turks who lived here were in the position of "Native Turks" on the stage of history.

By examining the status of the Turkish clans in the region and the dominions that were founded in history in a political sense, it can be said that the Turkish spoken in the region displays Oghuz-Kipchak features. Although it bears the characteristics of Oghuz Turkic nowadays, it is still possible to find imprints of Kipchak Turkic in the Ahıska dialect. The aforementioned characteristics are features included in the spoken language under the influence of historical Kipchak Turkic and which are still used up to the present day. Moreover, this Turkish community, which was exiled from its historical lands in the year 1944, also transferred to their language certain features of the contemporary dialects spoken by Turkic clans belonging to the Kipchak and Karluk peoples in the regions to which they were exiled, more precisely, in Kazakhstan, Kyrgyzstan and Uzbekistan. These effects are also felt in certain adverb-verb suffixes.

In essence, the defining moment for the Ahıska dialect in recent history was the 1944 exile. Until that date, despite some small differences, the Ahıska Turks spoke the same dialect grammatically. In general, three dates (1944, 1956 and 1989) were decisive in the dialect changes of the Ahıska Turks. Moreover, together with the breakup of the Soviet Union in the 1990s, they migrated to other countries and were also affected by their languages. In this paper, based on the features of the Ahıska Turkish dialect spoken in the Ahıska region

* Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, minara@uludag.edu.tr

up to the period of the 1944 exile, the status of adverb-verb suffixes in the dialect spoken in the regions inhabited at present by the Ahıska Turks is examined.

Keywords: Ahıska, Ahıska dialect, Oghuz-Kipchak-Karlık Turkic, adverb-verb suffixes.

Giriş

Türkçe, yapı bakımından eklemeli dillerden biri olması sebebiyle dünyada konuşulan diller arasında eklemeli grubuna, kaynakları bakımından da Altay dil ailesine mensup olan, tarihî geçmişi çok eskilere dayanan bir dildir. Türkçe, eklemeli bir dil olması sebebiyle ekler bakımından oldukça zengin bir dildir. Türkçede kullanılan ekler, gerek sayısı bakımından gerekse işlevselliği bakımından oldukça zengin ve çeşitlilik arz etmektedir. Bu dil, bir ekin değişik görevlerde kullanılması ile birlikte farklı eklerin birleşerek kalıplaşması yoluyla yeni eklerin oluşmasına kadar zengin bir sistematığe sahiptir. Türkçenin bu zengin ek sistemi içerisinde bulunan fiilimsilerin ayrı bir yeri ve önemi bulunmaktadır.

Türkçede fiilimsiler, birden fazla eylemi tek bir cümle ile ifade edebilme özelliğine sahip gramerlik yapılarıdır. İsim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil olmak üzere üç kategoride değerlendirilen bu yapılar, çeşitli eklerle yapılır ve bu ekler farklı coğrafyalarda konuşulan Türk lehçeleri ve ağızlarında kullanım açısından büyük ölçüde paralellik gösterir. Tarihî süreç içerisinde bu eklerin çok büyük değişiklikler geçirmediği görülür, ancak işlevsellik ve görevleri bakımından birtakım farklılıklara da rastlamak mümkündür. Bu fiilimsilerden işlevsellik açısından ve yapı itibarıyla daha çok değişmeye meyilli olan zarf-fiil ekleridir. Bundan dolayı da Türkçede zarf-fiil ekleri özel bir yere sahiptir.

1. Türkçede Zarf-Fiiller

Türkiye Türkçesinde *gerundif* (Banguoğlu, 1940: 46; Emre, 1945), *şahıssız kip* (TDK, 1940), *ulak* (Deny, 1941), *hal fiili*, *bağ-fiil/bağ-eylem* (Saraç, 1976; Gencan, 1975), *gerundium* (Ergin, 1983), *ulaç* (Gencan, 1975), *ulaç-fiil* (Emre, 1945), *belirteç fiili* (Banguoğlu, 1940) gibi terimlerle karşılanan *zarf-fiiller* (Korkmaz, 2007), eylemin hareket halini karşılayan zarf görevli yapılarıdır. Cümlede fiillerin oluş ve kılış durumlarını, tarzını belirleyen, hareket halindeki fiil yapılarını ifade eden dilbilgisi kalıplarıdır.

Ergin (1983), *Türk Dil Bilgisi* adlı eserinde zarf-fiillerin hareket ifadesi taşıyan fiil şekilleri olduğunu, şahsa ve zamana bağlanmayan mücerret bir hareket halini karşıladığını dile getirir. Gencan (1975), *Dilbilgisi* adlı eserinde zarf-fiillerin kurduğu cümlecığı başka bir cümlecığe bağlayan fiilimsiler olduğunu ifade eder. Banguoğlu (1940), zarf-fiillerin yapı bakımından zarf-fiil işleyişi gibi gözüktense de söz konusu yapıların tamamının zamana bağlı olmadığını vurgular ve bu bağlamda isim-fiillerle ortak özelliğe sahip iken sıfat-fiillerden ayrı olduğunu dile getirir. Zarf-fiillerin zarf olarak kullanılan fiil şekilleri olduğunu söyleyen Korkmaz (2007), bu yapıların bir yanı sıra fiil, bir yanı sıra zarf özelliği taşıyan gramer kategorileri olduğunu, bu bağlamda fiil yönleriyle sadece hareket ve zaman kavramını karşılayan, zarf yönüyle de bir oluş ve kılışın durum ve tarzını bildirme niteliğine sahip olan dil yapıları olduğunu ifade eder. Bundan dolayı da cümlede şahsa ve zamana bağlı bir yargı bildirmeyen; ancak, yargı bildiren fiiller yanında, onlardaki oluş ve kılışın durum ve tarzını belirleyen zarf görevi üstlenirler.

Türkçede zarf-fiillerin esas olarak iki görevi vardır: Birincisi, kişi ve zaman kavramı olmadan temel cümlelerin ya da yan cümlelerin yüklemine niteleyen, cümlede genellikle zarf-tümleci olarak görev yapan fiilimsilerdir. İkincisi, yardımcı fiillerle birlikte kullanılarak birleşik fiiller kurabilirler.

Türkçede zarf-fiiller Eski Türkçe döneminden bu yana kullanılagelmiş gramer yapılarıdır. Bu yapılar, Türkçeye hem ifade zenginliği hem de anlam derinliği kazandırmıştır. Başka dillerde birleşik cümle, sıralı cümle veya art arda sıralanan basit cümlelerle karşılanan yapılara karşılık olarak (fiilimsi bulunduran cümleleri basit cümle olduğunu göz önünde bulundurarak) basit yapıda cümleler ile ifade edilmesini sağlayan yapılarıdır.

Türkçede sıfat-fiil, isim-fiil ve zarf-fiil olarak kullanılan fiilimsiler arasında zarf-fiiller özel bir yere sahiptir. Diğer iki fiilimsi türüne göre zarf-fiil eklerinden bazıları daha fazla hem lehçeler arasında farklılıklar gösterir hem de tarihî gelişim süreci içerisinde değişikliklere uğramışlardır. Ayrıca Türkçe, ya birden fazla eki bir araya getirerek ya da ek ve edatı birleştirerek yeni zarf-fiil ekleri veya zarf-fiilleri üretmektedir.

Bu yazıda Anadolu ağızlarının bir parçası olan, Türkiye sınırlarının dışında kalan Ahıska Türklerinin konuştuğu Ahıska ağızındaki zarf-fiiller üzerinde durulmuştur. Ahıska ağızında kullanılan veya kullanılmayan zarf-fiil ekleri genel Türkçedeki zarf-fiilleri ile mukayese edilerek irdelenmiştir.

2. Ahıska Ağızında Zarf-Filler

Zarf-fiiller, kişi ve zaman eki almadan, eylemlerin tarzını ve zamanını belirten geçici zarflar yapan eylemsilerdir. Türkiye Türkçesinde zengin bir kadroya sahip olan zarf-fiiller, Ahıska ağızında da yaygın olarak kullanılmakta, ancak zarf-fiilleri oluşturan eklerin bazıları işlek iken bazıları işlekliliğini kaybetmiş, bazıları Ahıska Türklerinin yaşadıkları coğrafi bölgelerdeki dil etkileşimine göre yeniden kullanıma girmiştir. Bununla birlikte Türkiye Türkçesinde kullanılmayan bazı eklerin kullanıldığı da görülmüştür. Ayrıca Türkiye Türkçesinde kullanılan zarf-fiil eklerine kıyasla Ahıska ağızındaki bazı eklerdeki fonetik farklılıklara da sahiptirler. Ahıska ağızında tespit edilen zarf-fiil ekleri şöyledir:

-(y)A: Eski Türkçeden beri kullanılagelen, eklendiği fiili cümlenin yüklemine bağlayan bir zarf-fiil ekidir. Eklendiği fiil “-arak/-erek” anlamını katarak yüklem tarzını bildirir. Korkmaz’a göre (2007), Türkiye Türkçesinde bu zarf-fiili, işlevi bakımından sürekli olarak veya arka arkaya tekrarlanarak yapılan bir hareketi gösterir ve bu zarf-fiilin “-mak suretiyle” anlamı kazanarak önüne geldiği fiilin yapılış tarzını bildirir ve “aynı zarf-fiilin art arda tekrarı ile” ve “yakın veya zıt anlamlı iki zarf-fiilin art arda tekrarı biçimindeki kullanılışlarda “-mak suretiyle, -arak” anlamında olmak üzere iki tarz ifadesi vardır. Bu zarf-fiiller, sadece cümlenin asıl fiilindeki hareketin tarzını bildirmekle de kalmazlar.

Günümüz Türkçesinde bu zarf-fiil eki Ahıska ağızında sıkça karşımıza çıkmaktadır. Ahıska ağızında hem ikilemeleri oluşturmak hem de birleşik eylemleri yapmak için kullanılan bu ek, Türkiye Türkçesinde olduğu gibi eklendiği fiilin ünlü durumuna göre -(y)a ve -(y)e biçimindedir. Ancak, Türkiye Türkçesine nazaran ağızdaki söyleyiş biçimine göre bu ekin -(y)á şeklinin olduğu da görülmektedir (Aliyeva Çınar, 2020).

Abu çocuğ böyüklerin sözüni diyniye diyniye adam olur.

Ben bunnari abu ş+nniğe söyliyá söyliyá dilim şişti.

Ay balam, bağa bağa gözüm yollarda kaldı.

Ɔoyunnarin peşinden sabahtan ahşamaçan geze geze abu çoraplari tohiyerim.

Türkiye'den getüre getüre buni mi getürdi?

Böyük sözi diynemiye uliyá uliyá kalur.

Bu gece bizim itin yüzünden heç yuhlyamadim.

Sen de biziynen barabar gel dedi, ben de gedemedim.

Ahıska ağızında yeterlilik fiili genel olarak *fiil kök + (y)A + bil-*, olumsuz şekli *fiil kök - (y)A + ma-* kalıbıyla yapılır. Ancak Azerbaycan Türkçesinin etkisiyle *fiil kök + (y)A + bil- +me-* şeklinde de kullanılmaktadır: *Ben böğün bunnari yazabilmedim.*

-(y)I, -(y)U Eki: Eski Anadolu Türkçesinde -(y)A zarf-fiil ekiyle paralel olarak kullanılan bu ek, gerçek zarf-fiil eki olarak Türkiye Türkçesine kadar gelmeden eriyip kaybolmuştur (Korkmaz, 2007). Günümüzde Türkiye Türkçesinde daha çok tasviri fiillerin oluşturulmasında kullanılır. Ahıska ağızında

ise bu ekin işlek olmadığı söylenebilir. Tasviri fiillerin kullanımı yaygın olmadığından bu ek bazı kalıp sözcüklerde karşımıza çıkar. Örneğin; kız istemede ya da bir diğer deyişle “söz kesiminde” bir kalıp olarak kullanılan “*alivêrduh*”, “*vêrivêrduh*” örneklerinde bu ekin kullanıldığı görülür.

-(y)AndA Eki: Bu zarf-fiil eki, sıfat-fiil *-An* ile bulunma hâli eki *-DA*'nın birleşmesiyle meydana gelmiş bir ektir. Bugün Azerbaycan Türkçesinde ve Doğu Anadolu ağızlarında yoğun olarak kullanılan bu ek, Harezm ve Kıpçak sahasında *-GAN+Da* biçiminde kullanılırken, Eski Anadolu sahasında *g*'nin düşmesiyle *-AndA* şeklinde görülmekteydi. Eski Anadolu Türkçesinden beri kullanılagelen ve genellikle “-dığı zaman, -diğında, -ınca” anlamına gelen bu ek, yöre ağzında *-AndA*, *-ándá* şekliyle yoğun olarak karşımıza çıkar.

Adam ayran içândá, eyi biçár, ayran içmiyanda eyi biçemiyêr.

Eyvelden bir evde sekkizden aşşığı uşah yoğıidi; şindi bir-iki, Taraçalanda üç.

Sizin ş±nník buradan sürülende ben bu k^vde degüldüm.

Biz birbirimize râst gelende mislimanca da söyliyêruh.

-(y)Ip, -(y)Up Eki: Ölçünlü Türkiye Türkçesinde yoğun olarak kullanılan bir zarf-fiil ekidir. Eklendiği fiili ikinci bir fiile bağlayan bu ek, eklendiği fiile iki anlam katar: bazı durumlarda “ve” bağlacı yerine kullanılır bazı durumlarda ise “-arak” anlamını katarak bağlandığı fiilin tarzını bildirir. Ahıska ağzında bu ekin işlekliliği döneme ve coğrafi durumuna göre farklılık gösterir. 1944 yılında kadar Ahıska yöresinde konuşulan ağza bakıldığında bu ekin çok işlek olmadığı gözlemlenmiştir. Bölgede yapılan derleme metinlerindeki duruma bakılırsa bu ek nesilden nesile anlatılagelen manzum eserlerinde muhafaza edilmiştir.

Ëy ağalar, size terif ÷yliyem!

Egleşip burada kalmahı olur mi?

Yitürmişem bir nezenli g^zeli.

Arayi bir kèzzêp vurmaı olur mi? (Aliyeva Çınar, 111)

Ancak Kazakistan'da, Kırgızistan'da yaşayan Ahıskalılarının günümüzdeki konuştukları ağza bakılırsa birleşik fiillerin yapımında kullanıldığı söylenebilir. Örneğin;

Çomşinin kızi evde kalmış; köçüp gedeydi, eydi.

1944 sürgün sonrası özellikle Özbekistan'a sürgün olunan Ahıska Türklerinin ağzında Özbek Türkçesinin tesiriyle bu ek işlekliliği kazanmış ve Türkiye'ye göç eden Ahıskalılarının diline Türkiye Türkçesinin etkisiyle de iyice yerleşmiştir (Demiray, 2011). Ahıska ağzında bu ekin anlamını vermek için Ahıska bölgesi Türk ağzında kullanılması gereken “*İşkolaya gêtmiş gelmiş.*” veya “*İşkolaya gêtî de geldi.*” cümleleri artık “*İşkolaya gèdip gelmiş.*” şeklinde kullanılmaktadır. Ayrıca Özbek Türkçesinin tesiriyle de bu ekin birleşik fiilleri oluşturmada işlek olduğu görülür. Özb. *okı-p ayt-* > Ahs. *oğu-p söyle-* “okuyup söylemek”, Özb. *yâz-ıb kel-* > Ahs. *yaz-ıp gel-* “yazıp gelmek”, Özb. *âl-ıb ket-* > Ahs. *al-ıp get-* “alıp gitmek”, Özb. *öçir-ıb kel-* > Ahs. *öçir-ıp gel-* “kapatıp gelmek” vs. (Aliyeva Çınar ve Kara, 2019: 527-528).

-mAdAn Eki: Eski Türkçe ve Eski Anadolu Türkçesinin *-mAdIn* zarf-fiilindeki ses değişmesiyle oluşmuş bulunan *-mAdAn* eki olumsuzluk bildiren birleşik zarf-fiil eklerinden biridir. “...-madan önce, -maksızın” anlamlarında olumsuz zarf-fiiller türetir. Yöre ağzında bu ek Türkiye Türkçesinde kullanılan fonksiyonuyla kullanılır. Ancak çok işlek olduğu söylenemez. Bu ek yerine daha çok *-mAzdAn* eki kullanılmaktadır.

Hêç dincelmeden, ara vèrmeden ottuz yıl kömürde işledim.

Beni ağnamadan, diynemededen bêt bêt işler édërsin.

-mAzdan Eki: -mAz sıfat-fiil ekiyle -Dan ayrılma hali ekinin birleşmesinden meydana gelen bu zarf-fiil eki, -mAdan eki gibi olumsuzluk ifade eden bir zarf-fiil ekidir. -mAdan eki gibi çok yaygın değildir. Ancak -mAdan ekine nazaran -mAzdan eki daha çok tercih edilmektedir:

Birileri kız istemeye gëdende kızi vërmezden gelennere herşey Tanışiyërdiler.

Bizim oğlan gün vurmazdan kaçiyër de mal mulun işine bahiyër.

Elinde hıyar,

Soymazdan yiyar.

Her fite uyar

Güldeste Hanım.

*-mAy Eki: Günümüz Türkiye Türkçesinde kullanılmayan bu zarf-fiil eki, sadece sürgün sonrasında Özbekistan'da uzun yıllar yaşayan Ahıskalıların konuştuğu ağızda kullanılmaktadır. Özbek Türkçesinden geçen ve “-madan/-meden” anlamını veren bu ek, Ahıska ağzında tespit ettiğimiz örneklerde şöyle kullanılmaktadır: Özb. *de-mäy* > Ahs. *de-mäy* “demeden”, Özb. *bol-mäy* > Ahs. *ol-may* “olmadan”, Özb. *ayt-mäy* > Ahs. *ayt-mäy* “söylemeden” (Ahıska ağzında “söylemeden” anlamında hem *ayt-mäy* hem de *söyle-mäy* kalıpları kullanılmaktadır), Özb. *çık-mäy* > Ahs. *çih-mäy* “çıkmadan”, Özb. *ye-mäy* > Ahs. *ye-mäy* “yemen” vs. (Aliyeva Çınar ve Kara, 2019: 528).*

*-iken, -(y)ken Eki: i- eylemi ile kullanılabilen bir zarf-fiil ekidir. “-dığı zaman, -dığında” anlamını katan bu ekin, Türkiye Türkçesinde işleklik derecesi yüksektir. Yöre ağzında ise yaygın olmasa da kullanımı görülmektedir. Örneğin; *eláyken/éleyken* “öyleyken”, *béláyken* “böyleyken”, *kövdáyken* “köydeyken” vs.*

Abu kız tüziken oğumasına gëdeydi.

Hele o bundayken bu iş başımize gelmişti.

-duğundan Eki: -Dik sıfat-fiil eki üzerine teklik 3. şahıs iyelik eki, -Dan ayrılma hâli getirilerek ortaya çıkan bir ektir. Türkiye Türkçesinde de görülen bu ekin Ahıska ağzındaki fonksiyonunun kaydığı görülmektedir.

Édecağından söyleme, éttuğundan heber vër.

Göz, görduğundan korhar.

Sağ elin vërdüğundan sol elin heberi olmasın.

Abu oğlan hazéttuğundan ne éttuğuni bilmiyër.

-anaçan Eki: “-a kadar” anlamında kullanılan bir zarf-fiil ekidir. -An sıfat-fiil eki üzerine +A yönelme hâli, +çA eşitlik hâli eki getirilerek oluşturulur. Günümüz Türkiye Türkçesinde görülmeyen bu ek, yöre ağzında işlekliliğini korumaktadır. Örneğin;

Gün toğanaçan, dünyada neler toğulur.

Ben bu yaşaçan geldim, heste olmağ nádur bilmem.

Sabāhtan aışsamaçan ne iş görërsin?

-Duğça Eki: “-Dik” sıfat-fiil eki üzerine “+ça” eşitlik hâli ekinin getirilmesiyle oluşan bir zarf-fiil ekidir. Türkiye Türkçesinde sıkça kullanılan bu ekin yöre ağzında çok işlek olmasa da kullanılmaktadır. Örneğin;

Abu oğlan gétuħça anasına benzemeye başladı.

-di mi Eki: Türkiye Türkçesinde olduğu gibi “-DX mi” kalıbında olan bu zarf-fiil eki yöre ağzında az da olsa kullanılmaktadır. Örneğin;

Misafir geldi mi ávdá ná ki var surfaya gelür.

Sonuç

Türkçeye hem ifade zenginliği hem de anlam derinliği kazandıran gramerlik yapılar arasında zarf-fiillerin önemli bir yeri vardır. Zarf-fiiller, kişi ve zaman eki almadan, eylemlerin tarzını ve zamanını belirten geçici zarflar yapan eylemsi kalıplardır. Türkiye Türkçesinde zarf-fiillerin kadrosu oldukça zengindir. Bu zarf-fiiller Türkiye Türkçesinde görüldüğu kadar çağdaş Türk lehçeleri ve ağızlarında da yoğun olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüz Türkiye Türkçesinde zarf-fiillerin sayısı kadar olmasa da bu zarf-fiiller Ahıska ağzında da yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak zarf-fiilleri oluşturan eklerin bazıları işlek iken bazıları işlekliliğini kaybetmiş, bazıları Ahıska Türklerinin yaşadıkları coğrafi bölgelerde diğer Türk lehçelerinden etkilenerek yeniden kullanıma girmiştir. Bu ağızda günümüz Türkiye Türkçesinde kullanılmayan bazı eklerin kullanıldığı da görülmüştür. Ayrıca Türkiye Türkçesinde kullanılan zarf-fiil eklerine kıyasla Ahıska ağzındaki bazı ekler fonetik farklılıklara da sahiptirler.

Kaynakça

Aliyeva Çınar, M. (2020). *Ahıska bölgesindeki Gürcülerin konuştuğu Türk ağzı*. Ankara: Astana Yayınları.

Aliyeva Çınar, M. & Kara, S. (2019). Ahıska Türk ağzında Özbek Türkçesinin izleri. R. Mürseloğlu (Ed.), *Sürgünün 75. Yılında Ahıskalı Türkler 16-17 Kasım 2019* (ss. 518-534). İstanbul: İstanbul Medeniyet Üniversitesi.

Banguoğlu, T. (1940). *Anahatlarıyla Türk grameri*. İstanbul: Maarif Matbaası.

Demiray, E. (2011). *Ahıska Türkleri ağzı*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Deny, J. (1941). *Türk dili grameri (Osmanlı Türkçesi)*. (Çev.: Ali Ulvi Elöve), İstanbul: Maarif Matbaası.

Emre, A. C. (1945). *Türk dil bilgisi*, Ankara: TDK Yayınları.

Ergin, M. (1983). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri için Türk dil bilgisi*. Ankara: Bayrak Yayınları.

Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Ankara: TDK Yayınları.

Saraç, S. (1976). *Fransızca-Türkçe büyük sözlük I-II*. Ankara: TDK Yayınları.

Türkçenin Söz Varlığı Üretiminde Çekim Eklerinin Kullanımı

Doç. Dr. Murat KÜÇÜK*, Ceren GÜVENSEL ERKAN**

Özet

Türkçenin Söz Varlığı Üretiminde Çekim Eklerinin Kullanımı adlı bu çalışma çekim eklerinin söz varlığı üretimindeki rolünü incelemiştir. Türetimlerinde çekim ekleri bulunan bazı sözcükler ve söz öbekleri birer söz varlığı hâline gelmiş ve sözlüğümüze yerleşmiştir. Bu sözcükler ve söz öbekleri *Türkçe Sözlük*'ün taranması sonucu tespit edilmiştir. Çalışmada öncelikle biçim bilgisi, söz varlığı üretimi ve sözlükselleşme üzerinde durulmuştur. Sonrasında çalışmanın “Çekim Ekleriyle Türetilen Söz Varlığı” başlığını taşıyan bölümünde söz varlığına katkı sağlayan çekim ekleri iki gruba ayrılmıştır: *Ad Çekim Ekleri* ve *Eylem Çekim Ekleri*. *Durum ekleri, iyelik ekleri, +ki eki, çokluk eki, emir, istek ve şart kipleri, görülen geçmiş zaman eki ve ek fiil şart eki* söz varlığı üreten ad ve eylem çekim ekleridir. Bu bölümde çekim eki alan sözcükler ve söz öbekleri türetim biçimlerine ve işlevlerine göre sınıflandırılmıştır. Çekim ekleriyle birer söz varlığı hâline gelen sözcükler ve söz öbekleri *ad, sıfat, zarf, zamir, bağlaç ve ünlem* gibi farklı işlevlerde kullanılmaktadır. Türetimlerinde çekim ekleri bulunan sözcüklerin ve söz öbeklerinin belirlenmesi sonucunda, çekim eklerinin Türkçenin söz varlığı oluşumuna büyük ölçüde katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Söz varlığı, biçim bilgisi, çekim ekleri, kalıplaşma, sözlükselleşme

The Use of Inflectional Suffixes in Production of Turkish Vocabulary

Abstract

This study which named The Use of Inflectional Suffixes in Production of Turkish Vocabulary, examines the role of inflectional suffixes in producing vocabulary. Some words and phrases which have inflectional suffixes in their derivations became word formations and entered into our dictionary. These words and phrases were determined by scanning *Türkçe Sözlük*. In the study firstly morphology, vocabulary production and lexicalization were emphasized. After that the part of study which named “Vocabulary Derived with Inflectional Suffixes”, inflectional suffixes which produce new lexemes were divided to two groups: *Nominal Inflection Suffixes* and *Verbal Inflection Suffixes*. *Case suffixes, possessive suffixes, suffix +ki and plural suffix, imperative, optative and conditional suffixes, past definite suffix and predicative verb suffix* are nominal and verbal inflection suffixes which produce vocabulary. In this section words and phrases which have inflectional suffixes were classified according to their form of derivations and functions. Words and phrases which become vocabulary with inflectional suffixes are used in different functions such as *noun, adjective, adverb, pronoun, conjunctions and exclamation*. The determination of words and phrases which have inflectional suffixes in their derivations indicated which inflectional suffixes contributed greatly to the formation of Turkish vocabulary.

Keywords: Vocabulary, morphology, inflectional suffixes, configurationality, lexicalization

Giriş

Bilim, eğitim, sanat ve teknoloji gibi çeşitli alanlarda yaşanan gelişim ve değişimler sonucu dilde yeni durumları, kavramları, nesnelere ve olayları karşılama ihtiyacı doğar. Bu sebeple diller söz varlıklarını zenginleştirmek ve yeni kavramları adlandırmak için çeşitli yollara başvurur. Eklemeli bir dil olan Türkçede yeni sözcükler üretmek için en sık kullanılan yöntem türetmedir ve bu türetmede kullanılan birimler türetim/yapım ekleridir.

* Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Türkiye, muratkucuk25@gmail.com

**Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Türkiye, cerenguvensel@gmail.com

Türetim ekleri söz yapımında kullanılan bağımlı biçimbirimlerken, çekim ekleri gramer ilişkileri kurar. Başka bir ifadeyle çekim ekleri, sözcüklerin cümle içerisindeki diğer sözcüklerle yahut yüklemle olan ilişkilerini düzenler. Kısacası söz varlığı üretimi türetim ekleriyle gerçekleştirilmekte çekim ekleri ise cümle kuruluşunda rol oynamaktadır. Ancak Türkçede çekim ekleri de yeni kavramları karşılayan sözcüklerin yapımında kullanılmış ve bu sözcükler Türk Dil Kurumu *Türkçe Sözlük*'te madde başı ve iç madde durumuna gelerek Türkçenin söz varlığında kendilerine yer edinmiştir. Böylece söz varlığımız zenginleşmiş; yeni anlamlar ve biçimler kazanmıştır. Türkçenin söz varlığı üretiminde çekim eklerinin kullanımını konu edinen bu bildiride, *Türkçe Sözlük (TS)*'te çekim ekleri getirilmek suretiyle türetilen sözcükler tespit edilmiş ve bu eklerin işlevleri belirlenmiştir.

Bildirinin ana bölümü 'Biçim Bilgisi', 'Söz Varlığı Üretimi', 'Sözlükselleşme' ve 'Çekim Ekleriyle Türetilen Söz Varlığı' olmak üzere dört başlığa ayrılmış, çekim ekleriyle türetilen söz varlığı örnekleri; 'Ad Çekim Ekleriyle Türetilen Söz Varlığı' ve 'Eylem Çekim Ekleriyle Türetilen Söz Varlığı' olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir. Çalışmada söz yapımına katkıda bulunduğu kabul edilen ad ve eylem çekim ekleri olarak *durum ekleri, iyelik ekleri, aitlik eki, çokluk eki, emir, istek ve şart kipleri, görülen geçmiş zaman eki ve ek fül şart eki* belirlenmiştir. Bu eklerle söz varlığımızın birer üyesi hâline gelen sözcükler ve söz öbekleri; Türk Dil Kurumu *Türkçe Sözlük*'ün 11. baskısının taranması sonucu tespit edilmiş, türetim biçimleri ve işlevleri yönünden sınıflandırılmıştır.

1. Biçim bilgisi

Dilden dile farklılık gösteren çekim kategorileri; ada ve eyleme eklenmelerine göre ikiye ayrılır. Türkçede bulunan çekim kategorileri; adlarda *çokluk, iyelik* ve *durum*; eylemlerde ise *kip, zaman, şahıs* ve *sayıdır*. Birçok araştırmacı *çokluk, iyelik* ve *durum* eklerini adlara gelen çekim ekleri arasında; *zaman, kip* ve *şahıs* eklerini ise eylem çekim ekleri arasında göstermektedir (Ergin 2013; Gencan 2007; Karaağaç 2012; Korkmaz 2009). Durum ekleri içerisinde yer alan ekler; *belirtme, yönelme, bulunma, ayrılma* ve *ilgi durumu* ekleridir. *Eşitlik, araç* ve *yön gösterme* ekleri ise bazı araştırmacılar tarafından durum eki, bazıları tarafından ise yapım eki olarak kabul edilmektedir. Bu eklerin eskiden birer çekim ekiyken zamanla işlevlerini kaybedip kalıplaşarak birer yapım ekine dönüştüğünü söyleyen araştırmacılar da bulunmaktadır (Ergin 2013; Eker 2017; Korkmaz 2018).

Dil biliminde eklerin sınıflandırılması devamlılık yaklaşımı içerisinde ele alınır. Bu yaklaşıma göre çekim ve türetim arasında keskin sınırlar yoktur. Yapım ve çekim ekleri arasında derecelendirme yapılır. Bir ek bazı özellikleri yönüyle çekim eklerine bazı özellikleri yönüyle ise yapım eklerine yakın durabilir (Erdem 2011: 82-83). Bir çekim ekinin hangi durumlarda yapım ekine yaklaştığının belirlenebilmesi için öncelikle çekim ve türetimi birbirlerinden ayıran ölçütler bilinmelidir. Aşağıdaki tabloda çekim ve türetimi birbirinden ayıran ölçütler verilmiştir (Erdem 2011):

Tablo 1
Çekim ve türetimi birbirinden ayıran özellikler

	Çekim	Türetim
Zorunluluk	+	-
Sözdizimsel ilgililik	+	-
Sözdizimsel Kategorinin ve Anlamın Değişmesi	-	+
Çekimlilik	+	-

Anlamsal İlgililik	-	+
Bitimlilik	+	-
Anlamsal Düzensizlik	-	+
Kategori Tekrarı	-	+
Çoklu Açıklanabilme	+	-
Psikodilbilimsel Ölçüt	-	+

Zorunluluk ve sözdizimsel ilgililik ilkeleri birbirleriyle yakından ilgilidir. Çekim zorunlu olarak yapılırken türetim isteğe bağlı olarak gerçekleştirilir. Örneğin çekim eklerinden olan durum ekleri cümlenin olmazsa olmazıdır ve sözdizimi için gereklidir. *Ali'ye kalemi verdim* gibi bir cümlede fiil kendine bağlanan ögelerde yönelme (+A) ve belirtme (+I) durumlarını zorunlu olarak istemektedir.

Sözdizimsel kategorinin ve anlamın değişmesi çekim ve türetimi birbirinden ayıran ölçütlerden biridir. Çekim ekleri eklendikleri sözcüklerin anlamlarını ve kategorilerini değiştirmezken yapım ekleri eklendikleri sözcüğün anlamını bazen de hem anlamını hem kategorisini değiştirir. Örneğin *kitap* sözcüğünden +II ekiyle türetilen *kitaplık* sözcüğünde anlam değişmiş ancak kategori aynı kalmış, *tat* sözcüğünden +II ekiyle türetilen *tatlı* sözcüğünde ise hem anlam hem de kategori değişmiştir. İlk sözcük ad iken türetilen sözcük sıfat olmuştur. Ancak *ezbere*, *adamca*, *sözde* ve *içten* gibi örneklerdeki durum eklerinin sözcüklerde kategori değişikliği yaptığı görülmektedir. *Ezber* ve *adam* sözcükleri birer ad iken *ezbere* ve *adamca* sözcükleri zarf; *söz* ve *iç* sözcükleri birer ad iken *sözde* ve *içten* sözcükleri sıfat olarak kategori değiştirmiştir.

Çekimlilik özelliği, çekimi türetimden ayıran bir diğer ölçüttür. Çekim ekleri grubundaki ekler çekimlilik özelliğine sahiptir. Örneğin bir çekim eki olan çokluk eki (+IAr) bütün tekil isimlere gelebilmektedir. Bugün kalıcı sözcükler yapmış olan çekim eklerinden *yön gösterme*, *eşitlik* ve *araç durumu* ekleri eskiden işlek birer çekim ekiyken bugün bu çekimlilik özelliklerini kaybederek birer yapım ekine yaklaşmıştır (Ergin 2013: 237-242). *İçeri*, *dışarı*, *ileri*, *yazın*, *kışın* vb. sözcükler yön gösterme ve araç durumu eklerinin yapım ekine yaklaştığı sınırlı sayıdaki örneklerdendir. +CA eki ise bugün TS'de yer alan ve çoğunlukla zarf ve sıfat işlevinde kullanılan sözcüklerin türetiminde yer almıştır. Çekimlilik özelliğine sahip olmaması bu eki yapım eklerine yaklaştıran özelliklerden biridir. +CA eki cansız varlıkları bildiren adlara gelememektedir. Örneğin *insanca* gibi bir kullanım mümkünken **kalemce* gibi bir kullanım mümkün değildir. Ek daha çok zamir, sıfat ve zarflara eklenmektedir: *güzlerce*, *bunca*, *yalnızca* vb. (Ergin 2013: 239-240).

Çekim ile türetimi birbirinden ayırmada kullanılan bir diğer özellik anlamsal ilgililiktir. Türetilen sözcüklerde anlam ilk sözcüğün anlamıyla yakından ilişkilidir, bu sebeple yapım ekleri eklendikleri köke veya gövdeye çekim eklerinden önce gelir. Bitimlilik ise çekime girmiş bir sözcüğün tekrardan türetime girememesi, yani çekim eklerinden sonra yapım eklerinin gelememesidir. Ancak türetime girmiş bir sözcük yeniden türetime girebilir. *Birliktelik*, *ayrıcılık*, *içtenlik*, *üstelemek*, *görecelilik* gibi örneklerde ise durum eklerinden sonra yapım eki gelerek sözcükler türetime girmiştir. Birer söz varlığı hâline gelen bu sözcüklerdeki çekim ekleri, yapım eklerine yaklaşmıştır.

Anlamsal düzensizlik; çekim ve türetimi ayıran bir diğer özelliktir. Çekim, türetimden anlamsal olarak daha düzenlidir. Örneğin şimdiki zaman eki hangi eyleme eklenirse eklensin hemen hemen aynı anlamı katmaktadır. Oysa *kitapçı* ve *kapıcı* örneklerindeki +CI yapım ekinin bu sözcüklerdeki işlevi aynı

değildir. İlk sözcük 'kitap satıcısı' anlamında kullanılırken ikinci sözcük 'kapı satıcısı' anlamında kullanılmamaktadır.

Çekim ve yapım eklerini ayırmada kullanılan başka bir başka ölçüt de aynı çekim kategorisine ait eklerin üst üste gelemeceğidir. Bu durumda aynı türden iki çekim ekinin veya birden fazla durum ekinin üst üste gelmemesi gerekir. Ancak çoğu araştırmacı tarafından kalıplaşma başlığı altında ele alınan *birisi*, *kimisi*, *hepsi* gibi sözcüklerde iki iyelik ekinin üst üste geldiği görülmektedir. *Acımasızcasına*, *akılsızcasına* gibi örneklerde ise +CA ekinden sonra sırasıyla iyelik eki ve yönelme durumu eki gelerek kuralın dışına çıkmıştır. Böylelikle +CA eki bu sözcüklerde yapım ekine yaklaşmıştır.

Çekim ve türetimi birbirinden ayıran diğer bir ölçütse çekim kategorilerinin çoklu olarak açıklanabilmeleri, türetimin ise açıklanamamasıdır. Örneğin Türkçedeki emir ekleri; kip ve şahıs ifadesini aynı anda taşır.

Psikodilbilimsel (psikolinguistik) ölçüt; çekim ve türetimi birbirinden ayıran bir diğer özelliktir. Türetilen sözcükler zihnimizde üretildikleri için sözlüklerde yer alırken bir sözcüğün çekimlenmiş hâlleri tahmin edilebilir olduklarından sözlüklerde yer almaz. *İçten*, *yüzde*, *sabaha* gibi örnekler yeni anlamlarda kullanılmaları, tür değişikliği yapmaları gibi nedenlerle TS'de yer alırken *işten*, *evde*, *okula* gibi çekimlenmiş biçimler sözlükte bulunmamaktadır.

Bu çalışmada söz varlığı üretiminde kullanılmaları yönüyle incelenen *akılsızcasına*, *ayrıcılık*, *birisi*, *gözde*, *içten* ... gibi sözcüklerdeki çekim eklerinin sahip oldukları bazı özellikler onları yapım eklerine yaklaştırmaktadır.

2. Söz varlığı üretimi

Dillerin yeni durumları, kavramları, nesnelere ve olayları adlandırmak, söz varlıklarını zenginleştirmek için başvurdukları çeşitli söz yapım yolları bulunmaktadır. Türkçede sözcük üretiminde kullanılan yöntemler arasında *türetme* (derivation), *birleştirme* (compounding), *ikileme* (reduplication), *geri oluşum* (back formation), *kırpma* (clipping), *kısaltma* (acronym), *karma* (blending), *ödüncleme* (borrowing), *tarama ve derleme*, *örnekseme* (analogy), *tür değiştirme/işlevsel değişim* (conversion), *uydurma* (coinage), *titremleme/tonlulaşma*, *genelleme*, *eksiltme* (ellipsis), *yerlileştirme*, *kalıplaşma* sayılabilir. Türkçede sözcük üretiminde kullanılan asıl yöntem yapım ekleriyle türetim yapmaktır. Ancak söz varlığı üretiminde kullanılan diğer yöntemlerden olan *kalıplaşma*, *birleştirme*, *işlevsel değişim* ve *eksiltme*'de de çekim eklerinin rol oynadığı görülmektedir.

- Birleştirme: Türkçede türetmeden sonra sözcük üretiminde sıklıkla kullanılan ikinci yoldur. Birleşik sözcükler iki veya daha fazla sözcüğün yan yana gelerek oluşturduğu yeni bir kavramı karşılayan sözcüklerdir. Birleşimi oluşturan bileşenlerden bazen biri bazen de her ikisi türetim veya çekim ekleri almış olabilir. *battıçığı*, *çekyat*, *gecekondu*, *imambayıldı*, *kapkaç*, *mirasyedi* gibi sözcüklerin oluşumlarında eylem çekim eklerinin bulunması, çekim eklerinin söz varlığı üretiminde rol oynadığını göstermeleri açısından önem taşımaktadır.

- Kalıplaşma: Çekim eklerinin söz varlığı üretiminde kullanılması durumunu çoğu uzman *kalıplaşma* başlığı altında ele almaktadır (Eker 2017; Korkmaz 2018; Özkan 2001; Zülfikar 2012). Korkmaz kalıplaşmayı türetme ve birleştirme dışında sözcük yapımında kullanılan üçüncü bir yol olarak gösterir. Kalıplaşma olayı; kelimelerin cümle içindeki değişik kullanılışlarının sebep olduğu anlam kaymalarından kaynaklanmakta, ek kök birleşmesiyle gerçekleşmekte ve yeni anlamlarda kelimeler türetmektedir (Korkmaz 2018: 1-2). Örnek olarak *içten* sözcüğü, *iç* isim köküne +DAn eki getirilerek türetilmiştir. Böylelikle +DAn eki, bir *sözlükbirim* oluşturmuştur. Aynı zamanda bu ek, eklendiği sözcüğün kategorisini de değiştirmiştir, *iç* sözcüğü bir isimken *içten* sözcüğü bir sıfattır. Kalıplaşmanın

türetimden en önemli farkı, kalıplaşan ekin sadece belli bir kelimeye özgü kullanılmasıdır. *Bulunma, yönelme, ayrılma, eşitlik, vasıta* ve *yön gösterme durumu ekleri, iyelik ekleri* ve *eylemsi ekleri* kalıplaşan eklerdendir. Önceleri birer çekim eki olan bu eklerden *+CA eşitlik* ve *+n vasıta durumu eki* gibi durum eklerinde ise kalıplaşmanın bir adım ötesine geçilmiş, bu ekler türetme işlevi kazanmıştır. Bu durumda denilebilir ki; kalıplaşma çekim eklerinden yapım eklerine doğru geçişte ara evreyi temsil etmektedir (Korkmaz 2018: 74).

Anlam kaymalarının yanı sıra kalıplaşmanın diğer nedenleri “*zamanla işlekliliğini kaybetme eğilimi gösteren eklerin, bazı kelimelerde aynen veya ufak ses değişimleri ile arkaik bir şekil olarak muhafazası (ileri, sonra vb.), eksilteli kullanılışlar (gözde), eklerin yanına getirildikleri kelimelerin niteliği (sabahtan, uğrun uğrun vb.) ve bazı gramer şekilleri için özel eklerin bulunmaması*” (Korkmaz 2018: 73) olarak ifade edilebilir. Zülfikar ise kalıplaşma üzerinde yabancı dillerdeki söz varlığının etkili olduğunu söylemektedir. Birçok yabancı sözcük dilimizde durum eklerinden yararlanılarak karşılanmıştır. Örneğin Arapçadaki *gıyaben* ve *aslen* zarfları Türkçedeki karşılıklarını *gıyabında* ve *aslında* biçimlerinde bulmuştur (Zülfikar 2020).

Kalıplaşma *kök+ek* ve *ek+ek* olmak üzere iki şekilde gerçekleşir:

Kök+ek şeklindeki kalıplaşmalar:

açıkça, ağızdan, bedavaya, candan, dışarı, doğrusu, ertesi, ezbere, gözde, içeri, inatla, kışın, sıradan, sonra, ustaca, yakında, yazın, zorla vb.

Ek+ek şeklindeki kalıplaşmalar:

adına, birileri, bugünlerde, çoklarınca, delicesine, doyasıya, enlemesine, elverdiğince, gönlünce, günlerce, hakkıyla, helalinden, iyicene, kısacası, sonunda, sularında, tutturabildiğine vb.

- Eksiltme: Bu söz yapım yolunda bir söz öbeğindeki bir veya birden fazla ögenin eksiltilmesi sonucu kalan kısım tüm yapının anlamını karşılamaktadır. *ayakbastı, gecekondı, hünkarbeğendi* gibi sözcüklerin eksilteli yapılar olmaları sebebiyle sözlükselleştini söylenebilir. *ayakbastı* sözcüğü *ayakbastı parası* öbeğinden, *gecekondı* sözcüğü *gecekondı ev* öbeğinden, *hünkarbeğendi* sözcüğü *hünkarbeğendi yemeği* öbeğinden eksiltme yoluyla ortaya çıkmıştır. Öbek yapı zamanla unutulmuş, kalan öge bütün bir yapıyı karşılar duruma gelmiştir (Sarı 2015: 132). Akalın, çekim eklerinden sonra yapım eklerinin gelmesiyle eklerin sıralanmasına aykırı bir durum teşkil eden *anındalık* ve *farkındalık* sözcüklerinin de eksiltme yoluyla oluşturulduğunu söyler. *Farkındalık* sözcüğü *farkında olma durumundan*, *anındalık* sözcüğü ise *anında olma durumundan* eksiltme yoluyla sözlükselleşmiştir. Söz öbeklerinden eksiltelen ögelerin işlevlerini *+ilk* eki üstlenmiştir (Akalın 2014: 26-27).

- İşlevsel Değişim: Bir leksikal kategoriye/sözcük türüne ait bir sözcüğün çekim eki ya da yapım eki almadan tür değiştirmesidir. *Sıfır türetim* olarak da adlandırılan ve diğer dillerde sıklıkla kullanılan söz yapım yollarından biridir. İşlevsel değişim Türkçede kapsamlı bir şekilde incelenmiş değildir. İşlevsel değişim için *güzel* sözcüğünün bazen ad (Bugün düşümde bir *güzel* gördüm.), bazen sıfat (*güzel* kız), bazen ise zarf (*güzel* konuşmak) olarak kullanılması örnek gösterilebilir.

Emir kipindeki iki eylemin birleştirilmesiyle oluşturulan *çekyat, gelgit, kapkaç, kaykay, örtbas, yapboz* gibi sözcükler artık birer ad oldukları için işlevsel değişim örnekleri arasında gösterilebilir. Ancak bu örnekler diğer dillerdeki işlevsel değişim örneklerinden anlamsal özellikleri yönüyle farklılık göstermektedir. Örneğin İngilizcedeki *water* ve *to water* örnekleri anlamsal olarak birbirlerinin devamıyken Türkçe için verdiğimiz örneklerde *anlamsal nedensizleşme* mevcuttur. Oluşan birleşimin anlamı, birleşimi oluşturan bileşenlerin kendi anlamlarından farklıdır (Sarı 2015: 67).

3. Sözlükselleşme

Bauer (1983: 45) sözlükselleşmeyi üç aşamalı bir süreç olarak değerlendirir. Sözlükselleşmenin ilk aşaması *anlık oluşumdur*. Anlık oluşum (nonce formation) konuşucu/yazıcı tarafından anlık ihtiyacı karşılamak için icat edilen yeni bir karmaşık sözcük olarak tanımlanır. Uzun (2006: 89) anlık oluşumun nedenleri arasında “*konuşurken hatırlayamama nedeniyle bir ad yakıştırma, belirli bir adı olmayan nesne ve duyguya yeni bir ad verme, dili yaratıcı ve sanatlı olarak kullanma*”yı gösterir.

Sözlükselleşmenin ikinci aşaması ise *kurumsallaşmadır*. Kurumsallaşma, bir anlık oluşumun diğer konuşurlar tarafından bir sözlükbirim olarak kabul edilmesiyle başlar (Bauer 1983: 48). Diğer bir ifadeyle kurumsallaşma bir sözcüğün bilinirliğinin artarak toplum tarafından yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmasıdır. Son aşama ise *sözlükselleşmedir*. Kurumsallaşma sonucu ileri derecede yaygınlık kazanan anlık oluşumlar, dil kullanıcılarının söz varlıklarında yer edinerek sözlükselleşir. Kısacası sözlükselleşme, söz yapım yollarıyla oluşturulan sözcüklerin yaygınlaşmasını ve söz varlığına dâhil olmasını kapsayan bir süreçtir. Sözlükselleşme sonucu düzensiz ve anlamca şeffaf olmayan yani diğer bir deyişle *geçirimsiz* olan yapılar söz varlığına dâhil edilir. Şeffaflık bir sözlük birimi oluşturan biçimbirimlerin dilin kullanıcısı tarafından rahatlıkla çözümlenebilir olması ve sözlükbirimin anlamının kullanıcı tarafından tahmin edilebilir olmasıdır (Bauer 1983: 19). Bu çalışmada incelenen söz varlığı örnekleri, aldıkları çekim eklerinin işlevlerinin değişimleri nedeniyle sözlükselleşmişlerdir. *Albeni, candan, dedikodu, dili bozuk, gözde, gözü kara, içe kapalı, içten mirasyedi, sil baştan* gibi sözcük ve söz öbekleri yapısal olarak çözümlenebilse de anlamsal olarak geçirimsizdirler. Bu örneklerdeki ekler işlev değiştirmiş, farklı anlamlara gelen yeni sözcük ve söz öbekleri türetmiştir. Anlamlarının tahmin edilebilir olmaması sebebiyle türetilen bu söz varlıkları önce zihinsel sözlüklerimizde kodlanmış, sonra da yazılı sözlüklerimize girmiştir. *Ayrılma ve bulunma durumu eklerinin işlevleri yer bildirmek iken candan, elde, gözde, günde, içten, sıradan* gibi örneklerde böyle bir işlev söz konusu değildir. Bu ekler bu sözcüklerde artık birer *durum eki* olarak kullanılmamaktadır. *Gözde* derken nasıl ‘gözün içinde olan’ bir şeyden bahsetmiyorsak, *elde* derken de kastettiğimiz ‘elimizdeki’ bir şey değildir. *Dili bozuk ve gözü kara* gibi örneklerdeki ekler için de *yönelme durumu eki* ve *iyelik eki* demek doğru değildir. Bu öbek yapılarının anlamı kendilerini oluşturan sözcüklerin anlamlarından farklıdır. Bu yapılarıdaki ekler işlev değişikliğine uğrayarak yeni anlamlar kazanan sözcük ve söz öbekleri türetmiş, oluşan sözlük birimler sözlükselleşerek zihinsel sözlüklerimizde kodlanmıştır.

4. Çekim ekleriyle üretilen söz varlığı

Çeşitli gramer ilişkileri kurarak cümle kuruluşlarında görev alan çekim ekleri, bazı sözcüklere eklenerek söz yapımına katkıda bulunmuştur. Çekim ekleriyle türetilen bu sözcükler *Türkçe Sözlük*’te madde başı durumuna gelerek Türkçenin söz varlığında kendilerine yer edinmiştir. Böylece Türkçenin söz varlığı zenginleşerek yeni anlam ve biçimler kazanmıştır. Bu bildiride, çekim ekleriyle türetilen söz varlığı örnekleri; ‘Ad Çekim Ekleriyle Türetilen Söz Varlığı’ ve ‘Eylem Çekim Ekleriyle Türetilen Söz Varlığı’ olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

4.1. Ad çekim ekleriyle türetilen söz varlığı

Eklendikleri sözcük ve söz öbeklerinin birer söz varlığı hâline gelmesini sağlayan ad çekim ekleri; *yönelme, ayrılma, bulunma, eşitlik, yön gösterme ve araç durumu ekleri; birinci ve üçüncü tekil kişi iyelik ekleri, aitlik eki ve çokluk ekidir*. Türetimlerinde bu eklerin kullanıldığı sözcük ve söz öbekleri tespit edilmiş, türetim biçimleri ve işlevlerine göre sınıflandırılmıştır. Tablo 2 ve Tablo 3’te bu örneklerden bazıları verilmiştir:

Tablo 2

Türetim biçimleri

+A	<i>adına, alabildiğine, akılcasına, boşuna, çıldırmasıya, doymasıya, düşmançasına, haksızcasına, enlemesine, ezbere, ölümüne, tepelemesine, tutturabildiğine, uzunlamasına; akşama doğru, akşama sabaha, başa baş, bir başına, cana yakın, el ele, enine boyuna, etine dolgun, gündün güne, günü gününe, kadın başına, kendi kendine, kendine özgü, kılı kılına, körü körüne, sabaha doğru, tam tamına, uzaktan uzağa, yarı yarıya vb.</i>
+CA	<i>acımasızca, adamca, akılcıca, aklınca, ardınca, aylarca, ayrıcalık, başkaca, başlıca, binlerce, boyunca, böylece, cesurca, çocukça, çoklarınca, derince, elverdiğince, gittikçe, gönüllüce, görece, huysuzca, kararınca, kendince, keyfince, olabildiğince, oldukça, tatlıca, sadece, şartınca, şöylece, yalnızca, yeterince vb.</i>
+DA	<i>anında, aslında, beraberinde, birlikte, birliktelik, bugünlerde, elde, farkındalık, gerçekte, gündelik, görünüşte, gözde, hakkında, nazarında, sonunda, sözde, sularında, şimdilerde, yakınlarda, yüzde; akli başında, aksi hâlde, arada bir, arada sırada, başı havada, bir dikişte, bu merkezde, el altında, eninde sonunda, günün birinde, o hâlde, vb.</i>
+DAn	<i>açıktan, akşamdan, aniden, baştan, bedavadan, birden, derinden, erkenden, gerçekten, hepten, içten, içtenlik, kendiliğinden, kendiliğindenlik, kendinden, sıradan, sıradanlık, toptan, uzaktan, yalandan; baştan savma, bir elden, bu açıdan, candan yürekte, dededen kalma, kulaktan dolma, sudan ucuz, şakacıktan, şu yüzden, tezelden vb.</i>
+(s)I	<i>açıkçası, aynısı, başkası, birbiri, birisi, burası, çoğu, ertesi, doğrusu, hepsi, kısacası, kimisi, neresi, ötekisi; akşamları, birileri, çokları, evveleri, gündüzleri; önceleri, sabahları, akli sıra, aslı astarı, avuç dolusu, ayaküstü, birçoğu, bir diğeri, canı tatlı, eli sıkı, gelişigüzel, karnı tok, ötesi berisi, özcesi, topu topu vb.</i>
+ki	<i>akşamki, beriki, bugünkü, deminki, dünkü, evvelki, geceki, gündüzki, öbürkü, önceki, öteki, öteki beriki, sabahki, sonraki, şimdiki, yarınki vb.</i>
+IA	<i>aracılığıyla, böylelikle, çoğunlukla, dolayısıyla, fazlasıyla, genellikle, güçlükle, hakkıyla, içtenlikle, kesinlikle, nedeniyle, öncelikle, özellikle, vaktiyle; acısıyla tatlısıyla, ağız tadıyla, bununla beraber, can havliyle, canla başla, çıplak gözle, dışıyla tırnağıyla vb.</i>
+IAr	<i>ananasgiller, aslangiller, Amazonlar, Balkanlar, böcekler, cevizgiller, etoburlar, içindekiler, onlar, zeytingiller; bir vakitler, bir zamanlar, sosyal değerler, yad eller vb.</i>
+(I)m	<i>efendim, güzelim, hanım, ahım şahım, iki gözüm vb.</i>
+(I)n	<i>ansızın, dördün, durmaksızın, gündüzün, güzün, için, ilkin, kışın kışın, kışın, öğlen, örneğin, uğrun, yayan, yazın; ardın ardın, uğrun uğrun vb.</i>
+ArI/+rA	<i>dışarı, içeri, ileri, sonra, taşra, ücra, üzere, üzeri, yukarı, akşamüzeri, ayaküzeri vb.</i>

Tablo 3: İşlevleri

Ad	<i>anındalık, ayrıcalık, birliktelik, elde, eldecilik, farkındalık, görecelilik, gözde, gündelik, içtenlik, öncelik, sıradanlık, yüzde; aslangiller, aslı astarı, başıbozuk, diş diş, gecenin körü, göze göz, iç içelik, vb.</i>
----	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sıfat	<i>acıca, akşamki, anında, beriki, bolca, boşuna, candan, çocukça, dolusu, diinkü, eğrice, ertesi, evveli, evvelki, içeri, içten, ileri, inceden, sözde, tıkrında, yayan, yığınla; akla yakın, akli başında, bedavadan ucuz, bire bir, bu merkezde, diz boyu, elden düşme, eli açık, içe kapalı, iç içe, sudan ucuz vb.</i>
Zamir	<i>başkası, bazısı, beriki, bir başkası, birbiri, birçoğu, birkaçı, böylesi, buncası, çoğu, çokları, hangisi, hepsi, hiçbiri, kaçı, kimisi, neresi, öbürkü, öylesi, öbürü, öteki, pek çoğu vb.</i>
Zarf	<i>acımasızcasına, açıkçası, adına, akabinde, akşamları, alabildiğine, aracılığıyla, aslında, aylarca, ayakta, bedavaya, bencilce, boyunca, çoğunlukla, çoktan, derinden, eskiden, fazladan, fazlasıyla, gırla, görünürde, günlerce, günlüğüne, hakkında, kararınca, kışın, nereye, sabahları, uzaktan, sonra, sonradan, vakitlice, vaktiyle, yazın, yeniden; akşama doğru, başlı başına, baştan başa, bir ölçüde, bir vakitler, burun buruna, bu yüzden, gizliden gizliye, kıyıda bucakta vb.</i>
Edat	<i>için, örneğin, üzere, üzere vb.</i>
Ünlem	<i>aklımda, başüstüne, efendim, güzelim, ileri, kuruyasıca, nerede, nereden, nereye; Allah aşkına, akıllara zarar, akıllara ziyan, iki gözüm, vb.</i>

4.2. Eylem çekim ekleriyle türetilen söz varlığı

Eklendikleri sözcük ve söz öbeklerinin söz varlığı hâline gelmesini sağlayan eylem çekim ekleri; *emir, istek ve şart kipleri, görülen geçmiş zaman eki ve ek fiil şart ekidir*. Türetimlerinde bu eklerin kullanıldığı sözcük ve söz öbekleri tespit edilmiş, türetim biçimleri ve işlevlerine göre sınıflandırılmıştır. Tablo 4 ve Tablo 5'te bu örneklerden bazıları verilmiştir:

Tablo 4

Türetim biçimleri

-Ø	<i>yaşa; ateşkes, sallabaş; albeni, albenili, gelberi, incitmebeni, sil baştan; batçık, çekyat, eklesil, gelgeç, gelgel, gelgit, kaçgöç, kapkaç, kazıkazan, kaykay, örtbas, sürgit, tutkal, verkaç, yapboz, yolbil, yolbul vb.</i>
-sIn	<i>hamdolsun, kahrolsun, şükrolsun, yaşasın vb.</i>
-A	<i>hayrola, gele vb.</i>
-Allm	<i>gelgelelim vb.</i>
-DI	<i>alındı, çıktı, buldumcuk, girdi, konduculuk, türedi; battıçtı, dedikodu, indibindi, kaptıkaçtı, oldubitti, olupbitti, vurdumduymaz; vurdulu kırdılı, oldum olası; ayakbastı, ciğerdeldi, gecekondü, gecekonducu, imambayıldı, kalburabastı, külbastı, mirasyedi; çitkırıldım, firdöndü, şıpsavdı; uzun uzadıya vb.</i>
ise	<i>her nasılsa, her nedense, her neyse, meğerse, nasılsa, nedense, neredeyse, neyse, oysa, öyleyse, yoksa vb.</i>
-sA	<i>olmazsa olmaz, olsa olsa vb.</i>

Tablo 5
İşlevleri

Ad	<i>çıktı, batçık, girdi; çekyat, dedikodu, geçgeç, gelgel, indibindi, kaykay, kazıkazan, kapkaç, tutkal, yapboz, yolbil; ciğerdeldi, firdöndü, gecekonddu, gündöndü, kalburabastı, külbastı, mirasyedi, şıpsavdi, unutmabeni, vb.</i>
Sıfat	<i>buldumcuk, türedi; gelgeç; çalçene, sallabaş, çıtkırıldım, sinekkaydı, zıpçıktı, muhsıçtı; olmazsa olmaz, vb.</i>
Zarf	<i>handiyse, her nasılsa, her nedense, nasılsa, nedense, oldum bittim, oldum olası, oldum olasıya, olsa olsa, öyleyse, sil baştan, sürgit, uzun uzadıya, vurtut vb.</i>
Bağlaç	<i>gelgelelim, meğerse, neyse, oysa, yoksa vb.</i>
Ünlem	<i>hamdolsun, hayrola, kahrolsun, neyse, oldu, şükrolsun, yaşa, yaşasın vb.</i>

Sonuç

- Türkçe gibi eklemeli dillerde söz varlığı üretiminde sıklıkla kullanılan birimler yapım ekleridir. Ancak dilimizde söz yapımında kullanılan türetim eklerinin dışında asıl görevleri gramer kategorileri oluşturmak olan çekim eklerinin de bu işlevi üstlendiği tespit edilmiştir. Bazı ad ve eylem çekim eklerinin kendi işlevlerinin dışında, tıpkı birer yapım eki gibi söz varlığı üretiminde kullanıldıkları görülmektedir. Türetimlerinde çekim ekleri bulunan çok sayıdaki sözcük Türkçe Sözlük'te birer madde başı konumuna gelmiş, ayrı bir anlam, tanım ve işleve sahip olmuştur.
- Çalışmadaki söz varlığı örneklerinin üretiminde kullanılan çekim eklerinin bazı özellikleri onları yapım eklerine yaklaştırmaktadır. Kategori değişikliğine sebep olmaları, çekimlilik özelliğine sahip olmamaları, kendilerinden sonra yapım ekleri alabilmeleri, aynı kategoriye ait çekim eklerinin üst üste gelebilmeleri ve üretimlerinde çekim ekleri bulunan sözcük ve söz öbeklerinin sözlüklerde sözlükbirim olmaları, çekim eklerini yapım eklerine yaklaştıran özelliklerdendir. Bu durum yapım ekleri ve çekim ekleri arasında keskin sınırlar bulunmadığını, bir ekin zamanla işlev değişikliğine uğrayarak başka bir ekin işlevini üstlenebildiğini göstermektedir.
- Çalışmada türetimlerinde çekim ekleri bulunması yönünden incelenen söz varlığının oluşum yöntemlerinden ilki kalıplaşmadır. Kalıplaşma, Türkçedeki sözcük türetme yollarından biri olarak kabul edilmektedir. Gözde, içten, yazın ... gibi örneklerin kalıplaşma sonucu oluşmuştur. Bir diğer yöntem ise çekim ekleri kullanılarak oluşturulan ve aslında birer sözdizimi unsuru olan birleştirmedir. Battıçık, çekyat, gecekonddu, imambayıldı, kapkaç, mirasyedi vb. birleşik sözcükler çekim ekleriyle oluşturulmuş sözdizimsel ögelerdir. Bu örneklerde çekim ekleri işlev değişikliğine uğramıştır. Emir kipindeki iki eylemin birleştirilmesiyle oluşturulan çekyat, gelgit, kapkaç gibi sözcükler ise artık birer ad oldukları için işlevsel değişim örnekleri arasında gösterilir. Ayakbastı, gecekonddu, hünkarbeğendi gibi birleşik sözcüklerin ise çeşitli yapılardan eksiltme yoluyla oluşturulduğu anlaşılmaktadır.
- Çalışmada incelenen söz varlığı örnekleri, aldıkları çekim eklerinin işlevlerinin değişikliğe uğramaları nedeniyle sözlükselleşmiştir. Bu örneklerdeki ekler artık çekim eki işlevinde kullanılmamaktadır ve oluşan yapıların anlamı bu yapıyı oluşturan sözcüklerin anlamlarından farklıdır. Anlamlarının tahmin edilebilir olmaması bu söz varlığının zihinsel sözlüğümüzde kodlanmasını zorunlu kılmıştır.

- Söz varlığı üretiminde rol oynadığı tespit edilen ad çekim ekleri yönelme, ayrılma, bulunma, eşitlik, araç ve yön gösterme durumu ekleri, iyelik ekleri, aitlik eki ve çokluk eki; eylem çekim ekleri ise emir, istek ve şart kipleri, görülen geçmiş zaman eki ve ek fiil şart ekidir.
- Türetimlerinde çekim ekleri bulunan toplam 2403 adet söz varlığı Türkçe Sözlük'ün taranması sonucu tespit edilmiştir. Bunların 2250 tanesi ad çekim ekleri, 153 tanesi ise eylem çekim ekleriyle türetilmiştir. Bu durum söz varlığı üretiminde ad çekim eklerinin rolünün eylem çekim eklerinden oldukça fazla olduğunu göstermektedir.
- Çekim ekleriyle birer söz varlığı hâline gelen sözcükler ve söz öbekleri ad, bağlaç, edat, eylem, sıfat, ünlem, zamir ve zarf gibi farklı işlevlerde kullanılmaktadır.
- 2403 adet söz varlığının içerisinde 386 ad, 5 bağlaç, 4 edat, 4 eylem, 611 sıfat, 23 ünlem, 57 zamir ve 1313 zarf tespit edilmiştir. Bu sözcüklerin ve söz öbeklerinin oldukça büyük bir kısmının zarf olması Türkçede belirli bir zarf yapım eki bulunmaması sebebiyle bu eksikliğin çekim ekleriyle giderilmeye çalışıldığının bir göstergesidir.
- Söz varlığı üretiminde en büyük oran +CA ekine aittir. Bu ekle türetilmiş ve sözlüğümüze yerleşmiş 835 adet söz varlığı tespit edilmiştir. Bunların 258'i sıfat ve 570'i zarftır. Bu durumda +CA eki sıfat ve zarf yapım eki olarak kabul edilebilir.
- Bu sonuçlardan hareketle çekim eklerinin Türkçenin söz varlığı üretimine büyük ölçüde katkıda bulunduğu görülmüştür. Türetimlerinde çekim ekleri bulunan birçok sözcük ve söz öbeği; Türkçenin zenginleşmesini, yeni anlam ve biçimler kazanmasını sağlamıştır.

Kaynakça

- Akalın, Ş. H. (2014). Türkçede Eksilteli Yapıdan Sözlükselleşme. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. Cilt 31 - Sayı 2, 13-29.
- Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bauer, L. (1983). *English Word-Formation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eker, S. (2017). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Erdem, M. (2011). "Türkçede Çekim ve Yapım Eklerinin Özellikleri ve Sınırları". *Bilig*. Sayı 58, s. 71-90.
- Ergin, M. (2013). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayın/Tanıtım.
- Gencan, T. N. (2007). *Dilbilgisi*. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Hengirmen, M. (2007). *Türkçe Dil Bilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2018). *Türkçede Eklerin Kullanılış Şekilleri ve Ek Kalıplaşması Olayları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özkan, N. (2001). Hâl Ekleri Kalıplaşmaları ve Sebepleri Üzerinde Bir Değerlendirme. *İlmî Araştırmalar: Dil, Edebiyat, Tarih İncelemeleri*. Sayı 12, 153-165.

Sarı, İ. (2015). *Türkçede Ekleme Dışı Sözcük Yapımı ve Sözlükselleşme*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Uzun, N. E. (2006). *Biçimbilim: Temel Kavramlar*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Zülfikar, H. (2012). Yapım Eki Gibi Kullanılan Bulunma Durumu Eki. *Türk Dili*. Sayı 723, 208-219.

Zülfikar, H. (2020). Kalıplaşan Durum Ekleri, Dildeki Türevleri. *Türk Dili*. Sayı 820, 66-71.

Risale-i NIKRİSİYYE'deki Tıp Terimleri Üzerine

Doç. Dr. Mustafa ULUOCAK*

Özet

Risâle-i NIKRİSİYYE, 15. yüzyıldan itibaren yazılmış tıp konulu eserler arasında nikrîs hastalığıyla ilgili ilk müstakil eserdir. Hekimbaşı Gevrekzâde Hafız Hasan Efendi tarafından 1801 tarihinde kaleme alınmıştır. 1727 yılında doğduğu tahmin edilen Gevrekzade Hasan Efendi, öğrenim hayatının ardından müderrislik, kadılık, ordu başhekimliği ve hekimbaşılık gibi görevlerde bulunmuştur. İlmi ve edebi sahada, daha çok tıp alanında, ortaya koyduğu eserlerle tanınmış olan Gevrekzade'nin bu alanda kaleme aldığı eserlerinden biri de *Risâle-i NIKRİSİYYE*'dir. Krizlerle seyreden romatizmal bir rahatsızlık olan nikrîs, ürik asitin vücutta normalden fazla oluşması ve eklemlerde birikmesi sonucunda meydana gelen bir hastalıktır. Genellikle ayak başparmağı eklemine biriken ürik asit kristalleri belirli bir yoğunluğa ulaşınca şişlik, kızarıklık ve şiddetli ağrı ile kendini gösteren nikrîs krizi başlar. Tekrarlayan her kriz, eklemde bozulmaya ve bir süre sonra işlev kaybına yol açar. Tüm romatizmal rahatsızlıklar içinde ağrıları en şiddetli olan nikrîs hastalığının ortaya çıkışında ve seyrinde kişinin beslenmesinin yanında yaşam biçiminin de önemli bir rolü bulunmaktadır. Gevrekzâde Hafız Hasan Efendi, eski hekimlerin bu hastalığı tedavi ederken nikrîs maddesini dışarı atmakta kullandıkları kan alma, ishal ve terlemeye dayalı tedavilerinin faydasız olacağını belirtmektedir. Ona göre hazma faydalı, hazım faaliyetini canlandıran, bedene kuvvet veren ilaç ve tedbirlerle, hastalığı tedaviye çalışılmalıdır. Arapça, Farsça kelime ve tamlamaların ağırlıkta olduğu bir nesir diliyle kaleme alınmış olan *Risâle-i NIKRİSİYYE*, nikrîs hastalığına karşı alınacak önlemleri, hastalığın tedavisine yönelik uygulamaları ve ilaç yapımını konu almaktadır. Dil bakımından klasik Osmanlı Türkçesi özellikleri gösteren *Risâle-i NIKRİSİYYE*'nin söz varlığı içinde tıp terimleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu terimlerin büyük çoğunluğu Arapçadır. Bunun yanında eserde Batı dillerinden kelimelerin de yer aldığı görülmektedir. Çalışmada eserdeki tıp terimleri; hastalık isimleri, organ isimleri, araç gereç isimleri, tedavide kullanılan bitki isimleri vb. açılardan sınıflandırılarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Böylece hem Türkçenin tarihsel sözlüğüne katkı sağlamak hem de Türkçenin tarihsel tıp bilimi karşısındaki durumuna ışık tutmak amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Risâle-i NIKRİSİYYE*, Gevrekzade Hafız Hasan Efendi, 18. yüzyıl, tıp terimleri

On The Medical Terms At *Risale-i NIKRİSİYYE*

Abstract

Risâle-i NIKRİSİYYE is the first independent work on nikris disease among the medical works written since the 15th century. It was written by Chief Physician Gevrekzâde Hafız Hasan Efendi in 1801. Gevrekzade Hasan Efendi, who was thought to be born in 1727, worked as a professor, judge, army chief physician and head physician after his education life. One of the works of Gevrekzade, who is known in the scientific and literary field, mostly in the field of medicine and with his works, is the *Risâle-i NIKRİSİYYE*. Nikrîs, a rheumatic disorder with seizures, is a disease that occurs as a result of excessive uric acid formation in the body and its accumulation in the joints. Usually, when the uric acid crystals accumulated in the big toe joint reach a certain density, the nikris crisis begins, which manifests itself with swelling, redness and severe pain. Each recurrent crisis leads to joint deterioration and loss of function after a while. Among all rheumatic diseases, the lifestyle of the person has an important role in the emergence and course of the most severe pain. Gevrekzâde Hafız Hasan Efendi states that the old physicians' treatments based on blood sampling, diarrhea and sweating used to expel the substance nikris while treating this disease would be useless. According to him, the disease should be treated with drugs and measures that are beneficial for digestion, stimulate digestive activity and strengthen the body. Written in a prose language where Arabic and Persian words and phrases are predominant, *Risâle-i NIKRİSİYYE* focuses on precautions to be taken against nikrîs disease, practices for treatment of the disease

* Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, muluocak@uludag.edu.tr

and drug production. Medical terms have an important place in the vocabulary of Risâle-i Nikrîsiyye, which shows classical Ottoman Turkish features in terms of language. The vast majority of these terms are in Arabic. In addition, it is seen that words from Western languages are also included in the work. Medical terms in the work; disease names, organ names, equipment names, plant names used in treatment and so on. It has been tried to be presented by classifying the angles. Thus, it is aimed both to contribute to the historical dictionary of Turkish and to shed light on the situation of Turkish against historical medical science.

Keywords: Risâle-i Nikrîsiyye, Gevrekzade Hafız Hasan Efendi, 18th century, medical terms.

Giriş

13. yüzyıldan başlayarak 19. yüzyıla değin Anadolu'da, tıp alanında birçok kitap yazılmıştır. İçerik olarak bunların büyük çoğunluğu, iki ana bölümden oluşmaktadır. Kuramsal bilgilerin yer aldığı birinci bölümde, genel sağlık bilgileri, besinler, hava ve mevsimler, insan sağlığıyla ilgili özellikler hakkında bilgi verilmiştir. Uygulamalı bilgilerin yer aldığı ikinci bölümde de hastalıkların nedenleri, belirtileri ve tedavileri ile ilgili bilgiler yer alır. İçeriklerinin benzerliğinden ötürü, bu metinlerin söz varlığı büyük benzerlikler gösterirler (Önler, 1318). Bu genel tıp kitaplarının yanında, belli bir hastalığı ele alan kitaplar da kaleme alınmıştır. Bu kitaplardan biri, çalışmamıza tıp terimleri açısından inceleme konusu yaptığımız *Risâle-i Nikrîsiyye*¹, 15. Yüzyıldan itibaren yazılmış tıp yazmaları arasında bu hastalıkla ilgili yazılmış müstakil bir eserdir.

Risâle-i Nikrîsiyye'nin yazarı, Gevrekzade Hafız Hasan Efendi'dir. Doğum tarihinin, *Dürre-i Mensûriyye* adlı eserindeki bilgilerden hareketle 1140 (1727) olduğu tahmin edilmektedir (Turabi, 27). Gevrekzade, medrese eğitimi almış, tıp eğitimini devrin ünlü hekimlerinden tahsil etmiştir (Şehsuvaroğlu, 121). Bu alandaki başarısıyla Süleymaniye Tıp Medresesinde Müderrislik görevine getirilmiştir (Kâhya ve Erdemir, 153). Gevrekzade, bir dönem bu medresede başhekimlik de yapmıştır (Bayat, 126). Rusya Savaşı sırasında orduda başhekim görevinde bulunan Gevrekzade İstanbul'a döndükten sonra saray hekimleri arasına katılarak Tababet-i Hassa mesleğine dahil olmuştur. 1786 yılında bu görevinden azledilmiş, aynı yıl hekimbaşılığa tayin edilmiş ve 23 Ağustos 1789 tarihine kadar bu görevde kalmıştır (Turabi, 34). Gevrekzade Hâfız Hasan Efendi 1213/1797'de Edirne mollası olmuş sonra da kendisine Mekke-i Mükerrreme pâyesi verilmiştir. 1216/1801'de 73 yaşında vefat ederek Eyüp'te Bostan İskelesi'nde Bozcaadalı Hasan Hüsnu Paşa hayratı olan dergahın yanındaki Şerifzade Mehmet Molla haziresine gömülmüştür (Bayat, 127).

Gevrekzade Hâfız Hasan Efendi, 1203 (1789)'da hekimbaşılıktan azledildikten sonra, belki de tekrar göze girebilmek için, telif ve tercüme tarzında birçok eser kaleme almış ve bunların çoğunu da Sultan III. Selim'e sunmuştur (Uslu, 317).

Tıpla İlgili Eserleri

1. Netîcetü'l-fikriyye fi-Tedbîri Velâdeti'l-bikriyye
2. Gâyetü'l-müntehâ fi-Tedbîri'l-merzâ Terceme-i Paraklisûs
3. Dürre-i Mensûriyye fi-Tercemeti Mansûriyye
4. Micennetü't-tâûn ve'l-vebâ
5. Risâle-i Tıbbiyye
6. Nikrîs Risâlesi
7. Mürşidü'l-libâs fi-Terceme-i İspagorya

¹ Ömer Düzbakar-Mustafa Uluocak, *Nikrîs Risâlesi*, Emin Yayınları, Bursa, 2016.

8. Risâle fi-Iskorbüt
9. Aslül-Usûl fi-Tercemeti Fasli'l-fusûl li'l-îlâki
10. Er-Risâletü'd-düstüriyyetü'l-hamsiyye
11. Zübdetü'l-kühliyye fi-Teşrihi'l-basariyye
12. Er-Risâletü'l-mûsikiyeye mine'd-devâi'r-rûhâniyye

Diğer Eserleri

1. Firâsetnâme
2. Vekâyiönâme
3. Terceme-i Risâle-i Ledünniyye
4. Terceme-i Menâkıbüöl-ârifîn
5. Mecmûa (Turabi, 2005: 42)

Risâle-i Nîkrîsiyye'nin tespit edebildiğimiz kadarıyla üç nüshası bulunmaktadır. Bunlardan biri Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi (TSMK), Hazine Bölümü, 56 numarada kayıtlı olan nüsha, 1216 (1801-1802) yılında talik hattıyla Ahmed Zihni tarafından istinsah edilmiştir. Müellifin ismi de ferağ kaydında zikredilmiştir. İkinci nüsha, Cerrahpaşa Tıp Tarihi Enstitüsü Kütüphanesi, Yazma Bölümü, 451/2 numarada ve 17b-33a varakları arasında yer alan Nazîfzâde Ahmed Hâmid tarafından 1241 (1825) senesinin sonunda istinsah edilen nüshadır (Turabi, 59).

Risâle-i Nîkrîsiyye'nin üçüncü nüshası, Süleymaniye Kütüphanesi, Bağdatlı Vehbi, 1373 numarada kayıtlıdır. Mustafa Sâmih tarafından, nesih hattıyla 1215 (1800-1801) senesinde istinsah edilmiş olan nüsha 26 varaktır. 22*13-6*14.5 cm. ölçülerinde ve çerçeveleri kırmızı olan aharlı kağıda 23 satır halinde yazılmıştır. Çalışmamıza esas aldığımız bu nüshada müellif, eserinin adını nüshanın başında “*Risâle-i Nîkrîsiyye*” şeklinde zikretmektedir.

Gevrekzâde Hâfiz Hasan Efendi, nîkrîs hastalığının sözlük anlamını verirken sözcüğün çoğul halinin “nekâris”, Türkçede “ayak zahmeti”, “ayak ağrısı”, Farsçada “derd-i bend-i pây”, Yunancada ise “podagra(n)” olduğunu belirtmektedir (Gevrekzâde, 2a-2b). Nîkrîs ürik asitin vücutta normalden fazla oluşması ve eklemelerde birikmesi sonucunda meydana gelir. Ürik asit ise et, sakatat, kabuklu deniz ürünleri gibi protein içeren hayvansal besinlerde bol miktarda bulunan pürin isimli maddenin yıkımı ile oluşur. Ürik asit normalden fazla üretilince eklemelerde kristaller halinde birikir. Bu genellikle ayak başparmağı eklemesinde olmaktadır. Eklem içindeki ürik asit kristalleri belirli bir yoğunluğa ulaşınca şişlik, kızarıklık ve şiddetli ağrı ile kendini gösteren nîkrîs krizi başlar. Tekrarlayan her kriz eklemde bozulmaya ve bir süre sonra işlev kaybına yol açar. Krizlerle seyreden bir romatizmal hastalık olan nîkrîs, tüm romatizmal hastalıklar içinde ağrıların en şiddetli olanıdır (Gümüşiş, 7).

İnsan vücudunda kan, balgam, sarı safra ve kara safra (sevda) olmak üzere dört hılt, yani vücudu meydana getiren ve sağlıklı olmasını sağlayan unsur bulunmaktadır. Bu unsurların dengede olması sıhhatli olduğuna, dengenin bozulması ise hastalığa işaret etmektedir. *Nîkrîs*'te de dengesiz beslenme ve yaşamın önemli bir rolü bulunmaktadır. “Bedendeki hılt artıkları hareketsizlik yüzünden dışarı atılamaz. Artıklar kan ile karışarak hastalık maddesini meydana getirmek üzere vücutta kalırlar (Bütün (Dramur), 113). Bu yüzden sene boyunca hıltların dengesini sağlayacak beslenme rejimine ihtiyaç vardır. Denge bozulduğunda perhiz yapılmalı ve ilaç takviyesinde bulunulmalıdır. Ayrıca bu hıltlar her mevsim değişmektedir. İlkbahar ve sonbaharda kan yapacak, yazın safrayı, kışın balgamı ve yine sonbaharda sevdayı azaltacak gıdalar tercih edilmelidir.

Gevrekzâde, eski hekimlerin bu hastalığı tedavi ederken nıkrıs maddesini dışarı atmakta kullandıkları kan alma, ishal ve terlemeye dayalı tedavinin faydasız olacağını belirtmektedir. Ona göre hazma faydalı, hazım faaliyetini canlandıran, bedene kuvvet veren ilaç ve tedbirlerle, hastalığı tedaviye çalışılmalıdır (Gevrekzâde, 17b-18a). Hastalığın tedavisinde en önemli unsurlardan biri de vücutta ürik asit fazlalığına neden olan et ürünlerinden uzak durmaktır (Gevrekzâde, 13a).

Çalışmamızda yukarıda içeriği hakkında kısaca bilgi verdiğimiz *Nıkrıs Risâlesi*'nde geçen tıp terimleri üzerinde durulmuştur. Arapça, Farsça kelime ve tamlamaların ağırlıkta olduğu ve klasik Osmanlı Türkçesi özellikleri gösteren bir nesir diliyle kaleme alınmış olan *Risâle-i Nıkrısiyye*'nin söz varlığı içinde tıp terimleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu terimlerin büyük çoğunluğu Arapçadır. Bunun yanında eserde Batı dillerinden kelimelerin de yer aldığı görülmektedir. Çalışmada eserdeki tıp terimleri; hastalıklarla ilgili genel terimler, hastalıklarla ilgili durum ifade eden terimler, hastalık isimleriyle ilgili terimler, hastalıkların tedavisiyle ilgili terimler, kimyevi maddeler ve ilaç adları, ilaç yapımında kullanılan bitki adları, organ adlarıyla ilgili terimler ve ölçü birimleriyle ilgili terimler şeklinde sınıflandırılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Böylece hem Türkçenin tarihsel sözlüğüne katkı sağlamak hem de Türkçenin tarihsel tıp bilimi karşısındaki durumuna ışık tutmak amaçlanmıştır.

Hastalıklarla İlgili Genel Terimler

ağrı-: Vücudun herhangi bir yeri ağırlı olmak, insana ıztırap ve acı vermek. 9b-2

ağrı: Vücudun herhangi bir yerinde derinden ve yaygın bir şekilde hissedilen sürekli acı ve ıztırap, sızı. 2a-22

Óalāmāt: (Ar.) Hastalıkla ilgili belirtiler. 5a-12

Óalāmet: (Ar.) Hastalıkla ilgili belirti. 7b-1

aÓrāz: (Ar.) Hastalık belirtileri, bulgular, semptomlar. 11b-20

devā: (Ar.) İlaç, derman, çare. 14a-16

edviye: (Ar.) İlaçlar. 19a-13.

emrāz: (Ar.) İletler, hastalıklar. 4a-23

esbāb-ı Óalāmāt: (Ar.) Hastalık belirtilerinin sebepleri. 2b-15

esbāb-ı Óavāriżāt: (Ar.) Hastalıktan kaynaklanan bozuklukların sebepleri 2b-15

eżā: (Ar.) İncinme, can yakma. 22b-17

Óilāc: (Ar.) Hastayı iyileştirmek için içmek veya sürmek üzere verilen şey. 15b-13

mağās: (Ar) Sancı. 11a-11

maÓlül: (Ar.) Hastalıklı, sakat. 4a-17

marāz: (Ar.) Hastalık. 3a-22

müferrih: (Ar.) Ferahlık veren, iç açıcı şey. 13a-1

müferrihāt-ı şalbiyye: (Ar.) Ferahlık verici, iç açıcı şeyler. 14a-15

mükeşşif: (Ar.) Kesif hâle koyan, koyulaştırır. 13a-4

müóezzi(ye): (Ar.) İnciten, eziyet veren. 1b-15

nevbet: (Ar.) Zaman zaman tekrarlayan hastalık belirtileri. 16a-1

şihhat: (Ar.) Sağlık, esenlik. 16b-10

taḳṭīr: (Ar.) Damla damla akıtma, damıtma. 19a-6

tedavi it-: (Ar.) İyileştirmek için ilaç vererek, tıbbî bakımdan gerekeni yaparak bakmak. 17b-19

teneffüs: (Ar.) Nefes alıp verme, solunum. 13a-17

terākīb: (Ar.) İlaç bileşikleri. 25b-4

ṭabābet: (Ar.) Hekimlik, doktorluk. 25b-14

vecaŖ: (Ar.) Ağrı, sızı. 9b-16

vecaŖ-ı şedide: (Ar.) Şiddetli ağrı. 8a-17

Hastalıklarla İlgili Durum İfade Eden Terimler

Ŗac: (Ar.) Güçsüzlük, yorgunluk. 16a-4

Ŗadem-i ĥarekāt: (Ar.) Hareketsizlik.

Ŗadem-i hażm: (Ar.) Hazımsızlık. 3b-13

Ŗadem-i kudret: (Ar.) Kuvvetsizlik, güçsüzlük. 2a-2

Ŗalīl: (Ar.) Hasta, hastalıklı. 8a-18

Ŗamel: (Ar.) Bağırsak hareketlerinin artması sonucunda tabiî olandan daha çok, daha sulu ve daha sık dışkı çıkarma, ishal. 22b-5

Ŗārīza: (Ar.) Hastalık, sakatlık. 22b-9

āsüde: (Far.) Ağrının dinmesi, katlanılabılır bir hal alması. 8b-20

asyasmus: (Yun.) Sinirlerin büzülmesi. 22a-14

Ŗavārız: (Ar.) Sakatlıklar, bozukluklar. 9a-16

Ŗavārızāt: (Ar.) Hastalık nedeniyle vücutta meydana gelen bozukluklar. 6b-10

batīŖüöl-hażm: (Ar.) Sindirimin yavaş gerçekleşmesi. 9-a9

beden-i Ŗalīl: (Ar.) Hastalıklı vücut. 17a-8

beliyye: (Ar.) Hastalıkla ilgili sıkıntı. 25b-11

berelen-: Damarlardan çıkan kanın dokular üzerinde birikmesinden meydana gelen morluk. 14b-16

buĥrān: (Ar.) Hastalığın en ağır zamanı, nöbet, kriz. 14a-21

butlān-ı hażm: (Ar.) Hazımsızlık. 5a-17

ceşş: (Ar.) Vücutta meydana gelen sert şişlik. 8b-5

cismāniyye: (Ar.) Bedenle ilgili olma. 4a-10

cüşā: (Ar.) Geçirme. 9a-13

cüşā-i kerĥetüör-rāyiĥa: (Ar.) Kötü kokulu geçirme. 9a-13

derd: (Far.) İnsana ıztırap veren her türlü hal, sıkıntı, zorluk, üzüntü. 2a-23

dīdān: (Ar.) Karında oluşan solucanlar. 22b-22

ditre-: Vücut veya bir organda kasların kasılması sonucu hızlı ve küçük hareketlerle sarsılmak. 5b-13

elem: (Ar.) Acı, ağrı. 12b-13

evcā'Ö: (Ar.) Ağrılar, acılar, sızılar.22b-9

fütür: (Ar.) Uyuşmak. 23a-9

ğaleyān -ı gayr-ı tabi'Öi: (Ar.) Vücuttaki maddelerin doğal olmayan artışı. 19b-7

ğaşy: (Ar.) Kendinden geçme, bayılma. 11a-11

gicişme: Kaşınma. 7a-20

ğudde: (Ar.) Vücutta deri altında oluşan yumruca bez. 8a-derkenar

hader: (Ar.) Vücutun bir organında görülen uyuşma. 23a-8

hake-i şedide: (Ar.) Şiddetli kaşınma. 7a-20

harâret-i mafratiyye: (Ar.) Vücutta aşırı sıcaklık artışı. 19a-23

hareket-i inbisât: (Ar.) Vücuttaki kasları genişletme hareketi. 22a-21

hareket-i inkıbâz: (Ar.) Vücuttaki kasları büzme hareketi. 22a-21

hasât-ı külli: (Ar.) Mesanede oluşan taş. 21b-9

ihtilâc: (Ar.) Vücutun herhangi bir yerinde derinin ve hemen altındaki kasların hafif hafif oynaması, seğirme. 5b-1

iltihâb: (Ar.) Vücutun, herhangi bir dokusunda mikroplara veya başka zararlılara karşı şişkinlik, kızarıklık, ısı artışı, ağrı ile şekillenen ve ileri safhasında irin toplanması da görülen, hayati özellik taşıyan koruyucu reaksiyonu, yangı. 7b-20

inbi'Öac: (Ar.) Bir organda yarılma meydana gelmesi. 5a-23

inşibâb-ı ahlât: (Ar.) Ahlâtın (kan, balgam, sevda ve safra) vücutun tabii olarak bulunduğu yerlerin dışında bir yerinde toplanması durumu. 23a-17

ishâl: (Ar.) İç sürme, bağırsakların bozulması. 9b-18

istifrâğ: (Ar.) İlaç verilerek ya da ilaçsız vücuttan bir maddenin çıkması. 4a-1

istirhâ-i beden: (Ar.) Vücutun gevşemesi. 12b-11

istışkâ: (Ar.) Vücutun bir tarafında su toplanması. 16a-9

iştihâ-yı mi'Öde: (Ar.) Yemek yeme isteği. 20a-9

izâle-i evcā'Ö: (Ar.) Ağrıların giderilmesi, yok edilmesi. 22b-9

ķalaķ u kerb: (Ar.) İç sıkıntısı, gönül darlığı. 6a-3

ķaviyyü'öl-mizâc: (Ar.) Kuvvetli, güçlü bünye. 4b-2

ķay'Ö-ı zencârî: (Ar.) Bakır pası renginde olan kusma. 23a-3

keder: (Ar.) Tasa, kaygı. 16b-11

kelyüs: (Ar.) Yunanca kilüs, hazmin bitip besinlerin emilmeye başlandığı zamanı ifade eder. 9a-9

kesel-i beden: (Ar.) Vücutun uyuşukluğu, gevşekliği. 23b-11

ķuşa'Örîre-i beden: (Ar.) Vücutun titremesi. 7a-16

ķuvâ-yı beden: (Ar.) Vücutta sağlıklı olmanın verdiği zindelik. 9a-16

ķuvvet-i demeviyye (Ar.) Kanlı, kanı çok olma, mizacına kanın hâkim olduğu bir vücut yapısının özelliklerini taşıma. 13a-16

ķuvvet-i nâtiķa: (Ar.) Düşünüp söyleme hassa ve melekesi, konuşma gücü. 10a-21

ķuvvet-i Őaķliyye: (Ar.) Akli kullanabilme gücü. 10a-21

mālîhülyâ: (Ar.) Belirtileri hayata karşı bağlılığın azalması ve her Şeye kayıtsızlık, insanlardan kaçma, derin bir keder vb. haller olan ruh hastalığı, melankoli. 12a-18

meretebe-i nużc: (Ar.) Hastalığın olgunlaşma aşaması. 17b-6

müteķaşşir ol-: (Ar.) Aşırı kaşınıtıdan dolayı deride meydana gelen kabuklanma. 7a-22

nahîf: (Ar.) Zayıf, çelimsiz arık. 22b-12

nâķız: (Ar.) Vücudun sıtma gibi hafif hafif titreme durumu. 5b-16

nevbet-i ğazabiyye: (Ar.) Hastalıkla ilgili aşırı nöbet geçirme. 10a-15

noķşân-ı Şehvet: (Ar.) Cinsel isteksizlik. 5a-17

öksürük: Őşütme gibi bir sebeple ortaya çıkan göğüs hastalığı. 14b-5

seher: (Ar.) Uykusuzluk. 22b-6

şufret: (Ar.) Sarılık, beniz solukluğu. 7b-18

südde: (Ar.) Vücudun bir yerinde görülen tutukluk. 23b-1

sükûnet: (Ar.) Hastalığın sakinleşmesi, rahatlama. 11a-8

süst-endâmlık: (Far.) Vücudun zayıf ve güçsüz hali. 20a-1

taŐab: (Ar.) Yorgunluk. 10a-19

taŐaffün: (Ar.) Çürüyüp kokma, kötü koku çıkarma. 17b-18

tehec: (Ar.) Vücutta meydana gelen gerginlik. 5a18

temeddüd: (Ar.) Damarların genişlemesi, teşennücün zıddıdır. 23a-6

terehhül: (Ar.) Vücut etinin gerginliğini kaybetmesi, sölþük olması. 23b-10

tesķin-i Őillet: (Ar.) Hastalığın etkilerinin hafiflemesi. 15a-10

teşennüc: (Ar.) Damarların büzüşmesi. 22a-11

teşennüc-i istifragi: (Ar.) Kusmadan dolayı gerçekleşen kasılma. 22a-17

teverrüm: (Ar.) Bir uzvun şişip kabarması. 14b-8

yâbis: (Ar.) Ahlât-ı erbaaya dayanan eski mizaç teorilerinde kuru tabiatlı. 3b-18

yübüset: (Ar.) Kuruluk, eski tıbbâ göre tabiatta bulunan dört rükün ve esastan biri. 23b-5

Hastalık İsimleriyle İlgili Terimler

aŐşâbiyye: (Ar.) Sinir hastalıkları. 25a-6

bevâşir: (Ar.) Basur kelimesinin çoğulu. Kalın bağırsağın alt kısmında ve makatta toplardamarların genişlemesiyle kendini gösteren hastalık, hemoroit, mayasıl. 9a-7

diyabitas: (Yun.) Şeker hastalığı, diabetes. 9a-21

emrâż-ı müzmine: (Ar.) Üzerinden zaman geçmiş, eskimiş, süređen hastalıklar. 4a-23

esķām: (Ar.) Hastalıklar. 1b-11

eskürbotya: (Fr.) Skorbut hastalığı, C vitamini eksikliğinden kaynaklanan hastalık. 18a-18

fālice: (Ar.) Yarım inme, vücudun yarısına inen inme. 23b-22

felc: (Ar.) Vücutta bir tarafın hareketsiz kalması, inme. 25a-5

felgāmuni: (?) Vücutta çıkan bir tür çıban. 8b-6

fesād-ı miŖde: (Ar.) Mide bozukluğu. 5a-17

firengi: (Fr.) Yenirce, çoğunlukla cinsel ilişki veya irsiyet yoluyla geçen hastalık, sifilis. 8a-derkenar

ŖırķuŖn-nisā: (Ar.) Siyatik, belin alt kısmından siyatik sinir boyunca bacak ve ayakta ortaya çıkan ağrı. 1b-13

Ŗilel-i aŖšābiyye: (Ar.) Sinir hastalıkları. 25a-6

Ŗilel-i nevāziliyye: (Ar.) Üst solunum yolları hastalıkları. 3b-3

Ŗilel-i rahmiyye: (Ar.) Kadın hastalıkları. 13b-4

Ŗillet-i müŖellime: (Ar.) Acı veren, ağrıtan hastalık. 1b-14

Ŗillet-i niķriş: (Ar.) Gut hastalığı, 10a-9

nevāzil-i šadriyye: (Ar.) Göğüs bölgesinden kaynaklı nezleler. 1b-12

niķriş: (Ar.) Ayak parmaklarında, topuklarda ve mafsallarda meydana gelen ağrılı hastalık. 13a-5

podāgra: (Yun.) Nikris, gut hastalığı. p. 2a-23

saŖalyas: (?) Kuru öksürük. 14b-4

seretān: (Ar.) Yenirce denilen hastalık, kanser. 8b-2

zātüŖr-riŖŖe: (Ar.) Ateş ve öksürükle kendini gösteren tehlikeli bir akciğer iltihabı. 14b-9

Hastalıkların Tedavisiyle İlgili Terimler

ih̖tiķān: (Ar.) Kabızlığa karşı şırınga ile göden bağırsağına su verme. 15a-6,

istifrāĝ-ı biŖl-ishāl: (Ar.) Bir maddenin vücuttan ishal yoluyla boşaltılması, atılması. (Ar.) 17a-20

istifrāĝ-ı biŖl-Ŗaraķ: (Ar.) Bir maddenin vücuttan ter yoluyla boşaltılması, atılması. 17a-20

istifrāĝ-ı mādde: (Ar.) Bir maddenin vücuttan boşaltılması, atılması. (Ar.) 24b-6

laşķ it-: (Ar.) Tedavi amacıyla vücudun ağrıyan yerlerine ilaçlı bez yapıştırmak. 15a-21

naķŖ olun-: (Ar.) Sıcak suda haşlanmak. 25a-16

perhiz: (Far.) Beslenme düzeninde sağlığın gerektirdiği kısıtlamayı yapma, bazı yiyecekleri hiç yememe veya belli miktarlarda yeme, diyet, rejim. 14b-12

telyin it-: (Ar.) Yumuşatmak 16b-14

temrih: (Ar.) Hafifçe sürme, ovuşturma. 24a-12

tenķiyye: (Ar.) Kalın bağırsağına su verip temizleme. 14b-14

tenķih-i beden: (Ar.) Vücudu temizleme. 24b-6

vecaŖ-ı inhilāŖ: (Ar.) Ağrının giderilmesi. 5b-9

zīmād: (Ar.) Merhemle yaraya sarılan sargı, bez, ilaç, lapa, yakı. 22b-20

Kimyevi Maddeler ve İlaç Adları

afyon: (Far.) Haşhaş kapsüllerinden sızan sütün pıhtılaşmasıyla elde edilen ve içinde morfin, kokain gibi uyuşturucular bulunan madde. 22b-19

aķrabādin: (Ar.) İslam tıbbında ilaç formüllerini kapsayan el kitabı. 25b-8

aħlāt: (Ar.) Ħılt kelimesinin çoğulu. Bir karışımı meydana getiren unsurlar. Eski tıpta, insan vücudunu ve mizâcını meydana getirdiği ve insan sağlığının bunların dengesine bağlı bulunduğu kabul edilen unsurlar Bunlar *kan, balgam, sevdâ* ve *saфра*'dır. 4a-1

aħlāt-ı semmî: (Ar.) Vücuttaki zehirli unsurlar. 23b-18

Óanberiyeye: (Ar.) İçine anber katılmış keyif verici içecek. 2b-23

Óaraq: (Ar.) Ter. 14b-1

Óasel: (Ar.) Bal. 18b-14

balęam: (Ar.) Vücutta farzolunan dört unsurdan biri. 7b-19

bārūt: (Far.) Barut, kükürt ve kömür tozundan oluşan patlayıcı madde. 24b-12

belesān: (Ar.) Pelesenk ağacı ve bu ağacın yağı. 24a-14

bevl: (Ar.) İdrar. 10b-11

dühn.-i ķaranfil: (Ar.) Karanfil yağı. 25a-23

dühn'üöl-Óakrebüöl-kebjruöl-mutavvel: (Ar.) Uzun, büyük akrep yağı. 24a-20

dühn'üöş-şemÓ(Ar.) Mum yağı. 24a-19

dühn-i asfer: (Ar.) Sarı yağ, eritilmiş tereyağı. 25a-18

dühn-i cevz-i bevvā: (Ar.) Hindistan cevizi yağı. 25a-22

dühn-i esved: (Ar.) Karayağ, geleneksel tıpta cilt altındaki irin ve bezeleri çıkarmak için kullanılır. 25a-19

dühn-i fülful: (Ar.) Karabiber yağı. 24a-20

dühn-i ĥabbüöl-gār: (Ar.) Defne yemişi yağı. 25a-11

dühnü' üös-şābün: (Ar.) Sabun yağı. 24a-19

dühnü'l-ırsā: (Ar.) Mavi zambak yağı. 24a-19

dühnü'l-verd: (Ar.) Gül yağı. 15a-20

dühnüös-sezāb: (Ar.) Sedef çiçeği yağı. 24a-19

dühnüöş-şemÓ: (Ar.) Balmumu yağı. 24a-19

dünh-i bābūnec: (Ar.) Papatya yaęı. 24b-4

edviye-i muķayyiöe: (Ar.) Kusturucu ilaçlar. 16a-18

edviye-i munzice: (Ar.) Yara ve çibanları yumuşatıp olgunlaştıran ilaçlar. 14b-13

edviye-i muÓarriķa: (Ar.) Terletici ilaçlar. 14b-14

edviye-i müberrid(e): (Ar.) Soğutan, soğutucu ilaçlar. 22b-10

- edviye-i müleyyin(e): (Ar.) Yumuşatıcı ilaçlar. 14b-13
- edviye-i müşhile: (Ar.) Vücuttan çeşitli maddelerin atılmasına yardım eden ilaçlar. 16b-2
- edviye-i nāfi'Ōa: (Ar.) Hastalığı iyileştiren ilaçlar. 18a-4
- enışon: (Yun.) Anason.21b-16
- eşribe-i müskire: (Ar.) Sarhoşluk veren içecekler. 22a-2
- eyāric- i faykara: (Yun.) İlaç olarak kullanılan bir grup macuna verilen genel ad. 24a-2
- hamr-ı ebyaz-i şāfi: (Ar.) Saf beyaz şarap.21b-7
- harātin: (Ar.) Yer solucanı. 24b-14
- kāfūr: (Ar.) Uzak Doğu'da yetişir bir çeşit taflandan elde edilen, beyaz ve yarı saydam, kolaylıkla parçalanan, ıtrı kuvvetli bir madde. 25a-22
- kirbit-i asfer: (Ar.) Kükürt. 24b-11
- lubān-ı ebyaz: (Ar.) Beyaz günlük. 25a-8
- mādde-i ğidā'Ōiyye: (Ar.) Canlıların yaşaması, beslenip gelişmesi için gerekli her türlü yiyecek ve içecek, besin. 4b-22
- mādde-i mü'Ōezziyye: (Ar.) Acı veren madde. 14a-9
- maĥmūde: (Ar.) Bingöz otu, sakmunya bitkisinin köklerinden elde edilen ve müşhil olarak kullanılan reçine kıvamındaki madde. 19b-16
- ma'Ōcūn: (Ar.) Çeşitli maddeler katılarak hazırlanmış hamur kıvamındaki ilaç. 18b-15
- mā'Ō-i qarāh: (Ar.) Saf su. 15a-3
- mā'ŌüŌş-şā'Ōir: (Ar.) Arpa suyu.19a-5
- matbūh-ı muşaffā: (Ar.) Kaynatılarak hazırlanmış ilaçlar. 24b-3
- meşrūbāt-ı mükeyyif: (Ar.) Keyif verici içecekler. 21a-1
- meşrūbāt-ı müskire: (Ar.) Sarhoşluk veren içecekler. 21b-22
- mezc it-: (Ar.+T.) İlaç yapımında iki ya da daha fazla maddeyi karıştırmak. 15a-20
- milh-i bahri: (Ar.) Deniz tuzu. 24b-12
- mürekkeb: (Ar.) İki veya daha fazla maddenin karışmasından, birleşmesinden oluşan madde, bileşik. 18a-22
- müskine-i hāriciyye: (Ar.) Haricen kullanılan sakinleştirici ilaçlar. 15a-22
- müşk-i tarā: (Far.) Taze misk. 25a-14
- sevdā: (Ar.) Eski tıpta insan vücudunu ve mizacını meydana getiren dört unsurdan biri. 7b-21
- sükker-i ebyaz: (Ar.) Beyaz şeker. 15a-5
- şarāb-ı ebyaz: (Ar.) Beyaz şarap. 22a-6
- şarāb-ı hāri: (Ar.) Sıcak şarap. 21b-4
- şarāb-ı kışr-ı narenc: (Ar.) Portakal kabuğu şarabı. 18b-23
- şarāb-ı tüffāh: (Ar.) Elma şarabı. 21b-4

terementin: (*Yun.*) Terebentin, tiner benzeri kimyasal bir çeşit sıvı. 25a-11

tılā: (*Ar.*) Sürülerek uygulanan ilaç, merhem. 24a-12

İlaç Yapımında Kullanılan Bitki Adları

abrotan: (*Lat.*) Kâfur otu; yöresel isimleri erkek pelin, miskotu, kara pelin, ölükafridir. İştah açıcı özelliği vardır ve midevî olarak kullanılır. 18b-11

Óāķır-ı ķarhā: (*Ar.*) Sürgünleri çizgili ve damarlı olan uzun ömürlü bir ağaçtır. 24a-13

Óayn-ı seretān: (*Ar.*) Yengeçgözü bitkisi. 8b-2

bābūnec: (*Ar.*) Papatya. 124b-4

baķabonķa: (*Lat.*) Farekulaķı otu. 19a-3

batoniķa: (*Lat.*) Kestere otu, yabani ejder dikenini, hazmı kolaylaştırır. 24a-23

benc: (*Far.*) Beng denen bitki ve uyuşturucu tohumu, ban otu. 22b-19

bezr-i ĥardal: (*Ar.*) Turpgiller familyasından, sarı veya beyaz çiçekli, sert ve yakıcı tohumu hekimlikte kullanılan otsu bitkinin tohumu. 18b-12

bezr-i ĥilljıt: (*Ar.*) Baldıran otu tohumu. 15a-2

bezr-i kettān: (*Ar.*) Keten tohumu 15a-2

büşir: (*Ar.*) Sığırkuyruķu denilen ot, daha çok iltihap önleyici ve ağrı kesici özellikleri ile bilinmektedir. 24b-1

cevz-i bevvā: (*Ar.*) Hindistan cevizi. 25a-13

civānperçemi: (*Far.*) Bin yaprak otu, kandil çiçeķi, hazımsızlık, kansızlık, öksürük, basur ve baķırsak hastalıklarının tedavisinde kullanılır, Achillea millefolium. 18b-11

cündibjdeste: (*Far.*) Kunduz taŗaķı otu ve kökü. 24a-13

darçin: (*Far.*) Tarçın, defnegilleden kokulu bir ağaç. 25a-13

defne: (*Yun.*) Yaprakları güzel kokulu, yaz kış yeşil olan bir ağaç. 18a-16,

efsentin: (*Ar.*) Pelin otu, (artemisia absinthium) papatyagiller familyasından Anadolu'da doğal olarak bulunan bir yavşan türü. 18b-15

enceliķa: (*Yun.*) Melekotu, (angelicae), maydanozgiller familyasından hoş kokulu, otsu bir bitki. 18a-15

feleskūn: (*Ar.*) Yarpuz çeşidi 18b-11

ferāsiyūn-ı ebyaz: (*Ar.*) Latince labiatae, ballıbabagillerden beyaz, mor çiçekli bir bitki. 18b-7

ferfiyun: (*Grek.*) Sütleķen otu ve zamkı, samgu'ş-şükran. 24a-13

fūdenec: Yarpuz, yavşan otu, habak. 18b-8

fūcl-i berri: (*Ar.*) Bayır turpu, acı kök. 19a-2

ĥabb-ı ebhel: (*Ar.*) Ardıç ağacı tanesi. 24b-13

ĥabbüöl-gār: (*Ar.*) Defne tohumu. 24b-13

ĥaşıřetü'r-rahm: (*Ar.*) Rahim otu. 18b-9

ĥaşıřetü'z-zücāc: (*Ar.*) Yaban fesleķeni, yapışak da denir. 15a-1

hātmi: (Ar.) Ebegümebine benzeyen, ondan daha büyük bir çiçek olup kök ve çiçekleri hekimlikte kullanılır. 14b-21

havlineān: (Far.) Zencefilgillerden ıtrılı bir bitki, kulunç otu. 25a-13

hayfariķon: Sarı kantaron, mayasıl otu, koyunkıran, binbirdelik otu. 18b-9

hubbāzi: (Ar.) Ebegümece bitkisi. 24b-1

hurfüöl-māó: (Ar.) Acı tere. 18a-19

ıķlil-i cebel: (Ar.) Kuşdili otu. 24b-15

ıklil-i melik: (Ar.) Koçboynuzu bitkisi. 24b-17

ınparatorya: Maydanozgiller familyasından, kral otu. 18b-6

ıķaķulaóariya: (Ar.) Zencefilgillerden, Hindistan, Endonezya, Seylan gibi sıcak iklimlerde yetişen ıtrılı otsu bitki. ı. 19a-3

ıķantaryün: (Yun.) Centaurea, bazı türleri ıştah açıcı ve yara iyileştirici olarak kullanılan, kırmızı, sarı, bazen de beyaz çiçekli, çok veya bir yıllık küçük bitki. 18b-7

ıķaranfül: (Far.) Karanfil, kırmızı, pembe, alaca ve çeşitli renklerde çiçekler açan, düğüm düğüm ince saplı otsu süs bitkisi. Dianthus caryophyllus. 25a-13

ıķasab: (Ar.) Kamış. 18b-6

ıķasınj: (Ar.) Kadı ağacı, şeytanboku bitkisi. 25a-7

kebābe: (Ar.) Karabibere benzer baharat tanesi. 25a-13

kemadiryos: (G.) Kısamahmut otu. 18b-8

kemafitos: (G.) Kurt ayağı, kurtluca. 18a-16

ıķınaķına: (İsp.) Kökboyasıgiller familyasından bir ağaç, Cinchona. 19a-8

ıķıır-ı nārenc: (Ar.) Turunç kabuğu. 19a-4

ıķomalimi: (Lat.) Yabani telgraf çiçeği, Asya gün çiçeği. 25a-7

ıladen-i ıķritij: (Ar.) Girit ladeni. 25a-9

ıleblāb: (Ar.) Sarmaşık. 25a-7

mürver: (Far.) Hanımeligiller familyasından kabızlık giderici, ateş düşürücü, vücûda rahatlık verici, idrar çoğaltıcı hassaları sebebiyle hekimlikte kullanılan, yaprakları karşılıklı ağaççık, (Sambucus nigra) 24a-22

naónaó: (Ar.) Nane. 18b-10

rāsen-i berrij: (Ar.) Andız otu, (inula helenium) 18b-7

şabr-i üşķuturij: (Ar.) Aloe, öd, ud ağacı türü. 25a-8

şasşafraş: (Yun.) Defnegiller familyasından bir ağaç, kökleri terletici olarak kullanılır. 21b-11

şezāb: (Ar.) Sedef çiçeği. 18b-10

sūsen: (Far.) Susam. 14b-23

sūleyme: (Ar.) Palamut ağacı. 18b-10

şevkerān: (Far.) Baldıran otu. 22b-19

şevketü'şl-mübäreke: (Ar.) Mübarek diken. 18b-10

türbid-i ebyaz: (Far.+Ar.) Ak türbüt otu. 24b-5

türbüd: (Ar.) Arap zamkı ağacı. 24b-5

Óūd: (Ar.) Öd ağacı 24b-12

usqurdiyün: (Ar.) Yaban sarımsağı. 18b-8

zūfā: (İb.) Çördük otu, Hyssopus. 24b-15

zürünbād: (Far.) Yabani zencefil. 25a-13

Organ Adlarıyla İlgili Terimler

Óadalāt: (Ar.) Kaslar. 22a-18

Óadale: (Ar.) Kas. 22b-10

Óağab: (Ar.) Topuk, ökçe. 5b-7

ağşā: (Ar.) İnsan ve hayvanda göğüs ve karın iç kısmında bulunan bağırsak, ciğer, dalak, yürek vb. organlar, karın içi. 14a-10

ālāt: (Ar.) İç organlar. 10b-6

aÓsāb: (Ar.) Sinirler. 23a-11

aÓsāb-ı sākayn: (Ar.) Baldır bölgesindeki sinirler. 23a-17

aşābiÓ: (Ar.) Parmaklar. 7a-21

ayağ: Bacakların bilekten aşağıda bulunan ve yere basan kısmı. 2a-22

aÓzā: (Ar.) Vücutu meydana getiren organlar 8a-17.

barmağ (parmak): Ellerin ve ayakların son bölümünü oluşturan, boğumlu, oynak uzunca organların her biri. 8a-20

başparmağ: El ve ayağın en başta bulunan en kalın parmağı. 2b-3

batn: (Ar.) Karın. 22b-22

beden: (Ar.) Gövde, vücut, cisim, ten. 12b-1

çene: (Far.) Yüzde bulunan, altlı üstlü dişleri taşıyan ve ağzın açılıp kapanmasını sağlayan organ. 9b-2

dimāğ: (Ar.) Beyin. 24a-3

dirsek: Kol ile ön kol arasındaki eklem arka yanı. 8b-4

elyāf: (Ar.) Vücut dokusunda bulunan iplik gibi ince uzun yapılar. 23b-6

emÓā: (Ar.) Bağırsaklar. 16b-4

fağz: (Ar.) Uyluk, kalça ile baldır arasındaki kısım. 5a-22

fem-i miÓde: (Ar.) Mide ağzı. 23a-2

kaÓb: (Ar.) Topuk kemiği, aşık kemiği. 5b-6

ğarın: İnsan ve hayvan vücudunun kaburgaların kenarından kasıklara kadar olan ve iç boşluğunda mîde, bağırsak, böbrek, safra kesesi, rahim, dalak, karaciğer gibi organlar bulunan kısmı, batın. 9b-17

ğārüre: (Ar.) Gözün siyahı, göz bebeği. 9a-20

kebed: (Ar.) Karaciğer. 11a- derkenar.

mafâsıl: (Ar.) Oynak yerler, eklemler. 2b-6

maḥall-i nabz: (Ar.) Kalp atışının alındığı yer. 8a-14

mevzi'Ö-i me'öf: (Ar.) Hastalıklı bölge. 6a-21

mi'Öde: (Ar.) İnsanlarda ve hayvanlarda karın boşluğunun üst kısmında bulunan ve yenilen yiyecekleri sindirmeye yarayan torba şeklindeki iç organ, kursak. 14a-11

muştuöl-ḳadem: (Ar.) Ayağın tarak bölümü: 5b-17

muştuöl-yed: (Ar.) El tarak kemikleri. 8a-15

nāḳüres: (Yun.) Ayağın başparmağı. 2b-1

Öiżām-ı ḳiḥf: (Ar.) Kafatası kemikleri. 3a-6

Öuşāre-i zehebî: (Ar.) Vücut bezlerinden akan faydalı su, özsu. 18b-9

Öüzuv: (Ar.) Organ.5a-23

ökçe: Topuğun arka bölümü. 8b-8

parmak: El ve ayakların son bölümünü oluşturan organ. 7a-21

ribāt-ı mafâsiliyye: (Ar.) Eklem bağı. 8a-22

rukbet: (Ar.) Diz kapağı. 8b-11

rusğ: (Ar.) Bilek.

rükbeteyn: (Ar.) İki diz. 8a-15

sāḳ: (Ar.) Baldır, incik. 8b-11

siñir: (Ar.) Duyulardan ve hareketlerden gelen uyarıları organlardan beyne ileten beyazımsı teller ve bunların oluşturduğu demet. 22b-17

tobuḳ: Ayağın toparlakça olan alt bölümü, ökçe. 8b-8

üşbüÖ: (Ar.) Parmak. 8a-20

vücüd: (Ar.) Gövde, ten. 19a-16

Ölçü Birimleriyle İlgili Terimler

dirhem: (Ar.) Okkanın dört yüzde birine eşit olan, 3.207 gramlık eski bir ağırlık ölçüsü. 18b-22.

ḳabza: (Ar.) Bir avuç, bir tutam miktarını bildiren ölçü birimi. 15a-2

mişḳāl: (Ar.) Yirmi dört kıratlık ya da 4,80 gr. karşılığı olarak kabul edilen ağırlık ölçüsü. 24b-4

ritl: (Ar.) Bir litre kadar olan bir sıvı ölçüğü, büyük kadeh. 15a-4

vuḳıyye: (Ar.) 1283 gramlık, dört yüz dirhemlik bir ağırlık ölçü birimi. 15a-1

Sonuç

Gevrekzade Hafız Hasan Efendi tarafından kaleme alınan *Risâle-i Nıkrısiyye*, 18. yüzyıl klasik Osmanlı Türkçesinin dil özelliklerini yansıtmaktadır. Harekesiz yazılan eserde Arapça Farsça tamlamaların

kullanıldığı ağır bir nesir dili kullanılmıştır. Yazar, hastalıkla ilgili bir durumu ya da hastalığın tedavisinde yapılması gereken bir uygulamayı anlatırken dahi ağıdalı bir üslubu tercih etmiştir. Eserde yer alan tıp terimlerinin büyük çoğunluğu Arapçadır. Bunun yanında Batı dillerine ait tıp terimlerine de rastlanmaktadır. Bu çalışmada tek sözcükten oluşan terimler yanında tamlama biçiminde birden fazla kelimeden oluşan terimler de tespit edilip anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Buna göre *Risâle-i Nîkrîsiyye*'de hastalıklarla ilgili 28 genel terim, hastalıklarla ilgili durum ifade eden 83 terim, hastalık isimleriyle ilgili 23 terim, hastalıkların tedavisiyle ilgili 13 terim, 64 kimyevi madde ve ilaç adı, ilaç yapımında kullanılan 64 bitki adı, organ adlarıyla ilgili 46 terim ve ölçü birimleriyle ilgili 5 terim olmak üzere toplam 326 tıp terimi kaydedilmiştir. Bu terimlerin de 258'i Arapça, 18'i Farsça, 16'sı Batı kökenli ve 34'ü Türkçedir. Bu sonuç, 18. yüzyılda tıp terimlerinin ifade edilmesinde Türkçe sözcüklerin pek yer bulamadığını göstermektedir.

Kaynakça

- Bayat, A. H. (1999) *Osmanlı Devletinde Hekimbaşılık Kurumu ve Hekimbaşılar*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Bütün (Dramur), R. (1982). Hekimbaşı Gevrek-zâde Hâfız Hasan (Doğumu?-Ölümü 1801) Efendi'nin «Nîkrîs Risâlesinin» Tanıtılması. *Dirim*, Sayı 3-4.
- Derleme Sözlüğü, I-XII (1963-1982)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Devellioğlu, F. (1997). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Düzbakar, Ö., Uluocak, M. (2016). *Nîkrîs Risâlesi*. Bursa: Emin Yayınları.
- Gevrekzâde, H. H. (1801). *Risâle-i Nîkrîsiyye*. Bağdatlı Vehbi, 1373: Süleymaniye Kütüphanesi.
- Gümüşdiş, G. (Ed.). (1985) *Gut*. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.
- Hüseyin Remzi, (1305). *Lugat-ı Remzi I-II*. İstanbul: Matbaa-i Hüseyin Remzi.
- Kâhya, E., Erdemir, A.D. (2000). *Bilimin Işığında Osmanlıdan Cumhuriyete Tıp ve Sağlık Kurumları*. Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kamûsu'l-Muhît Tercümesi ve Vankulu Lügatı*, <http://www.kamus.yek.gov.tr/> (E.t. 08.10.2020)
- Önler, Z. (2017). Cerrahiyetu'l-Haniyyedeki Tıp Terimleri Üzerine. *Uluslararası Amasya Sempozyumu 4-7 Ekim 2017 Amasya*.
- Sarı, M. (1982). *El-Mevarid Arapça Türkçe Lugat*. İstanbul: Bahar Yayınları.
- Şehsuvaroğlu, B. N., Demirhan A. E., Güreşsever, G. C. (1984). *Türk Tıp Tarihi*. Bursa: Taş Kitapçılık Yayıncılık.
- Şemsettin Sami, (1305) *Kâmûs-ı Türkî*, İstanbul.
- Turabi, A. H. (2005). *Gevrekzâde Hâfız Hasan Efendi ve Mûsikî Risâlesi*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Uslu, R. (1997). *Hasan Efendi Gevrekzade*. Diyanet İslam Ansiklopedisi, XVI. Cilt.

“Yeni Dünya”nın Habercisi: Salgın Kelimeleri

*Dr. Öğr. Üyesi Muzaffer UZUN**

Özet

Dünya tarihinde cereyan eden, insanlığı derinden etkilemiş birçok hadise toplumların siyasi, sosyal, ekonomik hayatında mühim değişikliklere yol açmıştır. Bu anlamda toplumları etkilemiş, oluşturduğu etki her alanda gözlemlenebilen hadiselerden biri de salgınlardır. Salgın hastalıklar, tarih boyunca insanları korkuya sürüklemiş, yaşanan süreçte birçok ciddi sorunu beraberinde getirmiş, bittiğinde dahi sonuçları toplumlar üzerinde kapanmaz izler bırakmış büyük felaketlerdir. Son dönemde insanlığı en çok etkileyen hadiselerden biri olan “koronavirüs salgını” bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de birçok insanın ölümüne, şehirlerde, köylerde, fabrikalarda, tarlalarda hayatın durmasına, birçok insanın işsiz kalmasına neden olmuş bununla birlikte birtakım davranış kalıplarımızda, eğitim yöntemlerimizde, tüketim alışkanlıklarımızda değişimi de beraberinde getirmiştir.

Salgınla ilgili sahaya ait terimlerin yanında salgının etkilerini taşıyan kültür, siyaset, ekonomi, psikoloji ile ilişkili kelime kadroları insanların zihninde eski alışkanlıklarından farklı bir “yeni dünya” oluşturmaktadır. Salgını anlatan birçok terim ve o terimlerle ilişkili birçok kelime de hayatımıza girmiş, yaşanan afetle sözlüğümüzdeki pek çok kelimenin anlam alanı genişlemiş ya da daralmıştır. İlgili kelimeler ve onların çağrışım alanları ile yeniden şekillenen zihnimiz zamanla birtakım alışkanlıklardan uzaklaşmamıza, yeni davranışlar geliştirmemize ortam hazırlamış olacaktır.

Bu çalışmada topluma ait değerlerin anlam yükünü taşıyan kelimelerden oluşan sözlüklerimizde depremlere yol açacak bir afetin neticelerinin görülebilmesi, bir toplumun temel taşı olan dilde bu tür felaketlerin etkilerinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu çerçevede gazete ve televizyonların haber metinlerinde, kamu kurum ve kuruluşlarının toplumu bilgilendirmek amacıyla hazırlanmış olduğu resmi duyurulardan derlenen kelimeler yoluyla bir sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Salgın, toplum, dil, kelime.

Herald Of The “New World”: Epidemic Words

Abstract

Many events that have deeply affected humanity in world history have led to significant changes in the political, social and economic life of societies. In this sense epidemics are one of the events that have effected societies in the world and whose effect can be observed in every field. Epidemics have dragged people into fear throughout the history of humanity brought many serious problems with them in the process and even when they are over they are great disasters that have left traces on the societies. The “coronavirüs epidemic” one of the events that has affected humanity the most recently has caused the death of many people in our country as well as in the whole world stopped life in cities, villages, factories, fields and many people become unemployed. It brought about change in addition to the terms related to the epidemic the world cadres related to culture, politics, economy and psychology which include the effects of the epidemic inject a “new World” into people’s minds different from their old habits. With the epidemic many terms describing the epidemic and many other words related to those terms have entered our lives and the meanings of many words in our dictionary have expanded or narrowed with the disaster experienced. Our mind which has been reshaped with the words related to the epidemic and their connotation areas will prepare the environment for us to move away from some habits over time and to develop some new behaviors. In this study it is aimed to see the consequences of such a disaster that will lead to great earthquakes in our dictionaries which are words that carry the load of meaning of personal and social values in terms of meaning to words and to observe and reveal the effects of such disasters in the language that is the foundation stone of a society. In this framework a result was tried to be reached by means of the words compiled announcements prepared by public institutions in order to inform the public in the news texts of newspapers and televisions.

* KTÜ, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türkiye, muzafferuzun@ktu.edu.tr.

Keywords: Epidemic, society, language, word.

Giriş

Dil, duygu ve düşüncelerin aktarılabilmesi için bir araç, insanın topluma intibakını sağlayan, toplumu bir arada tuttuğu gibi geleceğini de inşa eden, kullanıcılarının yaşam biçimini, kültürünü, dünyayı nasıl yorumladığını yansıtan insana özgü bir sistemdir. Dilin en önemli hususiyetlerden biri değişimin kaçınılmaz oluşudur. Toplumda cereyan eden; savaş, istila, işgal gibi toplumu derinden etkileyen siyasi, tarihî olaylar ve gelişen, küçülen dünyada kültürler arası iletişimin artması ile gerçekleşen sosyal, ekonomik, kültürel değişimlerin izlerini dilde görmek mümkündür (İmer, 1976). Zaman içerisinde görülen ve metinler vasıtasıyla tespit edilebilen dildeki bu farklılaşma iki şekilde tezahür eder: Birincisi dilde tabii bir biçimde oluşan “ses, yapı, sözdizimi ve anlam” alanlarındaki yeniliklerdir ve “değişme” olarak adlandırılır. İkincisi yeni kavramların ortaya çıkması, bazı kelimelerin ortadan kalkması, yerli ve alıntı unsurlarla dile yeni öğelerin kazandırılması “gelişme” olarak değerlendirilir (İmer, 1976) Bu itibarla dil aslında “bitmiş, tamamlanmış bir eser (ergon) değil, düşünceyi üreten, sürekli gelişen bir uğraşdır (energia) (aktaran Akarsu, 1998).

Dilde *gelişme* bazı eklerin zaman içinde farklı işlevlere sahip olması ve mevcut söz varlığındaki değişimlerle ilgilidir. Toplumda yaşanan değişim; dile birtakım yeni kavramların girmesine, bazı kelimelerin kullanımdan kalkmasına bazı kelimelerin anlamlarında genişleme ya da farklılaşmaya yol açar.

Bu çalışmada bütün dünyada etkisini gösteren salgın ile duymaya başladığımız terimlerin yanında Türk toplumunun sosyal hayatta çokça kullandığı, sözlüklerinde yer alan bazı kelimelerde yaşanan anlamsal farklılık ele alınmıştır. Çağrışımlarla salgın kelimelerinin yanında konumlanan birtakım kelimelerin - anlam alanlarında yaşanan değişim sonucu- salgın sonrasında da toplumun, genel davranış kalıplarının dışında hareket etmesine neden olacağı, zihin dünyamızdaki işleyiş biçimlerinden hareketle sunulmuştur.

Kelimeler, Kavram ve Çağrışım Alanı

Bağımsız biçimbirim olarak nitelenen genel dilde *sözcük*, dilbilimde Saussure’den beri çoğunlukla *gösterge* diye adlandırılan birimler, bağımlı biçimbirimlerden farklı olarak konuşma diliyle ya da yazı yoluyla belli bir kavramı aktarabilen anlamlı öğelerdir (Aksan, 1999). Kelimeler ile anlamları arasındaki ilişki bir uzlaşıya dayalıdır. Kavramla içeriği arasındaki bu bağ belirli bir düzende bir araya gelen sesler ile onların işaret ettikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyar. Saussure’ün “gösterilen” (kavram), ses birimlerden oluşan “gösteren” ve her ikisinin oluşturduğu bütün “gösterge” şeklinde ifade ettiği yapı dille ilgili en önemli unsur denebilecek kelimelerin bir izahıdır.

Sözlüklerde alfabetik şekilde sıraya sokulan kelimeler, insan zihninde farklı şekilde işlenir. Bir kelime, dil kullanıcısının dünyasında onu bir başka kelime ya da kelimelere bağlayan ve böylece birbiriyle ilişkili bir kelime grubunun üyesi yapan ya da başka kelimelerden ayıran birtakım hususiyetlerle var olur. İşte bu bahsedilen ortaklık ve ayrılık kelimenin aynı zamanda anlamının anlaşılır olmasını sağlar. J. Trier’in “dil alanı teorisi”ne göre kelimeler, birbirlerine bağımlı unsurlardan oluşan düzenli bir bütünün parçasıdır. Kelimelerin değeri ancak kendisi ile ilişkili kelimelerle değerlendirildiğinde anlaşılır (Aksan, 2000). İlköğretim öğrencilerinin karnelerinde bulunan ve başarılarıyla ilgili bir değerlendirme sunan *pek zayıf, zayıf, orta, iyi, pekiyi* kelimelerinden her birinin değeri ait olduğu bütün içinde idrak edilir. Bununla birlikte üyeleri birbirleriyle ilişkili kelimelerden oluşan kavram alanının bir unsurunda gerçekleşen değişiklik grubun diğer üyelerinde de gözlemlenecektir (Aksan, 1999).

Pandemi, covid-19, covid-19 hastalığı, covid-19 salgını gibi çeşitli isimlerle anılan salgınla ilgili televizyon, gazete, dergi, internet ve afişlerde sunulan metinlerde karşılaşılan kelime kadrosu; *ölüm, can*

kaybı, hayatını kaybeden, öldürücü etki, ölen, ölü, ölüm, ölüm oranları, ölüm sayıları, ölümcül, yaşamını yitiren, tehlike, uyarı, yasak, yasaklar, sokağa çıkma yasağı, kısıtlama, kısıtlama önlemleri vb. kelime ve kelime grupları ile sunulduğunda hastalığın tehlikesi hakkında bir bilgi vermektedir. Böylece sabun, kolonya, sterilize edil-, temizlik, dezenfekte, el dezenfektanı, el hijyeni, el yıkama, elleri yıka-, kişisel hijyen, hijyen gibi temizlik ve temas, temas etmek, yakınlaşma, yakınlaşmak, yaklaşmak, yan yana otur-gibi mesafenin korunması ile ilgili kelimelerin anlam ve etkisi daha da kuvvetlenmektedir.

İnsanoğlu dünyayı kavramlar üzerinden algılar ve yorumlar. Kavramlaştırılan dünyada kelimeler vasıtasıyla çeşitli varlıklar zihinde hayat bulur. “Kalem”, “masa”, “sıra” gibi nesnelerin dışında duyu organları vasıtasıyla algılanamayan “aşk”, “mutluluk” gibi kavramlar da ancak dil aracılığıyla ortaya konabilir. Bu duygular üzerine konuşabilmek için onları tanımlayan kelimelere ihtiyaç duyulur. Kelimeler vasıtasıyla insan; kendini ifade edebilir, çok karmaşık düşünceleri bile aktarabilme imkânına sahip olur, düşünce üretip çağlara hükmedebilir. Gündemde hiç olmayan bir düşünceyi ya da saçma olarak nitelendirilebilecek bir fikri zihinlere sokmanız ya da ilgili kelime kadrosunu kullanımdan kaldırdığımızda bir meseleyi zihinlerden çıkarmanız dil ile mümkündür.¹ Salgın döneminde çeşitli kaynaklardan erişilen metinlerde, sık sık bir arada kullanılan ve metin bağlamın sunduğu imkânla birbirine bağlı olduğu anlaşılan kelimeler, alıcıların zihinlerinde de bir çağrışım² ilişkisi ile bir araya geliyor, birbirlerine bağlanıyor demektir. Salgın sürecinde daima bir arada anılan kelimeler zihinlerde bir araya gelmiş, bazı kelimeler diğer kelimelerin etkisi sonucu mevcut anlamları ile daha farklı çağrışım alanlarına sahip olmuştur.

Salgın Kelimeleri

Dil ve toplum birbirleriyle ilişkili iki mühim kavramdır. Bu yüzden toplumları derinden etkileyen hadiseler, toplumun dilinde ilgili sahanın kavramları ve çağrışımları ile var olur. Dünyayı sarsan, etkileriyle toplumlara siyasi, ekonomik, sosyal, kültürel açıdan zor günler yaşatan salgın, beraberinde kendisiyle ilgili birçok kelimeyi de gündeme taşımış, insanlar her gün bu hastalıkla ilgili kelimeleri duyar olmuşlardır:³

Pandemi, pandemik, epidemi, covid-19, covid-19 hastalığı, covid-19 salgını, küresel salgın, corona pandemisi, yeni tip koronavirüs, virüs; salgın, salgın eğrisi, salgın grafikleri, salgın hastalıklar; birinci dalga, ikinci dalga; bulaş, bulaşıcı, bulaşma riski, bulaştırıcılık, kuluçka süresi; bağışıklık, bağışıklık kazan-, bağışıklık sistemi, immün, immün sistemi, hasta ol-, hastalık, hastalık riski, iyileşen, iyileşenlerin sayısı, semptom, semptomoloji, semptomatik, ateş, ateş ölç-, ateş ölçer, termal kamera, hapşırma, öksürme, öksürük, aşı, antikör testi, asemptomatik; enfeksiyon, enfekte olmak, damlacık, damlacık enfeksiyonu; entübe hasta, entübe hasta sayısı; test, test yapıl-; suni solunum, kronik rahatsızlık, nefes darlığı; fibrasyon, yeni vaka, yoğun bakım hasta sayısı, vaka, vaka havuzu, aktif koronavirüs vaka sayısı, N95, maske, risk, risk altında ol-, risk grubu, 65 yaş, vital bulgu, negatif, pozitif, pik, mortalite...

Salgına dair birçok terim bu dönemde insanlar tarafından duyulmuş, salgın kelimesi ile ilgili geniş bir kavram ve çağrışım alanı belleklerde yer etmiştir. Salgının etkilerinin dünyada görülmeye başlaması

¹ Dil sadece kelimelerden ibaret değildir. Kelimeler dilin kuralları doğrultusunda, bir bağlamda uygun anlam seçeneği, uygun bağımlı biçimbirimler ve sözdizimsel ilişkilerle cümle ve sözcükle iletişimi sağlar. Doğan Aksan, Anlambilim, Ankara: Engin Yayınevi, s. 28. Dil, düşünceyi üretimi ve iletiminde insanoğlu için en temel vasıta, toplum ve bireyin şekillenmesinde en etkin unsurlardan biri olarak değerlendirilir. Dilin insan ve toplum hayatındaki önemini resmeden Gerorge Orwell’in romanı *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört*’te karşılaşılan “hükümet”, insanları istenilen düşünce kalıplarına göre şekillendirmek amacıyla “Yenidil” adıyla başka bir dil aktartılmakta ve insanlar kendilerine sunulan kelimelerle hayatlarını sürdürmektedirler. Oluşturulan yeni sözlüklerde yer almayan kelimeler zaman içinde düşünülemez hâle gelmekte ve zihinlerden tümüyle silinmektedir.

² Çağrışım (Karaağaç, 2013: 206), bir göstergenin bir başka gösterge ve anlamı çağrıştırmaları olarak tanımlanır. Kelimelerin yansıttığı kavramları çerçeveleyen ve onlarla sürekli bir ilişki içinde bulunan komşu kavramlarla oluşturdukları anlam alanı da çağrışım alanını (Karaağaç, 2013: 206) ifade eder.

³ Salgınla birlikte çok sık kullanılan ve toplumun çokça duyduğu sağlık terimlerinin toplum tarafından anlaşılabilirliği da ayrıca sorgulanmalıdır. Bu noktada Türk basınında geçen salgın terimlerinin sorgulandığı yazı için ayrıca bakınız. (Zülfikar, 2020:10-16), (Develi, 2020: 4-9)

sonucu farklı iletişim kanalları ile ulaşan haberler, salgının Türkiye’de görülmesi ile daha da artmış, toplum aylarca benzer kelimelerle oluşturulmuş metinlerle karşılaşmıştır. Etkileri sağlık dışında farklı sahalarda da görülen salgının çağrışım alanı daha da büyümüştür.

Hastalığın sonuçlarını ortaya koyan ifadelerde karşılaşılan ve salgın haberlerinde yer alıp sık sık kullanılan kelimeler öl- fiilinden türetilmiş kelimelerdir. Hastalığa ait tıbbi terimlerin yanında salgın metinlerinde *ölüm* ve ölümlle ilgili kelimeler hastalığın sonuçlarından biri olarak işlenmiştir:

Covid-19 kaynaklı ölüm, can kaybı, hayatını kaybeden, öldürücü etki, ölen, ölü, ölüm, ölüm oranları, ölüm sayıları, ölümcül, yaşamını yitiren...

İnsan, sosyal bir varlıktır. Salgın ile ilgili metinlerde tıbbi terimlerin yanında izole bir yaşamın temsilcisi kelimelerle karşılaşmıştır:

Temas, temas et-, teması azalt-, temassız ödeme, temassız yaşam, el temasını azalt-, el değmeden, eldiven, yakın temaslılar, fiziki mesafe, fiziki mesafe kuralları, fiziksel temas, güvenli mesafe kuralı, mesafe planı, mesafe kuralı, mesafeyi koru-, mesafeye dikkat et-, uzak, uzak dur-, uzak durul-, uzaklaş-, zorunlu sosyal izolasyon, sosyal hayat, sosyal izolasyon, sosyal mesafe, sosyal mesafeyi koru-, sosyal uzaklaşma, karantina, karantinaya al-, kendini karantinaya al-, kendini izole et-, yakınlaşma, yakınlaş-, yaklaş-, yan yana otur-, küçük cemaatler, cemaat, cemaat ol-, saf, boşluk bırak-, maske kullanımı, maske kuralı, maske zorunluluğu...

İnsanlar için birbirlerinden uzak, temas etmeden, sosyal mesafeye uyararak planlanan yaşam, sık yapılması gereken işleri de gerektirir. Bir şeye *temas edildiğinde* mutlaka *eller yıkanmalıdır*. Bu doğrultuda sık karşılaşılan ve insanlara temizlik vurgusu yapan kelimeler şunlardır: *sabun, kolonya, sterilize edil-, temizlik, dezenfekte, el dezenfektanı, el hijyeni, el yıkama, elleri yıka-, kişisel hijyen, hijyen...*

Hastalığın sonuçları ile karşılaşan toplumu birbirlerinden uzak, mesafeli bir yaşama teşvik eden kelimelerin yanında metinlerde birtakım *sünnet, cenaze, düğün, nişan* gibi sosyal merasimlerden uzak tutan, yakınlaşmayı men eden kelimeler de yer almıştır:

Pandemi yasakları, salgın cezası, salgın yasakları, koronavirüs cezaları, koruma tedbirleri, koruyucu tedbirler, özel koruyucu kıyafetler, tedbir, önlem, virüs önlemleri, tehlike, uyarı, yasak, yasaklar, sokağa çıkma yasağı, kısıtlama, kısıtlama önlemleri, seyahat kısıtlamaları...

Dil, bir milleti millet yapan temel unsur, geçmişi ile bağı, hafızası, geleceğe dair güvencesi, kültürünün var edeni ve taşıyıcısıdır. Tarihsel süreçte toplumun yaşamış olduğu her tecrübe dilde de bir iz bırakır. Millet tarihini, dini, sanatı, müziği, ilim ve tekniği gibi değerler bütünü dil ile gelecek nesillere aktarılır. İnsanlar dilleri vasıtasıyla kendilerini var ederler ve diğer insanlarla iletişime geçip hislerini paylaşırlar. Fikrin üretiminde olduğu gibi sosyal, kültürel hayatın gelişiminde ve sürdürülebilmesinde de dil hayatın merkezindedir. Salgın döneminde insanların bir araya geldiği, toplum olmanın gereği, kültürel değeri olan *karşılama, uğurlama, kına, takı merasimi, taziye, sünnet, asker uğurlama, cenaze, düğün, nişan, kurban* gibi faaliyetler daha farklı şekillerde düzenlenir olmuş ya da yapılması salgından ötürü yasaklanmıştır. *Ölüm, yasak, mesafe, pandemi* kelimeleri ile anılan bu toplumsal hadiseleri temsil eden kelimelerin anlam değeri salgının etkisi altına girmiştir.

Kelimeler, dil kullanıcılarının ait olduğu toplum, kültür ve sosyal hayattan izler taşır. “Kelime, genel bir dünya, kâinat tasavvurunun bir parçasını ifade eden bir ses ve mana birliğidir ve dolayısıyla o topluluğun dünya görüşü demek olan bir iç-dış âlem tasavvurunun belirli bir parçasıdır (Sesli, 1968: 1).” Birey dil ile toplumun bir üyesi olur, dil ile yaşam biçimine, toplumun değerlerine, davranış biçimlerine sahip olur. Böylece bir toplum ile ilgili yapılacak bir değerlendirme için diline bakılması, kullanıcılarının

dünyaya bakışı ile ilgili önemli ipuçlarını sunacaktır.⁴ Türk toplumunun *selamlaşma* ritüeli olan *tokalaş-*, *kucakla-*, *öpüş-*, *sarı-*, *el öp-* eylemleri *sosyal mesafe* gereği tamamen ortadan kalkmıştır. İnsanlar bu şekilde yaşamaya, belirli bir mesafede kalıp temas etmeden selamlaşmaya başlamışlardır. Aynı zamanda *misafir*, *misafir ol-*, *ziyaret*, *ziyaret et-* kelimeleri *kısa tut-* fiili ile kullanılır olmuş ya da *mesafe kuralları*, *evde kal* kelime ve sloganları birlikte zikredilir olmuştur.

Evdekal, *Evegit*, *Hayde eve*, *Masketak* gibi sloganlarla teşvik edilen evdir. *Evden çalış-*, *evden çalışma stili*, *evden çalışma modeli*, *sanal toplantı* ile çalışma hayatının eve taşınması, diğer bütün faaliyetlerin de bir şekilde evden yürütülmesi temin edilmeye çalışılmıştır: *evden hayata katılmak*, *ev eğlence ürünleri*, *eve kapan-*, *eve servis*, *kurye hizmetleri*, *e-ticaret* ...

Salgın terimleri ile aynı metinlerde yer alan bir başka kelime kadrosu dijital dünya ile ilgilidir. İnsanların birbirlerinden uzaklaştığı, temasın azaldığı dönemde, daha çok dijital unsurlar öne çıkmış, insan hayatındaki etkinliği daha da artmıştır:

dijital akademi, *dijital uçurum*, *dijitalleş-*, *dijitalleşme süreci*, *dijital vatandaşlık*, *çevrimiçi buluşmalar*, *çevrimiçi pedagojik destek*, *online sohbet*, *online terapi*, *internet erişimi*, *telekom hizmetleri*, *video konferans araçları*, *zoom*, *telekonferans*, *teletıp*, *bilgisayar*, *tablet*, *televizyon*, *TRT*, *mobil uygulamalar*...

Salgın döneminde insanların etkilendiği alanlardan biri de ekonomidir. Bu dönemde devletler ekonomilerini ayakta tutmak için çaba göstermişler, ekonomi terimleri ve salgın ile ilgili kelimeler aynı metinde geçer olmuştur:

ekonomi, *ekonomik sıkıntılar*, *salgın ekonomisi*, *pandemi ekonomisi*, *pandemi krizi*, *pandemi parası*, *pandemi yardımı*, *korona krizi*, *ekonomik ve sosyal sonuçlar*, *idari para cezası*, *üretim kaybı*, *müşteri kaybı*, *kısa çalışma ödeneği*, *sosyal yardım*, *aynı yardım*, *kredi kolaylıkları*, *vergi indirimleri*, *işini kaybet-*...

Hayatın salgınla durduğu noktada bir şekilde yürütülmeye çalışılan en önemli sahalardan biri de eğitim sürecidir. İnsanların eve kapanması ile ilk, orta, yükseköğretim uzaktan yürütülmüş, eğitim ile ilgili yeni planlamalara gidilmiştir. *Sanaltay*, *vardiyalı eğitim*, *seyreltilmiş ders programı*, *seyreltilmiş eğitim (sınıflarda daha az sayıda öğrenci)*, *salgın kurulu (MEB)*, *pandemi sınıfı*, *izolasyon odası (okul)*, *nöbetleşe eğitim* gibi kullanım sıklığı az, döneme has kavramlar eğitim ile ilgili metinlerde geçer olmuştur:

EBA TV, *Eğitim Bilişim Ağı EBA*, *e-öğrenme platformu*, *harmanlanmış eğitim (blended learning)*, *hibrit eğitim*, *uzaktan eğitim*, *uzaktan eğitim kurgusu*, *uzaktan eğitim süreci*, *uzaktan mesleki eğitim*, *uzaktan öğretim*, *nöbetleşe eğitim*, *online eğitim süreci*, *online uzaktan eğitim*, *sanal üniversite*, *sanaltay*, *canlı ders*, *vardiyalı eğitim*, *seyreltilmiş ders programı*, *seyreltilmiş eğitim (sınıflarda daha az sayıda öğrenci)*, *acil uzaktan eğitim*, *acil uzaktan eğitim programı*, *salgın kurulu (MEB)*, *pandemi sınıfı*, *izolasyon odası*...

Salgın ile başlayan sürecin *yeni dönem*, *yeni dünya*, *yeni dünya düzeni*, *yeni düzen*, *yeni normal*, *yeni normal dönem* geçmişin *eski normal* şeklinde adlandırıldığı da görülmektedir. Bu kavramlarla salgın sonucu toplumun yaşam tarzında, alışkanlıklarında, ekonomisinde, eğitim ve kültürel faaliyetlerindeki değişim tanımlanmaya çalışılmış, *normalleşme süreci*, *normalleşme takvimi*, *normalleşmeye çalış-*, *kontrollü normalleşme*, *kontrollü serbestlik*, *kontrollü sosyal hayat*, *yeni alışkanlıklar vb.* kelime grupları salgının etkisinin azaldığı dönem ya da salgın sonrası dönem için kullanılmıştır.

⁴ Örneğin diğer dillerle karşılaştırıldığında Türkçede akrabalık adlarının çokluğu Türk toplumunun aile mefumu ile ilgili tasarrufunu ortaya koyacak niteliktedir. Türkçede “teyze, hala, yenge; dayı, amca, enişte” akrabalık adları, İngilizcede “aunt”, “uncle” kelimeleri ile verilir. Akrabalık adlarındaki bu sınıflama ve bolluk, Türk toplumunun aile ilişkileri hakkında yorum yapma fırsatı sunar.

Yeni normal dönem ya da *yeni normal* şeklinde adlandırılan salgın sonrası sosyal hayatın *eski normal* gibi olmayacağı söylemi gündelik yaşamda birtakım yeni adlandırmaları da beraberinde getirmiştir. Buna göre *virüslü sözleşme (İstanbul Sözleşmesi)*, *halk düşmanı*, *korona partisi*, *koronafobi*, *park et seyret konserleri*, *pazarlık kiti (siperlik, dezenfektan, maske, pazarlık materyali - kurban pazarları için)*, *tam otomatik cenaze yıkama sistemi*, *sosyal mesafeli pazarlık istasyonu*, *sosyal mesafeli kep töreni*, *sosyal mesafeli yaz tatili*, *tokalaşma çubuğu*, *yeni normal konserleri*, *sanaltay*, *tokalaşmatik*, *ikizdemi*⁵ ...

Salgın kelimelerinin geçtiği metinlerde birey ve toplumun ruh hâlini yansıtan kelimeler de öne çıkmaktadır. Buna göre *karamsar ruh hâli*, *endişeli olmak*, *korku*, *korku güdüsü*, *panik*, *agresif* kelimeleri salgın ile anılan unsurlardandır.

Sonuç

Bütün dünyayı farklı açılardan, derinden etkileyen salgın dönemi ve sonrasında hayatların değişeceği düşüncesini dile dair unsurlardan yola çıkarak söylemek mümkündür. *Tokalaş-*, *kucakla-*, *öpüş-*, *sarıl-*, *el öp-*, *misafir*, *misafir ol-*, *ziyaret*, *ziyaret et-* gibi Türk toplumunu yansıtan kelime ve kelime gruplarının salgın terimleri ile anılması *yeni normal dönemde* bu kelimelerin anlamlarında bir farklılaşmanın olacağı düşüncesini akıllara getirmektedir. Ayrıca *dijitalleşme süreci* ve *temassız yaşamın* getirdiği *yeni normal* hayatta Türk toplumunun kültür unsurları arasında sayılabilecek birtakım alışkanlıkların *-karşılama*, *uğurlama*, *kına*, *takı merasimi*, *taziye*, *sünnet*, *asker uğurlama*, *cenaze*, *düğün*, *nişan*, *kurban -eski normal* gibi olmayacağı anlaşılmaktadır. Bu kelimelerde anlam yitimi, belki de toplumdaki sosyal ilişkilerin gelişmesini engelleyecek, birtakım olumlu davranışların ortadan kalkmasına neden olacaktır.

Kelimeler bireylerin zihinlerinde ilişkili kelimelerden oluşan gruplar hâlinde var olur. Bununla birlikte toplumun deneyimleri, dilde bazı değişimlerin yaşanmasına neden olur ve böylece kelimeler oluşan bir çağrışım ilişkisi ile farklı kelime kadrolarıyla da bir araya gelebilir. *Tokalaş-*, *kucakla-*, *öpüş-*, *sarıl-*, *el öp-*, *misafir*, *misafir ol-*, *ziyaret*, *ziyaret et-*, *karşılama*, *uğurlama*, *kına*, *takı merasimi*, *taziye*, *sünnet*, *asker uğurlama*, *cenaze*, *düğün*, *nişan*, *kurban* gibi kelimelerin *pandemi*, *epidemi*, *covid-19*, *covid-19 hastalığı*, *covid-19 salgını*, *küresel salgın*, *corona pandemisi*, *yeni tip koronavirüs*, *virüs*; *salgın*, *entübe hasta*, *entübe hasta sayısı*; *test*, *test yapıl-*; *sunî solunum*, *kronik rahatsızlık*, *nefes darlığı*...; *pandemi yasakları*, *salgın cezası*, *salgın yasakları*, *koronavirüs cezaları*, *koruma tedbirleri*, *koruyucu tedbirler*, *özel koruyucu kıyafetler*, *tedbir*, *önlem*, *virüs önlemleri*, *tehlike*, *uyarı*, *yasak*, *yasaklar*, *sokağa çıkma yasağı*, *kısıtlama*, *kısıtlama önlemleri*, *seyahat kısıtlamaları*... gibi kelimelerle anılması *yeni dönemin* getirdiği *yeniliklerden* biri olarak değerlendirilebilir.

Toplumsal değişimlerin izlerini tarih boyunca dilde gözlemlemek mümkündür. Salgın kelimeleri, zihinleri şekillendirip toplumun karakteristik davranışlarında değişimin habercisi olurken salgınla oluşan *yeni dünyada* da *yeni toplumlar*, *yeni ve yenilenen kavramlar* üzerinden inşa edilmektedir.

Kaynakça

Akarsu, B. (1998). *Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Aksan, D. (1999). *Anlambilim*. Ankara: Engin.

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

⁵ Pandemi kelimesine benzetilerek ölçünlü dilin dışında bir kullanım biçimiyle türetilen *ikizdemi* grip ve covid-19 hastalıklarından ikisine birden yakalanalar için kullanılan, salgın döneminde ortaya çıkan kelimelerden biridir.

- Develi, H. (2020). Dilimize Bulaşanlar, *Türk Dili*, S: 821, 4-9.
- Karaağaç, G. (2013). *Anlam (Anlambilim ve İletişim)*. İstanbul: Kesit.
- İmer, K. (1976). *Dilde Değişme ve Gelişme Açısından Türk Dil Devrimi*. Ankara: TDK.
- Orwell, G. (2002). *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört*. Çev. Nuran Akgören. İstanbul: Can.
- Sesli, H. (1968). *Dil Alanı Üzerine*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Zülfikar, H. (2020). Gündemi Meşgul Eden Sağlık Kelimeleri. *Türk Dili*, 821, 10-16.

Phrases Expressing Deception In Georgian And Turkish

Asist. Professor Mzia KHAKHUTAISHVILI*, Assoc. Professor Lile TANDILAVA**

Abstract

In the last century, a new scientific paradigm in the humanities has brought to the forefront the study of concepts that convey the mentality of this or that people, create the conceptual sphere and the linguistic picture of the world. There are especially many phraseologies associated with morality and immorality, in particular, deception. It is like a person taking advantage of someone else's situation, or deliberately throwing himself into that situation, deceiving, deceiving, fooling. Our goal is to study such phraseologies in Georgian and Turkish. This semantics is conveyed in both active and passive forms. Active forms in Georgian are: to go astray from the path of truth, to go astray from the path, to blague – throw dust // ash in the eyes, slip on ice, dupe, swindle, turn a blind eye, leave/put on the dry, leave with empty hands, wind round one's hand, nibble, to be wrapped in the sin, whip hair away from one's eye, make someone blind, abandon with nothing, swill straw in the mouth. In Mingrelian we have He lit a candle in someone's hand (lied), to put someone into one's pocket. There are corresponding expressions of deception in Turkish: He will make him wear shoes backwards Pabucu ters giydirir, He passed the table over his neck Eleğini boğazına geçirdi, entoil –Kafana düşürür, put into a cage- Kafese koydu, paints one's eyes Gözünü boyar, bend one's mind – Zihnini çeldi, He will make him swallow stuffed cabbage-roll – Dolma yutturur, made one a number – Numara yaptı, he made a trick- Birine oyun etti (yaptı), he cut out a role- Rol kesti, he made him mars, Kavuk giydirir– He will put Kavuk on him, puts a hat on someone, Carrie water under the box (tree) – Saman altından su yürütür; He put one finger of honey into his mouth - Ağzına bir parmak bal çaldı He lied with sweet promises. put watermelon peel under the foot (44) ayağına karpuz kabuğu koydu, birini sulu dereye götürüp susuz getirir- He will take the man to the river and will not let him drink. In Turkish there are: Pabucu ters giydirir - He will make him wear shoes backwards. In Georgian, its equivalent is to make someone wear a bast shoe. It originated at a time when peasants were mostly without bast shoes and their clothing was a luxury. In Georgian we have passive forms of the mentioned semantics: he was nibbled, he was left dry, he was left with straw in his mouth, he lost his mind, he was blinded. In Laz we have the expression He does not eat straw – it means you cannot deceive him. The passive forms of the Turkish language are: Lost his way - yolunu şaşırdı. Stepped on a mushroom, stepped on glue Ökseye bastı, swallowed a fishing-rod – Zokayı yuttu yedi, He ate embers – Kül yedi/yuttu, sat on the sand- Kuma oturdu, He was entailed - Kafese girdi.

Key Words: Phrases, The Georgian Language, The Turkish Language.

Gürcüce ve Türkçe Aldatmacayı İfade Eden Frazolojiler

Özet

Makale, Gürcüce ve Türkçe'deki aldatmacanın anlatımsal ifadelerini tartışıyor. Konseptlerin araştırmalarda değişik halkların mental tarafları ve dünya konsept dilsel resmi görebiliyoruz. Karşılaştırmalı analiz, Gürcüler için bu fenomenin birincil adaylığının kör olmak (göz bağlamak), aç brakmak (ağız açık, ağızda saman ot tutması), ya da basitçe kızması (boş bırakması, boşlukta oturması, kuruya oturması) olduğunu ortaya koymaktadır. Gürcüler ve Türkler amoral ve aldatılmış deyimlerde değişik mecaz anlamlarında ifade veriyorlar. Bu durumun ilk ifade Gürcüler için kör olmaktır (gözleri bağlamak, kapatmak), aç kalmak (ağız açık brakmak, ağızda saman tutmak), ya da kızmak, öfkelenmek durumlarda (eli boş brakmak, boşlukta ,kuruda oturmak) tır. Her iki halkın ağızında olan deyimlerde de av ve yakalama aynı: bir tuzağa düşmek// kapan kurmak, oltaya yakalanmak. Düşmenin semantiği de aynıdır: *buzda sürüklemek* (Gürcüce), ya da ayağına karpuz kabuğu koydu (Türkçe), ancak her iki ifade farklıdır. *Mantar//Ökseye bastı* (Türkçe) Bu deyimlerin anlambilimleri de kaymak ve düşmektir. Her iki dilde de deyimlerde birinin suya alıp getirmesi ve su içirmemesi ortaya çıktı. Türkçeye *Eleğini boğaza geçirdi* ve *Saman altından su yürütür* özgüdür. Yapısal

*Batum Shota Rustaveli Devlet Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, Gürcü Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi, mzia.khakhutaishvili@bsu.edu.ge

**Batum Shota Rustaveli Devlet Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri Bölümü Öğretim Üyesi, lile.tandilava@bsu.edu.ge

varyantlar şunlardır: gözden tüy çıkarma (Gürcüce) ve sürme *çekmek gözleri sürme ile boyamak* (Türkçe). "Yeme" ifadesine biraz benzeyen fiiller var: Kül yedi//*Dolma yutturur* (Türk.), Saman yutturur (Gürcü). Yapısal analiz, Gürcüce'de çok sayıda göz ifadesini ortaya çıkardı. Benzer bileşenler: yol, yemek, giydirmek.

Anahtar Kelimeler: Konsept, Karşılaştırmalı analiz, Aldatmacayı, Frazoloji, Gürcüce ve Türkçe, Yapısal varyantlar.

Introduction

The research of concepts was brought to the forefront by a new scientific paradigm in the humanitarian studies in the last century, they convey the mentality of particular people, create conceptual sphere and the image of the linguistic world. "The concept, that governs our thoughts are not just matters of the intellect. They also govern our everyday functioning, down to the most mundane details. Our concept structure is what we perceive, how we get around in the world and how we are related to other people" (Lakoff, Johnson, 1980: 3). "The research of phraseology is of a great importance in the study of the linguistic image of the world, which means the study of all cultural codes together (somatic, spatial, temporal, subject, biomorphic, spiritual...)" (Tsetskhladze, 2018: 245). There are many morality and immorality related idioms in the phraseology of many people, expressing the attitude of people towards the vices existing in society, one such a deception is - the use of other's state, or putting someone else in a miserable situation.

Our goal is to study such phraseologies in Georgian and Turkish languages. This semantics is conveyed in both active (deceived) and passive forms (was deceived). We would like to figure out with the help of what phraseologies the mentioned semantics is depicted in Georgian and Turkish languages. How does the metaphoric thinking of these people differ according to these phraseologies? Which components predominate in this or that language? What can it be connected to?

Main Part

There are active forms in Georgian: to deviate from the path of truth, to fall from the path, to throw dust // ashes in the eyes, wrapping of the eyes, blinking of the eyes, blinding of the eyes, removal of the fur from the eyes, sliding on the ice, leaving dry, put the straw in the mouth. "The captivity of Babylon, unfortunately, caused unpleasant consequences: it misled the most educated part of the Jewish nation;" "Sliding on the ice" is almost never used with its full form, it is shortened and the word "sliding" immediately indicates to something to be said:" China ... made an interesting economic shift and deceived the whole world www.alia.ge. The semantics of sliding and falling can be seen in Turkish phraseology: karpuz kabuğu koydu (Mamulia, 2006: 44) - he put a watermelon rind underfoot. "To leave it on dry // put it, leave it empty, leave it dry, put straw in the mouth"- are widespread in Georgian language. All of them refer to human deception cases: "Golden State" left "Cleveland" dry again. <https://www.crystalsport.ge/> This restless queen intended to remain king herself, then to crown Yulon and place George on the blank (I. Gogebashvili) <https://poetry.ge/pages/iakob-gogebashvili/prose/>;

Kamari we have to grab it soon, I'd replace my life for you, otherwise others will grab it and leave us dry (M. Javakhishvili). Federer offered us a brilliant performance and left Djokovic dry. <https://goal.ge/news/>

These phraseologies are colloquial ones, but we find them in both fiction and political discourse. From the cognitive semantics point of view, the following phrase is also very interesting "to melt down a candle in his hand" (was cheated), put it in his pocket (Megrelian). In the phraseologies of the mentioned semantics, a large group in Georgian language is connected with the eyes: dust in the eyes // ashes, rolling of the eyes, blinking of the eyes, blindness of the eyes: (Ghechiashvili) Thus he threw dust in the

eyes of his friends (S. Mgaloblishvili); Of course, it is just ridiculous and like ashes in the eyes, "Lasha Tordia said. <http://liberali.ge/articles/view/40836/salome.ge>

Blindfolding - absolutely destroying the opportunity of understanding the real situation, that's a mistake. Hair removal from the eyes / Removing fur from the middle of the eyes –these are the ways of smart deception. E.g. Seek the soul ... but often the pearly coffin closes our eyes and we do not realize that it is empty (N. Kipiani); Oh, the smoke of the land, you are really sweet and pleasant: sometimes you cover our eyes, that we can not even see our own misfortune (Ilia Chavchavadze); It is not our style to blind Washington's eyes and throw ashes to him "(Gr. Volski); They would not have dared to say this if they did not know well that it is very easy to deceive the eyes of the Georgian society (I. Gogebashvili) <https://scroll.ge/> That is to say, to remove a hair from a man's eyes, that was just like that (Folk Tales, 1976: 290).

In Turkish we have "Coloring one's eyes" Gözünü boyar (Mamulia, 2006: 147), which is very interesting form the linguistic point of view. "This idiom has the meaning of deceiving, the person or people create different impressions in his regard, trying to deceive. The idiom, which can be translated literally as 'throwing dust into one's eyes' has the same meaning as the phrase 'grimace' (Pashalioglu, 2016: 102). Belediye seçimleri yaklaşırken, halkın gözünü boyamak için kazı ve yapı çalışmalarını yoğunlaştıran belediyeler İstanbul halkını canından bezdirdi (ETI, 2006). Phraseologism expressing cheating is widely used in Georgian. E.g. to be caught: Trump caught Tyson with a fishing pole and appointed Don King as his promoter (Giorgi Laghidze); Saakashvili caught our law enforcers with a fishing pole " <http://iverioni.com.ge>; The corresponding expressions of deception in Turkish are: made a number– Numara yaptı (Mamulia, 2006: 230) played a trick- Birine oyun etti (yaptı); Cut out the role- Rol kesti (Mamulia, 2006: 253); To put shoes backwards -Pabucu ters giydirir; The sieve was passed over the throat -Eleğini böğazına geçirdi (Mamulia, 2006: 106); He was fallen into a trap – Kafana düşürür(Mamulia, 2006: 179); He was placed into the cage- Kafese koydu(Mamulia, 2006: 179); Colors his eyes- Gözünü boyar(Mamulia, 2006: 147); The mind was distracted – Zihnini çeldi (Mamulia, 2006: 310); Is forced to swallow Dolma - Dolma yutturur(Mamulia, 2006: 99); Put a finger with honey in his mouth - Ağızına bir parmak bal çaldı (Mamulia, 2006: 22)- he was deceived by sweet promises; Kavuk giydirir (Mamulia, 2006: 194) - puts on the hat; Carries water under the busus - Saman altından su yürütür (Mamulia, 2006: 258); Birini sulu dereye götürüp susuz getirir - he will take the man to the river and returnb without drinking water.

It is a very interesting fact when one can reveal such phraseological expressions in both languages, e.g. "bringing someone to the water " and "bringing back without drinking water". In Georgian we have - "to take to the water and not to drink water, in Turkish - to take to the river: Birini sulu dereye götürüp susuz getirir. In Georgian we have the passive forms of the above mentioned semantics: "he was caught with the fishing pole" -he was deceived, he remained dry, he was left speechless, he lost his mind, his eyes were blinded... We have the expression in Lazian dialect-one does not eat the straw – one can not be decieved. "Do not look with one eye, he will not be deceived, one will not eat the straw" (Memishishi, 2015: 168). The following example is also confirmed: to put in the pocket (lying). Lying is also related to the loss of intelligence / consciousness: in Georgian and Turkish we have the loss of intelligence, the distortion of the mind.

- Marabdelebi, do not go crazy, do not lose mind, otherwise there will not even be a sign of this village! (M. Javakhishvili). In the Southern speech we have the loss of concessness or the capture of his devil (Phutkaradze, 1993: 265). There are few phraseologies in Turkish and Georgian languages that are of similar primary importance. In both languages, lying is related to the road: the misleading of the road. In Georgian we have "to deviate from the path of truth". Phraseology is a very interesting thing in

Turkish language- Pabucu ters giydirir - to wear shoes backwards. In Georgian, its equivalent - to be in shoes. Putting the shoe backwards phraseology shows the activity of the subject (devilish, seduced). Wearing shoes - indicates to an action (lying, blinding someone, misleading). However, the use of the shoes in this context is a very interesting fact.

Wearing shoes appeared in Georgian language, at a time when the peasant walked mostly barefeet and wearing shoes was a luxury. This phrase conveys a mockery (Sakhokia, 1979: 671). It may not even convey irony nowadays, in the modern sense, but it is an expression of the time when it was a luxury to wear shoes, while it is emphasizing insidiousness by getting someone into a bad situation. In Georgian, shoes are a very rare component of phraseology. In this regard, the Turkish language offers a variety of options (Tandilava, Khakhutaishvili, 2016: 768). The meaning of deception is used in Georgian – he was put in shoes (deceived), where the general word shoes is replaced by the “kalamani”, typical for Georgian culture. In Turkish version-Pabucu ters giydirir – to be put in shoes backward . Çok kurnaz olmak; oyuna getirmek, kendisine iyi davranmayanları bir hile ile yaptıklarına pişman etmek."O şeytana pabucu ters giydirir, hiç anlayamazsın."Açıklama ve örnek cümlelerle 20689 deyimimizde bulabilirsiniz.<https://www.dersimiz.com/deyimler-sozlugu/seytana-pabucu-ters-giydirmek-deyimi-17098> In the structural variants we should consider the removal of fur from the eye (Georgian) and the removal of the stibium from the eye. The eye is an organ of sight, a person will immediately understand who is touching him/her. If he/she is too shaky, the person is regarded to be sly, people will say, he/she is the one who removes the fur from the eye. – sürme çekmek gözleri sürme ile boyamak: “Kırpigine sürme çek, kına yak paramagina: R.C. Emek (Sözlük, 2005:1831).

The semantics of eating related to Turkish phraseologies are the following ones: one swallowed Tolma - Dolma yutturur; He put a finger of honey in the mouth - Ağzına bir parmak bal çaldı. Kanıp aldanmak. “Ona dolma yutturacağımı hiç sanmam!” <https://www.dilbilgisi.net/deyimler-sozlugu/> Phraseologies such as: passing the suture on the throat and transfer of water under the buxus -are uncommon for Georgian language. Eleğini boğaza geçirdi: Elinde bir şey bırakmadı. dergipark.org.tr >

There are specific Turkish phraseologies as well - Kavuk giydirir -“putting on the hat”. We also have the following phrase - watermelon peel under our feet - ayağına karpuz kabuğu koydu. Literal meaning: to put a watermelon skin under his foot - Yerini alacağımdan çekiniyor, bunun içinde ayağımın altına karpuz kabuğu koymaya Çalışıyordu (ETI, 2006).

The passive forms of the Turkish language are: One mixed up the road - yolunu şaşırdı (Mamulia, 2006: 297), One swallowed the fishing pole - Zokayı yuttu yedi (Mamulia, 2006: 311), One ate ashes - Kül yedi (Mamulia, 2006: 214), One sat on the sand - Kuma oturur (Mamulia, 2006: 211), One was trapped - Kafese girdi (Mamulia, 2006: 179), One stepped on the mushroom – Mantarlar baştı (Mamulia, 2006: 239), One stepped on the glue - Ökseye baştı (Mamulia, 2006: 239): “Çocuklar yollarını kaybetmişler, tam aksi yönde ilerliyorlardı.” <https://www.dilbilgisi.net/deyimler-sozlugu/>; Zengin arabasını dağdan aşırır, züğürt düz ovada yolunu şaşıırır. https://tr.wiktionary.org/wiki/Anasayfa_Zokayı_yuttu_yedi, Aldatılıp zarara sokulmak. <https://www.dilbilgisi.net/deyimler-sozlugu/>– Kül yedi, ”Bana kül yutturamazsınız diyemem ama yeterince dikkatli olduğumu söyleyebilirim.” <https://www.dilbilgisi.net/deyimler-sozlugu/> Kuma oturur, Deve kuşu gibi kafanı kuma gömmeyi bırak. Yıllardır onunla hiç mutlu değilsin, neden hala birliktesin?” <https://www.fluentu.com/blog/english-tur/ingilizce-deyimler-listesi/>; Kafese girdi, Zavallı kafese girmekten kurtulduğunu sanmıştı <https://www.dilbilgisi.net/deyimler-sozlugu/>

Georgian phraseologies have the same semantics: to stay dry - to be deceived, to put the straw in the mouth, to be empty. An honest man stays dry and dies hungry (M. Javakhishvili). In the Georgian language, several phraseologies related to the word straw are confirmed. The most common are straws in the mouth - cheating, seizing, emptying, dissatisfaction. In Georgian folk tales, it is associated with

deception, frustration and anger: stuck in the mouth - deceived, frustrated, left empty (Oniani, 1988: 129). "45 minutes is not much, but nobody wants to be left with empty hands." <https://www.crystalsport.ge/news/16636>.

Conclusion

Thus, Georgian and Turkish people metaphorically express immoral behavior and deception completely differently. The primary nomination for this event for a Georgian is blindness (covering his eyes), leaving him hungry (leaving him dry, leaving straw in his mouth) or simply deceiving him up (leaving him empty-handed, putting him on a blank, putting him on a dry one). It is similar for both nations, to have hunting and catching images: trapping // trapped, caught with a fishingpole). The semantics of falling is also common: slide on the ice (Georgian), watermelon peel under feet (Turkish), although both phraseologies are different. In both languages it was revealed - to take someone on the water and bring him/her back water unmolested. One stepped on the mushroom, one stepped on the glue - the semantics peculiarities of these Turkish phraseologies are also slipping and falling. Neither a structural variant nor a semantically similar phraseology can be found in Georgian. Phraseologies: passing the suture on the throat and transferring water under the buxus. Structural variants are: Fur removal from the eye (Georgian) and removal stibium (sürme) from the eye (Turkish). Somewhat similar phraseologisms are connected with the following components "eat": ash//to eat tolma (Turkish), straw (Georgian). Structural analysis revealed an abundance of ocular component type phraseologies in Georgian. Similar components are: way, eat, dress.

References

- Georgian Folk Tales. (1976). Once upon a time, Comments D. Gogochuri, "Nakaduli", Tbilisi.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. London: The University of Chicago Press.
- Mamulia, E. (2006), Turkish-Georgian phraseological dictionary, Publishing House Tsisartkela, Tbilisi.
- Memishishi, O. (2015). Lazian Proverbs and Idioms. Batumi.
- Oniani, Al. (1988). Georgian Idioms, Tbilisi.
- Pashalioglu, J. (2016). "“Had” and “Eye” in Russian and Turkish Idioms (Linguo-Culturological Analyses)". *3rd International Congress on Social Sciences. China to Adriatic*. Antalya.
- https://www.academia.edu/30691536/RUS%C3%87A_VE_T%C3%9CRK%C3%87E_DEY%C4%B0MLERDE_BA%C5%9E_VE_G%C3%96Z_KAVRAMLARI_K%C3%9CLT%C3%9CRD%C4%B0LB%C4%B0L%C4%B0MSEL_%C3%87%C3%96Z%C3%9CMLEME_3.
- Phutkaradze, Sh. (1993). The Georgian Language of “Chveneburebi” in Turkey”, Adjara.
- Sakhokia T. (1979). Georgian figurative expressions. figurative expressions “Merani”. Tbilisi;
- Tandilava, L. Khakhutaishvili, M. (2016). “Linguistic and Cultural Aspects of Turkish – Georgian Phrasal Variants” *Art Sanat, special ussue of the Virtual forum*. “Humanitarian Aspects in Geokultural Space”, ISSN:2148-3582, İstanbul, Turkey.

Tsetsckhladze, N., (2018) *Aspects of Phraseological Research*. Batumi Shota Rustaveli State University. Tbilisi: Iverion Publishing House.

Türkçe Sözlük. (2005). Türk Dil Kurumu. Ankara.

1001, Essential Turkish Idioms. (2006)

https://www.academia.edu/30337689/100essential_Turkish_idioms

Türkçede Eş Anlamlı Kelimeler ve Onların Lehçelere Göre Baskın Hâle Gelerek Ortadan Kaldırdıkları Anlamdaşları

*Prof. Dr. Nadir İLHAN**

Özet

Türkçe dünya dilleri içerisinde en çok konuşulan beşinci dil olması sebebiyle en geniş coğrafyada kullanılan diller içerisinde de ön sıralarda yer almaktadır. Türkçe bugün herkesin malumu olduğu üzere yedi bağımsız Türk Cumhuriyetinde birinci resmi dil olarak kullanılmasının yanında Rusya Federasyonu, Çin, İran, Irak Afganistan gibi ülkelerde de Türkçenin lehçeleri birinci dil olmasa da ikinci dil olarak resmi dil yanında konuşulmaktadır. Yirminin üzerinde lehçesi olan Türkçenin lehçelerinde, lehçeleşmenin tabii bir sonucu olarak kelimelerde ve eklerde meydana gelen fonetik farklılıklar yanında morfolojik farklılıklar da ortaya çıkmıştır. Aynı kelimenin fonetik farklılaşmalara uğrayan şekilleri yanında yakın ya da eş anlamlı kelimelerden bazılarının lehçelerde baskın hâle gelmesiyle birlikte farklı kelimelerin aynı anlamları karşılayacak şekilde kullanımları da ortaya çıkmıştır.

Lehçeleşmeye bağlı olarak ortaya çıkan fonetik ve morfolojik farklılıklar bazen yakın lehçe gruplarında benzerlikler gösterirken bazen de yakın lehçe gruplarında farklılaşmakta uzak lehçe grubundaki bir lehçeyle benzerlik göstermektedir. Örneğin Türkiye Türkçesindeki “Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak” anlamındaki ‘anlamak’ fiili Türkçenin bazı lehçelerinde ‘anlamag, düşünmek, tüşünmek, tüşünmek, tüşünüv’ gibi farklı fonetik ve morfolojik şekillerle karşılanmaktadır. Türkiye Türkçesinde kullanılan ‘söylemek, demek’ fiillerinin de diğer Türk lehçelerinde fonetik farklılıklarla ‘sözmek, soylamak; diymek, damek’ şekilleri yanında bu gün Türkiye Türkçesinde kullanılmayan aymak, ayıtmak, eytmek vd. farklı morfolojik şekillerle karşılandığı görülmektedir.

Lehçeleşmeye bağlı olarak ortaya çıkan bütün bu fonetik ve morfolojik farklılıklar Türkçenin tarihî dönemlerinde var olan Türkçeye özgü olan şekillerin farklı coğrafyalarda farklı siyasi birlik sınırları içerisinde ortaya çıkan tercihler olup hepsi de Türkçeye özgü şekillerdir. Çalışmada lehçelere göre farklılaşan yapılar üzerinde durulacak, bu tercihlere bağlı olarak lehçelerde öne çıkan kelimelerle birlikte ortadan kaldırılan kelimeler değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Lehçeleşme, fonetik, morfolojik farklılaşmalar.

Co-Significant Words in Turkish and The Words They Destroyed by Becoming Dominant According to The Dialects

Abstract

Since Turkish is the fifth most spoken language among the world languages, it is at the forefront among the languages used in the widest geography. Although Turkish is used as the first official language in seven independent Turkish Republics, as everyone knows, the dialects of Turkish are spoken alongside the official language as a second language, even in countries such as the Russian Federation, China, Iran, Iraq Afghanistan. In the dialects of Turkish, which has more than twenty dialects, morphological differences have emerged in addition to phonetic differences in words and suffixes as a natural result of dialectization. In addition to the shapes of the same word undergoing phonetic variations, the use of different words to meet the same meanings emerged as some of the close or synonymous words became dominant in dialects.

While phonetic and morphological differences due to dialectization sometimes show similarities in close dialect groups, sometimes they differ in close dialect groups and show similarities with a dialect in the remote dialect group. For example, Turkey in Turkish "What a thing it means, to grasp what it pointed out", meaning 'understand' de facto Turkish in some dialects 'anlamag, think, tüşünmek, tüşünüv' as being covered by different phonological and morphological forms. Turkish used in Turkey 'to say, say "actions of the phonetic differences in other Turkish dialects' to contract, soylemek; To say, demak 'shapes next month unused to this day Turkey in Turkish, ayıt to, etc. it appears to be met with different morphological shapes.

* Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, nadirilhan@ahievran.edu.tr

All these phonetic and morphological differences that arise due to dialectization are the preferences of the Turkish-specific shapes that existed in the historical periods of Turkish in different geographies, and all are Turkish-specific shapes. In the study, the structures that differ according to the dialects will be emphasized, and the words that have been eliminated along with the prominent words in the dialects will be evaluated depending on these preferences.

Keywords: Dialectization, phonetic, morphological variations.

Giriş

Oluşumu ve ana dillere dönüşümü bilinmediği için dil, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli anlaşmalar sistemidir. İnsanla birlikte var olan dil insanla birlikte gelişmekte, insanla birlikte değişmektedir. İnsanın ihtiyaç duyduğu kavramlara karşılık bulmakta, insanın kullanımdan düşürdüğü varlıkları dilin kavram dünyasından çıkarmaktadır.

Toplumsal gelişmelere, teknolojik değişmelere bağlı olarak insan hayatı değişirken hayatı anlamamızı ve anlamlandırmamızı sağlayan dil de bu gelişim ve değişimlere paralel olarak kendini değiştirmekte, yenilemektedir.

İlk insanların hayat tarzlarıyla bizim yaşayış şartlarımız, imkânlarımız aynı olmadığı gibi Türkçenin ilk yazılı belgelerini ortaya koyan Köktürklerle bugün Türk dilinin farklı lehçelerini konuşan insanların yaşayış şekilleri, karşılaştıkları durumlar ile hayatlarını kolaylaştıran eşyalar da aynı değildir. Bu sebeple kullandıkları kavramlar ve onlara verdikleri adlar da farklılaşmıştır.

Toplumların hayatındaki tüm bu farklılaşmalara, değişimlere karşın kullandıkları dil sistemlerinde değişmeyen temel yapılar, temel kelimeler, kelimelerin dil sistemi içerisinde işlevini sağlayan yapımlar ve çekim şekilleri ve söz diziminde değişmeyen yapılar bir dilin milli dil olmasını sağlayan temel özelliklerdir.

Ancak dillerde değişmeyen bu temel yapılar yanında dilin canlılık özelliğinin bir sonucu olan ‘değişip gelişme durumuna’ bağlı olarak dil sistemlerinde uzun tarihî süreçlere bağlı bazı değişim ve farklılaşmalar tespit edilebilmektedir.

Dillerde farklılaşan unsurlar, dilin temel yapı gramer özellikleri dışında kalan bir kısım ses olaylarına bağlı farklılaşmalar yanında dilin kelime hazinesini meydana getiren bir kısım kelimelerdir. Kelimeler içerisinde de en çok değişime uğrayanları genellikle temel kelimeler dışında olanlardır.

Temel kelimeler içerisinde yer alan fiillerin, zamirlerin, sayı kelimelerinin, vücut ve organlarla ilgili kelimelerin, hayvan adlarıyla doğaya ait kelimelerin ve renk adlarının Türkçenin en eski metinlerinden beri hep aynı şekilde kullanılmaya devam edildiği görülmektedir. Temel kelimeler dışında kalan kelimelerin ise daha çok değişime uğradığı, daha çok yabancı dillerden gelen kelimelerle değiştiği görülmektedir.

Bir dilin sahip olduğu söz varlığı içerisinde temel söz varlığını vücutla, organlarla ilgili kelimeler, doğayla ilgili kelimeler, hayvan adları, renk adları, sayılar ve eylemler gibi kelimelerin oluşturduğunu ifade eden Doğan Aksan; bunlardan bir kısmının hiç değişmeden bir kısmının ise fonetik değişimlerle günümüze ulaştığını ifade ettikten sonra fiillerin durumu hakkında da şunları söylemektedir:

“Temel sözcük varlığı içinde yer alan, sık kullanılan eylemlerden bugüne kadar değişikliğe uğramamış olanlar çoktur. Aç-, al-, bil-, boz-, öl-, kon-, sür- ... eylemleri bunlardandır. Sesçe değişime uğrayan adırıl- (ayrılmak), kör-(görmek), olur- (oturmak) ... gibileri de boldur.” (Aksan, 2002: 35-36).

Doğan Aksan’ın da dediği gibi bazı fiiller hiç değişmeden Türkçenin bütün lehçelerinde varlığını devam ettiren bir kısım fiiller ses değişimleriyle lehçelerde yer almışlardır.

Bunlar dışında Türkçenin bazı fiillerinin ise bütün Türk lehçelerinde yer almadığı, yakın ya da eş anlamlı kelimelerden bazılarının lehçelerde baskın hâle gelmesiyle birlikte bazı kelimelerin görevini başka kelimelerin üstlendiği görülmüştür.

Ayrıca bazı fiillerin farklı lehçelerde farklı anlamlarla kullanıldıkları da görülmektedir. Düşünmek fiili Türkiye Türkçesinde “1. Akıldan geçirmek, göz önüne getirmek, 2. Bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ...” gibi anlamlarda kullanılırken Türkçenin bazı lehçelerinde Türkiye Türkçesindeki ‘anlamak’ fiilinin karşılığı olarak ‘düşünmek, tüşünmek, tüşünü, tüşönöv...’ gibi kelimeler kullanılmaktadır.

Lehçelere Göre Unutulan Veya Fonetik Değişime Uğrayan Kök Kelimeler Ve Onların Yerine Geçen Kelimeler

Lehçeleşmeye bağlı olarak ortaya çıkan fonetik ve morfolojik farklılıklar bazen yakın lehçe gruplarında benzerlikler gösterirken bazen de yakın lehçe gruplarında farklılaşmakta uzak lehçe grubundaki bir lehçeyle benzerlik göstermektedir. Örneğin Türkiye Türkçesindeki ‘bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak’ anlamındaki ‘anlamak’ fiili Türkçenin bazı lehçelerinde ‘anlamak, düşünmek, tüşünmek, tüşünmek, tüşünüv’ gibi farklı fonetik ve morfolojik şekillerle karşılanmaktadır.

Türkiye Türkçesinde kullanılan ‘söylemek, demek’ fiillerinin de diğer Türk lehçelerinde fonetik farklılıklarla ‘sözlemek, soylamak; diymek, damek’ şekilleri yanında bugün Türkiye Türkçesinde kullanılmayan ‘aymak, ayıtmak, eyitmek’ vd. farklı morfolojik şekillerle karşılandığı görülmektedir.

Türkçe kökenli bazı kelimelerin bir kısmının korunup bir kısmının günümüz lehçelerine ulaşmamasının sebebi yabancı dillerin etkisiyle açıklanabilir. Ancak bazı kelimelerin kullanımdan kalkmasının nedeni eş veya yakın anlamlı kelimelerin baskın hâle gelmesiyle diğer kelimelerin kullanım görevlerini üstlenmesi ve böylece kullanılmayan kelimenin de yazı dilinden düşmesi şeklinde açıklanmalıdır.

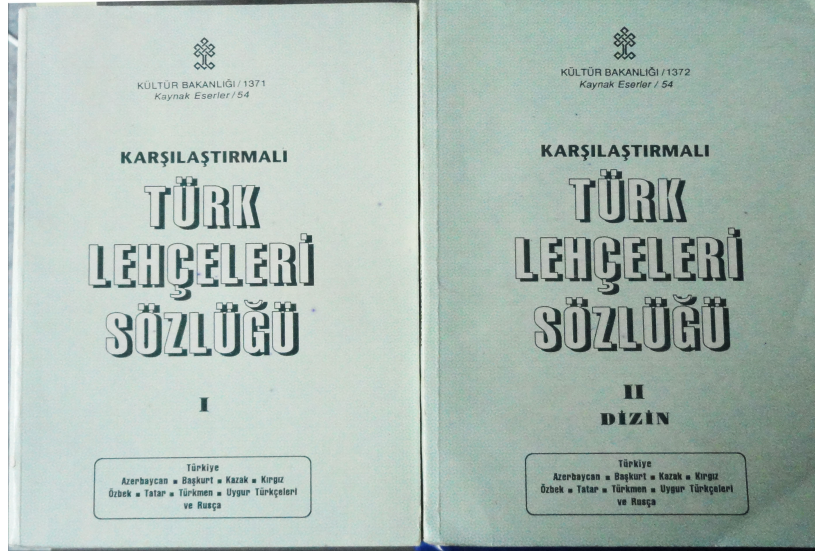
Demek ki kelimelerin yerine başka kelimelerin geçmesini iki temel nedene bağlamak mümkündür.

1. Türkçe kökenli kelimelerin yerine yabancı kelimelerin geçmesi
2. Eş anlamlı Türkçe kelimelerin yerine Türkçe kelimelerin geçmesi

Dilin ağız farklılıklarının yazı dili hâline dönüşmesiyle oluşan lehçeleşme ve ona bağlı olarak ortaya çıkan fonetik ve morfolojik farklılıklar, bazen dile yerleşen yabancı kökenli isim ve fiillerin Türkçe kelimelerin yerine geçmesiyle bazen de Türkçe kökenli bazı isimler ile fiillerin yine Türkçe kökenli isimler ve fiillere baskın hâle gelmesiyle oluşmaktadır.

Örneğin Türkçe kökenli ‘bitig’ kelimesinin yerine Arapça kökenli ‘kitab’; ‘sü’ kelimesi Arapça kökenli ‘asker’ ve Rusça kökenli ‘soldat’ kelimelerinin baskın hâle gelmesiyle bütün Türk lehçelerinde ‘bitig’ ve ‘sü’ kelimeleri unutulurken; yine Türkçe kökenli ‘ög’ kelimesi Türkçe eş anlamlı ‘ana, apa, ene, äsä, ànè’ gibi kelimelerin baskın hâle gelmesiyle Türkçenin yaşayan lehçelerine ulaşmadan kullanımdan düşmüştür.

Çalışmamızda Kültür Bakanlığının yayınlamış olduğu Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü esas alınmakla birlikte sözlükte yer alan bütün kelimeler değerlendirilmemiştir. İsim ve fiil kelimelerinden olmak kaydıyla kelimeler seçilmiş bunların lehçelere göre fonetik farklılıkları veya birbirinin yerine kullanılan kelimeleri üzerinde durulmuştur. Değerlendirilen kelimeler içerisinde, Türkçe kökenli olanlar ve onların yerine geçen Türkçe kelimelere veya dilimize yerleşmiş yabancı kökenli kelimelere yer verilmiştir.



Kendi ~ öz Dönüşlülük Zamirleri

Bu iki zamir de Türkçenin en eski yazılı belgelerinde yer almış, hatta Türkçenin tarihi dönemlerinde *kentü/kendü* ve *öz(i)* zamirleri aynı metinlerde kullanıldığı gibi '*kendüzi*' şekliyle Eski Anadolu Türkçesi dönemi metinlerinde birleşik kelime olarak da kullanılmıştır.

Eski Türkçe dönemi metinlerinde '*kentü*' şekliyle kullanılan kelime Türkiye Türkçesinde kendi şekliyle *öz* zamirine baskın gelerek *öz*'ü kullanımdan düşürürken Türkçenin yaşayan bütün lehçelerinde '*öz, üz, öz(i), üzi*' şekilleri baskın hâle gelerek *kendi* zamirini kullanımdan düşürmüştür.

Türkiye	Azerbaycan	Başkurt	Kazak	Kırgız	Özbek	Tatar	Türkmen	Uygur
kendi	öz, özü	üz, üzi	öz(i)	öz	öz, özi	üz, üzi	öz, özi	öz, özi

Sü ~ Asker ~ Soldat

Eski Türkçe dönemi metinlerinde kullanılan *sü* '*asker*' kelimesi ve ondan türetilen *süle- süñüş-, süngü* gibi kelimelerin varlığına rağmen bu kelime Arapça kökenli '*asker*' ve Rusça kökenli '*soldat*' kelimelerinin baskın hâle gelmesiyle bütün Türk lehçelerinde kullanımdan düşmüştür. Arapça kökenli *asker* kelimesinin Türk lehçelerinin çoğunda baskın hâlde kullanıldığı görülmektedir.

Türkiye	Azerbaycan	Başkurt	Kazak	Kırgız	Özbek	Tatar	Türkmen	Uygur
asker	asger	soldat, voyenny	asker	asker	äskär	soldat, voyenny	esger	äskär

Anne ~ Apa ~ Ece ~ Asa / Baba ~ Ata

Eski Türkçe dönemi metinlerinde '*anne, baba*' kelimelerinin karşılığı olarak kullanılan Türkçe kökenli '*ög ve kañ*' kelimeleri yaşayan Türk lehçelerinde kullanımdan düşmüşlerdir.

Kañım ilteriş kaganıg ögüm ilbilge katunug teñri töpüsinte tutup yüg(g)erü kötürdi erinç "babam ilteriş kağanı annem ilbilge hatunu gökyüzünün tepesinde tutup yukarı kaldırdılar şüphesiz" BK D10 (Tekin, 1988:40-41)

Ög kelime köküne dayalı olarak ortaya çıkan öksüz, öğüt ve üvey kelimeleri de aynı ortak köke (ög) dayalı (İlhan, 2011) olmalarına karşın anne anlamındaki ög kökü bugünkü lehçelerde varlığını

koruyamamıştır. Türkiye Türkçesinde anne / ana olarak kullanılan kelime farklı fonetik varyantları ile pek çok lehçede kullanılmaktadır.

Baba kelimesi sadece Türkiye Türkçesinde ‘çocuğu olmuş erkek’ anlamında kullanılırken bu kelime diğer Türk lehçelerinde ‘büyük baba, dede’ (Ercilasun vd., 1992: 109-110) anlamında kullanılmaktadır.

Türkiye	Azerbaycan	Başkurt	Kazak	Kırgız	Özbek	Tatar	Türkmen	Uygur
anne	ana	äsa, asay inay	ana, şeşe	ene, apa	ànè	anı, ana	ece	ana
baba	ata	ata, atay	äke, ata	ata	ata	atı, ata	kāka	dada, ata

Çocuk ~ Bala

Türkiye Türkçesi yazı dilinde her ikisi de kullanılmakla birlikte bu iki kelimedenden *çocuk* kelimesinin baskın hâle geldiği görülmektedir. Türkiye Türkçesindeki *çocuk* kelimesinin baskın hâle gelişine karşın Türkçenin diğer lehçelerinin hiçbirinde *çocuk* kelimesi kullanılmamıştır. Oğuz grubu lehçeleri dışındaki lehçelerde *bala* kelimesini daha baskın olduğu görülmektedir. Türkmen Türkçesinde *çağa* kelimesinin kullanılmasına karşı Azerbaycan Türkçesinde *uşag* kelimesi yaygın kullanıma sahiptir.

Divanu Lugati't-Türk'te '*kuş ve hayvan yavrusu*' anlamında kullanılan *bala* kelimesine Gülensoy (2007: 104), 'bala (hlk.) Yavru, çocuk' açıklamasıyla eserinde yer vermiş, tarihî dönem ve çağdaş lehçelerdeki kullanım şekillerini de göstermiştir.

Diğer bütün lehçelerde '*bala*' kelimesi başka bir kelimeyle karşılanmadan ortak kelime olarak kullanılırken, Başkurt ve Tatar Türkçelerinde *bala* kelimesi yanında '*bala-saga, bala-çağa*' kullanımları görülmektedir.

Türkiye	Azerbaycan	Başkurt	Kazak	Kırgız	Özbek	Tatar	Türkmen	Uygur
çocuk	uşag	bala, bāpis bāpāy	bala, bala- şaga	bala	balā, gödäk	bala, sabiy, bābi	çağa	bala
bala	bala	bala, bala- saga	bala	bala	balā	bala, bala- çağa	bala	bala

Ad ~ İsim

Türkçe kökenli *ad* kelimesi tarihi metinlerimizde *ât > ad* şekilleriyle kullanılmıştır. Tarihi dönem metinlerimizle günümüz Türk lehçelerinde *ad* kelimesi Arapçadan alınan *ism* kelimesinin yaygınlaşması sonucu her iki kelime birlikte kullanılmaktadır.

Ad kelimesinin d/t farklılığıyla lehçelerde *ad/at* şekilleriyle kullanılmakta, t'li şekil olan 'at'ın daha yaygın olduğu görülmektedir.

Türkiye	Azerbaycan	Başkurt	Kazak	Kırgız	Özbek	Tatar	Türkmen	Uygur
ad, isim	ad, isim	ad, isim	at, esim	at, isim	at, isim	at, isim	āt	at, isim

Közü ~ Ayna

Türkiye Türkçesi ağızlarında da *gözü* olan kelime, Türkçenin tarihi dönemlerinden Uygur Türkçesi döneminde "*közüngü* (Gabain, 2003: 283) *Ayna, gözü: TT. VI. 50, 411.*" (Caferoğlu, 1968: 119) Harezmi Türkçesinde '*közü*', Divanu Lugat-it-Türk'de '*közngü*' (Atalay, 1986: 372), Eski Anadolu Türkçesinde '*gözü*' şeklinde kullanılan Türkçe kökenli kelimedir. Kelime, Farsçadan Türkçenin

fonetiğine uydurularak alınan ‘ayine’ kelimesinin bazı lehçelerde baskın hâle gelerek unutulmasına karşın Türkçe kökenli ‘közğü / gözğü’nün pek çok lehçede korunduğu görülmektedir. Eski Anadolu Türkçesi metinlerinden Şeyyad Hamza Yusuf u Züleyha’sında, Yunus Emre Divanı’nda ‘gözğü’ şeklinde geçen kelimenin metinlerdeki kullanım örnekleri

Gözgüye bakdıydı yûsuf meger (ŞH.Yus.)

Dost sûreti gözgü durur bakan kendü yüzün görür

Gelsün o kendüsüz gelen ben râzumı ana direm. (Tatçı, 1990: 171)

Türkiye	Azerbaycan	Başkurt	Kazak	Kırgız	Özbek	Tatar	Türkmen	Uygur
ayna	gözgü	közgä	ayna	küzgü	ayna, közğü	közgi	ayna	aynak

Kurt ~ Böri

Tuncer Gülensoy’un Sözlüğünde, “*OT. kurt ‘yırtıcı ayvanlardan olan kurt’ (DLT)*” (Gülensoy, 2007: 575) şeklinde anlamı verilen kelimenin Divanu Lugati’t- Türk’ta (Atalay, 1986: 383) de kelimenin yer aldığı gösterilmiştir. Köktürk dönemi yazıtlarında kurt kelimesinin eş anlamlısı olarak kullanılan ‘böri’ kelimesi, Oğuz grubu lehçelerinde yerini ‘kurt’ kelimesine bırakırken Türkçenin diğer lehçelerinde fonetik farklılıklarla varlığını devam ettirmiştir.

tenri küç birtük üçün kañım kagan süsi böri teg ermiş yağısı koñ teg ermiş (KT D10-13’te ve BK D10-12)

Türkiye	Azerbaycan	Başkurt	Kazak	Kırgız	Özbek	Tatar	Türkmen	Uygur
kurt	gurd, canavar	büri	böri, kaskır	börü, karışkır	böri	buri	gurt, böri	börä

Dün ~ Keçe

Bugünden önceki gün anlamındaki ‘dün’ kelimesi Oğuz gurubu lehçelerinde fonetik farklılıklarla kullanılmasına karşın diğer Türk lehçelerinde kullanılmamaktadır. *Dün* kelimesinin karşılığı olarak diğer lehçelerde *keçmek* fiilinden türetilen ‘keçe, keşe, keçä, kiçä’ gibi kelimeler kullanılmıştır.

Türkiye	Azerbaycan	Başkurt	Kazak	Kırgız	Özbek	Tatar	Türkmen	Uygur
dün	dün, dunan	kisa	keşe	keçe	keçä	kiçe	düyn	tünegün, keça

Gece ~ Tün

Eski Türkçe dönemi metinlerinde de yer alan *tün* kelimesi ‘gece’ anlamına gelmektedir. Kelime Kültigin ve Bilge Kagan yazıtlarında da geçmektedir.

“*Türük bod(u)n üçün tün ud(ı)m(a)d(ı)m künt(ü)z ol(u)rm(a)d(ı)m...*’ *‘Türk halkı için gece uyumadım, gündüz oturmadım’*” cümlesinde geçen tün kelimesi ‘udı-‘ uyumak fiiliyle kullanılmış olup gece anlamındaki Türkçe kelimedir.

Kıpçak Türkçesi sözlüğü adlı eserde yer alan ‘tün, tüne-, tüneği, tünle’ gibi madde başı kelimeler anlam açısından *gece* ile ilgili yapılarıdır. Kelimeler Codex Cumanicus, Gülistan Tercümesi, İrşadü’l-Mülük ve’s-Selâtin, Kitabu’l-İdrak li Lisani’l Etrâk, Et-tuhfetü’z-Zekiyye fi’l- Luggâti’t-Türkiyye vb. gibi Kıpçak dönemi eserlerinden örneklenmiştir.

Bugün tün-e- ve tün-ek kelimelerinde yaşayan *tün* kelimesi kökü ile ilgili olarak Hasan Eren'in etimoloji sözlüğünde şu bilgiler yer almaktadır: “tün ‘gece’. Dilimizde dün olarak kullanılır. Bk. Dün. Ancak eski *tün* biçimi, *tünemek* ‘(kuşlar, evcil kanatlılar) uyumak için bir dala veya sırığa konmak’, *tünek* (>dünek) ‘geceleyecek, yatacak yer, yatak, ev ve kümes ‘ gibi türevlerde kalmıştır.”

Eski Türkçe dönemi metinlerinde kullanılan ‘*tün*’ kelimesi Oğuz lehçelerinde *gece* kelimesinin baskın hâle gelmesiyle unutulmuştur. Türkiye Türkçesinde *tün* kelimesi kullanılmamakla birlikte ondan türetilen ‘*tüne-*, *tünek*’ gibi kelimeler dilimizde yer almaktadır.

Türkiye	Azerbaycan	Başkurt	Kazak	Kırgız	Özbek	Tatar	Türkmen	Uygur
gece	gecä	tön	tün	tun	tün, kecä	tön	gice	keça, tun

Ebedi ~ Mengi

Eski Türkçe döneminde *bengü* Orta Türkçe metinlerinde *mengü* şeklinde kullanılan kelime Oğuz grubu lehçelerinde Arapçadan alınan *ebedi* kelimesinin baskın hâle gelmesiyle günümüz lehçelerine ulaşamamıştır. Ancak Karluk ve Kıpçak grubu lehçelerinin bir kısmında m-’li şekilleriyle varlığını sürdürmektedir.

Bengü kelimesi Kül Tigin G.8 ve Bilge Kagan K.6. satırlarda ‘...Ötüken yış olursar beñgü il tuta olurtaçı sen. ...’ (Ötüken topraklarında oturup (buradan Çin’e diğer ülkelere) kervan gönderirsen sonsuza kadar devlet sahibi olup hükmedeceksin) (Tekin, 1988: 4-5) şekilde yer almıştır.

Orht. *Beñgü* ‘ebedi, sonsuz’ > *mengü* (DLT I 44, III 65, 378..., Kb 6, 10,113..., Kter. 30/42a2=16:29) (Ölmez-Kaçalin, 2013: 26).

Türkiye	Azerbaycan	Başkurt	Kazak	Kırgız	Özbek	Tatar	Türkmen	Uygur
ebedi	äbädi	ulimbiz, mengi	mengi, bakiy	tübölük	äbädiy	ülümsiz, mengi	ebedi	äbädiy, mengü

Kapı ~ Eşik

Köktürk kitabelerinde *kapıg*, Karahanlı Harezmi metinlerinde *kapug*, Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde *kapu* şeklinde kullanılan kelime günümüz Oğuz grubu lehçelerinde ‘kapı, gapı’ şeklinde kullanılmaktadır. *Kapı*, *eşik* kelimelerinin kullanımı XIV-XV. Yüzyıllar Türk Dili kitabında şöyle anlatılmıştır.

[*işik*] köktürkçedeki “*kapıg*” kelimesi daha sonra Eski Anadolu Türkçesinde “*kapu*”, günümüz Türkiye Türkçesinde ise “*kapı*” olarak devam etmiştir. Ancak Orta Türkçe döneminde Oğuzca olmayan lehçelerde bu kelimenin yanı sıra, aynı anlamda “*eşik / işik*” kelimesi de kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde Türkiye Türkçesinde hâlâ “*kapı*” kullanılmaktadır. Kıpçak ve Karluk lehçelerinde ise “*eşik / işik*” tercih edilmiştir. Ancak, Azerbaycan Oğuzcasında da bu anlamda “*eşik / işik*” yaygındır. Anadolu’da ise o kelime “*kapının altı veya önü*” için kullanılır. (Gülsevin, 2013: 114)

Kapı kelimesinin tarihî metinlerdeki ‘*kapıg*’ şeklindeki kullanım örnekleri de şöyle örneklenebilir: “*Temir kapıg+ka tegi süledim* “demir kapı’ya kadar sefer ettim KT G4” (Tekin, 2003: 110); “*Kapug açtı çıktı kadaşın körüp* “kapıyı açtı çıktı kardeşini görüp...(KB 3292)” (Ölmez ve Kaçalin, 2013: 59)

Türkiye	Azerbaycan	Başkurt	Kazak	Kırgız	Özbek	Tatar	Türkmen	Uygur

kapı	gapı	işik	esik	kâlğa, esik	eşik	işik	gapı	işik
------	------	------	------	----------------	------	------	------	------

Yer ~ Orun

Eski Türkçenin Uygur döneminde, Karahanlı Türkçesi metinlerinde yer anlamında kullanılan *orun* kelimesinin Çağdaş Türk lehçelerinden Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesi dışındaki lehçelerde *yer* kelimesiyle *orun* kelimesi fonetik farklılıklarla varlıklarını devam ettirmektedirler.

Adkağsızın mengi tegingülük ol, anı teg orunlarta. Hiçbir şeye bağlanmadan huzura ermeli, öyle yerlerde! (Uygur Türkçesi s.80)

-Apendi, beyište orun koppu, ce tozokto orun koppu? - Nasrettin hoca, cennete mi yer çok, yoksa cehennemde mi yer çok? (Buran Alkaya, 2013: 200).

Türkiye	Azerbaycan	Başkurt	Kazak	Kırgız	Özbek	Tatar	Türkmen	Uygur
yer	yer	yir, urın	jer, orın	cer, orun	yer, orın	cir, urın	yer	yär, orın

Beniz ~ Bet

Günümüz Türkçesinde beti benzi atmak' deyiminde ikileme olarak kullanılan *bet* ve *beniz* kelimelerinden *beniz* kelimesi eski Türkçe metinlerde de geçmektedir. Köktürk, Uygur, Karahanlı, Harezmi metinlerinde *meñiz* şeklin kullanılan kelime Oğuz grubu lehçelerinde *beniz* şeklinde kullanılmaktadır. Oğuz grubu dışındaki çağdaş lehçelerin bir kısmında *bet* kelimesi kullanılırken bir kısmında *meñiz* şekli devam etmektedir.

Türkiye	Azerbaycan	Başkurt	Kazak	Kırgız	Özbek	Tatar	Türkmen	Uygur
beniz	bäniz	yöz, bit	bet, juz	bet, cüz	yüz, bet	yöz, bit	meniz	meñiz

Geçmek ~ Ötmek

Geçmek fiil kökünden +an sıfat fiil ekiyle türetilen 'geçen' kelimesi Türkiye Türkçesinde kullanılırken bu köke bağlı eş anlamlı kelime sadece Oğuz grubu lehçelerinde yer almıştır. Diğer Türk lehçelerinde bu kelimenin anlamdaşı olarak kullanılan kelime 'öt- /üt-' fiil kökünden türetilmiş fonetik farklılıklar gösteren 'ötken, ütken' kelimeleridir.

Türkiye	Azerbaycan	Başkurt	Kazak	Kırgız	Özbek	Tatar	Türkmen	Uygur
geçen	keçmiş	ütken, uzgan	ötken	ötkän	ötgän	ütken, uzgan	geçen, öten	ötken

Bunalmak ~ Sıkılmak ~ İntigiv ~ mezilenüv

Bunalmak kelimesinin lehçelerdeki karşılıkları olarak bugün lehçelerde sıkılmak, intigiv ve mezilenüv gibi farklı morfolojik şekiller kullanılmaktadır. Eski Türkçe döneminde kullanılan *bun* kelimesinden türetilen *bunalmak* fiili bugün sadece Türkiye Türkçesinde görülmektedir. Diğer lehçelerde *bun* kelimesinden türetilen kelimeye başka kelimelerin baskın hâle gelişiyle kullanıma alanından çekilmiştir.

Buñ kelimesi eski Türkçenin Köktürk kitabeleri ile Uygur dönemi metinlerinde yer alan ve "sıkıntı" anlamına gelen bir isimdir. Kelime Caferoğlu'nun EUTS'de "mung keder, endişe, kaygu: ust. 209, 24"

(Caferoğlu, 1968: 132) şeklinde yer almaktadır. Kırgız Türkçesinde kelime *mung* şekliyle şeklinde kullanılmaktadır.

Caferoğlu'nun Eski Uygur Türkçesi Sözlüğünde *mung* şeklinde yer alan kelime m>b değişimiyle tarihî dönemlerde *bung* şekliyle kullanılmış ve Oğuz grubu lehçelerinde de *bun* köküne bağlı olarak türetilen buna-, bunal-, bunalt-, bunalım, bunak vb. gibi kelimelerde varlığını devam ettirmiştir.

Türkiye	Azerbaycan	Başkurt	Kazak	Kırgız	Özbek	Tatar	Türkmen	Uygur
bunalmak	sıklımag, darıhmag	intigiv, (h)alsırav	mezilenüv, ıgır boluv,	demi kısılu, sıgılu	sıklımak	intigü, cefalanu	halıs bolmak, canıñ sıklımak	tinciklenmek, sıkılıp kätmək

Anlamak ~ Düşünmek

Türkiye Türkçesindeki 'bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak' anlamındaki 'anlamak' fiili Türkçenin bazı lehçelerinde 'anlamak, düşünmek, tüşünmek, tüşünmek, tüşüniv' gibi farklı fonetik ve morfolojik şekillerle karşılanmaktadır.

Anlamak fiili Oğuz grubu lehçeleri ile Karluk grubu lehçelerinde baskın hâlde kullanılırken düşünmek, tüşünmek fiili daha çok Kıpçak grubu lehçelerinde farklı fonetik şekillerle kullanılmaktadır.

Türkiye	Azerbaycan	Başkurt	Kazak	Kırgız	Özbek	Tatar	Türkmen	Uygur
anlamak	anlamag	töşönöv, anlav	tüşinüv, ıgınuv	tüşünü, aňdo	änglämak, tüşünmek	töşinü, anlau	anlamak, düşünmek	añlimäk, çüşänmək

Düşünmek ~ Uylav / Oylav

Türkiye Türkçesindeki '1. Akıldan geçirmek, göz önüne getirmek: ... 2. Bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aralarındaki ilgilerden yararlanarak düşünce üretmek ...' (Güncel Sözlük 18.11.2020) gibi anlamları karşılayan 'düşünmek' fiili Türkçenin bazı lehçelerinde 'oylamak, oylanmak, oylav, uylav,' gibi farklı fonetik ve morfolojik şekillerle karşılanmaktadır.

Anlamak fiili Oğuz grubu lehçelerinden Türkiye Türkçesi ile Azerbaycan Türkçesinde baskın hâlde kullanılırken 'oyla- / uyla-' fiili diğer lehçelerin tamamında farklı fonetik şekillerle kullanılmaktadır.

Türkiye	Azerbaycan	Başkurt	Kazak	Kırgız	Özbek	Tatar	Türkmen	Uygur
düşünmek	düşünmək	uylav, uylanıv	oylav, oylanuv	oylō, oylanū	oylamak, fikir kılınmak	oylav, oylanu	oylamak, oylanmak	oylimek, oylanmak

Biçmek ~ Ormak

Biçmek fiili anlamlarından biri tahıl kesmek, dermek için yapılan eylemdir. Eski Türkçeden beri var olan ve pek çok kelimenin türetildiği biç- / biç- fiili ve ondan türetilen birçok kelime Türkçemizde yaşamaktadır. Yukarıdaki anlamıyla kelime Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesinde yaşarken diğer Türk lehçelerinde bu anlamıyla kelime kullanılmamıştır.

Orak kelimesi biçime gelmeyen tahılın kesilip toplanmasında kullanılan aletin ismi olarak Türkiye Türkçesinde kullanılmaktadır. Orak kelimesinin kökü de biç-ak yapısında olduğu gibi or- fiilinden +ak ekiyle türetilen alet ismi olmalıdır.

Eş anlamlı olan bu biç- ve or- fiillerinden biçmek fiilinin mastar hâliyle kullanımı Türk lehçelerinin çoğunda tahılı biçmek anlamı unutulmuş onun yeri orak kelimesinin kökünde yer alan ormak fiili baskın hâle gelerek almış olmalıdır.

Türkiye	Azerbaycan	Başkurt	Kazak	Kırgız	Özbek	Tatar	Türkmen	Uygur
biçmek	biçmek, çalmaq	sabıv	oruv	orū	ormak	çabu	ormak	ormak

Demek ~ Söylemek~ Ayıtmak

'Söylemek, demek' fiilleri Türkiye Türkçesinde yaygın olarak kullanıldığı gibi diğer Türk lehçelerinde fonetik farklılıklarla 'sözlemek, soylamak; diymek, damek' şekilleri kullanılmaktadır. Eski Türkçe ve diğer tarihî Türk lehçelerinde bu fiiller yanında bugün Türkiye Türkçesinde kullanılmayan 'aymak, ayıtmak, eyitmek', ötmek, yarlıkamak 'buyurarak söylemek' gibi farklı morfolojik şekillerin de bu fiillerle eş – yakın anlamlı fiiller olarak kullanıldığı görülmüştür.

Türkiye	Azerbaycan	Başkurt	Kazak	Kırgız	Özbek	Tatar	Türkmen	Uygur
demek	demäk	aytiv, höylav	dev, söylev	de, söylo, aytu	demak, äytäk	aytu, söyläv	diymek	demak
söylemek	söylämäk	höylav, aytiv	söylev	söylo	gapirmek, sözlemek, söylämäk	söyläv	sözlemek, ayıtmak	sözlimek

Duymak ~ İşitmek

Duymak ve işitmek fiilleri Türkçede eş anlamlı fiiller olarak kullanılmaktadır. Tarihî dönem metinlerinde de bu iki fiilin birlikte kullanıldığı görülmüştür. Bu iki fiilin günümüz Türk lehçelerindeki kullanımına bakıldığında işitmek fiilinin baskın hâle gelerek pek çok lehçede duymak fiilinin de görevini üstlendiği ve duymak fiilini arka plana ittiği görülmektedir. Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesinde ise bu iki fiil de yaygın olarak metinlerde ve konuşma dilinde yer almaktadır.

Türkiye	Azerbaycan	Başkurt	Kazak	Kırgız	Özbek	Tatar	Türkmen	Uygur
duymak	duymag	işitiv	esitüv	ugu, eşitü	eşitmak	işitü	eşitmek	aqlimak, eşitmek
işitmek	eşitmäk	işitiv	esitüv	ugu, eşitü	eşitmak	işitü	eşitmek	aqlimak, eşitmek

Dilemek ~ İstemek

Dilemek ve istemek fiillerinin anlamca birbirine yakın olması sebebiyle Türkiye Türkçesinde zaman zaman birbirlerinin yerine kullanıldıkları da görülmektedir. Bu iki fiil Türkiye Türkçesinde yaygın olarak kullanılırken Çağdaş Türk Lehçelerinde dile- / tile- fiil kökünün daha baskın hâle gelerek bazı lehçelerde istemek fiilini arka plana itmiş kullanımdan düşürmüştür. Bu iki fiilin lehçelerdeki kullanımı aşağıdaki gibi bir görünüş arz etmektedir.

Türkiye	Azerbaycan	Başkurt	Kazak	Kırgız	Özbek	Tatar	Türkmen	Uygur
---------	------------	---------	-------	--------	-------	-------	---------	-------

dilemek	dilemeg, arzu etmeg	tiläv	tilev	tilö	tilemek, istemek	tilav	dilemek	tilimek
istemek	istemeg	tiläv	tilev, kalav	kalo, tilö	istemek, hahlemek	tilev	isdemek	istimek, tilimek

Al ~ hile

Unutulan asıl kök olan al ‘hile’ kelimesinin yazı dilimizde çekim ekleriyle bugün tek başına kullanılmadığı bilinmektedir. Ancak kelime Türkiye Türkçesi ağızlarında varlığını devam ettirmektedir. Derleme Sözlüğü’nde “al 1. Hile, tuzak: haydin arkadaşlar al oldu bize, sılanın dikenleri gül oldu bize. (Feselek *Reşadiye * Zile, Dodurga, Artova, -To.; Mesudiye...)” şeklinde anlamı verilen ve pek çok ağız bölgesinden örneklenen al kelimesi ağızlarda varlığını korumakla birlikte yazı dilinde kullanılmamaktadır.

Türkiye	Azerbaycan	Başkurt	Kazak	Kırgız	Özbek	Tatar	Türkmen	Uygur
hile	hiyle, mekr	häylä, aldav	ayla	aldamçılık	hiyle , aldav	hayla, aldav	hile, aldav	hela

Aldan- ve aldat- fiilleri de bugün unutulan ortak fiil kökü alda-‘tan türetilmiştir. Alda- fiili de aslında türemiş bir kelime olup ‘al’ köküne dayanmaktadır. Al isim kökü Farsçadan alıntı bir kelime olan hile ile yazı dilimizden düşürülmüştür. Bu kelime kökü Eski Türkçe metinlerde de aynı anlamla al / altag: hile, aldatma şekliyle geçmektedir. Al kelime kökü Türkiye Türkçesinin yazı dilinde unutulmakla birlikte ondan türetilen ‘aldan- ve aldat-’ fiilleri günümüzde canlı bir şekilde varlıklarını sürdürmektedir. Türkçenin yaşayan lehçelerinin bir kısmında al’dan türetilen *alda-* fiili varlığını sürdürürken bir kısım lehçelerde de Türkiye Türkçesinde olduğu gibi -t- fiilden fiil yapım ekiyle genişletilen *aldat-* fiil gövdesi kullanılmaktadır.

Türkiye	Azerbaycan	Başkurt	Kazak	Kırgız	Özbek	Tatar	Türkmen	Uygur
aldatmak	aldatmag	aldau	aldav	aldo	aldatmak	aldau	aldamak, aldatmak	aldimak

Sonuç

Diller, yaşayan canlı varlıklar olmaları dolayısıyla durağan varlıklar değildir. Türkçe de bu özelliğe bağlı olarak geçmişten günümüze çeşitli değişimler göstermiş, farklı coğrafi alanlarda farklı yazı dilleri hâline dönüşmüştür.

Lehçeleşmeye bağlı olarak Türkçe kökenli kelimelerde ortaya çıkan bütün bu fonetik ve morfolojik farklılıklar, Türkçenin tarihi dönemlerinde var olan Türkçeye özgü olan şekillerin farklı coğrafyalarda farklı siyasi birlik sınırları içerisinde ortaya çıkan tercihler olup hepsi de Türkçeye özgü şekillerdir.

Türkçe kökenli olmayan bazı kelimeler de Türkçenin fonetiğine uydurularak dil hazinesi içinde yer almış zaman zaman Türkçe kökenli kelimelerin yerine geçerek onların görevlerini üstlenmişlerdir.

Kaynakça

- Aksan, D. (2002). *Anadilimizin Söz Denzinde*. İstanbul: Bilgi Yayınları.
- Atalay, B. (çev.) (1986). *Divanü Lugat-it-Türk Dizini "Endeks"*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bayat, F. (2008). *Eski Türkçe Sözlük*. İstanbul: Yalın Yalın Yayıncılık.
- Buran, A. & Alkaya, E. (2013). *Çağdaş Türk Lehçeleri II*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Caferoğlu, A. (1968). *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*. İstanbul: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gabain, A. Von. (2003). *Eski Türkçenin Grameri*. (Çev.: Mehmet Akalın). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gülsevin, G. vd., (2013). *XIV-XV. Yüzyıllar Türk Dili*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- İlhan, N. (2011). "Öksüz Öğüt Üvey Kardeş Mi?". *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 6/1 Winter, 473-481.
- Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü I-II* (1992). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Ölmez, Z. & Kaçalın M. (2013). *XI-XIII. Yüzyıllar Türk Dili*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Tatçı, M. (1990). *Yunus Emre Divanı Tenkitli Metin*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Tekin, T. (1988). *Orhon Yazıtları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, T. (2003). *Orhon Türkçesi Grameri*. İstanbul: Kitap Matbaası.
- Tuncer, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*. 1. cilt A-N, 2. cilt O-Z. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> (18.11.2020).

Phraseologisms Expressing Failure In Georgian And Turkish Languages

*Assoc. Professor Nana TSETSKHLADZE**, *Assoc. Professor Lile TANDILAVA***

Abstract

The anthropocentric paradigm has brought to the forefront the study of concepts. The deep feelings of a person, especially negative emotions that are reflected in language is the subject of interest for the Cognitive Linguistics. The aim of our research is to analyze the phraseologies of defeat and failure in Georgian and Turkish languages. There are various phraseologies with the concept of failure in Georgian language: The bussiness was ruined // failed // went badly, experienced fiasco // collapse // failure, failed //experiences failure// tasted failure, broke his neck, bumped the leg against something // broke off the leg/twisted the leg/put the leg on the wrong place // broke off his nose, stumbled his leg on the stone, spil up the hand; ate tchimuri, the cat did not eat the garlic for him, caught a good jackel//bird// owl, got up on the left foot, sat down on zero//emptiness, his spoon fell into the ashes; his lathe of fortune // wheel of fortune spun reverse //disordered, fate has been knotted got black//tangled. In Megrelian language we have being washed-handed. Caught a good jackel//bird//aegle owl is satirical. Ate chimuri (erbo (butter) mixed in middle soft part of mchadi (baked corn dough) expresses regret. The leading component of some phraseology of the mentioned semantics in Georgian language is the word failure, while for most of them it is somatism (hand, foot, neck, nose). The verb components are: spoil, ruin (of a business), experience (failure, fiasco, collapse), break, snapping off (of foot, neck), eat (chimuri), catch (bird, jackel, owl), get up (on the left foot), sit (on zero, on emptiness), spin (reverse machine, wheel of fortune), close, blacken (of fortune). In Turkish we have: melted snow has entered into one's ear- Kulağına kar suyu kaçtı; lowered the sails into the water, Yelkenleri suya indirdi declared oneself a loser; stepped back from the right- Sağdan geri gitti; moved off the rails- Rayından çıktı, one's lathe has been disordered - Çarkı bozuldu; business went from business İş işten geçti; leaking own fist; _Avucunu yalar, poiker came- potu geldi. To knot a fortune/fate bahtı bağlıdır, could not hitch a head_ Başını edemedi is universal. The machine is disassembled and the machine is spinned reverse are structural options, the difference is in the verb components. While we have a business to be spoiled, ruined, go badly in Georgian, for Turkish, the phraseologism with two same components is specific: the business went out from business_ İş işten geçti. In Georgian, the primary meaning of defeat is a trauma to the body, in Turkish it is mainly related to the direction of movement on land and water, moving to the right is a victory, moving backwards - defeat. Moving off the rails is also a metaphorical failure, as dropping the sails into the water.

Key Words: Phrase, The Georgian Language, The Turkish Language.

Gürcüce ve Türkçe'de Başarısızlık

Özet

İnsanmerkezi paradigma, kavramların incelenmesini ön plana çıkarmıştır. Bilişsel dilbilim, dile yansıyan olumsuz duygulardan ziyade bir kişinin derin duygularıyla ilgilenir. Araştırmamızın amacı, Gürcüce ve Türkçe'deki yenilgi ve başarısızlık anlamlarını içeren deyimleri incelemektir. Gürcü dilinde yenilgiyi ifade eden deyimler çeşitlidir: vaka bozuldu // başarısız oldu // kötüye gitti, fiyasko // başarısızlığa uğramak // iflas etmek, gaf yapmak // boynunu kırdı, bacağına kırdı // kırıldı // bürktü // devrildi, ıskaladı // burun kırmak, tutturamamak, elinden kaydı; Chimuri yedi, kedi sarımsak yemedi, iyi çakal // kuş // kukumav yakalamak, sol ayağında kalkmak, sıfıra oturmak// boş kaşık küllere düştü; Çarkıfelek // çarkı ters döndü // çark kırıldı, kader döndü // bozuldu // bahtı karardı. Megrelian'da el yıkamamız var. Bu deyim pişmanlığı ifade eder- iyi çakal // Kuş // kukumav yakalandı, Chimuri yemek . Chimuri (sıcak mısır ekmeğin içinde bol tereyağı). Gürcü dilimizde bazı ifade biçimlerinin önde gelen kelime- başarısızlık, kazadır; Çoğunda somatizm (el, bacak, boyun, burun) vardır. Fiil bileşenleri şunlardır: bozulmak, harabe olmak(durumun), duygu (başarısızlığın, fiyasko, batma), kırılma, bürkme (bacak, boyun), oturma (sıfıra,boşluğa), yakalama (kuş, çakal,kukumav), ayağa kalkma (sol ayak), döndürmek(ters tekerlek, döner tekerlek), karartan (baht). Türkçede evrensel ifadeleri gösteren: Kulakta kar yığını - Kulağına kar suyu kaçtı; Suya yelken açmak Yelkenleri suya indirdi - kendini kaybeden ilan etti; Sağdan geri adım - Sağdan geri gitti; Raylardan çıktı - Rayından çıktı, makine kırıldı - Çarkı bozuldu; Dava düştü İş işten geçti, bir avuç kilitlendi - Avucunu

* Batum Shota Rustaveli Devlet Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, Gürcü Dili ve Edebiyatı Bölümü, Gürcistan, nana.tsetskhladze@bsu.edu.ge

** Batum Shota Rustaveli Devlet Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri Bölümü, Gürcistan, lide.tandilava@bsu.edu.ge

yalarsın, Poker geldi - potu geldi. Kader bağlıdır, başını edemedi, çarkı ters çevrilir, yapısal varyantlardır, fark yalnız fiillerdedir. Gürcüce'de iş bozulmak,, işi kötüye gitmek, kötüye gidecek bir davamız varsa, fiiller değişir ama Türkçede iki bileşeni aynıdır: İş işten geçti. Gürcüce'de yenilginin birincil anlamı bedene yönelik bir travmadır, Türkçe'de esas olarak karada ve suda hareketin yönü ile ilgilidir, sağa hareket -zaferdir, geriye gitmek- yenilgidir. Yelkenleri suya düşürmek gibi, raylardan çıkmak da mecazi bir başarısızlıktır.

Anahtar Kelimeler: Yenilgi ve Başarısızlık Deyimleri, Gürcüce, Türkçe.

Introduction

The scientific paradigm of perception of language as a mental phenomenon is relevant in modern linguistics. To study the metaphoric image of the world, it is interesting to study the phraseology-linguocultural stock, which combines four directions: systemic-descriptive, anthropological, cognitive and applied. Nowadays any issue will be studied from an interdisciplinary perspective, however, in dynamics.

The cognitive paradigm explores the interrelationships between human language, mind, and sociophysical feelings. He is interested in the human world, its deep inner emotions encoded in language. Negative emotions are especially deeply imprinted on the human psyche. They are conveyed differently in the phraseology of different peoples. The aim of our research is to analyze the phraseologies of defeat and failure in Georgian and Turkish languages.

Phraseologisms - solid, changeable (S. Fernando) expressions only in defined frames is a metaphor, often a certain symbol in a given language (Tumanishvili, 2013: 50). The national-cultural specificity of the phraseological fund of one language is clearly revealed in the confrontation with the phraseologisms of another language.

The phraseologisms, according to O.A. Kononova (Kononova, 2000: 35), are a "universal data bank" that contains information about the peculiarities of consciousness of a certain ethnic chronotope, which became the basis for the phraseological nomination.

Failure means defeat (in battle); destruction, accident (crash, catastrophe), failure of the initiated business, plan, disappointment; fiasco (jur.), annulment. In this article we will try to analyze how two different people perceive failure metaphorically; what is similar and what is different; what might this difference be related with; which components predominate in phraseologisms expressing the failure of comparable languages.

Main part

There are various phraseologies with the concept of failure in Georgian language: The bussiness was ruined // failed // went badly, experienced fiasco // collapse // failure, failed//experiences failure// tasted failure, broke his neck, bumped the leg against something // broke off the leg//twisted the leg//put the leg on the wrong place // broke off his nose, stumbled his leg on the stone, spil up the hand; ate tchimuri, the cat did not eat the garlic for him, caught a good jackel//bird// owl, got up on the left foot, sat down on zero//emptiness, his spoon fell into the ashes; his lathe of fortune // wheel of fortune spun reverse //disordered, fate has been knotted got black//tangled.

To experience fiasco / collapse / failure is related to Florence. Fiasco means a bottle in Italian. An artist Harlequin Biancolen used to appear on stage, holding something in his hand and making the audience laugh. Once he appear on stage with a bottle, but could not keep a conversation about him, which was necessary to achieve the desired effect, so he threw the bottle back in an angry manner and shouted,

everything is your fault. With the meaning of complete failure and fiasco this word has been used ever since.

If we observe, the leading component in one of the set of phrases expressing fiasco in the Georgian language is the word defeat (was defeated /experienced defeat / tasted defeat). These phraseologisms are used in a literary style: The meetings of the 2nd round were held today and Levan Gorgadze suffered his first defeat; Real tasted their first home defeat; Tochinoshin experienced the second defeat.

Experience of failure, ruin of business, disappointment in the conversational style is often expressed by the phraseologism spoon falling into the ashes; it is also used in political discourse: They didn't expect, National Movement fell his spoon into the ashes; The National Movement in relation to the German ambassador fell his spoon into the ashes; Real fell his spoon into the ashes.

The leading component of some phraseology of the mentioned semantics in Georgian language is the word failure, while for most of them it is somatism, a part of the human body (hand, foot, neck, nose, tooth, spine): spil up the hand; break, snapping off (of foot, neck), break off (of teeth, spin, waist). He went to Mstkheta to see her and spiled up his hand all three times (K. Gamsakhurdia). The data of Kartvelian languages are also interesting. In Megrelian, in the sense of failure, we have to wash our hands, be hand-washed (Shengelia, Janjgava, 2014: 72). The expressions "one's leg fastened", "one broke off his foot" are widely used in the sense of obstacle (Mitagvaria, 2016: 62). We come across with them oth in living speech and in fiction:

The man behind is looking at the man in front in order to catch his foot and cross over the latter (Ilia); He creates his own fate and if he catches his foot or breaks his nose off, he blames fate; I gained a lot of experience in life, but I even broke off my nose many times (Aka Morchiladze); "If a man turns his foot, he will be kicked by everyone"; "Once my leg turned, I could not get out of trouble" (Javakhishvili). The phraseologisms – stumble one's leg on the stone – failed is worth mentioning. We often come across such phraseologisms in political discourse: "The government has bitterly broken its nose off today"; "Many of the Free Democrats have broken their teeth off and many more will break their teeth off too!" "He broke his tooth off, when he gathered 30,000 people on the street the next day"; The Soviet Union has broken its neck off; Amiran Salukvadze ... kvira.ge The country always used to break off its nose. Therefore, we will not respect anyone (Gubaz Sanikidze); He insisted to make a hole in Kavkasioni ridge with his nose, he will not be able to make a hole, but he will break his nose off (M. Javakhishvili), Warsaw was once again broken its spine (Javakhishvili); All his life he endured all hardships valiantly, but his son's illness has broken his waist; The government was broken into spine during one year" (Roman Gotsiridze).

To sit down on zero/emptiness, get up on the left foot are used to express failure, fiasco. They belong to the colloquial style, but we also meet them in political discourse: To sit down on zero means the material loss; to get up on the left foot - troubles that happened during one day. E.g. What is the difficulty, obstacle, bad weather and to get up on the left foot; the energy system sat down on zero; Russia sat down on zero; to sit down on zero in several years, wife abandoned him, his grandson was addicted to drugs; He had very low income and many of them sat down on zero now; Today I got up on the left foot, that's why all things went backwards.

The synonym of to sit down on emptiness in Laz language is to be left on shallow: The son of the merchant loaded the ship and left, but could not sell anything and was left on shallow (Memishishi, 2015:143). The colloquial style phraseologisms are satiric: catch a good jackel//bird// little owl. The little owl is from the owl family, spread in Central and Southern Europe, Asia, North Africa. It is a bird inhabiting in Georgia. One will catch a good bird or who caught "a good bird?" – the newspaper Alia asks the questions. Milan caught a good bird after kicking out ... When I call the animal defence society,

then they will catch a good jackal (Aka Morchiladze). He caught a good little owl as he never trusts anybody. The phraseologism ate tchimuri bears the satiric meaning – this expression was found by Eter Beridze in Adjarian. It is not confirmed in T. Sakhokia's dictionary. Tchimuri is a kind of dish, butter (erbo) mixed in the middle soft part Mchadi (baked cor dough). According to Saba, it is a bread, rice or other grains boiled, fried or cooked in butter Saba (2) 1993). When a person ignores advice and requests and fails, the people say that he ate tchimuri, he may also tell about himself that I ate tchimuri, as I did not believe in others, and failed (Tsetskhladze, 2018:198).

In Georgian, the word defeat literally means a tragic death: His eldest son was defeated by a gun. Four men were driving on a slippery road and were defeated near Shekvetili. We have a slightly different situation in Turkish: Failure for Turkish people is melted snow entered one's year - Kulağına kar suyu kaçtı (Mamulia, 2006:208). Bir de balıkların kulağına kar suyu kaçması geyiği vardır. Böyle kulağına kar suyu kaçan balıklar sürüler tr.wiktionary.org > wiki

The right way for the Turkish people, leading to success, is a railway, moving off is already dangerous: He moved off the rails - Rayından çıktı (Mamulia, 2006:253). In terms of cognitive semantics, it is also very interesting to step back from the right - Sağdan geri gitti (Mamulia, 2006:256).

It means that moving to the right and forward lead to the progress, but step back from the right leads to failure. It is also very interesting to mention- The business went from business İş işten geçti Neriman en nihayet Cemal'le evlenmeye razı oldu. Ama İş işten geçti (Mamulia, 2006:171); Sorma halımızı bu karda kışta. Çamura oturduk iş işten geçti testicanzoni.mtv.it

The latter is not familiar for Georgian linguistic thinking. If in Georgian we have business was ruined // failed // went badly, Turkish phraseologisms is specific in that its two components are the same. To declare oneself a loser is expressed in Turkish in an interesting manner – Lowering the sails into the water Yelkenleri suya indirdi (Mamulia, 2006:292). Bir kız resmî koyunca yelkenleri suya indirdi 1 yıldır birlikteyiz ve hayatta yapmaz dediğim tek kişiydi belki de www.kizlarsoruyor.com.

The similar expression is the lathe has been disordered – business was ruined // failed // went badly, wheel of fate disordered, fate has been tangled, wheel of fortune spinned reverse, failed - Birkaç yıldır Çarkı bozuldu (Mamulia, 2006: 81). Looking at him, he considered himself the happiest but today the lathe spinned reverse (Gr. Abashidze). The wheel disordered (Georgian) and the lathe spinned reverse (Turkish) are the structural variants, the difference being in the verbal components. In Georgian we have reverse spin of the wheel of fortune. Moulinex için yazılan 'Moulinex Motordaki Plastik Çark Bozuldu Parçalar Tutmuyor' şikayetini ve yorumlarını okumak ya da Moulinex hakkında şikayet yazmak www.sikayetvar.com.

The lathe is a kind of symbol of human success, its wrong work or reverse spin became the basis of the primary nomination in both comparable languages. The semantics of failure in Georgian are mainly conveyed through somatic phraseologisms. In Turkish, somatisms are used to convey this semantics, but are less common. E.g. the melted snow entered into his ears. The semantics of defeat here are mainly related to the trajectory of the movement: moving to the right is a victory, moving backwards is a defeat. Moving off the rails also means changing the direction of movement, and metaphorically expressing failure. Satiricity of the phraseologisms expressing failure is specific to Georgian.

In Turkish we come across the specific phraseologisms: the melted snow entered into one's ear - Kulağına kar suyu kaçtı; lowered the sails into the water - Yelkenleri suya indirdi - declared oneself a loser; stepped back from the right - Sağdan geri gitti; moved off the rails - Rayından çıktı, the lathe has been disordered - Çarkı bozuldu; the business went from business - İş işten geçti.

The universal phraseologisms expressing the failure, fiasco is to knot a fortune/fate, Poker has come - Poker geldi bahtı bağılıdır, could't hitch a head - Başını bağlayamadı. The lathe is similar for both languages under consideration. Spoil, ruin (of a business), experience (failure, fiasco, collapse).

In Georgian, the primary meaning of defeat is a trauma to the body, in Turkish it is mainly related to the direction of movement on land and water, moving forward and to the right is a victory, moving backwards from the right is a defeat. Moving off the rails is a failure too, metaphorically. In terms of cognitive semantics, the Georgian phraseologism lose one's footing is also very interesting. The leading component of some phraseologism of the mentioned semantics in Georgian language is the word failure, while for most of them it is somatism (hand, foot, neck, nose, tooth, waist, spine). The idea is the following: failure is understood as an injury to a different part of the body that is very painful, or restricts a person from moving. The verbal components: break, snapping off (of foot, neck), eat (tchimuri, garlic), catch (bird, jackal, little owl), get up (on the left foot), sit (on zero), spin (reverse lathe, wheel of fortune), close, blacken (of fortune). In Turkish, the leading components of the phraseologisms expressing failure are the verbs: went, stepped back. In Georgian phraseologies expressing failure, unlike in Turkish, we have a satirical attitude towards the logical consequence of the event as a person acting wrongly.

List of Used Literature

Kononova, O. A. (2000): Echoes of the myths and superstitions of the ancient Germans in modern German phraseology Echoes of the myths and superstitions of the ancient Germans in modern German phraseology Problems of idioethnic phraseology: Reports at the interuniversity seminar "Idioethnic phraseology of Romance, Germanic and Slavic languages". November 10-11, 1999. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia.

Mamulia, E. (2006). *Turkish-Georgian phraseological dictionary*. Publishing House Tsisartkela, Tbilisi.

Memishishi, O. (2015). *Laz Proverbs and Idioms*. Batumi.

Mitagvaria, K. (2016). "For the idioms containing the lexeme – Megrelian Kuchkh-i "foot", TSU Arnold Chikobava Institute of Linguistics". Kutaisi Akaki Tsereteli State University XXXVI Materials of the Dialectological Scientific Session Kutaisi 21-22 October 2016, Tbilisi 2016.

Morchiladze A. (2011). Madatov. Trilogy. Tbilisi: Bakur Sulakauri Publishing House.

Sakhokia T. (1979). Georgian figurative expressions. figurative expressions "Merani". Tbilisi.

Orbeliani S. (1993). *Georgian Dictionary II*, Tbilisi: Publishing House Merani.

Universal Encyclopedic Dictionary (3 volumes). (2006). Compiled by Alexander Elerdashvili; 1st edition. Tbilisi: Publishing House "Fantasy".

Shengelia V. ve Janjghava Ts. (2014). "Megrelian tree "hand" in composites and phrase-logisms". XXXIV Materials of the Republican Dialectological Scientific Session, TSU Publishing House.

Tsetskhladze, N. (2018). *Aspects of Phraseological Research*. Tbilisi: Publishing House Iverioni.

Tumanishvili, Kh. (2013). "For The Comparative Study Of Phraseological Foundations In The Linguocultural Context (Based On The Corpus Of Arabic And Georgian Materials)". *The Materials Of The 3rd International Congress Of Caucasologists Are Dedicated To The 80th Anniversary Of The Establishment Of The Department Of Caucasian Languages*. TSU Publishing House.

Javakhian dictionary (2014). Editor Vladimer Zedginidze. Treasure: Vazha Tsotskolauri, Tbilisi.

<http://www.turktrans.net/> online genel sözlük (Ağ erişim tarihi: 07.10.2020).

Eski Anadolu Türkçesine Arapçadan Alıntılanmış Bir Fiil Üzerine İnceleme

*Doktora Öğrencisi Nuray DEMİR ÖZTÜRK**

Özet

Çağlardan beri toplumlar birbirlerini birçok alanda etkilemiştir. Etkileme ve etkilenme biçimleri coğrafya, ekonomik unsurlar, savaşlar gibi pek çok sebepten kaynaklanmıştır. Bir etkilenmenin ya da etkilemenin izlerini birçok alana bakarak anlayabiliriz. Şüphesiz toplumların birbirleriyle ilişki düzeylerini belirlemede en önemli göstergelerden birisi o dildeki alıntı sözcüklerdir. Dilin kendi sözcüklerinin yanı sıra toplumların diğer kültürlerden alıntılacakları kelimeler bu etkileşimin en önemli göstergeleridir. Bir toplumun diğerini hangi yönlerden, nasıl ve ne boyutlarda etkilediğini gösteren o dildeki alıntı sözcüklerdir. Bu alıntı sözcüklerin incelenmesi toplumlar arasındaki tarihi, sosyal, siyasi, kültürel pek çok unsuru da ortaya çıkarmış olacaktır. Türkler tarih boyunca pek çok kültür ile karşılaşmışlar, kimi zaman etkileyen kimi zamansa etkilenen unsur olmuşlardır. Tarihin çok eski dönemlerinden bu yana etkileşimde olduğumuz kültürlerden biri de Araplardır. İslamiyet'i kabul etmeden önce başlayan bu iki kültür arasındaki etkileşim İslamiyet'in kabulü ile pekişmiş ve her yönden karşılıklı bir paylaşım sürüp devam etmiştir. Arap kültürü bizi dinden siyasete, bilimden edebiyata kadar birçok alanda etkilemiştir. Bu alanların en başında yine tıp gelmektedir. Arapça tercümelemler ile başlayan tıp alanındaki bu etkileşim telif edilen eserlerle de sürmeye devam etmiştir. Gerek bu eserleri yazanların Arap bilim adamları olması gerekse Türk olup yine de bu kültür dairesi içinde yetişmesi etkileşim için kaçınılmaz bir zorunluluk oluşturmuştur. İncelenen eserlere bakıldığında Arapçadan alıntılanan bu sözcükler genellikle isim düzeyinde kalmışsa da bu bildiride de görüleceği üzere istisnai bir kategori olan fiil boyutuna da taşındığını görmekteyiz. Fiiller en zor alıntılanan dilsel veriler olmasına rağmen örnekte sunacağımız gibi Arapça bir fiilin Türkçede nasıl yer bulduğuna, ne biçimde girdiğine, hangi anlamda kullanıldığına ve Türkçede hangi zaman ve şahıs eki ile beraber kullanıldığı bilgilerine yer verilecek ve alıntılanan bu fiil ögesi tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Fiil alıntılama, alıntı sözcük, Türkçe-Arapça ilişkileri, Türk tıp tarihi.

An Examination on a Verb Borrowed From Arabic into Old Anatolian Turkish

Abstract

Societies have influenced each other in many fields throughout the ages. The forms of influencing and get influenced stem from many factors such as geography, economic factors and wars. We can understand the traces of an influence by looking at many fields. No doubt that the loanwords in a language are one of the most important indicators in the determining the level of the relations of the societies. Besides the language's own words, the words of the society taken from the other cultures are the most important indicators of this interaction. Loanwords in a language show that in which aspects, how and in what dimensions one society affects another. Examination of these loanwords will be reveal many aspects of relations such as historical, social, political and cultural between the societies. Throughout the history, Turks have encountered many cultures, sometimes they influenced and sometimes they have been influenced. One of the cultures we have been interacting with since old times is Arabs. The interaction between these two cultures, which started before accepting Islam, was reinforced with the acceptance of Islam and a mutual sharing in all aspects has continued. Medicine is at the top of these fields. This interaction in the field of medicine, which started with Arabic translations, continued with the copyrighted works. The authors of these work were both Arab scientists and Turks which are being grew up in this cultural circle created an inevitable necessity for interaction. When we look at the examined works, we see that although these words quoted from Arabic are generally at the noun level, they have been moved to the verb level, which is an exceptional category as can be seen in this paper as well. Although verbs are the most difficult linguistic data to be borrowed, as we will present in the example, how an Arabic verb has been borrowed into Turkish, what form it enters, in what

* Medeniyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, celaidebe@gmail.com

sense it is used, and with which time and person affix it is used in Turkish, and this loan verb element will be discussed

Keywords: Verbal borrowing, loan verb, Turkic-Arabic linguistic contacts, Turkish medical history.

Giriş

Çağlar boyu toplumlar birbirlerini hem etkilemiş hem de birbirlerinden etkilenmiştir. Toplumların etkileşim alanları sanattan edebiyata, bilimden kültüre birçok alanda olmuştur. Bu alanlarda meydana getirilen ürünler birikerek ortak bir mirası oluşturmuşlardır. Bilim de toplumların ortak mirasından meydana gelen en önemli alanlardan biridir. Bilimin kendi içindeki dalları büyüyüp gelişerek koca bir yekunu oluşturmuştur. Şüphesiz bunlardan en önemlisi tıptır. Tıp, geçmişi uzun yüzyıllara dayanan ve her toplumun birbiri ardınca koyduğu taşlar suretiyle ilerleyip gelişen, meydana getirdiği çalışmaların sonuçlarından herkesin istifa ettiği geniş bir alandan oluşmaktadır.

Türkler için tıp, İslamiyet öncesi Orta Asya'da bilimsel olmaktan çok halk hekimliğine dayanan, dini inaçlardan beslenen bir seyirde sürmüştür. İslamiyet'in kabulü ile Arap kültür dairesinin içine girildiğinde yeni bir süreç başlamıştır. İslamiyet Türkler arasında sadece bir din olarak benimsenmemiş farklı bir kültür ile doğrudan münasebet kurularak her alanda bir yenileşme ve değişim başlamıştır.

Türklerin Araplarla uzun yıllar süren münasebetlerinin etkisini önce tercüme sonra telif edilen eserlerde görmek mümkündür. Bu geniş etkileşim sahasının bir parçasını oluşturan tıp, bu etkinin izlerini göreceğimiz önemli bir göstergedir. Selçuklular, Beylikler ve daha sonrasında Osmanlı devletinin kurulup ilerlemesiyle tıbbi çalışmaların seyri arasında bir paralellik vardır. Başlangıçta hekimlerin çalışmaları kendi dillerinde yazılıp sunulmak şeklinde olurken daha sonra Türkçeye çevrilmeye ardından ise doğrudan Türkçe yazılmaya başlanması ile bu alandaki etkinin derece derece ilerlemesi söz konusu olmuştur. Bütünü ile bakıldığında tıp eserlerinde sadece Arapça kelimeler alınmakla yetinilmemiş alınan kelimelerle adeta bir kavram dünyası oluşturulmuş ve zenginleştirilmiştir. Bu bağlamda Türkçenin Arapçadan aldığı sözcüklerle bu kavram dünyasının genişlemesini Türkçenin her döneminde gözlemleyebiliyoruz. Bu çalışmamızda, Türkçe-Arapça ilişkilerinde hiç görülmeyen dilbilimsel bir olgu üzerinde durarak Türkçe-Arapça arasındaki dilsel ilişkinin farklı bir boyutuna dikkat çekmek ve fiil alıntılama söz etmek istiyoruz.

Alıntılama kısaca bir dilin bir başka dilden sözcük alıntılanması olayı olarak tanımlanabilir. Alıntı sözcük ise bu alıntılama süreci sonucundaki üründür. Dil ilişkilerinde en sık alıntılanan öğeler isimler ve sıfatlardır. Geleneksel bakış açısı fiillerin alıntılanamayacağını düşünür. Fakat son yapılan dilbilimsel araştırmalar göstermiştir ki, zor da olsa, diğer sözlüksel öğeler gibi fiiller de alıntılanabilir. Diller, fiil kök ve gövdesini morfolojilerine ekleyebilirler ve adapte edilen fiili kendi fiilleri gibi kullanabilirler. Fiil kökünün alıntılanmasının doğrudan ve dolaylı olarak iki yolu vardır. Doğrudan alıntılama, verici dilin fiil kökü, alıcı dilin fiil morfolojisinde doğrudan yer bulur ve fonetik ve fonolojik değişime çok az uğrar veya hiç uğramaz. Dolaylı yolda, fiilin çekimlenmesi için alıcı dilde genellikle bağımlı bir biçimbirim, yani bir ek gereklidir. Alıntılanan fiil ancak bu şekilde fiil çekim sisteminde yer bulabilir (Bağrıaçık, Ralli ve Melissaropoulou 109). Jan Wohlgemuth, fiillerin çeşitli şekillerde alıntılanıldığını söyler. Bunlar kök veya mastarın doğrudan alıntılanması, çekimlenmiş biçimin doğrudan alıntılanması, bir ek ile bağlantı yapılarak alıntılanma vb. (8, 9)

Fiil alıntılama diğer Türk dilleri ile ilişkide olan çeşitli dillerden örnek vermek gerekirse şunları sıralayabiliriz: Eski Batı Türkçesinden Macarcaya geçmiş olan birçok fiil tespit edilmiştir. Örneğin, 'yalvarmak, dilenmek' anlamlarına gelen *koldu-* fiili Macarcaya geçerken Macarca sonda ünlüye izin vermediğinden *-l-* eki ile türeterek *koldul-* biçiminde almıştır. Yine *ir-* 'yazmak' Eski Batı Türkçesinde *ir-*'dan, Macarca *gyónik* 'günah çıkarmak' Eski Batı Türkçesinde *cuwun-* biçimlerinden alıntılanmıştır

(Róna-Tas, Berta ve Károly 1136). Tundra Yukaghir dilleri *aarej-* ‘durmak’ anlamına gelen fiili doğrudan Yakutça *uuraj-* biçiminden almıştır ve kendi dil içi değişimlerine uğratarak kullanmıştır (Piispanen 332). Orta Moğolca, Volga Kıpçak dillerinin pek çoğunu etkilemiştir; bunlardan bir tanesi olan Karaçay-Balkar Türkçesinde Moğolcaya ait birçok alıntı fiil bulmak mümkündür; bunlardan birkaç örnek vermek gerekirse, *alca-* ‘yanılmak, şaşırmaq’ fiili Moğolca *alca-* biçiminden, *algasa-* ‘zayıflamak’ fiili Moğolca *alyasaḡ-* biçiminden, *asıra-* ‘himaye etmek’ fiili *asara-* Moğolca biçimlerinden gelen fiillere örnek olarak verilebilir (Éva 3,4).

Yukarıdakilerden hareketle alıntılanmış olan kelimeler incelendiğinde bu süreç içerisinde en zor alıntılan kategorinin fiiller olduğu görülmektedir. Ancak çalışmamıza konu olan ve örnek vereceğimiz sözcüğe bakıldığında fiillerin çok zor da olsa alıntılanabileceğinin bir örneğini biz de göstermiş olacağız.

Bahsi geçen fiilin yazıldığı metin ve yazar hakkında kısaca bilgi verecek olursak eser, Sinoplu Mü’min bin Muḡbil tarafından yazılmıştır. Kaynaklarda hayatı hakkında bilgi yoktur. Onun ile ilgili bilgilere, yazmış olduğu iki tıp kitabından ulaşmaktayız. Yazdığı tıp kitaplarından ilki *Zâhire-i Murâdiyye*’dir. II. Murad’a sunmuş olduğu kitabı için bazı tıp tarihçileri eserin 12. yüzyılda yaşamış Curcanî’nin yazmış olduğu *Zahire-i Harzemşahi*’nin tercümesi olduğunu söylemişlerdir. Ancak bu iki eseri kıyaslayan Esin Kahya, kitapların yazım planlarının farklı olmasını birbirlerinden ayıran en somut özelliklerden biri olduğunu söylemiştir. Mü’min bin Muḡbil’in kendinden önce yaşamış olan tıp otoritelerinin görüşlerine yer vermesini ve biliyor olmasını böyle düşünülmesine sebep olduğunu dile getirmiştir. (94, 95) Mü’min bin Muḡbil’in ikinci eseri, *Miftâhu’n-Nûr ve Hazâinü’s-Sürûr*’dur. Müellif, eserin sebep-i telif kısmında eserin içinde çeşitli faydalar bulunduğunu ağrılardan ve gözün çeşitli hastalıklarının sebebini, belirtisini ve ilacını anlattığını söyler. Bu yüzden kitabına da *Miftâhu’n-Nûr ve Hazâinü’s-Sürûr* adını vermiştir. Eserini II. Murad’a sunmuştur. Bu kitaptan hareketle daha önce yazılmış olan göz ile ilgili kaynaklar kıyaslandığında Mü’min bin Muḡbil’in hem onlardan faydalandığını hem de eserine yenilikler kattığını söyleyebiliriz. Mü’min bin Muḡbil’in yazmış olduğu bu eserlerinden ve kendinden önceki tıp otoritelerinin bilgilerinden yararlanma biçimine ve şeklinde bakıldığında Arapçayı ne kadar iyi bildiği ve çalışmalarında bu bilgileri alarak nasıl kullandığı, gerektiğinde tercüme yapıp eserlerinde yer verdiği ve kendi tecrübelerini de eklemekten geri durmadığı sonuçlarına rahatlıkla ulaşabiliriz. Mü’min bin Muḡbil’in bahsi geçen ve ikinci kitabı olan *Miftâhu’n-Nûr ve Hazâinü’s-Sürûr* adlı kitabında sözü edilen alıntılanmış fiili görmekteyiz. Burada üzerinde duracağımız fiilin geçtiği bağlam metinde şöyledir:

...eger çapak kuru olub uvacık olacaḡ olursa pârecuḡları gözün içine düşer zahmet eder anı arıtmak tarîkası oldur ki mîl ucına yumşaq panbuḡ tılayalar şuya ısladub gözün çabaḡını gözün arḡunluḡıla sileler... (MNHS 132a/5-6-7)

ḡlā kelimesi metinde 80 yerde geçmektedir. Bunlardan 10 tanesinde isim görevinde kullanılmıştır. Üç tanesi yalın halde, 4 tanesine *-lar* çekim eki gelerek, 1 tanesine *-lar-dan* çekim eki gelerek, 1 tanesi *-sı-nu* çekim eki gelerek, 1 tanesi de *-y-ıla* çekim eki getirilerek isim tabanı şeklinde oluşturulmuştur. Geri kalan 70’inde ise *etmek*, *eylemek*, *olmak* yardımcı fiilleri ile birlikte fiil oluşturularak kullanılmıştır.

ḡlā kelimesinin Arapça fiil şekli *طَلَى* olup ‘sıvamak, kaplamak’ anlamlarına gelir. Mastar hali olan *طَلَاء* biçimi ise ‘sürecek veya sürünecek nesne’ye isim olmuştur.

Metnimizin MNHS 132a/7 kısmında *ḡlā* kelimesi fiil tabanı olarak kullanılmıştır. *ḡlā* kelimesi *ḡlā-* fiil tabanına önce *-y* kaynaştırma harfinin getirilmesi ardından istek eki olan *-a* ekinin kullanılması ve son olarak *-lar* III. çoḡul şahsın eklenmesiyle *tılayalar* biçimine dönüştürülüp ‘süreler’ anlamı yüklenerek kullanılmıştır.

ḡlā kelimesinin metnimizde *etmek*, *eylemek*, *olmak* yardımcı fiilleri ile birlikte kullanılırken, yukarıda belirttiğimiz kısımda III. çoḡul şahıs eki ve istek kipinde çekimlenerek fiil biçiminde yer bulması dikkate

değerdir. Burada da kelimenin mastar olabileceği ilk etapta düşünülse bile fiil tabanlarına getirilen istek kipinin ve şahıs ekinin doğrudan bir mastara eklenemeyeceği ve fiil gibi çekimlenemeyeceği bilinmektedir. Müellifimiz Mü'min bin Muḳbil'in, hayatından eserleri ışığında söz ettiğimiz üzere muhtemelen iki dilli özelliğe sahip Arapça ve Türkçeyi iyi yazıp konuşabilen biridir. Kendisinin Arapçaya hakim olduğunu belki de anadilinin Arapça olduğunu ve Türkçeyi sonradan öğrendiğini düşünmek zor değildir. İlim rağbet bulduğu yere gider, düşüncesinden hareketle o yüzyıl için Osmanlı toplumunun ve düşünce dünyasının ilme merakı ve rağbeti söz konusu olduğundan hekimler padişahlardan iltifat görmek için buldukları yerden Osmanlı topraklarına gelmiş olabilirler. Mü'min bin Muḳbil'in de Osmanlı topraklarına gelip eserlerini II. Murad'a sunmak şekliyle böyle bir iltifata mazhar olmak isteyebileceği düşünülmelidir. Dolayısıyla, Mü'min bin Muḳbil ileri iki dilliliğinden kaynaklı olarak muhtemelen burada Arapça *tıla-* sözcüğünü Türkçe bir fiil gibi düşünerek istek kipi 3. şahısta çekimlemiştir ve kullanmış olduğu bu biçim onu rahatsız etmemiştir. İki dilli insanların özellikleri düşünüldüğünde zaman zaman bu tür kullanımlara yer veriyor olmaları normal karşılanabilir.

Sonuç

Sonuç olarak, şunları söylemek mümkündür:

1. EAT döneminde Mü'min bin Muḳbil'in yazmış olduğu Miftāhu'n-Nūr ve Ḥazāinü's-Sürūr adlı eserde *tıla-* biçiminde bir fiil alıntısından söz edebiliriz. Dolayısıyla dil ilişkilerinde fiil alıntılanmanın zor da olsa bizde de en az bir örneğinden bahsedilebilir.
2. Bu örneğin müfret bir kullanım olduğu düşünülse bile EAT metinleri ve sahanın genişliği dikkate alındığında benzer alıntılarının da olmuş olabileceği fakat çalışmalarda gözden kaçırıldığı anlaşılmaktadır. Bundan sonra yapılacak çalışmalara bu gözle de bakılması gereklidir.
3. Mü'min bin Muḳbil EAT döneminin iki dillileri arasında değerlendirilebilecek bir şahsiyettir. İleri iki dilliliğin vermiş olduğu bir özellik neticesinde Arapça fiil tabanını Türkçe olarak düşünüp ona kip ve şahıs eki getirerek çekimlemiştir.

Kaynakça

- Bağrıaçık, M., Angela R. & Dimitra M. ed. (2015). Borrowed Morphology. In F. Gardani, P. Arkadiev and N. Amiridje: De Gruyter.
- Éva, C. (2006). Middle-Mongolian Loan Verbs As They Appear in Karachay-Balkar. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 3/4:36-65.
- Kahya, E. (1992). "Onbeşinci Yüzyılda Yaşamış Bir Hekimimiz Mümin B. Mukbil." *I. Türk Tıp Kongresi: İstanbul 17-19 Şubat 1988*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 93-102.
- Piispanen, P. (2019). Additional Turkic and Tungusic Borrowings into Yukaghir III. *JOTS*, 3/2, 321-372.
- Róna-Tas, A. & Berta, Á. (2011). West Old Turkic Turkic Loanwords in Hungarian Part II: West Old Turkic: Turkic Loanwords in Hungarian Part II: Lexicon □L-Z□, Conclusions, Apparatus. (X, S. 620–1494). *Turcologica*. Herausgegeben von Lars Johanson. Band: 84. Harrassowitz: Wiesbaden.
- Sarı, M. (1982). *El-Mevarid Arapça Türkçe Lûgat*. İstanbul: İpek.

Şahin, M. Ü. (1994). Mü‘min bin Mukbil Miftâhü’-n-Nûr ve Hazâinü’s-Sürûr (Dil Özellikleri-Metin-Söz Dizini). Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

Wohlgemuth, J. (2005). Creating a Database on Verb Borrowing Patterns. Proceedings of the 2nd International Postgraduate Conference in Linguistics and Literary Studies, 2005/8/13: 1-12.

The Journal of The Royal Geographical Society Dergisi'nin Doğu Bilimine Katkısı: Orta Asya'daki Türkler ve Türk Dili İle İlgili Yayınlar

Arş. Gör. Dr. Nuray TAMİR*

Özet

Orta Asya, Batı dünyasının yüzyıllardır önemli ilgi odağıdır. Özellikle 18. yüzyılın başlarından itibaren Türk yazıtlarının keşfi ve Türkçenin diğer tarihî dönemlerine ait metinlerinin bulunuş hikâyelerinde Batılı bilim adamlarının, seyyahların, askerlerin adlarına rastlamaktayız. İlmî çalışmalarla birlikte çeşitli coğrafi geziler ve bu gezilere katılan isimler de Doğu bilimi çalışmalarına katkı sağlamışlardır. Osmanlı Devleti'nin gerileme dönemi yıllarına denk gelen Doğu bilimi çalışmalarında, Batı'da kurulan coğrafya dernekleri Türklerin buldukları coğrafi bölgelere de araştırma gezileri düzenlemişlerdir. Orta Asya'ya olan yönelişler 1858 yılında İngilizlerin Hindistan'ı işgali ile artmıştır. Bu gezilerdeki izlenimler daha sonra derneklerce hazırlanan dergilerde yayımlanmıştır. 19. yüzyılın ilk çeyreğinden sonra dikkati çeken The Journal of the Royal Geographical Society dergisi de bu tür dergilerdendir. The Royal Geographical Society üyeleri tarafından hazırlanan dergide, yapılan coğrafi araştırmalar için fonlar sağlanmıştır. Coğrafi gezilerde gidilen yerlere ait haritalarla birlikte, bölgeye ait nüfus bilgileri, yer adları, iklime ve bitki örtüsüne dair bilgiler, ekonomik gelirler, yeraltı kaynakları, tarihî kalıntılar, siyasi ve dönemin tarihî olaylarının o bölgelerde etkisi, o bölgelerdeki yazarlar ve eserleri gibi pek çok konudaki izlenimler bu dergide yayımlanmıştır. Birçok araştırmacı bu dergi için hazırladıkları yazılardan yola çıkarak dönemin coğrafyasına ait gezi ve araştırma kitapları da ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada 1831-1880 yılları arasında yayımlanan sayılar incelenerek, bu sayılarda yer alan Orta Asya'daki Türkler ve Türk dili, Türk coğrafyası ve Türklere ait eserlerle ilgili yazıların bibliyografyası kronolojik olarak gösterilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: The Journal of the Royal Geographical Society dergisi, Orta Asya, Türk Coğrafyası, Tarihî Türkçe.

The Contribution of The Journal of The Royal Geographical Society to Oriental Science: Publications About Turks in Central Asia and the Turkish Language

Abstract

Central Asia has been the center of attention of the Western world for centuries. Especially since the early 18th century, we come across the names of Western scientists, travelers and soldiers in the stories where Turkish inscriptions and texts from other historical periods of Turkish were discovered. Along with scientific studies, various geographical trips and people who participated in these trips also contributed to the studies of Oriental science. In the Oriental science studies, which coincided with the period of regression of the Ottoman Empire, the geography associations established in the West also organized research trips to the geographical regions where Turks were located. The tendencies towards Central Asia have increased with the British occupation of India in 1858. The impressions of these trips were later published in journals prepared by the associations. The Journal of the Royal Geographical Society, which attracted attention after the first quarter of the 19th century, is one of such journals. Funds were provided for geographic research in the journal, prepared by members of The Royal Geographical Society. Along with the maps of the places visited in the geographical trips, the population information of the region, place names, information on climate and vegetation, economic incomes, underground resources, historical remains, the effect of political and historical events in those regions, authors and their works in those regions' impressions have been published in this journal. Based on the articles they prepared for this journal, many researchers have also produced travel and research books belonging to the geography of the period. In this study, by examining the numbers published between 1831-1880, the bibliography of the articles about Turks in Central Asia and the Turkish language, Turkish geography and Turkish works will be shown chronologically.

Keywords: The Journal of the Royal Geographical Society, Central Asia, Turkish Geography, Historical Turkish.

* Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türkiye, nuraytmr2@gmail.com.

Orta Asya, Türklerin kadim vatanıdır ve Türkistan olarak da adlandırılmaktadır. “(...) Hazar Denizi’nden ve Edil (Volga)dan Çin Seddi’ne, Altaylar’dan Hindügüş’a kadar uzanan ülkeler mânasında umumî isim olarak «Uluğ (Büyük) Türkistan» ve «Türkili» tâbirleri kullanılmıştır.” (Togan, 1942-1947: 2) ifadesinde Togan, Türkistan’ın sınırlarını genel olarak çizer. Orta Asya, Batı dünyasının yüzyıllardır önemli ilgi odağı olmuştur. Özellikle 18. yüzyılın başlarından itibaren Türk yazıtlarının keşfi ve Türkçenin diğer tarihî dönemlerine ait metinlerinin bulunuş hikâyelerinde Batılı bilim adamlarının, seyyahların, devlet adamlarının, askerlerin adlarına rastlamaktayız. İlmî çalışmalarla birlikte çeşitli coğrafi geziler ve bu gezilere katılan isimler de Doğu bilimi çalışmalarına katkı sağlamışlardır. Osmanlı Devleti’nin gerileme dönemi yıllarına denk gelen Doğu bilimi çalışmalarında, Batı’da kurulan coğrafya dernekleri Türklerin buldukları coğrafi bölgelere de araştırma gezileri düzenlemişlerdir. Orta Asya’ya olan yönelişler 1858 yılında İngilizlerin Hindistan’ı işgali ile artmıştır. Bu gezilerdeki izlenimler daha sonra derneklerce hazırlanan dergilerde yayımlanmıştır.

19. yüzyılın ilk çeyreğinden sonra İngiltere’de yayımlanan *The Journal of the Royal Geographical Society* dergisi de bu tür dergilerdendir.

The Journal of The Royal Geographical Society Dergisi

The Journal of The Royal Geographical Society dergisini çıkaran “*Kraliyet Coğrafya Derneği*”¹, 1830 yılında kurulmuştur. Bu derneğin temelleri 16. yüzyıl ve sonrasında İngiltere’de kurulan coğrafya derneklerine dayanmaktadır (Yılmaz, 2019: 321-323). Dernekte yapılan coğrafi araştırmalar için fonlar sağlanmıştır. Derneğin üyeleri tarafından dergi yayımlama kararı alınmış ve 1831 yılında yayın hayatına başlamıştır. *The Journal of The Royal Geographical Society* dergisinin ilk sayısında yer alan “Patron. His Sacred Majesty KING WILLIAM IV.” (1831: xi) ifadesinde Kral IV. William’ın himayelerinde derginin yayımlandığı görülmektedir. Dergi 1831-1880 yılları arasında yılda bir defa yayımlanmıştır. Derginin adı 1852 yılı 22. cilde kadar *The Journal of The Royal Geographical Society of London* iken, 23. cildin yayımlandığı 1853 yılından itibaren *The Journal of The Royal Geographical Society* olarak geçmektedir. Dergide haritalarda bugün bile yerlerini göstermekte zorlanacağımız, sömürge olan ülkeler, adalar ve diğer yerler için yapılan geziler ayrıntılarıyla anlatılmaktadır. Yapılan coğrafi araştırmaların bazıları madalya ile ödüllendirilmiştir ve ödül alanların isimleri dergide ilan edilmiştir.

Kraliyet Coğrafya Derneği Dergisi, yayımlandığı yıllarda dünyanın pek çok yerinin haritalarıyla birlikte, bölgelere ait nüfus bilgileri, yer adları, iklime ve bitki örtüsüne dair bilgiler, ekonomik gelirler, yeraltı kaynakları, tarihî kalıntılar, siyasi ve dönemin tarihî olaylarının o bölgelerde etkisi, o bölgelerdeki yazarlar ve eserleri gibi pek çok konudaki izlenimleri vermesi sebebiyle önemlidir. Sadece seyyahların yazıları, gezi raporları değil aynı zamanda diğer coğrafya derneklerinde yayımlanan gezi yazılarının analizleri ve tercümeleleri de bu dergide yayımlanmıştır.

Kraliyet Coğrafya Derneği Dergisi'nin (1831-1880) Yayımlandığı Zamanda Orta Asya'daki Türklerin Durumu

19. yüzyılda Orta Asya’daki Türklerin durumu, Altın Orda Devleti’nin yıkılmasıyla başlayan süreçle anlaşılabilir. Altın Orda Hanlığı’nın 16. yüzyıl başlarında yıkılmasından sonra Orta Asya’da Hanlıklar Dönemi başlamıştır. Kazak Hanlığı, Buhara, Hive ve Hokand Hanlıkları ile birlikte Yarkent (Saidiye) Hanlığı dönemin Türk devletleridir (Ercilasun, 2020: 102-103). 18. yüzyılda Kazak Hanlığı’nın Kiçi Cüz, Orta Cüz ve Ulu Cüz olarak ayrılmasından sonra bu bölgelerin 1822 ve 1824 yılında Ruslar tarafından ele geçmesi hızlanmıştır (Tamir, 2014: 70). 1865-85 yılları arasında Ruslar diğer Türk

¹ Derneğin adı Türkiye’de Kraliyet Coğrafya Derneği / Topluluğu olarak bilinmektedir (Yılmaz 2019; Wikipedia e.t. Eylül 2020).

hanlıklarını da ortadan kaldırmıştır. Doğu Türkistan’da ise Yakup Bey tarafından 1863 yılında kurulan devlet Çinliler tarafından 1877 yılında yıkılmıştır (Ercilasun, 2020: 103).

Tek bir siyasi otoritenin olmayışı hanlıkların bölünmesinde etkilidir ve bu siyasi karışıklıklar sırasında Türkler varlıklarını devam ettirme mücadelesi ile karşı karşıyadır.

Kraliyet Coğrafya Derneği Dergisi’nde Yer Alan Orta Asya’daki Türkler ve Türk Dili İle İlgili Yayınlar

Dergide Balkanlar, Anadolu, Kafkaslar, Azerbaycan, İran ve Orta Asya ile birlikte Sibirya Bölgesi’ne ve Çin’de Türklerin yaşadığı pek çok bölgeye dair yazılar bulunmaktadır. Karadeniz, Hazar Denizi; Aral Gölü, Issık Göl, Tengri Nur Gölü, Zaysan Gölü (Kazakistan); Seyhun ve Ceyhun Irmakları, Koşkar Irmağı; Alay, Ural, Tanrı Dağları, Pamir Dağları; Yenisey, Zerefşan Vadisi; Buhara, Hoten, Yarkend, Kâşgar, Keşmir, Semey şehirleri; Karategin, Cungarya ve Narın bölgeleri de gezilen rotalarda tanıtılmaktadır.

Dergideki haritalarda ve bölge adlandırmalarında Doğu Türkistan ve Batı Türkistan terimlerinin yer aldığı görülmektedir. 1870 yılında Hayward’ın yazısı içerisinde yayımlanan haritanın ismindeki “Sketch Map of Eastern Turkistan” (Hayward, 1870: 33-166) ve bunun dışında 1875 yılında yayımlanan, John Arrowsmith’in 1872’de hazırladığı harita için verilen notta geçen “It was originally intended to be a Map of Western Turkistan only” ifadesi bu terimleri kanıtlar niteliktedir (1875: 420). Dergide aşağı yukarı aynı coğrafya için dönemin tarihî isimlendirmeleri olan Çin Tataristanı (*Chinese Tartary*), Tataristan (*Tartary*) terimleri de kullanılmıştır. Çin Tataristanı (*Chinese Tartary*) teriminin geçtiği tarihî çalışmalarda bu terim, Şincan (Uygur Özerk Bölgesi), Moğolistan, Mançurya ve Çinghay (Kokonor veya Ho-Ho-Nor) bölgesini kapsamaktadır (Wikipedia, e.t. 19.11.20).

Türkçe üzerine değerli araştırmaları bulunan Robert Berkeley Shaw’ın dergiye katkıları çoktur. *Visits to High Tartary, Yârkan, and Kâshgar* (1871), *A Sketch of the Turki Language as spoken in Eastern Turkestan (Kâshghar and Yarkand.)* (1878), *On The Ghalchah Languages (Wakhí and Sarikolí)* (1876) adlı eserleri ile tanınan ve Türkiye’de eserleri üzerine tezler yapılan Shaw, 1872 yılında Kraliyet Coğrafya Derneği tarafından madalya ile ödüllendirilmiştir (1872: c). R. B. Shaw’ın, Sir T. D. Forsyth’la yaptığı Doğu Türkistan gezisi (1869-70) sırasındaki gözlemlerinin sonucu, Kraliyet Coğrafya Derneği Dergisi’nde 1871 yılında William Ellis tarafından enlem boylam ve diğer coğrafi hesaplamaları ile değerlendirilmiştir (Ellis 1871: 373-392). 1876 yılında dergide Shaw’ın bu geziden yola çıkarak yazdığı bir makalesi bulunmaktadır. Makalede Doğu Türkistan gezisi için tarihî bilgilere başvuran Shaw, Babür Şah’ın teyzeoğlu Mirza Haydar Duwlat’ın 16. yüzyılda Farsça olarak yazdığı *Târih-i Reşîdî* adlı eserden faydalanmış ve bu makalesinde Orta Asya Türk tarihine ait bu önemli eseri tanıtarak bazı bölümleri tercüme etmiştir. Shaw’ın Kaşgarya olarak adlandırdığı bölgede Mirza Haydar’ın bahsettiği ve kendi gözlemleriyle de anlattığı yerlerden oluşan güzergâh üzerindeki coğrafi adların Latin harfleri ile ve bazılarının da İngilizce anlamlarıyla verilmesi, o dönemki telaffuzlarının tespiti için önemlidir. Yer adları ile birlikte coğrafi adlandırmalarda *Kırgız dialect* ve *Kâshgar Turki* terimleri ile karşılaştırmalar yapılması dönemin Türk lehçelerinin özelliklerini göstermesi bakımından Türk dili araştırmalarına katkı sağlamaktadır (Shaw, 1876: 277-298).

Bu çalışma, Kraliyet Coğrafya Derneği Dergisi’nde makale ya da çeviri adlarında Orta Asya’daki Türkler ve onlarla ilgili yer adları geçen yayınlarla sınırlandırılmıştır. Bunların dışında kalan yayınlarda da Türk yerleşim adları geçmektedir. Kraliyet Coğrafya Derneği Dergisi’nde yer alan Orta Asya’daki Türkler ve Türk Dili ile ilgili yayınlara ait bibliyografya kronolojik olarak sıralanacaktır. Dergi adı bu künyelerde 23. cilde kadar (Yılmaz, 2019: 320) kaynağındaki kısaltma ile *JRGS* olarak daha sonraki ciltlerde ise *JRGS* olarak gösterilecektir. Yazı başlıklarının Türkçe çevirisinde bazı açıklayıcı kısımlar

parantezle tarafımızdan eklenmiştir. Dergide bazı yazıların yazarları belirtilmemiştir, bu türden yazılar genellikle heyetlerin gezi mektuplarından, raporlarından alınmıştır.

1831

Moorcroft, W. (1831). "Papers of the late Mr. William Moorcroft. Notice on Khoten". *JRGS*. Vol. 1, s. 233-247. 'Müteveffa Mr. William Moorcroft'un Yazıları. Hoten Üzerine Notlar'

1832

Moorcroft, W. (1831). "Notices of the Natural Productions and Agriculture of Cashmere". *JRGS*. Vol. 2, s. 253-268. 'Keşmir'in Doğal Ürünleri ve Tarımıyla İlgili Notlar'

1834

Johnson, C. (1834). "Journey Through the Himmáleh Mountains to the Sources of the River Jumna, and Thence to the Confines of Chinese Tartary: Performed in April-October, 1827, by Captain C. Johnson, Late of the 11th Dragoons"; (analiz eden, görüşleriyle nakleden W. Ainsworth). *JRGS*. Vol. 4, s. 41-71. 'Himalaya Dağları'ndan Yamuna Nehri Kaynaklarına ve Oradan Çin Tataristanı (Chinese Tartary) Sınırlarına Doğru Yolculuk: Nisan-Ekim 1827 tarihleri arasında 11. Süvari Alayından Müteveffa Kaptan C. Johnson Tarafından Gerçekleştirildi'

(İncelenmiş bir çalışma). Conolly, A. (1834). "1. Journey to the North of India, Overland from England Through Russia, Persia, and Affghanistan"; Burnes, A. (1834). "2. Travels into Bokhara, Being the Account of a Journey from India to Cabool, Tartary, and Persia". Vol. 4, s. 278-318. '1. Kuzey Hindistan'a Seyahat, İngiltere'den Kara Yolu ile Rusya, İran ve Afganistan; 2. Buhara'ya Seyahat, Hindistan'dan Cabool, Tataristan (Tartary) ve İran'a Olan Yolculuğun Anlatımı'

1836

Hügel, B. C. (1836). "Notice of a Visit to the Himmáleh Mountains and the Valley of Kashmir, in 1835". *JRGS*. Vol. 6, s. 343-349. '1835'te Himalaya Dağları ve Keşmir Vadisi'ne Bir Ziyaret Hakkında Not'

1838

Fraser, J. B. (1838). "Notes on the Country Lying between the Meridians of 55° and 64° East, and Embracing a Section of the Elburz Mountains in Northern Khorásán". *JRGS*., Vol. 8, s. 308-316. '55° ve 64° Doğu Meridyenleri Arasında Kuzey Horasan'daki Elburz Dağları'nın Bir Bölümünü Kapsayan Bölge/Ülke Üzerine Notlar'

1839

Prichard, J. C. (1839). "On the Ethnography of High Asia". *JRGS*. Vol. 9, s. 192-215. 'Yüksek Asya'nın (High Asia) Etnografyası Üzerine'

Vigne, G. T. (1839). "Outline of a Route Through the Panj-áb, Kábul, Kashmír, and into Little Tibet, in the Years 1834-8". *JRGS*. Vol. 9, s. 512-516. '1834-8 Yıllarında Pencap, Kabil, Keşmir ve Küçük Tibet'e (Little Tibet) Giden Yolun Ana Hatları'

1841

Gibbons, R. (1841). "Routes in Kirmán, Jebál, and Khorásán, in the Years 1831 and 1832". *JRGS*. Vol. 11, s. 136-156. '1831-1832 Yıllarında Kirman, Jebal ve Horasan'daki Yollar'

1842

(1842). "The Bolan Pass". *JRGS*. Vol. 12, s. 109-112. 'Bolan Geçidi'

(Editör tarafından incelenmiş bir çalışma). Vigne, G. T. (1842). “1. A Personal Narrative of a Visit to Ghuzni, Kabul, and Afghanistan by G. T. Vigne; 2. Travels in Kashmir, Ladak, Iskardo, the Countries adjoining the Mountain Course of the Indus and the Himalaya, North of the Panjab. With a Map and other Illustrations by G. T. Vigne”. *JRGS*. Vol. 12, s. 132-136. ‘I. G. T. Vigne’in Gazni, Kabil ve Afganistan Ziyaretinin Kişisel Hikâyesi, 2. Keşmir, Ladak, Skardu, İndus ve Himalaya Dağ Rotasına Bitişik Ülkelere, Pencab’ın Kuzeyi’ne Seyahat.’

(Editör tarafından incelenmiş bir çalışma). Humboldt, A. de (1842). “Asie Centrale. Recherches sur les Chaines de Montagnes et la Climatologie comparée”. *JRGS*. Vol. 12, s. 269-281. ‘Orta Asya. Sıradağlar ve Karşılaştırmalı İklim Bilimi Üzerine Araştırmalar’

1843

Murchison, R. I. (1843). “A Few Observations on the Ural Mountains, to Accompany a New Map of a Southern Portion of That Chain”. *JRGS*. Vol. 13, s. 269-278. ‘Ural Dağları Üzerine Birkaç Gözlem, Bu Silsilenin (Dağ) Güney Bölümünün Yeni Bir Haritasını Ekleme’

1844

Forbes, F.; Rawlinson, W. (1844). “Route from Turbat Haideri, in Khorasan, to the River Heri Rud, on the Borders of Sistan”. *JRGS*. Vol. 14, s. 145-192. ‘Horasan’daki Türbet-i Haydari’den Herirud Nehri’ne Sistan Sınırlarındaki Yol’

Khanikoff, M. N. de (1844). “On the Desiccation of the Tanghi-Daria, a Branch of the Jaxartes”. (Çev. Editör). *JRGS*. Vol. 14, s. 333-335. ‘Seyhun (Jaxartes) Kollarından Biri (olan) Teng-i Derya (Tanghi-Daria)’nin Kuruması Üzerine’

1849

Thomson, T. (1849). “Successful Journey to the Karakorum Pass, in Central Asia”. *JRGS*. Vol. 19, s. 25-29. ‘Orta Asya’daki Karakoram Geçidi’ne Başarılı Bir Seyahat’

Hofmann, M. (1849). “Extract from the Reports of M. Hofmann, Chief of the Expedition to the North Ural”. *JRGS*. Vol. 19, s. 31-32. ‘Kuzey Ural Seferi Başkanı M. Hoffmann’ın Raporundan Özet’

1851

Strachey, R. (1851). “On the Physical Geography of the Provinces of Kumáon and Garhwál in the Himálaya Mountains, and of the Adjoining Parts of Tibet”. *JRGS*. Vol. 21, s. 57-85. ‘Himalaya Dağları’ndaki Kumaon ve Garhwal İllerinin Fiziki Coğrafyası ve Tibet’e Bitişik Bölümleri Üzerine’

1853

Butakoff, A. (1853). “Survey of the Sea of Aral”. *JRGS*. Vol. 23, s. 93-101. ‘Aral Denizi’nin Araştırılması’

1861

Purdon, W. H. (1861). “On the Trigonometrical Survey and Physical Configuration of the Valley of Kashmir”. *JRGS*. Vol. 31, s. 14-30. ‘Keşmir Vadisi’nin Trigonometrik Ölçümü ve Fiziksel Yapılandırması Üzerine’

Austen, H. H. (1861). “Notes on the Valley of Kashmir”. *JRGS*. Vol. 31, s. 30-37. ‘Keşmir Vadisi Üzerine Notlar’

Clerk, C. (1861). “Notes in Persia, Khorassan, and Afghanistan”. *JRGS*. Vol. 31, s. 37-65. ‘İran, Horasan ve Afganistan’daki Notlar’

Semenof, P. P. (1861). "First Ascent of the Tian-Shan or Celestial Mountains, and Visit to the Upper Course of the Jaxartes or Syr-Daria, in 1857". (Çev. John Michell). *JRGS*. Vol. 31, s. 356-366. '1857'de Tian-Shan veya Tanrı (Celestial) Dağları'na İlk Tırmanış ve Jaxartes veya Siriderya/Sir Derya (Seyhun Irmağı)'nın Yukarı (Nehir) Yatağına Ziyaret'

Golubef, A. (1861). "Brief Sketch of the Results of the Issyk-Kul Expedition". (Çev. John Michell). *JRGS*. Vol. 31, s. 366-370. 'Issık Göl Seferi Sonuçlarının Kısa Krokisi'

1862

Abramof, N. (1862). "Semipalatinsk". (Çev. John Michell). *JRGS*. Vol. 32, s. 555-559. 'Semey'

Venuikof, W. (1862). "Notes on the Lake of Issyk-kul, and the River Koshkar". (Çev. John Michell). *JRGS*. Vol. 32, s. 560-564. 'Issık Göl ve Koşkar Irmağı Üzerine Notlar'

1865

Abramof, A. (1865). "The Lake Nor-Zaisan and Its Neighbourhood". (Çev. John Michell). *JRGS*. Vol. 35, s. 58-69. 'Nor-Zaysan Gölü (Kazakistan) ve Civarı'

Semenof, P. P. (1865) "Djungaria and the Celestial Mountains"; (being the preface to the Second Volume of his Russian translation of Ritter's 'Erdkunde von Asien.'). (Çev. John Michell). *JRGS*. Vol. 35, 213-231. 'Cungarya ve Tanrı (Celestial) Dağları'; (Ritter'in 'Asya Coğrafyası' Rusça çevirisinin ikinci cildine ön söz olarak)

1866

Montgomerie, T. G. (1866). "On the Geographical Position of Yarkund, and Some Other Places in Central Asia". *JRGS*. Vol. 36, s. 157-172. 'Yarkend'in Coğrafi Konumu ve Orta Asya'daki Diğer Yerler Hakkında'

Veniukof, M. (1866). "The Pamir and the Sources of the Amu-Daria". (Çev. J. Michell). *JRGS*. Vol. 36, s. 248-265. 'Pamir (Dağları) ve Amu Derya'nın (Ceyhun Irmağı) Kaynakları'

1867

Johnson, W. H. (1867). "Report on His Journey to Ilchí, the Capital of Khotan, in Chinese Tartary". *JRGS*. Vol. 37, s. 1-47. 'Çin Tataristanı'nda (Chinese Tartary'de), Hoten'in Başkenti İlçi'ye Yolculuğu Üzerine Rapor'

Tremenheere, C. W. (1867). "On the Lower Portion of the River Indus". *JRGS*. Vol. 37, s. 68-91. 'İndus Irmağı'nın Alt Kısımları Üzerine'

Boutakoff, A. (1867). "The Delta and Mouths of the Amu-Daria, or Oxus". (Çev. ve Nakleden John Michell). *JRGS*. Vol. 37, s. 152-160. 'Amu Derya veya Oxus'un (Ceyhun Irmağı'nın) Deltası ve Ağzı'

Godwin-Austen, H. H. (1867). "Notes on the Pangong Lake District of Ladakh, from a Journal Made during a Survey in 1863". *JRGS*. Vol. 37, s. 343-363. 'Ladakh Bölgesi'ndeki Pangong Gölü Üzerine 1863'teki Bir Araştırma Sırasında Yayımlanmış Bir Dergiden Notlar'

1868

Michell, R. (1868). "The Jaxartes or Syr-Daria, from Russian Sources". *JRGS*. Vol. 38, s. 429-459. 'Rusça Kaynaklardan Jaxartes veya Siriderya/Sir Derya (Seyhun Irmağı)'

1869

Montgomerie, T. G. (1869). "Report of the Trans-Himalayan Explorations during 1867". *JRGS*. Vol. 39, s. 146-187. '1867 (yılı) Boyunca Transhimalaya (Sıradağ) Keşiflerinin Raporu'

Semenoff, P. (1869). "Narrative of an Exploring Expedition from Fort Vernoye to the Western Shore of the Issik-Kul Lake, Eastern Turkistan". (Çev. E. Delmar Morgan). *JRGS*. Vol. 39, s. 311-338. '*Fort Vernoye'den (Almatı) Issık Gölü'nün Batı Kıyısına Keşif Gezisinin Hikâyesi, Doğu Türkistan*'

Struve, C. V. (1869). "Astronomical Points Fixed by C. V. Struve in Turkistan, from 1865 to 1868". *JRGS*. Vol. 39, s. 338. '*1865'ten 1868'e Türkistan'da C. V. Struve Tarafından Sabitlenen Astronomik Noktalar*'

1870

Hayward, G. W. (1870). "Journey from Leh to Yarkand and Kashgar, and Exploration of the Sources of the Yarkand River". *JRGS*. Vol. 40, s. 33-166. '*Leh'den Yarkend ve Kaşgar'a Yolculuk ve Yarkend Nehri Kaynaklarının Keşfi*'

Osten Sacken, P. R. (1870). "An Expedition to the Trans-Naryn Country in 1867". (Çev. E. Delmar Morgan). *JRGS*. Vol. 40, s. 250-268. '*1867'de Trans-Narın Bölgesine Sefer*'

Severtsof, N. (1870). "A Journey to the Western Portion of the Celestial Range (Thian-Shan), or "Tsun-Lin" of the Ancient Chinese, from the Western Limits of the Trans-Ili Region to Tashkend". (Çev. Robert Michell). *JRGS*. Vol. 40, s. 343-419. '*Trans-İli Bölgesinin Batı Sınırından Taşkend'e, Tanrı (Celestial) Sıradağları (Thian-Shan) veya Antik Çin'de "Tsun-Lin" (Tanrı Dağları'nın) Batı Kısmı'na Seyahat*'

Fedchenko, A. (1870). "Topographical Sketch of the Zarafshan Valley". *JRGS*. Vol. 40, s. 448-461. '*Zereşan Vadisi'nin Topografik Krokisi*'

(1870). "Note on the Map of the Zarafshan Valley Attached to Mr. Fedchenko's Paper". *JRGS*. Vol. 40, s. 461-462. '*Mr. Fedchenko'nun Yazısına Eklenmiş Zereşan Vadisi Haritası Hakkında Notlar*'

1871

Hayward, G. W. (1871). "Letters from Mr. G. W. Hayward on His Explorations in Gilgit and Yassin". *JRGS*. Vol. 41, s. 1-46. '*Mr. G. W. Hayward'dan Gilgit ve Yassin Keşifleri Üzerine Mektuplar*'

Montgomerie, T. G. (1871). "Report of "The Mirza's" Exploration from Caubul to Kashgar". *JRGS*. Vol. 41, s. 132-193. '*Mirza'nın Kabil'den Kâşgar'a Keşfinin Raporu*'

Harcourt, A. F. P. (1871). "On the Himalayan Valleys: — Kooloo, Lahoul, and Spiti". *JRGS*. Vol. 41, s. 245-257. '*Hamalaya Vadileri Üzerine: — Kullu, Lahaul, ve Spiti*'

Major-General Abramof (1871). "The Principality of Karategin". (Çev. R. Michell) *JRGS*. Vol. 41, s. 338-342. '*Karategin Eyaleti*'

Ellis, W. (1871). "Results of the Observations Taken by Mr. R. B. Shaw during His Journey to Yarkand in the Year 1870". *JRGS*. Vol. 41, s. 373-392. '*Mr. R. B. Shaw'ın 1870 Yılında Yarkend'e Seyahati Boyunca Gözlemlerinin Sonuçları*'

1872

Montgomerie, T. G. (1872). "A Havildar's Journey Through Chitral to Faizabad in 1870". *JRGS*. Vol. 42, s. 180-201. '*(Hint veya Pakistan Ordusundan) Bir Çavuşun (Havildar) 1870'de Çitral'dan Faizabad'a Doğru Seyahati*'

Yule, H.; Manphúl, P.; Bakhsh, F. (1872). "Papers Connected with the Upper Oxus Regions". *JRGS*. Vol. 42, s. 438-481. '*Yukarı Ceyhun (Irmağı) Bölgesi İle İlgili Yazılar*'

Rawlinson, H. C. (1872). "Monograph on the Oxus". *JRGS*. Vol. 42, s. 482-513. '*Ceyhun (Irmağı) Üzerine Monografi*'

1873

Elias, N. (1873). "Narrative of a Journey Through Western Mongolia, July 1872 to January 1873". *JRGS*. Vol. 43, s. 108-139. 'Temmuz 1872'den Ocak 1873'e Batı Moğolistan'a Bir Seyahatin Hikâyesi'

Michell, R. (1873). "Notes on M. Fedchenko's Map of Maghian". *JRGS*. Vol. 43, s. 263-272. 'M. Fedchenko'nun Magian (Pakistan) Haritası Üzerine Notlar'

Rawlinson, H. C. (1873). "Notes on Seistán". *JRGS*. Vol. 43, s. 272-294. 'Sistan Üzerine Notlar'

1874

Lovett, B. (1874). "Narrative of a Visit to the Kuh-i-Khwajah in Sistan". *JRGS*. Vol. 44, s. 145-152. 'Sistan'daki Hâce Dağı'na (Kuh-i Khwajah) Bir Ziyaretin Hikâyesi'

1875

Montgomerie, T. G. (1875). "Narrative of an Exploration of the Namcho, or Tengri Núr Lake, in Great Tibet, Made by a Native Explorer, during 1871-2". *JRGS*. Vol. 45, s. 315-330. '1871-72'lerde Yerli Bir Kâşifile Yapılan, Büyük Tibet'teki (Great Tibet) Namtso veya Tengri Nur Gölü Keşfinin Hikâyesi'

Wood, H. (1875). "Notes on the Lower Amú-darya, Syr-darya and Lake Aral, in 1874". *JRGS*. Vol. 45, s. 367-413. '1874'de Aşağı Amuderya (Ceyhun Irmağı), Siriderya/Sır Derya (Seyhun Irmağı) ve Aral Gölü Üzerine Notlar'

(1875). "Note to the Map of Central Asia by John Arrowsmith". *JRGS*. Vol. 45, s. 420. 'John Arrowsmith'in Orta Asya Haritası Üzerine Bir Not'

1876

Napier, G. C. (1876). "Extracts from a Diary of a Tour in Khorassan, and Notes on the Eastern Alburz Tract"; Kazi Syud Ahmad (1876). "Notes on the Yomut Tribe". *JRGS*. Vol. 46, s. 62-171. 'Horasan'da Bir Turun Günlüğünden Alıntılar ve Doğu Elburz Bölgesi Üzerine Notlar'; 'Yomut Boyu Üzerine Notlar'

Shaw, R. B. (1876). "A Prince of Kâshghar on the Geography of Eastern Turkistan". *JRGS*. Vol. 46, s. 277-298. 'Doğu Türkistan Coğrafyası Üzerine Bir Kâşgar Hükümdarı'

1877

Forsyth, T. D. (1877). "On the Buried Cities in the Shifting Sands of the Great Desert of Gobi". *JRGS*. Vol. 47, s. 1-17. 'Büyük Gobi Çölü'nün Yer Değiştiren Kumlarında Gömülü Şehirler Üzerine'

Michell, R. (1877). "The Russian Expedition to the Alai and Pamir". *JRGS*. Vol. 47, s. 17-47. 'Ruslar'ın Alay ve Pamir'e (ilmî veya keşif) Seferi'

Trotter, H. "Account of the Pundit's Journey in Great Tibet from Leh in Ladákh to Lhása, and of His Return to India Viâ Assam". *JRGS*. Vol. 47, s. 86-136. 'Pundit'in Ladak'taki Leh'ten Lhasa'ya Büyük Tibet'teki (Great Tibet) Seyahatinin ve Assam Üzerinden Hindistan'a Dönüşünün Hikâyesi'

1878

Seebohm, H. (1878). "A Visit to the Valley of the Yenisei". *JRGS*. Vol. 48, s. 1-16. 'Yenisey Vadisi'ne Ziyaret'

Gill, W. J. (1878). "Travels in Western China and on the Eastern Borders of Tibet". *JRGS*. Vol. 48, s. 57-172. 'Batı Çin ve Tibet'in Doğu Sınırlarına Seyahatler'

Trotter, H. (1878). "On the Geographical Results of the Mission to Kashghar, under Sir T. Douglas Forsyth in 1873-74". *JRGS*. Vol. 48, s. 173-234. 'Sir T. Douglas Forsyth Başkanlığındaki Heyetin 1873-74'teki Kâşgar Misyonunun Coğrafi Sonuçları Üzerine'

Delmar Morgan, E. (1878). “The Old Channels of the Lower Oxus. From Russian and Other Sources”. *JRGS*. Vol. 48, s. 301-320. ‘Aşağı Ceyhun’un Eski Su Kanalları - Rusça ve Diğer Kaynaklardan’

Sonuç

Çalışmada öncelikle Kraliyet Coğrafya Derneği Dergisi’ndeki Orta Asya ve Türklerle ilgili yayınların tespiti amaçlanmıştır. Elli sayıdan oluşan ve her bir sayısı hacimli olan dergide yer alan haritalar, yer ve kişi adları Türk Onomastiği için önemli bir katkıdır. Dergi, bu değerli bilgilerin kayıt altına alınarak günümüze taşınmasına kaynaklık etmiştir.

Yazılarda Türklerin yaşadığı coğrafya için Orta Asya terimi yerine Türkistan teriminin kullanılmış olması önemlidir. Dergide yer alan, Türk coğrafyasına ait isimlerin tarihî olaylarla birlikte karşılaştırılması, yazılarda geçen isimlerin istatistiği vb. çalışmalar, farklı alanlardaki incelemelere de imkân verecektir.

Kaynakça

Ercilasun, A. B. (2020). *Türk Dili Temel Kitabı – Herkes İçin Türk Dili*. Ankara: TKAE Yayınları.

Tamir, F. (2014). “Özbek ve Kazak Boylarının Tarihi Üzerine Notlar”. *Kardeş Kalemler Aylık Avrasya Edebiyat Dergisi*, Sayı 91, s. 69-77.

Togan, A. Z. V. (1942 — 1947). *Bugünkü Türkili (Türkistan) ve Yakın Tarihi*. İstanbul: Arkadaş, İbrahim Horoz ve Güven Basımevleri.

Yılmaz, Ö. (2019). “Kraliyet Coğrafya Derneği ve Anadolu’ya Yönelik Faaliyetleri (1835-1845)”. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, Cilt 17, Sayı 33, s. 319-348.

(1831-1880). *The Journal of the Royal Geographical Society (of London)*, Londra / İngiltere.

The Journal of the Royal Geographical Society dergisine online ulaşım için kullanılan site: <https://www.jstor.org/journal/jroyageogsocilon> (e.t. Eylül 2020)

“Chinese Tartary” https://en.wikipedia.org/wiki/Chinese_Tartary (e.t. 19.11.20)

“Kraliyet Coğrafya Topluluğu” https://tr.wikipedia.org/wiki/Kraliyet_Coğrafya_Topluluğu (e.t. Eylül 2020)

İngilizce tercümelelerde faydalanılan siteler:

<https://www.seslisozluk.net> (e.t. Eylül 2020)

<https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce> (e.t. Eylül 2020)

“Manas” Destanında Geçen Tedavi Malzemeleri Adlarından Apı/Üpü Üzerine

Dr. Öğr. Üyesi Nurgül MOLDALİEVA*

Özet

Kırgızcanın söz varlığında sağlık-hastalık olgusuyla ilgili terimler geniş yer tutar. Bu terimlerin dil bilimsel açıdan incelenmesi hem Türk dilinin tarihsel gelişim süreciyle ilgili sorunların hem de genel Türk kültür (halk hekimliği, inancı) tarihinin aydınlatılması açısından önem arz etmektedir. Bu konu bugüne kadar kimi araştırmacılar tarafından çeşitli açılardan ele alınsa da, yalnız Kırgızcada değil diğer Türk lehçelerinde de henüz tam anlamıyla incelenmiş değildir. Bunun başlıca nedenlerinden biri sağlık-hastalık olgusunun çok derin ve kapsamlı olması, sınırlarının tam olarak belirlenememesi, kullanılan terimlerin anlamının sadece sağlık-hastalık olgusuyla değil, hastalık adlarının dışında tedavi yöntemleri, tedavi malzemesi olan ilaç, bitki, organ adları, şifalı su, büyü, inanç vb. gibi konularla da ilgili olmasıdır. Bu konu ayrıca yalnız insan sağlığı ya da hastalığı ile sınırlanabileceği gibi hayvan ve bitki sağlığı veya hastalığı şeklinde de genişletilebilir. Çalışmamızda yukarıda belirtildiği gibi, sağlık-hastalık olgusuyla yakından ilişkili olan geleneksel tedavi malzeme adları “Manas” destanıyla sınırlandırılarak ele alınmış olup hem konunun araştırılmasına katkı sağlamak hem de bu konuya araştırmacıların dikkatlerini çekmek amaçlanmıştır. Konunun bu şekilde sınırlandırılmasının sebebi geleneksel tedavi malzeme adlarının bir kısmına sözlü edebiyat ürünlerinde, özellikle “Manas” destanında rastlanması ve destanda bu malzemelerin kullanımıyla ilgili daha ayrıntılı bilgilerin yer almasıdır. Örneğin, söz konusu destanda *apıyım*, *meer çöp* gibi bitkisel, *kantemir*, *mumiya* gibi mineral, *Kaşkardın kara darısı*, *Kıtaydın kırma kızıl darısı* gibi tedavi malzemeleri geçmektedir. Günümüze kadar “Manas” destanının söz varlığıyla ilgili birçok bilimsel inceleme yapılmış olsa da, destanda geçen sağlıkla ilgili terimlerin kökenine dair dilsel çalışmalar istenilen düzeyde değildir. Sağlık-hastalık konusu daha çok halk bilimi açısından ele alınmış olup destanda ne tür ilaçların geçtiği ve hangi hastalığa karşı ne şekilde kullanıldığı üzerinde durulmuştur. Dolayısıyla destanda geçen çoğu tedavi malzemeleri için kullanılan terimlerin kökeni henüz açıklığa kavuşturulmamıştır. Bu nedenle çalışmamızda ele alınan ve destanda tedavi malzemeleri olarak adı geçen *apı/üpü* sözcüğü art zamanlı ve eş zamanlı araştırma yöntemiyle incelenecektir.

Anahtar Kelimeleri: *Tedavi malzemeleri, apı, üpü, Manas, Kırgızca, sağlık-hastalık.*

The Names of Treatment Mention in the Manas Epic Apı/Üpü

Abstract

Terms related to the phenomenon of health and illness have very important place in the vocabulary of of the Kyrgyz language. Examination of these terms in terms of linguistics is important as it enlightens both the problems related to the historical development process of the Turkic language and the history of the general Turkic culture like folk, medicine, belief. Although this issue has been discussed by some researchers from various angles, it has not been fully studied not only in Kyrgyz but also in other Turkic dialects. One of the main reasons for this is the fact that the health and disease phenomenon is very deep and comprehensive, its boundaries cannot be determined exactly, the meaning of the terms used is not only with the phenomenon of health-disease, but also with treatment methods such as the disease names, medicines, plant, organ names, healing water, magic, belief etc. These issues can also be limited only to human health or disease, or it can be extended to animal and plant health or disease. In our study, as mentioned above, the traditional treatment material names, which are closely related to the phenomenon of health and illness, were handled by limiting them to the "Manas" epic, and it was aimed to contribute to the research of the subject and to draw the attention of researchers to this issue. The reason for the limitation of the subject in this way is that some of the traditional treatment material names are encountered in oral literature products, especially in the epic "Manas", and there is more detailed information about the use of these materials in the epic. For example herbs such as *apıyım*, *meer çöp*, minerals such as *kantemir*, treatment ingredients such as *Kaşkardın kara darısı*, *Kıtaydın kırma kızıl darısı* are mentioned in the epic Manas. Although many scientific studies have been carried out about the vocabulary of the "Manas" saga, linguistic studies on the origin of health-related terms in the epic are not at the desired level. The subject of health and illness has been handled mostly in terms of folklore, and it is dwelled on kind of drugs used in the epic and the way they are used against different

* Ardahan Üniversitesi İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, ARDAHAN/TÜRKİYE, nurgulmoldalieva@gmail.com

diseases. Therefore, the origin of the terms used for most of the healing materials in the epic has not been clarified yet. On this occasion, the word *apı* and *üpü* discussed in our study will be examined using the diachronic and concurrent research method.

Key Words: *Treatment materials, apı, üpü, Manas, Kyrgyz, health and illness.*

Giriş

İnsanoğlunun hayatta en sık karşılaştığı sorunlardan biri sağlık sorunu olmuştur. Bu sorun yalnız insanlarla da sınırlı olmayıp hayvan ve bitkilerde de görülen evrensel bir sorundur. Bu sorunun genel ismi hastalıktır. Hastalıklarla mücadelede modern tıp gelişene kadar dünyadaki bütün toplumlar yaşadıkları bölgelerin coğrafi koşulları ve imkânlarından yararlanmışlardır. Nesilden nesle aktarılan tecrübe birikimleri sonucunda her toplumun kendine özgü çeşitli halk hekimliği uygulamaları ortaya çıkmış olup hastalıkların tedavisi için kimileri bitkilerden, kimileri de hayvanlardan ve onların organlarından çeşitli ilaçlar geliştirmiştir. XX. yüzyılın başlarına kadar konar-göçerlik hayat tarzını devam ettiren en eski Türk boylarından biri olan Kırgızlar da bedensel hastalıkları *suuk* (soğuk) ve *ısk* (sıcak) şeklinde tanımlayarak bunların tedavisinde kaynamış su içirme, hacamat, sülük vurma ve hayvan derisine sarma gibi tedavi yöntemlerini kullanmıştır (Botokanova, 2018:66). Yaşadıkları yüksek dağlı bölgelerin şifalı sularını, bitkilerini, ağaçlarını, evcil ve yabanî hayvanlarını, onların organlarını tedavi malzemesi olarak değerlendirmiş ve elde ettikleri tedavi malzemelerini çeşitli şekilde adlandırmışlardır. Bu adlandırmalar sonucu ortaya çıkan terimler Kırgızcanın söz varlığıyla ilgili kaynaklarda önemli bir yer tutmuştur.

Kırgız halk hekimliğinde kullanılan en eski tedavi malzemeleriyle ilgili bilgilere şüphesiz ki sözlü edebiyat ürünlerinde, özellikle “Manas” destanında rastlamak mümkündür. Kimi araştırmacılar tarafından destanda geçen bu tedavi malzemeleriyle ilgili sözvarlığı genellikle “ilaç adları” ve “cerrahî alet adları” şeklinde ikiye ayrılarak ele alınmıştır. Aynı zamanda “ilaç adları” epik, mineral, bitkisel ve hayvanların çeşitli organlarından yapılan ilaç adları olarak sınıflandırılmıştır (Moldobayev, 1993:104). Bugüne kadar yapılan araştırmalarda özellikle epik ilaçlar araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Bu ilaçlar genellikle sözlü edebiyat ürünlerinde geçen ve ne tür bitkiden veya maddeden yapıldığı belirsiz olan ilaçlardır. “Manas” destanında *Kaşkardın kara darısı, kaynatma kara darı, katırma kara darı, kırma kızıl darı, Kıtaydın kırma kızıl darısı, kırmızı Kıtay darı, caşıl kara darı, kantemir darı, ebep, sebeb, medet, meer çöp, apı, apı-üpü, apı-ebep, apı-sapı, üpü, barpı* vb. gibi epik ilaçlara rastlanır (Karıpkulov, 1995: II, 361-363; Moldobayev, 1993:103-114). Bu ilaçların bazılarının yapımı, kullanım şekli, adlandırılmasıyla ilgili destanın varyantlarına göre çeşitli bilgiler mevcuttur. Ancak bu bilgiler, söz konusu ilaçların ne tür bir ilaç olduğu hakkında bazı ipuçları verse de ilacın özelliklerini, içeriğini, kaynağını kesin olarak aydınlatmaz. Yukarıda sıralanan ilaç adları dil açısından da tartışmalı konulardandır. Söz konusu ilaçlara verilen adlar görüldüğü üzere genellikle birleşik sözcüklerde oluşmuş olup kimi ilacın rengi, kimi de üretildiği ya da getirildiği ülke veya bölgeyle ilişkilidir. Örneğin, *Kaşkardın kara darısı* (mot.: Kaşgar’ın siyah ilacı), *Kıtaydın kırma kızıl darısı* (mot.: Çin’in kazınan kızıl ilacı), *kırmızı Kıtay darı* (mot. kırmızı Çin ilacı) gibi ilaç adlarından söz konusu ilaçların nereye ait olduğunu ve rengini anlamak mümkündür. Ancak *apı, üpü, ebep, barpı, ulcemil* vb. gibi ilaç adlarının kökeni, yapısı, oluşum şekliyle ilgili ikna edici görüşlerin olduğunu söyleyemeyiz. Adı geçen bu ilaçlar hakkında kimi kaynaklarda genellikle yanlış ya da eksik bilgilere rastlıyoruz. Bu tür eksikliklerin giderilmesine katkı sağlamak amacıyla bildirimizde yukarıdaki epik ilaç adları içerisinden *apı ~ üpü* sözcüğü ele alınmış olup söz konusu terimin kökeni, kullanım alanı ve anlamları artzamanlı ve eş zamanlı araştırma yöntemiyle dilbilimsel açıdan irdelenmiştir.

uzak ülkelerden getirildiğine dair bilgiler mevcuttur. *Apı* ilacının (bazen *apı-üpü*) destanda genellikle ucu zehirli ok, mızrak veya kılıç yarasını iyileştirmek için panzehir olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır. Örneğin, Karalayev’in varyantında Cediger halkının Toltoy adlı beyi Külçoro bahadır tarafından yaralanır. Toltoy’u iyileştirmek için gelen tabipler ejderhanın zehriyle zehirlenmiş olan mızrağın vücuda yayılan zehrini etkisiz hale getirmek için diğer *sebep* adlı ilaçla beraber *üpü* ilacını da üç kere açılan yaranın üzerine sürerler (Caynakova, 2013:1244).

Apı veya *apı-üpü* ilacıyla ilgili destanda geçen yukarıdaki bilgiler bu ilacın “afyon” olmadığını işaret etmektedir. Burada Kırgızcanın Batken ağzında “akrep soktuğu zaman söylenen söz” (Mukambayev 2009:985) anlamında kullanılan *üpü* sözcüğü ve buna örnek olarak verilen: *apı cılan – üpü cılan, apı cılan – üpü cılan, kırk baştuw tüymö cılan* “*apı* yılan, *üpü* yılan, kırk başlı düğme yılan” cümlesi göz ardı edilmemelidir. Örnekten de anlaşıldığı üzere bu cümle akrep sokan insanı tedavi ederken söylenen bir *darım* “hastalığa sebep olan ruha veya tedavi malzemesinin sahibine hitap edilen bir nevi efsun” sözüdür. Kırgız halk hekimlik geleneğinde bu tür efsun sözleriyle tedavi yöntemleri yaygındır (Orozobayev, 2012:107-123). Diğer yandan Hacı Paşa (Celalüddin Hızır) tarafından ele alınmış *Müntahab-ı Şifâ* (14. yy) eserinde zehirli sürüngenler insanı sokarsa ve tüm gövdeye zehri yayılırsa hiçbir tıbbi ilacın fayda etmeyeceğini ve onun çaresi sadece *af’i* yılanı sokturmak olduğu hakkında bilgiler yer almaktadır. Buradaki *af’i* yılanının Eski Anadolu, Harezmi, Osmanlı ve Çağatay Türkçesi dönemlerine ait sözlük ve eserlerde *ef’ā, ef’i, af’i* biçimlerinde ve “engerek, zehirli yılan; dişi yılan” anlamlarında geçtiği bilinir (Önler, 2019:199, 275; Doğuer, 2013:153; Kartal, 2009:121; Yavuzarslan, 2010:293). Ayrıca *af’i yılanının* Magtımğulı’nın eserlerinde *apı yılanı* şeklinde kullanıldığı da kayıtlıdır (Meredov, 1997:65). Bu durum Kırgızcadaki *apı* ilacının kaynağıyla da bağlantılı olabilir. Halbuki, yukarıda belirtildiği gibi Karasayev, *apı* sözcüğünü Arapça *af’i* sözcüğüyle ilişkilendirmiştir. Ancak anlamını açıklamaması araştırmacıların onun bu yaklaşımını göz ardı etmelerine neden olmuş olabilir. Öte yandan “Ahterî-yi Kebir” sözlüğünde yine Arapça *üf’uvân* “erkek yavuz yılan” sözcüğü de mevcuttur (Kırkkılıç ve Sancak, 2017:88). Bu sözcüğün Kırgızcada *üpü* ya da *üpüñ* olarak değişime uğrama ihtimali göz ardı edilmemelidir.

Sonuç

Dilimizin zenginliğini gözler önüne seren, aynı zamanda koruyan ve bu günlere ulaşmasına vesile olan destanlarımızda gerek dilimizin gerekse kültürümüzün derin tarihini aydınlatacak olan pek çok kavram, terim ve diğer dilsel öğeler mevcuttur. Bu dilsel öğeler içerisinde üzerinde durmuş olduğumuz *apı ~ üpü* tedavi malzemeleri adlarıyla ilgili özetle şunlar söylenebilir:

Çalışmamızın inceleme kısmında değerlendirilen verilere göre söz konusu ilaçların Mısır gibi uzaktaki ülkelerde zehre karşı *af’i* ve *üf’uvân* yılanlarından elde edilmiş ve panzehir olarak kullanılmış ilaçlar olma ihtimali yüksektir. Bu durumda Manas destanında adı geçen *apı* ve *üpü* ilaçlarının genellikle tahmin edildiği gibi “afyon” olmadığı ve kökeninin “afyon” anlamındaki *apıyım* sözcüğüyle değil, H.Karasayev’in kısmen belirttiği Arapça kökenli *af’i* “engerek; zehirli yılan; dişi yılan” ve *üf’uvân* “erkek yavuz yılan” sözcükleriyle ilişkili olabilir. Kanaatimizce destandaki *apı* ve *üpü* tedavi malzemeleri aslında iki farklı yılanın elde edilse de, kullanım amacı ve özellikleri aynı ya da yakın olması sebebiyle genellikle ikileme gibi birlikte anılmaya devam etmiştir.

Kaynakça

Akmataliyev, A. (Ed.). (1997). *Coodarbeşim*. Bişkek: Şam.

- Akmataliyev, A. (Ed.). (2011). *Kırgız Tilinin Sözdüğü I-II*. Bişkek: Avrasya Press.
- Akmataliyev, A. (Ed.) (2014). *Manas VII (Sagımbay Orozbekov Varyantı)*. Bişkek: Turar.
- Arikoğlu, E., Alimova, C., Askarova, R. ve Selçuk, B. K. (2017). *Kırgızça-Türkçö Sözdük*. Bişkek: KTMU.
- Botokanova, G. T. (2018). Eldik Meditsinadaki Salttuu Bilimler. *İzvestiya Vuzov Kırgızstana*, 7, 65-68.
- Caynakova, A. (Ed.). (2013). *Semetey I-II (Sayakbay Karalayeve Varyantı)*. Bişkek: Turar.
- Caynakova, A. ve Akmataliyev, A. (Ed.). (2010). *Manas (Sayakbay Karalayeve Varyantı)*. Bişkek: Turar.
- Caynakova, A. ve Mamitov, A. (Ed.). (2013). *Seytek (Sayakbay Karalayeve Varyantı)*. Bişkek: Turar.
- Dmitriyeva, Y. V. (2020). *Rol' Russkogo Yazıkı v Stanovleniyi i Razvitiyi Meditsinskoy Terminalogii v Kırgızstane*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kırgızsko-Rossiyskiy Slavyanskiy Universitet Bişkek.
- Erdağı Doğuer, B. (2013). *Tuhfe-i Mübarizi (Metin-Sözlük)* Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Karasayev, H. K. (1986). *Özdöştürülgön Sözdör*. Frunze: Sovet Ensiklopediyasının Başkı Redaktsiyası.
- Karıpkulov, A. (Ed.) (1995). *"Manas" Ensiklopediyası I-II*. Bişkek: KR Uluttuk İlimder Akademiyası.
- Kartal, A. (2009). *Lügat-i Nâci*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kırkkılıç, A. ve Sancak, Y. (2017). *Ahterî-yi Kebir*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Meredov, A. (1997). *Magtulgulınıñ Düşündirişli Sözlige*. Gonbed Kabus.
- Moldobayev, İ. B. (1993). Manas Eposundaki Eldik Meditsina. B. Sadıkov (Ed.), *Manasçılar – Kırgız Elinin Ruhaniy İnsandarı* içinde (103-114). Bişkek: KR Uluttuk İlimder Akademiyası.
- Mukambayev, C. (2009). *Kırgız Tilinin Diyalektologiyalık Sözdüğü*. Bişkek: KR Uluttuk İlimder Akademiyası.
- Ömürbay, M. (Ed.). (2004). *Manas (Cusup Mamay Varyantı)*. Ürümçü: Şincañ El Basması.
- Önler, Z. (2019). *Müntahabı-ı Şifâ (Giriş-Metin-Sözlük)*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Sadıkov, T. ve Sarsembayev, B. (2011). *Manas Destanı Kırgızca-Türkçe Büyük Dizin*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Sıdıkbekov, T. (Ed.) (1960), *Seytek (Sayakbay Karalayeve Varyantı)*. Frunze: Kırgız Mamlekettik Basması.
- Yavuzarslan, P. (2010). *Kamus-ı Türki Şemseddin Sami*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Yıldız, N. (1995). *Manas Destanı (W. Radloff) ve Kırgız Kültürü ile İlgili Tespit ve Tahliller*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Yudahin, K. K. (1985). *Kırgızça-Orusça Sözdük I-II*. Moskva: İzdatel'stvo "Sovetskaya Ensiklopediya".

Ömer Seyfettin'in "Başını Vermeyen Şehit" Adlı Hikâyesindeki Çekimli Fiil Unsurlarının İncelenmesi

*Dr. Osman TÜRK**

Özet

Türk Edebiyatında olay hikâyesinin en büyük temsilcilerinden olan Ömer Seyfettin, son derece üretken bir yazardır. Ömer Seyfettin, kaleme aldığı hikâyelerinde arı bir Türkçe kullanmış, bununla birlikte olay hikâyelerinin en önemli unsurlarından olan fiil çekimlerine sıklıkla yer vererek, kendine has akıcı bir üslup oluşturmuştur. Zengin fiil varlığına sahip olan Türkçe, karşılaştığı dış etkilere rağmen fiil unsurlarını asırlar boyu muhafaza etmiş, işleyerek zenginleştirmiştir. Bu bakımdan fiiller, Türkçe için özel bir anlam taşımaktadır. Çalışmada, Ömer Seyfettin'in "Başını Vermeyen Şehit" hikâyesindeki haber kipiyle çekimlenen fiiller incelenmiş ve bu fiiller kip çekimlerine göre kategorize edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ömer Seyfettin, olay hikâyesi, fiil çekimi.

Investigation of Verb Elements in the Story of Ömer Seyfettin Titled "Martyr Who Doesn't Give His Head"

Abstract

Ömer Seyfettin, one of the biggest representatives of the event story in Turkish Literature, is a highly productive writer. Ömer Seyfettin used a pure Turkish in his stories, however, he often created a unique and fluent style by including the verb conjugations, which are the most important elements of the event stories. Having a rich verb existence, Turkish has preserved the verb elements for centuries despite its external effects, and enriched it by processing. In this regard, verbs have a special meaning for Turkish. In our study, the verbs shot with the news mode in the story of Ömer Seyfettin's "Martyr Who Does Not Give Head" will be analyzed, and these verbs will be categorized according to the mood shots.

Keywords: Ömer Seyfettin, event story, verb conjugation

Giriş

Hayatı ve Edebi kişiliği

Türk öykücülüğün öncü isimlerinden olan Ömer Seyfettin, 11 Mart 1884'te Balıkesir'de dünyaya geldi. Babası Yüzbaşı Ömer Şevki Efendi Kafkasya Türklerindedir, annesi Fatma Hanım ise İstanbul'un tanınmış ailelerinden birine mensuptur (Alangu, 2010: 26; Cunbur, 1985: 1). Dört yaşında mahalle mektebine verilen Seyfettin, üç yıl devam ettikten sonra babasının görevi nedeniyle Sübyan mektebinde de üç yıl devam eder. Alınan eğitimin yeterli olmadığını düşünen ailesi, İstanbul'a getirilerek Aksaray'da Mekteb-i Osmaniye daha sonra Askeri Baytar Rüştiyesi'ne kaydettirilir (Şengül, 2011). 1896'da Askeri Baytar Rüştiyesi'ni bitirdikten sonra Aka Gündüz ile birlikte Edirne Askeri İdadisine devam eder. 1990'da okulu bitirir. Kişiliğinde görülen; mertlik, yiğitlik, güçlü ve cesur tipi daha sonra

* Harran Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, osmanturkgau@gmail.com, Şanlıurfa. ORCID ID: 0000-0002-9379-6225.

yazmaya başlayacağı öykülerine sirayet edecek, kahramanlarından bazılarında bu özellikleri yaşatacaktır (Cunbur, 1985: 6).

1903'te mezun olduktan sonra piyade üsteğmen rütbesi ile Selanik'teki üçüncü ordunun İzmir Redif Tümen'ine bağlı Kuşadası Redif Tabur'una tayin olur. Bir süre sonra 1907'de İzmir'de yeni açılan Jandarma okuluna öğretmen olarak nakledilir. 1909'a kadar burada kalır ve bir süre zarfında edebiyat çevrisi edinir. Ziya Gökalp'ın etkisiyle ordudan ayrılarak 1911'da Selanik'e yerleşir, ancak savaş nedeniyle tekrardan askere çağırılır. 1914'te askerden ayrılarak hayatını öğretmenlik yaparak ve yazarak devam eder. Annesini kaybetmesi, babasının başka bir kadınla evliliği ve ablasının hastalığı yüzünden buhranlı günlere sürüklenen yazar, bir yıl sürecek olan evliliğini gerçekleştirir. Hastalığın ilerlemesi sonucu hastaneye kaldırıldıktan sonra 6 Mart 1920'de vefat etmiştir.

Yazar, askeri okulda Fransızca öğrenerek kendini yetiştirmiştir. Sezgi, üretkenlik ve mefkûresinde yer alan direniş ruhu Türk edebiyatın önde gelen yazarlardan biri olmuştur. Karamsarlık hayatında yer almaz, yaşamaktan büyük zevk alırdı.

Hikâye sanatçısı olan yazar, Namık Kemal gibi sanatını amaç uğruna kullanmıştır. Ömer Seyfettin'in milliyetçiliği, Ziya Gökalp'ın çizdiği esaslara dayanır. Destansı hikâyelerinde; cesur, fazilet, Müslüman ve kahraman ruhunu eserlerine yansıtmıştır. Osmanlı Türk tarihini şanlı idealini gençlere göstermek bakımından yapıcıdır. Ömer Seyfettin'in özlediği şair ve edebiyatçı tipi Mehmet Emin Yurdakul'un ülküleri ile örtüşmektedir (Banarlı 1971, C 3: 406-407).

Edebi faaliyetlerine şiirle başlayan Ömer Seyfettin, daha sonraları hikâyeye yönelmiştir. Genellikle klasik hikâye tarzında yazmış, hikâyelerindeki konularını günlük hayatın basit olaylarından çıkarmıştır. Ömer Seyfettin'in hikâye yazarlığının en önemli yönlerinden birisi, oldukça üretken bir yazar olmasıdır. Ömer Seyfettin, kendi hikâye anlayışını şu şekilde özetler: "*Ben her şeyden, en ehemmiyetsiz bir fıkradan, bir cümleden bir hikâyeye; koskoca bir roman çıkartabilirim. Sanat, o hikâyeyi, o romanı çıkardığım ehemmiyetsiz şey değil, benim o şey etrafında canlandığımdır hayatır*" (Önertoy, 1972: 139).

Aşırı üretken bir yazar olması, Ömer Seyfettin'in hikâyelerinin sanat değerini düşürmemiştir. Bilakis hikâyesinin fikir örgüsünün derinleşmesini sağlamıştır. Hikâyelerinin fikir örgüsü çoğu zaman günlük olaylar ve basit insanlardan alındığı için geniş bir okuyucu kitleleri tarafından kolayca algılanmaktadır. Hikâyeleri, mevcut olanla olması gereken arasındaki tezata dayanır. Bu tezat, hikâyelerinde sıklıkla ince bir mizah duygusunun yerleşmesine yol açmıştır. Hikâyesinin en önemli özelliklerinden biri de budur (Enginün, 1991:166).

Ömer Seyfettin'e edebiyatımızda asıl şöhretini kazandıran hikâyeler, Genç Kalemler'de ve Yeni Mecmua'da yayınlanmıştır. Balkan Savaşları, Ömer Seyfettin'i etkilemiştir. Ömer Seyfettin, bu dönemde yazdığı hikâyelerinde Osmanlı milliyetçiliği fikrinin yanlış olduğunu dile getirmiştir. Konusunu tarihten alan hikâyelerinde ise, ruhen çöküntü yaşayan milletin tarihten getirdiği portrelerle kendisine inanmasını sağlamış ve yeniden doğma arzusunu uyandırmıştır. *Başını Vermeyen Şehit, Kütük, Vie, Ferman, Pembe İncili Kaftan, Topuz* bu tarzda hikâyeleridir.

Ömer Seyfettin'in hikâyelerinde çizilmeye çalışılan insan tipi, sosyal mutluluğu ferdi mutluluğunun önüne geçmiş, topluma telkin edilmek istenen bir tiptir. Bu tip, ayrıca sorumluluk yüklenebilme ve dinamik olabilme yönüyle örnek bir kişilik oluşturur. Ömer Seyfettin'in hikâyelerinde insanlar ferdiyetlerini adeta silmişlerdir. Ömer Seyfettin'e göre ferdi görüşüne sahip her mesele aslında sosyal boyutları olan bir meseledir. Böylece o fertleri anlatırken kalabalıkları işaret etmiştir (Argunşah, 2003:227).

Ömer Seyfettin, Maupassant¹ tarzı klasik olay hikâyesinin edebiyatımızdaki en büyük temsilcisidir. Bu hikâye tarzında yüklemi fiil olan cümleler, geniş yer tutar. Hikâyelerin büyük bölümü, kısa ve aynı kiplerle çekimlenmiş fiillerle kurulan cümlelerin, sıralı şekilde birbirlerini takip etmesiyle oluşur. Bu bakımdan, Ömer Seyfettin'in hikâyelerinde en mühim unsurlardan biri fiiller ve bu fiillerin çekimleridir. Çalışmamızda, Ömer Seyfettin'in "Başını Vermeyen Şehit" hikâyesindeki fiiller, kiplerine göre kategorize edilmiştir.

Ömer Seyfettin'in "Başını Vermeyen Şehit" Hikâyesi

Ömer Seyfettin'in tarihi olaylardan yola çıkarak toplumsal meselelere değindiği hikâyelerindedir. Başını Vermeyen Şehit'te yüz on kişilik Osmanlı mücahit gücünün savunduğu Grişgal Kalesi (1555 yıllarında) bini aşkın düşmanın saldırısına uğramıştır. Bu savaşta Deli Mehmet isimli bir derviş şehit düşmüş ve başı düşman tarafından bedeninden ayrılmıştır. Bunu gören yakın arkadaşı Deli Hüsrev "Canını verdin, başını verme!" diye bağırınca kesik başlı beden yerinden fırlamış ve kendi kellesini götüren atlı şövalyenin arkasından gidip başını almıştır. İşte bu olağanüstü olay buna şahit olan Grişgal kadısı Kuru Mehmet tarafından destansı bir hikâyeye anlatılmıştır. Yaşanmış gerçeği anlatan bu destanın yüz beyit kadarı da Peçevî Tarihi'nde yer almıştır. Ömer Seyfettin, akıcılığı sağlamak amacıyla *Başını Vermeyen Şehit* hikâyesinde fiil unsurlarına sıklıkla yer vermiştir. Yapacağımız incelemede önce hikâyeye verilecek ardından fiiller, zaman kiplerine göre kategorilere ayrılacak ve fiillerin geçtikleri sayfa/satır numaraları verilecektir.

1 Çalışmamızda sadece zaman-haber kipleriyle çekimlenen fiil unsurlarına yer verilmiştir. Yüklem olan isim soylu sözcükler ve deyimler incelemeye dâhil edilmemiştir.

2 Sayfa numarası ve satır olarak, kitap baskısı değil; çalışmamızda verilen metin esas alınmıştır.

Başını Vermeyen Şehit

Yarın arifeydi. Öbür günkü bayram için hazırlanan beyaz kurbanlar, küçük Grişgal palankasının etrafında otuyorlardı. Karşıda... Yarım mil ötede Toygun Paşa'nın son kuşatmasında çalgın kışın hiddeti sayesinde kurtulan Zigetvar Kalesi, sönmüş bir yanardağ gibi, simsiyah duruyordu. Hava bozuktu. Ufku, küflü demir renginde, ağır bulut yığınları eziyor, sürü sürü geçen kargalar tam hisarın üstünden uçarken sanki gizli bir kara haber götürüyorlarmış gibi, acı acı bağırıyorlardı. Palanka kapı sının sağındaki beden siperinde sahipsiz bir gölge kadar sakin duran Kuru Kadı yavaşça kımıldadı; ikindiden beri rutubetli rüzgârın altında düşünüyor, uzakta, belirsiz sisler içinde süzülen kurşuni kulelere bakıyordu. Bunların hepsi Türklerin elindeydi. Yalnız şu Zigetvar... yıkılmaz bir ölüm seddi halinde "Kızılma" yolunu kapatıyordu.

Sanki bu uğursuz kargalar hep onun mazgallarından taşıyor, anlaşılmaz bir lisanın çirkin küfürlerine benzeyen sesleriyle her tarafı gürültüye boğuyorlardı. Kuru Kadı içini çekti. Sonra "Ah..." dedi. İncecik, sinirli boynunun üstünde bir taş topuz gibi duran çıkık alınlı iri kafasını salladı. Yeşil sarığını arkaya itti. Islak gözlerini oğuşturdu. Şimdiye kadar, asker olmadığı halde, her muharebeye girmişti. Birkaç bin yeniçeriyle dört beş topu olsa... bir gece içinde şu kaleyi alıvermek işten bile değildi. Şimdi vakıa müstakildi. Ne isterse yapabiliirdi. Palankanın kumandanı Ahmet Bey öteki boy beyleriyle beraber Toygun Paşa ordusuna katılıp Kapuşvar fethine gitmiş... Kapuşvardan sonra Zigetvarı saran ordu kışın aman vermez zoruyla, zaptı yarı bırakarak Budin'e dönünce, o da askerleriyle tekrar palankasına gelmemiş, Toygun Paşa'nın yanında kalmıştı. Bugün Grişgal'den altı mil uzaktaydı. Palankaya yalnız

¹ Herhangi bir yaşanmış veya yaşanabilir hikâyeyi, olayı serim düğüm çözüm planıyla anlatıp en sonunda çözümü bağlanan anlatım tarzına Maupassant tarzı hikâye denir.

Kuru Kadı karışıyordu; esmer, zayıf yüzünü buruşturdu: "Palanka... amma topu tüfeği kaç kişi?" dedi. Bütün genç savaşçıları Ahmet Bey beraberinde götürmüştü..

Hisardakiler zayıflardan, bekçilerden, hastalardan, ihtiyar sipahilerden ibaretti. Hepsî yüz on üç kişiydi! Düşman, galiba öteki palankalardan çekiniyordu: Yoksa burasını bırakmaz, mutlaka almağa kalkardı. Biraz eğildi. İnce yosunlu, soğuk sipere dirseklerini dayadı. Aşağıya baktı. İki üç asker beyaz koyunların arasında dolaşıyordu. Bir tanesi karşısına geçtiği iri bir koçu, başına dokunarak kızdırıyordu, tos vuruyordu. Öbürleri, elleri silahlarında, bu oyunu seyre diyorlardı. Bağırды:

– Oynamayın şu hayvanla... Askerler, başlarını tepelerden gelen sese doğru kaldırdılar. Kuru Kadı'dan hepsi çekinirlerdi. Gayet sert, gayet titiz, gayet sinirli bir adamdı. Adeta deli gibi bir şeydi. Sabahtan akşama kadar namaz kılar, zikreder, geceleri hiç uyumazdı. Daha yatıp uyuduğunu kalede gören yoktu. Vali Ahmet Bey ona "bizim yarasa" derdi. Zavallının sabahı bekleme denilen hastalığını kerametine de yoranlar vardı. Tekrar bağırды:

– Haydi, artık akşam oluyor, içeri alın onları. Askerler koyunları toplamağa başladılar. Kuru Kadı'nın dirsekleri acıdı. Doğrudu. Tekrar Zigetvar'a baktı. Üst tarafındaki göl, kirli bakır bir levha gibi yeri kaplıyordu. Kargalar, havaya boşaltılmış bir çuval canlı kömür ellemeleri gibi karmakarışık geçiyorlar, sükütu parçalayan keskin, sivri sesleriyle galkıyorlardı. Kalbinde ağır bir elem duydu. "Hayırdır inşallah" dedi. Canı o kadar sıkılıyordu ki... Elleri arkasında, başı önüne eğik, bastığı siyah kaplama taşlarına görmez bir dikkatle bakarak yavaş yavaş yürüdü. Derin bir karanlık kuyusunu andıran merdivenin dar basamaklarında kayboldu. ... Arife sabahı, herkes uyurken, o, her vakitki gibi yine uyanıktı! Mescit odasının önündeki taş yalakta, iki büklüm, abdestini tazeliyordu. Giden gece, daha gölge den eteklerini toplayamamıştı. Bahçeye çıkan kapı kemerinde asılı kandil, sönük ışığıyla, duvarları titretiyordu.

– Hey, çavuşbaşı... Hey!... Elindeki ibriği bıraktı. Kulak kabarttı. Bu, kulede ki nöbetçinin sesiydi. Kolları sıvalı, ayakları çıplak, başında takke, hemen yukarı koştu. Merdivende çavuşa rastgeldi. Onu itti. Yürüdü. Nöbetçinin yanına atıldı:

– Ne var?

– Kaleden düşman çıkıyor. Erguvani bir esmerlik içinde siyah bir kaya gibi duran Zigetvara baktı. Bu kayadan yine koyu, uzun bir karartı süzülüyor, palankaya doğru akıyordu.

– Bize geliyorlar... dedi: Çavuşa döndü:

– Haydi, gazileri uyandır. Kurban bayramını bu günden yapacağız. Koş. Bana da çabuk topçuyu gönder. Çavuş, bir eliyle bakır tolgasını tutarak, koştu. Merdivene daldı. Kuru Kadı, uzakta, kara yerin üstünde daha kara bir leke gibi yavaş yavaş ilerleyen düşman alayına dikkatle baktı. Gözlerini küçülttü, büyülttü. Önlerinde birkaç top da sürüklüyorlardı. Binden fazla idiler. Halbuki hisardaki gaziler? Kendisiyle beraber yüz on dört kişi... "Ama, yine haklarından geliriz!" dedi. Uyanan, yukarı koşuyordu. Hisar kapısının iyice bağlanmasını emretti. Sarığını, cübbesini, kılıcını, tüfeğini getirtti. İhtiyar topçu gelince, ona da, hemen "haber topları" nı atmasını söyledi. Bu bir adetti. Taarruza uğrayan bir palanka hemen "İşaret topu" atarak etrafındaki kuleleri imdadına çağırırdı. Biraz sonra düşman hisarın önünde, harp düzenine girmiş bulunuyordu. Zaplar başsız, gür ejderha yavruları gibi siyah ağızlarını bedenlere çevirmişti. Türkçe bağırдыlar: – Size teklifimiz var. Elçimizi içeri alır mısınız? Kuru Kadı:

– Alırız. Gönderin, gelsin! cevabını verdi. Bedenler, kalkanlı, tüfekli, oklu gazilerle dolmuştu. Palankanın ruhu, neşesi, keyfi olan iki arkadaşı, bu esnada tuhaf tuhaf laflar söyleyip yine herkesi güldürüyordu. Bunların ikisine de "deli" derlerdi: Deli Mehmet, Deli Hüsrev... Serhatın muharebelerinde, hayale sığmayacak yararlılıklarıyla masal kahramanlar gibi inanılmaz bir şöhet kazanan bu iki deli, hiçbir nizamla hiçbir kayda, hiçbir disipline girmeyen, dünya şerefinde gözleri

olmayan Anadolu dervişlerindendi. Her zaferden sonra kumandanlar onlara rütbe, hil'at, murassa kılıç gibi şeyler vermeye kalkınca gülerler: “İstemeyiz, fani vücuda kefen gerektir. Hil'at nadanları sevindirir...” derler, hak uğrundaki gayretlerine ücret, mükafat, övgü kabul etmezlerdi. Harp onların bayramıydı. Tüfekler, oklar, atılmağa; toplar gürleneğe; kılıçlar, kalkanlar şakırdamağa başladı mı, hemen coşarlar, kendilerinden geçerler; naralar savunarak düşman saflarına saldırırlar... alevi gözlerle takip edilemeyen birer canlı yıldırım olup tutuşurlardı. Kuru Kadı, onların herkesi güldüren münakaşalarını, saçma sapan sözlerini gülümseyerek dinlerken, elçiyi yanına getirdi, iki deli de sustu. Herkes kulak kesildi. Bu elçi Türkçe biliyordu. Küstahça tekliflerini söyledi. Palankayı saran Zigetvar kumandanı Kıraçin'di. Yanında iki bine yakın savaşçısı vardı. Grijgal'in “Vire ile verilmesini istiyordu. Ateşe, nura, haça, İncil”e, Zebur'a yemin ediyor; çıkıp giderlerken muhafızlara hiç bir ziyanı dokunmayacağına dair söz veriyordu. Kuru Kadı:

– Pekâlâ!... Haydi git. Biz aramızda anlaşalım, kararımızı size öğleden sonra bildiririz! diye elçiyi aşağı gönderip kapıdan attırdı. Sonra etrafındakilere döndü. Şöyle bir göz gezdirdi. Sırtının hafif kamburu içeri çekildi:

– İştittiniz ya, gaziler! dedi, Kıraçin haini bizim yüz on kişiden ibaret olduğumuzu anlamış... üzerimize iki bin kişi ile geldi. Teklif ettiği “Vire”yi kabul etmek iste yenler vârsa ellerini kaldırsın! Kimsenin eli kalkmadı.

– Öyleyse hazır olalım. Haydi... Bir gürültüdür koptu;

– Hazırız...

– Hepimiz, hepimiz...

– Hepimiz, hepimiz hazırız.

– Kılıçlarımız, kalkanlarımız yağlı.

-(~klanmı~ havlı_

– Yatağanlanımız keskin...

– Bugün nusret bizim.

– Amin, amin... Kuru Kadı, “Ey alemlerin rabbi” diye ellerini kaldırdı. Bir duaya başlayacaktı. Deli Mehmet yalın kılıç karşısına dikildi. Palabıyık, gök gözlü, geniş beyaz çehresi, yeni doğmuş bir ay gibi parlıyordu:

– Duayı bırak, efendi dedi, gaza duadan faziletlidir. Gel... Lütfet. Bize şu kapıyı aç. Kalbindeki korkuyu at. İşte hepimiz hazırız. Şu ayağımıza gelen gaza fırsatını kaçırmayalım. Kuru Kadı'nın elleri aşağı düştü. Deli Hüsrev de arkadaşının yanına sokulmuştu. Bütün gaziler bu iki delinin arkasına üşüştü. Sanki hepsi bir anda deli oldular... bir ağızdan:

– Aç bize kapıyı, aç... diye bağırılmaya başladılar. Kuru Kadı'nın iri patlak gözleri yaşardı. Yüzü sapsarı oldu. Uzun siyah sakalı kımıldadı. İki deliyi bile titreten, bütün gazilerin saçlarını ürperten ilahi bir ağıt ahengi kadar etkili sesiyle haykırdı.

– Meydan erleri! Ey mertler! Padişahımız Süleyman Gazi aşkına şu sözümü dinleyin. Benim muradım sizi gazadan engellemek değildir. Bugün can, baş feda olsun... Özellikle yarın kurban bayramı... Fakat bakı nız maksadım ne? Bugün cuma... hem de arife. Bugün hacılarımız Arafat'ta, diğer mü'minler camilerde bizim gibi gazilerin zaferi için dua etmekte... Bunda şüphesi olan var mı?

– Hayır.

– Hayır, asla...

– Hayır.

– O halde münasip olan budur ki, biz de namazla rıımızı eda edelim. Gözlerimizin yaşını dökelim. Dua edelim. Birbirimizle helallaşalım. Sonra gazaya girişelim. Kalkanlarımız gazi, ölenlerimiz şehit olsun! Dünya da iyi nam ile anılalım. Ahirette peygamberimizin âle mi dibinde toplanalım... Ne dersiniz?

– Hay hay!

– Uygun...

– Pekâlâ! Gazilerin hepsi buna razı oldu. Öğleye kadar durdular. Abdest aldılar, namaz kıldılar, tekbir çektiler, helallaştılar. Kıracın'ın askeri, sardıkları palankadan yükselen derin uğultuyu hep teklif ettikleri "Vire" münakaşasının gürültüsü sanıyorlardı. Ansızın, uzaktaki Türk kulelerinden atılan "işaret topları" işitildi. Bu, "Biz, dötrnala geliyoruz" demektir. Kuru Kadı eliyle hisarın kapısını açtı. Grijal gazileri "Allah, Allah" naralarıyla müthiş bir taşkın deniz gibi fişkirdiler. İki koldan hücum olunuyordu. Kollardan birisine Deli Hüsrev, birisine Deli Mehmet baş olmuştu. Ovada, Grijal'e gelen yollardan bir toz dumanıdır kalkıyordu. Nice bin atlı imdada koşuyor sanılırdı. Düşman, bu hali görünce şaşırıldı. İki ateş arasında kaldığını anladı. Halbuki toz duman içinde yaklaşan ancak beş on gaziydi. ... Bozgun başladı. Deli Mehmet'le Deli Hüsrev'in takımları düşmanı kaçırmamak için iyice sarıyordu.

Kuru Kadı cübbesini atmış. Elindeki kılıç, cesaretlendirdiği gazileri arkasından yürüyordu. Deli Hüsrev, bir sarhoş gibi Kıracın'ın alayına dalmış kesiyor, kesiyor... inanılmaz bir çabuklukla kaçanlara yetişiyor, ikiye biçiyordu. Kuru Kadı'nın gözleri Deli Mehmet'i aradı. Bakındı, bakındı. Göremedi. Acaba o muydu? Yüreği ağzına geldi. Düşman safına karışıp kaynaşan kolun arkasında iri bir vücut yere uzanmıştı... Elli altmış adım kadar kendisinden uzaktı... Siyah, yüksek atlı bir şövalye, uzun bir kargıyı bu uzanmış vücuda saplıyordu. Durmadı. İlerledi. Koşarken ayağı bir taşa takıldı. Yuvarlanıyordu. Kılıcı ile fırladı. Hemen toplandı. Kalktı. Düşen kılıcını aldı. Doğrudu. Koşacağı tarafa baktı. Şövalye atından inmiş, kargıladığı şehidin başını teninden ayırmıştı.

Bu anda, bu kestiği baş elinde, yine siyah bir şeytan gibi şahlanan atına sıçradı. Kaçacaktı... Kuru Kadı, bütün kuvvetiyle ona yetişmek için koşarken, baktı ki sol ilerisinde Deli Hüsrev kalkanını sallayarak, avazı çıktığı kadar bağıyor,

– Mehmet, Mehmet!... Canını verdin!... Başını verme Mehmet!... Bu nara o kadar müthiş, o kadar tesirli, o kadar yanık ki... Kuru Kadı: "Vah Deli Mehmet'miş!" diye olduğu yerde dikildi kaldı. Durur durmaz, o an, kırk adım kadar yaklaştığı kesik başlı şehidin yerden fırladığını gördü. Nefesi tutuldu. Şaşırıldı. Bu başsız vücut uçar gibi koşuyordu. Kendi kellesini götüren zırhlı şövalyeye yetişti. Eliyle öyle bir vuruş vurdu ki... Lanetli hemen yüksek atından tepesi üstü yuvarlandı. Götürmek istediği baş elinden yere düştü. Deli Mehmet'in başsız vücudu canlıymış gibi eğildi. Yerden kendi kesik başını aldı. Hemen oracığa yorgun bir kahraman gibi, uzanıverdi. Bunu Kuru Kadı'dan başka kimse görmemişti. Herkes kaçan düşmanı kovalıyordu. Yalnız Deli Hüsrev,

– Yüzün ak olsun, ey yiğit! diye bağırdı. Sonra Kuru Kadı'ya doğru koşarak sordu. – Nasıl, gördün mü bu civanı?

– Görmedin mi? Kuru kadı sesini çıkaramadı. Gördüğü harika onu dondurmuştu. Olduğu yerde öyle dimdik kaldı. Sanki ölmüştü. Deli Hüsrev, onu hızla sarstı. – Ne durursun be can! Ne olsun, haydi gazaya. Düşman kaçıyor... Deli Hüsrev'in kalkması Kuru Kadı'yı baştan can verdi, "Allah Allah" diyerek ileri atıldı. Mücahitlere karıştı. Cenk akşama kadar sürdü. Er meydanının kanlı yüzüne "gece siyah saçlarını" dağıtırken çağırıcının;

– Gaziler hisara! Sesi duyuldu. Dönen gaziler içinde kılıcından kanlar damlayan Kuru Kadı, birkaç sipahi ile dışarda kaldı. Yaralıları taşıttı. Şehit olanları saydırdı. Bunlar tam on dokuz kahramandı... Düşman altmış dört ceset bırakmış, diğer ölülerinin hepsini kaçırmıştı. Kuru Kadı sabahtan beri yemek

yememiş, su içmemiş, durup dinlenmemişti... Toplattığı şehitleri hisarın önündeki meydana yığırdı. Şehit Deli Mehmet'in cesedini kendi buldu. Kesik başı koltuğunda, uyur gibi, sakin yatıyordu. Olduğu yerde gömdü. Sonra yanındakileri savdı. Bu taze mezarın başına çöktü.

Ezberden "Yasin" okumağa başladı. Dışarılarda kimse yoktu, yalnız uzakta palanka kapısındaki nöbetçi dolaşıyordu. Kuru Kadı okurken, önündeki mezarın birden yeşil yeşil nurlarla tutuştuğunu gördü. Sesi kısıldı. Dudaklarını oynatamadı. Çeneleri kitlendi. Bu yeşil nurun içinde Deli

Mehmet'in kanlı boynuna sarılmış beyaz kanatlı bir melaike, hem onu nurdan elleriyle okşuyor, hem açık alnını öpüyordu. Bu sıcak, bu Yeşilnur büyüdü, taştı, bütün âlem bu nurun içinde kaldı. Kuru Kadı'nın gözleri kamaştı. Ruhu yandı. Kendinden geçti. Onu, daha ilk defa böyle derin bir uykuya dalmış gören yoldaşları zorla kaldırdılar. Koltuklarına girdiler:

– Haydi, kapı kapanacak dediler, içeri gir. Kuru Kadı'nın dili tutulmuştu. Cevap veremedi. Sarhoş gibi sallana sallana hisara girdi. Hâlâ titriyordu. Palankanın içinde Deli Hüsrev'in menzilinden geçerken durdu. Kulak verdi; ağlıyor mu, inliyor mu diye... Hayır, Deli şıkır şıkır atını kaşağılıyor, keyifli bir Türkü söylüyordu. Seslendi:

– Hüsrev.

– Efendim?... Kapı açıldı. Kaşağı elinde, kolları, paçaları sıvalı, başı kabak Deli Hüsrev... daha Kuru Kadı bir şey sormadan

– Gördün mü Deli Mehmet'in zevkini? dedi.

– Siz de benim gibi buradan gördünüz mü?

– "Gözlüye hotti gizli yoktur!" Küttedek kapıyı, kapadı. Yine Türküsüne başladı... Kuru Kadı palankada sabahı dar etti. Güneş doğmadan, Deli Mehmet'in mezarına koştu. Artık bütün günlerini bu mezarın başında geçiriyordu. Bu mezarın daimi ziyaretçisi oldu. Büyük bir taş yontturdu. Yazdırdı. Başına diktirdi. Beş vakit namazlarını bile cemaati ne bu kabrin başında kıldırmak isterdi. Artık ne hacet dilesse, ona nail oluyordu. Grişgal'de, komşu palankalarda Kuru Kadı için "Deli oldu" diyorlardı. Her an "sonsuzluk" badesini içmiş ezeli. Bir sarhoş gibi nihayetsiz bir kendinden geçme, sonsuz sınırsız bir şevk, sükûn bulmaz bir heyecan içinde yaşıyordu. Fakat nasıl "deniz çanağa sığmaz"sa, onun büyük sırrı da ruhuna sığmadı. Taştı.

Huruç günü gördüğü harikayı herkese anlatmağa başladı. Hatta daha ileri gitti, çok iyi okuduğu "Mevlid-i Şerif" lisaniyla o gün gördüğünü yazdı. Yüzlerce beyitlik bir destan düzdü. Ama o eski şevki kayboluverdi. Ruhuna koyu bir karanlık doldu. Kalbine acı bir ağırlık çöktü. Artık Deli Mehmet'in yeşil nurdan mezarın içinde sürdüğü ilahi zevki göremez oldu. Bu mahrumiyet onu delirtti. Yemekten içmekten kesildi. Bir gün, yine perişan kırlarda dolaşırken Deli Hüsrev'e rast geldi. Meğer o da geziniyormuş. Elindeki yayıyla yavaşça Kuru Kadı'nın arkasına dokundu.

– Ahmak, dedi, niye gördüğünü halka söyledin? Adam gördüğünü kaale geçirirse kazandığı hali kaybeder. Eğer susaydın, gördüğün keramete ölünceye kadar şahit olacaktın... Kuru Kadı yere diz çöktü, ağlamaya başladı:

– Çok perişanım diye inledi, lütfet. Gel, beni gaflet uykusundan uyandır. Benim o görmüş olduğum durum ne hikettir? İçinde benimle senden başka onu gören oldu mu?

– Bir gören daha var. O "can" herkese görünmez.

– Kimdir?

– Bilemezsin...

– Başkaları görmedi de, biz ikimiz niçin gördük?

– A şehitlik müjdesidir!" İkimiz de mutlaka şehit düşeceğiz!...

Kuru Kadı, gittikçe öyle serseri, öyle perişan, öyle berbat oldu ki... kendisini o kadar seven Vali Ahmet Bey bile Budin'den gelince, onun hallerine dayanamadı. Nihayet "bu deli bir kişidir. Palankada hizmetinden istifade olunamaz" diye geriye göndermeye mecbur oldu. Aradan epey zaman geçti. Serhadde değil, hatta Grişgal hisarında bile herkes Kuru Kadı'yı unuttu. Yalnız yazdığı destan okunuyor, hiç unutulmuyordu. On iki sene sonra...

Zigetvarın zaptı akabinde yaralılar toplanırken, meşhur kahraman Deli Hüsrev'in bir gülleyle parçalanmış cesedi yanında, uzun boylu, ak saçlı, ak sakallı, yeşil cübbeli bir şehit buldular. Kibleye yüzükoyun uzanmış yatan bu şehidin büyük, yeşil sarığı, henüz bozulmamıştı. Üzerinde hiçbir silah yoktu. Yarası neresinden olduğu belli değildi. Günlerce süren kuşatma esnasında hiç kimse böyle bir adam görmemişti. İnceden inceye araştırma yapıldı. Kim olduğu bir türlü anlaşılamadı.

O vakit birçok gazilerin "gayb ordusundan imdada gelmiş bir veli" sandıkları bu şehit, acaba, Grişgal hisarının o eski deli kadısı mıydı?

1.2. Ömer Seyfettin'in "Başını Vermeyen Şehit" Hikâyesindeki Çekimli Fiillerin, Zaman Kiplerine Göre Kategorize Edilmesi

Hikâyede görülen fiillerden zaman kipleriyle çekimlenenler; kiplere göre kategorilere ayrılmış ardından alfabetik sırayla, fiilin geçtiği sayfa ve satır numaraları verilmiştir. Ömer Seyfettin'in *Başını Vermeyen Şehit* hikâyesinde geçen çekimli fiiller aşağıdaki gibidir:

Bulgular

1.2.1 Basit Zamanlı Fiiller

Görülen Geçmiş Zaman

Fiil Sayfa No/Satır No

abdest aldılar 5/12	baktı 1/25, 2/18, 2/23, 5/29, 6/2	cevap veremedi 7/5
acıdı 2/5		çıkaramadı 6/15
açıldı 7/11	başladı 3/12, 5/20, 6/27, 7/17, 7/25, 8/5	çöktü 6/26, 7/27,
açtı 5/16	başladılar 2/4, 4/20	daldı 2/22
aldı 5/28, 6/10	bıraktı 2/14	dayadı 1/25
anladı 5/19	buldu 6/24	dayanamadı 8/17
anlaşılamadı 8/26	buldular 8/22	dedi 1/13, 1/21, 2/8, 2/20, 2/25, 3/23, 4/16, 7/5, 7/14, 8/3
aradı 5/24	buruşturdu 1/21 10	
atıldı 2/16, 6/18	büyüdü 7/2	dediler 7/5
attırdı 3/21	büyüdü 2/24	deli oldu 7/22
bakındı 5/24	çekildi 3/22	deli oldular 4/19
bağırıldı 1/28, 2/3, 6/12	çektik 1/12	delirtti 8/1
bağırıldılar 3/1	çektikler 5/13	derdi 2/2

dikildi 4/14, 6/5	haykırdı 4/22	saydırdı 6/22
diktirdi 7/20	helallaştılar 5/13	seslendi 7/8
diz çöktü 8/5	ilerledi 5/27	söyledi 2/27, 3/16
doğruldu 2/5, 5/29	inledi 8/6	söyledin 8/3
dokundu 8/2	işitildi 5/15 12	sürdü 6/19
doldu 7/27	işittiniz 3/23	şaşırdı 5/19, 6/7
döndü 2/20, 3/21	itti 1/14, 2/16	sıçradı 6/1
durdu 7/7	kaldı 6/5, 6/16, 7/2,	sığmadı 7/24
durdular 5/12	kaldırdı 4/13	sordu 6/12
durmadı 5/27	kaldırdılar 1/29, 7/4	sustu 3/15
duyuldu 6/21 11	kalkmadı 3/25	şehit düşeceğiz 8/15
düştü 4/18, 6/9	kalktı 5/28	takıldı 5/28
düzdü 7/26	kapadı 7/17	taşıttı 6/22
eğildi 1/25, 6/9	karişti 6/18	taştı 7/2, 7/24
emretti 2/26	kayboldu 2/10	tekbir çektiler 5/13
fırladı 5/28	kayboluverdi 7/26	tutuldu 6/7
fişkirdılar 5/16	kımıldadı 1/8,4/21	unuttu 8/19
geçti 8/19	kısıldı 6/29	uzanıverdi 6/10
geldi 3/24	kitlendi 6/29	üşüştü 4/19
getirdi 3/15	koptu 3/26	vurdu 6/8
getirtti 2/27	koştu 2/15, 2/22, 7/18	yandı 7/3
gezdirdi 3/21	küçülttü 2/24	yapıldı 8/25
girdi 7/6	mecbur oldu 8/18	yaşardı 4/20
girdiler 7/4	namaz kıldılar 5/12	yazdı 7/26
gitti 7/25	oğuşturdu 1/14	yazdırdı 7/20
gömdürdü 6/25	oldu 4/21, 7/19, 7/28, 8/16	yetişti 6/8
gördü 6/6, 6/29	oldu mu 8/7	yığdırdı 6/24 14
gördük 8/14	oynatamadı 6/29	yontturdu 7/19
gördün mü 6/13, 7/14	rastgeldi 2/16, 8/2	yürüdü 2/9, 2/16
gördünüz mü 7/16	razı oldu 5/12	yuvarlandı 6/8
göremedi 5/25	salladı 1/14	
görmedi 8/14	sarstı 6/16 13	
görmedin mi 6/15	savdı 6/25	
Şimdiki Zaman	Fiil Sayfa No/Satır No	ağlıyor 7/7

bağırıyor 6/3	inliyor 7/7	süzülüyor 2/19
çıkıyor 2/18	kaçıyor 6/17	taşıyor 1/11
etmekte ¹ 4/26	kaşağılıyor 7/7	yemin ediyor 3/18
eziyor 1/5	kesiyor 5/23	yetiştiriyor 5/24 15
düşünüyor 1/8	okşuyor 7/1	
geçiyorlar 2/7	okunuyor 8/20	
geliyorlar 2/20	oluyor 2/4	
		istifade olunamaz 8/18
		kaybeder 8/4
Geniş Zaman Fiil Sayfa	bilemezsin 8/12	namaz kılar 2/1
No/Satır No	coşarlar 3/12	saldırırlar 3/13
alır mısınız 3/2	derler 3/10	sevindirir 3/10
alırız 3/3	görünmez 8/8	verdi 3/3
bırakmaz 1/24	gülerler 3/9	zikreder 2/1
bildiririz 3/20		
Öğrenilen Geçmiş Zaman	dalmış 5/23	inmiş 5/29
Fiil Sayfa No/Satır No	gelmemiş 1/19	uykuya dalmış 7/4
anlamış 3/23	gitmiş 1/17	yememiş 6/23
atmış 5/22	içmemiş 6/23 16	
bırakmış 6/22	içmiş 7/22	
Gelecek Zaman		
yapacağız 2/21		
<i>1.2.2. Birleşik Zamanlı Filler</i>	boğuyorlardı 1/12	geçiriyordu 7/19
<i>Şimdiki Zamanın Hikayesi</i>	bulunuyordu 2/29	geziniyormuş 8/2
Fiil Sayfa No/Satır No	çekiniyordu 1/24	güldürüyordu 3/5
akıyordu 2/19	diyorlardı 1/27, 7/22	hücum olunuyordu 5/17
bağırıyorlardı 1/6	dolaşıyordu 1/26, 6/28	istiyordu 3/17 17
bakıyordu 1/9	duruyordu 1/4	kalkıyordu 5/18
biçiyordu 5/24		kapatıyordu 1/10
biliyordu 3/15		kaplıyordu 2/6
	gaklıyorlardı 2/7	karıştıyordu 1/20

¹ mAkTA birleşik ek çekimi de kısmi bir şimdiki zaman ifade ettiği için, bu kategoride değerlendirilmiştir.

kızdırıyordu 1/27	parlıyordu 4/15	söylüyordu 7/8
koşuyordu 2/26, 6/7	tazeliyordu 2/12	söz veriyordu 3/18
kovalıyordu 6/11	titretiyordu 2/13	sürüklüyorlardı 2/24
oluyordu 7/21	titriyordu 7/6	vuruyordu 1/27
otluyorlardı 1/2	unutulmuyordu 8/20	yatıyordu 6/25
	sanıyorlardı 5/14	yaşıyordu 7/23
	saplıyordu 5/20	yürüyordu 5/22 18
	sarıyordu 5/21	
öpüyordu 7/2	sıkılıyorlardı 2/8	
<i>Geniş Zamanın Hikayesi</i>	çekinirlerdi 1/30	kabul etmezlerdi 3/10
Fiil Sayfa No/Satır No	derlerdi 3/5	sanılırdı 5/19
alırdı 1/1	kalkardı 1/25	tutuşurlardı 3/13
çağırırdı 2/29	isterdi 7/21	uyumazdı 2/1
yapabilirdi 1/16		
<i>Öğrenilen Geçmiş Zamanın Hikayesi</i>	dinlenmemişti 6/23	kalmıştı 1/19 19
Fiil Sayfa No/Satır No	dolmuştu 3/3	ölmüştü 6/16
ayırmıştı 5/29	dondurmuştu 6/15	sokulmuştu 4/18
baş olmuştu 5/17	girmişti 1/15	toplayamamıştı 2/12
bozulmamıştı 8/23	görmemişti 6/11, 8/25	uzanmıştı 5/26
çevirmişti 3/1	götürmüştü 1/22	
	kaçırmıştı 6/22	
<i>Gelecek Zamanın Hikayesi</i>	başlayacaktı 4/13	
Fiil Sayfa No/Satır No	şahit olacaktın 8/4	<i>Şimdiki zamanın Rivayeti</i>
çıkarcacaktı 1/26	kaçacaktı 6/1	
Fiil Sayfa No/Satır No		
götürüyorlarmış		

Sonuç

Maupassant tarzı hikâyenin edebiyatımızdaki en önemli temsilcisi olan Ömer Seyfettin, “Başını Vermeyen Şehit” hikâyesinde, hem akıcılığı hem de ahengi sağlamak amacıyla çekimli fiillere ve bu fiillerle oluşturulan sıralı cümlelere fazlasıyla yer vermiştir. Başını Vermeyen Şehit hikâyesinde basit

zaman çekimlerinden görülen geçmiş zaman 135, şimdiki zaman 19, geniş zaman 16, öğrenilen geçmiş zaman 11, gelecek zaman 1; birleşik zaman çekimlerinden şimdiki zamanın hikâyesi 45, geniş zamanın hikâyesi 11, öğrenilen geçmiş zamanın hikâyesi 16, gelecek zamanın hikâyesi 3 ve Şimdiki zamanın rivayeti 1 fiil çekimi yapılmıştır. Olumsuzlukları da şöyledir; görülen geçmiş zaman 7, geniş zaman 4, öğrenilen geçmiş zaman 3, şimdiki zamanın hikâyesi 1, geniş zamanın hikâyesi 2, öğrenilen geçmiş zamanın hikâyesi 3 fiil tespit edilmişti. Hacim olarak kısa bir hikâyede bu kadar fazla fiil unsurunu aktif olarak kullanması, Ömer Seyfettin'in hikâyeciliğinin yapıcı sağlamlığını fazlasıyla kanıtlamaktadır.

Öneriler

Ömer Seyfettin, "Başını Vermeyen Şehit" adlı hikâyesinde yer alan haber kipleri tespiti yapılmış bir çalışmanın ürünüdür. Bu araştırma hikâyesinde tespit edilen kelimeler vasıtasıyla ortaöğretim öğrencilerine Ömer Seyfettin, "Başını Vermeyen Şehit" hikâyesinde kullanmış olduğu dil ve üslubu hakkında bilgi verme yönünden yardımcı kaynak niteliği taşıyabilir. Araştırmada çıkarılan bulgular göz önünde bulundurulduğunda eserde haber kiplerinin türlerinin kullanıldığı görülmektedir. Öğrenilen haber kipleri konusunda detaylı bilgi sahibi olmaları açısından bu çalışma kaynak niteliği taşıyabilir. Ömer Seyfettin, "Başını Vermeyen Şehit" hikâyesinde öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırma, anadilin sağlıklı bir şekilde kullanabilme, hayata geniş çevreden bakabilme gibi nitelikler kazanmasını sağlayabilir. İnsanlar yaşamalarında her türlü eylem ve etkinliklerini, iletişimlerini belli bir zaman süreci içerisinde gerçekleştirirler. Bu insanlar içinde buldukları zamanı doğru ve düzgün kullanmaları için haber kiplerinin önemini kavramaları gerekmektedir. Bu yönüyle yapılan çalışma insanlara ön kaynak niteliği taşıyabilir. Yapılan bu çalışma ileriki zamanlarda buna benzer yapılacak çalışmalara da ön kaynak niteliği taşıyacağı umulmaktadır.

Kaynakça

- Alangu, T. (2010). *Ömer Seyfettin*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Argunşah, H. (2003). *Ömer Seyfettin'in Hikayelerinde İnsan*. Ankara: Bilge Yayınları.
- Banarlı, N. S. (1971). *Türk Edebiyatı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Cunbur, M. (1995). *Doğumun yüzüncü yılında Ömer Seyfettin*. Ankara: T.T.K Basımevi.
- Enginün, İ. (1991). *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Önertoy, O. (1972). *Küçük Hikaye Yazarı Olarak Ömer Seyfettin*. *Türkoloji Dergisi* C.4/S.1 s.137-145
- Şengül, A. (2011). *Ömer Seyfettin ve milli kültür*. Gönen: Gönen Gündem Gazetesi Ofset Tesisleri.
- Seyfettin, Ö. (2018). *Başını Vermeyen Şehit*. İstanbul: Karbon Kitapları
- Akalın, Ş. vd., (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Nûrî'l-İslâm Adlı Fıkıh Metni ve Bu Metindeki Ağız Özelliği Gösteren Unsurlar

Dr. Ömer GÜVEN*

Özet

İslâmiyetin Türkler arasında yayılmaya başlamasıyla birlikte İslâm hukukunun kural ve kaidelerinin öğrenilmesi ve öğretilmesi önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıktı. Zamanla fikhî konuları içeren çeşitli eserler kaleme alınmaya başlandı. Bu bağlamda, Kudûrî Tercümesi, Ferâiz Kitâbı, Kitâb-ı Gunya, Nazmü'l-Hilâfiyat Tercümesi, Hulvaiyyât-ı Şâhî, Vikâye Tercümesi gibi çeşitli fikhî konuları ihtiva eden eserler bu ihtiyacı karşılamak üzere kaleme alınmışlardır.

Bu çalışmada ilk olarak Nûrî'l-İslâm adlı fıkıh metni ile ilgili tanıtıcı bilgilere yer verilecek, daha sonra eserde yoğun olarak görülen, ağız özelliği olarak değerlendirilebilecek çeşitli dil verileri ele alınacaktır. Daha çok Hanefî mezhebinin görüşleri etrafında şekillenen eserde genel olarak oruç, namaz, hac, zekât, nikâh, boşanma, miras, kölelik, cariyelik gibi diğer fıkıh metinlerinde de karşılaşılan konuların işlendiği görülür. 133 varak olan eserin ilk 60 varığında konular bab bab (Bâb âzâd kıılmağ beyânı (49a/12 - 50a/13), Bâb oruç dutmağ beyânı (50b/1 - 53b/4), Bâb Qadir gecesi beyânı (53b/4 - 55a/1)) ele alınmıştır. Eserin kalan diğer varaklarında ise el-ğikâye, haberde gelmişdür gibi başlıklarla başlayan ve içerisinde çoğunlukla fikhî meselelerin bulunduğu çeşitli kıssalar işlenmiştir. Yine bazı peygamberlerin, evliyaların, hükümdarların kıssalarına da yer verilmiştir. Dini terimlerin dışında genellikle sade bir dille yazılmış olan Nûrî'l-İslâm, dil özellikleri bakımından Eski Anadolu Türkçesi özellikleri taşıyan bir eserdir. Bunun yanında eserde sıklıkla ağız unsurlarıyla karşılaşılmaktadır. Müstesih ürünü olan eldeki yazma, diğer Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde çok görülmeyen bu özgün yazım özellikleri bakımından oldukça dikkat çekicidir. Çalışmada, bu ağız verileri incelenip, bunların olası nedenleri ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Nûrî'l-İslâm, fıkıh eserleri, Eski Anadolu Türkçesi, ağız özellikleri

Nûrî'l-Islam as a Fiqh Text and its Elements which Indicating Dialect Features

Abstract

With the spread of Islam among the Turks, learning and teaching the rules and principles of Islamic law emerged as an important need. Over times various works on fiqh subjects have be written. In this context, works that contain various fiqh subjects such as Translation of Kudûrî, Book of Ferâiz, Book of Gunya, Translation of Nazmü'l-Hilâfiyat, Hulvaiyyât-ı Şâhî, Translation of Vikâye have been written to meet this need.

In this study, first of all, introductory information about Nûrî'l-Islam as a fiqh text will be reviewed, then various linguistic data, which can be considered as dialect features and are seen extensively in the text will be discussed. In the first 60 leaves of the work with 133 leaves, the topics are discussed as Bâb (chapter), namely Bâb in the expression of Release (49a / 12 - 50a / 13), Bâb in the expression of fasting (50b / 1 - 53b / 4) and Bâb in the expression of Qadir night (53b / 4 - 55a / 1). In the remaining leaves of the work, which begins with titles such as *The Story, It Came In The News*, various stories mostly including fiqh issues are depicted. The stories of some prophets, saints and rulers are also included. Nûrî'l-Islam, which is almost written in a plain language apart from religious terms, has Old Anatolian Turkish features. Besides, dialect elements are frequently encountered in the work. This manuscript text which is the product of scribal (copyist), is quite remarkable in terms of these distinctive spelling features that are not seen much in other Old Anatolian Turkish texts. Finally, elements showing dialect features will be discussed and clarified as much as possible.

* Arş. Gör. Dr., Amasya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türkiye, omer.guven@amasya.edu.tr

Keywords: Nûrî'l-Islam, fiqh literature, Old Anatolian Turkish, dialect features.

Giriş

“Türklerin İslâm dinini kabulünden sonra, yeni dinin kurallarını kendi dilleriyle öğrenebilmeleri için çeşitli fıkıh kitaplarının Türkçeye tercümesi çalışmaları bir mecburiyet olarak karşlarına çıkar. Bundan dolayı ilk Müslüman Türk devleti olan Karahanlılardan başlayarak fıkıh çalışmaları devam edegelmiştir. Karahanlılar zamanında 300 kadar İslâm hukukçusunun yetiştiği ve bunların İslâm hukukuyla ilgili 350 kadar eser ortaya koydukları bilinmektedir.” (Karasoy, 2017: 15).

Kıpçak, Çağatay ve Oğuz Türkçesi başta olmak üzere Türk Dilinin tarihi dönemleri içerisinde muhtelif fıkıh metinleri kaleme alınmıştır. *İrşâdü'l-Mülûk ve's-Selâtîn* (Toparlı, 2017), *Kitâb-ı Mukaddime-i Ebu'l-Leysi's-Semerkandî* (Özkan, 2018), *Kudûri Tercümesi* (Korkmaz, 1968), *Ferâiz Kitâbı* (Tekin, 1974), *Kitâb-ı Gunya* (Akkuş, 1995), *Şerhu'l-Menâr* (Tulum, 1968) *Mübeyyen Der Fıkh* (Seyhan, 2004), *Nazmü'l-Hilâfiyat Tercümesi* (Bilgin, 1996), *Vikâye Tercümesi* (Aktan, 2002), *Mukaddime-i Kutbuddîn* (Öksüz, 1976) gibi eserler fıkıh türünde kaleme alınmış mensur ve manzum eserlerin başlıcalarındandır. Bu bilinen eserlerin yanında kütüphanelerimizde keşfedilmeyi bekleyen pek çok fıkıh metninin olduğu yapılan kimi araştırma ve incelemelerde ortaya konulmaktadır.

1. Eserin Konusu

Nûrî'l-İslâm'da genel olarak diğer fıkıh metinlerinde de karşılaşılan oruç, namaz, hac, zekât, nikâh, boşanma, miras, kölelik, cariyelik gibi konuların işlendiği görülür. Besleme ile başlayan eserin giriş bölümünde (1b/1-3b/1) Fatiha suresinin tercümesi vardır. Daha sonra ise Arapça kısa bir övgü bölümü ile Fatiha suresini okumanın fazileti ve bu sureyi okuyanların kazanacağı sevaplar anlatılmıştır.

“Enes ibni Mâlik rivâyet kıılır 'Alî ibni Ebi Şâlib'den ol rivâyet ider Ebû Bekir den ol dañı rivâyet ider Resûl 'aleyhi's-selâmdan Resûl dañı rivâyet ider Cebrâ'il'den Cebrâ'il rivâyet ider Mikâ'ilden Mikâ'il rivâyet ider İsrâfilden kim eydür Tañrı ğağkçı men Tañrı 'azze ve celleden işitdüm eydür kim ululuğum ğağkçı kimse şanuğ olun ol kulumı yarlığadum girü kalan günâhlarından geçdüm eger Fâtîğa okıyıcı dañı kâfirse dañı andan eydür ululuğum ğağkçı anuñ tenini oda göyündürmeyem ol kişiyi gur 'azâbından ve kıyâmet qorqusundan emîn kılam ve şirâşdan âsân geçürem anı peygâmblerden ve evliyâlardan oñdin dizârum gösterem ol kişi kıyâmet günü emîn olur her qorqunıçdan dañı eydür imâm el-ğamd okusa ardındağı kişi imâm-ıla âheste âmîn dise Tañrı 'azze ve celle dükeli günâhların yarlığar imdi âminüñ eliñi İncildendür mimi Zebürdandur yesi Tevrâtdandur nûni Qur'ândandur bir kimse âmîn dise bu döret kitâbuñ şevâbın bulur eger bir kimse el-ğamdü süresini namâzda qaşd iderse namâzı rey olur eger kerâhiyyet birle eger bir kimse iki evvelki okuması ağırkı iki rek'atda okıya” 2b/4-3b/1.

Ardından ise *Bâbı cenâbetden arınmağ* (3b/2-5b/2) başlığı ile ilk bölüme geçilir. Ardından başta namaz konusu olmak üzere sırasıyla diğer konulara geçilir.

133 varak olan eserin ilk 60 sayfasında konular bab bab (*Bâb âzâd kıılmağ beyânı* (49a/12 - 50a/13), *Bâb oruç dutmağ beyânı* (50b/1 - 53b/4), *Bâb Qadir gecesı beyânı* (53b/4 - 55a/1)) ele alınmıştır. Eserin kalan diğer bölümünde ise *el-ğikâye*, *haberde gelmişdür* gibi başlıklarla başlayan bazı kıssalar anlatılmıştır. Bu kıssaların içerisinde çoğunlukla fikhî meseleler yer almaktadır. Örneğin itikadî tartışmalardan biri olan “Kur'an mahlûk mudur, değil midir?” gibi bahisler buna örnek olacak konulardan biridir. Yine eserde bazı peygamberlerin, evliyaların ve hükümdarların çeşitli kıssaları da ele alınmıştır.

Eserde konu başlıklarından yani bablardan önce o konuyla ilgili bir ayet veya ayetten bir bölüm alınmıştır. Çoğu zaman da ayetin ardından Türkçe tercümesi yapılmış ve ardından ilgili konuya geçilmiştir.

Bāb Qadir gecesi beyāni qavluhū te'ālā "İnnā enzelnāhū fi leyletil qadr" Tañrı 'azze ve celle eydür "Ben bu Qur'an'ı levğu'l-mağfuždan dünyāya Qadir gicesi indürdüm" 53b/4-6.

Bāb oruç dutmağ beyāni qavluhū te'ālā "Yā eyyühellezīne āmenū kutibe 'aleykumuş şiyāmu kemā kutibe 'allezīne min kablikum le'allekum tetteķun" "Ya 'nī Tañrı 'azze ve celle eydür Oruç dutmağ sizlerün üzere farz kıldum nitekim evvelkiler üzere farz kıldım-udı" 50b/1-4.

Nürî'l-İslâm'da fikhî konular anlatılırken Hanefî mezhebinin görüşleri esas alınmıştır. Bunun yanında kimi zaman mezhepler arasında karşılaştırma da yapılmaktadır. Hanefî mezhebinin görüşü verilip ardından diğer mezheplerin görüşü aktarılır. Hanefî mezhebinin ardından görüşlerine en sık yer verilen mezhep Şāfiî mezhebidir.

"... şadaķayı fişır vācib olmaz ikisi üzere bizüm mezhebde ammā Şāfi 'i mezhebinde ikisi üzere daħı vācib olur" 47b/2-3.

"Ammā kızıl kan ğayız olmaz bizüm mezhebde Şāfi 'i mezhebinde ğayız olur" 18b/8-9.

Ayrıca müellif eserinde dört mezhebi de benimdediğini ve onların yolundan ayrılmamak gerektiğini açıkça ifade eder.

"İmdi ey mü'minler siz ve biz dükeli müslimān erleri ve müslimān 'avratları ol dört imāmun yolundan çıkarmaya Tañrı Te'ālā" 110a/4-8.

2. Eserin Fiziksel Özellikleri

Eserin müellifi, müstensihî, telif ve istinsah tarihi belli değildir. Eserin adı yazmanın 1b sayfasında bismelenin hemen üzerinde yer alır. Tespit edebildiğimiz kadarıyla Nürî'l-İslâm'ın tek nüshası bulunmaktadır. Üzerinde çalıştığımız bu nüsha, Koç Üniversitesi Suna Kıraç Kütüphanesi Yazma Eserler Koleksiyonu numara 199'da yer almaktadır. Yazma, kütüphaneye merhum Prof. Dr. Şinasi Tekin tarafından bağışlanmıştır. Eser bir mecmua içerisinde yer almaktadır. Mecmuanın ilk bölümünde, 1b-133a sayfaları arasında, *Nürî'l-İslâm* yer alır. Daha sonra mecmuayı *Kitâb-ı Esrârü'l-Ârifin¹* adıyla, 133b-244a sayfaları arasında, başka bir eser takip eder. Son olarak 244a-289b sayfaları arasında herhangi bir başlık bulunmadan *Zülkiḫl Peygamber, Salih Peygamber* gibi peygamberlerin kıssalarının bulunduğu bir bölüm ile mecmua tamamlanır.

Eserin bulunduğu mecmuanın sonunda farklı bir yazım ile sonradan yazılmış izlenimi veren bir vakıf kaydı vardır. Bu kayıta "*işbu biñ iki yüz elli beş senesinde māhı receb-i şerifin on birinci günü Qaraķāzıođlu Murād Efendi Qaķķ rızāsı için vakḫ etmişdir*", ibaresi yer almaktadır. Bu ibarenin dışında mecmuadaki diğer eserlerde de herhangi bir telif veya istinsah tarihi bulunmamaktadır.

Tamamı harekeli olan nüshanın fiziksel özellikleri şu şekildedir: Eser beyaz, orta kalın, aharlı, suyollu, filigranlı bir kâğıda yazılmıştır. Yazı türü, harekeli bozuk nesih; mürekkebe rengi ise siyah, başlıklar ve söz başları kırmızıdır. İlk otuz beş sayfanın üst kısımları kısmen su görmüştür. Bu bölüm genel olarak metnin okunuşuna engel teşkil etmemektedir. Bazı sayfalarının dışında eser genellikle 13 satır ile yazılmıştır. Mecmuanın tamamında aynı yazı kullanılmıştır.

3. Eserin Dil Özellikleri

¹ Bu eser üzerinde tarafımızca doktora tezi hazırlanmıştır. bk. Ömer Güven, *Kitâb-ı Esrârü'l-Ârifin: Dil İncelemesi-Metin-Sözlük-Tıpkıbasım*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 2019.

Nûrî'l-İslâm dil özellikleri bakımından genel olarak Eski Anadolu Türkçesi özellikleri taşımaktadır. Eserin dili oldukça sade ve anlaşılır bir yapıdadır. Bunun yanında Arapça ve Farsça kelimelerin görece çok olması terim kullanımıyla ilgilidir. Fıkıh metni olması dolayısıyla çeşitli dini terimlere geniş yer verilmiştir. Bu terimler bir kenara bırakılırsa eserde Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait Türkçe söz varlığının yoğun olduğu görülür. Yine eserde, bünyesinde taşıdığı ekler bakımından değerlendirildiğinde, Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait hemen hemen bütün eklerin kullanıldığı görülür.

Nûrî'l-İslâm her ne kadar Eski Anadolu Türkçesi özellikleri taşısa da eserde yoğun olarak çeşitli ağız özellikleri görülür. Yazmanın müstensihî ağız özelliği olarak değerlendirilebilecek çeşitli dil verilerini esere yansıtmıştır. Bu yönüyle eser, diğer Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait metinlerde ya hiç görülmeyen ya da çok seyrek görülen bu ağız özelliklerini taşıması bakımından ayırt edicidir. Eserde kullanılan kimi ağız özelliklerinin örnekleri sınırlı sayıda olsa da özellikle bazı ses değişimleri ve ünlü türemeleri yer yer standart kullanımlardan daha fazladır.

4. Nûrî'l-İslâm'da Ağız Özelliği Gösteren Unsurlar

Nûrî'l-İslâm ile ilgili böyle bir çalışma yapmakta iki temel amacımız vardır: İlk olarak Nûrî'l-İslâm ile ilgili tanıtıcı bilgiler vermek ve eserin genel özelliklerini ortaya koymaktır. İkinci olarak ise eserde görülen ağız özelliklerini ele almak ve bunların olası sebeplerini ortaya koymaktır. Mecmuada bulunan ve üzerinde doktora çalışması yaptığımız Kitâb-ı Esrârü'l-Ârifin'de bulunan ağız özellikleri ile ilgili bir çalışma daha önce Hatice Tören ve tarafımızca yapılmıştır.² Burada ise Nûrî'l-İslâm ile Kitâb-ı Esrârü'l-Ârifin'de belirlediğimiz ağız özelliklerini karşılıklı olarak ele almaya çalıştık. Böylelikle iki eserde farklılık gösteren özellikler ile benzerlik gösteren özellikler ortaya çıkmış oldu. Her iki eserde görülen ağız özellikleri çoğu zaman benzerlik gösterebilir de yer yer farklılaşan unsurları da bünyelerinde taşıdığı görülmüştür. Her iki eser mukayeseli olarak değerlendirildiğinde aynı müstensihînin elinden çıkan bir mecmua içerisinde ağız özelliklerinin çeşitlilik gösterdiği görülür. Çalışmada bu çeşitlilik örneklerle ortaya konulmaya çalışılacaktır. Nûrî'l-İslâm'da tespit ettiğimiz belli başlı ağız özellikleri şunlardır:

4.1. Ünlü Değişimleri

4.1.1. *v/u* Değişmesi

Eski Anadolu Türkçesinin en karakteristik özelliklerinden biri yuvarlaklaşma temayülüdür. Eserde diğer Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde çok görülmeyen bazı yuvarlaklaşmalarla karşılaşılır. Bunlardan birisi *i-* cevher fiilindeki yuvarlaklaşmadır. *i-* cevher fiilli ileri boyutta yuvarlaklaşmış olarak kullanılır. Yine benzer şekilde vasita hali ekinde de bu ileri düzeyde yuvarlaklaşma hadisesi yer yer görülür.

yoğsul-udı 74b/5, bu-y-udı 81b/5, kınaduñ-ula 82b/2, bunlaruñ-ula 106a/7.

4.1.2. *a/u* Değişmesi

Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait hemen hemen her metinde görülen *yavlaq* “pek, çok, gayet” kelimesi eserde on yerde *yuvlaq* şeklinde kullanılmıştır. Kelime yalnızca bir yerde *yavlaq* şeklinde yazılmıştır. *Yuvlaq* kelimesinde görülen bu değişimin gerçekleşmesi ile ilgili Ali Akar'ın bir çalışmasında vurguladığı şu husus dikkat çekicidir. “Oğuz Türkçesi ile Kıpçak Türkçesi arasındaki önemli ses farklılıklarından birisi, bazı sözcüklerde ilk hecedeki dar-yuvarlak/geniş yuvarlak nöbetleşmesidir. Oğuz Türkçesi geniş yuvarlak ünlüleri, Kıpçak Türkçesi ise dar-yuvarlak ünlüleri tercih etmektedir.” (Akar, 2011: 29). Eserde görülen bu değişimde Kıpçak Türkçesinin bir özelliği olan

² Ömer Güven, Hatice Tören, Kitâb-ı Esrârü'l-Ârifin ve Eserdeki Ağız Özelliği Gösteren Unsurlar, Cemal Aksu Armağanı, (Ed. Müslüm Yılmaz-Ayşe Aksu), İstanbul Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul, 2020, s. 931- 961.

dar-yuvarlak ünlüleri daha çok tercih etmesi önemli bir etken olabilir. Bunun yanında bu değişimin gerçekleşmesinde dudak ünsüzü *v*'nin yuvarlaklaştırıcı tesirini de göz önünde bulundurmak gerekir.

Ünlü değişimleri ile ilgili Kitâb-ı Esrârü'l-Ârifin ve Nûrî'l-İslâm arasında bir mukayese yapıldığında şu hususlar görülür: Her iki eserde de *ı/u* değişimleri benzerlik göstermektedir. Yine her iki eserde farklı sayılarda kullanılmış olsalar da *yuvlağ* şeklindeki kullanıma rastlanır. Nûrî'l-İslâm'da bir yerde *yavlağ* şeklinde kullanılan yapı on yerde *yuvlağ* şeklinde kullanılmıştır. Kitâb-ı Esrârü'l-Ârifin'de ise beş yerde *yavlağ* biçiminde kullanılan kelime üç yerde ise *yuvlağ* şeklinde yazılmıştır. Ünlü değişimlerinde farklılık gösteren önemli bir unsur ise *i/e* değişimlerinde görülür. Kitâb-ı Esrârü'l-Ârifin'de diğer Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde çok sık görülmeyen ileri boyutta *i/e* değişimleri görülür. *sin* “sen”, *diliklerinden* “dileklerinden”, *kelici* “keleci”, *muḥālîfet* “muhalefet”, *niyise* “neyse”, *sigiritse* “segirt-” örneklerinde görülen bu değişim gibi ileri boyutta *i/e* değişimleri Nûrî'l-İslâm'da görülmez.

4.2. Ünlü Türemesi

Alıntı kelimelerde ünlü türemesi olayına sıkça rastlanır. Bunun sebebi alıntı kelimelerdeki hece düzeni ile Türkçe kelimelerin hece düzeninin farklı olmasıdır. Nûrî'l-İslâm'da da alıntı kelimelerde bu ünlü türemeleri sıklıkla gerçekleşir. Ancak eserin asıl ayırt edici yönü Türkçe kelimelerde görülen ünlü türemeleridir. Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait diğer eserlerde bu ünlü türemeleri ya hiç gerçekleşmez ya da çok seyrek görülür. Nûrî'l-İslâm'da ise özellikle */-rt-/*, */-rk-/*, */-lt/*, */-şk/* gibi ses gruplarında bu tür ünlü türemelerinin pek çok örneği tespit edilmiştir.

alıtılmış < altmış 53b/3	arıtdı < art- 91b/7
belüritdi < belürt- 54b/11	borıç < borç 23b/9
boruçlarını < borç 36b/1	darıtdılar < dart- 75a/1
darıtdun < dart- 89b/9	dirilitdi < dirilt- 97a/10
dörüt < dört 25b/3	dörüd < dört 29a/11
düritdi < dürt- 124a/10	dürütüdi < dürt- 124b/2
kığırtıdı < kığırt- 71b/10	korğunıçdan < korğunç 3a/6
koruğsa < korğ- 5b/13	köşükler < köşk 64b/9
kurut < kırt 12a/9	örütse < ört- 31b/12
sürütse < sürt- 53a/5	yırtmışlar < yırt- 73b/13

Metinde bazen geniş-düz *a*, *e* ünlülerinin de türediği görülür.

aratsa < art- 40a/5	döret < dört 10b/4
---------------------	--------------------

Ünlü türemeleri bakımından değerlendirildiğinde her iki eserde de benzer türemelerin gerçekleşmiş olduğu görülür. Nûrî'l-İslâm'da da ve Kitâb-ı Esrârü'l-Ârifin'de de */-rt-/*, */-rk-/*, */-lt/*, */-şk/* gibi ses gruplarında türemeler görülür. Yalnız Kitâb-ı Esrârü'l-Ârifin'de geniş-düz *a*, *e* ünlü türemelerinin kullanımı daha fazladır.

Bu ünlü türemelerinin olası sebepleri ile ilgili araştırmacılar bazı değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Araştırmacıların bir kısmı bu ünlü türemelerini söyleyişte kolaylık yaratma çabasıyla (Bakırcı, 2008; Özyetgin, 2001) açıklamaktadır. Bunun yanında bazı araştırmacılar ise bu ünlü türemelerinin sadece söyleyiş kolaylığıyla açıklanamayacağını ifade ederler. Konu ile ilgili en kapsamlı çalışmalardan birini M. Vefa Nalbant yapmıştır. Nalbant, Türkçenin lehçelerinin tasnifinde Türkçe kelimelerde görülen bu ünlü türemelerinin dikkate alınmasını ve bu türemelerden yola çıkılarak yeni tasnif çalışmaları

yapılabileceğini söyler. Daha çok Kıpçak Grubu Türk Lehçelerinde görülen bu ünlü türemelerinin, Doğu Türkçesi ve az da olsa Oğuz Türkçesi özellikleri gösteren metinlerde tespit edildiğini ifade ederek *kırk* > *kırık*, *yurt* > *yurut*, *ört-* > *örüt-*, *ürk-* > *ürük-*, *kork-* > *koruk-* *tart-* > *tarut-* örneklerini verir. Nalbant bu durumun seslik olaylarla açıklanabilmekle birlikte özellikle Kuzey-Batı Grubu Türk Lehçelerinde görülmesini bu seslik türemenin bu lehçe grubu için ayırt edici olduğunu değerlendirir. (Nalbant, 2017).

Kıpçak Türkçesi ile ilgili yazılmış olan gramerlerde Türkçe kelimelerde görülen bu ünlü türemelerine genişçe yer verilir. *Örnekler için bk.* Karamanlıoğlu (1994, 13-14), Argunşah, Yüksekaya (2013, 320), Vural, Toparlı (2013, 41), Güner (2013, 48).

Her ne kadar bazı araştırmacılar bu ünlü türemelerini seslik olaylarla açıklasalar da bu türemelerin büyük çoğunluğunun Kıpçak Türkçesi özellikleri taşıyan eserlerde tespit edilmesi diyalektikal özelliklerin göz önünde bulundurulmasını zorunlu kılmaktadır. Zira bu türemelerin tamamına yakını Kıpçak Türkçesi özellikleri taşıyan eserlerde görülmektedir. Bu bağlamda Eski Anadolu Türkçesi özellikleri gösteren Nûrî'l-İslâm'da bu denli yoğun türemelerin görülmesinde müstensih'in taşıdığı Kıpçak Türkçesi özelliklerinin metne yansıdığı görülmektedir. Müstensih her ne kadar eserini Oğuz Türkçesiyle yazsa da taşıdığı diyalektikal unsurları sık sık metne yansıtmıştır. Türkçe kelimelerde görülen bu ünlü türemelerini de bu bağlamda değerlendirmek mümkündür.

4.3. Ünsüz Değişmeleri

4.3.1. g > y Değişmesi

Nûrî'l-İslâm'da ilgi çekici bir diğer kullanım ise ünsüz değişmelerinde görülür. Eserde, diğer Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde çok görülmeyen bazı ses değişimleri söz konusudur. Bu değişimlerden en sık karşılaşılanı g > y değişmesidir. Eserde bu değişim genel olarak ünlü ile başlayan bir ek alan kelimelerde kimi zaman da kelime köklerinde meydana gelmektedir. Bazı kelimelerde y'li kullanımların g'li kullanımlardan daha fazla olduğu görülür.

bahıllık eyledüyün < bahıllık eyledügün 43b/4	bölüyi < bölügi 55a/11
deyil < degil 60b/11	deyin < degin 68a/8
deyirmen < degirmen 74b/6	deyme < degme 47b/4
deyül < degül 74b/8	deyürmediler < degürmediler 66b/9
didiyün < didigün 117b/6	dürüstlüyine < dürüstlüğüne 34b/3
dürüstlüyine < dürüstlüğüne 34b/3	epmeye < epmege 81b/1
erkeye < erkege 54a/7	eşeyine < eşegine 97b/9
eşeyün < eşegün 132a/8	etmey-ile < etmeg-ile 75a/1
eyer < eger 75b/3	geçdüyinden < geçdügünden 65b/11
gömleyin < gömlegin 79a/2	göye < göge 111a/6
gözlüliye < gözlülüge 73a/2	gözsüzliye < gözsüzlüge 73a/2
icâbetliyini < icâbetligini 2a/1	ipliyin < ipligin 63b/7
işitmekliye < işitmeklige 71b/11	leyleyün < leylegün 131b/1
meyer < meger 59a/1	ölçeyi < ölçegi 38a/3
öldürdüyi < öldürdügi 70a/9	öldüyümden < öldügümden 49a/9

öyretgil < öğretgil 75a/7	öyretmekliye < öğretmekliye 71b/11
öyüdürin < ögüdüürin 74b/7	virdüyi < virdügi 74b/1
virmedüyün < virmedügün 43b/5	yimeye < yimege 66b/2
yiyeceyin < yiyecegin 48b/3	yüridüyüñüz < yüridügüñüz 76b/11

Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde $g > y$ değişmesi örneklerine az rastlanır.³ Buna karşın bu değişme Kıpçak Türkçesinin önemli ses olaylarından birisidir. (Argunşah ve Yüksekaya, 2013; Güner, 2013). Nitekim Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l Lüğati't-Türkiyye, Kitâbü'l-İdrâk li Lisâni'l-Etrâk, Codex Cumanicus, İrşâdü'l-Mülûk ve's-Selâtin gibi Kıpçak Türkçesinin en önemli eserlerinde bu değişimin pek çok örneği belgelenmiştir. Kıpçak Türkçesinde yaygın olan bu değişim aynı zamanda Azerbaycan Türkçesinde⁴ (Karaağaç, 2013; Gökdağ, 2006), Türkiye Türkçesi ağızlarından Kars (Ercilasun, 2002), Malatya (Gülseren, 2000), Van Gölü Havzası (Gökçür, 2012) gibi ağızlarda da tespit edilmiştir. Nûri'l-İslâm'da bu değişme adeta karakteristik bir yapıdadır. Eserde görülen bu denli yoğun değişimleri, Türkçe kelimelerde görülen ünlü türemelerinde olduğu gibi, Kıpçak Türkçesi özelliklerinin metne yansıdığı şeklinde yorumlamak yerinde olacaktır. Burada yine müstensihin taşıdığı diyalektikal özelliklerin metne yansımış olduğu görülmektedir.

4.3.2. ñ > n değişmesi

Nûri'l-İslâm'da *damak n*'si için, diğer Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde olduğu gibi, genel olarak *kef* seyrek olarak da *üç noktalı kef* kullanılmıştır. Bununla birlikte *damak n*'si, azımsanmayacak oranda, *nun* ile gösterilmiştir. $ñ > n$ değişmesi şeklinde görülen bu ses olayı hem kelime köklerinde hem de çeşitli eklerde karşımıza çıkar. Bünyesinde aslî olarak *damak n*'si bulunduran aşağıdaki kelimeler metinde yer yer *nun* ile yazılmıştır.

beniz 73a/9	benzer 40b/8
dinledi 71b/11	dinlendürdüm 68a/8
gönlüm 76b/1	gönlün 70b/13
konşuları 81b/1	sünük 39a/2
sünülüyidi 55a/11	yalını “ateş” 65b/5
yün 31b/2	

İkinci olarak $ñ > n$ değişmesi çeşitli eklerde kendini gösterir. Bu değişim daha çok şahıs, iyelik, ilgi ve emir eklerinde görülür. Bu ekler metinde genel olarak *damak n*'si ile yazılsa da pek çok örnekte *nun* ile karşılanmıştır.

Teklik 2. şahıs ekinde: ilâhî bu kulum niçün böyle mübtelâ *kıldun* didi 74a/2, eyitdi yâ yigit ne kişisin kim beni *ağırlamadun* 81b/13, erkânın baña eydi *virsen* işlesem didi 130b/1, bir kez dahı böyle *çağırursan* 73a/6-7.

Teklik 2. şahıs iyelik ekinde: yâ yigid *yolun* nedür didi 76b/9, senüñ *saçun* uzundur 119b/11, senüñ *elün* işbu gâlde nicesi namâz kılursın didiler 116b/8-9.

³ Muhammet Yelten, Eski Anadolu Türkçesi ve Örnek Metinler, İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yay., İstanbul, 2009, s. 88. Eserde verilen örnekler şunlardır: eger > eyer, yengi > yiyni, segirt- > seyirt-, ögle > öyle. Bu değişme Seyahatnamede ileri boyutta görülür, bk. Musa Duman, Evliya Çelebi Seyahatnamesine Göre 17. Yüzyılda Ses Değişmeleri, Ankara, TDK Yay., 1995, s. 137.

⁴ Ahmet B. Ercilasun, Gülistan Tercümesi Üzerine adlı tanıtım yazısında tarihî Kıpçak metinlerinin dili ile bugünkü Azerbaycan Türkçesi arasındaki benzerliğe dikkat çeker, bk. Ahmet B. Ercilasun, Makaleler Dil-Destan-Tarih-Edebiyat, 2. bs., Akçağ Yay., 2014, s. 701.

Çokluk 2. şahıs iyelik ekinde: Çak Te'ālā muhāşara işlerden sizi saklaya *mālunuzu* ve 'ayāllarunuzu bekleye 67a/3-4, eydür yā Muğammed yā mü'minler diler misüñüz *özünüzi* bir bir arıtmak 57a/4-5, *gümüñünüz* yılan ve çıyan olup sizlere gelürler 43b/1-2.

İlgi hâli ekinde: bu *şehrün* şa'āmı baña ğarām oldı 83a/4, Nūğ *peygamberün* gemisin getürdi 92b/7-8, *şoñuzun* arqasın sığadı 92a/2, eydür oruç dutmağı *sizlerün* üzere farz kıldum 50b/3-4, *Nemrüd'un* bir kıızı var-ıdı 65a/4.

Çokluk 2. Sahıs emir ekinde: halife kaçadı eyitdi tız *varun* 105a/3, Ka'beyi niçün bu beş şağlardan *yapun* diyü buyurdun didi 94a/6-7, girü kığırtdı er ü 'avrat hiç kimse *kalman gelün* 84a/11, ey vâşiler yetim mällarını *virün* ğelâli ğarāma *katman* yetimler mälını *yimen* 59a/11-12.

Ayrıca 1. 2. ve 3. teklik şahıs zamirlerinin yönelme eki almış biçimlerinde de $\tilde{n} > n$ değişmesi örneklerine metinde rastlanmaktadır.

ana 62b/6, bana 80a/2, sana 68b/6

Damak n'sinin Türk Dilinin tarihi süreci içerisinde uğradığı değişim ile ilgili Leylâ Karahan şu değerlendirmeyi yapar: "Türk dilinin tarihî gelişim süreci içinde \tilde{n} ünsüzünün çeşitli sebeplerle yerini n , g , \tilde{g} , v , y ünsüzlerine bıraktığı veya eridiği, tarihî metinlerle bugünkü lehçe ve ağızlardan takip edilmektedir. Bunlar içinde en yaygın olanları $\tilde{n} > n$, $\tilde{n} > g > \tilde{g}$ ve $\tilde{n} > \tilde{g}$ değişmeleridir. \tilde{n} ünsüzünün v , y seslerine dönüşü ise diğer değişmelere göre fazla örnek vermez." (Karahan: 2000: 99).

Bu sesin değişmeye ve çözülmeye başlaması daha Eski Türkçe döneminde başlamıştır (*bk.* Ağca, 2012: 78). Ardından Türk Dilinin tarihî dönemlerinde, özellikle Kıpçak Türkçesi unsurları taşıyan kimi eserlerde, bu sesteki değişimlere rastlanır. Yine yapmış olduğumuz taramalarda Irak-Türkmen ağızları, Urmiye ağızı, Nahçıvan ağızı, Azerbaycan Türkçesinde ve Türkiye Türkçesi ağızlarında da, özellikle Doğu Grubu ağızlarında, bu seste değişimler meydana gelmiştir. Tarihi şiveler içerisinde bu sesteki değişimin en fazla Kıpçak Türkçesine ait eser üzerinde olduğu görülür.

Bilâl Yücel, *Türkiye'deki Göçmen Ağızlarında Görülen Kıpçak Lehçelerine Özgü $\tilde{n} > g$ Değişmesi* adlı çalışmada; Ed-Dürretü'l-Mudiyye'de Tanrı kelimesinin beş kez tağrı, bir kez tanrı, bir kez teñri/tiñri, bir kez tañrı biçiminde yazıldığını belirtir. Ardından bu değişik yazılışlar, eserdeki yazım tutarsızlığını ya da müstensih hatasını değil, Memluk Kıpçakçasındaki lehçe tabakalaşmasını, hatta ağız farklılıklarını yansıtmaktadır (Yücel: 2008: 879), diyerek bu sesteki değişimin bir ağız özelliği olduğunu vurgular. Yine benzer bir görüşü Ferruh Ağca *Eski Türkçe Metinlerde /ŋ/~g/ Değişkenliği Üzerine* adlı çalışmada dile getirir. Nûrî'l-İslâm'daki bu değişim de bir ağız özelliğinin göstergesi olarak yorumlanabilir.

Ünsüz değişmelerinin kullanımı açısından her iki eser değerlendirildiğinde şu hususlar karşımıza çıkar: Her iki eserde $g > y$ değişikliklerine çok sık rastlanır ve kullanımları benzerlik gösterir. Özellikle bünyesinde ince ünlü bulunduran kelimeler ile ince ünlüyle başlayan bir ek alan kelimelerde bu değişim sıklıkla görülür. Ünsüz değişmelerinin karşılaştırılmasında diğer dikkat çekici bir kullanım ise $k > y$, $v > y$ değişmelerinde görülür. Her iki değişim de Kitâb-ı Esrârü'l-Ârifin'de görülürken Nûrî'l-İslâm'da bu değişimlere rastlanmaz. Nûrî'l-İslâm ile Kitâb-ı Esrârü'l-Ârifin'de görülen bir diğer ünsüz değişmesi ise damak n'sinde meydana gelen değişimlerdir. Bu ses değişikliği bakımından her iki eser karşılaştırıldığında ise şu unsurlar karşımıza çıkar: $\tilde{n} > n$ değişmesi bakımından her iki eserde de benzer bir kullanım görülür. Bünyesinde *damak n'si* barındıran bazı kelimeler ile kimi şahıs, iyelik, ilgi ve emir ekleri her iki eserde de bazen nun ile karşılanmıştır. Kitâb-ı Esrârü'l-Ârifin'de $\tilde{n} > n$ değişmesine ilave olarak bir de $\tilde{n} > y$ değişmesi görülür. Bu değişim az sayıdaki kelimedede görülsede bunun Nûrî'l-İslâm'da örneğine rastlanmamıştır.

4.3.3. $b > m$ değişmesi

Ön seste $b > m$ gelişmesi, daha çok geniz ünsüzü n ile kapanan kelimelerde olmaktadır; bu sebeple bu olay bir çeşit uzaktan benzeşmedir. (Ergin, 2008). Standart Eski Anadolu Türkçesi kelime başında b sesini muhafaza etmektedir. Nûrî'l-İslâm'da da benzer bir durum söz konusu olup, 1. teklik şahıs zamiri “ben” şekliyle kullanılmaktadır. Buna karşın 1. teklik şahıs zamiri “ben” metinde dört yerde “men” şekliyle yazılmıştır.

men 2b/11, 16a/12, 40a/1, 48b/13.

Örneğine az rastlanan bu değişim sadece Nûrî'l-İslâm'da görülür, Kitâb-ı Esrârü'l-Ârifin'de görülmez.

Eserde ağız özelliği olarak değerlendirilebilecek küçük bir örnek ise gössüz “gözsüz” 55a/3 kelimesindeki kullanımla karşımıza çıkar. $-z > -s$ ötümsüzleşmesi, Kıpçak ve Çağatay Türkçelerinden itibaren görülen bir ses değişimidir. (Karaağaç: 2013). Daha çok Türkiye Türkçesi ağızlarında görülen bu değişimin eserde de görülmesi dikkat çekicidir.

Sonuç ve Değerlendirme

Nûrî'l-İslâm genel olarak oruç, namaz, hac, zekât, nikâh, boşanma, miras, kölelik, cariyelik gibi konuların işlendiği bir fıkıh metnidir. Bu konuların yanında kimi zaman fikhî meselelerin yer aldığı çeşitli kıssalara da eserde yer verilmiştir. Eser söz varlığı ve dil özellikleri bakımından Eski Anadolu Türkçesi özellikleri taşımakla birlikte, ağız özelliklerini aksettirmesi itibariyle ayrı bir değer taşımaktadır. Müstensih ağız özelliklerini yoğun olarak esere yansıtmıştır. Ayrıca yaptığımız çeşitli araştırma ve incelemelerde bu ağız verilerinin önemli bir kısmının Kıpçak Türkçesi özellikleri ile benzerlik gösterdiğini gördük.

Eserdeki bu ağız özelliklerinin yer almasının sebebi Mustafa Canpolat'ın Behcetü'l-hadâik ile ilgili açıklamasında belirttiği gibi olmalıdır. Canpolat 1965 yılında yaptığı doktora çalışmasında Behcetü'l-hadâik'i karışık dilli eserler kapsamında değerlendirirken, 1995 yılında yazdığı makalede bu görüşünden vazgeçerek eserin karışık dilli eser olmadığını ve eserin Eski Anadolu Türkçesi bir yazı dili haline gelirken ana dili Kıpçakça olan, ama Oğuzcayı da iyi bilen birisi tarafından Mısır Kıpçakçasından aktarıldığını söyleyerek, bu durumun Behcetü'l-hadâik'deki karışık dil özellikleriyle aynı yoğunlukta olmamakla birlikte Kıpçak metinlerinde görüldüğünü (Canpolat, 1995: 52) ifade eder.

Nûrî'l-İslâm'ın müstensihinin de benzer özellikler taşıdığı söylenebilir. Müstensih, Kıpçak Türkçesi özelliklerini hatta yer yer yerel ağız özelliklerini bilen, bunun yanında, Oğuz Türkçesine de vukûfiyeti olan birisi olmalıdır. Oğuz Türkçesiyle yazılmış eseri istinsah ederken metne başta Kıpçak Türkçesi olmak üzere diğer lehçe ve ağız özelliklerini önemli ölçüde yansıtmıştır. Bu sebeple Oğuz Türkçesi özellikleri taşıyan eserde azımsanmayacak oranda bu farklı yazımlar ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada ayrıca Nûrî'l-İslâm ile daha önce üzerinde çalıştığımız Kitâb-ı Esrârü'l-Ârifin'de görülen ağız unsurları mukayese edilmiştir. Her iki eserde de yoğun olarak görülen bu unsurlar, çoğu zaman benzerlik gösterirken kimi zaman da farklılıklar göstermektedir.

Türk Dilinin tarihî dönemlerine ait ağız unsurlarının varlığı ancak bir kısım yazılı metinlerin imlaya yansıyan kullanımlarından tespit edilebilmektedir. Tarihî metinlerde görülen ağız unsurlarının dikkate alınması Türk Dilinin fonetik ve morfolojik unsurlarındaki değişimlerini görmek bakımından oldukça önemlidir. Bununla birlikte kimi metin yayınlarında bu unsurların müstensih hatası olarak değerlendirilmesi ve bu verilerin standartlaştırılması bunu engellemektedir. Bu sebeple metin yayınlarında bu tür ağız verilerinin dikkate alınması gerektiği kanaatindeyiz.

Kaynakça

- Ağca, F. (2012). Eski Türkçe Metinlerde /η/ ~ /g/ Değişkenliği Üzerine. *Türkbilig*, S. 23, 69-82.
- Akar, A. (2011). Türkiye Türkçesi Ağzlarında Oğuzca Dışı Dil Unsurları. *ICANAS 38 Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, (Bildiri Kitabı: 38. ICANAS Bildiriler/Papers: Dil bilimi, Dil Bilgisi ve Dil Eğitimi, I. Cilt, (ss. 23-38)*. Ankara.
- Akkuş, M. (1995). *Kitab-ı Gunya*. Ankara: TDK Yay.
- Aktan, B. (2002). *Devletoğlu Yusuf'un Vıkaye Tercümesi (İnceleme-Metin-Dizin)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Erzurum.
- Argunşah, M. ve Yüksekaya, G. S. (2013). *Karahanlıca, Harezmece, Kıpçakça Dersleri*. 3. bs. İstanbul: Kesit Yay.
- Bakırcı, F. (2008). *Tefsirü'l-Kur'an (80b-120b) Giriş-Metin-Dizin-Tıpkıbasım*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi İstanbul.
- Bilgin, A. (1998). *Nazmü'l-Hilâfiyat Tercümesi Giriş-Metin-Dil Özellikleri*. Ankara: TDK Yay.
- Canpolat, M. (1995). Behçetü'l-Hadâik Üzerine. *Belâk Bitig: Sprachstudien für Gerhard Doerfer zum 75. Gebursta.*, (haz. Marcel Erdal, Semih Tezcan), Wiesbaden: Otto Harrosowitz, s. 51-66.
- Ercilasun, A. B. (2002). *Kars İli Ağzları Ses Bilgisi*. Ankara: TDK Yay.
- Ercilasun, A. B. (2014). *Makaleler Dil-Destan-Tarih-Edebiyat*. 2. bs. Akçağ Yay.
- Ergin, M. (2008). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Gökçür, E. (2012). *Van Gölü Havzası Ağzları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Elazığ.
- Gökdağ, B. A. (2006). *Salmas Ağzı Güney Azerbaycan Türkçesi Üzerine Bir İnceleme*. Karam Yay.
- Gülseren, C. (2000). *Malatya İli Ağzları*. Ankara: TDK Yay.
- Güner, G. (2013). *Kıpçak Türkçesi Grameri*. İstanbul: Kesit Yay.
- Güven, Ö. (2019). *Kitâb-ı Esrârü'l-Ârifin: Dil İncelemesi-Metin-Sözlük-Tıpkıbasım*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi İstanbul.
- Güven, Ö. ve Tören, H. (2020). Kitâb-ı Esrârü'l-Ârifin ve Eserdeki Ağz Özelliği Gösteren Unsurlar. (Ed. Müslüm Yılmaz-Ayşe Aksu), *Cemal Aksu Armağanı* (ss. 931- 961). İstanbul Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Karaağaç, G. (2013). *Türkçenin Dil Bilgisi*. 2. bs. Ankara: Akçağ Yay.
- Karahan, L. (2000). Türkiye Türkçesi Ağzlarında ñ > y Değişmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Dr. Himmet Biray Özel Sayısı, 99-105.
- Karamanlıoğlu, A. F. (1994). *Kıpçak Türkçesi Grameri*. Ankara: TDK Yay.
- Karasoy, Y. (2017). *Satıraltı Tercümeli Bir Fıkıh Kitabı (İnceleme-Metin-Dizin-Tıpkıbasım)*. Ankara: TDK Yay.
- Korkmaz, Z. (1968). Eski Bir Kudûrî Tercümesi. *XI. Türk Dil Kurultayında Okunan Bilimsel Bildiriler*. 225-231.

Nalbant, M. V. (2017). Kıpçak Grubu Türk Lehçelerinin Tasnifinde Yeni Bir Ölçüt: Ünlü Türemeleri. *Türkbilig*. S. 33, 57-68.

Öksüz, Y. Z. (1976). *Mukaddime-i Kutbuddin (İnceleme-Metin-Sözlük)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Erzurum.

Özkan, A. (2018). *Kitâb-ı Mukaddime-i Ebu'l-Leysi's-Semerkindî Giriş-İnceleme-Metin-Dizinler Tıpkıbasım*. Konya: Palet Yay.

Özyetgin, A. M. (2001). *Ebū Gayyān Kitābu 'l-İdrāk li Lisāni 'l-Etrāk Fiil: Tarihi-Karşılaştırmalı Bir Gramer ve Sözlük Denemesi*. Ankara: Köksav, Tengrim Türklük Bilgisi Araştırmaları Dizisi: 3.

Seyhan, T. O. (2004). *Mübeyyen Der Fıkh (Giriş-Metin-Dizin-Tıpkıbasım)*. İstanbul: Çağrı Yay.

Tekin, Ş. (1974). 1343 Tarihli Bir Eski Anadolu Türkçesi Metni ve Türk Dili Tarihinde “olga-bolga” Sorunu. *TDAY-Belleten* 1973-74, 59-157.

Toparlı, R. (2017). *İrşâdü 'l-Mülûk ve 's-Selâtin*. 2. bs. Ankara: TDK Yay.

Tulum, M. (1968). Şerhü'l-Menâr Hakkında. *İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi* S. XVI, 133-138.

Vural, H. ve Toparlı R. (2013). *Kıpçak Türkçesi*. Ankara: Sonçağ Yay.

Yelten, M. (2009). *Eski Anadolu Türkçesi ve Örnek Metinler*. İstanbul: İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yay.

Yücel, B. (2008). Türkiye'deki Göçmen Ağızlarında Görülen Kıpçak Lehçelerine Özgü ñ / G Değişmesinin Sınırları Üzerine. *Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı Bildirileri*, (ss. 865-883) Şanlıurfa, TDK Yay.

Türkçe Tarihi Metin Yayınlarında Dil İçi Çeviri Sorunları (*Dede Korkut Hikâyeleri* Örneğinde)

Prof. Dr. Özen YAYLAGÜL ÜSTÜNEL*

Özet

Çeviri, belli dil, dil türü veya lehçeye ait bir metnin farklı bir dil, dil türü veya lehçeye aktarılması işidir. Çeviri etkinliği dil içi çeviri ve diller arası çeviri olmak üzere ikiye ayrılabilir. Dil içi çeviri dendiğinde aynı dilde değişik dil kullanım düzeyleri arasında yapılan çeviriler, bir dilin tarihi ve çağdaş lehçelerine ait metinler üzerinde gerçekleştirilen çeviriler anlaşılır. Her iki çevirinin de eşzamanlı ve artzamanlı boyutları vardır. Aynı zaman diliminde dil içi ve diller arası yapılan çeviriler eşzamanlı; farklı zaman dilimlerinde, değişen toplumsal ve siyasi olgular dikkate alınarak yapılan dil içi ve diller arası çeviriler de artzamanlı çeviriler olarak adlandırılabilir. Türk dilinin 16. yüzyıla ait bir metnin 21. yüzyıl Türkçesine aktarılması artzamanlı bir dil içi çeviri etkinliğidir. Gerek diller arası çevirilerde gerekse dil içi çevirilerde kelimesi kelimesine, birebir çeviri mi yapılacağı serbest çeviri mi yapılacağı konusunda farklı tutumların söz konusu olduğu görülmektedir. Filologların önemli bir kısmı anlam inceliklerini kaybetme kaygısıyla birebir çeviri yolunu seçerken modern çeviribilim çevrilmiş metnin okuyucusunun metni en kolay anlayabileceği şekilde serbest bir çeviri yapılmasının daha uygun olduğu görüşündedir. Bu çalışmada *Dede Korkut Hikâyeleri* örneğinde artzamanlı dil içi çeviri sorunları üzerinde durularak çevirinin nasıl olması gerektiği konusunda öneriler sunulmuştur. *Dede Korkut Hikâyeleri* Türk dilinin en önemli metinlerinden biri olup üzerinde pek çok çalışma yapılmış, birçok yayına konu olmuştur. Bunlar arasında metin çevirileri de yer almaktadır. Bu çalışmada, söz konusu çevirilerden biri olan ve M. S. Kaçalın tarafından 2017 yılında yapılan *Oğuzların Diliyle Dedem Korkudun Kitabı* adlı yayın dikkate alınacak ve çeviri sorunları ortaya konacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çeviribilim, dil içi çeviri, artzamanlı çeviri, *Dede Korkut Hikâyeleri*

Interlanguage Translation Problems in Turkish Historical Text Publications

Abstract

Translation is to make transfer to a certain language or dialect from a text belonging a different language or dialect. Translation activity can be divided into two as intralingual language and interlanguage translation. Both translations have synchronic and diachronic dimensions. Synchronic translations are made between languages or language variants or dialects in the same time period; diachronic translations are made between language variants or dialects in the different time period on the basis of changing social, historical and political facts. To translate a text to 21th century Turkish from 16th century Turkish language is a diachronic translation activity. It is seen that there are different attitudes about whether to make a verbatim translation or free translation in both translation activities. While a significant number of philologists choose word to word translation while modern translation studies think that it is more appropriate to make a free translation of the translated text so that the reader can easily understand the text. In this study, diachronic translation problems in the sample of *Dede Korkut Stories*. *Dede Korkut Stories* is one of the most important texts of the Turkish language that written in XVIth century in old Anatolia Turkish and it has been the subject of many publications. These include text translations. In this paper, among these translations, especially the publication made by Kaçalın in 2017 has been choosen and criticized in terms of translation.

Keywords: translation studies, intralingual translation, diachronic translation, context cognitive, *Dede Korkut Hikâyeleri*

Giriş

* 19 Mayıs Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türkiye, ozeny@omu.edu.tr

Çeviri, belli dil, dil türü veya lehçeye ait bir metnin farklı bir dil, dil türü veya lehçeye aktarılması işidir. Metnin telif edildiği dil kaynak metni sunarken metnin aktarıldığı dil hedef metni sunar.

Çeviri etkinliği diller arası çeviri ve dil içi çeviri olmak üzere ikiye ayrılabilir. Diller arası çeviri belli bir dile ait metnin başka bir dile aktarılması etkinliğidir. Dil içi çeviri dendiğinde aynı dilde değişik dil kullanım düzeyleri arasında yapılan çeviriler, bir dilin tarihi veya çağdaş lehçeleri arasında gerçekleştirilen çeviriler anlaşılır. Her iki çevirinin de eşzamanlı ve artzamanlı boyutları vardır. Aynı zaman diliminde dil içi ve diller arası yapılan çeviriler eşzamanlı; farklı zaman dilimlerinde, değişen toplumsal ve siyasi olgular dikkate alınarak yapılan dil içi ve diller arası çeviriler de artzamanlı çeviriler olarak adlandırılabilir. Söz gelişi Türk dilinin aynı dönemine ait metinleri arasında yapılan çeviriler dil içi eşzamanlı çevirilerdir. Bir tıp veya hukuk metninin halkın anlayabileceği şekilde yeniden yazılmasından Özbekçe-Kırgızca, Kazakça-Türkmençe gibi Türk dilinin farklı gelişme süreci geçirmiş iki lehçesine ait aynı zaman diliminde yazılmış metinleri üzerinde yapılan çevirilere kadar birçok çeviri etkinliği eşzamanlı çeviri etkinliği arasında sayılabilir. Türk dilinin 16. yüzyıla ait bir metnin 21. yüzyıl Türkçesine aktarılması ise artzamanlı bir dil içi çeviri etkinliğidir. Bazen diller arası çeviri ile dil içi çeviri iç içe geçer ve birbirini tamamlar. Söz gelişi Almanca bir hukuk metni sıradan bir Türk tarafından anlaşılabilir şekilde çevrilirken çevirmen bir taraftan metni muhatabın anlayabileceği şekilde sadeleştirerek dil içi çeviri yaparken bir taraftan da Almancadan Türkçeye bir çeviri yapmış olur. “Düşünmek ve yorumlamak da çeviri sayılabilir.” (Eruz-Esen, 2008: 34). Yazılı bir metni konuşma diline aktarmak da bir dil içi çeviridir.

Çok katmanlı çeviri metinlerden de söz etmek gerekir. Söz gelişi bir metin Arapçadan Farsçaya, Farsçadan Türkçeye çevrilmişse her çeviri ayrı bir katman oluşturur. Farsçaya çeviride yeniden şekillenen bu metin Türkçeye çevrilirken bir kez daha şekil değiştirir ve bambaşka hale gelebilir.

Çeviri esnasında dil içi de olsa hedef dilin sözcüksel dizgesinde eşdeğeri olmadığı için anlam boşlukları açabilen kültürel öğeler söz konusu olduğunda doğrudan aktarım, ödüncleme çeviri, eşdeğer karşılık bulma, açıklama ya da tanımsal açıklama, uyarılama gibi yollar izlenir (Koller, 2001: 232-234'den alıntıyla Köksal 2016: 62). Çevirilerde izlenmesi gereken en doğru yol eşdeğer karşılık bulma veya uyarılama olmalıdır.

Gerek diller arası çevirilerde gerekse dil içi çevirilerde kelimesi kelimesine, birebir çeviri mi yapılacağı serbest çeviri mi yapılacağı konusunda farklı tutumların söz konusu olduğu görülmektedir. Filologların önemli bir kısmı dile ait incelikleri; anlam inceliklerini kaybetme kaygısıyla birebir çeviri yolunu seçerken modern çeviri bilimi çevrilmiş metnin okuyucusunun metni en kolay anlayabileceği şekilde serbest bir çeviri yapılmasının daha uygun olduğu görüşündedir. Bu çalışmada *Dede Korkut Hikâyeleri* (DKH) örneğinde artzamanlı dil içi çeviri sorunları üzerinde durulacak ve çevirinin nasıl olması gerektiği konusunda öneriler sunulacaktır.

Çeviri Sorunları ve *Dede Korkut Hikâyeleri* (DKH)

16. yüzyılda Eski Anadolu Türkçesi ile yazıya geçirilmiş *Dede Korkut Hikâyeleri* (DKH) Türk dilinin en önemli metinlerinden biri olup üzerinde pek çok çalışma yapılmış, birçok yayına konu olmuştur. Bunlar arasında metin çevirileri de yer almaktadır. Bu çeviriler arasında M. S. Kaçalın tarafından 2017 yılında yapılan *Oğuzların Diliyle Dedem Korkudun Kitabı* adlı yayın yakın tarihli bir yayın olması nedeniyle dil içi artzamanlı çevirideki son eğilimleri ortaya koyması bakımından bu bildiriye özellikle odaklanılacak bir yayındır.

Çeviri kolay bir etkinlik değildir. Çevirideki en önemli sorunlardan biri kararsızlıktır. Kaynak metindeki bir dil unsurunu hedef dilde tam olarak karşılayacak bir dil unsurunun olmaması zorluğu yanında birden

fazla dil unsurunun bulunması da çevirmeni bunlar arasından hangisini seçmesi gerektiği konusunda kararsız bırakacak bir zorluktur.

Bilimsel metinler oluşturulurken yabancı dille yazılmış bir kaynakta karşılaşılan kavram ve terimleri karşılayacak unsurların hedef dilde bulunmaması bilim adamlarının en büyük sorunlarından biridir. Farklı bilim adamlarının bu terimleri farklı terimlerle karşılaşması da yeni sorunlar ve terim karmaşasına neden olur. Edebi metinler söz konusu olduğunda ise mensur metinlerde anlam inceliklerinin korunması; mecazlı kullanımların anlam inceliklerini yitirmeden aktarılabilmesi gibi zorluklar, manzum metinlerde bunlara ek olarak vezin, kafiye ve başka ahenk yaratan unsurları koruma kaygısı gibi nedenlerle kararsızlıklar yaşanmaktadır. Bütün bu sorun ve kaygılarla birlikte bir çevirinin kaynak dilden hedef dile anlaşılır ve çeviri olduğu duygusu uyandırmayacak biçimde yapılması gerekir. Bunun için çeviriyi yapacak kişinin metni çok iyi çözümlenmesi ve kaynak metne uygun biçimde yeniden üretmesi beklenir.

Çeviri süreci gerek dil içi gerekse diller arası çeviride oldukça zorlu bir süreçtir. Bir taraftan kaynak metnin söz ve anlam içeriğine olabildiğince sadık kalınması öte yandan hedef dil veya lehçenin yapı ve anlam özelliklerinin dikkate alınması kaynak ve hedef dil veya lehçedeki yapısal ve anlamsal farklılıklar nedeniyle çevirmeni zorlayan hususlardır.

Çeviri işleminde, çevirinin amacı, hedef kitlesi, hedef kültürde geçerli metin normları, çeviriyi kuşatan iç ve dış bağlamın normları gibi hedef metnin oluşum koşulları ve sürecini etkileyen unsurlar bulunur (Eruz-Esen, 2008: 52). Metin çevirilerinde metnin kimler için çevrildiğinin bilinmesi önemlidir. Söz gelişi Arapça veya Farsçadan bir metin okuma yazma bilmeyen bir kitle için Türkçeye çevriliyorsa manzum bir çeviri tercih edilebilir. Çünkü manzum metnin ezberlenmesi, akılda kalması ve sözlü olarak aktarılması daha kolaydır. Çeviri yapılırken kaynak metnin yaygın kitlelere mi yoksa belli bir alanda uzman kişilere mi hitap edeceğinin, yani hedef kitlenin kim olduğunun bilinmesi ve buna göre bir çeviri yapılması gerekir.

Çeviri denince akla diller arası çeviri gelmekle birlikte dil içi çeviri de birçok sorunun yaşandığı bir etkinliktir. Bir dilin aynı zamanda var olan iki farklı lehçesi gibi bu dilin tarihi lehçelerinden birinden yapılan çevirilerde de sorunlar yaşanabilmektedir. Bu sorunların başında yalancı eşdeğerli yapıların varlığı gelir. Yazım ve sesletim bakımından aynı gibi görünen dil unsurları farklı anlamlara sahip olabilir ve bunlara dikkat edilmemesi büyük çeviri sorunları ortaya çıkarabilir. Dil sürekli değişen bir varlıktır; bu kimi zaman kültür değişimiyle ilgilidir ve bu değişimlerin çeviride dikkate alınması gerekir. Bir dildeki ses, biçim, anlam gibi söz dizimi yapıları da değişebilir. Söz gelişi DKH’de yer alan *adı çıqmaq* (3b: 11) ‘iyi adının herkesçe bilinir hale gelmesi’ anlamında kullanılırken Türkiye Türkçesinde ‘kötü adının herkesçe bilinir hale gelmesi’ anlamını kazanmıştır. Kaçalın (2018: 308) sözlükte buna deyim veya eş dizimli yapı olarak yer vermediği gibi çevirisinde de “adı çıkmaz” şeklinde anlam değişimini dikkate almadan kelimesi kelimesine çevirerek yer vermiştir. Bunun yerine “adı, namı yayılmaz” şeklinde bir çeviri yapmak günümüz okuyucusu için daha doğru bir anlam oluşturacaktır.

Çevirilerde önemli ve dikkat edilmesi gereken bir konu da eş dizimlilik ve dil değişimi sırasında eş dizimlilik durumlarında da değişim görülebilir. Bu değişimlerin de dikkate alınması gerekir. Dil unsurunun anlam alanını iyi kavramak çevirmenin yapacağı en önemli iştir. Dil içi çeviri söz konusu olduğunda bir dil unsurunun diğer lehçede yaşayıp yaşamadığını, yaşıyorsa kültürel değişime bağlı olarak yüklendiği yeni anlamları belirlemek önemlidir. Söz gelişi DKH’de *sofra çek-* (3b: 12) eş dizimli yapısı Kaçalın tarafından yapılan çeviride *sofra çek-* (308) şeklinde yer almıştır. Oysa bugün *sofra çek-* diye değil, *sofra kurmak* şeklinde eş dizimlenmektedir. Kaçalın (2017) çeviride eşdizimsel değişiklikleri dikkate almadan kelime kelime çevirmiştir. Oysa kelime bugün aynı anlamda yaşıyor olsa da eş dizimlilik özelliği değişmiş olduğundan kelime kelime çevirmek uygun değildir. Bu tür eşdizimli yapıların sözlükte de belirtilmesi önemlidir.

DKH'de yer alan *şapan çatlat-* 'şapanla taş vb. atmak' (30b: 4-5) anlamındadır. Kaçalin bu eşdizimli yapıyı oluşturan unsurları ne ayrı ayrı ne de birlikte sözlüğüne almamış, çeviride de deyimsellik özelliğini dikkate almadan "şapan çatlattı" (335) şeklinde vermiştir. Sıradan bir Türkiye Türkü bu çeviriyi okuduğunda şapanın kırıldığı veya herhangi bir zarar gördüğü anlamını üretebilir.

Kaçalin neşrinde bazı çeviriler alt simgelerle açıklanmaya çalışılmış olmakla birlikte bu kez de söz dizimi dikkate alınmamıştır. Söz gelişi; *başuñuz yarağın görüñ* (144a: 12) 'başınızın çaresine bakın' ifadesi Kaçalin tarafından "başınızın yarağını ^[çaresini] görün ^[bakın]" (439) şeklinde çevrilmiş. Bunu alt simgeleri dikkate alarak okursak "başınızın çaresine bakın" şeklinde morfolojik istem yanlışı ortaya çıkmaktadır.

DKH'de, tekfur, beylerine şöyle der: *bunlar-ıla ne müdārā qılalum*. Kaçalin bunu "bunlarla ne müdara ^[tedbir] kılalım? (439-440) şeklinde çevirmiştir. Türkiye Türkçesinde bugün böyle bir kullanım söz konusu değildir. Bu nedenle bu sözün "Bunlara karşı ne tedbir alalım?" şeklinde çevrilmesi daha uygun olurdu.

er qop- (3a: 3; 112b: 8), Kaçalin neşrinde eşdizimli olarak yer almaz. Çeviride *kop-* fiili yanında 'çık-' anlamı verilmiştir. Sözlükte ise *er* sözcüğü yer almazken *kop-*: kalkmak, bir niteliği baskın olarak belirlemek, ... çıkmak; doğrulmak anlamlarıyla yer almıştır (456). Metin buna göre çevrildiğinde * er kalk-, er belir-, er çık-, er doğrul- gibi yapılar ortaya çıkmaktadır ki bunların hiç biri kaynak metindeki ifadeyi tam olarak karşılamaz. Oysa bunu 'yiğit yetişmek, adam gibi yetişmek' şeklinde çevirmek kaynak metni daha iyi anlamayı sağlayacaktır. Yine *oğul qop-* (3b: 13-4a: 1) yapısındaki *qop-* fiili de Kaçalin tarafından *çık-* şeklinde anlamlandırılmıştır (308). Oysa bu da 'evlat olarak yetişmek' anlamında bir eş dizimli yapıdır.

DKH'deki *oñın qoyup tersin oqu-* (141b: 3-4) deyimi Kaçalin (437) tarafından çeviride "onunu koyup tersini okur" şeklinde verilmiş ve "olması gereken doğruyu bırakıp farklı sözle çağırarak" şeklinde dipnotla açıklanmıştır. Oysa bunun da çeviride 'doğrusunu bırakıp eğrisini çağırarak, söylemek' şeklinde verilmesi daha doğru olurdu.

DKH'de yer alan *ciğerinde ol-* 'cesur olmak, kahraman olmak; bugün yürekli olmak' anlamlarında bir deyimsel eşdizimli yapıdır. Kaçalin bu yapıyı "ciğerinde olan" şeklinde çevirmiştir (339). Bunu da kelimesi kelimesine değil 'yürekli olan' şeklinde çevirmek daha doğru olurdu.

DKH'de yer alan *ota şay-* (140b: 3) eş dizimli yapısı Kaçalin tarafından "ot yerine koymak" şeklinde çevrilmiş, sözlükte de böyle anlam verilmiş; bunun da 'adam yerine koymamak', şeklinde çevrilmesi daha doğru olurdu.

DKH'de yer alan *qılıç quy-* Kaçalin neşrinde *kılıç üş-* şeklinde çevrilmiş *üş-* için 'üşüşmek anlamı verilmiş, *quy-* fiiline ise sözlükte yer verilmemiştir. Bu eş dizimli yapının 'kılıç sallamak' şeklinde çevrilmesi uygun olur. Yine *qılıç üşür-* (149b: 9-19) eş dizimlisi Kaçalin tarafından "kılıç üşüştürmek" (444) şeklinde çevrilmiştir. Bu çevirinin de 'hep birlikte kılıçlamak' şeklinde düzeltilmesi çok daha uygun olurdu.

DKH'de yer alan *ocağınuñ köri* Kaçalin tarafından 'evinin mezarı' (308) şeklinde çevrilmiştir. Kelimesi kelimesine karşılandığında böyle düşünülebilir fakat burada bir metafor söz konusu olduğu gibi ocak verilir bütün ev, hatta memleket kastedildiği için bir ad aktarması da söz konusudur. Bu ifade 'evine, memleketine zarar veren kişi' anlamındadır ve deyimsi eş dizimlidir.

DKH'de yer alan *işler oñ-* (3a: 12) 'İşlerin düzelmesi, yoluna girmesi' anlamındadır. Kaçalin (307) çeviride "işler olmaz" biçiminde vermiştir ki bu çeviri kabul edilemez. *oñ-* Tarama Sözlüğü'nde 'iyileşmek, şifa, salah bulmak, uygun olmak, uygun gelmek, feyz ve bereket bulmak, düzelmek' anlamlarıyla yer almaktadır (163).

Sonuç

Edebi metinleri çevirmek, özellikle bu metin bir şiir ise çok daha zordur. Çünkü edebi metinler mecazlı dil içerirler ve buradaki anlamların tam olarak aktarılabilmesi için metni kuran temel imajların iyi kavranması gerekir. Şiirde bu da yeterli değildir. Bu metni çevirirken yalnız anlam değil ses yapısı da önem kazanır; aynı ahengi verecek, kimi zaman buna vezin, kafiye gibi diğer unsurları da uygunlaştırmak eklenir, dil unsurlarının seçilmesi oldukça önemlidir. DKH, nesir nazım karışık bir metin olduğu için çevirisi de çok kolay değildir.

Çevirmenler kaynak dilde var olan fakat hedef dilde bulunmayan bir dil unsuruyla karşılaştıklarında ya ödünçleme yapmakta, bu dil unsuru doğrudan aktarmakta ya hedef dilin ses yapısına uyarlamakta ya aynı anlama gelecek bir terimle karşılamakta, eşdeğer karşılık bulmakta, kültürel dengini bulma yoluna gitmekte ya da tanımsal açıklama veya uyarlama yolunu seçmektedir. Kaynak dildeki bir dil unsuru aynen almak veya hedef dilin ses yapısına uyarlayarak kullanmak çevrilen metnin anlaşılmasında güçlüklerle yol açar. Yapılması gereken anlam olarak tam dengini bulmak, anlam inceliklerinin kaybedilmesi kaygısı söz konusu ise kaynak dildeki dil unsuru da parantez içinde yanına yazmak, gerekli görülüyorsa çalışmanın giriş kısmında bunları tartışmak, eş dizimlilik durumlarını ortaya koyan çok iyi metin sözlükleri oluşturmak olabilir.

Çevirmenler kaynak dildeki bir dil unsuru hedef dile aktarırken onun değişik karşılıkları üzerinde düşünüp tam olarak eşdeğerli bir dil unsuru bulmaya çalışmalıdır. Öncelikle kaynak dilin mantığı ve anlamsal yapısının iyi çözümlenmesi ve anlaşılması, metin bağlamının saptanması daha sonra ise bunun hedef dilde hangi yapıyla tam olarak karşılanabileceğinin belirlenmesi gerekir.

Kaynakça

- Erus- Esen, S. (2008). *Akademik Çeviri Eğitimi*. İstanbul: Multilingual.
- Kaçalin, M. S. (2017). *Oğuzların Diliyle Dedem Korkudun Kitabı*. Ankara: TDK.
- Köksal, S. (2016). Seyahat Rehberlerinde Kültüre Özgü Ögelerin Aktarımı: İzmir Örneği. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi Özel Sayı 2/61*. 61-78.

Tarihî Gelişim Süreci İçinde +DAŞ Eki

Dr. Öğr. Üyesi Serap EKŞİOĞLU*

Özet

Her dilde olduğu gibi Türkçede de şekil bilgisinin dilin yapısından ve işleyişinden gelen kendine özgü birtakım özellikleri vardır. Türkçenin en önemli yapı özelliği eklemeli bir dil oluşudur. Bundan dolayıdır ki sisteminde yalnız son ekler vardır. Türkçe anlatımda, asıl yük eklerin üzerindedir. Ekler, Türkçenin ses, biçim ve anlam bilimi üzerinde çok önemli bir yere sahiptir. Tek başına bir anlamı olmayan ve kullanılmayan ekler, ancak köklerle birleşmek suretiyle kullanılan ve bir anlam ve görev kazanan şekillerdir. Türkçenin bazı ekleri Eski Türkçeden beri var olan eklerdir. Dilde işlekliliği ve genişlemeyi sağlayan ekler, tarihî gelişim süresi içinde çeşitli nedenlerle ses, şekil, işlev gibi yönlerden bazı değişikliğe uğrarlar.

Türkiye Türkçesi üzerine yazılmış çoğu dil kitabında isimden “ortaklık, eşlik, eşitlik, bağlılık, beraberlik” bildiren ve genellikle isim türeten ek olarak tanımlanan “+DAŞ” eki Eski Türkçeden beri kullanılan, işlekliliğini ölçünlü Türkiye Türkçesinde de koruyup daha yaygın kullanım alanı kazanan ve isimlerden sıfatlar türeten bir yapım ekidir. Ekin kökeni hususunda kabul gören görüş ise; bulunma hâl eki +DA ile “birbirinin aynı olan veya birbirine çok benzeyen iki şeyden her biri; benzer” anlamına gelen “eş” sözcüğünün birleşmesiyle oluşmuş bir ek olduğudur.

Bu çalışmada, zamanla daha geniş bir kullanım alanı kazanan, çoğunlukla ünlü uyumlarına bağlanan (arkadaş, çağdaş, sesteş, yoldaş, yurttaş vb.) ancak bazı örneklerde ünlü uyumuna aykırı düştüğü görülen (meslektaş, dindaş vb.) +DAŞ ekinin kökeni konusundaki görüşlere yer verilerek ekin tarihî Türk lehçeleri ve Türkiye Türkçesi ağızlarındaki durumu örneklerle desteklenip üstlendiği işlevler üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: +DAŞ Eki, Tarihî Türk Lehçeleri, Türkiye Türkçesi, Türkiye Türkçesi Ağızları

The Suffix +Daş in The Historical Development Process

Abstract

As in every language, morphology in Turkish has some peculiar features that come from the structure and function. The most important structural feature of Turkish is that it is an agglutinative language. Therefore, there are only suffixes in the structure. Therefore, the main burden is on the suffixes in Turkish. Suffixes have an important place in Turkish phonetics, morphology, and semantics. Suffixes, which do not have a meaning and are not used alone, are used only by combining with the roots and acquire meaning and function then. Some suffixes in Turkish have existed since Old Turkish. The suffixes that provide language functionality and expansion undergo some changes in terms of sound, shape, and function for various reasons during the historical development period.

The suffix "+dAş", which was defined as a suffix that declares “partnership, accompaniment, equality, commitment, togetherness” and derive nouns and adjectives in most grammar books written on the Turkish is a derivational affix which has been used since Old Turkish and has a more widespread use of deriving nouns in Turkish by preserving its this function. The accepted opinion on the origin of the suffix is that it is formed by the combination of the locative suffix +dA and the word "eş (spouse)," which means “each of two things that are the same or very similar to each other.

In this study, the views on the origin of the suffix +dAş, which has gained a wider usage area over time, mostly connects to vowel harmony (arkadaş, çağdaş, sesteş, yoldaş, yurttaş, etc.), but in some cases, it seems to be contrary to vowel harmony (meslektaş, dindaş, etc.), will be given. Also, its history and the status in

* Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, serap.eksioglu@erdogan.edu.tr.

Turkish dialects, today's Turkish, and contemporary Turkish dialects will be studied on its functions by supporting some examples from the texts.

Keywords: The suffix + dAŞ, historical Turkish dialects, Turkish, Contemporary Turkish Dialects

Giriş

Türkçenin en önemli yapı özelliği eklemeli bir dil oluşudur. Bundan dolayıdır ki sisteminde yalnız son ekler vardır. Sözcüklerin görevlerini belirten veya yeni sözcükler türeten, anlam değiştirici ses ya da seslerden oluşan ekler, Türkçenin ses, biçim ve anlam bilimi üzerinde çok önemli bir yere sahiptir. Canlı bir varlık olan dil, doğası gereği değişime açıktır. Ekler de bu değişimden hem şekil hem de işlev açısından etkilenirler.

Dilde işlekliliği ve genişlemeyi sağlayan ögeler durumundaki ekler, tarihî gelişme süreci boyunca çeşitli nedenlerle şekil, işlev ve kullanım bakımından bazı değişimlere uğramışlardır (Korkmaz, 2009: 18) Türkiye Türkçesi üzerine yazılmış dil bilgisi kaynaklarında çoğunlukla isimden “ortaklık, eşlik, eşitlik, bağlılık, beraberlik” bildiren, isimden isim türeten bir ek olarak tanımlanan “+DAŞ” eki de Eski Türkçe döneminden beri işlev ve kullanım bakımından değişikliğe uğramayan ve işlekliliğini daima koruyan bir ek olmuştur. +DAŞ eki, işlev sayısı az, eklendiği isimlere “eşlik/eşitlik/benzerlik, ortaklık, birliktelik/beraberlik, mensubiyet/bağlılık” anlamları katan, işlevleri birbirine yakın olan bir ektir.

Eski Türkçede ve Eski Anadolu Türkçesinde ünlü/ünsüz uyumuna bağlı olarak +daş, +deş; +taş,+teş olmak üzere dört şekilli kullanılan +DAŞ eki, Eski Anadolu Türkçesinden sonra ünlü/ünsüz uyumları dışına çıkararak +daş şeklinde kalın ünlülü olarak kullanılmıştır. Batı Türkçesinin sonlarına doğru ünsüz uyumuna bağlı olarak +taş şekli tekrar kullanılmaya başlayan ekin işlekliliği de artmıştır.

Ek, ölçünlü Türkiye Türkçesinde kalınlık-incelik uyumuna bağlı olmaksızın +daş, +deş; +taş,+teş şekilleriyle kullanılır. Bununla birlikte ekin ünsüz uyumuna bağlı olarak /t/’li kullanılan şekilleri (*işteş, eşteş, sesteş, özdeş, yurttaş*) genellikle kalınlık-incelik uyumuna uyarken ek, “*denk+taş, din+daş, meslek+taş*” gibi örneklerde uyum dışında kalmıştır. Talat Tekin, ekin ölçünlü Türkiye Türkçesinde uyuma girmeyen bir ek olduğunu ileri sürerek “*köydeş, sesteş, yöndeş, özdeş*” gibi uyumsuz kullanımların Türkçenin seslik yapısına/kuruluşuna aykırı olmasından dolayı bu sözcüklerin “*köydaş, sestaş, yöndaş, özdaş*” şeklinde kullanılmalarını önermektedir (Tekin, 2005: 238).

1. Amaç

Bugüne kadar +DAŞ eki üzerine yapılmış müstakil çalışma olarak Ahmet Caferoğlu’nun 1929’da yaptığı “Türkçede DAŞ Lâhikası” adlı çalışması gösterilebilir. Caferoğlu, bu çalışmasında +DAŞ ekinin kökeni üzerine bazı düşüncelere, genel olarak ekle türetilen sözcüklere ve ekin bazı ağız ve lehçelerdeki durumuna değinmiştir. Bunun dışında Türkiye Türkçesi üzerine yazılmış bazı dil bilgisi kitaplarında da eke kısaca değinilmiştir.

Bu çalışmada ekin geçmişten günümüze kadarki yolculuğuna, gelişimine dikkat çekmek ve genellikle dil bilgisi kitaplarında “isimden isim yapım ekleri” başlığı altında verilen ve “eklendiği sözcükleri isimleştirir” olarak verilen tanımına rağmen (bugün sadece birkaç araştırmacının değindiği) “ekin eklendiği ismi aynı zamanda sıfatlaştırdığı” özelliğine de dikkat çekmek amaçlanmıştır. Ayrıca Türkçenin en eski yazılı kaynaklarından bugüne değin ekin kullanımları ve işlevleri dönem eserlerinden alınan örneklerle ifade edilecektir. Bu sayede, hem ekin Türkçenin tarihî dönemlerdeki kullanım sıklığına dikkat çekilmiş hem de ekin kullanım özellikleri, işlevleri ve tarihî gelişimi ortaya konmuş olacaktır.

2. Yöntem

Çalışmada +DAş ekinin kökeni hususundaki görüşlere yer verilmiş, işlevleri değerlendirilip örneklendirilmiştir. Ekin tarihî süreçteki gelişimi, Türkçenin tarihî dönemlerine ait eserler tanık gösterilerek ifade edilmiştir. Ekle türetilen sözcüklerin tarihî dönemden günümüze değin gelişimi, dönemler karşılaştırılarak gösterilmiştir.

3. +DAş Ekinin Kökeni Üzerine Düşünceler

Türkçede bazı ekler başlangıçta ayrı sözcükler olduğu hâlde, kullanılış ve anlam zorunluluğuyla zamanla ek durumuna geçmişlerdir (Hatiboğlu, 1974: 331). +DAş ekinin de yapısal olarak böyle bir birleşikten (+da+eş>+daş) geldiği düşünülmektedir.

+DAş ekiyle ilgili ilk etimolojik bilgiye, XI. yüzyılın ikinci yarısına ait ansiklopedik bir sözlük olan Kâşgarlı Mahmûd'un *Divânu Lugâti't-Türk*'ünde rastlanır. Kâşgarlı Mahmûd, *tûdeş* sözcüğünün anlamını açıklarken +DAş ekinin işlevlerine ve bu ekten türeyen *emigdeş*, *kadaş*, *karındaş*, *könüldeş*, *yérdeş* sözcüklerinin etimolojilerine de yer vermiştir (Kâşgarlı Mahmûd, 2019: 502).

+DAş ekinin kökeni ile ilgili dil bilimcilerin çoğu aynı görüşü öne sürmüşlerdir. S. Gerard Clauson, eki VIII. yüzyıldan önce kullanılan ekler arasında gösterir ve ekin “paylaşılan” anlamı verilen isimler türettiğini ve bulunma hâl ekiyle “eş” sözcüğünün birleşimiyle meydana geldiğinin kabul edildiğini belirtir (Clauson, 2007: 191).

James Russell Hamilton, ekin bulunma hâl eki +tA +eş “arkadaş” = falanca yerde, alanda, faaliyette arkadaş şeklinde ortaya çıktığını ileri sürmüştür (Hamilton, 2011: 252).

Marcel Erdal, Doerfer'e atıfta bulunarak sondaki /ş/ sesinin –Xş– ortaklık, karşılıklık bildiren fiilden fiil yapan ek olduğunu belirterek ardaş ‘arkadaş’ (< art ‘arka’), *könüldeş* ‘gönül arkadaşı’ ; *koldaş* ‘arkadaş’ örneklerini vermiştir (Erdal, 1991: 119).

Tahsin Banguoğlu “-deş ekinin *karın-da eş > karın-daş* gibi bir birleşikten geldiği sanılıyor.” şeklinde ifade etmiştir (Banguoğlu, 2011: 169–170). Jean Deny, ekin “hemnam, arkadaş, sevgili” anlamlarındaki “adaş” sözcüğünden geldiğini belirterek *adaş* sözcüğünün de “birbirinin adını karşılıklı söylemek” anlamına gelen *adaşmak* (ataşmak) karşılıklı fiilinde görülen olduğunu ileri sürmüştür (Deny, 2012: 317).

Ekin yapısını +tağ ve +tam ekleriyle ilgili gören Gabain de ekin “beraberlik, ortaklık, yoldaşlık” bildirdiğini, <+ta-ş ya da < bulunma hâl eki + DA ve iş (eş) sözcüğünün birleşiminden oluştuğunu belirtmiştir (Gabain, 2007 : 46).

Ömer Demircan ekin, -DA ve -ş eklerinin birleşmesiyle oluştuğunu belirtmesine rağmen yapıdaki -DA'nın durum eki mi fiil yapan ek mi olduğundan emin değildir (2005: 82, bk. 151 numaralı dipnot).

Ahmet Caferoğlu, “Türkçede DAş Lâhikası” adlı çalışmasında ekin kökeni ile ilgili görüşlere yer verirken ekin Farsça mı Türkçe mi olduğu hususu üzerinde de durmuş ve Farsça asıllı olan “yadaş” gibi kelimelerdeki “daş” (Farsça “dašten: sahip ol- fiilinden) ile benzerlikten dolayı diğer birçok kelimedeki “+daş” ekinin de Farsça asıllı zannedildiğini ifade etmiştir (Caferoğlu 1929: 5-7).

Nadir İlhan “Türkçede Kelimelerin Ekleşmesiyle Ortaya Çıkan Ekler” başlıklı yazısında “eş” isminin kalıplaşmış olarak +DAş ekinde yer aldığını ve ekin “paylaşılan” anlamında isimler türettiğini ifade etmiştir (İlhan, 2019: 256).

4. +DAş Ekinin Yapısı ve İşlevleri

Türkçede eklerin sınıflandırmasında bir çeşitlilik söz konusudur. Yapım ekleri arasında sayılan bazı ekler (annem+gil, sen+siz vb.) eklendikleri kök veya gövdelerden her zaman sözlüksel değer taşıyan yeni bir sözcük türetmeyip işlevleri bakımından çekim eklerine yaklaşırlar. Benzer şekilde bazı çekim

eklerinin de çeşitli sebeplerle kalıplaştığı ve kelimeler arasında ilişki kurma işlevini kaybettiği, bir bakıma türetme görevi üstlendiği görülmektedir. Bazı eklerde zamanla meydana gelen bu değişimler de eklerin tasnifini güçleştirmiştir (Başdaş, 2006: 1).

Bugüne kadar yapılan tasnif çalışmalarında genel yaklaşım, ekleri işlev veya yapılarından hareketle bazı başlıklar altında dizmenin zorunlu olduğunu göstermesinin yanında, bir başlık altında sıralanan eklerin aynı tasnifteki başka bir başlık altında gösterilmesinden de kaçınmayı zorunlu kılmıştır. Oysa Türkçedeki eklerin ne kadar işlevsel olduğu, farklı kullanımlarda bir önceki kullanımından farklı bir görevi üstlendiğinden birçok çalışmada bahsedilmesine rağmen yapılan tasniflerde eklerin çoğu tek işlevli/görevli gösterilmesi birçok sorunu da beraberinde getirmiştir (Şerifoğlu, 2015: 77-78).

Türkçede eklerin bir kısmı en eski metinlerimizden beri varlığını sürdürmekte bir kısmı da sonradan ortaya çıkmış eklerdir. İlk metinlerden beri kullanılan bu eklerden bazıları hiçbir değişikliğe uğramadan bazıları ise fonetik değişimlerle üslendikleri işlev ve görevleri koruyarak günümüze ulaşmışlardır. +DAş eki de Eski Türkçeden günümüze kadar kullanımında ve yapısında çok fazla değişikliğe uğramamış olan eklerdendir.

Çoğu dil bilgisi kitabında “isimden isim yapım ekleri” başlığı altında verilen +DAş eki, sözlüksel değer taşıyan ve kalıcı sözcük türeten bir yapım eki olmasına rağmen +da bulunma hâl eki ve “birbirinin aynı olan veya birbirine çok benzeyen iki şeyden her biri; benzer” anlamına gelen “eş” sözcüğünün birleşiminden oluşan bir yapıda olduğundan eklendiği sözcüğün durumunda değişiklik yaparak aynı zamanda onu sıfatlaştırır. Örneğin *arkadaş*, *adaş* sözcükleri incelendiğinde *arkadaş* sözcüğünün yapısı arkadaş < arka+da eş (olan), *adaş* sözcüğünün yapısı adaş< ad+da eş (olan) şeklindedir. Buna dayalı olarak ekin hem “isimden isim yapan ekler” hem de “isimden sıfat yapan ekler” başlıkları altında verilmesi yanlış olmaz. Ancak +DAş eki eklendiği kök veya gövdelerden sözlüksel değer taşıyan yeni bir sözcük türettiğinden işlevleri açısından çekim eklerine yakınlaşan +gil, +sIz/+sUz gibi sıfat yapan eklerden ayrılır. Ölçünlü Türkiye Türkçesinde +DAş eki almış bir sözcükten sonra isim unsuru çoğunlukla gelmez ancak tarihî Türk lehçelerinde bunun örneklerine (*tūdeş nēñ DLT 205^{103a} rāzdaş erenler ME 125/1-2*) rastlanmaktadır.

+DAş ekinin eklendiği isimlerden aynı zamanda sıfatlar türetebileceğini ileri süren araştırmacı sayısı azdır. 1890 yılında yayımlanmış olan *Nev-Usûl Sarf-ı Türki* adlı dil bilgisi kitabında Şemseddin Sami, *yoldaş*, *karındaş*, *adaş* sözcüklerini örnek göstererek +DAş ekini “isimden türemiş sıfatlar” başlığı altında vermiştir (Hamit, 2009: 113). Zeynep Korkmaz “isimden “ortaklık, beraberlik” bildiren isim ve sıfatlar türeten bir ek” (Korkmaz, 2009: 46,340) olduğunu belirtmesine rağmen eki “isimden sıfat türeten ekler” başlığı altında vermemiştir.

Günay Karaağaç, +DAş ekiyle türetilen isimlerin sıfat olarak da kullanılabilirliğini ifade etmiştir: “Adlardan birlik, denklik ve eşlik anlamlarında sözler yapar. Birlik, denklik ve eşitlik gibi nitelik bilgilerine işaret eden bu adlar, sıfatlık kullanımına da uygun düşerler” (Karaağaç, 2011: 270).

Yusuf Çotuksöken, +DAş ekinin isim soylu sözcüklere gelerek “benzer, aynı, eşit, ortak, paylaşan (kimse)” anlamlarında isim ve sıfatlar türettiğini ifade etmiştir (Çotuksöken, 2011: 61).

Yasin Şerifoğlu “Türkiye Türkçesinde İsimleri Sıfat Yapan Eklerin Durumları Üzerine Bir İnceleme ve Yeni Bir Terim Önerisi” başlıklı çalışmasında Türkçedeki “yapım eki” olarak değerlendirilen bazı eklerin isme geldiğinde belli bir varlığa isim olan bağımsız söz değil durumunda bir değişiklik olan görevli bir söz türettiğini bu nedenle bu eklerin isimden sıfat yapan ek olarak değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürer. Ancak isimlere eklenerek onları sıfata dönüştüren ekler arasında +DAş ekini göstermemiştir (Şerifoğlu, 2015: 74-76).

+DAş ekinin işleviyle ilgili ilk bilgilere XI. yüzyıla ait *Dîvânu Lugâti't-Türk*'te rastlanmaktadır. Kâşgarlı Mahmûd *tûdeş* (renkte arkadaş, aynı renkte olan iki şey)" maddesinde ekin "birliktelik ve yakınlık ifade eden bir ek" olduğunu belirtmiştir. Ayrıca sözlükte *tûdeş nēñ* (birbirine benzeyen, aynı türden olan şeyler" örneği ekin XI. yüzyılda da sıfat yapma özelliğini koruduğunu göstermektedir (Kâşgarlı Mahmûd, 2019: 502).

Ekin üstlendiği işlevler, Türkiye Türkçesi üzerine yazılmış dil bilgisi kitaplarının çoğunda "ortaklık, bağlılık, eşitlik" olarak belirtilmiştir. Muharrem Ergin, asıl işlevinin eşlik, ortaklık olduğunu "mensubiyet, bağlılık" işlevinin bundan çıktığını belirtmiştir (Ergin, 2003: 167). Tahsin Banguoğlu (Banguoğlu, 2011: 169), Vecihe Hatiboğlu (Hatiboğlu, 1981: 58-59), Jean Deny (Deny, 2012: 317), Tuncer Gülensoy (Gülensoy, 2010: 524), Süer Eker (Eker, 2010: 319), Günay Karaağaç (Karaağaç, 2012: 270) de ekin asıl işlevinin "ortaklık, eşitlik, bağlılık" olduğunu ifade etmişlerdir. Zeynep Korkmaz (Korkmaz, 2009: 46) ve Gürer Gülsevin (Gülsevin, 2011: 116) de ekin işlevinin "ortaklık, beraberlik"; Mehmet Hengirmen, "ortaklık, eşitlik" (Hengirmen, 2006: 292) olduğunu ifade etmişlerdir.

Ekin işlevleri ve eklendiği sözcüklere kattığı anlam ve ilgileri, yukarıda künyeleri verilen çalışmalarda tanımlanmıştır. Ancak bu çalışmalarda ekin işlevlerinden bir kısmı zaman zaman göz ardı edilmiş ya da işlevleri üzerine ayrı bir değerlendirme yapılmamıştır. Bu hususta, ekin yaygın işlevlerini anlamsal ve yapısal düzeyde, temel olarak eş zamanlı yaklaşımla ana başlıklar etrafında şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Benzerlik/aynılık ifade eder.

adaş, anlamdaş, boydaş, denktaş, düşündaş, duygudaş, fikirdeş, gündeş (aynı günde olan), meslektaş, renktaş, sesteş, şekildaş, oydaş, özdeş, taydaş, türdeş, ündaş, yöndaş, zamandaş

2. Birliktelik/beraberlik ifade eder.

âşiktaş, arkadaş, ayaktaş, büzüktaş, dadaş, evdeş (eş), gönüldaş, görevdaş, kadehdaş, kafadaş, kardeş, karındaş, koldaş, okuldaş, omuzdaş, sırdaş, yoldaş

3. Ortaklık ifade eder.

ahırdaş, çağdaş, dildaş, evdeş (aynı evde oturanlardan her biri), gündeş (çağdaş), ırktaş, işteş, kandaş, kenttaş, kökteş, köydeş, kıyıdaş, milletteş, nesildaş, paydaş, sınırdaş, soydaş, vatandaş, yurttaş

4. Mensubiyet/bağlılık ifade eder. Ölçünlü Türkiye Türkçesinde ekin bu işlevi sonradan yaygınlaşmıştır.

dındaş, toplumdaş, ülküdaş ildaş, yandaş

Özel isimlerden sonra gelen "+taş" (Arslantaş, Bektaş, Artaş, Köktaş gibi) ekinin +DAş eki olup olmadığı tartışılmıştır. Ahmet Caferoğlu özel isimlere getirilen bu "+taş"ın daş=taş'tan başka bir şey olmadığını belirtmiş ve Gordlevski'nin "Osmanlı İsm-i Hasları" başlıklı makalesinde Anadolu'da zayıf ve hasta çocuklara sağlam ve güçlü olsunlar diye kendi isminden başka ikinci bir isim olarak "taş" eklendiğini ifade ettiğini de ileri sürerek bu görüşünü desteklemiştir. (Caferoğlu, 1929: 14).

6. +DAş Ekinin Tarihî Gelişimi

6.1. Tarihî Türk Lehçelerinde +DAş Eki

Orhun Yazıtları'nda geçmeyen +DAş eki, *Yenisey Yazıtları*'nda *adaş*, *gadaş/kadaş* ve *kagadaş* sözcüklerinde geçmektedir. "Karında eş" şeklinden ekleşerek ortaya çıkan *karındaş* şekli, Türkçenin eski dönemlerinden beri kullanılmaktadır. *Orhun Yazıtları*'nda kelimenin tamlama şekli *karında eş* ve kaynaşmış şekli *karındaş* yer almamakla birlikte A. Von Gabain, *Eski Türkçenin Grameri*'nde "karındaş" (Gabain, 2007: 278) şekline yer vermiştir. Bu durum, kelimenin Eski Türkçe dönemi

içerisinde yer alan Uygur Türkçesi döneminden itibaren tamlama (*karın+da eş*) şeklinden çıkarılarak kaynaşmış şekli olan *karındaş* sözcüğünün kullanıldığını göstermektedir. +DAş eki, ölçünlü Türkiye Türkçesinde olduğu gibi tarihî Türkçe lehçelerinde de isimlerden “benzerlik/eşlik/eşitlik, birliktelik/beraberlik, ortaklık, bağlılık” bildiren isimler/sıfatlar türeten bir ek olmuştur.

Yenisey Yazutları'nda *adaş* “yoldaş, dost”, *kadaş* ve *kagadaş* sözcükleri de “akraba” anlamında kullanılmıştır:

(YZ E 11/8) *antlığ adaşım a antsızda edgü eşim e adrıldımm a* (Aydın, 2015: 56)

“Ant içtiğim yoldaşım, ant ile bağlı olmayan iyi eşimden, dostumdan ayrıldım.”

(YZ E 10/2) *yüz er kadaşım uyurun üçün yüz erin elig öküzün tikdi* (Aydın, 2015: 51-52)

“Yüz erkek akrabam muktedir oldukları için yüz kişi (ve) elli öküz ile (bu) ebedî taşı diktiler”

(YZ, E 41/3) *er atım yula ben er erdemim okuz esizim eligin kagadaşım esizim:* (Aydın, 2015: 104)

“Erkeklik adım Yula'dır. Erkeklik kahramanlığım (?) ne yazık! Elli akrabam (ile), ne yazık!”

Eski Uygur Türkçesinde +DAş ekli yapıda tespit edilen sözcükler *adaş*, *kadaş*, *kudaş*tır. Bu dönem metinlerinden *Maytrisimit*'te “akraba, kardeş” anlamında *kadaş* sözcüğü kullanılmıştır.

(33/46) *kañgım kam kadaşım bolmadılar* (Tekin, 2019: 84)

Eski Uygur Türkçesi metinlerinden *Huastuanift (Manihaist Uygurların Tövbe Duası)*'te *adaş* (arkadaş, eş dost) ve *kudaş* (*dost, ahbap*) sözcükleri geçmektedir:

(236-237) ...*yavlak eş tuş adaş kudaş savın alıp köñülü körüp...*

(...kötü eşin dostun sözüne kanıp, (onların) düşüncelerine uyup...) (Özbay, 2014: 86, 94)

Ekin Karahanlı Türkçesinde Eski Uygur Türkçesine göre daha işlek hâle geldiği görülmektedir. Taranan eserler sonucunda Karahanlı Türkçesinde +DAş ekli yapıda 13 sözcük tespit edilmiştir: *adaş* “arkadaş, dost” (KB 317), *arkadaş* (TIEM 73 402v/9), *emigdeş* “süt kardeşi” (DLT 611 306^a), *erdeş* “arkadaş” (KB 4186, 4218), *kadaş* “kardeş, akraba” (KB 3171, 4167), *kañdaş* “babaları bir olan” (DLT, 382-8), *karındaş* “kardeş” (KB A35), *koldaş* “iş arkadaşı, yardımcı” (DLT 232 116b, KB 4186, 4218), *köñüldeş* “gönül arkadaşı” (DLT 205, 103^a), (KB 3299), *tudaş* (eş, birbirine benzeyen) (KB 3485), *tüdeş* “birbirine benzeyen, aynı renkte olan” (DLT 205, 103^a), *yaşdaş* “aynı yaşta olan” (RKT 34/66b3), *yérdeş* “hemşehri” (DLT, 462 231^a).

Divânü Lügâtit-Türk'te +DAş ekli yapıda 8 sözcük madde başı olarak geçmektedir: *adaş* (42 21^b) (samimi arkadaş), *emigdeş* (205 103^a) (emme arkadaşları), *kadaş* (185 93^a) (kardeşlerden olan yakın), *kañdaş* (baba bir kardeşler) (611 306^a), *koldaş* (232 116^b) (yaver, yardımcı. Büyüklerin uşakları için kullanılır.), *köñüldeş* (205 103^a) (gönül arkadaşı), *tüdeş* (205 103^a) (renkte arkadaş, aynı renkte olan iki şey), *yérdeş* (461 231^a) (hemşehri, iki kişinin bir yerden olması) 'tir.

Kutadgu Bilig'de +DAş ekiyle türetilmiş yapılar sıklıkla kullanılmıştır. Bu yapılardan biri “arkadaş, dost” anlamına gelen *adaş*tır: *ukuş ol saña edgü andlıg adaş* (KB 317) Eserde *adaş* sözcüğü “bol-“ (adaş bol-: arkadaş/dost ol-) ve “tut-“ (adaş tut-: arkadaş edin-, dost bul-) yardımcı filleriyle de kullanılmıştır: *negü teg katılgu ya adaş bolsa* (KB 3363) / *adaş tuttu ay toldı edgü kişi* (KB 502) Sözcüğün fiil şekli de “arkadaş/ahbap ol-“ anlamında kullanılmıştır: *adaştı kiñeşti bir atlıg kişig* (KB 501)

Eserde *kadaş* “kardeş gibi yakın olan, hısım” anlamlarıyla geçmektedir: *köni sözleyin söz saña ay kadaş* (KB 6150) *Kadaş* sözcüğü “bol-“ (kadaş bol-: akrabası/yakını ol-) ve “tut-“ (kadaş tut-: dost edin-) yardımcı filleriyle de kullanılmıştır: *kadaş bolmasa tutgu erke adaş* (KB 3171) / *kayusın kadaş tut kayusın adaş* (KB 4167)

Aynı eserde +DAş ekli yapıda *karındaş* (kardeş), *könüildeş* (gönül arkadaşı), *erdeş* (arkadaş), *koldaş* (arkadaş) *tudaş* (eş, birbirine benzeyen) sözcükleri de geçmektedir:

Odgurmuş at birip vezirniñ karındaşı tip aymış turur (KB A35)

yakınlık ulaglı könüildeş adaş (KB 3299)

adaş koldaş erdeş sewinç kadguda (KB 4218)

Karahanlı Türkçesiyle yazılmış Kuran Tercümelerinde de +DAş ekiyle türetilmiş birden fazla sözcüğe rastlanmaktadır:

... bütünlükün Tañrı färmänlar dâdlık birlä takı edgülük birlä bermäk (7) yawukluk adaşına yıgar bildükmäduk işdin...” (TİEM 73 202V/7)

Adaş sözcüğü “benzer, eş” anlamında da kullanılmıştır:

... nâk bilür mü sän añar adaş ayur kişilär kaçan biz mü ölsämiz yana mu çıkar bolgay miz tirig...” (TİEM 73 226v/7)

Arkadaş sözcüğü, tarihî Türk lehçelerinden sadece Karahanlı Türkçesiyle yazılmış *Kuran Tercümesi*’nde kullanılmıştır:

... arkadaşları azu uguşları anlar bitidi [402r/1] könülläri içindä imânnı küçländürdi anlarını bir fâriştä birlä andın... (TİEM 73 402v/9)

Kadaş (akraba) ve *yaşdaş* (yaşları aynı olan) sözcükleri de Kuran tercümelerinde geçmektedir:

...adakin kulsalar namâznı, bérseles zekâtını kadaşlarıñız erür dîn içinde... (RKT 295/8b3)

... takı olar üskinde közi yümüklügler yaşdaşlar...” (RKT 34/66b3)

+DAş ekinin Karahanlı Türkçesindeki ve Harezmi Türkçesindeki işlevi hemen hemen aynıdır. Taranan eserler sonucunda Karahanlı Türkçesindeki *arkadaş*, *erdeş*, *kañdaş*, *tudaş*, *tüdeş*, *yérdeş* sözcüklerinin Harezmi Türkçesinde kullanılmadığı görülmüştür. Harezmi Türkçesinde +DAş ekli yapıda 11 sözcük tespit edilmiştir: *adaş* “yoldaş, arkadaş” (HŞ 1326), *emükdaş/emükdeş* “süt kardeşi” (KE 227v/9) (HŞ 3413), *hâcedaş* “sınıf arkadaşı” (HŞ 1326), *kadaş* “akraba” (NF 48/15), *karındaş* “kardeş” (NF 258/10), *koldaş* 1. yoldaş, arkadaş, dost (NF 31/11, KE 22v721) 2. ortak, şerik (KE 242r/3, ME 142/7), *könüldaş* “gönül arkadaşı” (HŞ, 2250), *râzdaş* “birbirlerinin sırlarını bilen” (ME 125/1-2), *sözdeş* “muhatap” (ME 89/2), *yaşdaş* “aynı yaşta olan” (KE 209r/19), *yoldaş* “yol arkadaşı, dost” (HŞ 3540).

İlk kez Harezmi Türkçesinde yabancı kökenli sözcüklerde de (*hâce+daş* (sınıf arkadaşı), *râz+daş* (birbirlerinin sırlarını bilen)) +DAş ekinin kullanıldığı görülmektedir.

sa'adet köligenğning hâcedaşı

arıglıg barça urgunğnuñ adaşı (HŞ 1326, s. 258)

Harezmi Türkçesinde ekin sıfat yapma özelliği de görülmektedir. +daş ekiyle türetilen *râzdaş* (*sırdaş*) sözcüğünden sonra isim unsuru olan *erenler* sözcüğü kullanılmıştır:

...yağılık kıldı aña/muvafakat kıldı aña/ çöküşti anıñ birle, çevşeşdi / örtüglü sözleşmek / râzdaş / (2) râzdaş erenler ... (ME 125/1-2, s. 56)

Kıpçak Türkçesinde Harezmi Türkçesine göre +DAş ekinin daha işlek olduğu görülmektedir. Taranan eserler sonucu 22 sözcüğün +DAş ekli yapıda olduğu tespit edilmiştir: *antdaş* “karşılıklı yemin edenler” (KE 146b), *adaş/ataş* “arkadaş, dost” (CC 81b), *boydaş* “boyları aynı olan” (TZ 86b), *dındaş* “aynı dine bağlı olanlar” (AB 34), *émikdaş* “süt kardeşi” (RS 200C10), *émildeş* “süt kardeşi” (TZ 86b), *évdaş/évdeş*

“aynı evde oturanlar” (GT 14a), öydeş “ev arkadaşı” (TZ 86b), kadaş “akraba” (R 200C8), kardaş/karındaş/karandaş/hardaş “kardeş” (KE 97a), kélindeş “elti” (KV 159), kocataş “bir efendinin iki kölesinin birbiri için durumu” (Kİ 78), koldaş “iş arkadaşı, yardımcı” (KE 11a), koşdaş/hoşdaş “öğrencilik arkadaşı” (Kİ 79, TZ 22a), kökdeş “aynı kökten olan” (TZ 86b), kökürdeş “süt kardeşi” (TA 34a), kündeş “zevce” (TZ 23a), ménüdeş “başka birisi ile ebedi olan” (CC 74b), téndeş “eşit, aynı, denk” (CC 72b), tözdeş “aynı türden olan” (CC 74b), yaşdaş “aynı yaşta olanlar” (RS 200c16), yérdaş/yérdeş “hemşeri” (TA 55a, Kİ 124), yoldaş “yol arkadaşı, dost” (TA 34a, Kİ 127)

Çağatay Türkçesinde taranan eserler sonucunda +DAş ekli yapıda 17 sözcük tespit edilmiştir: *adaş* (CD), *adaş/ataş* (ŞSL), *boydaş* “akran, emsal, aynı boyda” (BV, NH, HBD, YED), *imeldaş/imgekdaş* “arkadaş” (ŞSL), *imükdeş* “süt kardeşi” (ŞSL), *kadaş* “kardeş, akraba” (GT, ŞHD), *kardaş* “kardeş” (BV, TMA, TEH, FK, ŞHD, MK, GN), *karındaş* “kardeş” (GT, ÇFK, TEH, ŞT, ŞHD, Sİ, FK), *kildaş* “refik, yoldaş” (ŞSL), *kirdeş* “bir avluda beraber oturan komşu” (ŞHD), *koldaş* “1. arkadaş, dost, yardımcı” (LD, AL, BV, GT, ŞHD, MK) “2. İş ortağı” (GT), *kökeltaş/köktaş* “süt kardeş” (ML, ŞSL), *kündeş* “kader ortağı” (ŞSL), *teñdeş* “eşit, aynı, denk” (ŞT), *tiñdeş* “arkadaş” (ŞSL), *yandaş* “arkadaş” (LD, ŞSL), *yimdeş* “bir yerde yem yiyen, beraber yemek yiyen” (ŞSL), *yoldaş* “yol arkadaşı, dost” (BV, BD, GT, NH, HBD, ŞHD, LM, GN, Sİ, ÇFK)

Çağatay Türkçesinde +DAş ekiyle türetilen *adaş*, *imeldaş*, *imgekdaş*, *kildaş*, *koldaş*, *tiñdeş*, *yandaş* sözcükleri “arkadaş” anlamında kullanılmıştır.

Batı Türkçesinin ilk dönemi olan Eski Anadolu Türkçesinde +DAş ekinin hem Türkçe kökenli hem de yabancı kökenli sözcüklerde kullanım sıklığı artmıştır. Taranan eserler sonucunda +DAş ekli yapıda 22 sözcük tespit edilmiştir: *agludaş* “komşu” (Kanar, 22), *ayakdaş* “1. birlikte iş gören birey”, “2. birlikte yürüyen” (HD), 3. içki/kadeh arkadaşı (BD), *başdaş* “kafadar, emsal, akran” (HŞ 3604), *begdeş/beñdeş* (1. benzer, aynı, eş) (Bİ 565), (KG 2b/9) (HŞ 2490) “2. ortak, şerik” (TİKT 264b/3), (KT 212a-7), *bektaş* “benzer, eş; arkadaş” (Bİ II-627), *buñdaş* “dert ortağı” (Işk. 264-1), *dekdeş/denkdaş/denkdeş/dengdeş* “birbirine denk olan, aynı denklikte” (TS, 1083: Hurş. 16), *dîndaş/dîndeş* “aynı dine bağlı olanlar” (KG 126b/5) (KT 213a/11), *doğdaş* “aynı zamanlarda doğan her biri” (TS, 1195: Tennurî 170), *gönüldaş/gönüldaş* “gönül arkadaşı” (HŞ 207), (SN 2011), *hâldaş* (A.+T.) “dost, yakın arkadaş” (YED 160/1), *kardaş/karındaş* “kardeş” (HŞ 1019, 1590), (KEMŞ 121) (KG 96b14), (YED 30/1), *kartaş* (DKH 91-13), *koldaş* “iş arkadaşı, yardımcı” (HŞ 3604), (IN, 657), (SN 59), *kurdaş* “akran, emsal” (TS, 2735: Müneb. 14-1, XIV-XV.), *sınurdaş/sınurtaş* “komşu, sınır komşusu” (TS, 3455: Hadidi., 19), (TS, 3455: Hamza, 37-3), *sırdaş* (A.+T.) “birbirlerinin sırlarını bilen” (YED 99/7), *sözdeş* “muhatap” (MV 2, VII/6), *suwdaş* “aynı yerden su içen” (KY B61r5), *süddaş* “aynı anneden süt emen” (KY, MK57r9), *süvekdaş* “aynı anneden süt emen” (KY, D58v12), *süyükdaş* “aynı anneden süt emen” (KY, K58v3), *yaşdaş* “yaşları aynı olan” (TS, 4378: Hikmet., 579), *yoldaş* “1. yol arkadaşı 2. iş ve uğraş arkadaşı” (HŞ 1129), (MV 19-46) 3. canlı (DKH 99-10)

Tablo 1.

Tarihî Türk Lehçelerinde Kullanılan +DAş Ekli Yapıların Karşılaştırılması¹

Köktürkçe/ Eski Uygur Türkçesi	Karahanlıca Türkçesi	Harezm Türkçesi	Kıpçak Türkçesi	Çağatay Türkçesi	Eski Anadolu Türkçesi
adaş “yoldaş, arkadaş”	adaş 1. “yoldaş, arkadaş” (KB 317)	adaş “yoldaş, arkadaş” (HŞ 1326)	adaş “yoldaş, arkadaş” (CC 81b)	adaş “yoldaş, arkadaş” (CD, ŞSL)	

¹ Tabloda +Daş ekli yapılar, alfabetik sıralanmış olup belirtilen tarihî Türk lehçelerinde kullanılmamışsa ilgili kısım boş bırakılmıştır. Ayrıca parantez içinde bu yapıların geçtiği eser adlarının kısaltmaları verilmiştir.

(YZ 11/8)	E	2. “benzer, eş” (TİEM 73 226v/7)				
			ataş “yoldaş, arkadaş” (CC 81b)	ataş “yoldaş, arkadaş” (ŞSL)		
						agludaş “komşu” (Kanar, 22)
			antdaş “karşılıklı yemin edenler” (KE 146b)			
		arkadaş “yoldaş, dost” (TİEM 73 402v/9)				
						ayakdaş 1. “içki arkadaşı, kadeh arkadaşı” (HD 322/3) 2. “birlikte yürüyen” (HD)
						başdaş “kafadar, emsal, akran” (HŞ, 3604)
						begdeş/beñdeş 1. “benzer, aynı, eş” (Bİ 565, KG 2b/9, HŞ 2490) 2. “ortak, şerik” (TİKT 264b/3, KT 212a-7)
						bektaş “benzer, eş; arkadaş” (Bİ II-627)
			boydaş “boyları aynı olan” (TZ 86b)	boydaş “akran, emsal, aynı boyda” (BV, NH, HBD, YED)		
						buñdaş “dert ortağı” (Işk. 264-1)
						dekdeş/denkdaş/denkdeş/dengdeş “birbirine denk olan, aynı denklikte” (TS, 1083: Hurş. 16)
			dındaş “aynı dine bağlı olanlar” (AB 34)			dındaş “aynı dine bağlı olanlar” (KG 126b/5)

					dindeş “aynı dine bağlı olanlar” (KT, 213a/11)
					doğdaş “aynı zamanlarda doğan her biri” (TS, 1195: Tennurî XV. 170)
		emükdaş “süt kardeşi” (KE 227v/9)	émikdaş “süt kardeşi” (R 200C10)		
	emikdeş “süt kardeşi” (DLT 205, 103 ^a)	emükdeş “süt kardeşi” (HŞ 3413)			
			émildeş “süt kardeşi” (TZ 86b)		
	erdeş “arkadaş” (KB 4186, 4218)				
			évdaş “aynı evde oturanlar” (TA 33b, Kİ 12, GT 14a)		
			évdeş “aynı evde oturanlar” (TA 33b, Kİ 12, GT 14a)		
					gönüldaş “gönül arkadaşı” (HŞ 207, SN 2011)
					gönüldeş “gönül arkadaşı” (HŞ 207, SN 2011)
		hâcedaş “sınıf arkadaşı” (HŞ 1326)			
					hâldaş (A.+T.) “dost, yakın arkadaşı” (YED 160/1)
			hardaş “kardeş” (KFT 392a, TZ 3b, BM 7, KE 97a, DM 22b, AB 34)		
			hoşdaş “öğrencilik arkadaşı” (Kİ		

			79, TZ 22a, BM 21)		
				imeldaş “arkadaş” (ŞSL)	
				imgekdaş “arkadaş” (ŞSL)	
				imükdeş “süt kardeşi”(ŞSL)	
kadaş “akraba” (YZ, E 10/2)	kadaş “akraba” (KB 6150)	kadaş “akraba” (NF 48/15)	kadaş “akraba” (R 200C8)	kadaş “kardeş, akraba” (GT, ŞHD)	
kagadaş “akraba” (YZ, E 41/3)					
	kañdaş“babaları bir olan” (DLT, 382-8)				
			karandaş “kardeş” (KFT 392a, TZ 3b, BM 7, KE 97a, DM 22b, AB 34)		
			kardaş “kardeş” (KFT 392a, TZ 3b, BM 7, KE 97a, DM 22b, AB 34)	kardaş (BV, TMA, TEH, FK, ŞHD, MK, GN)	kardaş (HŞ 1019, 1590) (YED 30/1)
karındaş “kardeş” (ETG, 278)	karındaş “kardeş” (KB A35)	karındaş “kardeş” (NF 258/10)	karındaş “kardeş” (KFT 392a, TZ 3b, BM 7, KE 97a, DM 22b, AB 34)	karındaş “kardeş” (GT, ÇFK, TEH, ŞT, ŞHD, Sİ, FK)	karındaş “kardeş” (KEMŞ 121, KG 96b14)
					kartaş “canlı” (DKH 91-13)
			kélindeş “elti” (KV 159)		
				kildaş “refik, yoldaş” (ŞSL)	

				kirdeş “bir avluda beraber oturan komşu” (<i>ŞHD</i>)	
			kocataş “bir efendinin iki kölesinin birbiri için durumu” (<i>Kİ 78</i>)		
	koldaş “iş arkadaşı, yardımcı” (<i>DLT 232 116^b</i>) (<i>KB 4186, 4218</i>)	koldaş 1. yoldaş, arkadaş, dost (<i>NF 31/11, KE 22v721</i>) 2. iş ortağı (<i>KE 242r/3, ME 142/7</i>),	koldaş “iş arkadaşı, yardımcı” (<i>KE 11a</i>)	koldaş 1. “arkadaş, dost, yardımcı” (<i>LD, AL, BV, GT, ŞHD, MK</i>) 2. “iş ortağı” (<i>GT</i>)	koldaş “iş arkadaşı, yardımcı” (<i>HŞ 3604, IN 657, SN 59</i>)
			koşdaş “öğrencilik arkadaşı” (<i>Kİ 79, TZ 22a, BM 21</i>),		
			kökdeş “aynı kökten olan” (<i>TZ 86b</i>)		
				kökeltaş “süt kardeş” (<i>ML, ŞSL</i>)	
				köktaş “süt kardeş” (<i>ML, ŞSL</i>)	
			kökürdeş “süt kardeşi” (<i>TA 34a</i>)		
	könüldeş “gönül arkadaşı” (<i>DLT 205, 103^a</i>), (<i>KB 3299</i>)	könüldeş “gönül arkadaşı” (<i>HŞ, 2250</i>)			
kudaş “dost, ahbab” (<i>H 236-237</i>)					

					kurdaş “akran, emsal” (TS, 2735: Müneb. 14-1, XIV.-XV.)
			kündeş “zevce, kader ortağı” (TZ 23a)	kündeş “kader ortağı” (ŞSL)	
			mêñüdeş “başka birisi ile ebedi olan” (CC 74b)		
			öydeş “ev arkadaşı” (TZ 86b)		
		râzdaş “birbirlerinin sırlarını bilen” (ME 125/1-2)			
					sınurdaş “sınır sınıra, sınır komşusu” (TS, 3455: Hadidi., 19)
					sınurtaş “komşu, sınır komşusu” (TS, 3455: Hamza, 37-3)
					sırdaş (A.+T.) “birbirlerinin sırlarını bilen” (YED 99/7)
		sözdeş “muhatap” (ME 89/2)			sözdeş “muhatap” (MV 2, VII/6)
					suwdaş “aynı yerden su içen” (KY B61r5)
					süddaş “aynı anneden süt emen” (KY MK57r9)
					süvekdaş “aynı anneden süt emen” (KY D58v12)
					süyükdüş “aynı anneden süt emen” (KY K58v3)
			têndeş “eşit, aynı, denk” (CC 72b)	teñdeş “eşit, aynı, denk” (ŞT)	
				tîñdeş “arkadaş” (ŞSL)	

			tözdeş “aynı türden olan” (CC 74b)		
	tudaş “eş,birbirine benzeyen” (KB 3485)				
	tūdeş “birbirine benzeyen, aynı renkte olan” (DLT 205, 103 ^a)				
				yandaş “arkadaş” (LD, ŞSL)	
	yaşdaş “aynı yaşta olan” (RKT 34/66b3)	yaşdaş “aynı yaşta olan” (KE,209r/19)	yaşdaş “aynı yaşta olan” (R 200c16)		yaşdaş “aynı yaşta olan, yaşıt” (TS, 4378: Hikmet., 579)
			yérdaş “hemşehri” (DM 14a, TA 55a, KÍ 124),		
	yérdeş “hemşehri” (DLT, 462 231 ^a)		yérdeş “hemşehri” (DM 14a, TA 55a, KÍ 124),		
				yimdeş “bir yerde yem yiyen, beraber yemek yiyen” (ŞSL)	
		yoldaş “yol arkadaşı, dost” (HŞ 3540)	yoldaş “yol arkadaşı, dost” (DM 14a, TA 34a, KÍ 127)	yoldaş “yol, arkadaşı, dost” (BV, BD, (G GT, NH, HBD, ŞHD, LM, GN, SÍ, ÇFK) BV	yoldaş 1. “yol arkadaşı” (HŞ 1129, (MV 19-46) 2. “canlı DK (DKH 99-10)

Yukarıdaki tabloda gösterildiği gibi Tarihî Türk lehçelerinde taranan eserler sonucunda +DAş eki ile kullanılan toplam 55 sözcük tespit edilmiştir. Farklı eserlerin taranması ve incelenmesiyle yeni örneklerin de ortaya çıkması muhtemeldir. Tarihî dönemler karşılaştırıldığında ekin zamanla kullanım

sıklığının/işlekliliğinin arttığı gözlemlenmektedir. *Adaş, kadaş* sözcükleri Türkçede +DAş ekiyle türetilmiş en eski sözcüklerdir.

Ölçünlü Türkiye Türkçesinde “aynı ismi taşıyanlar” için kullanılan *adaş* sözcüğü tarihî metinlerde çoğunlukla “arkadaş, dost” anlamında kullanılmışken Karahanlı Türkçesinde de diğerlerinden farklı olarak “benzer, eş” anlamında kullanıldığı tespit edilmiştir. Dikkat çeken bir durum da “arkadaş” sözcüğünde görülmektedir. Bu sözcük, ölçünlü Türkiye Türkçesindeki anlamı ve şekliyle sadece Karahanlı Türkçesiyle yazılmış Kuran tercümesinde geçmektedir. *Karındaş* sözcüğünün Türkçenin tarihî dönemlerinin tümünde kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca diğer tarihî dönemlerden farklı olarak bu sözcüğün *kartaş* şekli “canlı” anlamıyla sadece Eski Anadolu Türkçesinde (*DKH, 91-13*) kullanılmıştır. Tabloya bakıldığında +DAş ekinin ilk kez Harezmi Türkçesinde yabancı kökenli sözcüklerde (*hâcedaş, râzdaş*) kullanıldığı görülmektedir. Tarihî dönemlerde +DAş ekli yapıda yabancı kökenli 6 sözcük (*hâcedaş, hâldaş, râzdaş, dındaş/dіндеş, sınırdaş, sırdaş*) tespit edilmiştir.

6.2. Türkiye Türkçesinde +DAş Eki

Ölçünlü Türkiye Türkçesinde +DAş ekiyle yapılan isim gövdelerinden “biçimdeşlik, çağdaşlaşmak, işteş çatı, özdeşleşme” gibi bazı yeni isim ve terimlerin üretilmesi, ekin işlekliliğe elverişliliği olduğunu göstermektedir (Korkmaz, 2009: 46). TDK’nın hazırladığı *Türkçe Sözlük*’te madde başı olarak verilen toplam 58 sözcüğün +DAş ekiyle türetildiği tespit edilmiştir: *adaş, ahırdaş, anlamdaş, âşıktaş, arkadaş, ayaktaş, büyüktaş, boydaş, çağdaş, dadaş, denктаş, dildaş, dındaş, duygudaş, düşünder, evdeş, fikirdeş, gönüldaş, görevdaş, günder, ırктаş, ildaş, işteş, kadehdaş, kafadaş, kandaş, kardeş, karındaş, kenttaş, kökteş, köydeş, kıyıdaş, koldaş, mesleктаş, milletteş, nesildaş, okuldaş, omuzdaş, paydaş, renктаş, sesteş, sınırdaş, sırdaş, soydaş, şekildaş, oydaş, özdeş, taydaş, toplumdaş, türdeş, ülküdaş, ünder, vatandaş, yandaş, yoldaş, yönder, yurttaş, zamandaş*. Bu sözcüklerden bazıları (Tablo 2’de görüldüğü gibi) Türkiye Türkçesi ağızlarında da kullanılmaktadır.

Sözlük’te +DAş ekinin yazımının belli bir kurala göre olmadığı görülmektedir. Ek, ünsüz uyumuna uygun şekilde sözcüklere getirilirken bazı sözcüklerde ise ekin ünlü uyumu dışında (*denктаş, dildaş, gönüldaş, renктаş, kardeş* gibi) kalmıştır.

Ek, dil özleştirmeleri çalışmaları çerçevesinde daha da işlek hâle getirilmiş; ekin Arapça ve Farsça sözcüklerde de kullanım sıklığı atmıştır. *Türkçe Sözlük*’te toplam 17 alıntı sözcükte +DAş ekinin kullanıldığı tespit edilmiştir: *ahırdaş, anlamdaş, âşıktaş, dındaş, fikirdeş, ırктаş, kadehdaş, kökteş, mesleктаş, milletteş, nesildaş, renктаş, sınırdaş, sırdaş, şekildaş, vatandaş, zamandaş*. Ek, 10 alıntı sözcükte +daş, 2 alıntı sözcükte +deş, 6 alıntı sözcükte +taş, 1 alıntı sözcükte de +teş şeklindedir.

6.3. Türkiye Türkçesi Ağızlarında +DAş Eki

Yapılan incelemeler sonucunda bugün Anadolu ağızlarında da +DAş ekli yapıların yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu yapılardan bazılarının Eski Türkçeden beri kullanımı devam etmekle (*denктаş/denkteş, evdeş, kadaş, yaşdaş*) birlikte bazılarının ölçünlü Türkiye Türkçesinde işlek olarak kullanıldığı (*evdeş, yoldaş, yaştaş, günder* gibi) bazılarının da sadece ağızlarda (*emmideş, kundaş, öndaş, uyaş, sahadaş* gibi) kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 2.

Anadolu Ağızlarındaki +DAş Ekli Yapılar

1. adaş/adeş (DS, 64)	1. dost, arkadaş 2. kardeş, kardeş edinilmiş olan 3. aynı ismi taşıyan	1. (<i>İncesu, Dinar-Af.; Senir, Keçiborlu; Biga-Çkl.</i> <i>Düzce-Bo.; Maçka-Tr., ...</i>)
-----------------------	------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------

		2. Keçiborlu-Isp., Yeşilova-Brd., Maçka-Tr. 3. Yusufeli-Artvin
2. agadaş (DS, 75)	büyük ağabey, arkadaş	(Ezc. ve çevresi)
3. amaştas (DS, 237)	denk, uygun, beraber	(Eymir,Bozdoğan-Ay.; Buldan-Dz.)
akdeş/âkideş (DS, 147, 150)	arkadaş	(Gelendost-Isp.; Hacılar-Brd.; Buldan-Dz.)
arkadés/arkardaş/arkeş/ arkıdés/arkidiş	1.arkadaş	(Darıyeri, Çele, Düzce-Bo., ...)
4. arkadaş (DS, 325)	2.karı, eş	(Aliköy, Çaycuma)
5. ayahtaş/ayakdaş/ayakdeş/ayakteş (DS, 399)	Arkadaş	(Kızulköy-To., Merzifon-Ama.; ...)
6. aydaş/aydeş (DS, 411)	aynı ay doğan çocuklar	(Afşin/Elbistan)
7. badaş/badeş (DS, 463)	arkadaş, okul arkadaşı; birlikte iş yapan insanlar ortak	(Bolvadin-Af., Yalvaş; Eğridir köyleri-Isp...)
8. bağdaş (DS, 477)	birbirleriyle her bakımdan anlaşılan, içli dışlı olan, uyuşmuş.	(Sarayköy-Dz.; Bozan-Esk.; Zana-Ama; ...)
9. bendeş (DS, 627)	benzer, eş	(Af.)
10. dadaş (DS, 1319)	1.baba; 2.erkek kardeş; 3. delikanlı, 4. mert, cesur; 5. külhanbeyi, kabadayı, 6. arkadaş, ahbap; 7.ikiz; 8. aynı yaşta olan küçük çocuklar, 9.adları aynı olan, adaş.	1. (Revan ve köyleri, Azerbaycan), 2. (Gündoğdu *Biga-Çkl; Bo.; Zana-Ama..., 3. (Uşhum *Yusufeli-Ar.; *Kağızman, *Sarıkamış-Kr.; Ezm. 4. (-Ezm.); 5. (Ezm.; Adiller *ErmeneK-Kn.) 6.(Kırkağaç-Mn., Osmancık-Çr...); 7. (Ama.çevresi) 7. (Bergama-İzm.), 8. (Ama)
11. denктаş/denkteş (DS, 1425)	akran,yaşıt; eş	(Düzce-Bo., Mersin köyleri, Çayeli-Rz.,...)
12. doğdaş/doğdaç (DS, 1536)	doğuştan, anadan doğma	(Yassıviran, Senirkent-Isp., Eğridir, ...)

13. emmidaş/emmideş (DS, 1741)	amca oğlu	(*Dinar -Af.; Sarıkavak -Es.; -Çr.; *Zile -To.; *Alucra ve köyleri -Gr.; *Elbistan, *Göksun -Mr...)
14. evdeş (DS, 1802)	karı koca	(Cebel *Eğridir-Isp.)
15. gadaş (DS, 1889)	arkadaş	(Vazıldan, *Divriği-Sv.)
16. gūndaş (DS, 2231)	çok kadınla evli erkeğin karılarından her biri, kuma	(Bergama -İz.; *İğdır -Kr.; -Ezm.; Kerkük)
17. ildaş	kentteş, aynı ilden olan	(Beyşehir, Seydişehir ve çevresi-Kon.)
18. kadaş (DS, 2588)	kardeş	(Çeşme, *Bergama -İ.; -Ba.; Galata *Gelibolu -Çkl.; Tr.; Güneyce -Rz.; Haşhaşı -Ezc.; Kesme *Divriği -Sv.; -Ng.; *Uzunköprü, -Ed,...)
19. koldaş (DS, 2911)	bir işi beraber yapan kimseler, ortak.	(*Sandıklı -Mn.; Özbek göçmenleri -Tr.)
20. kundaş (DS, 3002)	koyun koyuna yatan	(İst.)
21. öndaş (DS, 3337)	kılavuz, önder	(-Af.; *Eğridir köyleri -Isp.; Çerçin, Güney *Yeşilova -Brd.;...)
22. sahadaş	arkadaş	(-Üş.)
23. aydaş (DS, 3852)	eşit, denk, yaşıt	(-Çkr.; *Çarşamba -Sm.; Bayadı -Or.; Bağlıca *Ardanuç -Ar.; İrişli, Bayburt...)
24. tekdeş	benzer	(Kerkük)
25. tentes/tenteş (DS, 3883)	birbirine benzeyen ya da yakışan, yaşıt, denk	(-Or; Tirebolu-Gr.)
26. uйдаş/uydeş (DS, 4050)	kolay uzlaşılabilen, geçimli, uysal	(Bor -Ng.)
27. yaşdaş/yaştas (DS, 4199)	yaşıt	(Erinir *Bozdoğan -Ay.; *Ünye Or.)
28. yerdeş (DS, 4242)	ildeş, hemşeri	(Reşadiye Üsküdar İst.)
29. yoldaş (DS, 4292)	eş, evlilikte eşlerden her biri	(Genek *Yatağan -Mğ.)

Türkiye Türkçesi ağızlarında bugün +DAş ekli yapıda 29 sözcük tespit edilmiştir. Tarihî Türk lehçelerinde kullanılıp bugün hem ağızlarda hem de ölçünlü Türkiye Türkçesinde kullanımı devam eden

8 sözcük tespit edilmiştir: *adaş, arkadaş, ayaktaş, evdeş, kadaş, koldaş, yerdeş, yoldaş*. Bu sözcüklerin anlamı da Eski Türkçeden beri korunmuştur.

Ölçünlü Türkiye Türkçesinde kullanılmayıp sadece ağızlarda kullanılan +DAş ekli yapıda 15 sözcük tespit edilmiştir: *agadaş, amaştas, aydaş/aydeş, badaş/badeş, bağdaş, bendeş, doğdaş/doğdaç, emmideş, ildaş, kundaş, öndaş, sahadaş, taydaş, tekdeş, uydaş/uydeş*. Bu sözcüklerden *kundaş* Eski Uygur Türkçesinde “ahbap, dost” anlamında geçmektedir. *bendeş ve doğdaş* sözcükleri de Eski Anadolu Türkçesinde geçmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada Eski Türkçeden günümüze kadar kullanımında ve yapısında çok fazla değişikliğe uğramamış olan +DAş ekinin kökeni hakkındaki değerlendirmelere yer verilmiş, ekin yapısı ve işlevleri, tarihî süreçteki gelişimi Türkçenin tarihî dönemlerine ait eserler tanık gösterilerek ifade edilmiştir. Ekle türetilen sözcüklerin tarihî dönemden günümüze değin gelişimi tablolastırılarak gösterilmiştir. Buna göre:

1. Ek, Türkiye Türkçesi üzerine yazılmış birçok dil bilgisi kitabında “isimden isim yapım ekleri” başlığı altında verilmesine rağmen +da bulunma hâl eki ve +eş sözcüğünün birleşiminden oluşan bir yapıda olduğundan eklendiği sözcüğün durumunda değişiklik yaparak aynı zamanda onu sıfatlaştırır. Bu nedenle dil bilgisi çalışmalarındaki eklerle ilgili yapılan sınıflandırmalarda +DAş eki “sıfat yapan ekler” başlığı altında da verilebilir. Bu başlıklandırma, ekin işlevini/kullanımını tam olarak göstermesi bakımından önemlidir.

2. Çoğu araştırmacı +DAş ekinin işlevlerinin birbirine yakın olduğunu belirtse de ekin işlevleri “benzerlik/eşlik, birliktelik/beraberlik, ortaklık, bağlılık/mensubiyet” şeklinde tasniflendirilebilir.

3. +DAş ekinin kökeni hususunda genel kabul gören düşünce, ekin +da bulunma hâl eki ve “birbirinin aynı olan veya birbirine çok benzeyen iki şeyden her biri; benzer” anlamına gelen “eş” sözcüğünün (+da+eş>+daş) birleşiminden meydana geldiği yönündedir.

4. +DAş eki, ilk kez Yenisey Yazıtlarında *gadaş/kadaş/kagadaş* (akraba) sözcüğünde geçmektedir. “Karında eş” şeklinden ekleşerek ortaya çıkan *karındaş* şekli de, Türkçenin eski dönemlerinden beri kullanılmaktadır.

5. Karahanlı Türkçesinde işlek hâle gelen ekin Eski Anadolu Türkçesinde işlekliliği daha da artmıştır.

6. İlk kez Harezmi Türkçesinde yabancı kökenli sözcüklerde de (*hâce+daş* (sınıf arkadaşı), *râz+daş* (birbirlerinin sırlarını bilen)) +DAş ekinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

7. Türkçenin ilk yazılı metinlerinden günümüze değin +DAş ekiyle türetilmiş toplam 104 sözcük tespit edilmiştir. Tarihî Türk lehçelerinde taranan eserler sonucunda +DAş eki ile kullanılan toplam 55 sözcük tespit edilmiştir.

Tarihî Türk lehçelerinde kullanılıp ölçünlü Türkiye Türkçesinde de kullanımı devam eden 19 sözcük tespit edilmiştir: *adaş, arkadaş, ayaktaş, boydaş, denктаş, dındaş, evdeş, gönüldaş, gündeş, kardeş, karındaş, kökteş, koldaş, sınırdaş, sırdaş, yandaş, yerdeş, yaşdaş, yoldaş*. Bu sözcüklerin anlamları da korunmuştur.

Tarihî Türk lehçelerinde +DAş ekiyle kullanılmakla birlikte bugün ağızlarda ve/veya ölçünlü Türkiye Türkçesinde kullanımını devam ettirmeyen 31 sözcük tespit edilmiştir: *antdaş* “karşılıklı yemin edenler” (KE 146b), *başdaş* “kafadar, emsal, akran” (HŞ, 3604), *bektaş* “benzer, eş; arkadaş” (Bİ II-627), *buñdaş* “dert ortağı” (Işk. 264-1), *emikdeş/emükdeş/emükdeş/imükdeş* “süt kardeşi” (DLT 205 103^a), (KE

227v/9), (HŞ 3413), *émildeş* “süt kardeşi” (TZ 86b), *erdeş* “arkadaş” (KB 4186, 4218), *hâcedaş* “sınıf arkadaşı” (HŞ 1326), *hâldaş* (A.+T.) “dost, yakın arkadaş” (YED 160/1), *hoşdaş/koşdaş* “öğrencilik arkadaşı” (Kİ 79, TZ 22a, BM 21), *imeldaş* “arkadaş” (ŞSL), *imgekdaş* “arkadaş” (ŞSL), *kañdaş* “babaları bir olan” (DLT 382-8), *kélindeş* “elti” (KV 159), *kildaş* “refik, yoldaş” (ŞSL), *kirdeş* “bir avluda beraber oturan komşu” (ŞHD), *kocataş* “bir efendinin iki kölesinin birbiri için durumu” (Kİ 78), *kökeltaş* “süt kardeş” (ML, ŞSL), *köktaş* “süt kardeş” (ML, ŞSL), *kökürdeş* “süt kardeşi” (TA 34a), *kudaş* “dost, ahbap” (H 236-237), *kurdaş* “akran, emsal” (Müneb. 14-1), *méñüdeş* “başka birisi ile ebedi olan” (CC 74b), *râzdaş* “sırdaş” (ME 125/1-2), *sözdeş* “muhatap” (ME 89/2), *suwdaş* “aynı yerden su içen” (KY B61r5), *süddaş* (KY MK57r9), *süvekdaş/süyükdaş* (KY D58v12), (KY K58v3), *tiñdeş* “arkadaş” (ŞSL), *tözdeş* “aynı türden olan” (CC 74b), *tudaş* “eş, birbirine benzeyen” (KB 3485), *tüdeş* “birbirine benzeyen, aynı renkte olan” (DLT 205, 103^a), *yimdeş* “bir yerde yem yiyen, beraber yemek yiyen” (ŞSL).

Tarihî Türk lehçelerinde +DAş ekiyle kullanılan ve günümüzde de bu kullanımını devam ettiren 19 sözcük tespit edilmiştir: *adaş*, *arkadaş*, *ayaktaş*, *boydaş*, *denктаş*, *dindaş*, *evdeş*, *gönüldaş*, *gündeş*, *kardeş*, *karındaş*, *köktaş*, *koldaş*, *sınırdaş*, *sırdaş*, *yandaş*, *yerdeş*, *yaşdaş*, *yoldaş*.

8. Eklerin tarihî metinlerdeki şekillerini/kullanımlarını tespit etmek, Türkçenin eklerinin daha iyi tanınmasına ve kavranmasına fırsat sunacaktır. Bu durum tamamıyla Türkçenin incelenmesi anlamına da gelmektedir. Türkçede eklerin işlevlerini daha iyi gösterebilmek ve eklerin yapısını doğru şekilde ifade etmek için ekler tasnif edilirken görevleri dikkate alınmalıdır. Buna bağlı olarak da +DAş eki örneğinde olduğu gibi bir ek birden fazla tasnifte yer alabilir.

Eser Kısaltmaları

AL: *Abuşka Lügati*

BD: *Babür Dîvânı*

BÎ: *Bâznâme-i İndî*

BV: *Bedayi’u’l-Vasat*

CC: *Codex Cumanicus*

CD: *Cemîlî Dîvânı*

ÇFK: *Çağatayca Fıkıh Kitabı*

DKH: *Dede Korkut Hikâyeleri*

DLT: *Divânü Lügâtî-türk*

DS: *Derleme Sözlüğü*

FK: *Fevâidü’l-Kiber*

GN: *Gül ü Nevruz*

GT: *Kitâb Gülistân bi’t-Türkî*

GT: *Gülistan Tercümesi*

H: *Huastuanift (Manihaist Uygurların Tövbe Duası)*

HBD: *Hüseyn Baykara Dîvânı*

HŞ: *Hüsrev ü Şirin (Kutb)*

Işk.: *Işknâme*

KE: *Kitâbü’l-Efâl*

KG: *Kitâb-ı Gunyâ*

- Kİ: Kitâbü'l-İdrâk li Lisâ ni 'l-Etrâk*
KT: Kuran Tercümesi (Eski Anadolu Türkçesi)
KV: Kamanets Vakayinâmesi
KY: Kıssa-i Yûsuf
LD: Lutfî Divanı
LM: Leyli vü Mecnûn
ME: Mukaddimetü'l-Edeb
MK: Mahbûbü'l-Kulûb
ML: Muhakemetü'l-Lügateyn
NBD: Necati Bey Divanı
NH: Nevâdirü'n-Nihâye
NF: Nehcü'l-Ferâdîs
RS: Resulî Sözlüğü
RKT: Karahanlı Türkçesi Satır Altı Kuran Tercümesi Ryland Nüshası
Sİ: Sedd-i İskenderî
SN: Süheyl ü Nev-bahâr
ŞHD: Şeybanî Han Divanı
ŞSL: Şeyh Süleyman Lügati
ŞT: Şecere-i Terâkime
TEH: Târîh-i Enbiyâ ve Hukemâ
TİEM 73: Karahanlı Türkçesi Satır Altı Kuran Tercümesi Türk ve İslâm Eserleri Müzesi No 73
TMA: Târîh-i Mulûk-i 'Acem
TS: Tarama Sözlüğü
TZ: Et-Tuhfetü'z-zekiyye fi 'l-Lugati't-Türkiyye
YED: Yûnus Emre Dîvânı
YED: Yûsuf Emiri Dîvânı
YZ: Yenisey Yazıtları
Diğer Kısaltmalar
bk.: bakınız
çev.: çeviren
haz.: hazırlayan
TDK: Türk Dil Kurumu

Kaynakça

Ata, A. (1997). *Nâsirü'd-dîn Bin Burhânü'd-dîn Rabgûzî, Kısasü'l-Enbiyâ (Peygamber Kıssaları) I Giriş-Metin-Tıpkıbasım*. Ankara: TDK Yayınları.

———. (1997). *Nâsurü'd-dîn Bin Burhânü'd-dîn Rabgûzî, Kısasü'l-Enbiyâ (Peygamber Kıssaları) II Dizin*. Ankara: TDK Yayınları.

Aydın, E. (2015). *Yenisey Yazıtları*. Konya: Kömen Yayınları.

Banguoğlu, T. (2011) *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Yayınları.

Başdaş, B. (2006). Türkçede Üçüncü Grup (Ara) Ekler. 1. *Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı*, Ankara: Bilkent Üniversitesi.

Caferoğlu, A. (1929). *Türkçede “Daş” Lahikası*. İstanbul: İktisat Matbaası.

Clauson, S. G. (2007). Türkçede Sekizinci Yüzyıldan Önce Kullanılan Ekler. (Çev. U. Özalan). *Dil Araştırmaları Dergisi* 1/1: 185-196.

Çotuksöken, Y. (2011). *Yapı ve İşlevlerine Göre Türkiye Türkçesinin Ekleri*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Demircan, Ö. (2005). *Türkiye Türkçesinde Kök-Ek Bileşmeleri*. İstanbul: Papatya Yayınları.

Deny, J. (2012). *Türk Dil Bilgisi -modern türk dil bilgisi çalışmalarının kapsamlı ilk örneği-* (Çev. A. U. Elöve. İstanbul: Kabcacı Yayınevi.

Eckmann, J. (2014). *Mahmûd bin Ali Nehcü'l-Ferâdis Uştmahtarnıñ Açuk Yolu (Cennetlerin Açık Yolu) Dizin-Sözlük*. A. Ata, (Yayımlayanlar S. Tezcan, H. Zülfikar), Ankara: TDK Yayınları.

Eker, S. (2010). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Ofset Yayıncılık.

Erdal, M. (1991). *Old Turkic Word Formation, a functional approach to the lexicon I-II*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.

Ergin, M. (2003). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayıncılık.

Gabain, A. V. (2007). *Eski Türkçenin Grameri*. (Çev. M. Akalın). Ankara: TDK Yayınları.

Gülensoy, T. (2010). *Türkçe El Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Gürer, G. (2011). *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler*. Ankara: TDK Yayınları.

Hamilton, J. R. (2011). *Dunhuang Mağarasında Bulunmuş Buddhacılığa İlişkin Uygurca El Yazması: İyi ve Kötü Prens Öyküsü*. (Çev. V. Köken). Ankara: TDK Yayınları.

Hamit, F. (2009). *Şemseddin Sami ve Nev-Usûl Sarf-ı Türkî*. Ankara: TDK Yayınları.

Hatiboğlu, V. (1981). *Türkçenin Ekleri*. Ankara: TDK Yayınları.

———. (1974) “Türkçede Eklerin Kökeni”. *Türk Dili*. 268 (XXIX): 331- 340.

Hengirmen, M. (2006). *Türkçe Temel Dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınları.

İlhan, N. (2019). Türkçede Kelimelerin Ekleşmesiyle Ortaya Çıkan Ekler. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*. 75: 149-162.

Kanar, M. (2011). *Eski Anadolu Türkçesi Sözlüğü*, İstanbul: Say Yayınları.

Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: TDK Yayınları.

Mahmûd el-Kâşgarî. (2019). *Dîvânu Lugâti't-Türk*. (Çev. M. S. Kaçalın). (Haz. M. Ölmez). İstanbul: Kabcacı Yayınları.

Özby, B. (2014). *Huastuanift (Manihaist Uygurların Tövbe Duası)*. Ankara: TDK Yayınları.

Şerifoğlu, Y. (2015). Türkiye Türkçesinde İsimleri Sıfat Yapan Eklerin Durumları Üzerine Bir İnceleme ve Yeni Bir Terim Önerisi. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 6(3): 71-78

Tekin, Ş. (2019). *Uygurca Metinler II Maytrısimit Burkancıların Mehdîsi Maitreya İle Buluşma, Uygurca İptidâî Bir Dram*. Ankara: TDK Yayınları.

Türk Dil Kurumu (2009). *Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü I-VI*. Ankara: TDK Yayınları.

Türk Dil Kurumu (2009). *Tarama Sözlüğü I-VI (XIII. Yüzyıldan Beri Türkiye Türkçesiyle Yazılmış Kitaplardan Toplanan Tanıklarıyla)*. Ankara: TDK Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (2009). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

Yılmaz, E. ve Demir N. (2005). *Talat Tekin Makaleler 3 Çağdaş Türk Dilleri*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Yüce, N. (2014). *Ebu’l-Kasım Cârullâh Mahmûd bin ‘Omar Bin Muhammed Bin Ahmed Ez-Zamahşarî El-Hvârizmî, Mukaddimetü’l-Edeb, Harezmi Türkçesi İle Tercümelî Şuşter Nüshası*. Ankara: TDK Yayınları.

Tarama Sözlüğünde “Gibi, Gibi Olmak, Gibi Göstermek, Görünmek vb.” Anlamını Veren Bazı Ekler, Fiiller ve Sözcükler

Doç. Dr. Serpil SOYDAN*

Özet

Tarama Sözlüğü, on üçüncü yüzyıldan başlayarak günümüze kadar Türkiye Türkçesiyle yazılmış iki yüz yirmi yedi eserin söz varlığını tanıklarıyla tespit eden bir eserdir. Bu çalışmada, Tarama Sözlüğü kaynak eser olarak kullanılmıştır. Sözlük, Türkçenin tarihi devirlerindeki söz varlığını kelimeler ile eklerdeki ses, anlam ve görev değişmelerini göstermesi açısından çok değerlidir. Bu çalışmanın amacı, Tarama Sözlüğünde eklendikleri sözcüklere “gibi, gibi olmak, göstermek, gibi görünmek, kendi... gibi saymak.” anlamlarını veren bazı ekler, fiiller ve sözcüklerin tespit edilmeye çalışılmasıdır. Çalışmada, bu ek, sözcük ve fiillerin eserde tespit edildiği örnek cümle ve beyitler verilmeye çalışılmıştır. Bu örneklerin hangi eserde geçtiği ve sayfa numarası hemen yanında parantez içerisinde gösterilmiştir. “+cA, +IE, +IEyIn, +cIIAyIn, +sI” eklerinin “okurca, seziklemek, erinleyin, sevdüğünleyin, sencileyin, sizcileyin, erkeksi, ersi” sözcüklerinde “gibi olmak, gibi davranmak” anlamında; “+IAn-, +sIn-” eklerinin “ederlenmek, görmezlenmek, içerlenmek, içmezlenmek, inanmazlanmak, işitmezlenmek, kaçarlanmak, kızlanmak, sarpsınmak” sözcüklerinde “gibi görmek, gibi görünmek, gibi davranmak, görünmek” anlamında; “-mAk göstermek” ekinin “kaçamak göstermek” sözcüğünde “gibi göstermek” anlamında; gimi sözcüğünün “gibi”, geçinmek sözcüğünün “kendi... gibi saymak, ... gibi görmek” anlamında kullanıldığı tespit edilmiştir. +cA, +IE, +sIn- ve -mak göstermek eklerinden birer örnek; +IEyIn, +cIIAyIn, +sI eklerinden ikişer örnek, +IAn ekinden sekiz örnek ile gimi ve geçinmek sözcüklerinin eserde birer örnekte kullanılışa geçtiği görülmüştür. Sözcüklere “gibi, gibi görünmek, göstermek” gibi anlamları veren bu eklerin isimden isim yapım eki ya da isimden fiil yapım eki fonksiyonunda kullanıldığı, fiil ya da isim kök ve gövdelerinden, zamirlerden sonra gelen +cI eki ya da -n- ekiyle kalıplaşarak kullanıma geçtiğini söylemek mümkündür. Örneğin, sencileyin; içmezlenmek, kaçarlanmak.

Anahtar Sözcükler: gimi, geçinmek, gibi göstermek, sarpsınmak, tarama sözlüğü

Some Suffixes, Verbs and Words That Give Meaning “Like, Be As Good As, Show Like, Look Like etc.” In The Scanning Dictionary

Abstract

Scanning Dictionary, written in the thirteenth century to the present day Turkey Turkish is a work starting from witnesses who identified with the vocabulary of two hundred twenty-seven works. In this study, Scan Dictionary is used as a source work. The dictionary is very valuable in terms of showing the vocabulary in the historical periods of Turkish and the changes in the sound, meaning and task in the appendices. In this study, it is tried to give example sentences and couplets in which this annex, words and verbs are determined in the work. In which work these examples are included and the page number is shown in parentheses right next to it. “+ca, +le-, +leyin, +cılayın, +sı” suffixes, in the words like “okurca, seziklemek, erinleyin, sevdüğünleyin, sencileyin, sizcileyin, masculine, virile” in the meaning of “to be like, to act like”; “+IAn-, +sın-” suffixes, in the words like “ederlenmek, görmezlenmek, içerlenmek, içmezlenmek, inanmazlanmak, işitmezlenmek, kaçarlanmak, kızlanmak, sarpsınmak”, in the sense of “seeing like, looking like, acting like, looking like”; “-mAk göstermek” suffix, in the word “show escapade”, “to show like running”, is used in the meaning. Moreover, it has been determined that the word “gimi” is used to mean “like” and to mean “oneself to count like” “... see it as” the word “rub along. One each example from he suffixes +ca, + le-, +sın- and “-mak göstermek”; two examples from the suffixes +leyin, +cılayın, +sı, eight examples from the annex +IAn and the words “gimi” and “livelihood” have been used in one each sample. These attachments, which give the words the meaning of “to look like, show”, are used noun making suffix from noun or noun verb suffix function, by contraction with the “+ cı” suffix or “-n-” suffix after pronouns or from the verb or noun base and stem it is possible to say that. For example; sencileyin; içmezlenmek, kaçarlanmak.

Key words: gimi, rub along, show like, sarpsınmak, scanning dictionary

* Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Fen- Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türkiye, srp_syd78@hotmail.com.

Giriş

Tarama Sözlüğü, on üçüncü yüzyıldan başlayarak günümüze kadar Türkiye Türkçesiyle yazılmış iki yüz yirmi yedi eserin söz varlığını tanıklarıyla tespit eden bir eserdir. Bu çalışmada, Tarama Sözlüğü kaynak eser olarak kullanılmıştır. Sözlük, Türkçenin tarihi devirlerindeki söz varlığını kelimeler ile eklerdeki ses, anlam ve görev değişmelerini göstermesi açısından çok değerlidir.

Bu çalışmanın amacı, Tarama Sözlüğünde eklendikleri sözcüklere “gibi, gibi olmak, göstermek, gibi görünmek, kendi... gibi saymak.” anlamlarını veren bazı ekler, fiiller ve sözcüklerin tespit edilmeye çalışılmasıdır. Bu ek, fiil ve sözcükler şöyledir: “+cA, +IE-, +IEyIn, +cIIAyIn, +sI, +IAn-, +sIn- ve -mak göstermek” ekleri ve “gimi ve geçinmek” sözcükleridir.

Çalışmada, bu ek, sözcük ve fiillerin eserde tespit edildiği örnek cümle ve beyitler verilmeye çalışılmıştır. Bu örneklerin hangi eserde geçtiği ve sayfa numarası hemen yanında parantez içerisinde gösterilmiştir.

I. Gibi Anlamına Gelen Ekler

I. 1.+ca eki:

“Aslında bir çekim eki olan bu ek klişeleşerek veya fonksiyon değiştirerek eskiden beri yapım eki hâlinde de kullanılmaktadır. Çekim eki olarak başlıca fonksiyonları isimlere gibi, göre, ile, kadar, birlikte mânâları katmaktır. Yapım eki olarak da kavim isimlerinden dil, lehçe ve şive isimleri yapmakta kullanılır.” (Ergin, 2009: 167) “Aslında eşitlik, benzerlik ve karşılaştırma görevinde bir ad çekimi olan +CA eki, kalıplaşma yoluyla sınıf değiştirerek zamanla bir yapım ekine de dönüşmüştür. Yapım eki olarak sıfat, zarf ve adlar türetir.”(Korkmaz, 2009: 36)

Okurca: okurcasına, okur gibi. (TaS: 2951)

Pervane nice bahsede haddinle nârda

Mısbah okurca sûhteciktir kenârda (Âli. XVI. 175)

I.2.+le- eki:

“Bu ek, isimden fiil yapma eklerinden en işlek olan olanıdır. Hemen her ismin sonuna gelerek olma ve yapma ifade eden fiiller yapar. Türkçede başlangıçtan beri kullanılagelmiş, bilhassa son zamanlarda işlekliliği çok artarak isimden fiil yapma sahasına hâkim olan başlıca ek durumuna yükselmiştir: başla -, sula -, demirle-, serinle-, gürlü -, çınla- vb.” (Ergin, 2009: 180) “Tek veya çok heceli her türlü ad kök ve gövdeleriyle, sıfat, zarf vb. ad soylu sözlere de gelerek geçişli ve geçişsiz fiiller türeten bir ektir. Ekin işlekliliği, türettiği fiillere birbirinden ayrı anlamlar ve görevler yüklemesiyle kendini gösterir. Bu görevler ve oluşturduğu fiiller şöyledir: Eklendiği adın gösterdiği nesne veya niteliği başka bir nesneye yönelten, o nesneden etkilenen geçişli fiiller (gözle-, ertele- vb.), bir nesneyi araç kullanma yoluyla gösteren geçişli fiiller (kaşıkla-, hançerle- vb.), olma ve yapma bildiren geçişli fiiller (paketle-, ciltle- vb.), adın gösterdiği nesneyi ve niteliği bir şeye kazandırmayı katmayı gösteren geçişli fiiller (dışla-, demle-, düzle- vb.), zaman gösteren, zamanı içine alan fiiller (gecele-, kışla- vb.), ses yansımali geçişsiz fiiller (çağla-, çınla- vb.), fiil köklerinden -Ak /-Ik /-Uk ekleriyle kurulmuş adlardan sonra, bir şeyin “ara ara veya sürekli olarak yapıldığını gösteren fiiller (sayıkla-, uyukla-, sürükle- vb.), alıntı ve yabancı sözcüklerle de fiiller(ferahla-, mühürle- vb.) türetir.”(Korkmaz, 2009: 116-119)

Seziklemek: sezer, anlar gibi olmak. (TaS: 3401)

Izınnân [Ar.]: Nesneyi seziklemek ve kimseye töhmet etmek. (Bab. XVI.1,486)

I.3. +*leyin eki*:

“Bu ek, birden fazla ekin birleşmesiyle meydana gelen eklerden biridir. Eski Anadolu Türkçesinde böyle çekim eki olarak “gibi” ve “göre” ifadesiyle geniş ölçüde kullanılmıştır. sulayın, buyruğınlayın, dileğınleyin gibi. Bunun dışında sayı ve zaman isimlerinden sonra da kullanıldığı görülür. İkileyin, sabahleyin gibi. Bu ekin oluşumu ile ilgili Ergin’in iki görüşü vardır: 1.isimden fiil yapma eki -lA ile – I gerundium ekinin birleşerek tek ek hâline gelmesi ve sonra -n instrumental ekinin özelliğini kaybedip bu birliğe katılmasıyla oluşmuştur.2. Ekin “ile” edatı ile Eski Türkçedeki i- “takip etmek” fiilinin klişeleşmiş gerundium ve instrumental şeklinin birleşmesinden (ile + i-y-i-n gibi) çıkmış olduğunu da düşünür.” (Ergin, 2009: 173-174; Korkmaz, 2018: 70-71),

Korkmaz’a (2018: 70-71) göre, “+lAyU,+lAy eklerine karşılık olan +lAyIn (*+la-y-ın) eki de, -°n’li bir zarf-fiil şeklinden kaynaşmış olmalıdır. +la- fiili ile ilgisi kalmayan ve zarf-fiil türetme özelliğini kaybeden -lAyIn artık benzetme ve eşitlik görevi ile kullanılan veya türlü zarflar türeten müstakil bir ek hâline gelmiştir: a) EAT’de akar sulayın çağlaram (Yun. 125-847) b) Tarz zarfı hâlinde EAT’de ugrılayın “gizlice”; ikileyin “ikinci defa olarak”, zaman zarfı olarak Çağatay Türkçesinde tañlayın “tan vakti” (Wb. III, 811);Osm. sabahleyin, akşamleyin vb. şeklinde örneklendirir.”

Erinleyin: kocası gibi. (TaS: 1499)

...Ve Ecep melikin bir avratı var idi kim ana Urbil derler idi. Kaçan Ecep kancasa gitse raiyyet üzere anı halife kor idi ve ol avrat erinleyin divana çıkar idi. (Enb. XIV. 523)

Sevdüğınleyin: sevdiği gibi, seveceği nispette. (TaS: 3395)

Her bir endamın yur iken şol kadar sığayalar, düzeler kim her endamı göz sevdüğınleyin şekil, suret bağlaya. (Hazain. XV.10-2).

I.4. +*Cileyin eki*:

“Bazı çekim ekleri bazen yapım eki olarak kullanıldığı gibi bazı yapım ekleri de bazen çekim eki gibi kullanılırlar. -lA-yIn ekinden başka, bununla ilgili -cIlAyIn ve -cAk ekleri de böyledir.” (Ergin, 2009: 173).

“Batı Türkçesinde kullanılışı sonradan azalan bu ek Eski Anadolu Türkçesinde çok kullanılmıştır. Kullanılış sahası zamirler olup onlara “gibi ve kadar” mânâları verir, onların benzetme şekillerini yapar. Eski Anadolu Türkçesinde bu da zamirlerde bir eşitlik çekim eki gibi vazife görmüştür. -cIlAyIn eki bugün çok nadir olarak kullanılır.”(Ergin, 2009: 174)

Korkmaz’a (2018: 70-71) göre, “+lAyIn (*+la-y-ın) eki de, -°n’li bir zarf-fiil şeklinden kaynaşmış olmalıdır. +la- fiili ile ilgisi kalmayan ve zarf-fiil türetme özelliğini kaybeden -lAyIn artık benzetme ve eşitlik görevi ile kullanılan veya türlü zarflar türeten müstakil bir ek hâline gelmiştir: EAT’de akar sulayın çağlaram (Yun. 125-847), bularcılayın yalancı kavm (TTS. IV,131), ugrılayın “gizlice” TTS. IV,776); ikileyin “ikinci defa olarak” şeklinde (TTS I, 369); Türkmen Türkçesinde bütünleyin “tamamen, büsbütün” taraplayın “her taraftan” tarz ve zaman zarfı olarak, Çağ. T.’nde tañlayın “tan vakti” (Wb. III, 811); Osm. sabahleyin, akşamleyin vb. şeklinde zaman zarfı olarak kullanıldığı görülür.”

Sencileyin: senin gibi. (TaS: 3382)

Cennet içre huriler cem olucak

Hublara sencileyin server kanı (Kadı. XIV.604)

Sizcileyin: sizin gibi. (TaS: 3493)

Eğer uçar kuşlar, otlar, hayvanlar ölümü sizcileyin bilselerdi hergiz semüz et yimeyelerdi. (Tebareke. XIV.30-2).

I.5. +si eki:

“Eski Türkçedeki addan fiil türeten +sI- ekiyle fiilden isim yapım -g ekinin kaynaşmasından oluşan +sIg birleşik ekinin tarihî gelişme sürecinden geçmiş kalıntısı durumunda bir ektir. Addan benzerlik, yakınlık, andırma” gösteren sıfatlar türetir: abdalsı, budalası, buğdaysı, erkeksi, kadınsı gibi.+sI eki, az işlek, kalıntı bir ek olduğu için özellikle renk ve tat sıfatları türetiminde yerini kolayca aynı yapı ve işlevdeki +ImSI benzetme ekine bırakmıştır.”(Korkmaz, 2009: 63)

Erkeksi: erkek gibi, erkek tavırlı. (TaS: 1502)

El-mütezekkire [Ar.]: Erkeksi hatuna denir ki evzae ve etvarı merdane olur. (Kam. XVIII-XIX.1, 869)

Ersi: erkek gibi. (TaS: 1511)

Merd âsâ [Fa.]: Ersi yâni er gibi. (Caf. XVI.155-2).

II. “Gibi Görmek ve Görünmek, Gibi Davranmak” Anlamına Gelen Ekler

II.1. +IA-n- eki:

“Bu ek, isimden fiil yapma eklerinin en işlek olanıdır. -IA ekiyle yapılan bazı fiiller bu şekilleriyle kullanılmayıp veya kullanıştan düşüp sonlarına bir fiilden fiil yapma eki alarak o şekilleriyle kullanış sahasında görünürler. Böyle fiillerde -IA ile fiilden fiil yapma eki birleşerek tek bir ek hâline gelmiş hissini verirler. canlan-, küflen- gibi (Ergin, 2009: 180). +IA- ekiyle kurulmuş geçişli ve geçişsiz fiillerin bazıları -n- dönüşlülük ekiyle genişletilerek +IAN- biçiminde kaynaşmış ve bir birleşik ek oluşturmuştur. Aynı zamanda işlevi bakımından bir yandan işlevi bakımından fiilden genişletilmiş bir çatı eki olma özelliği taşıırken, bir yandan da fiilden özel anlamda fiil türeten bir ek niteliği kazanmıştır.” (Korkmaz, 2009: 119)

Ederlenmek: eder gibi, yapar gibi görünmek. (TaS: 1385)

Et-tehaşşuè [Ar.]: Tevazu ve meskenet ederlenmek. (Terceman. XV. 177)

Görmezlenmek: görmez gibi davranmak, görmezden gelmek. (TaS: 1781)

Hayrettin Paşa Cezayir’den çıkup giderken Andarya gemilerini seçti, lâkin görmezlenüp mukayyet olmadı. (Tuh.Ki.XVII.43).

İçerlenmek: içer gibi görünmek. (TaS: 1999)

Mesèut su içerlenürdü avrata nazar ederdi. (Anter. XIV.405).

İçmezlenmek: içmez görünmek. (TaS: 2008)

Şürb-ül-yahud [Fa.]: Gerçekten âdetince içmeyüp mahfice içüp içmezlenmeğe denür. (Caf. XVI.101-1).

İnanmazlanmak: inanmaz görünmek, inanmaz vaziyeti almak. (TaS: 2078)

Ger inanmazlanır iseñ sözüme

Müşkülünü de sual et özüme (İs.H. XIV-XV.740).

İşitmezlenmek: işitmemezliğe gelmek, işitmez gibi davranmak. (TaS: 2118)

Pes-i gûş endaht [Fa.]: Ben ana söz söyledikte işitmezlenür deyecek yerde darbolunur. (Aks. XVII-XVIII.94).

Kaçarlanmak: Kaçar gibi davranmak. (TaS: 2156)

Teharrûf [Ar.]: Hamle etmek için geri çekilip kaçarlanmak. (Bab. XVI.1, 292).

Kızlanmak: Kız gibi görünmek. (TaS: 2545)

Garîd [Fa.]: Ol avrat ki kızlanur ere varur kız çıkmaz. (Şamil. XVI. 474).

II.2. +*sın- eki*:

Sarpsınmak: Güç, çetin gibi görmek. (TaS: 3323)

İstihbab [Ar.]: Dağ sarp ve yalın olmak ve sarpsınmak. (Bab. XVI.1,66)

III. Gibi Göstermek Anlamında Kullanılan Ekler

III.1. - *mAk göstermek*:

“-mAk eki, bütün fiil kök ve gövdelerine getirilebilen bir ektir. Eskiden beri Türkçenin fiilden isim yapma eklerinden biridir. Tek başlarına kullanılmayan; ancak şahıs, zaman, şekil vs.’ye bağlanmak suretiyle kullanış sahasına çıkan dil birlikleridir.” (Ergin, 2009: 185) “-mAk eki geçici kılış adları yapma dışında, kalıplaşma yoluyla bazı yiyecek, içecek, araç ve gereç adları da yapmıştır.” (Korkmaz, 2009: 96)

kaçamak göstermek: savaşta, kuvvetli olduğu hâlde düşmanı aldatmak için kendini kaçar gibi göstermek. (TaS: 2150)

Istiradalehu [Ar.]: Kendüyi vakt-ı muharebede münhezim suretinde gösterdi ki düşmanı mağrur ve ana hile için ki bizim lisanımızda kaçamak gösterdi taëbir olunur. (Aks. XVII-XVIII.2, 522)

IV. Gibi, Kendi ... Gibi Saymak, Gibi Görmek Anlamına Gelen Kelimeler

IV.1. *Gimi*: gibi (TaS: 1702)

“Gibi, kip “kalıp, ölçü, denk.” sözcüğünün “-i” iyelik eki almasıyla ve bu ekin kalıplaşmasıyla oluşmuştur. Azeri sahasında kibi ve kimi şekillerinde görülür. EAT’de instrumental eki olarak gbin, aynı zamanda bigi şekli de kullanılmıştır.” (Ergin, 2009: 371; Korkmaz, 2018: 36). “Edat, KT, HT, Codex Cumanicus’ta, Kitabu’l-İdrak’ta, Çağ. ve Özb. lehçelerinde kibi, Kary. Kaz. kibik < kibi +ök; EAT’de bigi gibi, Az.T. kimi, Anadolu ağız. gibi, kimi (DİAT.13-17 vb.), kibi (KD. Trabzon 193,aş.11) , kibin (gösterme edatı 184-11, 332), kimin (DİAT. Kars. Erzurum 263) Kısasu’l-Enbiya’da kimi “kimi” (Faks.108-17), Osm. kimi < kim+i, kimisi < kim+i+si, bir+i, birisi < bir +i+si gibi.” (Korkmaz, 2018: 36).

Hakimem ger güldürem ger ağlatam

Ney gimi ger yüreğini dağlatam (Ruşeni. XV.151).

Gözün aç gün gimi devrana bak gör

Seninçün çevrinür çarh-ı mukavves (Gülşeni. XVI. 31).

IV.2. *Geçinmek*: Kendi... gibi saymak, ... gibi görmek. (TaS: 1617)

Baba dostu geçinen bed-mezhep

Derdi sana babalanmaktır hep (Atai. Ha. XVII.89).

Sonuç

- 1.“+ca, +le, +leyin, +cileyin, +sı” eklerinin, okurca, seziklemek, erinleyin, sevdüğünleyin, sencileyin, sizcileyin, erkeksi, ersi” gibi sözcüklerde “gibi olmak, gibi davranmak” anlamında;
2. “+lAn-, +sın-” eklerinin “ederlenmek, görmezlenmek, içerlenmek, içmezlenmek, inanmazlanmak, işitmezlenmek, kaçarlanmak, kızlanmak, sarpsınmak” sözcüklerde “gibi görmek, gibi görünmek, gibi davranmak, görünmek” anlamında;
- 3.“-mak göstermek” ekinin “kaçamak göstermek” sözcüğünde “gibi göstermek” anlamında; gimi sözcüğünün “gibi”, geçinmek sözcüğünün “ kendi... gibi saymak, ... gibi görmek” anlamında kullanıldığı tespit edilmiştir.
4. +ca, +le-, +sın- ve -mak göstermek eklerinden: 1
5. +leyin, +cılayın, +sı eklerinden: 2’şer
6. +lAn ekinden: 8
7. gimi ve geçinmek sözcüklerinde 1’er örnekte kullanılışa geçtiği görülmüştür.
8. Sözcüklere “gibi, gibi görünmek, göstermek” gibi anlamları veren bu eklerin isimden isim yapım eki ya da isimden fiil yapım eki fonksiyonunda kullanıldığı, fiil ya da isim kök ve gövdelerinden, zamirlerden sonra gelen +cı eki ya da -n-“ ekiyle kalıplaşarak kullanıma geçtiğini söylemek mümkündür. Örneğin, sencileyin; içmezlenmek, kaçarlanmak.

Kısaltmalar

Az. T.	Azerbaycan Türkçesi
Çağ. T	Çağatay Türkçesi
DİAT	Doğu İllerimiz Ağızlarından Toplamalar
EAT	Eski Anadolu Türkçesi
HT	Harezmi Türkçesi
Kaz. T.	Kazak Türkçesi
Kary.	Karay Türkçesi
KD	Kuzeydoğu İllerimiz Ağızlarından Toplamalar
KT	Karahanlı Türkçesi
Osm. T.	Osmanlı Türkçesi
Özb.	Özbek Türkçesi
TaS	Tanıklarıyla Tarama Sözlüğü
TTS	Tanıklarıyla Tarama Sözlüğü, I-IV

Wb.	Radloff, W., Versuch eines Wörterbuches der Türk- Dialekte I-IV.
XIV. Anter.	Antername
XIV. Enb.	Kısas-ı Enbiya
XIV. Kadı.	Kadı Burhanettin Divanı
XIV. Tebareke	Tebareke Tefsiri
XIV-XV. İs.H.	İskender Kitabı
XV. Hazain.	Hazain-üs-Saâdet
XV. Ruşeni.	Ruşeni Divanı
XV. Terceman.	Terceman
XVI. Âli.	Âli Divan
XVI. Bab.	Babus-ül-Vâsıt
XVI. Caf.	Câmi-ül-Fürs
XVI. Gülşeni.	Gülşeni Divanı
XVI. Şamil.	Şamil-ül-Lûga
XVII. Atai. Ha.	Hamse-i Atai
XVII. Tuh. Ki.	Tuhfet-ül-Kibar fi Esfar-il-Bihar
XVII.-XVIII. Aks.	Ak-el-İreb
XVIII.-XIX. Kam.	Kamus Tercümesi

Kaynakça

- Caferoğlu, A. (1942). *Doğu İllerimiz Ağızlarından Toplamalar*. İstanbul: TDK.
- Caferoğlu, A. (1946). *Kuzeydoğu İllerimiz Ağızlarından Toplamalar*. İstanbul: TDK.
- Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri-Şekil Bilgisi*. Ankara: TDK.
- Korkmaz, Z. (2018). *Türkçede Eklerin Kullanılış Şekilleri ve Ek Kalıplaşması Olayları*. Ankara: TDK.
- Tanıklarıyla Tarama Sözlüğü*, I-IV. (I-II 1943-1945; III-IV.1954-1957). Ankara: TDK.

Türk Oyalarının Dili

Dr. Öğr. Üyesi Songül ERDOĞAN*

Özet

Binlerce yıllık bir kültür birikimine sahip olan Anadolu kadının sessiz bir iletişim aracıdır oylar. Sözle ifade edilemeyen duygular, renklerle, motiflerle ve örneklerle dile gelir. Kadının sustuğu yerde oylar konuşmaya başlar. Amaçlarına göre oylar birçok yerde kullanılabilir. En yaygın kullanıldığı yer başörtüsü kenarlarıdır. Bu oylar, süslenme, hediyeleşme, dini ritüellere cevap verme, çok kullanılma vb. birçok sebepten dolayı diğer çeyiz unsurlarına göre Türk kültüründe daha önemli bir yer tutar. Doğumdan ölüme kadar hayatın her döneminde kullanım alanları olması sebebiyle hemen hemen her kadının ve birçok erkeğin çeyizinde yer almıştır. Geçmiş uzun yıllara dayanan oylar somut işlevlerini yerine getirirken zamanla birtakım manalar ve anlamlar da yüklenerek bir iletişim aracı olmuştur. Özellikle gelin-kaynana, gelin-güvey, gelin-elti, gelin-görümce etrafında toplanan bu mesajlar Türk kadınının ne kadar yaratıcı olduğunu göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Özellikle iğne oyları renkleri, oyada kullanılan ara motifleri ile mesajlaşmada en sık kullanılan oya türüdür. “Meşe yaprağı” oyasının uzun ömrü temsil etmesi, “vezir köprüsü” aranının varlıklı olmayı ve makam sahibi olmayı temsil etmesi, “ikili sepet oyası” örneğinin genç kızın nişanlı olduğunu göstermesi, “elele ara” ile hoşgörü ve birliktelik mesajının verilmesi bunlardan sadece birkaçıdır. Bu çalışmada klasik oya anlayışının dışında mesaj değeri taşıyan yemeni oyları ve bunların gösterge boyutu incelenecektir. İğne oylarının yaygın olarak yapıldığı bölgelerden elde ettiğimiz verilerin daha fazla olması sebebiyle daha çok Kastamonu, Mersin, Ankara, İzmir, Amasya, Denizli, Erzurum ve Niğde yöreleri oyları üzerinde durulacaktır. Çalışmada oya el sanatı ile ilgili yazılan kitaplar, tezler, makaleler ve kendi arşivimizde bulunan oylarla ilgili veriler kullanılacaktır. Göstergebilim açısından da büyük önem arz eden oylar vermiş oldukları mesajlarla kayıt altına alınarak gelecek kuşaklara aktarılmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Oya, mesaj, iletişim, göstergebilim

Languages of Turkish Laces

Abstract

Laces are a silent communication tool for Anatolian women who have a cultural accumulation of thousands of years. Emotions that cannot be expressed in words are expressed with colors, motifs and examples. Where the woman is silent, the laces begin to speak. Laces can be used in many places according to their purpose. The most commonly used place is the edges of the hijab. These laces have a more important place in Turkish culture than other dowry elements due to many reasons such as decoration, gift, responding to religious rituals, and being used a lot. These laces have a more important place in Turkish culture than other dowry elements due to many reasons such as decoration, gift, responding to religious rituals, and being used a lot. Since it has usage areas in every period of life from birth to death, it has been in the dowry of almost every woman and many men. While the laces, which have a long history, carry out their concrete functions, over time, some purviews and meanings have been loaded and become a communication tool. Especially these messages gathered around bride-“mother-in-law”, bride-groom, bride- “co-sister-in-law”, bride-“sister-in-law” are very important in terms of showing how creative Turkish woman is. Especially needle lace; It is the most common type of lace in messaging with its colors, intermediate motifs used in lace. For example; lace of “meşe yaprağı” represents a long life, lace of “vezir köprüsü” represents wealth and authority, lace of “ikili sepet” shows that the young girl is engaged, and lace of “elele” gives the message of tolerance and togetherness. In this study, apart from the classical understanding of lace, the coloured cotton kerchief lace with message value and their indicator size will be examined. Since the data obtained in the regions where needlework is widely used, the study will focus more on the lace of Kastamonu, Mersin, Erzurum, Ankara, İzmir, Amasya, Denizli and Niğde regions. In this study, books, theses, articles and data about lace in our

*Ahi Evran Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı.

own archive will be used. The laces, which are of great importance in terms of semiotics, will be recorded with the messages they have given and will be transferred to the next generations.

Keywords: lace, message, communication, semiotics

Giriş

İnsanoğlu doğduğu andan itibaren çevresinde farklı görsellerle karşılaşır. Başlangıçta tam olarak anlamlandırılmayan sesler, görüntüler zamanla daha anlamlı hâle gelerek kişinin yaşamında önemli bir yer tutar. Kişi bir süre sonra toplumda bulunan çeşitli kodları öğrenerek, bu ses ve görüntü döngüsünün bir parçası olur. Söylediği sözleri, giydiği kıyafetleri, jest ve mimikleri, saç kesimi, ürettiği sanatsal ürünler vb. birçok unsur ile çevresine ve dünyaya çeşitli mesajlar gönderir. Bu mesajların çevre tarafından anlamlandırılmaya çalışması göstergebilimin (Semiyoloji) doğmasına sebep olmuştur. Hayata başladığımız ilk andan itibaren çevremizi saran göstergelerin bir bilim olarak ortaya çıkışı 19. yüzyılın ikinci yarısında, İsviçreli dilbilimci Ferdinand de Saussure ve Amerikalı felsefeci Charles Sanders Peice 'in birbirinden habersiz çalışmalarıyla bir bilim hâline gelmiştir (Yaylagül,2015:13). Saussure daha çok dil göstergeleri üzerinde yoğunlaşırken, Peice bütün olguları kapsayan göstergeleri tasarlayarak bu bilimin, sadece dilde değil çeşitli bilim dallarında da kullanılabileceğini göstererek göstergebilimin sınırlarını genişletmiştir.

Gösterge kendi dışında bir başka şey gösteren her türlü varlık ve olaydır. (Karaağaç, 2013:447) Doğal diller, beden dili, trafik işaretleri, bazı meslek gruplarında kullanılan flamalar, resim, heykel, mimari, moda, tiyatro, tıp, matematik formülleri, reklam panoları vb. birçok yerde göstergeleri görmek mümkündür. Başlangıçta işaretlerin yorumlanmasından doğan göstergebilim bugün insan zihninde bir tasarım oluşturan her şeyi inceleyen bir bilim dalı olarak karşımıza çıkmaktadır. İletişimin sağlanmasına önemli rol oynayan göstergeler her meslek ve sanat grubunda kendine özgü birtakım anlamlar taşır. Göstergelerin yoğun olarak kullanıldığı, neredeyse gizli bir dil oluşturacak kadar gelişmiş olduğu sanat dallarından biri de oyalaradır.

Gelenek ve göreneklere göre genç kadınların büyüklerin yanlarında konuşmaları pek hoş karşılanmaz. İletişim kurmak isteyen genç yaştaki gelinler ve kızlar vermek istedikleri mesajları başlarına örttüikleri oyalı yazmalara yükleyerek zamanla oya sanatının dilini meydana getirdiler. Geleneksel örtünme biçiminde de ağzı kapalı olan Türk kadını gözlerine ve alınına dökülen oyalara birçok anlam yükledi. Gerek örtünme biçimleri gerek kullandıkları renkler gerekse oyalarda kullanılan motifler edep, iffet ve mahremiyet dairesinde onlara tercüman oldu. Konuşmak isteyen gelinler, kızlar ve kayıvalideler karşısındakini kırmadan mutluluk, acı, sitem, özlem gibi birçok duygusunu naif bir şekilde şifre bukete olan oyalarla dile getirdiler. Böylece özellikle duygusal iletişimin en üst düzeyde yaşandığı gizli bir dil ortaya çıkarmış oldular.

Oya sanatı Türklerde en gelişmiş ve en eski el sanatlarından biridir. Türk danteli olarak adlandırılan oyanın benzetildiği dantel Avrupa'da 16. yüzyılda tanınmıştır. 1594 yılında dantel olarak Fransız Akademi Lügatine girmiş ve Batı dillerinde de bu adla tanınmaktadır. Bu örgülerin Avrupa'da ortaya çıkışında ve kökeni ile ilgili araştırmalar sonucunda bazı örgü adlarının Ege masallarında geçtiği, 1905'te Menfiz kazılarında bulunan eski örneklerden de sanatın MÖ. 2000 yıllarına kadar uzandığı tespit edilmiştir. Bazı kaynaklarda da iğne ile yapılan örgülerin 12. yüzyılda Anadolu'dan Yunanistan'a ve oradan da İtalya yoluyla Avrupa'ya geçtiği belirtilmektedir. Oya hakkında bugüne kadar yeterli araştırma yapılmamıştır. Kaynaklarda oya benzeri örgüye rastlanmamakta, doğu ve batı ülkelerinin dillerinde oya kelimesine tesadüf edilmemektedir. (Kahveci, Bahşişoğlu, C1.2001: 7) Bu noktada oya sanatının dantelle karıştırılmaması gerekir. Dantel iki boyutlu bir örme sanatı iken oya ikiden fazla

boyutu olan bir el sanatıdır. Dantel sökülebilir fakat iğne oyaları düğüm tekniği ile çalışıldığı için sökülmesi mümkün değildir.

Orta Asya'da yapılan arkeolojik kazılarda örücülük sanatının Türklere ait olduğu tespit edilmiştir. MÖ. 7. ve 8. yüzyılla Orta Aya'da yaşayan Hunlara ait Pazırık 2.kurganındaki bulgular arasında örücülük ile ilgili örneklere rastlanmıştır. (Diyarbakirli, 1972'den akt. Onuk, 2005:4).

Oya kelimesi tarihi süreçte ve günümüzde Türk dünyasının birçok yerinde kullanılmış ve kullanılmaya devam etmektedir. Mısır'daki Memlük Türkleri "oyu", Orta Avrupa'daki Kuman Türkleri "oyovlamak", Orta Asya'daki Kırgız Türkleri ise "oyum" şeklinde kullanılmaktadır. Oya sözü eski tarihlerden bugüne kadar araştırıldığında çok çeşitli örnekleri bulunabilir. Eski Türklerde "kıldılamak" dedikleri, mendil veya başörtüsünün etrafını kıyılamak da başka bir oya işleme biçimi olabilir (Ögel,1991: 343).

Amaç, Kapsam ve Yöntem

Türklerde oyalara kullanım alanları oldukça geniştir. En yaygın kullanıldıkları yer yazma ve tülbent kenarlarına yapılan oyalardır. Bunların dışında mendil kenarına yapılan oyalara, hotozlara yapılan oyalara, başlık oyalara, kese kenarına, sarıklara yapılan oyalara da mevcuttur. Günümüzde özellikle iğne oyalara takı tasarımında önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmada göstergebilim açısından incelenen oyalara başörtüsü olarak kullanılan, yazma ve tülbent kenarlarına yapılan oyalardır.

Çalışmada Kastamonu, Mersin, Ankara, İzmir, Amasya, Denizli, Erzurum, Kütahya ve Niğde yöresinden alınan örneklere yer verilmiştir. Bu yörelerden seçilen oyalara renk, emek ve motif olarak verdiği anlam açısından üç bölümde değerlendirilmiştir. Her bölüm için bir örnek verilerek göstergebilim açısından değerlendirilmiştir. Gösterge değeri taşıyan diğer oyalara da vermek istedikleri mesajlarla aktarılmıştır. Böylece bugün birçok kimsenin bilmediği kaybolmakta olan görsel göstergeler kayıt altına alınmak istenmiştir.

Derleme ve tarama yoluyla ulaştığımız, gösterge değeri taşıyan oyalara renk, oyadaki emek ve ana ve ara motiflerin taşıdıkları anlamlar bakımından şu şekilde sınıflandırılabilir:

1.Renk Göstergeleri ile Verilmek İstenilen Mesajlar

Oyalarda kullanılan renkler iletişimde ilk göze çarpan unsurdur. Genç bir kızın çeyizinde her durumda kullanılacak farklı renklerde oyalı yazma bulunur. Evliliğin ilk günlerinde örtünmesi için açık ve parlak renkler tercih edilir. Hamilelik, doğum gibi özel günlerde kullanılması için sarı ve kırmızı renkli yazmalara yer verilir. Sınırlı sayıda da olsa matemli günlerde kullanılmak üzere koyu renkli yazmalar bulundurulur. Özellikle ileri yaşlardaki hanımlara ise daha çok toprağa dönüşü simgeleyen koyu renkli yazmalar örterler. Yazmalardaki renk göstergeleri ve anlamları:

Beyaz: Nişan döneminde gelin adayının başına ilk örtülen yazmalar evlenecek çiftin bahtının açık olması amacıyla beyaz renkli olmasına özen gösterilir. Ayrıca bu yazmanın kenarındaki oyanın ağır oyalardan olması gerekir. Erkek tarafının görgüsü hakkında bilgi verir.

Yeşil: Örneğin, Torosların dağ köylerinde yeşilin çeşitli tonları ile işlenen bir oya, gelinin yeni evinden ve eşinden memnun olduğunu ifade eder. (Onuk:2005:IX)

Siyah: İleri yaş grubunda olanların tercih ettikleri bir renktir. Genellikle matemli günlerde tercih edilir. Eşini kaybeden hanımlara Anadolu'nun birçok yöresinde siyah renkli yemeni örterler.

Sarı: Sarı renk özellikle bebeklerde sarılığı gidermesi amacıyla bebeklere örtülen bir renktir. Onuk, sarı işlenen oyalı yazmayı başına örten gelinin mutsuz ve bezgin olduğunu dile getirir (Onuk,2005:IX). Genellikle aşkından sararıp solan kızların tercih ettiği bir renktir. Bunun yanında türkülere de sevda belirtisi olarak yansımıştır.

Başındaki yazmayı da

Sarıya mı boyadın

Neden sararıp soldun da

Sevdaya mı uğradın (Söyleyici, 2017:76)

2. Oyadaki Emekle Verilmek İstenilen Mesajlar

Oyalar zorluk ve kolaylık açısından ağır oyalar ve hafif oyalar olarak iki grupta sınıflandırılır. Özellikle nişan ve söz bohçalarına konulan oyaların ağır oyalar olması gerekir. Bu karşı tarafa verilen değeri gösterir. Nişan ve söz bohçalarında ağır oyalara yer verilirken zamanla gelin ve kayınvalide arasında çıkan çatışmalar, kızgınlıklar neticesinde kaynana oyası adı verilen sade zincir ve örümceklerle yapılmış hafif oyalara bırakabilir. Örnek vermek gerekirse aşağıda ağır oyalarından biri olan menekşe oyası verilmiştir. Menekşe bitkisinden esinlenerek yapılan oya görsel olarak menekşe bitkisine benzer. Oyadaki düğüm sayısı oldukça fazladır. Yapımı günler alır. Başkasına yaptırıldığı zaman da oldukça maliyetlidir. Bu oya sadece çok sevdiğin ve değer verdiğin bir kişiye karşılıksız olarak yapılır.



Şekil-1. Menekşe oyası (Görüntüsel Gösterge)



Menekşe (Nesne)

Sen benim için değerlisin. Seni hafife almıyorum. (Anlam)

3. Ara ve Ana Motiflerle Verilmek İstenilen Mesajlar

Oyalarda iletişimin sağlandığı en önemli öge örneklerdir. Oya örneklerine bakılarak kişinin vermek istediği mesaj hakkında bilgi sahibi olunabilir. Fakat bu mesajlar bir kod şeklindedir. Karşı tarafın verilen mesajı anlaması için bu kodu bilmesi gerekir. Oyalarla ilgili olarak taradığımız eserlerden ve derlediğimiz oya örneklerinde motifin büyüklüğü, adı, ana motifler arasındaki aralar ve ana motifler en çok gösterge değeri taşıyan unsurlardır. Verdikleri mesajlara göre gösterge değeri taşıyan oyalar şu şekildedir:

3.1 Muhabbet ve birliktelik göstergesi olan oyalar ve aralar

Oya, gelin ve eşi, gelin-kayınvalide, gelin-görümce, gelin-elti arasında iletişimin sağlanmasında büyük yer tutar. Kadının eşi, kayınvalidesi, görümcesi, eltisi başta olmak üzere çevresindeki insanlara hoşgörü ve birliktelik mesajları verdiği oyalar mevcuttur. Kullanıldıkları yörelerle birlikte gösterge değeri taşıyan oyalar şunlardır:

muhabbet ara: Gelin olacak kızlar muhabbet arayı çeyiz için yaparlar. Kaynana ile iyi geçinme mesajını verir. Evlendikten sonra kaynanası ile arası açılmış ise düzeltmek için bu oya yapılarak hediye edilir. (Bayram,1992:80)

elele ara: Barışmak ve birlikte olmak mesajını verir. (Bayram,1992:42) Bu oyayı karşı tarafa veren kişi kötü bir niyetinin olmadığını dile getirmek ister.

kütüle: Dağ çiçeği Kütüle'den esinlenerek "Kütüle" adıyla bilinmektedir. Geleneksel kültürümüzde düğünden sonraki Mevrit töreninde genellikle gelinin eltisine örtülür. Bir barış ve anlaşmayı simgelemektedir (Onuk, 2005:98)

çift dalagan: Yapraklardan biri kadını biri erkeği simgeler. İki yaprağın aynı renk olması sevgiyi, ayrı renk olması karı koca arasındaki anlaşmazlığı temsil etmektedir (Nurhan,1999:25).

3.2. Öfke, kızgınlık, memnuniyetsizlik ve küslük göstergesi olan oylar ve aralar

biber oya: Genellikle koyu renkli yazmalara yapılıır. Gelin kayınvalidesine kızdığı zaman veya kocası ile arası açık olduğu zaman kullanır (Bayram,1992:76) (Onuk, 2005:130). Hemen hemen her yörede bu oyayı görmek mümkündür.



Şekil-2.Mezar Taşı Oyası

dalagan: Dalagan Denizli yöresinde ısırgan otu için kullanılan bir sözcüktür. Kayınvalidesine kızan gelinlerin örtüdüğü bir örnektir. (Nurhan,1999:21)

mezar taşı oyası: Kayınvalide ile arasında tartışma yaşayan gelin bu oyayı yaparak kayınvalidesine verir. Bir daha barışmak istemediğini gösterir. "Ne mezarıma gel ne de ben senin mezarına geleyim." Demek ister. (İğne oyası sandığı, 22 Nisan 2016)

kedi tırnağı: Her yaş grubuna hitap eden bir oyadır. Hırçınlığı, bir şeye kızgınlığı belirtmek amacıyla örtülür (Nurhan,1999:85).

zilli Maşa: Bu oya halk arasında kavgacı, geçimsiz insanları simgelemektedir. Oya aynı zamanda şekil olarak da maşaya benzemektedir (Onuk, 2005: 48).

kaynana dili ve kaynana yumruğu: Kayınvalidesi ile iyi geçinemeyen gelinlerin taktıkları oyadır (Çomaklı, 2008:11).

kaynana süpürgesi: Kayınvalidelerin gelinlerinden memnuniyetsizliğini anlatan bir oyadır (Oral, 2010: 76).

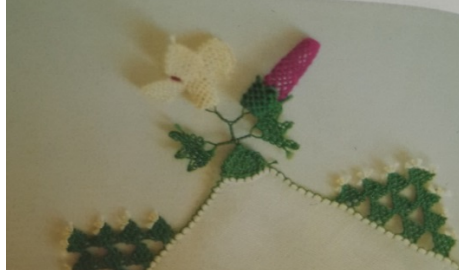
elti süpürgesi: Etilerin birbirinden memnuniyetsizliğini simgeler (Oral, 2010: 77).

çakır Diken: Gelinin kayınvalideye "Bana diken gibi batma." mesajını iletmektedir (Onuk, 2005:IX). Bana diken gibi batma" mesajını vermektedir. (Onuk, 2005:122)

kızılılık oya: Hayatından memnun görünen ancak derdini ifade edemeyen kadınların "Kan kustum kızılılık şerbeti içtim" cümlesine görsel tercüman olur (04.08.2018. Yeni Akit Gazetesi).

3.3. Mutluluk göstergesi olan oya ve aralar

patlıcan oyası: Yeni gelinler Cuma günü örter. Genellikle beyaz yemeni üzerine yapılır. Patlıcanın özelliği uzun ince olmasıdır. Mutluluğu simgeler. Beyaz çiçekle birlikte birlik ve beraberliği anlatır (Bayram,1992:76).



Şekil-3. Patlıcan Oyası

gelin süpürgesi: Gelin kızların gittiği evde mutlu olduğunu dile getiren bir oyadır. (Oral, 2010: 76)

bademli kadeh oyası: Gelin ve damadın mutluluğunu simgeler. (Oral, 2010: 77)

gelin yüzü: Her geline Cuma günü dua ederken örtülür. Çok renkli oluşu neşeyi ve mutluluğu anlatır. Çifte köke oturması eve bağlılığı ve mutluluğu temsil eder. Kastamonu yöresinde her genç kızın çeyizinde mutlaka bu oyadan bulunur. (Bayram,1992:54)

papatya: Yazmada bulunan papatya gelinin mutlu olduğu anlamına gelir. Bu anlamı ile bir manide de yer alması papatyanın mutluluk gösteren bir oya olduğunun kanıtıdır.

Yarimin ince beli

Sarmayan olsun deli

Gelinim çok mutlusun

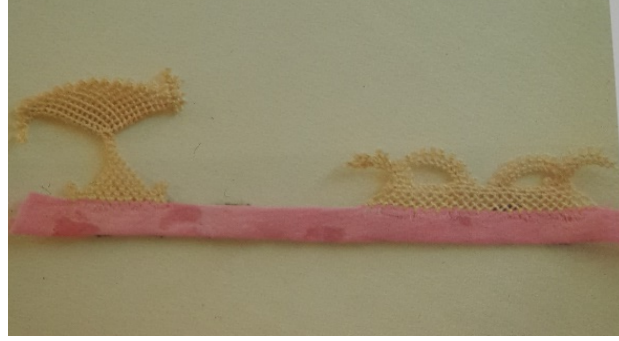
Başındaki papatyadan belli

3.4. Eşlerin statüsü ve karakterini gösteren oylar

Oya örneklerine göre özellikle okumuş ve makam sahibi eşler idealize edilmiştir.

sarhoş bıyığı: Yeni gelinlerin örtündükleri bir oya örneğidir. Eşinin okumuş, makam ve mevki sahibi olduğu mesajını verir. Okumuş bir eş sarhoş olduğu zaman kendini fazla dağıtmıyor anlamındadır. Sarhoş ama kibardır mesajını da içerir. (Bayram,1992:46)

horoz dıdığı (ibiği) ara: Horoz dıdığı ara erkeğin evde sözünün geçtiği anlamını taşır. (Bayram,1992:46)



Şekil-4. Horoz Dıdığı Oyası

yaver düğmesi: Erkeğin toplumda makam ve mevki sahibi olduğunu anlatan bir örnektir. Ağır oyalarda yer alır. (Bayram,1992:50)



Şekil-5. Yaver Düğmesi Oyası

vezir köprüsü ara: Varlıklı olma mevki sahibi olma anlamını taşır. (Bayram,1992:60)

mekep çocuğu: Ağır oyalardandır. Erkeğin okumuş, makam mevki sahibi olduğunu anlatır. (Nurhan,1999:198)

3.5. Hamilelik göstergesi olan oyalarda ve aralar

Büyüklerine bir bebek beklediğini sözlü olarak dile getiremeyen gelinler başlarına örttükleri oyalarda bu haberi büyüklerine müjdelemişlerdir. Bu oyalardan bazıları kayınvalide tarafından gelin bohçalarına konularak ondan çocuk beklediklerini dile getirir.

gül domuru: Yeni evlenen ve hamile olduğunu duyurmak isteyen gelinlerin örttüğü bir oyadır (Nurhan,1999:46).

çift kirazlı: Hamile gelinler doğacak çocuklarının kiraz dudaklı, kiraz yanaklı olması amacıyla örterler (Nurhan,1999:30).

hediye paketi: Bu oyayı örten gelin eşine ve kayınvalidesine hamile olduğunu anlatmak ister. Kayınvalide bu oyayı örterse gelininden ilgi bekliyor demektir. (Nurhan,1999:265)

dolgulu çoğaltma oyası: Gelinin bebek beklediğini ifade eder. (Oral, 2010: 83)

elma çiçeği: Baharı ifade eder. Sevinç ve müjde anlamlarıyla yüklüdür. Kayınvalide, görünce ve elti gibi yakın akrabalara hediye edilir. Bebek bekleyen yeni gelinler müjdeyi çevrelerine elma çiçeği oyası işleyerek verir.(04.08.2018. Yeni Akit Gazetesi)

hercai menekşe: Canlı renkler kullanılarak yapılan bir oyadır. Neşeli günlerde, düğünlerde ve bayramlarda örtülen bir oyadır. Kaynanalar geline düğü bohçalarında bu oyayı koyarlarsa gelgeç gönüllü olma, döllü döşlü ol mesajını verir (Nurhan,1999:59).

Gül oya: Yeni evlenen ve hamile olan gelinlerin örttüğü bir örnektir. Örtün kişinin hamile olduğu bu örnekte anlaşılır. Açık renk yemeniler üzerine yapılan oyanın yemenisi üzerinde birçok dal vardır. Oyanın içindeki tomurcuğun yemeni içerisinde olmayan bir renkten yapılmasına özen gösterilir. (Bayram,1992:58)

3.6. Örtün kişinin karakterini gösteren oylar

Kişiler karşındaki insanın kendini daha iyi tanıması karakteri ile ilgili bazı ipuçlarını oyalara yüklemiştir. Misafirperverlik, temizlik, sırdaş olmak, eli açık olmak vb. özellikler oyalarla karşı tarafa iletilebilir.

çift menekşe: Bir ana motif etrafında iki çiçek olması sebebiyle bu adı alır. Menekşe kısa sapı sebebiyle yere yakın bir çiçektir. Yerin kulağıdır. Bu oyayı örtün kişi pek çok sır bildiğini, sırdaş güvenilir bir insan olduğu mesajını verir (Nurhan,1999:66).

patlıcan çiçeği: Ağır oyalardandır. Yeni gelinler tarafından tercih edilir. Mutluluğu, birlik ve beraberliği anlatır. Kadife gibi yumuşaklığı ve uysallığı simgeler. Yeni gelinin kocasına itaatkar olduğunu anlatır (Nurhan,1999:81).

karanfil: Güçlük ve sıkıntılara katlanmayı anlatır. (Nurhan,1999:91)

papatya: Genç gelinler düğün haftasından sonra örter. Saflığı ve temizliği simgeler. Genellikle beyaz yemeni üzerine yapılır. (Bayram,1992:82)

kaymak tabağı: Misafiri ve ikramı sevmek hem elinin hem gönlünün açık olduğu anlamına gelir. Gelinler düğüye koyarsa kayınvalide mutlu olur. (Nurhan,1999:164)

karanfil: Ağır oyalardandır. Güçlüklere sıkıntılara katlanan güçlü karaktere sahip bir kişiliği anlatır. (Nurhan,1999:317)

hanım parmağı: Örtünen kişinin marifetli olduğunu göstergesidir. (Oral, 2010: 84)

3.7. Bolluk ve bereket göstergesi olan oylar

Bolluk ve bereket göstergesi olarak genellikle bitkilerden ve hayvan motiflerinden faydalanmışlardır. Sağlam kaya motifleri üzerine oturtulan bu örneklerde aynı zamanda bunun kalıcı olması da istenmiştir.



Şekil-6.Çift Kuzu Oyası

Çift kuzu: Çift kuzu bereket sembolüdür. Özellikle yeni gelinler bereket olsun diye örterler. Her renk yazmada kullanılabilir. (Bayram,1992:56)

Üzüm oya: Bolluk bereket anlamındadır. Her zaman beyaz renkte yapılır. Beyaz olması, sağlık, temizli ve iyilik sembolüdür. (Nurhan,1999:175) Özellikle kayınvalidelerin bohçasına konur.

3. 8. Ölüm ve ayrılık göstergesi olan oyalar

mendil oya: Siyah ve koyu renk yemenilere yapılır. Beyleri ölen hanımlar örter. Ayrılık anlamındadır. (Bayram,1992:104)

asker oya: Eşleri ya da çocukları askerde olan hanımlar tarafından kullanılır. (Çomaklı,2008:11)

yaban gülü: Eşi gurbetteki kadın, yaban gülü oyası ((04.08.2018. Yeni Akit Gazetesi))

3.9. Uzun ömür göstergesi olan oyalar

meşe yaprağı: Meşe yaprağı uzun ömrü temsil eder. Kayınvalideler tarafından geline iyi niyet göstergesi olarak hediye edilen bir örnektir. (Bayram,1992:60)

çınar: Çınar ağacında esinlenerek bu ad verilmiştir. Gelinler bu oyayı dürtüye koyarsa kayınvalide memnun olur. Çınar birliktelik, köklü ve uzun ömürlü olmayı temsil eder. Gelin kayınvalidesine sağlık ve uzun ömür temenni eder. Beyaz oya sağlığı simgeler. (Nurhan,1999:108)

hobu parası ve köklü kaya ara: Kastamonu yöresinde akbabaya hobu adı verilmektedir. Derelerdeki üstü pürüzsüz taşlara da hobu parası denilmektedir. Oyadaki ana motif bu taşlara benzemesi sebebiyle bu adı almıştır. Genellikle yaşlılar örter. Akbabanın uzun yıllar yaşaması sebebiyle örtenin de uzun ömürlü olması temsil edilir. Gelinler kayınvalidenin dürtü bohçasına koyarsa bu kayınvalidenin hoşuna gider. Halk arasında “Hobu kadar yaşın olsun.” Temenni sözü yaygın olarak kullanılır. Oyanın köklü kaya üzerine yapılması yuvanın da köklü olması anlamını içerir. (Bayram,1992, 1992:106)

Bu örnekte birçok görüntüsel gösterge birbirini tamamlamaktadır. Bunlardan birincisi “kaya” motifidir. Kaya iğne oyalarında köklü olmak, sağlamlık anlamına gelir. Bütün ağır oyalarda kaya motifine yer verilir. Oyadaki kaya görseli ile akbabanın konuştuğu taşa gönderge yapılmıştır. İkinci bir gösterge kaya motifi üzerine konulan çiçekle kayınvalideye gönderge yapılır. Gelin onu bir çiçek olarak ikon hâline getirir. Akbabanın uzun ömürlü bir kuş olması sebebiyle oya uzun ömürlü ol mesajını iletir.



Şekil-7. Hobu Parası Oyası örneği (Bayram,1992, 1992:106)

3.10. Evlenme isteği göstergesi olan oyalar

Artık evlenecek yaşa gelmiş olan genç kızlar oyalarındaki motiflerle bunu çevresindekilere iletir. Oyalar evlenecek kızın karakteri, nasıl biri ile evlenmek istediği konusunda da çeşitli ipuçları verir.

kelebek: Evlenme çağındaki kızların taktıkları bir oyadır. Kelebek gibi uçmak istedikleri ve sevdalı olduklarını anlatır. Oyanın beyaz ve açık renk pembe oluşu genç kızın temizliğini ve saflığını simgeler.(Nurhan,1999:179)

çıtırık: Genç kızlar düğünlerde, gezmelerde çeşme başlarında bu oyayı örtünür. “Beni ailemden istet” mesajını verir. (Nurhan,1999:233)

bekâr bıyığı: Genç kızların kişilik sahibi bir gençle evlenmek istediğini ifade eder. (Oral, 2010: 84)

3.11. Özgürlük göstergesi olan oylar

dağ çileği: Özgürlüğü temsil eder. Mutlaka bülbül tükürüğü ara ile yapılır.

bülbül tükürüğü: Özgürlüğü temsil eden bir aradır. (Bayram,1992:68)

3.12. Siyasî görüşü temsil eden oylar

Geçmiş dönem ve günümüz oylarında siyasî parti liderleri, onların herhangi bir özelliğini ya da doğrudan partinin amblemini görmek mümkündür.

ampül oyası: Adalet ve Kalkınma Partisi’ne taraf olan hanımların kullandıkları bir oyadır. Özellikle seçim dönemlerinde yaygın bir biçimde kullanılmaktadır.

kurt başı oyası: Milliyetçi Hareket Partisi taraftarı olan hanımların kullandıkları bir oyadır.

altı ok oyası: Cumhuriyet Halk Partisi’nin ambleminden esinlenerek örülmüştür. Bu partiye gönül veren hanımların tercih ettikleri bir oyadır.

3.13. Sevgi, saygı göstergesi olan oylar

mersin dalı: Mersin bitkisinden esinlenmiştir. Bayram günlerinde tercih edilen bir oyadır. Ölmüş büyüklere karşı sevgi ve saygıyı temsil eder (Nurhan,1999:30).

üzüm oya: Ömür boyu tatlılığı demektir. Kayınvalide bohçasına konulur. Aynı zamanda bereket sembolüdür.

3.14. Hayatın geçiş evrelerini simgeleyen oylar

kayalı kan damlası çiçeği: Gelinlerin düğünün ertesi günü örtünmek için hazırladıkları bir oyadır. (Oral, 2010: 74) Genç kızıktan gelinliğe geçişin simgesidir.

çarkıfelek: Çarkın dişlilerine benzetildiği ve oyanın kenarları tırtıklı olduğu için halk arasında “Çarkıfelek” adıyla bilinmektedir. Genellikle başarısız evliliklerden sonraki ayrılıklarda kadınlar bu oya ile işlenmiş başörtülerini örtmektedirler. (Onuk, 2005: 126)

nişan sepeti: Genç kızların nişanlandıklarını belirten bir oyadır. (Oral, 2010: 80)

3. 15. Bunların dışındaki oylar

süpürgeli öndüle: Gelin kaynanaya yaparsa saçımı süpürge ettim mesajını verir. (Bayram,1992:42)

sümbül oya: Sümbül kişiyi temsil eder. İki sümbül karı ve kocayı temsil eder. Çiçeklerin aynı renk olması sevgiyi farklı renk olması ise anlaşamadıklarını belirtir. (Bayram,1992:98)

nergiz: Nergiz kapanmayan göz demektir. Sevgilinin gözünün baygın baktığını, uykulu, yarı sarhoş olduğunu belirtir. Sevgilisini sürekli anlatan aşığı simgeler. Çok iyi bir kısmet simgeler. (Nurhan, 1999:130).

bal peteği: Yaşlı kadınlar örter. Neşeli günlerde örtülür. Kadın geliniyle çok iyi anlaştığını çoluk çocuğunu büyüttüğünü, evlenip durumunun iyi olduğunu simgeler. (Nurhan,1999:171)

ikili hanımeli: Genç kızların gelin oldukları yerde kendilerinden fazla iş beklenmemesini temenni ettikleri bir oyadır (Oral, 2010: 81).

otel odası: Geleneksel kültürümüzdeki konukseverlik özelliğinin sembolü olarak oyaya “Otel Odası” adı verilmiştir (Onuk, 2005: 76).

Sonuç

Bu çalışmada oylar renk, emek, örnek ve ara adlarından yola çıkılarak verdikleri mesajlarla verilmeye çalışılmıştır. İki oya da göstergebilim açısından incelenmeye çalışılmıştır. Yukarıda verdiğimiz tüm örnek ve ara adları gösterge bilimsel açıdan incelenebilir. Oyların doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi için görüntüsel göstergelerde düz anlamsal okumaların yanında yan anlamsal okumaların da yapılması gerekir. Oyların doğru okunması için inceleyen kişinin oyanın mutfağına girmesi gerekir. Değerlendirme yapılırken yörenin bitki örtüsü, gelenek ve görenekleri, ağız özellikleri vb. diğer kültürel unsurlar dikkate alınmalıdır.

Oylar görüntüsel gösterge olmanın yanında oyaya ya da oyada kullanılan motiflere verilen isimlerle de gösterge değeri taşır. Kaynana yumruğu, otel odası, süpürgeli öndüle gibi oylar gibi oylar aynı zamanda sözcüğün taşıdığı anlamdan yararlanılarak görselleştirilmiş oylardır. Bu oylarda hem görsel göstergeleri hem de dil göstergelerini görmek mümkündür. Kütüle, hobu parası gibi oylar yöresel adlarla bilinmesi sebebiyle aynı zamanda yörenin ağızlara ait söz varlığını da yansıtmaktadır.

Oylar ayrıca sosyoloji, psikoloji, botanik, felsefe gibi birçok bilim dalının üzerinde çalışması gereken bir el sanatıdır. Çünkü kişinin ruh hâli, bulunduğu çevrede bulunan bitkiler ve hayvanlar motiflerin oluşmasında oldukça etkilidir.

Bugün birçok kişinin anlamının farkında olmadığı oylar kültür göstergebilimi açısından oldukça önemlidir. Hangi oyanın ne zaman kullanılacağı, kimlere verileceği, ne renk olması gerektiği kültürel manada oldukça önemlidir. Bu açıdan değerlendirilerek kayıt altına alınması gerekir.

Çağımızda özellikle internet ve televizyon aracılığıyla insanlar birçok görsel uyarıcı ile karşılaşmaktadırlar. Bu noktada görüntüsel göstergeler artık çağımızın en önemli haberleşme aracıdır. Gelecekte kültürüne sahip çıkan sağlam nesillerin yetişmesi için diğer el sanatlarındaki iletilerin de nasıl okunması gerektiğinin kişilere öğretilmelidir.

Kaynakça

Büyük Larousse Sözlük Ansiklopedisi. C17, 1986.

Bahşişoğlu, A., Kahveci, M., (2001). *Türk Oyları Kataloğu 1-2*. Ankara: Kültür Bakanlığı yayınları.

Bayram, M. (1992). *İğne Oyası Teknikleri ve Kastamonu İğne Oyları*. Ankara.

Çomaklı, Zekiye. *Anam Başka Bağlar Bacım Bir Başka “Erzurum Oyları”*. Erzurum: Aktif yayınevi.

Günay D., Parsa A. (2012). *Görsel Göstergebilim İmgelerin Anlamlandırılması*. İstanbul: ES Yayınları.

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

Onuk, T. (2005). *Osmanlı'dan Günümüze Oylar*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Oral, C. (2010). *Amasya İğne Oyları*. Amasya: Amasya Valiliği yayınları.

Ögel, B. (1991). *Türk Kültür Tarihine Giriş 5*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 638 Kültür Eserleri Dizisi.

Özlem N. (1999). *Denizli Yöresi İğne Oyaları ve Çağdaş Yorumları*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Söyleyici, V. (2017). *Gelenekten Geleceğe El Sanatlarıyla Amasya*. Amasya: Amasya Belediyesi Kültür Yayınları.

Yaylagül Ö. (2015). *Göstergebilim ve Dilbilim*. Ankara: Hece Yayınları.

Domaniç Merkez Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar

Doç. Dr. Süleyman EROĞLU*

Özet

Bir dilin zenginliğini yansıtan unsurların başında söz varlığı yer alır. Toplumların sahip olduğu maddi ve manevi her türlü kültürel unsur, dilin söz varlığında ifadesini bulur ve yaşatılır. Bu itibarla, Türkoloji çalışmaları arasında Türk dilinin söz varlığının tespitine yönelik araştırmalar önemli bir yere sahiptir. Türk dilinin söz varlığının yazılı olarak bilinmeyen unsurlarının ortaya konması amacıyla yapılan Anadolu ağız araştırmaları da bu açıdan ayrı bir önem arz etmektedir.

Anadolu ağızları; yazı diliyle yan yana olsalar da çeşitli göç hareketlerinin doğurduğu karışma ve kaynaşmalar yanında teknolojik ilerlemelerin ulaşım ve iletişim ağlarını her geçen gün genişletmesi neticesinde özelliklerini koruyamamakta, sahip olduğu bazı özellikler ortadan kalkmakta ya da değişmekte, hatta kimi yörelerin ağız özellikleri tümüyle kaybolmaya yüz tutmaktadır. Bu durum Anadolu ağızlarında yaşamakta olan söz varlığının hızlı ve planlı bir şekilde toplanmasının ne denli gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu düşünceden hareketle; Türk dilinin zenginliklerini araştırmak ve ağızlarda yaşayan söz varlığını tespit etmek için devlet eliyle ilk olarak 1932-1934, ikinci olarak da 1952-1959 yılları arasında "Türkiye'de Halk Ağzından Tanıklarıyla Söz Derleme" çalışmaları başlatılmış, bu projelerin sonunda hazırlanan *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü* Türk Dil Kurumu tarafından yayınlanmıştır.

Derleme Sözlüğü'nün Türk dilinin söz varlığının tespitine ve korunmasına çok büyük katkılar sağladığı muhakkaktır. Ancak, bugün geldiğimiz noktada Anadolu ağızlarında halen yaşayan ve *Derleme Sözlüğü*'nde yer almayan pek çok sözcüğe de rastlanmaktadır.

Bu çalışmada Kütahya ili Domaniç ilçesi merkez ağzına ait olup *Derleme Sözlüğü*'nde bulunmayan sözcükler yanında *Derleme Sözlüğü*'nde bulunan fakat Domaniç merkez ağzında farklı anlamlara sahip atasözü, deyim ve sözcükten oluşan yüzü aşkın sayıda söze yer verilecektir. Çalışmanın asıl amacı, Türk dilinin zengin söz varlığına az da olsa katkıda bulunabilmektir.

Anahtar Kelimeler: Söz varlığı, Anadolu Ağızları, Derleme Sözlüğü, Kütahya, Domaniç Merkez Ağzı.

Contributions to the Compilation Dictionary from Domaniç Center Dialect

Abstract

The primary element that reflects the richness of a language is vocabulary. All kinds of material and spiritual cultural elements that societies possess find their expression in the vocabulary of the language and are kept alive. In this respect, studies aimed at determining the vocabulary of the Turkish language have an important place among Turcology studies. Anatolian dialect studies, which are made to reveal the elements of the vocabulary of the Turkish language that are not known in writing, are of particular importance in this respect.

Anatolian dialects; although they are side by side with the written language, as a result of the confusion and fusion caused by various immigration movements, as a result of the expansion of the transportation and communication networks with each passing day, some of its features are disappearing or changing, and even the dialects of some regions tend to disappear completely. This situation reveals how necessary it is to collect the vocabulary living in Anatolian dialects in a fast and planned manner. Based on this idea; To explore the richness of Turkish language and to identify the vocabulary living in the dialects by the state the first in 1932-1934 and second, between the years 1952-1959 "Public Dialect In Turkey, Word Compilation with Witnesses" has been launched, prepared at the end of this project, the Compilation Dictionary from Public Dialect in Turkey has been published by the Turkish Language Association.

* Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, seroglu@uludag.edu.tr

It is certain that the Compilation Dictionary has made great contributions to the detection and protection of the vocabulary of the Turkish language. However, at the point we have reached today, there are many words that are still living in Anatolian dialects and that are not included in the Compilation Dictionary.

In this study, in addition to the words belonging to the central dialect of Domaniç district of Kütahya province and not found in the Compilation Dictionary, more than a hundred words consisting of proverbs, idioms, and words in the Domaniç central dialect, which have different meanings, will be included. The study's primary purpose is to contribute to the Turkish language's rich vocabulary, even if a little.

Keywords: Vocabulary, Anatolian Dialects, Compilation Dictionary, Kütahya, Domaniç Center Dialect.

Giriş

Türkçe, dile dönüşmüş lehçeleri, değişik lehçeleri içindeki çeşitli ağızlarıyla çok geniş bir alana yayılmış eski ve yerleşik bir dildir (Aksan, 2006: 74). Türkoloji çalışmaları arasında lehçeler kadar ağız araştırmaları da önemli bir yere sahiptir. Anadolu ağız araştırmalarının önemli bir kısmını da farklı yöre ağızlarında bulunan söz varlıklarını derleme çalışmaları oluşturmaktadır. Türk dilinin zenginliklerini ortaya koymak ve ağızlarda yaşayan söz varlığını tespit etmek amacıyla ilk olarak 1932-1934, ikinci olarak da 1952-1959 yılları arasında “Türkiye’de Halk Ağzından Tanıklarıyla Söz Derleme” çalışmaları başlatılmış, bu projelerin sonunda *Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü* hazırlanıp yayınlanmıştır.

Oldukça geniş çaplı ve bizzat yerinden yapılan bu söz derleme çalışması büyük bir özveri ve titizlikle gerçekleştirilmiş olsa da sınırlı bir zaman diliminde halk ağızlarında mevcut hemen tüm kelimelere ulaşılması mümkün olamamıştır. Ne yazık ki çeşitli göç hareketlerinin doğurduğu karışma ve kaynaşmalar yanında teknolojik ilerlemelerin ulaşım ve iletişim ağlarını her geçen gün genişletmesi neticesinde özelliklerini koruyamayan halk ağızlarındaki kayıt altına alınamayan pek çok söz, kullanıcılarının hayattan çekilmeleriyle birlikte yok olacaktır.

Halk ağzında yaşayan ve bugüne kadar sözlüklere ve yazı diline girmemiş yahut yazıda pek az kullanılmış olan sözleri toplamakla, sınırlarımız içinde söylenen sözleri tanıtmak ve bunlar üzerinde yapılabilecek her türlü bilimsel araştırmalara yol açmak düşüncesiyle (Gül, 2013: 519) yayınlanmış olan *Derleme Sözlüğü*'nün Türk dilinin söz varlığının tespitine ve korunmasına çok büyük katkılar sağladığı muhakkaktır. Ancak, bugün geldiğimiz noktada Anadolu ağızlarında halen yaşamakta olan ve *Derleme Sözlüğü*'nde yer almayan pek çok sözcük de mevcuttur.

Son yıllarda Anadolu ağızlarındaki söz varlığının tespiti ile ilgili çalışma ve araştırmalar kayda değer ölçüde artmış olsa da sahip olduğu söz varlığı hakkında tespit edilememiş yöre ağızlarından biri de Domaniç merkez ağzıdır.¹

Domaniç, Marmara, Ege ve İç Anadolu bölgelerinin kesiştiği bir alanda, Ege Bölgesi'nin İç Batı Anadolu Bölümü'nde yer alan Kütahya iline bağlı bir ilçe yönetim merkezidir. Domaniç, kuzeyden Bursa'nın İnegöl, doğudan Bilecik'in Bozüyük, güneyden Kütahya'nın Tavşanlı, batıdan ise yine Bursa'nın Keles ilçeleriyle çevrilidir (Altaş, 2008: 281). 1240 km² yüzölçüme sahip olan Domaniç, coğrafi konum olarak 28-37 doğu meridyeni ile 39-48 kuzey paralelinin kesiştiği nokta üzerinde yer almaktadır (Karabağ, 2000: 2). Yüzey şekilleri bakımından engebeli bir yapıda olan Domaniç'in doğu, batı ve kuzeyi dağlarla çevrilidir. Tarihî kalıntılar ve arkeolojik bulgular yöredeki yerleşmenin çok eskilere dayandığını gösterse de ulaşım imkanlarının yetersizliği ve sanayi yatırımlarının azlığı

¹ Batı Grubu Ağızları içerisinde Afyon, Antalya, Aydın, Bilecik, Bursa, Çanakkale, Denizli, Eskişehir, Isparta, İzmir, Kütahya, Manisa, Muğla, Uşak ve Nallıhan (Ankara) ağızları ile birlikte birinci alt grupta yer alan (Karahana, 2017: 114) Domaniç ağzı, çalışmamız dışında iki farklı araştırmada daha (Gülensoy, 1988; Bekar, 2011) söz konusu edilmiştir.

nedeniyle pek gelişme gösteremeyen Domaniç ilçe merkezi, günümüzde hâlâ bir kasaba yerleşmesi niteliğindedir.²

Az gelişmiş sanayi ve yetersiz ulaşım imkanları dolayısıyla dışa kapalı bir kasaba durumunda kalan Domaniç, toplumsal hareketliliğin doğurduğu karışma ve kaynaşmalardan en az oranda etkilenmiş yörelerden biridir. Şüphesiz bu durum, Domaniç ağzındaki söz varlığının zamana ve şartlara karşı koyma direncini artırmıştır. Bunun sonucu olarak halen Domaniç merkez ağzında keşfedilmeyi bekleyen pek çok kelime mevcuttur. Bu düşünceden hareketle ortaya konan bu çalışma, tüm çocukluğumu ve gençlik dönemlerimin önemli bir kısmını geçirdiğim ve halen sık sık ziyaret ettiğim Domaniç merkez ağzında yaşamakta olan söz varlığını kapsamaktadır. Çalışmada üniversite öğrencilik yıllarımdan günümüze Domaniç merkezindeki yakın çevremden duyup not ettiğim sözcükler “Domaniç Merkez Ağzının *Derleme Sözlüğü*’nde Yer Almayan Söz Varlığı” ve “*Derleme Sözlüğü*’nde Yer Alıp Domaniç Merkez Ağzında Anlamları Farklı Olan Söz Varlığı” şeklinde iki başlık altında ele alınmıştır. Bu başlıklar altında incelenen Domaniç merkez ağzına ait sözcükler atasözleri, deyimler, fiiller ve isimler olarak tasnif edilmiştir.

1. Domaniç Merkez Ağzının Söz Varlığı³

1.1. *Derleme Sözlüğü*’nde Yer Almayan Söz Varlığı

1.1.1. Atasözleri

Bi tutam bûdey buñalsalıkta düvenselik olur. : Bugün gereksiz gibi görülen şey, darlıkta derde çare olabilir.

Deymen yöresine alışan köpek su şırıltısını bırakmaz.: Alışılan bir yerden, şeyden kolay kolay vazgeçilmez.

1.1.2. Deyimler

âlamsaklı âlamsaklı durmak/bakmak/konuşmak: Üzüntülü bir şekilde durmak/bakmak/konuşmak.

dendir elinde galmak: Bir süre tereddütte kalıp ne yapacağını bilememek.

dıramba gibi: Çok şişkin.

diydirlek gibi: Çok kısa.

eşik adımlamak: İş yapar görünüp iş üretmemek.

gamıdıp galmak: Çok şaşırarak, şaşkınlıktan bir süre ne yapacağını, ne diyeceğini bilememek.

gılık (gılını) garartmak: Somurtmak.

göz göz bakmak: Çok dikkatli bir şekilde izlemek.

hellenbör gibi: Çok geniş.

köfün gibi: Çok büyük, çok iri.

mozak gibi: Çok sert, ham, olgunlaşmamış.

² Domaniç kasabası, Devlet Planlama Teşkilatı tarafından yapılan ve ülkemizdeki 872 ilçeyi kapsayan sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralamasında, 556. sırada yer alıp, 4. gelişmişlik grubunda yer almaktadır (Altaş, 2008: 281). TÜİK 2019 yılı verilerine göre Domaniç merkez nüfusu 4871 kişidir. Bkz. <https://www.nufusune.com/domaniç-ilçe-nufusu-kutahya> (E.T.: 19.11.2020)

³ Çalışmamızdaki temel amaç, söz varlığı tespiti olduğundan metin derlemesi yoluna gidilmemiş, derlenen kelimelerin fonetik gösteriminde nazal n’ler (ŋ) ve uzun söylenen ünlülerdeki ünlü uzunluklarına (ā, ē, ī, ō, ū, ū), yer verilmiştir. Ünsüzlerden yazı dilinden farklı olan k > g, t > d gibi ses değişimleri belirtilmiştir. Kelimelerin kökeni hakkında bilgi verilmemiştir.

ōkesi alışmamak: Bir durumu anlayışla karşılayıp içine sindirememek, öfkesini yatıştırıramamak.

ōrük vememek: Fırsat vermemek.

saptır suptur yürümek: Sendeleyerek yürümek.

sıpa dırnā çıkattırmak: Bir işi hızlı ve tam tekmil yapmak.

sıpeç gibi: Çok ıslak.

şamalla gibi: Siyah, simsiyah, çok esmer.

zıpçık gibi: Çok ıslak.

yeldir yeldir gezmek: Sürekli, çok gezmek.

1.1.3. Fiiller

aldatmak: Tozlaşp dōllenmeyen ağaçların üzerine tozlaşp dōllenmeyi sağlamak amacıyla ağaç dalları bırakmak.

ayneştirmek: Dağıtmak, karıştırmak.

bıçkındırmak: İncitmek.

burukmak: Alınarak küskünlük göstermek, gücenmek.

çumpalamak: Bir kabı az miktarda suyla çalkalayarak, kabaca yıkamak.

dalatmak: Karıştırarak, hafifçe pişirmek.

dengilbaş gılmak : Takla atmak.

fingitmek: Fırlatmak.

gakılmak: Atlamak, atılmak.

gakiştirmek: Bir yiyeceği hızlı hızlı, aceleyle yemek.

gıyneştirmek: Aralamak, aralık bırakmak.

gobarazlanmak: Dikleşmek, efelik taslamak.

hişdammamak: Sessizce durmak, gürültü etmemek.

irkişmek: Toplanmak.

şipletmek: Yassı hâle getirmek, yassılaştırmak.

tēneltmek: Seyreltmek, azaltmak.

yasılmak: Yassı duruma getirmek, yassılaştırmak.

1.1.4. İsimler

ālamsaklı: Ağlar gibi olan, üzüntülü.

alemeşkere: Herkesin gözü önünde, görülebilecek şekilde.

ayanageh: Korku ve şaşma bildirir ünlem.

bagıldak: Fasulyenin sararmış, kurumuş dış kabuğu.

bēsemet: Peksimet.

bidırnacık: Çok az, birazcık.

bokleç: Düven süren öküzlerin dışkısını yere düşürmemek için kullanılan küreğe benzer alet.

büngeşik: Birbirine dolanmış, karışmış.

car örtme: Yalnız siyah kumaştan yapılmış kadın başörtüsü.

cıngıdık: İnsanlara yakın yerlerde yaşayan, serçeye benzer göçücü bir kuş.

cibiş: Çam kozalağı.

coplum: Dik yar, uçurum.

cüncüle: Sonbaharda yetişen, gri renkli, yenilebilir, küçük bir tür mantar.

çevleç: Bir akarsuyun ana yatağı ile yan kolu arasında kalan toprak parçası.

çivi: Büyük çivileri ıslak toprağa çakarak oynanan bir çocuk oyunu.

çöpdiren/çöpdiremen: Hayvanları süpürmeye yarayan ottan yapılmış süpürge.

çüşte: Sakar.

dedeguli/dedetacı: Genellikle sonbaharda yetişen, beyaz renkli, biçim olarak şemsiyeye benzer, yenilebilir bir tür mantar.

eban fırını: Üst yüzeyi çamur haline getirilmiş topraktan kubbeli bir fırın şeklinde yapılarak oynanan çocuk oyunu.

elē: İplik eğirmekte kullanılan, ortası şişkin, iki ucu sivri, ağaçtan yapılmış araç.

enimgunum: İyiden iyiye, iyice, oldukça, enikonu.

eyyākin: Kesinlikle.

gegame: Kanca biçiminde, ucu kıvrık değnek.

gıyıntı: Açlığı yatıştıracak kadar az miktarda yenen yiyecek.

gıyırdak: İki ucuna karşılıklı birer kişi oturup döndürülerek eğlenmeyi sağlayan, ortasından yere çakılmış bir ağaç direk üzerinde duran tahta araç.

gıylık: Çiğ sütün içi oyulmuş ekmek içerisinde köz üzerinde pişirilmesiyle yapılan çoban yemeği.

girey ertesesi: Pazartesi.

girey gün: Pazar.

gobaraz: Efelik taslayan, dikleşen kişi.

goça guş: Kartal, doğan, şahin, atmaca gibi yırtıcı kuşlara verilen genel bir ad.

gumbuldak: Ufak tefek.

hanandık: Keşke.

ıslak yatır: Verdiği sözde durmayan, borcuna sadık olmayan.

kındir: Kadınların iş yaparken giydikleri şalvara benzer bir tür don.

lıklik: Madeni paraları taşlarla vurarak oynanan bir tür çocuk oyunu.

lōmbedek: Aniden, apansız.

lōm sözlü: Sözlerinin nereye varacağını düşünmeden saygısızca konuşan, patavatsızca konuşan.

mılı: Misket, misketlerle oynanan çocuk oyunu.

nasıradın: Aptal, avanak.

nesibetsiz: Münasebetsiz.

okleç: Oklava.

oltuk: Fidandan büyükçe ağaç.

pevlaza: Nişasta ile yapılan, muhallebiye benzer bir tür tatlı.

poluş: Altını sürekli ıslatan çocuk.

puyrat: El işi oyalarda kullanılan ince ve uzun biçimli küçük bir tür boncuk.

saçaklı: Sarı renkli, bitki saçağına benzer bir biçimde, genellikle sonbaharda yetişen yenilebilir bir tür mantar.

sapine: Ağaç yahut tomrukları çevirmeye yarayan, demirden yapılmış, ucu sivri alet.

setire: Ceket.

sivarlık: Pantolonun diz ve kalça kısımlarına dıştan yapılan yama.

şarpo: Eşarp.

tam tekmil: Tümüyle, büsbütün, mükemmel.

teveli ot: Havuç.

tişirik: Hapşırık.

tiygāli: Küçük bir tür tarla kuşu.

yengattan: Tekrar, yeniden, yeni baştan.

zar sıkı: Güç bela.

1. 2. Derleme Sözlüğü'nde Yer Alıp Domaniç Merkez Ağzında Anlamları Farklı Olan Söz Varlığı

1.2.1. Fiiller

berkitmek: El, ayak vb. eklemleri bir zorlanma sonucunda incitmek.

çentmek: El ve ayak eklemleri burkulduğunda tedavi amacıyla eklemdeki kirli kanı çıkarmak için deri üzerinde küçük kesikler açmak.

evselemek: Ateşi hafif hafif yellemek.

gıyılmak: Kumaş, yorgan gibi eşyaların dış kısımlarını/çevresini kabaca teğellemek.

pelezirmek: Yorgunluk yahut açlıktan gücü, takati kesilmek.

sertlemek: Kızmak, öfkelenmek.

sınıkdırmak: Usandırmak.

şerlenmek: Yaramazlık yapmak.

şırmak: Ağacın yeni sürgün, filiz çıkarması, yeşermesi.

tavsamak: Toprağın ekim, dikim yapılabilecek kıvama gelmesi.

tombaltmak: Yuvarlak şekil vermek.

1.2.2. İsimler

babu: Çocuk ayakkabısı.

burgeç: Öküz arabasına yüklenmiş odunları zincirle sıkıştırmak için kullanılan yaş dal parçası.

cibre: Hayvan yemi olarak kullanılan yaş şeker pancarı artığı.

cimil cimil: Karışık renkli, alaca.

çitilgi: Kurumuş, ince ve küçük dal parçası.

çimtiyen: Yüksek rakımlı bölgelerde yetişen ve kökü mide ağrısı rahatsızlığında kullanılan, ince yapraklı, havuca benzer bir tür bitki.

çon: Kalçanın üst kısmı.

derelik: Kadınların çamaşırhanede çamaşır yıkarken giydikleri uzunca giysi.

dişēleti: Kız çocuğu.

eşkin: Sevgili.

galle aş: Kapuska yemeği.

gazayā: İlkbaharda ve sonbaharda yetişen, küçük, sarı renkli, yenilebilir bir tür mantar.

gazeke: Saçın yalnız üst kısmının kesilmesiyle oluşan tıraş şekli.

gili gili: Ardıç ağacının olgunlaşmış kırmızılaşmış meyvesi.

gıygi: Ceviz içinin ortadan ikiye bölünmüş hâli.

harda: Mayasız pide.

hasıl: Geç ekilen tahıl.

helemme: Ama.

köstek: Hayvanların hızını azaltmak için ön ayaklarına takılan ağaç parçası.

macın: Kuşburnu.

ögeç: Delikanlılık çağının sonuna gelmiş erkek, olgun delikanlı.

örende: Anahtar.

māsuscuktan: Mahsus, şakadan.

mūre: Nalı delmeye yarayan delikli demir.

palatır: Süzgeçten, elekten geçirilmiş sebze artığı.

para: Biraz.

pinek: Tepsi biçiminde, topraktan yapılma, yüksek kenarlı, ekmek pişirmeye yarayan kap.

sülük: Öküz arabalarında dingille poyra arasında yer alan ve sürtünüp aşınmayı engelleyen ince metalden yapılmış, halka biçiminde parça.

sümbeç: Arsız, utanmaz.

süngüre: Uç kısmına bez takılarak ekmek fırınının tabanındaki külü temizlemeye yarayan uzun sopa.

şaşkın: Zayıflamış.

şırk: Kapıyı kapalı tutmaya yarayan aygıt.

şiplek: Yassılaştırılmış biçimde olan.

tosbā: Yün ipten, uç kısmı boncuklu biçimde örülmüş, kadınların bellerine bağladıkları kemer.

toyuk: Hayvan sürülerini birbirinden ayırmak için hayvanlara vurulan bir tür damga.

yalamak: Çam ağacının kabuğunu sıyrarak çıkarılan oldukça sıvı kıvamdaki reçine.

yığar: Öküz arabasını yavaşlatmak için arka tekerleklere takılan odun parçası.

Sonuç

Ağız araştırmaları, ağızların dil özelliklerinin belirlenmesi yanında yöre ağızlarındaki söz varlığının ağız ve yazı dili sözlüklerine kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Bu itibarla; Cumhuriyet'in ilanını müteakip dil alanında yapılan en önemli faaliyetlerden biri de Türk Dili Tetkik Cemiyeti'nin -1936'dan sonraki adıyla Türk Dil Kurumu'nun- 1932-1959 yılları arasında Anadolu'nun her yöresinde başlattığı halk ağzından söz derleme çalışmaları olmuştur. Böylesine kapsamlı ve bir o kadar da özveriyle yürütülen bu projenin ortaya çıkardığı zengin malzeme, sonuçta *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü*'nü meydana getirmiştir. Bu eşsiz eser, 2008 yılında elektronik ortama aktarılarak Türk Dil Kurumu'nun Genel Ağ sayfasında *Derleme Sözlüğü (Türkiye Türkçesi Ağızları Sözlüğü)* adıyla kullanıma sunulmuştur.

Derleme Sözlüğü'nün Türk dilinin söz varlığının kayıt altına alınması noktasında çok önemli bir rol üstlendiği açıktır. Ne var ki, sahip olduğu pek çok sözcüğü *Derleme Sözlüğü*'nde söz konusu edilmeyen yöre ağızlarından biri de Domaniç merkez ağzıdır.

Sosyo-ekonomik gelişmişlik bakımından az gelişmiş bir yerleşim yeri özelliğinde olan Domaniç, bu yönüyle sahip olduğu söz varlığını muhafaza etmekteki direncini koruyabilmiş az sayıdaki yörelerden biridir. Bundan hareketle ortaya konan ve Domaniç merkez ağzından *Derleme Sözlüğü*'ne katkı sağlama amacı güden bu çalışma çerçevesinde *Derleme Sözlüğü*'ne dahil edilmesi gereken 2 atasözü, 19 deyim, 28 fiil, 93 isim olmak üzere toplam 142 söz tespit edilmiştir. Bu atasözü, deyim ve sözcüklerden 94'ü *Derleme Sözlüğü*'nde hiç yer almamaktadır. 48 sözcük ise *Derleme Sözlüğü*'nde adı geçen fakat Domaniç merkez ağzında farklı anlamlarıyla kullanılan kelimelerdir. Şüphesiz, Domaniç merkez ağzının henüz tespit edilememiş söz varlığı bununla sınırlı değildir. Ortaya konacak yeni çalışmalar sayesinde Domaniç merkez ağzına ait farklı sözcüklerin tespit edilebileceği açıktır. Halk ağızlarından derlenecek her bir sözcüğün dilimiz ve kültürümüz açısından önemi göz önünde bulundurulduğunda Anadolu halk ağızları üzerinde yapılacak her araştırmanın ayrı bir öneme sahip olduğu unutulmamalıdır.

Kaynakça

- Aksan, D. (2006). *Türkçenin Sözvarlığı*, Ankara: Engin Yayınları.
- Altaş, N. T. (2008). Kentsel Fonksiyonları Az Gelişmiş Kasabalara Bir Örnek: Domaniç. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13(20), 279-302.
- Bekar, B. (2011). *Kütahya Domaniç Ağzı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Kütahya.
- Gül, M. (2013). Türkçe Sözlükler Üzerine Bir Deneme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 505-530.
- Gülensoy, T. (1988). *Kütahya ve Yöresi Ağızları*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karabağ, S. (2000). *Beşerî ve Ekonomik Coğrafya Açısından Domaniç İlçesi*, Ankara.

Karahan, L. (2017). *Anadolu Ağzlarının Sınıflandırılması*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

<https://www.nufusune.com/domanic-ilce-nufusu-kutahya> (E.T.: 19.11.2020)

Eski Türkçede Açıklama Yan Cümlelerinde Bir Geçiş Örneği

Doç. Dr. Ümit HUNUTLU*

Özet

Açıklama yan cümlelerinin ortaya çıkış aşamalarını; Türkçenin en eski dönemlerinden beri varlığı bilinen şart yan cümlesinde aramak gerekir. Soru ifadesi taşıyan ve temel cümlenin herhangi bir ögesinin zarfı durumunda olan şart yan cümleleri, açıklama yan cümlelerine benzer bir yapı sergilemektedir. Uygur Türkçesinde görülmeye başlanan bazı şart cümlesi yapıları söz dizimsel bir geçişin ilk izlerini taşımaktadır. Bu şart yan cümlelerinde başta bir soru zamiri bulunur. Başta yer alan soru zamiri, yan cümle sonrasında söylenen veya söylenmeyen bir ögeyi buldurur. Bu tarz şart yan cümlelerini günümüz Türkçesinde de görmek mümkündür: *Kim önce gelirse o kazanır. Ne zaman uyursa o zaman gideriz.* Bu cümlelerde şart yan cümlesi temel cümleyle bağlı bir ögeyi açıklamıştır. Bazı araştırmacılarca zarf tamlaması olarak nitelendirilen bu yapı özel bir terim olarak adlandırılmamıştır. Bu özel yapılar üstlendikleri cümle ögesi görevine göre; *şartlı öge*, *şartlı özne*, *şartlı zarf tümleci* vb. terimlerle karşılanabilir. Açıklama yan cümlelerinde “kim” olarak kullanılan zamir menşeiili bağlaç, Eski Türkçede de örneklerine rastladığımız bu şartlı öğelerin soru ifadelerinden esinlenerek oluşturulmuştur. Şart yan cümlelerindeki soru zamiri temel cümlenin herhangi bir ögesiyle bağ kurar. (Örnek: *Kim yerçi suβçı kemiçi bar ersär [ol] yemä kälzün.* (İKPÖ 22 (1-7)); *Kim taluyka barayın tesär [ol] kiriñlär.* (İKPÖ 22(1-7)). Bu örneklerde, *kim* soru zamirinin edatlaşma aşamalarından biri görülmektedir. Bu şartlı yan cümlelerde *kim* zamiri başa alınmıştır. Şart cümlelerinde görülen zamiri başa alma, açıklama yan cümlelerinde genellik kazanmış ve açıklama yan cümleleri, bu yapıyı temel alarak oluşturulmuştur. “Kim” soru zamirinin temel cümledeki bir ögeyle bağ kurabilmesi, bu zamiri genelleştirmiş ve *kim* zamiri zamanla bağlaç görevi kazanmıştır. Şart yan cümlesi öncesinde kullanılan “kim soru zamirli” şekil, ki“li cümlelere geçiş için ilk adımlardan biridir. *Kim yerçi suβçı kemiçi bar ersär [ol] yemä kälzün.* (İKPÖ 22 (1-7)) *Her kim rehber gemici var ise [o] da gelsin.* Bu yan cümlede *kim* zamirinin yeri günümüz Türkçesiyle uyuşmamaktadır. STT’de “var” ismi soru öznesini yanına istemektedir, ancak örnekte “...gemici kim varsa” yerine “kim... gemici varsa” ifadesi kullanılmaktadır. Söz dizimiyle uyuşmasa da bu şartlı yan cümlesinde *kim* zamiri başa alınmıştır. Şart cümlelerinde görülen zamiri başa alma, açıklama yan cümlelerinde genellik kazanacaktır. Zarf göreviyle kullanılan şart yan cümleleri bir yönüyle kendinden sonraki isim ögesini belirtir ve açıklar. Başlangıçta zarf görevli şart yan cümlelerinde kullanılan soru yapıları zamanla kalıplaşacak ve edat göreviyle açıklama yan cümlelerinde görev alacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eski Türkçe, Söz Dizimi, Birleşik Cümle, Açıklama Cümlesi, Şartlı Öge.

An Example of Transition in Explanatory Subclauses in Old Turkish

Abstract

The emergence stages of explanatory sub-clauses should be sought in conditional sub-clauses that have been known to exist since the earliest times of Turkish. Conditional sub-clauses, which have a question statement and are an adverb of any element of the main sentence, display a structure similar to explanatory sub-clauses. Some conditional sentence structures that started to appear in Uygur Turkish have the first traces of a syntactic transition. This conditional clauses have an interrogative pronoun at the beginning. The interrogative pronoun at the beginning makes you find an element that is stated or not stated after the clause. It is possible to see this kind of conditional clauses in modern Turkish as well: *Kim önce gelirse o kazanır. Ne zaman uyursa o zaman gideriz.* In these sentences, the conditional sub-clause explains an element linked to the basic sentence. This structure, which is described as an adverbial clause by some researchers, is not named by a special term. These special structures can be called terms such as *conditional element*, *conditional subject*, *conditional adverbial clause*, etc. according to their function as an element of the sentence. The conjunction of pronoun origin, which is used as "who" in explanatory sub-clauses, has been originated from interrogative expressions of conditional elements we also encounter in Old Turkish. The interrogative pronoun in conditional clauses connects with any element of the main sentence (e.g. *Kim yerçi suβçı kemiçi bar ersär [ol] yemä kälzün.* (İKPÖ 22 (1-7)); *Kim taluyka barayın tesär [ol] kiriñlär.* (İKPÖ 22(1-7)). In these examples, one of the stages of the interrogative pronoun’s (*who*) becoming a postposition is seen. In these conditional clauses, who pronoun has been taken to the beginning. Taking the pronoun to the beginning seen in conditional sentences has gained generality in explanatory sub-clauses and these sub-

* Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türkiye, umit.hunutlu@erdogan.edu.tr.

clauses have been formed based on this structure. The ability of the interrogative pronoun "who" to establish a connection with an element in the basic sentence has generalized this pronoun, and the pronoun who has gradually become a conjunction. The interrogative pronoun "who" used before the conditional clause is one of the first steps to transition to sentences with "ki". Kim yerçi suççı kemiçi bar ersär [ol] yemä kälzün. (IKPÖ 22 (1-7)) *Her kim rehber gemici var ise [o] da gelsin.* The place of the pronoun "who" in this subordinate clause does not correspond to today's Turkish. In STT (?), the noun "var" wants the interrogative subject to be next to it, but in the example, instead of "... gemici kim varsa", the expression "kim... gemici varsa" is used. Although it does not match the syntax, the pronoun "who" is in this conditional clause has been taken to the beginning. Taking the pronoun to the beginning seen in conditional sentences will gain generality in explanatory sub-clauses. The conditional clauses used as an adverb indicate and explain the noun after it. Interrogative structures initially used in conditional clauses that function as an adverb will become stereotypes over time and will be used as a postposition in explanatory sub-clauses.

Keywords: Old Turkish, Syntax, Compound Sentence, Complement Clause, Conditional Element.

Giriş

Açıklama yan cümleleri ve şart yan cümleleri, *yapıca bağımsız görünüşlü yan cümleler* içinde değerlendirilmektedir (Daşdemir, 2015: 185). *Bağımsız görünüşlü yan cümleler* çekimli bir yüklemli olmasına rağmen tek başına kullanılmaya elverişli olmayan, görevlerini tamamlamak için temel cümleye ihtiyaç duyan yan cümlelerdir (Daşdemir, 2009: 136). Erkman-Akerson bu cümleleri "*Bir Bağımlı, Bir Bağımsız Tümce*" başlığı altında verir. "Bu yapıda bir bağımsız ana tümce, öteki de bağımlı bir yantümce olmak üzere en az iki tümce bulunur. Bağımsız ana tümce aynı zamanda yönetici üst tümcedir, yani öznesi ve tam çekimli bir yüklemi vardır. Bağlı tümce ise alt tümcedir, yönetilendir ve fiili tam çekimli bile olsa, tam bir yargı taşımaz. Bunlar çoğunlukla koşul tümceleleridir." (2007, 171). Banguoğlu *Tümleme Birleşik Cümle* başlığı altında 1. *şart cümlesi*, 2. *ilinti zamiri cümlesi*, 3. *bağlam cümlesi* türlerine bu yan cümleleri değerlendirir; şart ve ilinti cümlelerini ayrı başlıklar altında açıklar (2007: 549-562).

1. Açıklama Yan Cümleleri

Açıklama yan cümleleri, şekilce bağımsız; anlamca temel cümleye bağlıdır. Çoğunlukla "*ki'li yan cümle*"den oluşan bu bloklar, temel cümledeki bir ögeyi, isim veya yüklemi açıklar (Mehmedoğlu, 2001: 158). Açıkladıkları kelime veya kelime öbeğine göre farklı görevler kazanırlar. *Ki'li yan cümleler* iki cümle arasında ilgi kurması durumunda açıklama yan cümlesi temel cümleye özne, nesne, tümleş, yüklem ismi gibi görevlerle bağlanır. Bir kelime veya kelime öbeğiyle ilgi kurduğunda ise yan cümle, nitelik açıklayıcı bir özellik kazanır (Yelten, 2005: 47). Türkiye Türkçesinde *ki'li açıklama yan cümleleri*, açıkladığı isim unsuruyla birlikte temel cümlede bir unsur durumundadır. Bu sebeple cümle çözümlemede birlikte değerlendirmelidir:

Örnek: Şunu unutma ki artık dönmeyecek. Ø unutma ki artık dönmeyecek. (Nesne açıklayıcısı)

Eski Türkçede, Türkiye Türkçesinde kullanılan "ki bağlama edatı" yerine "kim bağlacı" kullanılmıştır. Bu tarz cümlelerde *kim* zamanla yerini *ki*'ye bırakmıştır (Deny, 2012: 425). Bu tür cümleler, temel cümlede değişik yollarla genişletilmesiyle meydana gelir. Temel cümlede anlamsal yönden genişletilecek üyesi, temel cümleye yarı bağımlı bir hâlde cümle dışına atılır ve açıklama yan cümlesi oluşturulur. Temel cümle dışına çıkarılan üyelerin yeri ya boş kalır ya da yerine zamirler konulur:

Örnek: "*Şunu unutmayın ki insanlar yanlış yapabilir.*" cümlesinde "*İnsanlar yanlış yapabilir.*" ifadesi temel cümledeki "*şunu*" zamiriyle ilintilidir ve nesne açıklayıcısı durumundadır. Bu örnekte temel cümledeki nesne söylenmeyebilirdi. Temel cümledeki bu söylenmeyen nesnenin yerini, yine nesne açıklayıcısı görevindeki yan cümle karşılayacaktır. Bu durumda yan cümlede ilintisi değişmeyecektir.

Türkiye Türkçesinde *ki* bağlacı bağımsız bir cümleyi pekiştirmek maksadıyla da kullanılabilir. Bunları, açıklama yan cümlelerinden ayırt etmek gerekir (Karaağaç 2009: 141).

Eski Uygur Türkçesine kadar görmediğimiz açıklama yan cümleleri, Türklerin ilk karşılaştıkları Hint-Avrupa uluslarından İranlı kavimlerin ve Toharların dillerinden alınmıştır. Bu yan cümlelerin bağlaçları, Türkler tarafından kısmen taklit edilmiş ve Türkçede öteden beri var olan “*kaçan, kanyu, kim, ne*” gibi kelimelere, yabancı dillerdeki yan cümle bağlaçlarını karşılamak üzere yeni anlamlar verilmiştir (Deny 2012: 425).

2. Şart Yan Cümleleri ve Şartlı Ögeler

Açıklama yan cümlelerinin ortaya çıkış aşamalarından biri; Türkçenin en eski dönemlerinden beri varlığı bilinen şart yan cümlesidir. Soru ifadesi taşıyan ve temel cümlelerin herhangi bir ögesinin zarfı durumunda olan şart yan cümleleri, açıklama yan cümlelerine benzer bir yapı sergilemektedir. Şart yan cümlesinde başta bulunan soru zamiri, yan cümle sonrasında söylenen veya söylenmeyen bir ögeyi buldurur. Bazı araştırmacılarca *zarf tamlaması* olarak nitelendirilen bu yapı, özel bir terim olarak adlandırılmamıştır (Efendioğlu 2008; Daşdemir, 2015: 110). Bu özel yapılar dâhil oldukları cümle ögesine göre; *şartlı öge, şartlı özne, şartlı zarf tümleci* vb. terimlerle karşılanabilir. İlk yazılı eserlerimizden beri görülen bu tarz şart yan cümleleri günümüzde de kullanılmaktadır:

Örnek: Kim önce gelirse o, büyük ödülü kazanır.

Ne zaman istersen o zaman başlarsın.

Bir şart açıklayıcısı olarak şartlı ögenin ilk izlerine Orhun Yazıtlarında rastlanmaktadır. Yazıtlarda yedi defa kullanılan bu yapılarca şart yan cümlesinin çoğunlukla soru zamiri taşımadığı görülür. Sadece bir örnekte *kaçan* soru ifadesi kullanılmıştır:

Şartlı Yan Cümle + [Nesne]¹

n(e)ñ n(e)ñ s(a)b(i)m [(e)rs](e)r + [anı]

n(e)ñ n(e)ñ s(a)b(i)m [(e)rs](e)r b(e)ñgü t(a)şka urt(u)m. (Söyleyecek) her ne sözüm var ise ebedî taş hakk ettim. KT G 11/ BK K 8²

Şartlı Yan Cümle + [Zarf Tümleci]

k(a)ç(a)n [n](e)ñ (e)rs(e)r + [ol öd]

(a)ñ(a)ru sül(e)m(e)s(e)r k(a)ç(a)n [n](e)ñ (e)rs(e)r ol bizni [k(a)g(a)nı (a)lp (e)rm(i)ş] (a)yguçısı bilge (e)rm(i)ş k(a)ç(a)n [n](e)ñ (e)rs(e)r öl(ü)rt(e)çi kök. "Eğer onların üzerine ordu sevk etmezsek, ne zaman olsa, onlar bizi, kağanları cesur imiş, sözcüleri de akıllı imiş, ne zaman olsa, öldüreceklerdir. T(1.) D 3-4

yor(i)m(a)s(a)r bizni k(a)g(a)nı (a)lp (e)rm(i)ş (a)yguçısı bilge (e)rm(i)ş k(a)ç(a)n n(e)ñ (e)rs(e)r bizni öl(ü)rt(e)çi ök t(e)m(i)ş. "Sefer etmezsek, bizi, kağanı cesur imiş, sözcüsü akıllı imiş, ne zaman olsa bizi mutlak öldürecektir." demiş. T(1.) K 5-6

Kim soru zamirinin *şartlı ifadelerde* kullanıldığı ilk örnekler *Uygur Türkçesine aittir*. Şart yan cümlesi öncesinde kullanılan “*kim soru zamirli*” yapı, *ki*’li cümlelere geçiş için ilk adımlardan biridir (Savran, 2004: 319-336). Açıklama yan cümlelerinde “*kim*” olarak kullanılan zamir menşei bağlaç, soru zamirinin görevinden esinlenerek oluşturulmuştur. Aşağıdaki cümlelerde *kim* ifadeleri, *kim soru*

1 [x] işareti ifadenin yüzey yapıda söylenmediğini göstermektedir.

2 Örnek cümleler Tekin, Talat (2010). *Orhon Yazıtları*. (4. bs.). Ankara: TDK Yayınları adlı eserden alınmıştır.

zamiridir. Öge açıklayıcısı konumundaki bu şart yan cümlelerinde soru ifadesi başa alınmıştır. Soru ifadesini ve zamanla *kim* zamirini başa alma, *ki*'li cümlelerin söz dizimsel özelliğine yakındır:

ol ödün kañı kan yarlıg yarlıgkadı kim taluyka barayın tesär kiriñlär. O zaman babası han buyurdu: (ki) “Kimler “Okyanusa gideyim.” derse (bu diyenler saraya) giriniz. İKPÖ³ 22 (1-7)⁴

Şartlı Yan Cümle + [Hitap])

Kimler “Okyanusa gideyim.” derse ([bunu diyenler] siz saraya) giriniz.

...kim ölüm adaka korksar aşnurağ yoriñlar. Kim ölüm tehlikesinden korkuyorsa (onlar) şimdiden (yürüyün) gidin... İKPÖ 31 (6-8), 32 (1-6)

Şartlı Yan Cümle + [Hitap])

kim ölüm tehlikesinden korkuyorsa (o kişiler, sizler) şimdiden (yürüyün) gidin...

“Kayu... sar ol” yapısında oluşturulmuş yan cümleler de mevcuttur:

ķayu ķişı ög ķañ köñlin bertsär ol tınlıg tamuluğ bolur oğul kızkā sanmaz. Hangi kişi anne baba gönlünü kırarsa o kişi cehennemlik olur, oğul ya da kız (evlat) sayılmaz. İKPÖ 11 (4-6) Bu yan cümlede soru ifadesi “*ķayu ķişı*” ile sağlanmıştır.

Şartlı Yan Cümle + Özne

ķayu ķişı ög ķañ köñlin bertsär ol

2.1. Öge Açıklayıcı Şart Yan Cümlelerinden Açıklama Yan Cümlelerine Geçiş Örnekleri

Uygur Türkçesinde aynı metin içinde “**kim soru zamiri** + şart yan cümlesi+ [**açıklanan öge**]+ temel cümle” ve “[**açıklanan öge**]+ temel cümle + **kim bağlama edatı** + şart cümlesi+ **şahıs eki**” şeklinde iki ayrı cümle şekliyle karşılaşmaktadır. Aşağıdaki örnekler, *şartlı öge açıklayıcısı* niteliğindeki yan cümlelerin açıklama cümlesine dönüşümdeki ilk aşamayı göstermektedir:

Kim yerçi suβçı kemiçi bar ersär [ol] yemä kälzün. (İKPÖ 22 (1-7));

Kim taluyka barayın tesär [ol] kiriñlär. (İKPÖ 22(1-7)).

Bu cümlelerde, *kim* soru zamirinin edatlaşma sürecindeki ilk saffa görülür ve kim zamiri yan cümlelerin başında söylenir. Şartlı yan cümlede *kim* zamiri başa alınmıştır. Şart cümlelerinde görülen zamiri başa alma, açıklama yan cümlelerinde genellik kazanmış ve açıklama yan cümleleri, bu yapıyı temel alarak oluşturulmuştur. Şart yan cümlelerinde kim soru zamirinin temel cümledeki bir ögeyle bağ kurabilmesi (*Kim* erken uyursa [ona] hediye alacağım.) *ki*'li cümlelerin Türkçeye geçişteki yapısal özelliğiyle örtüşmektedir: [Şunu] bil ki artık dönmeyeceğim.

Kim yerçi suβçı kemiçi bar ersär [ol] yemä kälzün. (İKPÖ 22 (1-7)) *Her kim rehber gemici var ise [o] da gelsin.*

Yukarıdaki cümlede, *kim* zamirinin yeri günümüz Türkçesiyle uyuşmamaktadır. Türkiye Türkçesinde “var” ismi soru öznesini yanına istemektedir, ancak örnekte “...gemici kim varsa” yerine “kim... gemici varsa” ifadesi kullanılmıştır. Nitekim söz dizimiyle uyuşmasa da bu şartlı yan cümlesinde kim zamiri başa alınmıştır. Şart cümlelerinde görülen zamiri başa alma, açıklama yan cümlelerinde genellik kazanacaktır.

3 İyi ve Kötü Prens Öyküsü.

4 Örnek cümleler Hamilton, J. R. (2011). -*Dunhuang Mağarası*’nda Bulunmuş Buddhacılığa İlişkin Uygurca El Yazması- İyi ve Kötü Prens Öyküsü. (Çev. Vedat Köken), Ankara: TDK Yayınları adlı eserden alınmıştır.

Zarf göreviyle kullanılan şart yan cümleleri bir yönüyle kendinden sonraki isim ögesini belirtir ve açıklar. Başlangıçta zarf görevli şart yan cümlelerinde kullanılan soru yapıları, zamanla kalıplaşacak ve edat göreviyle açıklama yan cümlelerinde görev alacaktır.

Aşağıdaki örnekte kim ifadesi bağlama edatı olarak kullanılmıştır. Bu örnek cümle açıklama yan cümlelerine dönüşün kanıtı niteliğindedir. Çünkü “kim ... -sAr” yapısı burada da devam eder. /-sAr/ ekinden sonra gelen zamir, bu yapılarda artık şahıs ekidir. Bu değişim sırasında “kim ... -sAr”lı yapı, yine yan cümledir ancak bu sefer ki’li cümlelerin kaynağını oluşturan İranî dillerin etkisiyle temel cümleden sonra gelmiştir:

“[açıklanan öge]+ temel cümle + kim bağlama edatı + şart cümlesi+ şahıs eki”

“...men bu muntuda yegrāk çintāmāni ārdini alğalı barayın kim tınlıglarka tüzü tüketi asıg tusu kılu usar men.” “...Ben bunlardan daha iyi (olan) Çintemeni mücevherini almaya gideyim ki bütün canlılara fayda sağlamak istiyorum.” İKPÖ 34 (8), 35 (1-5) / ([Ben] bütün canlılara fayda sağlamak istediğim için bunlardan daha iyi (olan) Çintemeni mücevherini almaya gideyim.)

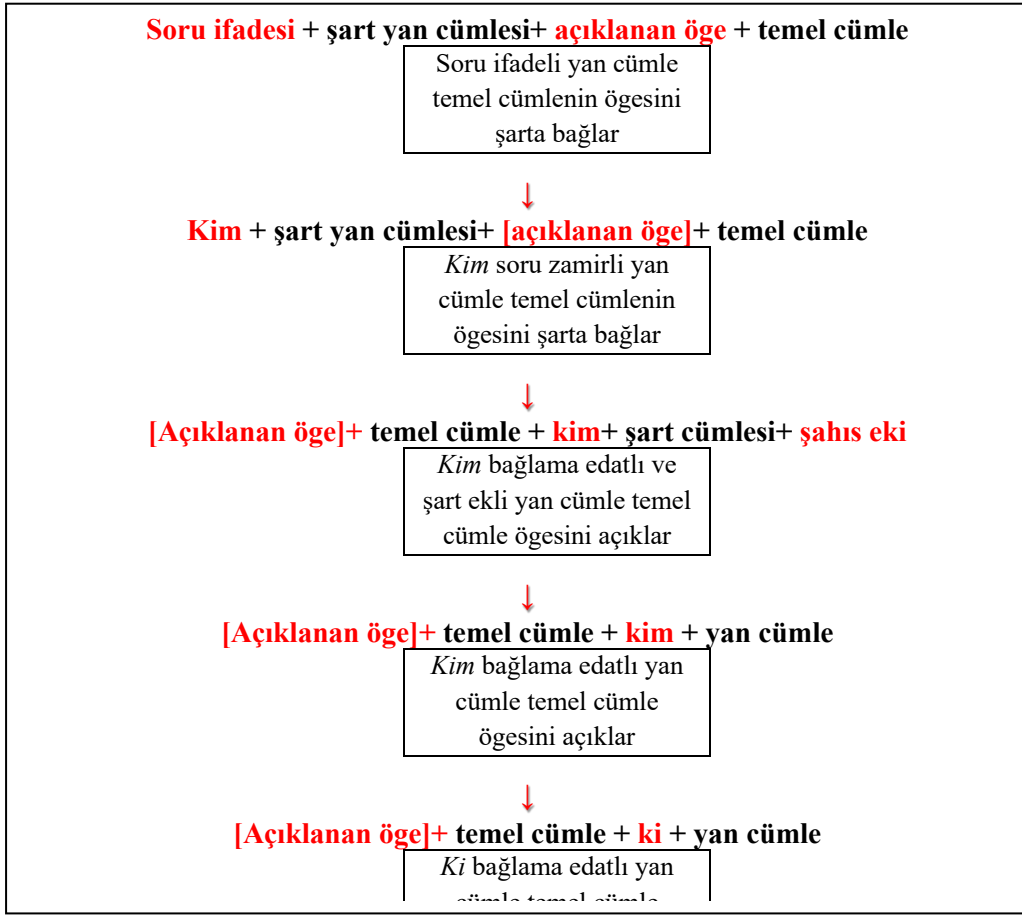
Yukarıdaki cümlelerin bir sonraki aşamasında “[açıklanan öge]+ temel cümle + kim bağlama edatı + şart ekli cümle+ şahıs eki” sıralanışından [açıklanan öge]+ temel cümle + kim + yan cümle yapısına geçiş gerçekleşmiştir. Bu yapı günümüz Türkçesindeki ki’li cümlelerin unsur sıralanışıyla aynıdır. Tek fark *ki* yerine *kim* kullanılmasıdır.

Sonuç

Yan cümlelerin başta, temel cümlelerin sonda yer aldığı Türkçe cümle yapısına karşın, açıklama yan cümlelerinde genellikle temel cümle baştır. Eski Uygur Türkçesi döneminden itibaren görülmeye başlayan açıklama yan cümleleri, Türkçe cümle kuruluşu yapısına aykırıdır. Bu melez yan cümle yapısını; soru ifadesi taşıyan, temel cümlelerin herhangi bir ögesinin zarfı durumunda olan ve Türkçenin en eski dönemlerinden beri varlığı bilinen şart yan cümlesinde aramak gerekir.

Tercüme edildikleri dilden temel cümle başta, yan cümle sonda olarak çevrilen bu cümlelerde, başlangıçta Türkçeye ait soru zamirlerinin bağlayıcı olarak kullanıldığı bilinmektedir. Şart yan cümlesinde başta bulunan soru zamirinin yan cümle sonrasında söylenen veya söylenmeyen bir ögeyi buldurmaya yönelik kullanıldığı açıktır.

Açıklama yan cümlelerindeki kim bağlaç, soru zamirinin görevinden esinlenerek oluşturulmuştur. Şart yan cümlelerindeki soru zamirinin, temel cümlelerin bir ögesiyle bağ kurması, açıklama yan cümlelerinin Türkçeye girmeye başladığı dönemlerde, bu yapıyı esas almasında etkilidir. Çünkü kim bağlama edatlı cümlelerde de temel cümlelerin bir ögesiyle bağ kurulmakta ve bu öge açıklanmaktadır. Şartlı öge kuruluşlarında *kim* soru zamirinin temel cümledeki bir ögeyle bağ kurabilmesi, bu zamiri genelleştirmiştir. Zamanla, bu zamir bağlaç görevi kazanmıştır (Serebrennikov ve Gadjieva, 2011: 247). Şartlı öge taşıyan birleşik cümleden, ki’li birleşik cümleye dönüşüm şöyle bir aşama sergilemiştir:



- Şekil 1. Şartlı ögeden açıklama yan cümlesine geçiş aşamaları

Kaynakça

- Banguoğlu, T. (2005). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Daşdemir, M. (2009). Yapıca Bağımsız Cümlelerden Oluşmuş Yan Cümleler. *Uluslararası Türk Edebiyatı Kongresi: Türkçenin Söz Dizimi ve Türk Edebiyatında Üslup Arayışları*, 27-28 Ağustos 2007, (ss. 135-145). İstanbul Kültür Üniv., Yayınları.
- Daşdemir, M. (2015). *Oklama Yöntemiyle Türkçenin Yapısal-İşlevsel Söz Dizimi*. Erzurum: Fenomen Yayınları.
- Deny, J. (2012). *Türk Dil Bilgisi-Modern Türk Dil Bilgisi Çalışmalarının Kapsamlı Bir Örneği*. (Çev. Ali Ulvi Elöve / Ahmet Benzer). İstanbul: Kabcacı Yayınevi.
- Efendioğlu, S. (2008). Zarf Tamlaması. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, Cilt 56, (Sayı 2008/1.), 71-80.
- Erkman, F. – Akerson (2007). *Türkçe Örneklerle Dile Genel Bir Bakış*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Hamilton, J. R. (2011). *-Dunhuang Mağarası'nda Bulunmuş Buddhacılığa İlişkin Uygurca El Yazması- İyi ve Kötü Prens Öyküsü*. (Çev. Vedat Köken), Ankara: TDK Yayınları.

Karaağaç, G. (2009). *Türkçenin Söz Dizimi*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Mehmedoğlu, A. (2001). *Türk Dilinde Bağımlı Birleşik Cümle Söz Dizimi*. Adapazarı: Aşiyen Yayınları.

Savran, H. (2004). Uygurca ve Orta Türkçe Dönemindeki „Kim“li Birleşik Cümlelerde Şartlı Yardımcı Cümleler ve Bu Cümlelerin Ana Cümleye Katılma Şekilleri. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, (C.31), 319- 336.

Serebrennikov, B. A.; Serebrennikov, Gadjeva, N. Z. (2011). *Türk Yazı Dillerinin Karşılaştırmalı Tarihî Grameri* (1986). (Çev. Tefik Hacıyev, Mustafa Öner), TDK Yayınları.

Tekin, T. (2010). *Orhon Yazıtları*. (4. bs.), Ankara: TDK Yayınları.

Yelten, M. (2005). “Pars Nâme”deki Ki“li Birleşik Cümleler Üzerine. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, C.2, (S. 4), 45- 56.

Eski Anadolu Türkçesi ile Türkiye Türkçesinde Fiillerin Kullanımı

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ÇELİK *

Özet

Bu çalışmada Eski Anadolu Türkçesi ile Türkiye Türkçesindeki fiillerin kullanımı üzerinde durulmuştur. Buna göre çalışmada, *Türkçe Sözlük*'teki fiillerin Eski Anadolu Türkçesinde kullanılıp kullanılmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bilindiği üzere Eski Anadolu Türkçesi (13-15.yy), Türkiye Türkçesinin (20. yy- ...) ilk dönemini oluşturmaktadır. Bu nedenle Eski Anadolu Türkçesi ile günümüz Türkiye Türkçesi arasında dil özellikleri bakımından büyük oranda benzerlikler olduğu gibi farklılıkların olduğu da bilinmektedir. Bu benzerlik ve farklılıklar, ses ve biçim özelliklerinde kendisi göstermektedir. Ancak bunun yanında, günümüz Türkiye Türkçesinde kullanılan kimi sözcüklerin Eski Anadolu Türkçesinde hiç kullanılmadığı ya da Eski Anadolu Türkçesinde yer alan kimi sözcüklerin günümüz Türkiye Türkçesinde hiç kullanılmadığı da dikkati çekmektedir. İşte bu çalışmada, hangi sözcüklerin yalnızca Eski Anadolu Türkçesi, hangilerinin ise yalnızca günümüz Türkiye Türkçesinde kullanılan sözcükler olduğu gösterilmiştir. Çalışmaya Türkiye Türkçesinin söz varlığını ortaya koymak amacıyla *Türkçe Sözlük* temel alınmıştır. Dolayısıyla fiillerin öncelikle yalnızca *Türkçe Sözlük*'te, ardından yalnızca *Tarama Sözlüğü*'nde bulunma durumları üzerinde durulmuştur. Çalışmadaki değerlendirmeler yalnızca basit ve türemiş yapıli fiiller bağlamında olmuş, diğer fiiller incelenmeye alınmamıştır. *Türkçe Sözlük*'teki fiil sayısının oldukça fazla olması nedeniyle de *Türkçe Sözlük*'ün yalnızca A ve B maddeleri incelenmiş, diğer maddeler inceleme dışında tutulmuştur. Çalışmaya malzeme olarak *Türkçe Sözlük* ve *Tarama Sözlüğü* temel alınmıştır. Ancak *Tarama Sözlüğü*'nde döneme ait tüm sözcüklerin yer almadığı düşünülerek çalışmaya Eski Anadolu Türkçesi metinlerinden Ahmed Fakih'in *Kitabu Evsâfi Mesâcidi's - Şerîfe*, Kutbeddin İzniki'nin *Mukaddime*, Muhammed bin Hamza'nın *Kur'an Tercümesi*, Necâti Bey Dîvânı, Şirvanlı Mahmud'un *Kemâliyye* ve *Tuhfe-i Muradî* de dahil edilmiştir. Çalışmadaki temel amaç, *Tarama Sözlüğü* (13.-15. yy) ile *Türkçe Sözlük* (20. yy-...) arasında (dönemler arasındaki) benzerlik ve farklılıkların ortaya koymak ve böylelikle Eski Anadolu Türkçesi metinleri üzerinden Türkiye Türkçesi ve tarihsel sözlükçülüğe bir katkı sağlamaktır.

Anahtar Kelimeler: Eski Anadolu Türkçesi, Türkçe Sözlük, Tarama Sözlüğü, fiiller, söz varlığı, tarihsel sözlükçülük.

Use of Verb in Old Anatolian Turkish With Turkish

Abstract

This study focused on the use of verbs in Turkey with Turkish Old Anatolian Turkish. Accordingly, it is tried to be determined whether the verbs in Turkish Dictionary are used in Old Anatolian Turkish or in which forms and meanings. As known, the Old Anatolian Turkish, Turkey Turkish constitutes the first period. Therefore ancient Anatolian language features largely in terms of present-day Turkey in the Turkish and Turkish is also known that there are differences as well as similarities. These similarities and differences show themselves in sound and form features. But beside this, today's Turkey in the Turkish word used in some of the Old Anatolian Turkish in some words ever being used or located in Old Anatolian Turkish Turkish contemporary Turkey has attracted the attention that has never been used. Here in this study, of which only the Old Anatolian Turkish word, which is shown to be the only words used in today's Turkey Turkish. In the study, evaluation of vocabulary was only in the context of verbs, other word types were not examined. Since the number of verbs in the Turkish Dictionary is quite high, only the items A, B of the Turkish Dictionary have been examined, and the other items have been excluded. The study was based on Turkish Dictionary and Scan Dictionary. However, considering the fact that all the words of the period are not included in the Screening Dictionary, the text of Ahmed Fakih's *Kitabu Evsâfi Mesâcidi's - Şerîfe*, Kutbeddin İzniki's *Mukaddime*, Muhammed bin Hamza's *Kuran Tercümesi*, Necâti Bey Dîvânı, Şirvanlı Mahmud's *Kemâliyye* and *Tuhfe-i Muradî* were also included. The main objective of the study is scanning Dictionary with Turkish Dictionary between similarity and reveals the differences and thus Old Anatolian Turkish texts is to provide a contribution through Turkey, Turkish and historical lexicography to.

Keywords: Old Anatolian Turkish, Turkish Dictionary, Browsing Dictionary, verbs.

* Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen - Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türkiye, ycelik@mku.edu.tr.

Giriş

Türkçe, tarihi çok eski devirlere uzanan ve söz varlığı bakımından oldukça zengin olan dillerden biridir. Böylesine geniş bir alana yayılmış ve tarihsel olarak yüzlerce yıl öncesine uzanan Türkçenin çeşitli dönemlere ayrılarak betimlenmesi araştırmacılara büyük kolaylık sağlar. Türkçe ses bilgisi, biçim bilgisi gibi özellikleri yanında söz varlığındaki farklılıklara göre de belli dönemlere ayrılır. Söz varlığının ortaya konulabilmesi ise, o döneme ait metinlerin bu açıdan betimlenmesiyle mümkündür. Ancak söz konusu dönemle ilgili olarak hazırlanmış sözlükler ve metin yayımlarına eklenmiş dizinler de araştırmacılar için büyük bir kolaylıktır. Bu bakımdan Türkçenin söz varlığını pratik bir biçimde ortaya koyabilmek ve Türkçenin çalışmaya konu olan dönemi ile diğer dönemleri arasında söz varlığıyla ilgili benzerlik ve farklılıkları belirlemek için, bazı dönem sözlüklerinden, dizin çalışmalarından ve sözü edilen dönemlerin başka bazı eserlerinden yararlanmak gerekir.

Bu çalışma da Türkçenin söz varlığı üzerine bir çalışma olup *Türkçe Sözlük* ve *Tarama Sözlüğü* kaynaklıdır.

Çalışmada *Türkçe Sözlük* (11. Baskı Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara 2011)'ten *Tarama Sözlüğü*'ne (3. Baskı, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara 1995) A ve B ile başlayan fiiller incelenmiş ve *Türkçe Sözlük*'teki fiillerin Eski Anadolu Türkçesinde kullanılıp kullanılmadığı üzerinde durulmuştur. Bilindiği gibi *Tarama Sözlüğü*'ne *Türkçe Sözlük*'te bugün kullanılmayan ya da anlamı değişen bazı fiiller alınmamıştır. Bu durum, fiillerin Eski Anadolu Türkçesinde gerçekten kullanılıp kullanılmadığı konusunda güvenilir bir veri oluşturmamaktadır. Çalışmanın en azından bazı fiillerle ilgili bu türden tereddütlerin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bilindiği üzere Eski Anadolu Türkçesi (13-15.yy), Türkiye Türkçesinin (20. yy- ...) ilk dönemini oluşturmaktadır. Bu nedenle Eski Anadolu Türkçesi ile günümüz Türkiye Türkçesi arasında dil özellikleri bakımından büyük oranda benzerlikler olduğu gibi farklılıkların olduğu da bilinmektedir. Bu benzerlik ve farklılıklar, ses ve biçim özelliklerinde kendisi göstermektedir. Ancak bunun yanında, günümüz Türkiye Türkçesinde kullanılan kimi sözcüklerin Eski Anadolu Türkçesinde hiç kullanılmadığı ya da Eski Anadolu Türkçesinde yer alan kimi sözcüklerin günümüz Türkiye Türkçesinde hiç kullanılmadığı da dikkati çekmektedir. İşte bu çalışmada, hangi sözcüklerin yalnızca Eski Anadolu Türkçesi hangilerinin ise yalnızca günümüz Türkiye Türkçesinde kullanılan sözcükler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada, sözcüklerin değerlendirilmesi fiiller bağlamında olmuştur. *Türkçe Sözlük*'teki fiil sayısının oldukça fazla olması nedeniyle de *Türkçe Sözlük*'ün yalnızca A ve B maddelerindeki Türkçe kökenli sözcükler incelemeye alınmış, diğer maddeler inceleme dışında tutulmuştur. Çalışmaya malzeme olarak *Türkçe Sözlük* ve *Tarama Sözlüğü* temel alınmıştır. Ancak *Tarama Sözlüğü*'nde döneme ait tüm sözcüklerin yer almadığı düşünülerek çalışmaya Eski Anadolu Türkçesi metinlerinden Ahmed Fakih'in *Kitâbu Evsâfi Mesâcidi'sh – Şerife*, Kutbeddin İznikî'nin *Mukaddime*, Muhammed bin Hamza'nın *Kur'an Tercümesi*, *Necâtî Bey Dîvânı*, Şirvanlı Mahmud'un *Kemâliyye* ve *Tuhfe-i Muradî* de dahil edilmiştir.

Çalışmamızdaki temel amaç, *Türkçe Sözlük*'teki fiillerin *Tarama Sözlüğü* ve diğer eserlerde var olup olmadığını ve bugünkü Türkiye Türkçesindeki kimi fiillerin Eski Anadolu Türkçesinde kullanılıp kullanılmadığını tespit etmektir.

Çalışmada *Türkçe Sözlük* TS, *Tarama Sözlüğü* ise *Tar.S* biçiminde kısaltılmıştır. Buna göre basit ve türemiş olup *Türkçe Sözlük*'te olan ancak *Tarama Sözlüğü*'nde bulunmayan ve *Türkçe Sözlük*'te olmayıp *Tarama Sözlüğü*'nde olan fiiller şunlardır:

1. TS'de Olup Tar.S'de Olmayan Fiiller

1.1. TS'de Olup Tar.S'de Olmayan Basit Fiiller

aban	boğ-
abra-	boğumla-
acılaştır-	boz-
adlandırıl-	böl-
ağrı-	bölgele-
as-	bölümle-
at-	bört-
ayır-	buda-
bez-	bukağıla-
bıçakla	bul-
bık-	bulgula-
bileyle	bun-
bilmezle-	

Bu bölümde *TS*'de olup *Tar.S*'de olmayan 25 basit fiil incelenmiştir. Bu fiiller yalnızca *TS*'de yer almakta, *Tar.S*'de bulunmamaktadır. Ancak bunlardan *aban*, *abra -*, *acılaştır-*, *adlandırıl-*, *bıçakla-*, *bileyle*, *bilmezle-*, *boğumla*, *bölgele-*, *bölümle-*, *bört-*, *buda-*, *bukağıla-*, *bulgula-*, *bun-* diğer eserlerin hiçbirinde de yer almamaktadır; *ağrı-* KİM, ŞMK, NBD ve TM'de; *as-* AF, KİM, KT, NBD ve TM'de; *at-* KİM, KT, NBD ve TM'de; *ayır-* KİM, ŞMK, KT, NBD ve TM'de; *bez-*, *bık-* yalnızca NBD'de; *boğ-* KİM, KT ve NBD'de; *boz-* AF, NBD ve TM'de; *böl-* yalnızca KİM'de; *bul-* ise sözü edilen tüm eserlerde yer almaktadır. Dolayısıyla da *aban*, *abra -*, *acılaştır-*, *adlandırıl-*, *bıçakla-*, *bileyle*, *bilmezle-*, *boğumla*, *bölgele-*, *bölümle-*, *bört-*, *buda-*, *bukağıla-*, *bulgula-*, *bun-* fiillerinin Eski Anadolu Türkçesinde kullanılmadığını *ağrı-*, *as-*, *at-*, *ayır-*, *bez-*, *bık-*, *boğ-*, *boz-*, *böl-* ve *bul-* fiillerinin ise diğer eserlerdeki kullanımlarına bakılarak Eski Anadolu Türkçesinde kullanıldığını söyleyebiliriz.

1. 2. *TS*'de Olup *Tar.S*'de Olmayan Türemiş Fiiller

abandır	adan-	ağlat-
abartıl-	adat-	ağrı-
acıkıl-	adlaştır-	ahla-
acılan-	ağaçlandır-	akaçla-
acılaş-	ağaçlandırıl-	akaçlat-
acın-	ağaçlaş-	akçullan-
acındır-	ağartıl-	akçullan-
acınıl-	ağıla-	akışkanlaştır-
açıklan-	ağılan-	akla-
açıklaş-	ağılandır-	aklan-
açıklaştı-	ağılaş-	aklaş-
açıklat-	ağın-	aklaştı-
açımın-	ağırlaştır-	aksat-
açıklan-	ağırlat-	aksırt-
açkıl-	ağırsa-	akşamlat-
açtır-	ağızla-	aktart-
adakla-	ağızlaş-	alacala-
adaklan-	ağlaş-	alacalandır-

alala-	arıklaş-	ayılt-
alazla-	arılan-	ayırımla-
alazlan-	arılaş-	ayırt-
alçaklaş-	arılaştır-	aykırılaş-
aldatıl-	arındır-	ayla-
aldırt-	arşınla-	ayranlaş-
alevlen-	artıkla-	ayrılaş-
alevlendir-	arttır-	ayrımlaş-
algıla-	asil-	ayrımsa-
algılan-	astır-	ayrıştır-
algılat-	aşağılaş-	aytış-
alıklaş-	aşağılat-	azal-
alıkladır-	aşağısa-	azalt-
alıntıla-	aşıl-	azdırıl-
alışıl-	aşıla-	azgınlaş-
alıştır-	aşılan-	azıştır-
alkışlan-	aşılata-	azmanlaş-
alla-	aşın-	bağdaş-
allan-	aşındır-	bağdaşıklaş-:
allaş-	aşır-	bağdaşıklaştır-
altla-	aşırıl-	bağdaşıl-
anaçlaş-	aşırt-	bağdaştır-
analadır-	aşla-	bağımıla-
andırış-	aştır-	bağımılaş-
anıklaş-	ata-	bağımsızlaş-
anılaş-	atan-	bağımsızlaştır-
anımsa-	atıl-	bağışla-
anımsan-	atıştır-	bağışlan-
anımsat-	atkıla-	bağışlat-
anıştır-:	atla-	bağıtlan-
anıtlaş-	atlan-	bağıtlaş-
anıtlaştır-	atlanıl-	bağlaş-
anıtlaştırıl-	atlat-	bağlat-
anlamlandır-	atlatıl-	bağlılaş-
anlamsızlaştır-	attır-	bakın-
anlaş-	avlat-	bakırılaş-
anlaştır-	avundur-	bakış-
anlat-	avutul-	baktır-
anlatıl-	ayart-	balabanlaş-
anlattır-	ayartıl-	balçıklaş-
apazla-	ayazla-	balıkla-
apıştır-	ayazlan-	balıklandır-
aralat-	ayazlandır-	balla-
aran-	ayazlandırıl-	ballan-
aranıl-	ayazlat-	ballandır-
araştırıl-	aydınlan-	baltala-
ardaklan-	aydınlatıl-	barındır-
argaçla-	ayıklat-	basınçla-

basamaklılaş-	bilimselleştir-	boyatıl-
belgegeçerle-	bilinçlen-	boynuzla-
benilde-	bilinçlendir-	boynuzlan-
benimse-	bindiril-	boynuzlaş-
benimsen-	binil-	boynuzlat-
benimset-	bireyleştir-	boyunlandır-
benze-	bireyselleştir-	boyutla-
benzeş-	biriktiril-	boyutlan-
benzeştir-	birleşil-	boyutlandır-
benzet	birleştir-	bozdur-
benzetil-	birleştiril-	bozdurt-
berele-	bitir	bozdurul-
berelen-	bitiril-	bozkırlaş-
beslen-	bitiş-	bozul-
beslenil-	bitiştir-	bozulaş-
beslet-	bitiştiril-	bozuş-
beşle-	bitkileş-	böceklen-
bezdir-	bizle-	böcelen-
bezdiril-	bodurlaş-	böldür-
bezet-	boğasa-	bölümlen-
bezginleş-	boğazlan-	bölümlendir-
bezil-	boğazlaş-	bölün-
bıçaklan-	boğazlat-	bölüş-
bıçaklat-	boğdur-	bölüştür-
bıçkınlaş-	boğdurt-	bölüştürül-
bıkıl-	boğdurul-	bönleş-
bıkış-	boğuklaş-	börttür-
bıktır-	boğul-	börtül-
bırakıl-	boğumlan-	budan-
bırakış-	boğuş-	budat-
bıraktır-	boğuşul-	buğula-
bıyıklan-	bokla-	buğulan-
biçil-	boklan-	buğulandır-
biçimlen-	boklaş-	buğulaş-
biçimlendir-	boncuklan-	bulan-
biçimlendiril-	boncuklaş	bulandırıl-
biçimselleştir-	borçlandır-	bulanıklaş-
biçimsizleş-	borçlandırıl-	bulanıklaştır-
biçtir-	borçlanıl-	bulaşıl-
bildir-	boşa-	bulaştır-
bildiril-	boşaltıl-	bulaştırıl-
bildiriş-	boşan-	buldur-
bilen-	boşandır-	buldurt-
bilet-	boşattır-	bulgurla-
bilgilen-	boşla-	bulgurlan-
bilgilendir-	boyala-	bulun-
bilgilendiril-	boyalan-	bulundur-
bilgisayarlaş-	boyat-	bulundurul-

buluştur-
buluşul-
bulutlan-
bumla-
buna-
bunalt-
bunaltıl-
bungunlaş-
bungunlaştır-
burdur-
burgula-
burgulan-
burk-
burkul-
buruklaş-
burunla-
buruş-
buruştur-
buydur-
buzağılaş-
buzlan-
buzlaş-
buzullaş-
büktür-
bükün-
bütünlen-
bütünlet-
büyüklen-
büyükse-
büyüle-
büyülen-
büyült-
büyümse-
büyüt-
büyütül-
büzdür-
büzgüle-
büzül-
büzüş

Bu bölümde *TS*'de olup *Tar.S*'de olmayan toplam 381 türemiş fiil incelenmiştir. Bu fiiller yalnızca *TS*'de yer almakta, *Tar.S*'de bulunmamaktadır. Ancak bunlardan *abandır*, *abartıl-*, *acıkıl-*, *acılan-*, *acılaş-*, *acındır-*, *acınıl-*, *açıklan-*, *açıklaş-*, *açıklaştır-*, *açıklat-*, *açımılan-*, *açkılan-*, *açkılata-*, *adaklan-*, *adan-*, *adat-*, *adlaştır-*, *ağaçlandır-*, *ağaçlandırıl-*, *ağaçlaş-*, *ağılan-*, *ağılaş-*, *ağın-*, *ağırlat-*, *ağartıl-*, *ağılandır-*, *ağırlaştır-*, *ağırsa-*, *ağızlaş-*, *ahla-*, *akaçla-*, *akaçlat-*, *akçılın-*, *akçillaş-*, *akışkanlaştır-*, *akla-*, *aklan-*, *aklaş-*, *aklaştır-*, *aksat-*, *aksırt-*, *aktart-*, *alacala-*, *alacalandır-*, *alala-*, *alazla-*, *alazlan-*, *alçaklaş-*, *aldatıl-*, *aldırt-*, *alevlen-*, *alevlendir-*, *algıla-*, *algılan-*, *algılat-*, *alıklaş-*, *alıklılaştır-*, *alıntıla-*, *alışıl-*, *alıştır-*, *alkışlan-*, *alla-*, *allan-*, *allaş-*, *altla-*, *anaçlaş-*, *analılaştır-*, *andırış-*, *anıklaş-*, *anılaş-*, *animsa-*, *animsan-*, *animsat-*, *anıştır-*, *anıtlaş-*, *anıtılaştır-*, *anıtılaştırıl-*, *anlamlandır-*, *anlamsızlaştır-*, *anlaş-*, *anılaştır-*, *anlatıl-*, *anlattır-*, *apazla-*, *apıştır-*, *aran-*, *aranıl-*, *araştırıl-*, *ardaklan-*, *argaçla-*, *arıklaş-*, *arılan-*, *arılaş-*, *arılaştır-*, *arındır-*, *artıkla-*, *aşağılaş-*, *aşağılat-*, *aşağısa-*, *aşıla-*, *aşılan-*, *aşılata-*, *aşın-*, *aşındır-*, *aşırıl-*, *aşırt-*, *aşla-*, *aştır-*, *ata-*, *atan-*, *atıştır-*, *atkıla-*, *attır-*, *arşınla-*, *atla-*, *atlan-*, *atlanıl-*, *atlat-*, *atlatıl-*, *avundur-*, *avutul-*, *ayart-*, *ayartıl-*, *ayazla-*, *ayazlan-*, *ayazlandır-*, *ayazlandırıl-*, *ayazlat-*, *aydınlan-*, *aydınlatıl-*, *ayıklat-*, *ayıl-*, *ayırt-*, *ayırılaş-*, *ayırımla-*, *ayırılmaş-*, *ayırımsa-*, *ayırıştır-*, *aytış-*, *aykırılaş-*, *ayranlaş-*, *azdırıl-*, *azgınlaş-*, *azıştır-*, *azmanlaş-*, *bağdaşıklaş-*, *bağdaşıklaştır-*, *bağdaşıl-*, *bağdaştır-*, *bağımıla-*, *bağımılaş-*, *bağimsızlaş-*, *bağimsızlaştır-*, *bağışlan-*, *bağışlat-*, *bağıtlan-*, *bağıtlaş-*, *bağlaş-*, *bağlat-*, *bağlılaş-*, *bakırılaş-*, *bakış-*, *baktır-*, *balabanlaş-*, *balçıklaş-*, *balıkla-*, *balıklandır-*, *balla-*, *ballan-*, *ballandır-*, *baltala-*, *barındır-*, *basınçla-*, *basmakalıplaş-*, *belgegeçerle-*, *benilde-*, *benimse-*, *benimsen-*, *benimset-*, *benzeş-*, *benzeştir-*, *benzetil-*, *berele-*, *berelen-*, *beslet-*, *bezdir-*, *bezdiril-*, *bezet-*, *bezginleş-*, *bezil-*, *biçaklan-*, *biçaklat-*, *biçkinlaş-*, *bıkil-*, *bıkış-*, *bıktır-*, *bırakış-*, *bıyıklan-*, *biçimlen-*, *biçimlendir-*, *biçimlendiril-*, *biçimselleştir-*, *biçimsizleş-*, *biçtir-*, *bildiril-*, *bildiriş-*, *bilen-*, *bilet-*, *bilgilen-*, *bilgilendir-*, *bilgilendiril-*, *bilgisayarlaş-*, *bilimselleştir-*, *binçlen-*, *binçlendir-*, *bindiril-*, *bireyleştir-*, *bireyselleştir-*, *biriktiril-*, *birleşil-*, *birleştire-*, *birleştiretil-*, *bitiril-*, *bitiştir-*, *bitiştiril-*, *bitkileş-*, *bizle-*, *bodurlaş-*, *boğasa-*, *boğazlaş-*, *boğazlat-*, *boğdur-*, *boğdurt-*, *boğdurul-*, *boğuklaş-*, *boğuş-*, *boğuşul-*, *bokla-*, *boklan-*, *boklaş-*, *boncuklan-*, *boncuklaş-*, *borçlandır-*, *borçlandırıl-*, *borçlanıl-*, *boşaltıl-*, *boşan-*, *boşandır-*, *boşattır-*, *boşla-*, *boyala-*, *boyalan-*, *boyat-*, *boyatıl-*, *boynuzla-*, *boynuzlan-*, *boynuzlaş-*, *boynuzlat-*, *boyunlandır-*, *boyutla-*, *boyutlan-*, *boyutlandır-*, *bozdur-*, *bozdurt-*, *bozdurul-*, *bozkırılaş-*, *bozulaş-*, *bozuş-*, *böceklen-*, *böcelen-*, *böldür-*, *bölümlen-*, *bölümlendir-*, *bölüş-*, *bölüştür-*, *bölüştürül-*, *bönleş-*, *börttür-*, *börtül-*, *budat-*, *buğula-*, *buğulan-*, *buğulandır-*, *buğulaş-*, *bulandırıl-*, *bulanıklaş-*, *bulanıklaştır-*, *bulaşıl-*, *bulaştırıl-*, *buldurt-*, *bulgurla-*, *bulgurlan-*, *bulundur-*, *bulundurul-*, *buluştur-*, *bulutlan-*, *bumla-*, *buna-*, *bunalt-*, *bunaltıl-*, *burdur-*, *burk-*, *burunla-*, *buruş-*, *buruştur-*, *buluşul-*, *bungunlaş-*, *bungunlaştır-*, *burgula-*, *burgulan-*, *burkul-*, *buruklaş-*, *buydur-*, *buzağılaş-*, *buzlan-*, *buzlaş-*, *buzullaş-*, *büktür-*, *bükün-*, *bütünlen-*, *bütünlet-*, *büyüklen-*, *büyükse-*, *büyült-*, *büyümse-*, *büyüt-*, *büyütül-*, *büzdür-*, *büzgüle-*, *büzül-*, *büzüş-* hem *Tar. S*'de hem de sözü edilen diğer eserlerin hiçbirinde bulunmamaktadır; ancak *ağrı-* ŞMK ve KT'de, *acın-*, *açtır-*, *adakla-*, *ağıla-*, *ağızla-*, *akşamlat-*, *astır-*, *aşıl-*, *aşır-*, *avlat-*, *ayla-*, *bağdaş-*, *boşa-*, *boğumlan-*, *budan-*, *buldur-* yalnızca NBD'de; *anlat-*, *aralat-*, *bakın-*, *bırakıl-*, *bıraktır-*, *beslenil-*, *büyüle-*, *büyülen-* yalnızca KT'de, *azal-*, *binil-* ve *bölün-* KİM'de, *azalt-* ŞMK'de; *bağışla-*, *benze-* ŞMK dışındaki tüm eserlerde, *benzet-* AF, KT, NBD ve TM'de, *beşle-*, *bulan-* KİM ve NBD'de; *ağlaş-* AF ve NBD'de, *ağlat-*, *atıl-* KT ve NBD'de, *arttır-* ŞMK, KT ve TM'de, *asıl-* NBD ve TM'de, *biçil-*, *boğul-* KİM, KT ve NBD'de, *bildir-* AF dışındaki tüm eserlerde, *boğazlan-* ŞMK ve TM'de, *bitir-* KİM, ŞMK, KT ve NBD'de, *bitiş-* yalnızca TM'de, *bozul-* AF, KİM, NBD ve TM'de, *bulaştır-* KİM ve ŞMK'de; *beslen-* KT, NBD ve TM'de, *bulun-* fiili ise sözü edilen tüm eserlerde yer almaktadır. Sözü edilen bu fiillerin diğer eserlerde bulunma durumlarına bağlı olarak bunların 13, 14 ve 15. yüzyıllarda yani Eski Anadolu Türkçesi döneminde kullanıldığı söylenebilir.

2. *TS*'de Olmayıp *Tar.S*'de Olan Fiiller

2. 1. *TS'te Olmayıp Tar.S'de Olan Basit Fiiller*

añra-
arış-
asar- / asra-
aşık-
aya-
biti-
buş-
büdür-
büğ-

Bu bölümde *TS'te* olmayıp *Tar.S'de* olan basit fiiller gösterilmiştir. Bu bölümde 9 fiil tespit edilmiştir. Bu fiiller yalnızca *Tar.S'de* bulunmaktadır. Dolayısıyla bu fiillerin Eski Anadolu Türkçesinden sonra kullanımdan düşerek günümüz Türkiye Türkçesinde kullanılmadıkları görülmektedir.

2. 2. *TS'de Olmayıp Tar.S'de Olan Türemiş Fiiller*

açmazlan-	ayıt-
ağdar-/ağdar-	ayruksı-
ağdurul-	ayruksın- ayruksıt-
ağırıl-	babalan-
ağırt-	balçıkla-
ağlaması-	barabarlaş-
ağlamsı-	basın-
ağlamsın-	başlan-
ağlası-	başnal-
akış-	batıl-
algasa-	bayı-
almazlan-	bayıt-
alukla-	becidle-
andla-	becidlet-
anukla-	beğelin-
añraş-	beğlen-
apıla- / apula-	belinle-
argur-	bellüle-
arıkla-	beñle-
arıklat-	berkil-
arkalaş-	bezenil-
arkurt-	bıçaklaş-
artırış-	biliklen- / beliklen-
artırış-	bilirlen- / bilürlen-
artlaş-	biliştir-
artukla-	biribi-
aruklandur-	bitile-
aşat-	bitit-
aşıkla-	bitriş-
avurtlaş-	botla- (bortla-)
ayan-	burna-
aygırsa-	burtar-

buşurğa-
büğen-

büküt-

Bu bölümde *TS*'de olmayıp *Tar.S*'de olan türemiş fiiller gösterilmiştir. Bu bölümde 75 fiil tespit edilmiştir. Bu fiiller yalnızca *Tar.S*'de bulunmaktadır. Dolayısıyla bu fiillerin Eski Anadolu Türkçesinden sonra kullanımdan düşerek günümüz Türkiye Türkçesinde kullanılmadıkları görülmektedir. Ayrıca, bu fiillerin *Tar.S* dışındaki diğer eserlerde yer almadığı görülmüştür. Ancak *TS* temelli olan bu çalışmada, bazı fiillerin *TS*'de bulunmaması, diğer eserlerde bulunup bulunmama durumuna göre daha önemlidir. Zaten *Tar.S*'de bulunduğu tespit edilen bu fiillerin, 13, 14 ve 15. yüzyılda kullanıldığı açıktır; diğer eserlerle desteklemeye gerek yoktur. Bu fiillerin burada verilmesinin amacı, *TS* ile *Tar.S*'de gerek anlam gerekse biçim açısından bağlantı kurulamayan fiilleri göstermektir.

Sonuç

Bu çalışmada;

1. *Türkçe Sözlük*'teki fiillerin Eski Anadolu Türkçesinde kullanılıp kullanılmadığı üzerinde durulmuştur.
2. Hangi fiillerin yalnızca Eski Anadolu Türkçesi hangilerinin ise yalnızca günümüz Türkiye Türkçesinde kullanılan fiiller olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.
3. *Türkçe Sözlük*'teki fiil sayısının oldukça fazla olması nedeniyle de *Türkçe Sözlük*'ün yalnızca A ve B maddeleri incelemeye alınmış, diğer maddeler inceleme dışında tutulmuştur.
4. Çalışmanın temel çıkış noktası Türkçe Sözlük olmakla birlikte çalışmada sadece basit ve türemiş fiiller incelenmiştir.
5. Eski Anadolu Türkçesi ve günümüz Türkiye Türkçesi ile ilgili veriler *Türkçe Sözlük* ve *Tarama Sözlüğü* üzerinden tespit edilmiştir.
6. *Tarama Sözlüğü*'nde döneme ait tüm sözcüklerin yer almadığı düşünülerek çalışmaya Eski Anadolu Türkçesi metinlerinden Ahmed Fakih'in *Kitâbu Evsâfî Mesâcidi'sh – Şerîfe*, Kutbeddin İznikî'nin *Mukaddime*, Muhammed bin Hamza'nın *Kur'an Tercümesi*, *Necâtî Bey Divânı*, Şirvanlı Mahmud'un *Kemâliyye* ve *Tuhfe-i Muradî* de dahil edilmiştir.
7. Çalışma *TS*'de Olup *Tar.S*'de Olmayan Fiiller (*TS*'de Olup *Tar.S*'de Olmayan Basit Fiiller, *TS*'de Olup *Tar.S*'de Olmayan Türemiş Fiiller) ve *TS*'te Olmayıp *Tar.S*'de Olan Fiiller (*TS*'te Olmayıp *Tar.S*'de Olan Basit Fiiller, *TS*'de Olmayıp *Tar.S*'de Olan Türemiş Fiiller) olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.
8. Çalışmada incelenen fiiller, ilgili başlıklarda, öncelikle sözcük listesi olarak verilmiş, Ardından *Tar.S* ve diğer eserlerde kullanılıp kullanılmama durumlarına göre değerlendirilmiştir.
9. Çalışmada toplam 490 fiil incelenmiştir. Bunlardan 406'sı *TS*'de Olup *Tar.S*'de Olmayan Fiiller (25'i *TS*'de Olup *Tar.S*'de Olmayan Basit Fiiller, 381'i *TS*'de Olup *Tar.S*'de Olmayan Türemiş Fiiller), 84'ü *TS*'te Olmayıp *Tar.S*'de Olan Fiillerde (9'u *TS*'te Olmayıp *Tar.S*'de Olan Basit Fiiller ve 75'i *TS*'de Olmayıp *Tar.S*'de Olan Türemiş Fiiller) karşımıza çıkmaktadır.
10. Çalışmada incelenen fiillerden yalnızca *TS*'de kullanılıp *Tar.S*'de kullanılmayan fiillerin *Tar.S*'de kullanılmayıp diğer eserlerde yer alması, sözü edilen fiillerin (*ağrı-*, *as-*, *at-*, *ayır-*, *bez-*, *bık-*, *bitir-*, *bitiş-*, *boğ-*, *boz-*, *böl-* ve *bul-*, *bulaş-* vb.) Eski Anadolu Türkçesinde kullanıldığını, bazı fiillerin *TS*'te

olmayıp *Tar.S*'de olması ise 15. yüzyıldan sonra bazı fiillerin anlam ve biçimsel olarak kullanımdan düştüğünü göstermektedir.

11. Eski Anadolu Türkçesinde sözü edilen fiillerin günümüz Türkiye Türkçesinde biçimsel ve anlamsal olarak kullanılmaması, bu fiillerin kullanımdan düşüp, bilimsel ve teknolojik gelişmelerle yerini yeni fiillere bırakması olarak açıklanabilir.

12. Çalışma yalnızca A ve B maddeleri üzerine olduğu için *Türkçe Sözlük* ve *Tarama Sözlüğü* üzerine betimlemeler sınırlı kalmıştır, bu nedenle Türkiye Türkçesi ve Eski Anadolu Türkçesi üzerine daha ayrıntılı söz söyleyebilmek adına, bu dönemlerle ilgili sözlüklerin tüm maddelerinin (A'dan Z'ye) incelenmesi, özellikle Eski Anadolu Türkçesi üzerine hazırlanmış tüm eserlerin taranması gerekmektedir.

Kaynakça

- Aksan, D., Atabay N., Kutluk İ. ve Özel S. (1983). *Sözcük Türleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Arat, R. R. (1979). *Kutadgu Bilig III İndeks*. Hazırlayanlar: Kemal Eraslan, Osman Fikri Sertkaya, Nuri Yüce. İstanbul: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Atalay, B. (1942). *Türk Dilinde Ekler ve Kökler Üzerine Bir Deneme*. İstanbul: Türk Dil Kurumu.
- Clauson, S. G. (1972). *An Etymological Dictionary Of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. Oxford.
- Dankoff, R. & Kelly J. (1985). *Mahmūd Al-Kāshgarī Compendium Of The Turkic Dialects (Dīvānu Lugāt At-Turk)*. Harvard Üniversitesi.
- Ediskun, H. (2005). *Türk Dilbilgisi*. 10. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ergin, M.(1993). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayraktar.
- Gülsevin, G. & Boz E. (2004). *Eski Anadolu Türkçesi*. 1. Baskı. Ankara: Gazi.
- Tarama Sözlüğü I-VIII*. (1995). 3. Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türkçe Sözlük* (2011). 11. Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türkiye 'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü I-XII* (1963-1982). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Pandemi (Covid-19) ile İlgili Televizyon Kanallarında Yayımlanan Reklamlarda Dil Kullanımı

*Doktora Öğrencisi Yıldız ÖZBİLEN**

Özet

Dil verileri başta sosyoloji, psikoloji olmak üzere farklı bilim dalları için elverişli bir gözlem alanı ve topluma dair dilsel ve kültürel çıkarımlar yapmak için değerli bir niteliğe sahiptir. İçerisinde kültür unsurlarını ve birçok derin yapıyı barındıran dil, küreselleşen dünyada, pazarlamada en temel iletişim araçlarından olan reklamlar için de önemli bir rol teşkil etmektedir. Reklamlar, diğer dil kesitlerinden net bir mesajı olması, pazarlama odaklı olması, birden fazla kişiye hitap etmesi yönleriyle ayrılır. Üretici ile tüketici arasındaki iletişimi sağlayan tek unsur olan reklam dili diğer dil malzemelerinden çok daha fazla uyarıcı (müzik, görsellik, yinlemeler vb.) barındırması yönüyle de ayrılmaktadır. Günlük yaşantımızın vazgeçilmezleri arasında olan, çağa ayak uyduran ve her kesime hitap eden reklam dili, topluma ve içerisinde bulunduğumuz döneme ait birçok mesaj bulundurmaktadır.

Bu araştırma 2020 yılında ortaya çıkan ve ülkemizle birlikte tüm dünyayı etkisi altına alan “korona virüs” ile beraberinde yaşanan salgın sürecinde bu konuyla ilgili olarak çıkmış reklamlardaki dil kullanımına yöneliktir. Araştırmada ulusal televizyon kanallarında (Trt1, Show TV, Kanal D, ATV) 2020 yılı Mart-Temmuz arasında gösterilen reklamların dili incelenmiştir. Bu kapsamda pandemi ile ilgili reklamlar tespit edilmiş ve reklam metinleri yazıya geçirilmiştir. Yazıya geçirilen reklam metinlerinin kategorilerinde kargo, banka, gıda, bilişim, mobilya, beyaz eşya, market, sigorta vb. özel kurumların yanında Sağlık Bakanlığı ve Kızılay gibi resmî kurumların reklamlarına da yer verilmiştir. Daha sonra reklam metinlerinde kullanılan zamanlar, sözcük sıklıkları ve söz dizim yapıları incelenmiş ve süreçle bağlantılı olarak yorumlanmıştır. Yorumlarla birlikte örnekler de verilerek çalışma somutlaştırılmış ve anlaşılabilirliğine katkı sağlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Reklam dili, dil kullanımı, Türkçe

Language Use In Advertisements Published On Television Channels Related To Pandemic

Abstract

Language data incorporate a convenient observation area for different disciplines, particularly sociology and psychology, have a valuable quality for making linguistic and cultural inferences about society. Language, which contains cultural elements and many sophisticated structures, also plays a crucial role for advertisements, which are one of the most essential communication tools in marketing in the globalizing world. Advertisements differ from other language segments in terms of having a clear message, being marketing-oriented, and appealing to more than one person. The advertising language, which is the only element that provides communication between the producer and the consumer, differs from other language materials in that it contains much more stimulating (music, visuality, repetitions, etc.), as well. Advertising language, which is among the indispensables of our daily life, keeps up with the era and appeals to all segments, contains many messages about the society and the period we are in.

This study aims to examine language use in the advertisements related to the novel coronavirus pandemic that emerged in 2020 and affected the whole universe as well as Turkey. In the research, the language of the advertisements appeared on national television channels (TRT1, Show TV, Kanal/Channel D, ATV) between March and July 2020 was examined. In this context, advertisements related to the pandemic were determined and the ad texts were transcribed. The categories of advertising transcribed texts consisted of both private institutions (cargo, bank, food, IT, furniture, white appliances, market, insurance etc.) and official institutions (the Ministry of Health and the Red Crescent). Later, tenses, word frequencies and syntax structures used in

* Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye, yildizcimen1@gmail.com

the advertisements were examined and interpreted in connection with the process. By giving examples along with comments, the study has been concretized and contributed to its understandability.

Keywords: Language of advertisement, language usage, Turkish

Giriş

Tarihi süreçten bugüne dil yalnızca dil bilgisel yönden açıklanamayacak kadar büyük değere sahiptir. Aksan (2015:11): “Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklüğüne sahiptir.” tanımlamasıyla da bu durumu açıkça dile getirilmiştir. Dil verileri ise başta sosyoloji, felsefe, tarih olmak üzere birçok bilim için elverişli bir gözlem alanı ve topluma dair dilsel ve kültürel çıkarımlar yapmak için değerli bir niteliğe sahiptir. Dil ayrıca insanların sesli göstergelerle anlaşma biçimidir. Küreselleşen dünyada yazı, resim, sembol, ikon gibi göstergelerin birçok alanda kullanımı artmış olsa da geçmişten günümüzde en etkileyici göstergeler söz ile gerçekleşenlerdir. Öyle ki kişi henüz okuma ve yazmayı öğrenmeden konuşur ve ilk iletişim şekli söz ile olmaktadır (Martinet, 1998:15). Dil verileri ise yalnızca sözcük, cümle düzeyinde açıklanamayacak kadar anlam barındırır. Saussure’un yol haritasını çizdiği dil bilimin ardından Chomsky ve Martinet hatta dile getirdiği farklı yorumlarıyla birlikte Wittgenstein gibi isimler yardımıyla cümle kavramı dil bilgisi mantığıyla birlikte anlamsal odaklı da incelenmeye çalışılmış, farklı disiplinlerle birlikte açıklanmak istenmiş ve dildeki her yapının bir işlevi olduğu ortaya konmuştur. “Dilin anlam evreninin en yaygın ve uzlaşmış bir modellemesi olduğuna ilişkin yargının benimsendiği günümüzde sözcüklerin (hatta biçimbirimlerin) salt nesne ve /veya hareketli imlemesi kabul edilemez niteliktedir.” (Aydemir, 2007:127). İnsanı anlamak da bir onun dilini çözme yolundan geçer. “Bütün kuramlar, sokakta konuşan kişinin, oldukça soyut bir konuyu açıklamaya çalışan felsefe profesörünün, yarattığı düşsel dünyayla okuyucusunu büyüleyen yazarın ya da her sözcüğü tartarak kullanan, her sözcüğe yeni bir anlam yükleyen şairin kullandığı dili tanımaya yöneliktir.” (Günay, 2004:10). Yani dili anlama çabası bir anlamda insanı, toplumu anlama çabasıdır.

Günümüzdeki en etkili kitle iletişim araçlarından olan reklam her ne kadar yazı ve görsel olarak birçok mesaj verme çabasında olsa da en çok kullandığı etkileyici unsur, dilin kendisidir. İçerisinde kültür unsurlarını ve birçok derin yapıyı barındıran dil, küreselleşen dünyada, pazarlamada en temel iletişim araçlarından olan reklamlar için de önemli bir rol teşkil etmektedir. “Reklam iletileri, iknayı gerçekleştirme amaçlayan özel ve araçsal bir yapıya sahiptir. Reklam metinlerindeki dil kullanımları, reklam amaçları doğrultusunda, ağdalı, törensel, sıradan, kişisel, yalın ve karmaşık olarak gerçekleşebilir.” (Batı, 2002: 151). Reklam dili diğer dil kesitlerinden maddi bir kaygı içerisinde şekillenmesi bakımından ayrılmaktadır. Tüketiciyi etkileyip ürünü aldırma tek hedefidir. Bu doğrultuda reklam yazarının dili kısa, öz ve etkili şekilde kullanması gerekir. Ayrıca diğer dil kesitlerinde olmayan müzik, görsellik, yinelemeler gibi birçok unsurdan faydalanması açısından da etkileyciliği artırılabilir bir yapıdadır. Bu yönüyle reklam dili disiplinler arası bir nitelik taşır. Tüketici psikolojisi, hedef kitleye yönelik olma, ekonomi, görsellik, çarpıcı ve farklı ifadeler kullanması yönüyle de reklam dilinin basit bir şekilde oluşmadığını söylemek de mümkündür (İnce, 1993: 232).

Üreticinin tüketiciyle en canlı iletişim şekli dil ile gerçekleşir. Ayrıca dil yardımıyla okumuş ya da okuma-yazma bilmeyen insandan konuşmayı yeni öğrenmiş bir bebeğe kadar her kesime hitap edilebilir. Her reklam tüm kesimlere hitap etmese de dil yardımıyla hedef kitleye en kolay ve en etkileyici şekilde ulaşabilmektedir. Örneğin: hedef kitlesi daha küçük yaş grubu ise daha canlı, akılda kalıcı kısa ve yinelemelerin olduğu reklamlar daha ön plana çıkarken yaş grubu daha ileri düzey olan kitlelere seslenmek için daha dikkat çekici, o günün modasına uygun, daha fazla mesaj içeren reklamlar karşımıza çıkmaktadır. Bu şekilde hedef kitleye hitap etme her ne kadar farklı olsa da asıl etkinliğini ise dile borçludur. Bununla birlikte reklam dilinin toplum üzerindeki etkinliği bir o kadar güçlüdür. Reklamlarda

dile getirilen kimi kalıp ifadeler, cümleler, söz dizim ile ilgili farklılıklar, ritimle birlikte söylenen marka isimleri hedef kitleyi etkilemekte hatta bazen günlük diline yansıtacak derecede etkili olabilmektedir. Belli bir süre zarfında tüketiciyi etkileme ve onu ürüne yönelik harekete geçirme amacı olan reklam metinlerinin iletileri bir anlamda toplumu da yansıtmaktadır.

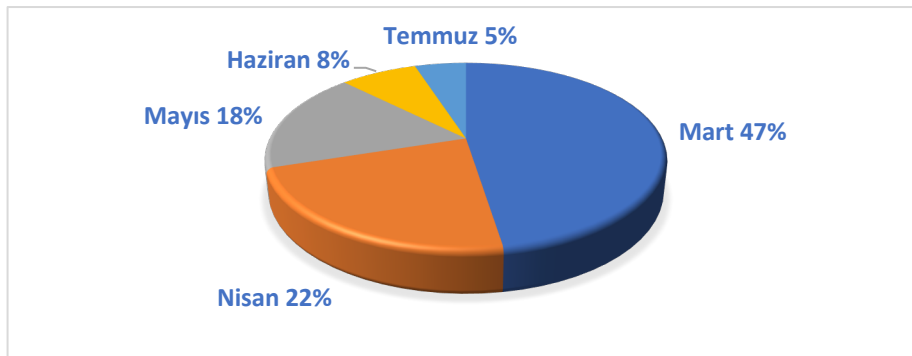
2020 yılında ortaya çıkan ve ülkemizle birlikte tüm dünyayı etkisi altına alan “korona virüs” ile beraberinde yaşanan pandemi süreci tüm dünyada insanların yaşam tarzlarının değiştiği görülmektedir (Çakıroğlu, Pirtini ve Çengel 2020:88). Bu süreçle birlikte tüketim artmış ve tüketim alışkanlıkları değişmeye başlamıştır. Televizyon ve internetle daha fazla vakit geçirilmeye başlanmıştır. Özellikle tüketim alışkanlıklarının değiştiği bu dönemde reklamlar da buna göre şekil almaya başlamıştır. Fakat bu dönemde çıkan reklamların aynı zamanda her zamankinden farklı bir yol izlediği görülmüştür. Normal bir zaman diliminde tamamen ürün odaklı olan reklamların tek hedefi ürünü tüketiciye pazarlamakken bu dönemde çıkan reklamların birçoğunun tüketiciyi süreçte rahatlatma çabası içerisinde olduğu görülmektedir. Yani ürün pazarlamanın yanında sürece dikkat çeken ve pazarlamacıların bu süreçte halka yalnız olmadıklarını vurguladıkları reklamlar dikkat çekmektedir. Bu durum ise reklam dilinin tüketici üzerindeki etkisinin dil açısından araştırılması bağlamında önem arz etmektedir. Bu amaçla araştırmada pandemi sürecinde çıkan reklam metinlerinin içerdiği iletilerin kullanılan dildeki etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Reklam metinlerinde kullanılan zamanlar, sözcük sıklıkları ve söz dizim yapıları incelenmiş ve süreçle bağlantılı olarak yorumlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada yöntem olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmada ulusal televizyon kanallarında (Trt1, Show TV, Kanal D, ATV) 2020 yılı Mart-Temmuz arasında gösterilen reklamların dili incelenmiştir. Bu kapsamda pandemi ile ilgili reklamlar tespit edilmiş ve reklam metinleri yazıya geçirilmiştir. Yazıya geçirilen reklam metinlerinin kategorilerinde kargo, banka, gıda, bilişim, mobilya, beyaz eşya, market, sigorta vb. özel kurumların yanında Sağlık Bakanlığı ve Kızılay gibi resmi kurumların reklamlarına da yer verilmiştir. Mart-Temmuz arasında pandemi ile ilgili 40 reklam belirlenmiş ve bu reklamlarda yer alan toplamda 425 cümle incelenmiştir. Metinlerde söz dizimi, kullanılan zamanlar (kip), vurgulanan öğeler, reklamın anlatıcı kişisi tespit edilmiş ve bu bağlamda bulgular bölümünde yorumlanmıştır.

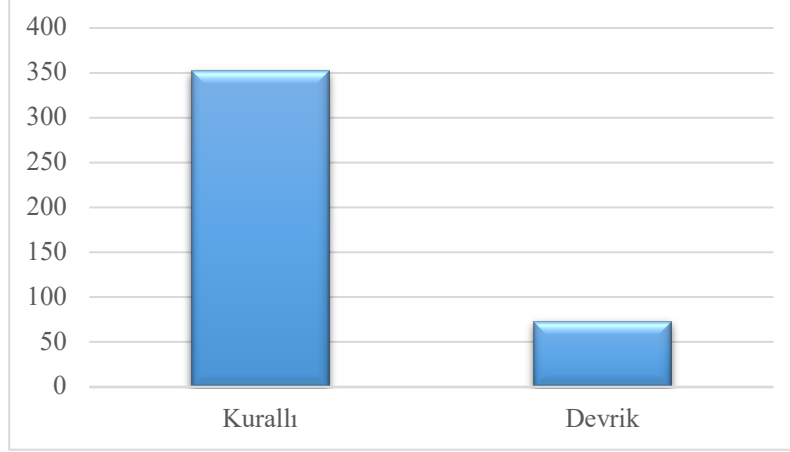
Bulgular

Ülkemizde salgının ilk olarak 10 Mart 2020’de görüldüğü bilinmektedir. Televizyonlarda ise ilk reklamın Sağlık Bakanlığı tarafından bilgilendirici nitelikte olduğu görülmektedir. Bu kapsamda pandemi sürecine dair ilk reklam 16 Mart’ta yayımlanmıştır. Mart ayında yayımlanan 19 reklamın, nisanda 9 reklam, mayıs ayında 7, haziranda 3, temmuzda 2 reklamın dili incelenmiştir.



Grafik 1: Pandemi Sürecindeki Reklamların Yayımlandığı Ayların Yüzdeleri Dağılımı.

Grafik 1 de görüldüğü üzere reklamların büyük çoğunlukla mart ayında yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte sürecin etkisinin alışılsması ve bazı kısıtlamaların kalkmasıyla birlikte pandemi ile ilgili reklamların sayılarının her ay azaldığı tespit edilmektedir.



Grafik 2: İncelenen Cümlelerin Söz Dizim Bağlamında Dağılımı

Grafik 2’de görüldüğü üzere araştırma alanı içerisinde bulunan 425 cümle söz dizim açısından incelendiğinde toplamda 352 cümle kurallı (düz) 73 cümle ise devrik olduğu görülmektedir. Devrik cümleler ise çoğunlukla şarkı, müzik eşliğinde dile getirilen metinlerde kullanılmıştır. Cümlelerin büyük bir çoğunluğunda yüklem sona olması direkt olarak hedefe yönelik olmasından kaynaklanmaktadır. Küçük, Avcı ve Şengül (2017)’ün yaptıkları “Toplumun Devrik Cümle Hakkındaki Düşüncesi ve Nesirde Devrik Cümlelerin Yeri” adlı çalışmada da çok fazla devrik cümle bulunan metinlerde anlaşılabilirliğin düştüğü ve dikkatin dağıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca kurallı cümle yapılarının da anlaşılabilirliği artırdığı, verilmek istenen fikrin daha iyi algılanabildiği tespit edilmiştir. Reklam dilinin tüketici üzerindeki etkisi düşünüldüğünde kurallı cümlelerin çoğunlukta bulunması hitap edilebilirliği artıracaktır. Kurallı ve devrik cümlelerin yanında yüklem bulunmadığı için cümle olarak değerlendirilmeye alınmamış olsa da yüklemi söylenmemiş 15 yargı bulunmaktadır. Örnekler:

“Haydi Türkiye kendin için, sevdiğilerin için ama en önemlisi gelecek nesiller için *kalk*” (Beko- Beyaz Eşya)

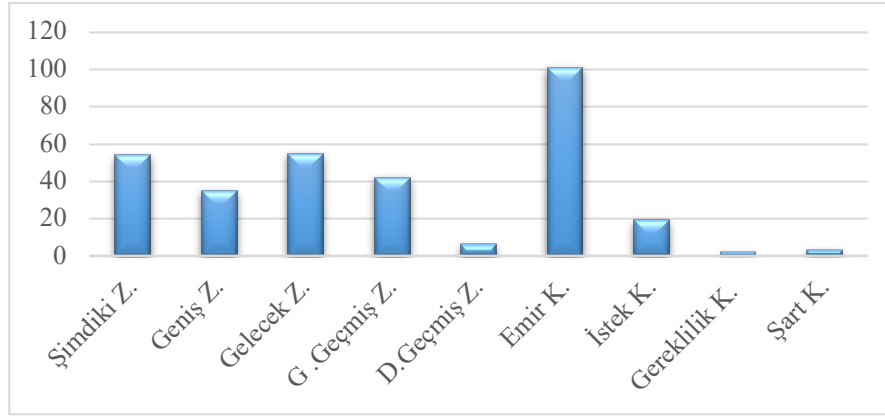
“Onlar restoranları ziyarete kapalı olsa da bu zor zamanlarda ayakta kalmak için mutfaklarını paket servise açmaya *devam ediyor*.” (Yemek Sepeti- Gıda)

“Uzak kalsak da hep yan yana olduğumuzu bilerek gönülden *sarılalım* birbirimize.” (Vakıfbank- Banka)

“Şimdi sen *söylüyorsun* annene “Aman annem dikkat et kendine!” (Arçelik- Beyaz Eşya)

“Birbirleri için atan o güzel kalpler, saatlerce süren muhabbetler...”

“Kilometrelerce uzaktaki deplasman heyecanı!” (Tadım-Kuruyemiş)



Grafik 3: Fiil Cümlelerinde Kullanılan Kipler

Fiil cümlelerinde kullanılan kiplere bakıldığında Emir Kipinin 101, Gelecek Zamanın 55, Şimdiki Zamanın 54, Görülen Geçmiş Zamanın 42, Geniş Zamanın 35, İstek Kipinin 19, Duyulan Geçmiş Zamanın 6, Şart Kipinin de 3 ve Gereklilik Kipinin 2 kez kullanıldığı görülmektedir. 450 cümle içerisinde toplamda 321 cümle yüklemi fiil ile çekimlenmiştir. Ayrıca birleşik zaman olarak yalnız geniş zaman hikâyesine rastlanılmıştır. Birleşik zaman 4 yerde kullanılmıştır. Türkçenin çoğunlukla fiil dili olması ve reklam dilinde anlatılmak istenenin hareket belirtilerek anlatılması ayrıca çoğunlukla izleyiciyle konuşuyor havasında olması reklam metinlerinin büyük çoğunluğunun fiil cümlesi olmasını açıklayabilir. Grafik incelendiğinde en fazla kullanılan kipin emir kipi olduğu görülmektedir. Dilin alıcıyı harekete geçirme işlevinin en belirgin örneği olan Emir Kipinin reklam metinlerinde kullanılması tüketiciyi çoğunlukla ürünü aldırma gayretinden gelmektedir. Ancak salgın döneminde reklamların ürün aldırma odağından uzaklaştığı düşünülürse burada amaç yasakların olduğu bir dönemde; insanları harekete geçirme, uyarma, kendine getirme odaklı olarak da düşünülebilir. Reklamlarda emir cümlelerinde sık sık kullanılan “Sabret, Yaparsın” gibi ifadeler bunu örnekler niteliktedir:

“Bu ayrılık bir rüya *farz et! Sabret* Türkiye... *Merak etme* geçici bu ayrılık” (Turkcell-Telekomünikasyon)

“Yeter ki siz şimdi sağlığınıza iyi bakın.” (Pegasus- Ulaşım)

“Siz tedbirli *davranın.*” (Balparmak-Gıda)

“Dışarıya çıkınca parkta, sokakta, yürüyünce maske *tak.*” (Sağlık Bakanlığı)

Emir Kipinden sonra en çok kullanılan zamanın gelecek zaman olduğu görülmüştür. Zor zamanlar geçiren insanların geleceğe dair umudunu kaybetmeme, gelecek ile ilgili yapılacakların bahsedildiği ve bu günlerin geçici olduğu, geleceğe odaklanılması gerektiğini anlatan cümlelerin yer alması gelecek zamanın neden sık kullanıldığının göstergesidir.

“Bu hasret *bitecek* elbet. Yine aynı sofrada *buluşacağız*” (Kuveyt Türk – Banka)

“Yine baharlar *gelecek.* Sana söz ışık *sönmeyecek.*” (Trendyol- Alışveriş)

“*İyileşeceğiz.* Sağlığımıza tekrar *kavuşacağız.* Biz insanlar, biz ülkeler, biz koca dünya... özlemle, sabırla. *İyileşeceğiz.*” (Koç –Şirket)

Şimdiki Zaman ekinin kullanımını da gelecek zaman kullanımıyla eş değer niteliktedir. Yaşanılan sıkıntılı günlerin şu an yaşanıyor olsa da geçici olduğu vurgusu yapılmıştır. Ayrıca yaşanılan durumun şu an herkesin yaşadığı vurgusu da yapılmıştır.

“Hep birlikte destek *oluyoruz.*” (Trendyol- Alışveriş)

“Onlar restoranları ziyarete kapalı olsa da bu zor zamanlarda ayakta kalmak için mutfaklarını paket servise açmaya *devam ediyor*” (Yemek Sepeti- Gıda)

“Tüm dünya gibi ülkemiz de korona virüsle *mücadele ediyor*.” (Sağlık Bakanlığı)

Görülen Geçmiş Zaman eki çoğunlukla eskiden yaşanan ancak şu an yaşanmayan bazı durumlarda kullanılmıştır. Uyarı, durum belirtme gibi cümlelerde kullanıldığı da görülmüştür:

“Daha önce hiç yaşamadığımız bir sorunla *karşılaştık*.” (Fiat- Araba)

“Mutluluğa umudu eklemeyi de kahraman kuryelerimize bıraktık.” (Getir-Market)

“Hiç bu kadar kalabalık *olmadık* belki” (Arçelik-Beyaz Eşya)

Geniş Zamanın 35 kez kullanıldığı görülmüştür. Geniş Zaman çoğunlukla geçmişte insanların birlikte yaptıkları ama şu ana yapamadığı durumlarda kullanılmıştır. Ancak geniş zaman kullanılarak bu durumun ilerleyen zamanlarda da devam edeceğinin mesajları verilmiştir. Yani insanların her zaman gerçekleştirdiği eylemlerin tekrardan gerçekleşeceğine dair bir ileti içermektedir.

“İnancımız gözlerimizden *okunur* nasıl olsa ama elbet gün gelir üstümüzdeki kara bulutlar *dağılır*.” (Türkiye İş Bankası- Banka)

“Biz kalabalıklara giremesek de yalnız olmadığımızı *biliriz*.” (Balparmak-Gıda)

“Türk Telekom değerli hissettirir.” (Türk Telekom- Telekomünikasyon)

İstek kipi çoğunlukla salgın süreciyle ilgili uyarı içeren cümlelerde kullanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte rica anlamı katan örnekler de tespit edilmiştir. Örneğin:

“Kurallara uyalım. Mesafeyi *koruyalım*.” (Sağlık Bakanlığı)

“Uzak kalsak da hep yan yana olduğumuzu bilerek gönülden *sarılalım* birbirimize.” (Vakıfbank-Banka)

“Geleceğe iyilikleri miras *bırakalım*.” (Kuveyt Türk- Banka)

Duyulan Geçmiş Zaman, Şart ve Gereklilik Kipi örnekleri:

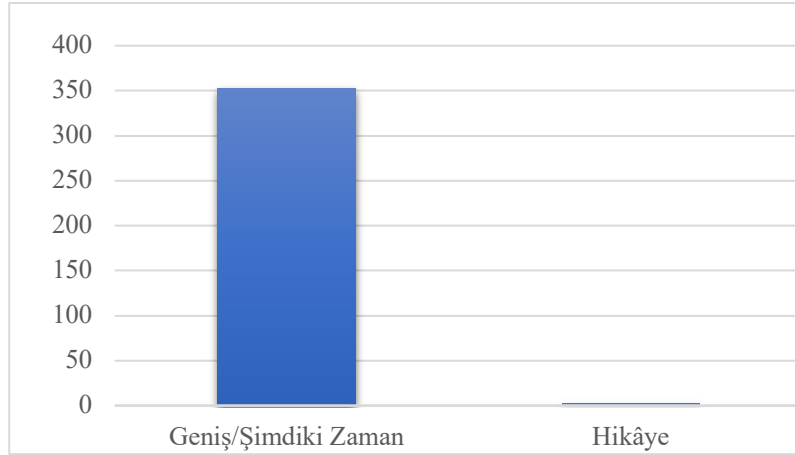
“Kurye resmen al da ye dercesine *bırakmış*.” (Yemek Sepeti- Gıda)

“Güzel bir sabah evden *çıkılmışsın*.” (Groupoma- Sigorta)

“Bugünlerde tedbiri elden bırakmayıp mümkün olduğunca evimizde *kalmalıyız*.” (Türk Telekom- Telekomünikasyon)

“Türkiye’ m yarın yeni bir güçle dolduracağız fabrikaları, dükkânları, yolları, tarlaları, sokakları ama bugün evde *kalmalı*.” (Halk Bank- Banka)

“Keşke şimdi yanında olsam.” (Vakıfbank-Banka)



Grafik 4: İsim Cümlelerinde Yüklem Zamanı

450 cümle içerisinde toplamda 104 tane isim cümlesi tespit edilmiştir. İsim cümlelerinin ise neredeyse tamamı geniş/şimdiki zaman anlamı katan ek eylem yardımıyla yüklem olmuştur. Reklam metninin net olması ve bilgi vermesi, açıklama yapması nedenleriyle geniş zaman ağırlıklı yüklem olduğu düşünülebilir. Örnekler:

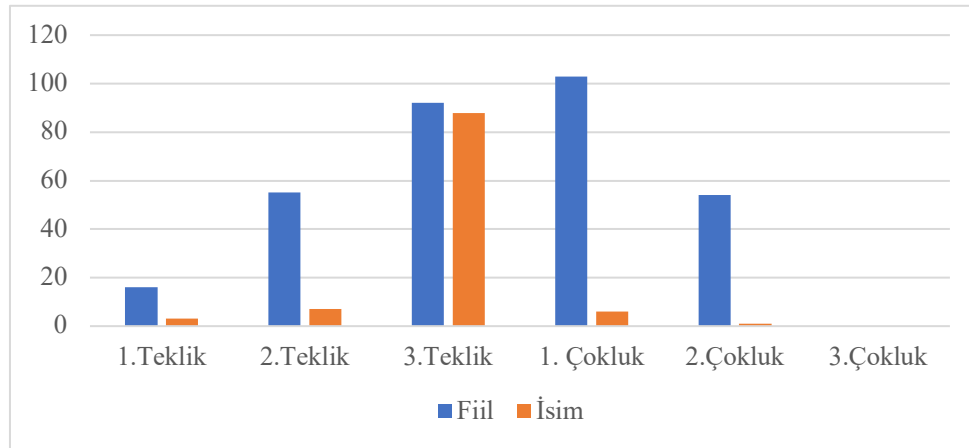
“Korona virüs *alacağımız tedbirlerden daha güçlü değildir.*” (Sağlık Bakanlığı)

“Şimdi sen de *tekrar bu güzelliklerin bir parçasısın.*” (Groupoma- Sigorta)

“Ülkemizin *can damarı KOBİ’lerimizin yanındayız.*” (Trendyol- Alışveriş)

“Onlar için önce *sendin.*” (Arçelik-Beyaz Eşya)

“Ama getirdikleri en önemli şey galiba *mutluluktur.*” (Getir- Market)



Grafik 5: İsim ve Fiil Cümlelerinde Kullanılan Kişi Ekleri

Reklam metinlerinde en çok kullanılan kişi ekinin birinci çokluk olduğu görülmüştür. Salgın süreci dışındaki reklamlar bakıldığında daha çok tüketiciye seslenen ikinci çoğul/ikinci teklik şahıs kullanılırken bu dönemde özellikle fiil cümlelerinde “biz” dilinin daha çok kullanıldığı görülmüştür. Biz dilinin kullanılmasını insanların yaşadıkları zorlu süreçte yalnız olmadıkları ve bütün insanların aynı sıkıntılı zamanlarda olduğu iletisini almak mümkündür. Ayrıca yine bu şekilde insanların bu zorlu süreçleri birlikte atlatacağı, herkesin elinden geldiğinde birbiri için destek olması gerektiği vurgulanır. Ayrıca üreticinin bu süreçte pazarladığı ürünlerle birlikte tüketicinin yanında olduğu ve tüketiciyle aynı süreçte onun yanında olduğu mesajları verilir. Örnekler:

“Hiç sarılmadığımız gibi *sarılıyoruz* hayata.” (Coco Cola- İçecek)

“14 kurala uyarak korona virüsün ülkemizde yayılmasına engel olalım.” (Sağlık Bakanlığı)

“Daha net *göreceğiz* ve ölçüp *biçeceğiz*. Daha iyi insanlar *olacağız* bugünlerin sonrasında.” (Koç-Şirket)

3.teklik şahıs çoğunlukla durum belirlemelerinde ve karşılaştırma cümlelerinde kullanılmıştır. Ayrıca insan dışı öznelerin kullanımında da yüklem olarak çoğunlukla 3.teklik şahıs kullanılmıştır. İsim cümlelerinde kullanılmasının sebebi daha çok durum belirleme, açıklama yapma, bilgi verme gibi işlevlerinden ötürüdür. Örnekler:

“Aklın *yorgun*, düşünmekten *tedirgin*, *bitkin* ama *sakin*.” (Arçelik- Beyaz Eşya)

“Hazırladığı destek paketleriyle *üreticimizin*, *esnafımızın*, *kobimizin* ve *yediden yetmişe ev halkının yanında*.” (Halk Bank- Banka)

“Çünkü birlikten kuvvet *doğar*” (Trendyol- Alışveriş)

“*Geçer* bu sıkıcı günler.” (Sağlık Bakanlığı)

Reklamlarda tüketiciye seslenildiği ve tüketici ile karşılıklı konuşuyor havasında olduğu için sen/siz dili de büyük yer tutar. Bu dönemde çıkmış reklamlarda çoğunlukla bu kişi ağzıyla cümleler kullanılmıştır. Özellikle seslenilen kitleye yapılması istenen bir durum anlatılırken de sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Örnekler:

“Ateş, öksürük, nefes darlığı şikâyetleriniz varsa bir sağlık kuruluşuna *başvurun*.” (Sağlık Bakanlığı)

“Umarım şu anda ben evinizden *izliyorsunuzdur*.” (Pepsi- İçecek)

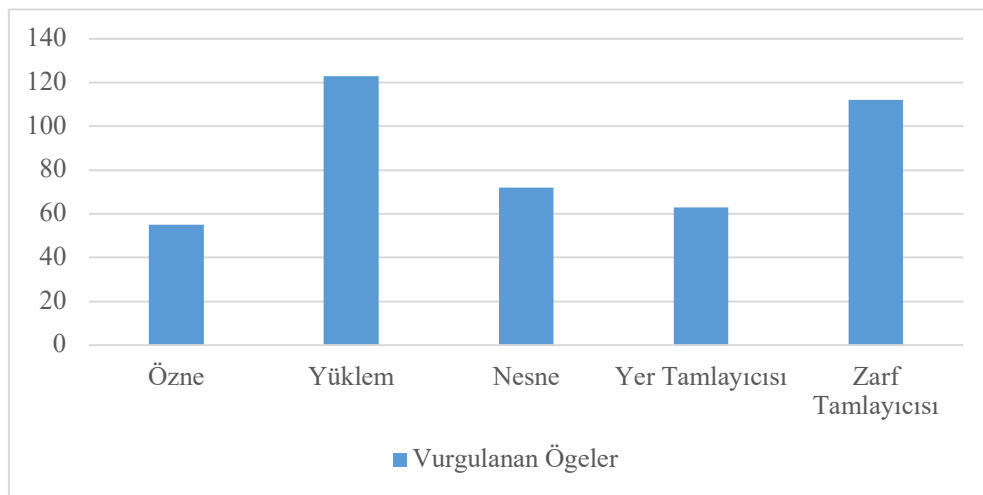
“Evdessin ama yalnız değilsin.” (Arçelik- Beyaz Eşya)

“Yine, o çok sevdiğin şehirde *Paris’tesin*.” (Groupoma- Sigorta)

Birinci teklik eki büyük çoğunlukla diyalog olan yerlerde kişinin kendini ifade ettiği yerlerde kullanılmıştır:

“Sizleri tüm Türkiye adına alkışlıyorum ve teşekkür ediyorum.” (Türk Telekom- Telekomünikasyon)

“Esas onlara sağlıklar diliyorum.” (Vodafone- Telekomünikasyon)



Grafik 6: Cümlelerde Vurgulanan Ögelerin Dağılımı

Yukarıdaki grafikte görüldüğü üzere 450 cümle içerisinde yüklem 123 kez vurgulanarak en fazla vurgulanan öge olmuştur. Bu durumda isim cümlelerinin etkisi ve anlamı çarpıcı hâle getirmek amacıyla

fiil cümlelerinin başta ya da tek başına yüklemden oluşmuş cümlelerin etkisi vardır. Yüklem asıl yargının verildiği ve anlatılmak istenenin olduğu yerdir. Reklam dilinde de en önemli şey kısa ve etkili olabilme çabasıdır. Tüketicieye asıl mesajın verildiği yer de dolayısıyla yüklem kendisidir. Yüklem çok fazla vurgulanmış olması bu durumu örnekler niteliktedir:

“*Türkiye ’yiz biz.*” (Vakıfbank- Banka)

“*Şu anda evimdeyim, tek başımayım.*” (Pepsi- İçecek)

“*Korkma! Demiş marşımız.*” (Vakıfbank- Banka)

“*Geçsin artık bugünler dünyadan.*” (Vakıfbank- Banka)

Yüklemden sonra en fazla vurgulanan öge yine fiil gibi hareketi en fazla aktaran öge olan zarf tümlecidir. 112 kez vurgulanan öge olan Zarf Tümleçlerinde çoğunlukla yüklemdeki yargının nasıl/ne şekilde gerçekleşeceğine dair bilgiler yer almaktadır.

“*Sarılarak çoğalır, koklayarak severiz.*” (Türkiye İş Bankası- Banka)

Zarf Tümlecini 72 kez vurgulanan nesne takip etmektedir. 63 kez Yer Tamlayıcısı ve 55 kez de Özne vurgulanmıştır. Öznenin veya nesnenin vurgulanması daha çok anlatılmak istenene veya anlatılmak istenen şeye vurgu yapmak amaçlıdır.

“*Şimdi sen söylüyorsun.*” (Özne) (Arçelik- Beyaz Eşya)

“*Sonunda zafer bizim olacak.*” (Özne) (Turkcell- Telekomünikasyon)

“*Sana söz ışık sönmeyecek.*” (Nesne) (Trendyol- Alışveriş)

“*Bayrağımızı dalgalandıracağız.*” (Nesne) (Vakıf Bank- Banka)

“*Bugün evde kalmalı.*” (Yer Tamlayıcısı) (Halk Bank- Banka)

“*Biz gücümüzü ülkemizden aldık.*” (Yer Tamlayıcısı) (Arçelik- Beyaz Eşya)

Sonuç

Dili ve cümle yapısını anlamlandırmaya çalışan birçok çalışmada cümle yapısı anlam ile birlikte ele alınmaya çalışılmıştır. Cümle yapısını anlamdan tamamen bağımsız salt dil bilgisi üzerinden değerlendirilmenin eksik olacağı bir gerçektir. Küreselleşen dünyada önemli bir yere sahip olan kitle iletişim araçlarının dili de araştırılmaya değer niteliktedir. Tüketicinin en temel ögesi olan reklam metinlerinin direkt olarak tüketiciyi hedef alması ve büyük kitlelere hitap etmesi bu durumun önemini gösterir niteliktedir. Reklam dili üzerinde yapılan birçok çalışmaya karşın bu çalışma daha sınırlı bir zamanı ele almıştır. Ülkemizle birlikte tüm dünyayı etkisi altına alan 2020 korona virüs salgını hayat tarzlarımızı, tüketim alışkanlıklarımızı kısa sürede değiştirmiştir. Bu durum ise reklam diline de yansımıştır. Bu dönemde çıkan reklamların diğer zamanlara kıyasla ürün tanıtımı ve satış önceliğinden ziyade halkı rahatlatma ve yalnız olmadığı mesajlarını içermesi dolayısıyla önem arz etmektedir. Reklamların neredeyse yarısı virüsün ülkemizde görüldüğü ay olan martta çıktığı ve giderek azaldığı görülmüştür. İncelemeye aldığımız 40 reklam metninden hareketle 450 cümlelerin dil yapısına bakılarak bazı yorumlarda bulunduğumuz çalışmada:

İlk olarak incelenen metinler söz dizimi açısından incelenmiştir. 352 kurallı, 73 devrik cümle tespit edilmiştir. Kurallı cümlelerin çok büyük bir bölümü oluşturması verilmek istenen iletinin tüketiciye direkt olarak verilmesinde önem arz etmektedir. Devrik cümleler ise çok daha az kullanılmıştır. Devrik cümle yapılarının daha çok şarkı, müzik eşliğinde söylenen metinlerde fazla olduğu görülmüştür.

İkinci olarak çeşitli kategorilerden oluşmuş olan reklam metinlerinde yüklemde kullanılan kipler tespit edilmiştir. En çok kullanılan kipin emir kipi olduğu görülmüştür. Dilin alıcıyı harekete geçirme işlevini en iyi yansıtan emir kipi işlevsel olarak reklam diliyle örtüşmektedir. Emir kipi ile salgın sürecini yaşayan ve birçok kısıtlamaların olduğu bir dönemde hedef kitleyi harekete geçirme, kendine getirme ve direkt olarak tüketiciyi karşısına alıp öğüt verici bir şekilde dil kullanıldığı görülmüştür. Gelecek zaman ekinin de çok yoğun bir şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durum da tüketicinin içinde bulunduğu sıkıntılı zamanların geçici olduğu ve geleceğin, gelecekte yapılacak şeylerin olduğu vurgusunun yapılmasındandır. Bu mesajı alan tüketici içinde bulunduğu sıkıntının geçici olduğunu ve geleceğin daha iyi olacağı kanısına kapılması muhtemeldir. İsim cümlelerinde ise daha çok geniş zaman/şimdiki zaman yapısının kullanıldığı görülmüştür. Bu durum da daha çok isim cümlelerinde açıklama, bilgi içerici şeklindeki cümlelerin bu şekilde kurulmasıyla ilgilidir.

Üçüncü olarak cümlelerde kullanılan kişiler tespit edilmiştir. Bunun sonucunda da birinci çokluk şahıs ekinin diğer şahıslara göre daha çok kullanıldığı görülmüştür. Yani “biz” dili diğer kişilere oranla daha yüksek oranda kullanılmıştır. Bu durum da tüketiciye/alıcıya zorlu süreçler içerisinde yalnız olmadığını, bu sıkıntılı zamanları tek başına yaşamadığı, birlik içerisinde olunursa her şeyin daha iyi olacağı mesajlarını içermektedir. Bununla birlikte 2. teklik/2.çokluk şahıs da bolca kullanılmıştır. Salgın dışındaki zamanlarda da reklam diline bakıldığında çoğunlukla bu anlatıcı tarzının benimsendiği görülmektedir. Bu kişi direkt olarak tüketiciye seslenen, tüketici ile karşılıklı iletişim kuruyor havasının en fazla yansıtıldığı kişi olması açısından salgın sürecinde insanlara verilebilecek iletiler bu şekilde daha etkili olacaktır.

Son olarak da cümlelerde vurgulanan ögeler belirlenmiştir. En fazla vurgulanan öge 123 kez olmak üzere yüklemken onu zarf tümleci 112 kez vurgulanarak takip etmiştir. Temel ve asıl yargının bulunduğu öge olan yüklem vurgulanması reklam metinleri için önem arz etmektedir. Reklam dilinde kısa metinlerle ürünü pazarlamak esastır. Yüklem vurgulanması da hem bu durumla ilgili hem de isim cümlelerinde vurgunun direkt yüklemde bulunmasından kaynaklıdır. İkinci olarak Zarf Tümlecinin vurgulanması da temel yargıda belirtilen işin ne şekilde gerçekleştireceğini anlatması açısından önem arz eder. Salgın süreci düşünüldüğünde insanları harekete geçirme yani fiil kullanımı önem arz eder. Zarf tümlecinden sonra en çok vurgulanan ögeler sırasıyla 72 kez nesne, 63 kez yer tamlayıcısı ve 55 kez olmak üzere özne olarak tespit edilmiştir.

Görüldüğü üzere dil malzemeleri bizlere içerisinde bulunulan durumla ve ileti ile paralellik gösteren bir nitelik taşımaktadır. Bu çalışmadan hareketle birçok metnin içeriğiyle dil malzemelerinin örtüştüğü görülmektedir. Dil yapısal olarak da bizlere metnin içeriğiyle ilgili birçok bilgiyi verebilecek bir yapıya sahiptir. Bununla birlikte cümlelerin dil bilgisi ile ilgili yapılarının anlamdan bağımsız düşünülmemesi gerektiği, birlikte ele alınca daha doğru tespitler vereceği görülmektedir.

Kaynakça

- Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aydemir, Ö. K. (2007). Kazak Türkçesinden Hareketle Tümce Başı İlgeçleri Üzerine Metin Dilbilimsel Bir Yaklaşım ve Terim Önerisi. *Uluslararası Türklük Bilimi Sempozyumu*, 121-130.
- Batı, U. (2006). Reklam Dilinin Biçimbilimsel Nitelikleri Üzerine Bir İçerik Analizi. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, (4): 149-166.
- Çakıroğlu, K.I., Pirtini, S. ve Çengel, Ö. (2020). Covid-19 Sürecinde ve Post-Pandemi Döneminde Yaşam Tarzı Açısından Tüketici Davranışlarının Değişen Eğilimi Üzerine Kavramsal Bir Açıklama. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37):81-103.

Günay, V. D. (2004). *Dil ve İletişim*, İstanbul: Multilingual.

İnce, I. (1993). Reklam Diline Dilbilimsel Bir Bakış. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(1): 231-245.

Küçük, S., Avcı, Y. ve Şengül E. (2017). Toplumun Devrik Cümle Hakkındaki Düşüncesi ve Nesirde Devrik Cümlelerin Yeri. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(6):542-555.

Martinet, A. (1998). *İşlevsel Genel DilBilim*. (Çev. B.Vardar). İstanbul: Multilingual.

Bulud Karaçorlu Sehend'in Şiirlerinde Yinelemeler ve Koşut Yapılar: Değişbilimsel (Üslûpbilimsel) Bir İnceleme

Zari SHİRİZAD (Doktora Öğrencisi) *, Prof.Dr. İsmet ÇETİN **

Özet

Edebî eserlerin dilinin incelenmesinde bazı kuramlardan yararlanılmaktadır. Değişbilim edebî eserlerin dil kullanımını incelemek için bilimsel bir alandır. Değişbilimdeki araçlar edebî eserlerin tüm türlerini; şiir, roman, tiyatro eserleri vb. metinlerin dilini incelemek için kullanılır. Dil edebî eserleri yazmak için bir araçtır ve değişbilim de onu anlamlandırmak için başka bir araç olarak kullanılmaktadır. Böylece, değişbilim dil ve edebiyat disiplinleri arasında bir köprü görevi üstlenir. Dolayısıyla, değişbilim bir yazarın kendine özgü kullandığı üslûbu inceleyerek belirleyebilmektedir. Yinelemeler, koşut yapılar ve sapmalar “şiirde yapı biçimi bakımından düzgünlüğü sağlayan üç özellik” olarak karşımıza çıkmaktadır (Özünü 2001: 11). Bu çalışmada ilk iki özellik ele alınacaktır. Yinelemeler şiir dilinde doğal yapıya neden olan ahengi sağlayan ve ses yapısı bakımından en önemli unsurlardan biridir (Şahiner, 2018: 15). Koşutluk ise Özünü’ye göre “şiirlerin kolay anımsanmalarına yardımcı olan önceleme kadar önemlidir. Şiirde dil içi ve dil dışı koşut yapılar, ayrıca, bir şiire yalınlık ve bağlaşıklık (cohesion) da verebilmektedir” (Özünü 2001: 75). Bu çalışmada, Bulud Karaçorlu Sehend’in şiirleri değişbilim araçlarından olan yineleme ve koşut yapılar açısından bir içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Sehend Dede Korkut destanlarını şiir dili ile yeniden yazarak destanlardaki genel kurgu, üslûp ve sözcük özelliklerine sadık ve bağlı kalarak kendi hayal gücünü de kullanarak destanları daha da hamasi kılmayı başarmıştır. Yukarıda belirtilen özellikleri taşıyan ve barındıran Sehend’in kaleme aldığı şiirler araştırmaya değer niteliktedir. Bu çalışma sonucunda, yazarın şiirlerinde yinelemeler ve koşut yapıların çeşitli türlerine yer verdiği saptanmıştır. Sonuçlar şairin şiirlerini yazarken söz sanatlarına büyük ölçüde yer verdiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Değişbilim, Yinelemeler, Koşutluklar, Sehend’in Şiirleri, Sehend’in Üslûbu.

Repetitions and Parallelism in the Poems of Bulud Karaçorlu Sehend: A Stylistic Analysis

Abstract

Some theories are being used to analyze the language of literary works. Stylistics is a scientific field to study the use of language in literary works. Researchers are using stylistic tools to examine the language of all literary genres including poems, novels, plays, etc. Language is a tool for writing literary works, and stylistics is being used as another tool to interpret them. Therefore, stylistics acts as a bridge between the language and literature disciplines. Thus, stylistics can present an author’s unique style by examining his or her works. Repetitions, parallelism and deviations are considered as “three features that ensure regularity in terms of structure in poetry” (Özünü 2001: 11). In this study, the first two features will be analyzed. Repetitions are one of the most important elements in terms of sound structure, which provides harmony that causes natural structure in the language of poetry (Şahiner, 2018: 15). Parallelism, on the other hand, according to Özünü, is “as important as the foregrounding that helps poems to be remembered easily. Parallel structures within and out of language in poetry can also give simplicity and cohesion to a poem” (Özünü 2001: 75). This study using a content analysis method examines repetitions and parallelism as two stylistic tools in selected poems of Bulud Karaçorlu Sehend. By rewriting the epics of Dede Korkut as poems, Sehend has succeeded in making the epics even more poetic by using his own imagination, remaining loyal to the general fiction, style and lexical features in the epics. The poems written by Sehend, having the above-mentioned features are worth researching. As a result of this study, it was found that the author included various types of repetitions

*Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, zerrinsb@gmail.com.

**Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, icetin@gazi.edu.tr

and parallel structures in his poems. The results depicted that the poet mostly included most of the rhetorical structures while writing his poems.

Keywords: Stylistics, Repetitions, Parallelism, Sehend's Poems, Sehend Style.

Giriş

Değişibilim edebi eserlerin dil özelliklerini sistematik olarak inceleyen bir yöntemdir. Yazarın yazdığı eserde nasıl bir anlam yarattığını, üslubunu ve etkisini böyle bir inceleme sonucunda anlayabilmek mümkündür. Bundan başka değişibilim okurların edebi eserleri nasıl daha iyi anlayacaklarını ve eserin dil ile nasıl bir bağ kurabileceklerini de irdelemektedir. Değişibilim geliştirdiği inceleme araçları ile bütün edebi ve edebi olmayan türlerin dilini ve özelliklerini irdeleyebilmektedir. Değişibilim ve değişibilim incelemeleri dili, onun kullanımını, metin ve metinsel bağlamını her zaman farklı teoriler ve fikirlerden yararlanarak araştırma kapsamına almıştır (Özünü; 2003; Gibbons ve Whiteley, 2018; Page v.d, 2019).

Kurgu yazarları edebi eserleri yazarken iletmek istedikleri anlamın daha etkili olması için norm dışı bir dil kullanırlar. Bu yöntem değişibilimin en etkili teorilerinden biri olan önceleme yöntemidir. Kurgu yazarları genelde önceleme yöntemini kullanarak yazdıkları metinlerin değişik bölümlerini ön plana çıkartarak eserlerini daha etkili ve daha retorik kılarlar. Önceleme yaparken kurgu yazarları dilbilimsel sapmalar, yinelemeler ve koşut yapılar gibi bir çok söz sanatlarından yararlanırlar. Önceleme incelemeleri edebiyatta deneysel araştırmalara yön vererek değişibilim incelemelerine yeni boyutlar kazandırmıştır (Hakemulder, 2020).

Bu çalışmada, Bulud Karaçorlu Sehend'in şiirlerini önceleme araçlarından olan yineleme ve koşut yapılar açısından incelenecektir. Sehend şiirlerinde yinelemeler ve koşut yapıların çeşitli türlerini kullanarak Azerbaycan edebiyatında başarılı bir şekilde önceleme yapabilen şairlerden biridir. Çalışmanın sonucunda şairin şiirlerini yazarken kullandığı dil özelliklerini ve üslûbunu ortaya koymayı hedefliyoruz.

Yinelemeler ve Koşut Yapılar

Yinelemeler ve koşut yapılar, metinsel desenler yaratarak benzerlik, uyuşum ve örtüşme araçları ile ölçmeye neden olurlar. Şiir dili anlaşılması ve yorumlanması en zor olan edebi türlerinden biridir. Değişibilim geliştirdiği veya kullandığı bazı araçlarla anlamlandırmayı ve yorumlamayı kolaylaştırmaktadır (Verdonk, 2013). Kurgu yazarları eserlerinde önceleme etkisi yaratmak için değişibilimin bir çok aracından yararlanırlar. Yinelemeler ve koşut yapılar önceleme yaparken özellikle şiir dilinde kullandıkları söz sanatlarındandır. Yinelemeler ve koşut yapılar özellikle “retorik vurgu yapmak ve hatırlanabilirliğini sağlamak” için kullanılırlar (Leech, 1982: 67). Bu yapılar aynı zamanda okuyucuları koşut parçalar arasında eş anlam veya zıt anlam ilişkisini algılamalarına yardımcı olarak daha kolay anlamlandırmalarına neden olmaktadır (Short, 1996).

Yöntem

Bu çalışmada Sehend'in şiirlerini incelemek için içerik analizi yöntemi kullanılmaktadır. Özünü'nün *Edebiyatta Dil Kullanımları* adlı eserindeki değişibilim incelemelerinde kullanılabilecek araçlar kullanılmıştır (Özünü, 2001). Özünü'nin yinelemeler ve koşut yapılarla ilgili yaptığı kategoriler göz önünde bulundurularak Sehend'in yazdığı Bay Büre Bey Oğlu Bamsı Beyrek adlı destanındaki şiirler kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Önyineleme (Anaphora)

Önyineleme bir söz sanatı olarak bir veya bir dizi kelimeyi dize başında tekrar etmekten ve böylece onlara vurgu yapmaktan oluşan bir araçtır. Özünlü'ye göre “önyinelemeler kullanma durumuna göre sınıflandırılabilir. Bazen yalnız bir ya da iki sözcük, bazen de tüm dize yinelenebilir” (Özünü, 2001: 134). Aşağıdaki beyitlerde Sehend önyineleme kullanmıştır:

Örnek 1

Azerbaycan Türkçesi (Latin Alfabeti)	Azerbaycan Türkçesi (Arap Alfabeti)
Açıq-açıq meydanlara Bənzər sənin alıncığıın. İki qoşa şəbçırağa Bənzər sənin gözciğazın Əbrişəmə bənzər sənin yalcığazın. Qoşa-qoşa cüt qardaşa Bənzər sənin qulaqların Murad verər, mətləb verər	- آچیق-آچیق میدانلارا بەنزەر سەنین آلینجیغین. ایکی قوشا شەبچیراغا بەنزەر سەنین گۆزجیغازین. ابریشمە بەنزەر سەنین یالچیغازین. قوشا-قوشا جوت قارداشا بەنزەر سەنین قولاقلارین. موراد وئەر، مطلب وئەر

Örnek 1’de görüldüğü gibi Sehend “bənzər sənin” ibaresini dizelerin başında tekrar ederek Önyineleme kullanmıştır. Sehend yineleme çeşitlerinin hemen hemen hepsini şiirlerinde kullanmıştır, bu şiirinde ise iki sözcüğü tekrar etmiştir. Şairin kullandığı yineleme güçlü bir yinelemedir çünkü vurgu yaparak mesajın okuyucunun zihninde kalıcı olmasına yardımcı olabilmektedir. Şair bu tür yinelemeyi kullanarak şiirini sıkıcı olmaktan çıkarmış ve daha büyüleyici ve hatırlanması kolay hale getirmiştir. Şair bu şiirde atı insanmış gibi överek atların o dönemde ne kadar değerli olduğunu anlatmaktadır. Bu şiirde yinelemelerle atın görkemli olduğunu vurgulamaktadır.

Ardyineleme (Epistrophe)

Ardyineleme bir söz sanatı olarak dizelerin sonunda kelime ve kelime gruplarının yinelenmesi ile oluşan bir olgudur. Özünü'ye göre “sözbilimde kullanılan yapılardan birisi de ön

yinelemenin tersi olan ardyinelemedir. Ardyinelemeler şiirdeki bölüklerin son dizelerinde görülen sözcük, sözcük öbeği ya da tümce yinelemeleridir” (Özünü, 2001: 136).

İkizleme (Gemination)

İkizleme ise “tümce içinde aynı sözcüğün bağlaçla ve aşağıda verilen örnekte Sehend hem ardyineleme ve ikileme kullandığını görmekteyiz.

Örnek 2

Azerbaycan Türkçesi (Latin Alfabeti)	Azerbaycan Türkçesi (Arap Alfabeti)
--------------------------------------	-------------------------------------

- Öylediğin dilin üçün
Ölək sənin, gəlincigim!
Sən gəldiyin yollara biz
Qurban olaq, gəlincigim!
Sağ və əsən çıxıb-gəlsə
Garşı yatan qara dağla
Sənin üçün yaylaq olsun
Soyuq-soyuq sularımız
Sənin üçün içit olsun,
Bütün qulum-xələyığım
Sənin üçün qırnaq olsun,
Şahbaz-şahbaz ayğırlarım
Sənin üçün minik olsun,
Qatar-qatar dövələrim
Sənin üçün yükəlt olsun,
Ağayıldı ağ qoyunum
Sənin üçün şölən olsun!

- اونله ديبين ديلين اوچون
اولک سنين، گلنجييم!
سن گلديين يوللارا بيز
قوربان اولاق، گلنجييم!
ساغ و آسن چيخيپ - گلسه
قارشى ياتان قارا داغلار
سنين اوچون يايلاق اولسون!
سويوق - سويوق سولاريميز
سنين اوچون ايچيت اولسون!
بوتون قولوم - خلاييقيم
سنين اوچون قيرناق اولسون!
شاهباز - شاهباز آيغيرلاريم
سنين اوچون مينيك اولسون!
قاتار - قاتار دوهلريم
سنين اوچون يوكلت اولسون!
آغاييلدا آغ قويونوم
سنين اوچون شؤلن اولسون!

Örnek 2'de görüldüğü gibi Sehend “gəlincigim” ve “olsun” sözcükleri dizelerin başında tekrar ederek ardyineleme kullanmıştır. Sehend tek sözcük ve çoklu sözcük kullanarak şiirlerinde ardyineleme çeşitlerinin hepsini kullanmıştır, bu şiirinde ise tek sözcüğü tekrar etmiştir. Şair burada ardyineleme kullanarak mesajın okuyucunun zihninde kalıcı olmasına olanak sağlamıştır. Bu şiirde “Soyuq-soyuq” ve “Şahbaz-şahbaz” sözcüklerini tekrar ederek yinelemenin ikizleme türünü kullanmıştır. Burada Beyreğin sağ sağlım dönüş haberini kaynana ve kayın babasına müjdeleyen geline sunulduklarını öyle güzel anlatmış ve yinelemelerle şiire estetik kazandırmıştır.

Kıvrımlı Yineleme (Anadiplosos)

Bir söz sanatı olarak kıvrımlı yineleme bir dizenin başındaki bir kelime ve ya kelime grubunun bir sonraki beytin başında tekrarlanması ile ortaya çıkmaktadır. Özünlü'ye göre “geleneksel sözbilim, kıvrımlı yinelemeyi, bir tümcenin son sözcüğünün, sonra gelen tümcenin ilk sözcüğü olarak kullanılmasında yapıldığını belirtir” (Özünlü, 2001:137). Sehend'in aşağıdaki dizelerde kıvrımlı yinelemenin kullandığını görmekteyiz.

Tırmanma (Climax)

Bir söz sanatı olarak tırmanma yineleme bir dizedeki kelime, kelime grubu veya cümlelerin artan önem sırasına göre oluşmasına denmektedir (Özünlü, 2001).

Örnek 3

Azərbaycan Türkçəsi (Latin Alfabəsi)	Azərbaycan Türkçəsi (Arap Alfabəsi)
Bayburanın oğlancığı	باى بورانين اوغلانجيغي
Boy atıban beş yaşına	بوى آتیبان بئش ياشينا،
Beş yaşından on yaşına	بئش ياشيندان اون ياشينا،
On yaşdan on beş yaşına	اون ياشدان، اون بئش ياشينا،
Gəlib çatdı. Çaya baxa	گليب چاتدی. چايا باخسا
Çalımlı, alıcı quş	چاليملى، آليجي قوش
Ərdəmli, gözəl-göyçək	اردملى، گؤزل - گؤيچک
İgid oldu.	ايگيد اولدو.

Örnek 3'de görüldüğü gibi Sehend “beş yaşına, beş yaşından, on yaşına, on yaşdan, on beş yaşına” sözcükleri değil sözcük gruplarını dizelerin başında ve sonunda tekrar ederek kıvrımlı yineleme türünü

kullanmıştır. Bu şiirde iki söz sanatını bir arada kullanarak çocuğun büyümesini ve on beş yaşa geldiğinde nasıl görkemli ve erdemli bir yiğit olduğunu anlatmaktadır.

Koşutluklar (parallelism)

Koşutluklar yapı, kurgu ve dil kullanımı açısından şiirin kolay anlaşılmasına ve şiire yanlılık ve bağlaşıklık verebilmesi açısından önem arz etmektedir (Özünlü, 2001: 75). Sözlüksel, sözdizimsel, sesbilimsel ve anlambilimsel koşutluk türlerini Sehend şiirlerinde kullanmıştır. Aşağıda Sehend'in şiirlerinde kullandığı sözdizimsel ve sözlüksel koşutluklardan bir kaç örneği verilmiştir.

Sözdizimsel/Sözlüksel Koşutluklar

Sözdizimsel koşutlu, kelime veya kelime gruplarının aynı gramer hiyerarşisi düzeyinde yapısal benzerlikleri ve farklılıklarının yinelenmesiyle ortaya çıkmaktadır. Sözlüksel koşutluk, farklı sözcüksel tekrar şemalarına veya sözcüksel öğelerin tekrarına denmektedir.

Örnek 4

Azerbaycan Türkçesi (Latin Harfleri)	Azerbaycan Türkçesi (Arap Alfabeti)
Nə istədi? Dədə aydır: -Min dana ayğır istəmiş, Qısrağa aşmamış ola! Min daxı buğra istəmiş Kim maya görməmiş ola! Min dana qoç istəmiş, Kim qoyun görməmiş ola. Min də quyruqsuz-qulaqsız İt istəmiş Min dana da qara-qara! Birə istəmiş.	نه ایسته دی؟ دده آیدیر: -مین دانا آیغیر ایسته میش، قیسراغا آشمامیش اول! مین داخی بوغرا ایسته میش، کیم مایا گورمه میش اول! مین دانا دا قوچ ایسته میش، کیم قویون گورمه میش اول! مین ده قویروقسوز- قولاقسیز ایت ایسته میش مین دانا دا قارا- قارا بیره ایستر!

Örnek 4'de görüldüğü gibi şair sözdizimsel ve sözcüksel koşutluk kullanmıştır. Farklı dizeler yapı olarak aynı, dolayısıyla, ilk dize bir sonraki için önkoşul teşkil ederek bağlaşıklık kurmak için şair tarafından çok maharetli bir şekilde desenlemiştir. Ayrıca, şair sözcüksel koşutlukta kullanmıştır; dizelerdeki ilk ve son sözcükler (min, kim, istemiş, ola) aynı biçimsel yapıdadır. Görüldüğü gibi koşutluk gösteren şiirde genel anlam bakımından birinci dizeler ikinci dizelere koşuttur. İkinci dizeler bağımlı dizeler olarak birinci bağımsız cümlelere koşutluk göstermekte ve şiirdeki koşut yapıyı belirginleştirmektedir. Bu şiirde Banu Çiçeğin erkek kardeşi Deli Karçar kardeşine karşılık istediklerini şair koşutluk söz sanatı kullanarak güzel bir şekilde sıralamıştır.

Örnek 5

Azerbaycan Türkçesi (Alfabeti)	Azerbaycan Türkçesi (Arap Alfabeti)
--------------------------------	-------------------------------------

Mərə, sası dinli kafər Mənim ağzım söyüb durdun Eşidibən duyanmadım. Qara donuz yəxnisindən Yemək verdin doyanmadım. Tanrı mənə mədəd verdi Gedər oldum mərə kafər, Otuz doqquz mərd igidim Əmanəti mərə kafər, Bircəciyi əskik olsa Yerinə onun öldürərəm, On nəfəri əskik olsa Yerinə yüzün öldürərəm,	- مەرە، ساسی دینلی کافر مەنیم آغزیم سۆیۈب دوردون، ئەشیدیبەن دوینمادیم قارا دونوز یەخنی سیندن، یەتمک وئردین دوینمادیم. تانری مەنە مدد وئردی گەندر اولدوم مەرە کافر، اوتوز دوققوز مرد ایگیدیم امانتین مەرە کافر، بیرجە جیبی اسگیک اولسا یئرینە اونون اۆلدوررم، اون نفری اسگیک اولسا یئرینە یوزون اۆلدوررم،
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Örnek 5'de görüldüğü gibi şair sözdizimsel ve sözcüksel koşutluk kullanmıştır. Bu parçada ilk koyu renkle yazılmış dizelerde ve ikinci koyu renkle yazılmış dizelerde sözdizimsel olarak koşutluk mevcuttur. Yine şair yaratıcılığını ortaya koyarak koşut yapılar oluşturarak dizeler arasında bağlaşıklık oluşturmayı başarmıştır. Ayrıca şair sözcüksel koşutlukta kullanmıştır; dizelerin tümü (Eşidibən duyanmadım; Yemək verdin doyanmadım; Bircəciyi əskik olsa; Yerinə onun öldürərəm; On nəfəri əskik olsa; Yerinə yüzün öldürərəm) aynı biçimsel yapıdadır. Görüldüğü gibi koşutluk gösteren şiirde genel anlam bakımından ilk bölümde dizelerin başında ve sonundaki sözcükler, ikinci bölümde ise ikinci dizeler bağımlı dizeler olarak birinci bağımsız cümlelere koşutluk göstermekte ve şiirdeki koşut yapıyı açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Burada Beyrek on altı yıl sonra düşmanın elinden kaçtığımda düşmana karşı söylediklerini ve orda bıraktığı otuz dokuz arkadaşını geri gelip kurtaracağına söz vermesini koşutlu söz sanatını kullanarak güzel bir dille anlatmıştır.

Örnek 6

Azerbaycan Türkçesi (Latin Alfabesi)	Azerbaycan Türkçesi (Arap Alfabesi)
-Qara qıyma ala gözlər sönməsəydi, Ağam Beyrək deyər idim, ozan sənə, Üzünü tük çurqalayıb, örtməsəydi, Ağam Beyrək deyər idim, ozan sənə, Sağlam-sağlam biləklərin solmasaydı, Ağam Beyrək deyər idim, ozan sənə, Aslan kimi duruşundan, Apul-apul yürüşündən, Qanırılıban baxışından İtgin ağam Beyrək bəyə bənzədirəm, ozan Səni! Sevindirdin, yerindirmə, ozan meni.	- قارا قییمایا گۆزلر سۆنمەسەیدی، آغام بئیرک دئییرایدیم، اوزان سەنە، اوزونو تۈک اۆرتمەسەیدی، آغام بئیرک دئییرایدیم، اوزان سەنە. اسلان کیمی دوروشوندان، آپول-آپول یوروشوندن، قانریلیبان باخیشیندان ایتگین آغام بئیرک بیه بئزەدیرم، اوزان سنی! سئویندیردین، یئریندیرمە، اوزان منی.

Örnek 6'de görüldüğü gibi şair sözdizimsel ve sözcüksel koşutluk kullanmıştır. Burada yine ilk dizeler bağımlı cümleler olarak ikinci bağımsız dizeler için (Qara qıyma ala gözlər sönməsəydi {bağımlı}; Ağam Beyrək deyər idim, ozan sənə {bağımsız}; Üzünü tük çurqalayıb, örtməsəydi {bağımlı}; Ağam Beyrək deyər idim, ozan sənə {bağımsız}; Sağlam-sağlam biləklərin solmasaydı {bağımlı}; Ağam Beyrək deyər idim, ozan sənə {bağımsız}, sözdizimsel olarak koşut yapılar oluşturmaktadır. Şiirin ikinci bölümündeki dizelerin son sözcükleri de yapı olarak koşutluk göstermektedir. Ayrıca, şair sözcüksel koşutlukta kullanmıştır; dizelerdeki ilk ve son sözcükler ve sözcük grupları aynı biçimsel yapıdadır. Bu şiirde Beyrek on altı yıl sonra düşmanın elinden kurtulup evine döndüğünde

kardeşlerinden yemek ve kaftan istemiş ve kaftanı giyince de büyük kız kardeşi nu ağabeyine benzeterek bu ağıtları dile getirmiştir.

Sonuç

Sehend'in *Sazımın Sözü* adlı eserinin girişinde şu dizeler yer almaktadır: “Mənim də əlimdən, bu gəlir ancaq, Səni keçmişinlə ələyim tanış. Başuca yaşamaq istəsən əgər, Bax, gör babaların necə yaşamış” (Sehen, 1984: 1). Bu dizeler Sehend'in tam olarak Dede Korkut Destanlarını şiir dili ile yeniden yazmasındaki en önemli hedefini belirlemiştir. Doğan Aksana şiirin dili ile ilgili yazdığı kitabın “İnsan Açısından Şiir Dili” adlı bölümünde belirttiği gibi şiirin dili özelliği itibari ile şaire yaratıcılığını ortaya koyabilecek tekniği sunabilmektedir (Aksan, 2013).

O, ata balarından miras kalan bu kültürü yeni nesile aktarmak ve yaşatmak amacı ile bu eserleri yazmıştır. Aslına bakılırsa Dede Korkut hikâyelerinin “nazma çekilmesi 20. asır Türk şairlerinin birçoğu tarafından denenmiştir. Güney Azerbaycanlı şair Sehend bu konuda en başarılı isimlerden biridir. Bu başarısında, hiç şüphesiz milletin içinde bulunduğu felaketi yüreğinin derinliklerinde hissetmiş olması en önemli etkidir” (Türkyılmaz, 2003: 188). Şiirlerinde Dede Korkut'tan ilham alarak Azerbaycan dilinin ve kültürünün derinliğini ve büyüklüğünü büyük bir maharetle göstermektedir. Başoğlu *Güney Azerbaycan Şairi Bulud Karaçorlu (Sehend)nin Nazmında Dil Özellikleri* adlı yüksek lisans çalışmasında Sehend'in, “Dede Korkud hikâyelerini nazma çevirirken üslup ve olay örgüsü yönüyle hikâyelere bağlı kalmış” sonucuna varmıştır (Başoğlu, 2009: 540). Sehend'in şiirlerinin zengin içeriğini göz önünde bulundurarak bu çalışmada deyişbilimsel bir inceleme yaparak onun üslubunu irdelemek ve ortaya koymak amacının hedefledik. Bu bağlamda onun şiirlerini incelemek için deyişbilimin araçlarından olan yinelemeler ve koşutlukları ele aldık. Bu çalışma sonucunda Sehend'in şiirlerinde kullandığı zengin içerikli dilbilimsel özellikler onun şiirlerini kavram ve anlamlandırma açısından etkili olduğu tespit edilmiştir. Şairin şiirlerini yazarken yinemeleri ve koşutlukları bu denli kullanması şiirine bağlaşıklık ve dilsel anlamda bir zenginlik katmıştır. Ayrıca, yinelemelerin ve koşutlukların kullanımı okurların şiirleri anlamlandırması ve hatırlaması bakımından da çok önemli bir işlevi vardır. Şair bu söz sanatlarını kullanarak vermek istediği duygu ve düşüncüyü başarılı bir şekilde aktarmayı başarmıştır. Bu araçları kullanarak dil ve anlam arasındaki ilişkiyi en iyi şekilde kurgulamayı da başarmıştır. Sehend'in şiirlerini incelediğimizde hemen hemen bu deyişbilim araçlarının çoğunu kullandığını görüyoruz ama araştırmanın kapsamını göz önünde bulundurarak sadece yinelemelerden önyineleme, ardyineleme, ikizleme ve kıvrımlı yineleme ve koşutluklardan sadece sözdizimsel ve sözlüksel koşutluklar araştırma kapsamına alınmıştır.

Kaynakça

- Aksan, D. (2013). *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili: Dilbilim Açısından Bakış*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Başoğlu, A.S. (2009). *Güney Azerbaycan Şairi Bulud Karaçorlu'nun (Sehend) Nazmında Dil Özellikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Verdonk, P. (2013). *The Stylistics Of Poetry Context, Cognition, Discourse, History*. Bloomsbury.
- Page, R., Busse, B. and Nørgaard, N. (2019). *Rethinking Language, Text and Context. Interdisciplinary Research in Stylistics in Honour of Michael Toolan*. New York: Routledge.
- Hakemulder, F. (2020). Finding Meaning Through Literature: Foregrounding as an Emergent Effect. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 31.1: 91-110.

- Gibbons, A. & Whiteley, S. (2018). *Contemporary Stylistics Language, Cognition, Interpretation*. UK, Edinburgh University Press.
- Özünü, Ü. (2001). *Edebiyatta Dil Kullanımları*. Multilingual Yayınları: İstanbul.
- Leech, G. N. (1969). *A Linguistic Guide to English Poetry*. New York: Longman.
- Sarıkaya, M. (1998). *Güney Azerbaycan Türkçesi*. Doktora Tezi, Kayseri, 1998.
- Sehend, B.K. (1984). *Sazımın Sözü* (Yayına hazırlayan: Rukiye Kanberkızı). Bakü: Yazıcı.
- Sehend, B.K. (2012). *Kardeş Yemini: Tüm Eserleri* (Yayına hazırlayan: Seyid Muğanlı). Tahran: Neşr Efkâr.
- Sehend, B.K. (2015). *Dedemin Kitabı* (Yayına hazırlayan: Fikret Süleyma noğlu). Bakü: Nurlar.
- Süleymanoğlu, F. (2019). "Bulut Karaçurlu Sehend'in Sosyo-Politik Düşünceleri Üzerine Notlar". *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı: 3, Sayfa: 55-69.
- Süleymanoğlu, F. (2017). *Səhənd: Mühiti, Həyatı Və Yaradıcılığı*. Bakı: "Nurlar" Nəşriyyat-Poliqrafı ya Mərkəzi.
- Şahiner, D. (2018). *Gülten Akın'ın Şiirlerine Deyişbilimsel Bir Yaklaşım*: Beni Sorarsan. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Ankara.
- Short, M. (1996). *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose*. Harlow: Longman.
- Türkyılmaz, D. (2003). Üç Eser: Hadar Babay'ya Selam, Sazımın Sözü Gardaş Andı. *Türkbilig*. Sayı 6, Sayfa: 186-188.

Güncel Türkçe Sözlük'te Erkek Maddesi ve Toplumdilbilimsel Sezdirimleri

Arş. Gör. Züleyha Hande AKATA*

Özet

Dil ve toplum ilişkisi, karşılıklı etkileşim içindedir. Toplumsal her gelişme ve durum dilde karşılık bulurken dilsel düzlemde meydana gelen her değişiklik de toplumsal yapıyı yeniden kurgulayıcı işleve sahiptir. Dil ve toplumun birbirini değiştirip dönüştüren bu ilişkisi, söz varlığı boyutunda da gözlemlenir. Toplumsal yapı hakkında sadece söz varlığına bakarak çıkarımlarda bulunulabilmesi, dilin toplumsal boyutunun bir göstergesidir. Dil-toplum yapısının etkileşimi, dil-cinsiyet ilişkilerini de kapsar. Dil kullanımları ve söz varlığı, toplumsal yaşamda cinsiyetler üzerinden yaratılmak istenen birey tipinin kurgulanması ve şekillendirilmesinde önemli bir işlev üstlenir. Kadın ve erkeğe özgü dil kullanımları, cinsler arası iletişim ile kadın ve erkekten söz ederken kullanılan dil, dil-cinsiyet ilişkilerinin somut göstergeleridir. Kadın ve erkekten bahsederken tercih edilen ögeler ve anlam alanları, toplumsal cinsiyet algısının dildeki yansımalarıdır. Kadın ve erkek ile ilgili söz varlığı, kadın ve erkeğe yönelik algı, cinsiyet eşitsizliği gibi pek çok toplumsal cinsiyet olgusu ile ilgili yorum yapılabilmesine olanak sunar.

Çalışmada Güncel Türkçe Sözlük'te erkek maddesinin toplumsal cinsiyet çağrışımları toplumdilbilimsel açıdan çözümlenmeye çalışılmıştır. Toplumsal cinsiyet konusunda *kadın* kavramını merkeze alan çalışmaların yanında *erkek* kavramını konu alan bir çalışma ile toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin her iki cins üzerindeki etkilerini dilsel göstergeler boyutunda göstermek amaçlanmıştır. Ataerkil bir yapıda toplumun merkezine yerleştirilen erkeğin bir gösterge olarak toplumsal cinsiyet algısını yansıtmaya biçimi incelenmiştir. *Güncel Türkçe Sözlük*, Türkçe ölçünlü dilinin söz varlığını içerdiği için çalışmaya kaynaklık etmiştir. Çalışmanın kapsamını çevrimiçi *Güncel Türkçe Sözlük*'te erkek ana maddesinde yer alan *atasözleri*, *deyimler* veya *birleşik fiiller* ile *birleşik kelimeler* oluşturmaktadır. İlgili söz varlığı ve anlam alanlarının toplumdilbilimsel yöntemlerle değerlendirilmesiyle dil-cinsiyet ilişkisi ve toplumsal yapı ile ilgili çıkarımlarda bulunulmuştur. *Erkek* kavramı ve *erkek* ile ilgili tanımlamalar üzerinden erkeğe yüklenen toplumsal rol ve değer tartışılmış, toplumsal cinsiyet algısının dildeki yansımaları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Güncel Türkçe Sözlük, Erkek Maddesi, Söz Varlığı, Toplumdilbilim, Toplumsal Cinsiyet.

Article of Man in the Contemporary Turkish Dictionary and its Sociolinguistic Implication

Abstract

Language and society are in interaction with each other. While every social development and situation finds a response in the language, every change in the linguistic context has the function of reconstructing the social structure. This relationship of language and society that changes and transforms each other is also observed in the dimension of vocabulary. Making inferences about the social structure only by looking at the vocabulary is an indication of the social dimension of the language. The interaction of language-society structure also includes language-gender relations. Language use and vocabulary play an important function in the construction and shaping of the type of individual desired to be created through gender in social life. Language use specific to women and men, and language used when talking about inter-gender communication and women and men are concrete indicators of language-gender relations. Preferred items and meaning areas when talking about women and men are reflections of gender perception in the language. Vocabulary about women and men provides the opportunity to comment on many gender issues such as perception of women and men, and gender inequality.

In the study, the gender connotations of the article of man in the Contemporary Turkish Dictionary were tried to be analyzed in terms of sociolinguistics. With a study on the concept of men in addition to the studies

* Ardahan Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, Türkiye, zuleyhahandeakata@ardahan.edu.tr.

focusing on the concept of women on gender, it was aimed to show the effects of gender inequality on both sexes in terms of linguistic indicators. The way that “man”, placed in the center of the society in a patriarchal structure, reflects the perception of gender as an indicator was examined. The Contemporary Turkish Dictionary was the source for the study because it contains the vocabulary of the Turkish standard language. The scope of the study consists of proverbs, idioms or compound verbs and compound words appearing in the article of man in the online Contemporary Turkish Dictionary. By evaluating the related vocabulary and meaning areas with sociolinguistic methods, inferences were made about language-gender relationship and social structure. The social role and value imposed on man through the concept of man and the definitions related to man were discussed and the reflections of gender perception in the language were tried to be determined.

Keywords: Contemporary Turkish Dictionary, Article of Man, Vocabulary, Sociolinguistics, Gender.

Giriş

Dil ve toplumun karşılıklı etkileşimi, dilsel ögeler üzerinden toplum ile ilgili çıkarımlarda bulunulmasına olanak sunar. Dil-toplum ilişkisini etkileyen değişkenlerin tespiti ve değerlendirilmesinde dilin değişime en açık ögeleri olan söz varlığı önemli bir rol oynar. Bir dilin söz varlığı ölçüt alınarak toplumsal değerlendirmelerde bulunulabilir. Toplumsal yapı hakkında sadece söz varlığına bakılarak çıkarımlarda bulunulabilmesi, dilin toplumsal boyutunun bir göstergesidir. Söz varlığı bir yandan toplum yapısını yansıtırken diğer yandan toplumsal yapının biçimlendirilmesini ve sürekliliğini sağlar. Toplumsal cinsiyetin kurgulanması ve aktarımında da söz varlığı önemli bir işlev üstlenir. Kadın ve erkek ile ilgili söz varlığı da kadın ve erkeğe yönelik algı, cinsiyet eşitsizliği gibi pek çok toplumsal cinsiyet olgusu ile ilgili yorum yapılabilmesine olanak sunar.

Güncel Türkçe Sözlük'te erkek ana maddesinin toplumdilbilimsel sezdirimlerinin değerlendirildiği bu çalışmanın ilk bölümünde toplumdilbilim ve dil-cinsiyet ilişkisi ile ilgili kuramsal bilgiye yer verilmiş ve değerlendirmelerde bulunulmuştur. Çalışmanın ikinci bölümü inceleme bölümüdür. *Erkek* sözcüğünün anlamları ve *erkek* sözcüğünü içeren ögeler dil-cinsiyet ilişkisi ve toplumdilbilimsel sezdirimleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Çalışmanın kapsamı ve sınırlılıkları çerçevesinde çevrimiçi *Güncel Türkçe Sözlük*'te sadece *erkek* ana maddesinde yer alan *atasözleri*, *deyimler* veya *birleşik fiiller* ile *birleşik kelimeler* değerlendirilmiştir. Değerlendirilen maddelerde özellikle toplumsal cinsiyete gönderimde bulunan ögeler üzerinde durulmuştur. *Erkek* kavramı ve erkekle ilgili tanımlamalar üzerinden erkeğe yüklenen toplumsal rol ve değer tartışılmış, toplumsal cinsiyet algısının dildeki yansımaları tespit edilmeye çalışılmıştır.

1. Toplumdilbilim ve Dil-Cinsiyet İlişkisi

Dil ve toplum karşılıklı etkileşim içindedir. Toplumsal yapıda ortaya çıkan her değişikliğin dilsel düzlemde bir karşılık bulması gibi dilsel yapıda meydana gelen her farklılık da toplumsal düzlemde karşılık bulur. Dil ve toplumun bu karşılıklı ilişkisini inceleyen bilim dalı *toplumdilbilim*dir. Vardar, toplumdilbilimi; “Dil olgularıyla toplumsal olgular arasındaki ilişkileri, bunların birbirini etkilemesini, birbirinin değişkeni olarak ortaya çıkmasını, bir başka deyişle, bu tür iki olgu arasındaki eşdeğişirliği inceleyen karma dal” (2007: 196) olarak tanımlar. Labov, toplumdilbilimin temel sorununu “bir kimsenin, bir şeyi neden söylediğini anlama gereksinimi” (1982: 163) olarak açıklar. İmer ise toplumdilbilimin konusunun; “Kim, ne zaman, hangi konu üzerinde konuşmaktadır; böyle bir konuşmada hangi amaç temeldir ve bundan hangi toplumsal sonuç çıkmaktadır?” (1990: 17) sorularına cevap aramak olduğunu belirtir. Dili kullanıldığı toplum içinde sebep-sonuç ilişkileri ile değerlendiren toplumdilbilim, dil kullanımına etki eden pek çok değişkeni inceler. *Coğrafi bölge*, *toplumsal kesim*, *öğretim düzeyi*, *meslek*, *cinsiyet* ve *yaş* (Toklu, 2015: 191) bu değişkenlerden bazıları olarak değerlendirilebilir. Dil kullanımına etki eden ve dil kullanımındaki tutumları belirleyen her olgu toplumdilbilimin konusunu oluşturabilir.

Dil-toplum ilişkisinde dil, toplumları ve bireyleri şekillendirici bir işlev üstlenir: “İnsanlar belli bir kültürün, toplumsal yapının ve dolayısıyla *dilin* içine doğarlar. İçine doğdukları dil, insanlara belirli anlam kategorilerini ve kavramlarını sunar” (Elçi, 2012: 121). Dilin bireye yönelik sunduğu anlam kategorileri ve kavramlar içinde *cinsiyet* kategorisi ve kavramları da yer alır. *Biyolojik cinsiyet* ve *toplumsal cinsiyet* olmak üzere iki farklı düzlemde değerlendirilen cinsiyetin toplumsal boyutu dil kullanımları ile bireyi ve toplumu şekillendirici etkiye sahiptir: “Toplumsal cinsiyet rolü, toplumun tanımladığı ve bireylerin yerine getirmelerini beklediği cinsiyetle ilişkili bir grup beklentidir” (Dökmen, 2018: 29). Toplumsal cinsiyet rolleri, dil kullanımları ve söz varlığı aracılığıyla bireylere nasıl davranması gerektiğini öğretir ve benimsetir.

Dil-cinsiyet ilişkisi, dilde farklı görünümde ortaya çıkar: “*dilbilgisel cinsiyet* (grammatical gender), *sözlüksel cinsiyet* (lexical gender), *gönderimsel cinsiyet* (referential gender) ve *toplumsal cinsiyet* (social gender)” (akt. Çolak, 2019: 95). *Dilbilgisel cinsiyet*, kadın ve erkeğe özgü dil kullanımlarındaki dilbilgisel farklılıklara işaret eder. Türkçede dilbilgisel cinsiyet yoktur. *Sözlüksel cinsiyet*, doğrudan bir cinsiyete gönderimde bulunan söz varlığını karşılar. *Gönderimsel cinsiyet*, dil kullanımlarında bir cinsiyete gönderimde bulunan öğeleri belirtir. Dil-cinsiyet ilişkisi bağlamında değerlendirilen *toplumsal cinsiyet* ise toplum tarafından belirlenen kadın ve erkek rollerini belirten dil kullanımlarını ifade eder.

Toplumsal cinsiyetin dil kullanımları üzerindeki etkileri de farklı yaklaşımlarla incelenir; *eksiklik görüşü*, *ayrılık görüşü* ve *cinsiyet kavramının radikal yapısökümüne dair görüş* (Klann-Delius, 2005: 9). *Eksiklik görüşüne* göre bir cinsiyete özgü dil kullanımı diğerinden üstündür. Cinsiyetler arası dil kullanım farklılıkları eksiklik olarak nitelendirilir. Genellikle kadın dili, erkek dilinden daha eksik olarak değerlendirilmiştir. *Ayrılık görüşü*, toplumsal cinsiyetin dil kullanımları üzerindeki etkisini göz önünde bulundurarak dil kullanımlarından birinin diğerine göre daha üstün olamayacağını belirtir ve cinsiyete özgü dil kullanım farklılıklarını ayrılık olarak değerlendirir. *Cinsiyet kavramının radikal yapısökümüne dair görüş* ise dil kullanımlarındaki farklılaşmayı *toplumsal cinsiyet* ile açıklar.

Dil kullanımlarında toplumsal cinsiyeti yansıtan dil kullanımları başlıca üç başlık altında değerlendirilebilir: “(1) kadın ve erkeklerin dil kullanımlarını, (2) cinsiyetler adına toplum tarafından belirlenmiş dilsel yapıları ve (3) cinsiyetlerin iletişimde gözlenen dilsel özellikleri” (akt. Çolak, 2019: 98). Kadın ve erkeklerin dil kullanımları içine doğdukları toplumun, kültürün ve dilin bir gerekliliği olarak birbirinden farklılaşır: “Doğuştan gelen cinsiyet farkı ve toplumsal roller dilin hangi unsurlarını kadınların hangilerini erkeklerin kullanacağı konusunda normlar koymuştur” (Demirci, 2020: 104). Bu ölçütlere dayalı farklılaşma *kadın dili* ve *erkek dili* adlandırmaları ile karşılık bulmuştur. Kadın-erkek, erkek-erkek veya kadın-kadın iletişimi de birbirinden farklıdır. Cinsiyetler arası iletişimde hangi cinsiyetle konuşulduğuna göre farklı tutumların sergilenmesine yol açar. Kadın ve erkeğe yönelik dil kullanımları ise toplumsal cinsiyet algısının dilde yansımalarının görüldüğü öğelerdir. Bu öğeler, kullanım bağlamına göre olumlayıcı ya da olumsuzlayıcı bir işlev üstlenir.

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yansımalarını hem kadın hem de erkekte söz edilirken kullanılan dilde görmek mümkündür. Her iki cins için de dil kullanımlarında bir ayrışma gözlemlenir. Büyükkantaracıoğlu, “Birçok dilin sözcüklerinde ve deyimlerinde kadını toplumsal bağlamda erkekte ayıran ve ikincil konumda betimleyen, böylece kadın adına bir dil-içi-kimlik” (2006: 74) oluşturulduğunu belirtir. Sadece kadına özgü değil, erkeğe özgü bir dil-içi-kimlik de söz konusudur. Toplumsal cinsiyet rollerini belirleyen dil-içi-kimlikler, kadın ve erkeği toplumsal yaşam içinde bazı sorumluluklarla ilişkilendirir. Kadın evle ilgili sorumluluk ve işlerle ilişkilendirilirken, “erkeğin de yine ‘doğal olarak’ ekme parası kazanma rolünü üstlendiğine ilişkin bir mit söz konusudur” (Fiske, 2011: 187). Kadın ve erkek ile ilgili bu mitler dilsel düzlemde kurgulanır ve toplumsal düzeyde benimsetilir. Kadın ve erkekte söz ederken kullanılan söz varlığında toplumsal algının oluşturduğu bu mitlerin yansımalarını görmek mümkündür.

2. Güncel Türkçe Sözlük'te Erkek Maddesi ve Toplumdilbilimsel Sezdirimleri

Toplumdilbilim ve dil-cinsiyet ilişkisi temelinde şekillenen çalışmalar çoğunlukla kadını merkeze alır. Toplumda *ikinci cins* olarak nitelendirilen *kadın*'ın konu edilmesi, toplumda cinsiyet ayrımcılığına daha fazla maruz kalan taraf olması ile ilgilidir. Ancak toplumsal cinsiyet çift yönlüdür: “Toplumsal cinsiyet rolleri üzerinden nasıl ki kadınlık inşa ediliyorsa, ideal erkeklik de toplum tarafından üretilir” (Çolak, 2019: 92). Erkek kimliği ve erkeğin nasıl davranması gerektiği toplumsal cinsiyet rolleri ile belirlenir. Erkekten söz ederken “‘aslan’, ‘koç’, ‘erkek adam ağlamaz’, ‘kadın gibi kırtırmak’ vb. türden” (Büyükkantarıcıoğlu, 2006: 74) öğelerin kullanımı, üretilen erkek kimliğinin yansıtıcısıdır. Bir cinsiyet kategorisine doğrudan gönderimde bulunan *erkek* ögesinin anlamsal değeri toplumsal yaşamın ve dil-cinsiyet ilişkisinin yansımalarını içerir.

Güncel Türkçe Sözlük'te yer alan *erkek* ile ilgili tanımlamalar, *kadın* için olduğu kadar *erkek* için de oluşturulmuş toplumsal cinsiyet rolleri olduğunu belirtir. Çalışmada *erkek* maddesi temel toplumsal cinsiyet rollerinden biri olarak toplumdilbilimsel açıdan incelenmiştir. *Güncel Türkçe Sözlük*, Türkçe ölçünlü dilinin söz varlığını içerdiği için çalışmaya kaynaklık etmiştir. *sozluk.gov.tr*'de *Güncel Türkçe Sözlük* sınırlaması ile *erkek* ögesi için yapılan arama sonucunda çıkan ana madde ve alt başlıklarında yer alan öğeler çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. *Erkek* ana maddesinin toplumdilbilimsel açıdan incelenmesi sürecinde kimi durumlarda kadın ana maddesi ile de karşılaştırılarak anlamlandırılan öğelerin benzer ve farklı yönleri değerlendirilmiştir. *Güncel Türkçe Sözlük*'te *erkek* maddesinin toplumdilbilimsel sezdirimlerini değerlendiren bu çalışma ile erkeğe yüklenen toplumsal rol ve değer tartışılmış, toplumsal cinsiyet algısının dildeki yansımaları tespit edilmeye çalışılmıştır.

2.1. “Erkek” Ana Maddesi

Güncel Türkçe Sözlük'te *erkek* sözcüğünün yedi anlamsal değerine yer verilmiştir: “1. *isim* Yetişkin adam, bay, er kişi; 2. *isim* İnsan, hayvan ve bitkilerin dişiye dölleyecek cinsten olanı; 3. *isim* Koca; 4. *isim*, *biyoloji* Sperma oluşturan organizma; 5. *sıfat*, *mecaz* Sözüne güvenilir, mert; 6. *sıfat* Girintili ve çıkıntılı olarak bir çift oluşturan nesnelere çıkıntılı olanı; 7. *sıfat* Sert, kolay bükülmez” (Güncel Türkçe Sözlük, 2020). Sözlükte *erkek* ana maddesi, kadın ana maddesine göre daha fazla anlama sahiptir. Bu durum, *erkek* ögesinin toplumsal ölçüde daha uygun olmasından kaynaklı yaygın kullanımı ile açıklanabilir. *Erkek* sözcüğünün ilk anlamı: *yetişkin adam, bay, er kişi*'dir. *Erkek* olmak, doğuştan gelen bir cinsiyet kategorisi olarak değil, anlamsal olarak yetişkinlik ile bağlantılıdır. *Erkeklik*, yetişkinlik ile elde edilen bazı davranış biçimleri ile ilişkilendirilmiştir. Tanımlamada kullanılan *adam, bay, er kişi* sözcükleri erkek cinsiyetini imleyici öğelerdir. *Erkek* sözcüğünün *koca* anlamı ise toplumsal bir konumlamaya karşılık gelir. *Koca*, toplumsal yapıda evlilik birliğinin erkek ve kadından oluşan bireylerinden erkek için kullanılan adlandırmadır.

Sözlükte yer alan cinsiyet ile ilgili her öge toplumsal cinsiyete gönderimde bulunmaz. König, kadınlar ve erkekler arasındaki kimi ayrılıkların biyolojik yapıları ile ilgili olduğunu söyler (1992: 27). *Erkek* sözcüğünün ikinci ve dördüncü anlamları doğrudan erkeğin biyolojik yapısıyla ilgilidir. Özellikle ataerkil toplumlarda erkeğin soyun sürekliliği ile ilişkilendirilmesi sonucunda tanımlamalar da erkeğin biyolojik yönünü ön plana çıkarmıştır. Erkeğin dışının karşıtı olarak tanımlandığı dil kullanımlarında biyolojik cinsiyetten söz edilir. Erkek sözcüğünün sıfat olarak kullanımında kazandığı “girintili ve çıkıntılı olarak bir çift oluşturan nesnelere çıkıntılı olanı” (Güncel Türkçe Sözlük, 2020) anlamı da biyolojik cinsiyet ile ilgilidir. Bir benzerlik ilişkisi yoluyla kurulan bu anlamlandırma erkeğin biyolojik yapısına gönderimde bulunur. Cinslere özgü biyolojik yapıya dair tanımlamalarda toplumsal cinsiyete özgü anlamsal değere rastlanmaz.

Dilde cinsiyet farklılığının sebeplerinden biri, “toplumlardaki cinsiyetler arası konum ve güç dengelerinin farklı” (Sağın Şimşek, 2006: 83) olmasıdır. Toplumsal konumlamada kadının her zaman

zayıf, narin ve kırılğan bir algıyla sunulmasına karşın “Erkekler ise güçlü, dayanıklı bir tanım kazanmaktadırlar” (Öztürk Dağabakan, 2019: 80). Erkek, kadının sahip olamadığı tüm özellikleri elinde bulunduran kişidir. *Erkek* sözcüğünün sıfat olarak kullanımında kazandığı *sert, kolay bükülmez* anlamı da bir cinsiyet kategorisinin güç ile ilişkilendirilmesi ile ilgilidir. Bu öge doğrudan toplumsal cinsiyete gönderimde bulunmaz ancak toplumsal yapıda erkek cinsiyetine atfedilen anlamsal değer bir yansımasıdır. Toplumsal yapıda erkeklere atfedilen *güçlü, sert, kolay bükülmez* vb. anlamlar erkek sözcüğünün farklı anlamlar ve işlevler kazanmasında etkili olmuştur: “Erkeklerin her zaman güçlü olmaları gerekir. Toplum özellikle erkeklerin üç konuda güçlü olmalarını bekler: (1) Fiziksel olarak güçlü olma, (2) zihinsel olarak güçlü olma, (3) duygusal olarak güçlü olma” (Dökmen, 2018: 221). Erkeklere yüklenen bu anlamsal değer ile toplumsal yapı içinde sergilediği bazı insani özelliklerin örtüşmemesi durumunda erkek, *güçlü / sert olmama* ya da *kadın gibi* olma nitelendirmeleriyle değerlendirilir. *Erkek* sözcüğünün sıfat olarak kullanımındaki anlamlarından biri de *sözüne güvenilir, mert*dir. Bir cinsiyet adlandırmasının *sözüne güvenilir* ve *mert* olarak niteleyici bir işlev üstlenmesi ancak karşıt cinsiyet kategorisinin böyle bir anlamsal değerinin olmaması, cinsiyetlerden birinin daha olumlu bir anlamsal değere sahip olması ile açıklanabilir.

2.2. Atasözleri, Deyimler veya Birleşik Fiiller

Toplumdilbilim çalışmalarında kalıp ifadeler toplumsal algının yoğunlaştırılmış dilsel biçimleri olarak toplumsal yapıyla ilgili pek çok ipucu sunar. Toplumsal cinsiyet algısının aktarımı ve benimsetilmesinde de rol oynar: “Atasözleri, toplumsal cinsiyet hakkındaki geleneksel inançları aktarır ve dil topluluğunun paylaşılan bilgisinin bir parçası olarak toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına katkıda bulunur” (Braun, 2001: 300). Güncel Türkçe Sözlük’te *erkek* ana maddesinde altı tane *atasözü, deyim* ve *birleşik fiil* yer alır: “Erkeğin kalbine giden yol midesinden geçer; erkek gibi; erkek koyun kasap dükkânına yaraşır; erkek olmak; erkek sel, kadın göl; erkek arslan arslan da dişi arslan arslan değil mi?” (Güncel Türkçe Sözlük, 2020). *Erkek* ögesini içeren daha fazla atasözü, deyim ve birleşik fiil olmasına karşın sözlükte sadece bu maddelere yer verilmiştir. Çalışma örneklemini *Güncel Türkçe Sözlük* ile sınırlı olduğu için değerlendirmeler sözlükteki veriler ölçüt alınarak gerçekleştirilmiştir.

Erkeğin kalbine giden yol midesinden geçer, erkek ögesini içeren ancak anlamını kadının toplumsal cinsiyet rolü üzerinden kurgulayan bir atasözüdür. Sözlükte; “kendini bir erkeğe beğendirmek isteyen kadın, ona güzel yemekler hazırlamalıdır” (Güncel Türkçe Sözlük, 2020) anlamıyla verilir. *Erkeğe beğendirmek* ve *güzel yemekler hazırlamak* toplum tarafından kabul görmüş kadına özgü eylemlerdir. Seçme seçeneğinin toplumda erkeğe verilmiş olması, kadının seçilme / beğenilme kaygısıyla davranış sergilemesiyle karşılık bulmuştur. Kadının kendi farkını ve değerini belirleme ölçütü kendisi dışındaki bir etkene bağlıdır. Bu ölçütlerden biri de bir başkasının beğenisine sunmak üzere hazırlanan *güzel yemekler*dir. Bu koşulu sağlaması sonucunda erkek tarafından gösterilen bir sevgiyi hak edebilecektir. Kadının mutfak ve yemek ile ilgili sorumluluklarla ilişkilendirilmesi, üstelik bu sorumlulukları *güzelce* yerine getirmesi sevginin ön koşulu olarak sunulmuştur. İki cins arasındaki sevgi bağı fiziksel bir ihtiyacın giderilmesi ile kurulacaktır. Erkek ise bu sürecin karar vericisi ve yönlendiricisidir. Kendisine sunulan hizmetin değerini belirleyecek olan odur.

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine tepki olarak kurgulanmış atasözleri de vardır. *Erkek arslan arslan da dişi arslan arslan değil mi*, atasözü toplumsal cinsiyet eşitsizliğine gönderimde bulunur. ““Güçlülük ve yüreklilik yalnızca erkeklerde değil kadınlarda da vardır” anlamında kullanılan bir söz” (Güncel Türkçe Sözlük, 2020) diye tanımlanan bu atasözü, toplumsal yapıdaki cinsiyet eşitsizliğinin farkında olduğunun bir göstergesidir. Kadın ve erkeğin toplumsal konumlamada eşdeğer nitelikte olması gerektiği düşüncesi, soru sorma sanatıyla vurgulanarak dile getirilmiştir.

Erkek gibi: “Erkeğe yakışır, erkeğe benzer” (Güncel Türkçe Sözlük, 2020) anlamında kullanılan bir ögedir. Toplumsal yapıda erkeğin kabul gören birincil derecedeki cins olması, onunla ilgili benzetmelerin de olumlayıcı bir işlev üstlenmesine yol açmıştır. Erkekten *erkek gibi* yani toplumsal cinsiyet ölçütlerine uygun davranması beklenir: “Ataerkil normlar erkeğe birincil, kadını ikincil toplumsal konum atfetseler de, normların erkekler için de sınırsız bir özgürlük alanı tanımadığı görülür. Erkeklerin yaşam biçimleri, davranışları ve düşünme yapıları ataerkil iktidar normlarının etkisinde şekillenir.” (Soysal Eşitti, 2020: 53-54). Erkeğe atfedilen bu role karşın kadınların kendi toplumsal cinsiyet rolünün dışına çıkarak *erkek gibi* davranması ise yadırganmaz: “‘Erkek gibi’ olmak kadınların dilinde ‘güçlü kadın’ olmanın tarifini yaparken kullanılmaktadır” (Elçi, 2012: 136). Braun (2001) ise bir kadına *erkek gibi kadın* demenin onun konumunu iyileştirdiğini belirtir. Bir kadın için *erkek gibi* olmak toplumun ölkü değerine yaklaşmakla eşdeğerdir.

Erkek koyun kasap dükkânına yaraşır atasözü, “miskin erkek, yaşamaya layık değildir” (Güncel Türkçe Sözlük, 2020) anlamında kullanılır. Toplumun erkek için belirlediği nitelikler içinde miskinlik yer almaz. Miskin erkeğin koyun ile ilişkilendirilmesinde dişiliğe bir gönderimde bulunulur. Erkek toplumun kendisine belirlediği davranış kalıplarının dışına çıkarsa karşı cinse özgü davranışlar sergilemekle yargılanır. Toplumun erkeklerden sergilemesini beklediği olumlu özellikler şunlardır: “Atılgan, bağımsız, cesur, çevik, kavgacı, dayanıklı, sporsever, güçlü, girişimci, hakkını savunabilen, hızlı, hırslı, kendine güvenen, kararlı, mert, mücadeleci, onurlu, otoriter, sert, soğukkanlı” (Dökmen, 2018: 109). Erkek her zaman çevik, hareketli ve sorumluluklarının bilincinde olmalıdır. Bu niteliklere sahip olmayan erkeğin ise yaşama hakkının olmadığına vurgu yapılır. Erkek her zaman toplumun belirlediği ölkü değerleri taşımakla yükümlüdür. Aksi durum toplumsal sıralamada ikinci sırada yer alan kadına özgü bir nitelik taşıması ile açıklanabilecektir ki bu aşamada *yaşamaya layık* görülmez. Bu atasözü, toplumsal cinsiyet ölçütlerine uyulmadığında toplumun göstereceği muhtemel tepkinin uç bir örneğini de sunmaktadır.

Sözlükte *erkek olmak* maddesinin üç anlamına yer verilmiştir: “1. kadinken cinsiyet değiştirmek; 2. erkeğe yaraşır davranışlarda bulunur duruma gelmek; 3. halk ağzında sünnet olarak erkekliğe adım atmak” (Güncel Türkçe Sözlük, 2020). Sözlüğün cinsiyet değiştirmeye anlamsal olarak yer vermiş olması, toplumsal kabulün bir ön göstergesi olarak değerlendirilebilir. Cinsiyet kalıplarının dışına çıkılmayacağı yönündeki algının değişebilirliğine işaret eder. Ancak benzer bir anlamın karşıt cinsiyet kategorisinde yer alması oluşu yani *kadın olmak*'ın anlamsal olarak cinsiyet değiştirme ile ilgili bir anlam taşıyor oluşu da toplumsal yapıda erkeğin ana cinsiyet kategorisi, kadının ise alt cinsiyet kategorisi olarak değerlendirildiğini gösterir. Erkek olmak kabul edilebilir bir durumken bir cinsiyet değişikliği ile kadın olmak toplumsal yapıda henüz kabul görmemiştir. Ögenin ikinci anlamı, *erkeğe yaraşır davranışlarda bulunur duruma gelmek* ile erkeğe uygun görülen toplumsal cinsiyet ölçütlerini yerine getirmesi vurgulanır. Erkeğin bir birey olarak bir şeyi yapıp yapamayacağı önemli değildir. Ondan beklenileni her zaman yapabileceği varsayılır. Berger, erkeğin varlığının üretilebilir bir varlık olduğunu belirtir: “... çünkü erkek gerçekte yapamayacağı şeyleri yapabilecek yetkedeymiş gibi davranır. Bu yalancı davranış her zaman onun başkaları üzerinde etkili olmak için kullandığı bir yetkeye yönelmiştir” (Berger, 2016: 45). Erkek olmak, bu yetkeye sahip olmaktır. Dolayısıyla erkek, kurgulanan erkeklik söylemine bağlı kalmak koşuluyla toplumsal konumlamada başkaları üzerinde etkili olma yetkesini elde edebilecektir. Erkek olmak birleşik sözcüğünün üçüncü anlamı, *sünnet olarak erkekliğe adım atmak*. Biyolojik cinsiyeti *erkek* olan bireyin toplum tarafından erkek olarak nitelendirilebilmesi için belli toplumsal ritüelleri gerçekleştirmiş olması beklenir. Bu toplumsal ritüellerden biri de sünnettir. Toplum *erkek olmak / erkeksilik* söylemi için pek çok ölçüt belirlemiştir. Kadın için olduğu gibi erkek için de oluşturulmuş söylemsel görüşler vardır. Erkekten bu görüşleri sergilemesi beklenir: “Bugün kaslı bir vücuda sahip olabilmek için spor salonlarına gitmek, maç seyretmek, ‘play-station’ oynamak

gibi aktiviteler *erkeksilik* söyleminin pratikleridir” (Elçi, 2012: 122). Erkek, toplumsal olarak belirlenmiş erkek ölçütüne ulaşabildiği ölçüde değer görür.

Cinsiyetler arası karşıtlık, atasözlerinin yoğun anlam değerlerinin aktarımına katkı sağlar. Kadın-erkek karşıtlığı üzerinden kurgulanan atasözlerinde ya doğrudan sözlüksel her iki cinsiyet ögesi kullanılır ya da sadece bir cinsiyete özgü öge kullanılarak diğerine gönderimde bulunulur. *Erkek sel, kadın göl* ögesinde her iki cinsiyeti belirten ögeye de yer verilmiştir. “Erkek, parayı bilinçsizce harcama eğiliminde olsa bile kadın buna meydan vermemeli, tutumlu olmalıdır” (Güncel Türkçe Sözlük, 2020) anlamıyla kullanılan öge, toplumsal açıdan kadına yüklenen sorumluluklarından birine işaret eder. Cinsiyetler arası karşıtlık, elde edilen haklar ve niteliklerde de görülür. Erkeğin sorumsuzca davranma hakkı bulunmasına karşın kadın erkeğin sorumsuzluğunu da telafi edecek biçimde davranış sergilemelidir. Fiske, “erillğe güçlü olma, hakkını arama, bağımsızlık ve kamusalılık gibi” (Fiske, 2011: 187-188) anlamların verildiğini söyler. Erkeğin sahip olduğu bu anlamlar kadın için geçerli değildir. Bir cinsiyet kategorisine ayrıcalık tanınırken diğer cinsiyet kategorisine daha fazla sorumluluk verilerek toplumsal yapıda bir denge oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.3. Birleşik Kelimeler

Güncel Türkçe Sözlük’te *erkek* ögesini içeren birleşik sözcükler şunlardır: “Erkek anahtar, erkek bakır, erkek berberi, erkek demir, erkek erkeğe, erkek Fatma, erkek fiş, erkek işi, erkek milleti, erkek organ, erkek terzisi, erkekevi, erkekler hamamı” (Güncel Türkçe Sözlük, 2020). Sözlükte kadın sözcüğünü içeren birleşik sözcük sayısı otuz iki iken erkek sözcüğünü içeren on üç birleşik sözcük vardır. Erkek sözcüğünün cinsiyet işaretleyici olarak kullanımı, kadın sözcüğünün kullanımına göre daha azdır: “Erkek cinsiyeti, bağlamdan bağımsız olarak çoğunlukla belirtilmezken kadın cinsiyeti açık bir şekilde belirtilme eğilimindedir” (Braun, 2001: 295). Bu durum erkeğin kabul gören birincil cinsiyet olması ile açıklanabilir. Pek çok ögenin anlamsal değeri *erkek* anlamı içerdiğinden *erkek* sözcüğünün belirtilmesine ihtiyaç duyulmamaktadır.

Erkek sözcüğünün sıfat olarak kullanıldığı durumda kazandığı “girintili ve çıkıntılı olarak bir çift oluşturan nesnelere çıkıntılı olanı” (Güncel Türkçe Sözlük, 2020) anlamıyla oluşturduğu birleşik sözcükler şunlardır: *erkek anahtar* ve *erkek fiştir*. *Erkek organ*: “Bitkilerde taç yaprakların çevrelediği, döllenmeyi sağlayan tek veya birçoğu bir arada bulunan organ” (Güncel Türkçe Sözlük, 2020) anlamına gelir. Erkek sözcüğü, biyolojik cinsiyet işaretleyicisi olarak bitki biliminde terim oluşturucu bir işlevle kullanılmıştır. Sözcüğün sıfat olarak kullanımında kazandığı *sert, kolay bükülmez* anlamlarıyla ise *erkek bakır, erkek demir* birleşik sözcüklerini oluşturur. *Sert bir bakır* ve *demir türü* anlamlarına gelen bu ögeler, sözcüğün ana maddesinde değinilen değerlendirmeler dışında toplumsal cinsiyet ile doğrudan bağlantılı değildir. Bu ögeler toplumsal cinsiyet açısından tarafsızdır.

Dil-toplum ilişkisinin değerlendirilmesinde meslekler ve toplumsal sınıflar da önemli bir etkidir. Ataerkil toplumda yönetici ve yetke sahipleriyle ilgili işler anlamsal açıdan çoğunlukla *erkek* ile ilişkilendirilmiş, erkek ile ilişkilendirilmediği durumlarda da kadın cinsiyet işaretleyicisi ile aslında kadınla bu ögenin sonradan ilişkilendirildiği vurgusu yapılmıştır. *Erkek işi*: “Yalnızca erkeğin yapabileceği, daha çok güç, kuvvet isteyen zahmetli iş” (Güncel Türkçe Sözlük, 2020) olarak tanımlanır. Bir işin yalnızca erkeğe özgü olması, karşıt cinsiyet kategorisi tarafından o işin gerçekleştirilemeyeceği anlamını taşır. *Erkek işi* ögesine karşın *kadın işi* ögesi sözlükte yer almaz. Toplumsal yaşamda kadın ve erkeğe farklı sorumluluklar verilmiştir. Bu sorumluluklardan *güç* ve *kuvvet isteyen, zahmetli işler* erkeğin kadına göre daha güçlü ve kuvvetli olarak değerlendirilmesi sebebiyle erkeğe özgü kabul edilmiştir.

Kadın ve erkek arasındaki toplumsal cinsiyet farklılığı aynı meslek grubuna ait adlandırmaların cinsiyet işaretleyici ögelerle kullanılmasıyla karşılık bulmuştur: *erkek berberi* ve *erkek terzisi*. Kadın berberi ve

kadın terzisi ögeleri de sözlükte yer almaktadır. Kadın ve erkeğe özgünlüğün farklılıkları kullanılan mekânların da ayrışmasına sebep olur: *Erkekler hamamı* ve *kadınlar hamamı* gibi. *Erkekevi* ise evlilik sürecinde *oğlanevini*, erkek tarafını ifade etmek için kullanılan bir ögedir. Evliliğin toplumsal bir ritüel olarak önemsenmesi, söz varlığı boyutunda da bu sürece özgü ögelerin dilsel düzlemde yer almasıyla karşılık bulmuştur. Bu ögeler, toplumsal yaşamın dildeki yansımalarıdır.

Erkek erkeğe, erkekler arasında anlamına gelir. Bu sözcüğün toplumsal cinsiyet açısından karşıtı olan kadın kadına ögesi de sözlükte yer almaktadır. Kadın ve erkeklerin kendi cinsleriyle bir arada bulunmalarını ifade eden bu ögelere karşın kadı-erkek bir aradalığını ifade eden bir öge bulunmamaktadır. Bu ögeler, toplumsal cinsiyet algısının kadın ve erkeği kendi cinsiyetle iletişime yönlendirdiğini düşündürebilir. “Toplumun erkek cinsinden olanları” (Güncel Türkçe Sözlük) tanımlamasıyla sunulan *erkek milleti* ise genelleyici bir anlam taşır. Biyolojik cinsiyeti *erkek* olan tüm bireylerin bireysel farklılıklarını gözetilmeksizin aynı olumlu / olumsuz nitelik ile ilişkilendiren algının yansıtıcısıdır. Toplumsal genelgeçer ön kabullerin benimsetildiğinin bir göstergesidir.

Sözlükte “erkek gibi davranışları olan kadın” (Güncel Türkçe Sözlük, 2020) tanımlamasıyla sunulan *erkek Fatma* ögesi, olumlayıcı bir değer taşımaz. Her ne kadar kadın toplumda erkeklere öykünerek, *erkek gibi* olduğu ölçüde toplumsal yaşamda etkin bir rol edinebilse de toplumda kendine özgü cinsiyet rollerinin dışına çıkan bireyler, olumlu bir algıyla değerlendirilmez. Toplum tarafından kendisine sunulan rolü benimsemeyen ve farklı rollere özgü davranış sergileyen birey, toplumsal yaşamda kabul görmez. Toplumsal yaşamda var olabilmenin öncülü toplumsal cinsiyet kalıplarına uymaktır.

Sonuç

Güncel Türkçe Sözlük'te Erkek Maddesi ve Toplumdilbilimsel Sezdirimleri başlıklı bu çalışmada *erkek* ögesi ölçünlü dilin sözlüğü ölçüt alınarak dil-toplumsal cinsiyet ilişkisi bağlamında değerlendirilmiştir. Erkek ana maddesi ve alt başlıkları olarak verilen altı *atasözü*, *deyim veya birleşik fil* ile on üç *birleşik sözcük* toplumdilbilimsel sezdirimleri göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır. Erkek sözcüğünün toplumsal cinsiyet ile ilişkilendirilerek kazandığı anlamsal değerden hareketle toplumun *erkek* algısı ve toplumsal cinsiyet eşitsizliği ile ilgili çıkarımlarda bulunulmuştur.

Çalışmanın örneklemini oluşturan *Güncel Türkçe Sözlük'te* erkek ana maddesi, cinsiyet rollerinin hem kadın hem erkek için olduğunu göstermeyi amaçlayarak seçilmiştir. Yapılan tüm değerlendirmelerde sözlük ya da dil kullanımlarının değil, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin eleştirisi yapılmıştır. Ataerkil bir toplumda *erkek* ögesinin anlamsal değeri, egemen anlayış ile ilgili çıkarımlarda bulunulmasına olanak sunmuştur. Elde edilen bulgulara göre erkeğe yönelik tanımlama ve sözcük kullanımında anlamsal değerler daha değişebilir olduğu ancak bazı insani özelliklerin kadına özgü kabul edilmesi sebebiyle erkeklere yakıştırılmadığı gözlemlenmiştir. Erkek ögesi, kadın ögesi ile karşılaştırıldığında toplumsal yapıda daha olumlu bir ayrımcılığa sahiptir. Erkek çoğunlukla olumlu anlamsal değer taşıyan ögelerle ilişkilendirilmiştir. Ancak toplum erkeğin bir birey olarak özgür eylemlerine de bir sınırlama getirir ve belirli koşulları yerine getirmesi beklentisini taşır. Meslek, iş, mekân vb. adlandırmalarda yapılan *kadın / erkek* vurgusu, toplumda cinslere özgü ayrımın göstergesidir. Kadın ögesine göre *erkek* ögesinin daha az cinsiyet işaretleyicisi olarak kullanılması, erkeğin toplumda birincil cins olduğunun da göstergesidir. Erkeğin toplumsal olarak konumlandırılmasında kadın önemli bir rol oynar. Erkeğe verilen özgürlük ve bağımsızlığın telafi edicisi ve erkeğin eksiklerini gidericisi olarak kadın sunulur. Erkeğin toplumsal rolü kadını konu edinerek kurgulanır. Ataerkil toplumlarda erkeğin soyun sürekliliği ile ilişkilendirilmesi tanımlamalarda erkeğin biyolojik özelliklerini ön plana çıkarmıştır. Erkek ana maddesinde erkeğin namusu ile ilgili ya da cinsel eylemleriyle ilgili ögeye rastlanılmamıştır. Kadın ögesinde sıkça vurgu

yapılan bu durumun *erkek* ögesinde yer almıyor oluşu, erkeğin toplumsal düzlemde *namus* ölçütünden bağımsız olarak değerlendirildiği yönünde yorumlanabilir.

Bu çalışma ile toplumsal cinsiyetin çift yönlü olarak kadın ve erkek rollerini belirleyici bir işlev üstlendiği söz varlığı örnekleminde gösterilmek istenmiştir. Söz varlığı toplumsal cinsiyetin yaratıcısı değildir ancak toplumsal bir olgu olarak dilsel düzlemdeki yansıtıcısıdır. Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet eşitsizliği ile ilgili bir bilinç kazanılmasına hizmet etmeyi amaçlayan bu çalışma ile dilsel farkındalık yaratılmak istenmiştir.

Kaynakça

- Berger, J. (2016). *Görme Biçimleri*. (Çev.: Yurdanur Salman). İstanbul: Metis Yayınları.
- Braun, F. (2001). Turkish: The Communication of Gender in Turkish. M. Hellinger ve H. Bußmann (Ed.), *Gender Across Languages Volume I* içinde (ss. 283-311). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company,
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). *Toplumsal Gerçeklik ve Dil*. İstanbul: Multilingual.
- Çolak, G. (2019). *Toplumdilbilimi: Toplumsal Cinsiyet ve Dil*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Demirci, K. (2020). *Toplumsal Dilbilim Referans Kitabı*. İstanbul: Paradigma Akademi.
- Dökmen, Z. Y. (2018). *Toplumsal Cinsiyet*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Elçi, E. (2012). 'Kadın Olmanın Anlamı'nın Türkiye'de Yaşayan Kadınların Söylemlerindeki İnşası. S.Arkonuç (Ed.), *Söylem Çalışmaları* içinde (ss. 121-151). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Fiske, J. (2011). *İletişim Çalışmalarına Giriş*. (Çev.: Süleyman İrvan). Ankara: Pharmakon Yayınevi.
- Güncel Türkçe Sözlük* (2020). Ankara: Türk Dil Kurumu. sozluk.gov.tr (Erişim tarihi: 10.09.2020).
- İmer, K. (1990). *Dil ve Toplum*. İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Klann-Delius, G. (2005). *Sprache und Geschlecht*. Stuttgart-Weimar: J.B. Metzler Verlag.
- König, G. Ç. (1992). Dil ve Cins: Kadın ve Erkeklerin Dil Kullanımı. *Dilbilim Araştırmaları*, 3, 25-36.
- Labov, W. (1982). Dilin, Toplumsal Bağlamı İçinde İncelenmesi. (Çev.: Veysel Kılıç). D. Aksan (Ed.), *Dilbilim Seçkisi* içinde (ss. 163-187). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Öztürk Dağabakan, F. (2019). *Toplumdilbilim*. İstanbul: Çizgi Kitabevi.
- Sağın Şimşek, S. Ç. (2006). Toplumdilbilim. A. Kocaman (Ed.), *Dilbilim Temel Kavramlar Sorunlar Tartışmalar* içinde (ss. 77-89). Ankara: Dil Derneği Yayınları.
- Soysal Eşitti, A. (2020). Cenk Hikayeleri'nde Bir Mücadele Alanı Olarak Erkeklik ve Erkeklik Temsilleri. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25, 46-58.
- Toklu, O. (2015). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Vardar, B. ve ötk. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.

Türkmen Türkçesinde Efsanevî ve Tarihî Antroponimlerle Oluşmuş Fiillere Adbilimsel Bir Bakış

*Dr. Asım Çağrı ŞENOL**

Özet

Bir dilin söz varlığı, o dilin ait olduğu milletin tarihinden ve tecrübelerinden meydana gelir. Hatta kimi zaman çevre milletlerin tarihi, tecrübesi ve hatta edebiyatı o dilin söz varlığını, kelimelerinin anlamlarını etkileyebilir.

Türkmen Türkçesi, Türk lehçelerinin Güney-batı (Oğuz) grubunda yer almakta olan önemli diyalektlerinden biridir. Oğuz grubunun tek başına Doğu kolunu temsil etmektedir. Türkmen Türkçesi kendi öz kaynaklarının yanı sıra Arapça, Farsça, Moğolca ve Rusça gibi dillerden etkilendiği gibi ayrıca bu dillerin kültürel ve mitolojik yadigarlarından da alıntılar yapmıştır.

Onomastik, diğer adıyla adbilim dilbilimin özel adlarla ilgilenen dalıdır ve dünya dilciliğinde dilbilimin en çok dikkat çeken, üzerinde en çok araştırma yapılan dallarından biridir. Adbilimin önemli dallarından biri de antroponimdir. Antroponim, adbilimin kişi adlarını inceleyen önemli bilimlerinden bir tanesidir ve zamanla dil içerisinde kimi özel kelime ve fiil oluşumunda görülebilir. Örneğin, “Rüstem” antroponimi Fars kaynaklı Şehname destanında başrol oynayan bir karakterdir. Destandaki en önemli özelliği gücü, cesareti ve yenilmezliğidir. Bu tarihî antroponim, Türkmen Türkçesinde bir yardımcı fiille beraber bir anlam bulmaktadır. Türkmen Türkçesindeki “rüstem gel-” fiili Türkiye Türkçesinde “galip gel-” anlamında kullanılabilir.

Bizim amacımız bu çalışmada, Türkmen Türkçesi içindeki bu tip efsanevi ve tarihî etki ile anlam kazanmış ve gerek yardımcı eylemle birleşerek gerek yapım eki alarak meydana gelmiş fiilleri tespit etmektir.

Çalışmamızda Türkmen Türkçesi sözlükleri taranacak ve bu fiillerin Türkiye Türkçesindeki karşılıkları ortaya konacaktır. Bununla birlikte fiillerin anlam özelliklerinin tam olarak anlaşılabilmesi ve gelecek çalışmalarda araştırmacılara kolaylık olması açısından cümle içindeki kullanımlarına ve bu cümlelerin Türkiye Türkçesine aktarımlarına da yer verilecektir. Bununla beraber tespit etmiş olduğumuz fiiller morfolojik olarak tahlil edilecek ve devamında gerek morfolojik gerekse fiilleri oluşturan antroponimlerin adbilimsel tasnifleri yapılacaktır.

Anahtar sözcükler: Türkmen Türkçesi, adbilim, antroponim, fiil

An Onomastic Evaluation of Verbs, Formed with Mythological and Historical Anthroponymes in Turkmen Turkish

Abstract

The vocabulary of a language consists of the history and experiences of the nation to which that language belongs. Even the history, experience, and even the literature of the surrounding nations may affect the vocabulary of that language and the meaning of its words.

Turkmen Turkish is one of the most important dialects of the Turkish dialects in the South-western (Oguz) group. It represents the single Eastern branch of the Oghuz group. Turkmen Turkish is influenced by

* Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, Türkiye, cagrisenol@hotmail.com.

languages such as Arabic, Persian, Mongolian and Russian, as well as its own resources, as well as quotes from the cultural and mythological relics of these languages.

Onomastic is the branch of linguistics that deals with proper names and is one of the most striking and researched branches of linguistics in world linguistics. One of the important branches of name science is anthroponym. Anthroponym is one of the important sciences of onomastic that studies personal names and can be seen in the formation of some specific words and verbs in the language over time. For example, the "Rüstem" anthroponym is a character that played a leading role in the Persian origin of the epic Şehname. The most important feature of the saga is its strength, courage, and invincibility. This historical anthroponym finds meaning in Turkmen Turkish together with an auxiliary verb. In Turkish Turkmen "rüstem gel-" Turkey in the Turkish verb "gel- winners" in the sense used.

Our aim in this study is to determine the verbs that have gained meaning with this type of mythical and historical influence in Turkmen Turkish and have come into being by combining with the auxiliary verb and taking the suffix.

In our study, Turkmen Turkish dictionaries of these acts will be scanned and Turkey will be set forth in the Turkish counterparts. However, to understand the precise meaning of the properties and the use of verbs in a sentence in terms of the convenience of researchers in future studies of this sentence and Turkey will be included in the transfer to Turkish. However, the verbs we have determined will be analyzed morphologically, and then the morphological and the anthroponym classification of the anthroponym of the verbs will be made.

Keywords: Turkmen Turkish, onomastic, anthroponim, verb

Giriş

Büyük Türkçe ailesinin Oğuz grubunda yer alan önemli lehçelerinden biri de şüphesiz Türkmen Türkçesidir. Araştırmacıların dikkatini çeken lehçelerden biri olması özellikle tarihî Türk şivelerinden Çağatay ve Kıpçak Türkçelerinden etkilenmiş olması ve Moğol dil özelliklerini de barındırması ile ilgilidir. Bununla beraber diğer lehçelerden farklı olarak, lehçenin karakteristik özellikleri içinde bulunan, asli uzun ünlülerin ve peltek dişil (*İng. Interdental*) seslerin varlığı Türkmen Türkçesini ilgi çekici hale getirmektedir.

Antroponim (kişi adı): Yun. *ανθρώπος* “adam” ve *ονομα* “ad” sözcüklerinden oluşan bir terimdir. Onimin bir sınıfı olup kişilere ya da insan gruplarına ait adları, kişilerin isimlerindeki baba adlarını, soyadları, takma isimleri (mahlasları), lakapları, rumuzları vb. ifade eder. (Şahin, 2016: 32)

Fiiller ise Ergin’in tabiriyle, “Fiiller hareketi karşılayan kelimelerdir. Hareket kelimesini burada tabî, geniş mânâsı ile alıyor ve nesnelere zaman ve mekân içindeki her türlü yapma, olma ve durmaları için kullanıyoruz... Hareketler nesnelere zaman ve mekân içindeki yer değiştirmeleri; oluşları, kılışları, duruşları; hülâsa her türlü faaliyetleridir”(Ergin, 2007: 280-281).

Konumuzla bağlantılı olarak fiil ve söz yapım yolları konusuna açıklık getirmeye çalışmak yerinde olacaktır. Türkçe ile ilgili fiil ve söz yapımı ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır (Atalay,1946; Dizdaroğlu, 1962; Akalın, 1914; Öner, 2006 vb.) Biz konuyu Öner’in tasnifi doğrultusunda ele almayı uygun bulduk:

Öner, bir çalışmasında söz yapımını şöyle ifade etmektedir:

“Türkçede söz yapımının esasen üç türü bulunmaktadır:

Morfolojik yol: söz + ek

Sentaktik yol: söz + yardımcı söz

Semantik yol: yeni anlamlı söz + yeni anlamlı söz”

Yine Öner, çalışmasında fiil yapımını ifade ederken söz yapımı tasnifini de ekleyerek “Konumuzu isimden fiil yapımı diye belirleyince, bu üç yol da;

- a. İsimden fiil yapım ekleri;
- b. İsmi fiilleştiren yardımcı fiiller;
- c. Anlam değişmelerinin olduğu isim + fiil birleştirmeleri

şeklinde ortaya çıkmaktadır.” (Öner, 2006), demektedir. Biz de çalışmamızda benzer bir yöntemi benimseyerek tarihî antroponimlerle oluşmuş fiilleri,

- a. Yapım Ekleri ile Fiilleşmiş Olan Efsanevi-Tarihî Antroponimler
- b. İsmi Fiilleştiren Yardımcı Fiiller ile kullanılan Efsanevi-Tarihî Antroponimler
- c. Anlam Değişmelerinin Olduğu Efsanevi-Tarihî Antroponim + Fiil Birleştirmeleri

şeklinde üç başlık altında incelemeyi düşünüyoruz.

Araştırmanın Yöntemi ve Kapsamı

Çalışmamızda efsanevi ve tarihî olduğunu düşündüğümüz antroponimlerin fiilleşmiş şekilleri ele alınmaktadır. Bunun için öncelikle Türkmen Türkçesi için önemli bir sözlük olduğunu düşündüğümüz “*Türkmen Diliniñ Düşündürişli Sözlüğü I tom A-Ž ve Türkmen Diliniñ Düşündürişli Sözlüğü II tom K-Z*” eserleri, Türkiye Türkçesi ve Türkmen Türkçesi için önemli bir sözlük olan “*Türkmençe-Türkçe Sözlük*”, bunula birlikte “*Türkmen Diliniñ Frazelogik Sözlüğü*” adlı deyimler sözlüğü ve “*Türkmen Diliniñ Sözköki (Etimologik) Sözlüğü*” adlı etimolojik sözlükler taranmış ve buradan efsanevi ve tarihî antroponimler tespit edilmiştir.

Tespit edilmiş olan efsanevi ve tarihî antroponimlerin doğru anlaşılması ve değerliliğinin denetlenebilmesi açısından Türk mitolojik değerlerini önemli bir şekilde izah eden “*Türk Mitolojisi Ansiklopedik Sözlük*” ve “*Türk Söylence Sözlüğü*” ile karşılaştırmalı inceleme yapılmıştır.

Ortaya çıkmış olan fiilleşmiş antroponimler, “a. Yapım Ekleri ile Fiilleşmiş Olan Efsanevi-Tarihî Antroponimler, b. İsmi Fiilleştiren Yardımcı Fiiller ile kullanılan Efsanevi-Tarihî Antroponimler ve c. Anlam Değişmelerinin Olduğu Efsanevi-Tarihî Antroponim + Fiil Birleştirmeleri” ana başlıkları altında alfabetik sıra ile işlenecektir. Her bir madde başlığı altında antroponimin mitolojik değeri ve varsa etimolojisinden bahsedilecektir.

Ayrıca çalışmanın kolay incelenabilirliği açısından antroponimi kökenli fiillerin tespit edildiği kaynakların kısaltmaları ve sayfa numaraları madde başlarının yanında verilecektir.

1. Yapım Ekleri ile Fiilleşmiş Olan Efsanevi-Tarihî Antroponimler:

Ayazlamak (TDS, 97; TDSK, 40; TSS, 55):

Bu fiil Türkmen Diliniñ Sözlüğü’nde “*Ayazda durup, ayazyñ täsiri ýetip sowap durmak*” “Ayazda durarak ayazın etkisiyle soğumak” anlamına gelmektedir (Kyýasowa vd, 2016: 97).

Tarihî antroponim olarak tüm Türk dünyasında bilinen “Ayaz Ata” ile ilişkilidir. Türk Söylence Sözlüğü’nde “Bir tür Noel Baba olarak düşünülebilir. Hattâ Kazaklarda birebir Noel Baba ile özdeşleşmiştir. Kışın soğukta ortaya çıkan ve kimsesizlere, açlara yardım eden bir evliyâdır. Hıristiyan azizi olduğu yönünde görüşler de vardır. Fakat dilbilim ve halk şenlikleri bağlamında ele alındığında Türk kültüründe zaten var olan bir kişilik olduğu kesindir. Kimi görüşlere göre “Ayaz Han” (*bkz.*) ile aynı kişidir. Kazaklarda ilk karın yağması ve soğuğun vurması ile birlikte kışın karşılanması amacıyla Soğumbası isimli bir eğlence düzenlenir. Bu bayramda Ayaz Ata ve torunu Karçana (*Kar-Kız*) birlikte hediyeler dağıtırlar. Her ikisi de mâvi elbiseler giyerler. Kırmızı giysili Noel Baba figüründen en önemli farkları belki de budur. Bu açıdan bakıldığında daha çok Ruslardaki mâvi giysili Ded Moroz (Soğuk Baba) ile benzerir.” şeklinde anlatılmaktadır (Karakurt, 2011: 55).

Gülensoy, etimolojik sözlüğünde “ayaz” kelimesini Orta Türkçe aya (DLT aya kök “açık hava”) +s (> +z) olarak ifade etmektedir. (Gülensoy, 2007: 92)

Ayazlamak fiilini bu kategoride değerlendirmemizin sebebi, bizce, Türkistan coğrafyasında yaygın olarak kullanılan bu mitolojik adın kelimenin anlamına kuvvetlendirici bir etkide bulunduğunu düşünmemizdir. Bu fiil için Korkmaz’ın ifadesiyle anlamsal bir “yakıştırma” (*İng. Analogie*) tabiri kullanılabilir (Korkmaz, 2007).

Basalamak, basalanmak, basalaşmak (TDS, 120; TDSK, 53; TSS, 66):

Türkmen Diliniñ Sözlüğü’nde “*Biriniñ ya-da bir zadyñ üstünden yzly-zyzna birnäçe gezek basmak, depelemek, basgylamak.*” “Basmak, tekmelemek, arka arkaya birkaç kez birinin veya bir şeyin üzerine basmak” anlamına gelmektedir (Kyýasowa vd, 2016: 120).

Biz bu fiilin kökünü tarihî bir antroponim olan “Basat”la ilişkilendirdik. Türk Söylence Sözlüğü’nde *efsanevi kahraman* olarak ifade edilen “Basatla ilgili “Dede Korkut öykülerinde adı geçer. Tepegöz’ü öldürmüştür. Çocukken ormanda yapılan bir av sırasında yitirilmiş ve bulunamamıştır. Onu aslanlar yetiştirmiştir. Bu yüzden diğer Oğuz beylerinin aksine toplundan olabildiğince uzakta yaşar, hattâ insanlara karşı önyargılı durur. Diğer savaşçılar arasındaki dayanışma ruhu Basat’ta yoktur. O hep tek başına savaşır, tek başına Tepegöz’ün peşine düşer. Onu bulduğunda ise savaşarak kör eder, sonra da başını keser.” ifadeleri kullanılmaktadır (Karakurt, 2011: 66).

Yine Karakurt’un aynı eserinde kelimenin etimolojisiyle ilgili “Moğolca, Türkçe ve Tunguzca’da “at sürmek” anlamını içeren *Basa* köküyle bağlantılı görünmektedir.” ifadesi dikkat çekicidir.

Bizce kelimenin *basmak* fiiliyle ilişkisi belirgindir ancak, bu efsanevi karakterin adıyla ilgili anlamsal bir *yakıştırma* olduğunu düşünmekteyiz.

Baýrynmak, baýryndyrmak (TDS, 131; TMA, 98; TSS, 70):

Türkmen Diliniñ Sözlüğü’nde *baýry* madde başı ile ilgili olarak “1. *Başdaş, ilkinji (aýal hakynda). Baýry aýal.* 2. □ *Uly, ýaşuly, tejribeli* □ *ýaly many aňladýan söz.*” “1. Birinci, ilk (kadın hakkında). *Yaşlı kadın.* 2. “Büyük, eski, deneyimli” anlamına gelen bir kelime.” ifadesi geçmektedir. (Kyýasowa vd, 2016: 131).

Türk Mitolojisi Ansiklopedik Sözlük ve Türk Söylence Sözlüğü’nde *bayrım* madde başı ile ilgili olarak özetle “Bayrım Biyçe” olarak da adlandırılır (“Biyçe”, Kafkas dillerinde Prenses demektir). İlk önceleri kadın evliyâ ve hattâ daha geniş olarak “Pir” anlamına gelirken, sonraları Karaçay-Balkar bölgesinde Meryem Ana’yı nitelemekte kullanılmıştır. Bazen kadın ve çocuk tanrıçası olarak da görünür. Nartlarda *Umay Biyçe* ve *Bayrım Biyçe* üzerine kurulu ikili tanrıça inancı oluşturulmuştur. Bayrım Ana (Meryem Ana) anlayışı Hristiyanlığın etkisiyle yerleşmiş olmakla birlikte eski inançların da etkisiyle yarı tanrıça konumundadır. Erkek eli değmeden, Baş-Meleğin (Cebrâil’in) Tanrı’dan aldığı emirle rahmine koyduğu ruh sonucu gebe kalmıştır ve babasız olarak çocuk doğurmuştur. (Moğolların soy anası Alankova da benzer bir biçimde ayışığından gebe kalmıştır.) *Bayrım Öy* kavramı Bayrım Ana’dan dilek dilenen yerleri anlatmak için kullanılır. *Bayrım Gün* ise kendisinden dilek dilenen günleri ifâde eder ve bâzen Cuma gününe bu ad verilir. *Bayrım Ay* ise Navruz (yani Mart) ayıdır.” ifadeleri geçer (Karakurt, 2011: 70), (Beydili, 2004: 98).

Etimolojik bakımdan doğrudan *Meryem* antroponimi ile ilişkisi olmasa bile *baýry* kelimesinin “ilk ve temiz, tecrübeli kadın” anlamları ile antroponim olan Meryem’in sesletim benzerliği oluşturmasından söz edilebilir. Bu da bizce yine anlamsal bakımdan bir *yakıştırma* örneğidir.

Bökeceklemek (TDS, 169; TDSK, 69; TSS, 78, 84):

Türkmen Diliniñ Sözlüğü’nde *böke* madde başı ile ilgili olarak “*Pälwan.*”, “*Pehlivan.*” ifadesi kullanılmaktadır. Yine aynı eserde *bökeceklemek/bökceklemek* maddesi ile ilgili “1. *Towsup-towsup,*

böküp-böküp gitmek, bökjeklemek, towsak-lamak. 2. Şadyýan oynamak, şadyýanlyk bilen towsaklamak.”, “1. Zıplaya zıplaya gitmek, atlamak, sıçramak. 2. Mutlulukla oynamak, mutlulukla sıçramak.” ifadeleri kullanılmaktadır. (Kyýasowa vd, 2016: 169).

Böke ile ilgili olduğunu düşündüğümüz Türk Söylence Sözlüğü’nde *Buka Han* madde başı ile ilgili “Türklerin Atası olan Tatar Han’ın oğludur. Moğolların Bo Han adlı ataları ile de bağlantılı görünmektedir...(Buk/Bug/Bog/Boğ), Yenilmez yiğit, kahraman demektir. *Büke/Böke* isimleriyle bağlantılıdır. Moğolca ve Kalmukça’da *Bö* (*Böğö*) sözcüğü şaman, *Bogd/Bogda* kelimesi ise evliyâ mânâsı taşır. Moğolca’da *Böh* sözcüğü pehlivan anlamı taşır. Tunguzca’da *Buguca* kelimesi mânâsına gelir (Karakurt, 2011: 78).

Yine *böke* ile ilgili olduğunu düşündüğümüz “*böğü/büğü ve bokuk/bokug/bukuk/bukug*” kelimelerinin tarihî ve etimolojik özellikleri ile ilgili bir makale kaleme almış olan Zeren, önemli bir tarihî kişilik olan *Böğü Kağan*’ı “Özel Kişi Adlarında Unvan olarak kullanılan *Böğü ve Bokug/Bukuk/Bokuk*” başlığı altında zikreder (Zeren, 2018).

Doerfer de Moğolca ve Türk lehçeleri içerisinde yer alan *kuvvetli, pehlivan* anlamındaki *böke*’nin *böğü*’den türetildiğini ifade eder (Doerfer, 1965: 349-351).

Bizce *bökeceklemek* fiili etimolojik olarak tartışılabilir olsa da bu *böke* tarihî antroponimiyle anlam ilişkisi içerisinde olduğu söylenebilir.

Eselmek (TDS, 360; TSS, 122, TDSK, 144):

Türkmen Diliniñ Sözlüğü’nde *eselmek* madde başı ile ilgili olarak “*Ösmek, boy almak, ulalmak*” “uzamak, boy atmak, büyümek” ifadesi kullanılmaktadır (Kyýasowa vd, 2016: 360).

Bizim için bu fiilin dikkat çeken yönü *ese* kelimesinin kimi Oğuz lehçelerinde Hz. İsa anlamında kullanılmasıdır. Atanyázow, kelimenin kökenini Eski Türk dillerindeki *es* “akıl, fikir” kelimesi ile ifade etmektedir (Atanyázow, 2004: 144). Yine Gülensoy *eselmek* ve *esen* kelimelerini bu köke dayandırır (Gülensoy, 2007: 431). Araştırmacıların bu tespitlerine katılmakla birlikte genel olarak *sağlık, güç* anlamı olan bu fiilin sağlıkla ve yaşamla ilgili mucizeler gösterdiğine inanılan, Batı Türkçesindeki *Ese* (Hz. İsa) antroponimiyle anlam ilişkisi içerisine girdiğini düşünmekteyiz.

Nitekim Türk Söylence Sözlüğü’nde *ese* madde başı ile ilgili olarak “Hıristiyanlığın kurucusu olan peygamber. İsa (Batı dillerinde “Jesus”) adının Türk kültürü içerisindeki söylenişidir. Anadolu’da ve Asya’nın pek çok yöresinde bugün bile rastlanan su isim kökenini daha eski Türk geleneklerinden almaktadır, ancak İslâmiyet ile birlikte Kuran-ı Kerim’de bahsedilen peygamberlerin adlarının önem kazanmasıyla “Ese” ismi de “İsa” ile özdeşleşmiştir. Dinler târihinde verilen bilgilere göre Hz. İsa aslında bir marangozdur. Cebrâil gelerek, annesi Hz. Meryem’e ruh üflemiştir ve o da babasız hâmile kalmıştır. Özellikle çarمیha gerildikten sonra göğе yükselmesi de ilgi çekmiş ve sıklıkla işlenen bir konu olmuştur. Körlerin gözlerini açmış, hasta insanları iyileştirmiştir.” şeklinde açıklama yapılmaktadır (Karakurt, 2011: 78).

Etimolojik bakımdan doğrudan *İsa* antroponimi ile ilişkisi olmasa bile bu antroponimin Anadolu ağızlarındaki söyleminden kaynaklı bir anlam bağı oluşmuş olduğundan söz edilebilir.

Gaçalاکlamak, gaçalاکlaşmak, (TDS, 379; TTS, 216; TMA, 306; TSS, 163):

Türkmen Diliniñ Sözlüğü’nde *gaçalاکlamak* madde başı ile ilgili olarak “*gaçyrmak, boyun towlamak, sapalak atmak.*”, “kaçırmak, işten kaçmak, hile yapmak” ifadesi kullanılmaktadır (Kyýasowa vd, 2016: 379).

Etimolojik olarak Türkiye Türkçesinde de bulunan *kaçmak* fiil kökü ile kökteş olmakla beraber Türk dünyasının önemli ortak masallarından olan Keloğlan’ın proto-motifi *Kaçal/Gaçal* ile anlam bağı

olduğunu düşünmekteyiz. Karakkurt, bu antroponim ile ilgili “KAÇAL: *Saçsız Kahraman*. Eşdeğer: KEÇEL. Kurnaz ve hazırcevaptır. Aklı ve şanslı sâyesinde devlerden, haydutlardan kurtulur. Keloğlan’ın ilk ortaya çıktığı biçimlerden (proto-motiflerden) birisidir.” derken, (Karakurt, 2011: 163), Beydili, *Keçel (Kel)* madde başı ile “Türk halkları kültüründe geniş yer tutan, mitolojik yapı, alaycı kahraman motifi.” ifadesini kullanır (Beydili, 2004: 306).

Tulparmak, tulparışmak (TDS-II, 384; TFS, 168; TSS, 288, TDSK, 356):

Türkmen Diliniñ Sözlüğü’nde *tulparmak* madde başı ile ilgili olarak “*Tokgaja we posalajyk görmüşde bolmak, pökgerip durmak.*”, “toplu ve şişman görünmek, semizleşmek” ifadesi kullanılmaktadır (Kyýasowa vd, 2016: 384).

Etimolojik yönden Atanyázow, *tulpar* kelimesinin anlamını “atın toplu, küçük bir cinsi” olarak ifade etmekle beraber Çağatay dillerinde “savaş koşulları giydirilen at” anlamını da ifade eder. Atanyázow’a göre *tul* ve *par*’ın kökü belli değildir (Atanyázow, 2004: 356).

Bu çalışmalar ışığında söyleyebiliriz ki *tulparmak* fiili Türk mitolojisinde önemli bir karakter olan Tulpar atı ile ilgilidir. Tulpar bir antroponim değil bir zoonimdir. Biz de bir zoonim olsa da mitolojik önemine binaen buraya koymayı uygun bulduk.

Karakurt, *tulpar* madde başı ile ilgili “Uçan At. Kanatları olan genelde beyaz veyâ kara (tek renk) bir at olarak betimlenir. Kудay (Tanrı) tarafından yiğitlere yardımcı olması için yaratılmıştır. Bunlar Manas destanında, ünlü savaşçıların bindiği, rüzgârı bile geçen efsânevi atlardır. Başkurt inançlarına göre onların kanatlarını hiç kimse göremez çünkü Tulpar kanatlarını yalnızca karanlıkta ve çok uzun mesâfeleri aşarken açar. Eğer birisi Tulpar’ın kanatlarını görürse, onun kaybolacağına inanılır. Moğolya devlet armasında Tulpar motifi yer alır. Ayrıca Kazakya’da bir havayolu şirketinin adı olarak kullanılmaktadır. “Tulpar” adı yalnızca Türk lehçelerinde değil komşu Avar, Lak, Andi, Dargı ve Tabasaran kavimlerinin dillerinde de yer alır.” ifadelerini kullanmaktadır (Karakurt, 2011: 288).

2. İsmi Fiilleştiren Yardımcı Fiillerle Birlikte Kullanılan Efsanevi-Tarihî Antroponimler

Adam bolmak, adam etmek (TDS, 29; TDSK, 20; TTS, 21):

Türkmen Diliniñ Sözlüğü’nde *adam bolmak* ile ilgili olarak “*kemala gelmek, ulalmak, yetişmek, öz başyňy çarar ýaly bolmak.*”, “olgunlaşmak, büyümek, yetişmek, kendine bakabilmek” ifadesi kullanılmaktadır (Kyýasowa vd, 2016: 29).

Adam sözcüğünün tarihî ya da inançla ilgili bir antroponim olan *Ádem*’den geldiği genel bir kabuldür. Bununla birlikte Atanyázow, kelimenin kökeni ile ilgili şöyle bir yorumda bulunur: “*Adam [a:dam] – İlki arap, soñra pars we olardan hem yslam dininiñ üsti bilen türki dillere geçen bu sözüñ asly sanskrit dilinde «ynsan» manysyny añladan adamas sözündendir, ýöne adam sözi türki dillere «ynsan» däl-de, «erkek adam» manysynda geçipdir. Häzirem türkmenler adam sözüni köplenç «erkek», aýal, zenan ýa-da aýal adam sözlerini bolsa «aýal» manysynda ulanýarlar.*”, “Önce Arap, sonra Fars ve onlarla birlikte İslam dini üstünden Türki dillere geçen bu kelimenin aslı Sanskritçe ‘insan’ anlamını gösteren ‘adamas’ kelimesindedir, fakat adam kelimesi Türki dillere ‘insan’ değil de ‘erkek adam’ anlamında geçmiştir. Şimdiki Türkmenler adam kelimesini çoğunlukla ‘erkek’; aýal, zenan ya da aýal adam kelimelerini ise ‘kadın’ anlamında kullanmaktadırlar” (Atanyázow, 2004: 20).

Bizim bu kelimeyi antroponim olarak tercih etmemiz inançla ilgili bir kişi adından hareketle oluşmuş bir fiil olmasıyla ilgilidir.

Gaçalak etmek, gaçalak-sapalak etmek (TDS, 379; TTS, 216; TSS, 163; TMA, 306):

Bknz. Yapım Ekleri ile Fiilleşmiş Olan Tarihî Antroponimler, “*gaçalaklamak, gaçalaklaşmak.*”

Lukmançylyk etmek (TDS-II, 74; TSS, 209; TTS, 440; TMA, 365):

Türkmen Diliniñ Sözlügi'nde *lukmançylyk* ile ilgili olarak “1. *Lukmanyň kesp-käri*. 2. *Adamyň saglygyny gorap saklamaga we berkitmäge, onuň ýaşyny uzaltmaga hem-de keselleriň önüni almaga we olary bejermäge gönükdirilen ylymlar hem-de amaly işler ulgamy, medisina..*”, “1. Hekimin mesleği. 2. İnsanın sağlığını korumaya ve kuvvetlendirmeye, onun yaşını uzatmaya ve de hastalıkların önünü kesmeye ve onları çözümlenmeye yönlendiren ilimler ve etkinlikler zinciri, tıp” ifadesi kullanılmaktadır (Kyýasowa vd, 2015: 74).

Türkiye Türkçesindeki söylenişiyile *Lokman* antroponimi İslamiyet'in kutsal kitabı Kur'an-ı Kerim'de de bir sureye ad olmuş peygamberliği ile ilgili fikir birliği bulunmayan fakat hastaları iyi ettiği düşünülen kişidir.(Detaylı bilgi için bkz. <https://islamansiklopedisi.org.tr/lokman>)

Karakurt çalışmasında Lokman/Lukman ile ilgili, “Tıpçıların Piri olarak anılır. Tüm Ortadoğu kültürlerinde tanınan kutlu bir kişidir. Ölümsüzlük İksirini bulduğu ancak onu (veyâ içeriğine dâir bilgiyi) kaybettiği söylenir. Bu olay değişik kaynaklarda farklı şekillerde anlatılır. Bir efsâneye göre içinde iksir bulunan şişeyi bir köprüden geçerken düşürmüştür. Bir başka rivâyette ise eline yazdığı içerik yağmurda silinmiştir. Kimilerine göre ise bu iksir Allah'ın (c.c.) emriyle Cebrâil tarafından yok edilmiştir. Peygamber olduğuna dâir kesin bir bilgi yoktur.” ifadelerini kullanır (Karakurt, 2011: 209).

Ayrıca Beydili, çalışmasında “Yakın Doğu halklarında ve onlardan biri olan Müslüman Türk halklarının kültüründe efsanevi hekim motifi. Kur'an'da da adı geçer. Ayrıca efsane ve rivayetlerde rastlanır. Azerbaycan sözel halk kültüründe de bütün hastalıklara derman bulabilen Lokman adıyla ilgili atasözü hükmünde ifadeler, hikmetli sözler ve benzeri deyimler korunmuştur. Lokman Hekim motifi doğuda, ilaç yapabilmenin yanı sıra bir de bilici sayılır. M. Kaşgari'nin Divan-ı Lügat-it Türk'ünde, “ilaç yapan” anlamında kullanılan “otaçı” sözcüğü ile aynı kökten olan “otucu” Azerbaycan Türk dili lehçelerinde “çok bilen, bilici” anlamlarında kullanılmıştır.” ifadelerini kullanır (Beydili, 2004: 365). Bu durum anlam değişimleri anlamında da örnek teşkil etmektedir.

Bununla beraber Türkmen halk kültüründe *Lokman Hekim* antroponimi çoğunlukla *İbni Sina* anlamında kullanılmaktadır. Bu konuda İntepe ve Er, yapmış oldukları çalışmada “Kuran'da yer ve zaman söylenmeden “Tek Tanrı'ya inanan hikmet sahibi bir kişi olarak” bahsedilen Lokman, zaman içinde hakîmden hekime dönüştürülerek sağlıkla ilgili söz, fıkra ve hikâyelerin atfedildiği bir halk kahramanı olmuştur. Böylece Asklepios kültüne ait yaşayan bazı unsurlar, hikâyeler ve fıkralar İslam coğrafyasında İslamî kılıf içinde İbni Sînâ veya Lokman'a mal edilmiştir. Lokman Hekim, sadece Araplar arasında ve Türkiye'de değil Balkanlar, Azerbaycan, Türkmenistan, İran, Özbekistan ve benzeri kültürler gibi çok geniş bir coğrafyada hekimlikte en ünlü kişi kabul edilmiştir. Mesela, İbn-i Sina gibi tıpta zirve bir isim, “Zamanın Lokman Hekimi” olarak adlandırılmıştır. Türkmenistan'da İbn-i Sina'ya Lokman Hekim denmesi günümüzde de devam etmektedir.” ifadelerini kullanır (İntepe, Er, 2014: 30).

Lüt bolmak (TDS-II, 74; TTS, 440; TFS, 132):

Türkmen Diliniñ Sözlügi'nde *lüt* ile ilgili olarak “*lüt bolmak halys bolmak. Lüt galmak bar zadyňy utdurmak, utulmak. Lüt düşmek maddy taýdan tozmak, halys dagamak, hiç zatsyz galmak, bütünleý harjyň gutarmak. Lütüň çykmak gaty ýadamak.*”, “lüt bolmak bitkin düşmek Lüt galmak her şeyini kaybetmek, yenilmek. Lüt düşmek maddi bakımdan yıpranmak, hiçbir şeysiz kalmak, her şeyini harcamak. Lütüň çykmak çok fazla yorulmak.” ifadesi kullanılmaktadır (Kyýasowa vd, 2015: 74).

Türkiye Türkçesindeki söylenişiyile *Lut* antroponimi İslamiyet'in kutsal kitabı Kur'an-ı Kerim'de de geçen peygamberlerden birinin adıdır. İsevilik ve Musevilik'te de inanılan peygamberlerdendir. İnanışa göre Hz. *Lut* ahlaksızlığa karşı çabalamış bir peygamberdir ve Allah'ın gazabı geldiğinde karısının bile yanında olmadığını fark eder (Detaylı bilgi için bkz. <https://islamansiklopedisi.org.tr/lut>).

Bizce Türkmen Türkçesindeki bu fiil doğrudan *Lut* antroponiminin anlam genişlemesi suretiyle meydana getirdiği bir fiil olmalıdır.

Mejnunluk etmek, mejnun bolmak (TDS-II, 88; TFS, 134):

Türkmen Diliniñ Sözlüğü'nde *mejnun* ile ilgili olarak “1. *Däli, diwana, telbe*. 2. *Yşk ýoluna düşen aşyk*. 3. *Oglana dakylýan at.*”, “1. Deli divane, çılgın. 2. Aşk yoluna düşen âşık. 3. Erkek çocuğa konulan ad.” ifadesi kullanılmaktadır (Kyýasowa vd, 2015: 88).

Arap, Fars, Türk ve Urdu edebiyatlarında konu olarak sıklıkla işlenen aşk hikâyelerinden biri olan *Leyla ile Mecnun* hikâyesinin erkek kahramanının adı olması dolayısıyla fiil olarak kullanılan antroponimlerden biridir (Leyla ile Mecnun ile ilgili detaylı bilgi için bkz. <https://islamansiklopedisi.org.tr/leyla-ve-mecnun>).

Pälwanlyk etmek (TDS-II, 203):

Türkmen Diliniñ Sözlüğü'nde *pälwanlyk* ile ilgili olarak “*Edermenlik, batyrylyk, işjeňlik, juda güýçlülük, zorluk.*”, “Yiğitlik, kahramanlık, beceriklilik, çok güçlülük, kudret.” ifadesi kullanılmaktadır (Kyýasowa vd, 2015: 203).

Türkiye Türkçesindeki karşılığıyla *pehlivan* kelimesi Nişanyan'ın çalışmasında “*Fa* pahlavān پهلوان bahadır, yiğit, savaşçı << *OFa* pahlavik MÖ 3. yy'da İran'ı istila eden ve 450 yıl egemen olan Doğu İran kavmine mensup kişi, Part” şeklinde ifade edilmektedir (NS, 2020). Bu etimolojiden hareketle biz de *pälwanlyk etmek* fiilini tarihî antroponim ile oluşmuş fiillere dâhil ettik.

Porhançylyk etmek, däli porhan bolmak (TDS-II, 207; TSS, 246; TMA, 471):

Türkmen Diliniñ Sözlüğü'nde *däli porhan bolmak* ile ilgili olarak “*Bir zadyň täsiri netijesinde gaty şatlanyp, çendenaşa gaty gürläp hem güläp oturmak*”, “Bir şeyin etkisi sonucunda çok fazla mutlu olup, aşırı derecede konuşarak gülmek” ifadesi kullanılmaktadır (Kyýasowa vd, 2015: 207).

Karakurt *bur* maddesinde “İyi bir insanın ruhu kastedildiği gibi doğadaki iyicil varlıklar için de kullanılır. Şamanın göğe yükselen, bedenden çıkıp trans hâlinde başka âlemlere gidip geri gelebilen ruhuna da “Bur” veyâ “Bura” adı verilir. *Burhan (Burkan)* sözcüğü Moğol Budizmi'nde hem Buda'yı hem de iyi ruhları ifâde eder. Burhanlar (iyi ruhlar) çok güçlüdürler ve bir şaman bile onları etkilemeyi başaramaz. Eğer insanı hasta ederlerse, şaman yalnızca hastayı rahat bırakmalarını ondan rica edebilir. Sâdece çok güçlü bir Keltegey'i (yardımcı ruhu) olan bir şaman, Burhan ruhunu kontrol altında tutabilir.” ifadelerini kullanmaktadır (Karakurt, 2011: 207).

Beydili, eserinde *porhan* maddesinde bunu genel olarak *şaman* adı karşılığı olarak ifade etmektedir (Beydili, 2004: 471). Ancak Uygur Türklerindeki Burkancılık dini ile ilgili olarak söylenebilir ki *Burkan*, “Buda”nın Türkçedeki karşılığıdır.

Çağatay'ın Altun Yaruk çevirisi üzerine yaptığı çalışmada *Burkan* ve *Buda* antroponimlerinin eş değer kullanıldığı görülmektedir “22-6..... ürük uzatı 7(özlüg)lerig ölmektin 8 (tıdzunlar). adınlarķa korkınç- 9 sız köngül buşı birmeklig iduk 10 nomta üzüksüz ögretig kılzun- 11lar. abam birük bu törülerte ögretinğeli usarlar, aşnuça k(e)ntüleri öngre ölüri tüket- 14 miş tunl(i)ğ-lar üçün bu nom erdinig 15 bititzünler, okızunlar, okıtz 16 unlar. t(e) ngri t(e)ngri burkan 17 –ning bu nom erdinig nomlayı y(a)rılıķa- 18miş körkin bedizin bediz 19 etzünler. adınlarığ yme 20 özlüg ölmektin tıdzunlar.”, “22-6...uzun müddet (daimi?) 7 canlıları öldürmeyi men- 8 etsinler. Başkalarına korku- 9suz gönül (için) hayrını vermeyi mukaddes 10 kitaptan daima tâlim kılsınlar. 11 Eğer (ama) bu kanunları 12 öğrenebilirlerse (mumarese yapabilirlerse), önce 13 kendileri, daha önceden öldürüp tükettikleri 14 mahluklar için, bu mukaddes cevheri 15 yazdırsınlar, okusunlar, okut 16 sunlar. Tanrı

Tanrısı Buda (Burkan) 17-nin resmini (Hend.) resm- 18 etsinler. Başkalarını dahi 19 canlı öldürmekten men'etsinler” (Çağatay, 1945: 65-67).

Bu çalışmalar ışığında *burkan/porhan* kelimelerinin *Buda* karşılığı antroponimler olduğu kanaatindeyiz.

Rüstelik etmek, rüstem bolmak (TDS-II, 222; TSS, 249; TFS, 155):

Türkmen Diliniñ Sözlüğü'nde *rüstem* ile ilgili olarak “*Başarnygy taýdan kim-de bolsa birinden artyk, ökde, üstün çykýan, asgyn däl.*”, “Beceri açısından birinden üstün, usta, üstün çıkan, zayıf olmayan” ifadesi kullanılmaktadır (Kyýasowa vd, 2015: 222).

Karakurt, çalışmasındaki *Rüstem* maddesinde “Zaloğlu Rüstem olarak da anılır. Pers/Fars mitolojisinin efsânevi kahramanıdır. Güreşçilerin piri olarak görülür. Ünlü İran şâiri Firdevsi'nin “Şehnâme” adlı eserinde de adı geçer. Atı Rakş/Rahş ise sıra dışı özellikleri olan bir hayvan olarak betimlenir. Farslar ile Turanlılar arasındaki savaşlarda büyük yiğitlik göstermiştir ve Turan hükümdarı Afrasyab ile giriştiği mücâdele anlatılır. Güreşçi yönü ağır basar ve tutuştuğu güreşlerde hiç yenilmediği söylenir. Efsâneye göre dev Sefit ile de güreşmiştir. Yalnızca Fars kültüründe değil tüm Ortadoğu'da, Anadolu'da ve hattâ Türk halk anlatılarında güreşçilerin simgesi hâline gelmiştir. Bu yüzden pehlivanları övmek için ona benzetirler.” ifadelerini kullanır (Karakurt, 2011: 249).

Bizce Fars mitolojisinde önemli kahramanlardan biri olan *Rüstem*'in Türkmen Türkçesinde anlam genişlemesi yoluyla *üstün gelen* anlamında kullanılması ve çeşitli yollarla fiilleşmesi dikkat çekici örneklerden bir tanesidir.

Ýezitlik etmek (TDS-II, 492):

Türkmen Diliniñ Sözlüğü'nde *yezit* ile ilgili olarak “1. *Ganym duşman, zalym, azgyn. 2. Ýigrenji□manysynda gelyän gödek söz.*”, “1. Çok kızgın düşman, zalim, azgın. 2. Menfur anlamına gelmekte olan kaba söz.” ifadesi kullanılmaktadır (Kyýasowa vd, 2015: 492).

İslam tarihinde Hz. Hüseyin'in şehadetine neden olduğu Kerbela Olayı ile anılan Emevi hükümdarı I. Yezid'in antroponimi ile oluşmuş bir fiildir. Kelimenin anlamından, bu olaydan ötürü toplum ve halk nezdinde suçlu bulunduğu ve affedilemediği görülmektedir (Detaylı bilgi için bkz. <https://islamansiklopedisi.org.tr/yezid-i>).

3. Anlam Değişmelerinin Olduğu Efsanevi-Tarihî Antroponim + Fiil Birleştirmeleri

Adam sanyna goşulmak (TDS, 29; TDSK, 20; TTS, 21):

Bknz. İsmi Fiilleştiren Yardımcı Fiillerle Birlikte Kullanılan Tarihî Antroponimler, “*adam bolmak, adam etmek*”

Aka bişmek (TDS, 47; TDSK, 24; TSS, 25):

Türkmen Diliniñ Sözlüğü'nde *aka bişmek* ile ilgili olarak “*kemsiz bişmek, kemsiz yetişmek, öte bişmek.*”, “kusursuz pişmek, kusursuz yetişmek, çok pişmek” ifadesi kullanılmaktadır (Kyýasowa vd, 2016: 47).

Karakurt'un Türk Söylence Sözlüğü'nde *aka* maddesinde “İrmakların ve içindeki varlıkların koruyuculuğunu yapar. Yakut mitolojisindeki kişiliklerden birisi olmasına karşın Anadolu'daki Aka adlı ırmak tanrıçası ile ilginç bir biçimde ad ve özellik benzerliği taşır. Moğol halk kültüründe Ehe Üreng (Beyaz Ana) olarak bilinir ve sonsuz suların derinliklerinden çıkardığı çamuru bir kaplumbağanın sırtına koyarak yeryüzünü yarattığı söylenir. Bir başka rivâyette ise çamuru çıkarmasını kaplumbağadan istemiştir. Burada *Eke Hatun* (*Aka Hatun*) bir ırmak tanrıçası olarak eski Türk kültüründeki sulardan çıkan Ak Ana'nın özelliklerini taşır.” ifadelerini kullanır (Karakurt, 2011: 47).

“Olgunlaşmak” anlamı taşıyan bu kelimenin kökünün renk adı olan *ak* ile ilgili olduğunu düşünmek yanlış olmayacaktır. Ancak Yakut Türklerinde ve Moğollarda var olan bu kültün sulu ve olgun anlamıyla böyle bir deyimde yaşaması ya da etkilemiş olması olasıdır.

Basa düşmek, basa oturmak (TDS, 120; TDSK, 53; TSS, 66):

Bknz. Yapım Ekleri ile Fiilleşmiş Olan Tarihî Antroponimler, “*Basalamak, basalanmak, basalaşmak.*”

Burk urmak (TDS, 177; TMA, 116):

Türkmen Diliniñ Sözlüğü’nde *burk urmak* ile ilgili olarak “*örän ýakymly, hoşboý ys döremek.*”, “çok hoş kokulu, aromatik koku üretmek” ifadesi kullanılmaktadır (Kyýasowa vd, 2016: 177).

Bizce *burk* kelimesi Eski Türk inancında tabiat olayları ve doğanın, yağmurun güzelliği ile ilgili önemli bir yer tutan *Burkut Baba* mitiyle ilgili olmalıdır.

Çalışmasında *burh* ve *burkut* maddesiyle ilgili detaylı bilgi veren Beydili, “Türkmen inanışlarında, elindeki asayla, bulutları bir yerden başka bir yere taşıyan, yıldırım çaktıran “Burkut”un bu işlevi, Orta Asya’nın Türk halklarında meleklerle, Farsların inanışında da “Ali’ ye ait olarak düşünülmüştür. ... Şamanizm’le bağlı birçok unsur, sonraki dönemlerin etkisi altında kalsa da halk inanışlarında, “Burkut” ve “Burh”un doğal olaylar üzerindeki gücüne dair inanışlar, gerçekten de onun, şaman mitolojisiyle ilişkili olduğunu göstermektedir. ... Şamanın havaya etki yaparak yağmur ve kar yağdırabilmesi ile ilgili inanış bazı Türk halklarında -Kazaklarda, Altaylarda, Moğollarda ve Buryatlarda- var olmuştur. Türkmenlerin “Burkut Baba’sı, sadece görünüşte de olsa bu inanışın izlerini taşımaktadır.” ifadelerini kullanır (Beydili, 2004: 113-115).

Bizce yağmurdan sonra toprağın kokması, baharla tabiattaki güzel kokuların bu antroponimin kullanılmasıyla ilişkisi olmalıdır.

Eşrepi ýaly görülmek (TDS, 362; TFS, 56):

Türkmen Diliniñ Frazelogik Sözlüğü’nde yer alan bu deyim için Türkmen Diliniñ Sözlüğü’nde *eşrepi* maddesinde bakacak olursak “*Geçmişde ulanylan gyzyl, tylla pul birligi.*”, “geçmişte kullanılan altın, eski para birimi” ifadesini görürüz (Kyýasowa vd, 2016: 362).

Eşrefî, Memlûklüler tarafından basılmış olan ve Mısır, Anadolu, Irak, Hindistan gibi birçok bölgede kullanılan bir para birimidir. Paranın ismi onu ilk basan Memlûk sultanı el-Melikü’l-Eşref Barsbay (1422-1438)’ın adına dayandırılır (Detaylı bilgi için bknz. <https://islamansiklopedisi.org.tr/esrefi>).

Bu yönüyle aynı zamanda antroponim olan kelime Türkmen Türkçesinde anlamca kaynaşmış birleşik fiiller kategorisinde bir örnekle kendisine yer bulmuştur.

Ese-boýa galmak (TDS, 360; TSS, 122):

Bknz. Yapım Ekleri ile Fiilleşmiş Olan Tarihî Antroponimler, “*Eselmek.*”

Hydyr ata ýaly yetişmek, (TFS, 110):

Türkmen Diliniñ Frazelogik Sözlüğü’nde yer alan *Hydyr ata ýaly yetişmek* deyimini ile ilgili olarak, “*kyn ýagdaýda hemaýat eden, agyr gününde ýetişen (adam hakda).*” “zor günde himaye eden, kötü günde yetişen (insan hakkında)” ifadesini görürüz (Altaýev vd, 1976: 110).

Hızır/Hıdır tüm Türk dünyasında önemli bir kültür ögesidir. *Hızır gibi yetişmek* Türkiye Türkçesinde de bulunan deyimlerden biridir. Kur’an-ı Kerim’de ismi geçmemesine rağmen genel olarak İslam alimleri Kehf suresinde ondan bahsedildiği kanaatindedir (Detaylı bilgi için bknz. <https://islamansiklopedisi.org.tr/hizir>). Türk kültüründe yardım eden, yardıma koşan kimsedir.

Karakurt, çalışmasındaki *Hızır* maddesinde “Hızır Ata da denir. Zor anlarında insanların yardımına koşan, başkalarının kılığına bürünebilen, olağanüstü özellikleri olan ulu kişi veyâ kimi görüşlere göre bir peygamber. Tüm Ortadoğu’da tanınan ve dinsel kökeni de bulunan bir kişidir. Ölümsüzlüğü aradığı söylenir. Duâ ettiği veyâ verdiği bir elma yenildiğinde kısır kadınların çocuğu olur. Bilgelik ve hikmet sâhibidir. İnsanlara yardımcı olan kutlu bir kişidir. Başlı sıkışan iyi insanların yardımına koşar. Kuran-ı Kerim’de adı doğrudan geçmez. Peygamber olduğu da belirtilmez fakat bu yönde işaretler olduğu söylenir. Ölümsüzlük suyunu içtiği için ölüp yeniden dirilebilir. Elbiseleri yeşildir. Bu anlamda doğayı simgeler. Havada dolaşır, su üstünde yürür. Kılıktan kılığa girebilir. Doğadaki varlıklara söz geçirebilir. İnsanlara görüldüğünde, kendini tanıtmadığı müddetçe kimse onun gerçek kimliğini bilemez. İnsanları sınavdan geçirir, bâzen bir derviş, bâzen bir yoksul kılığına bürünür. Aç olduğunu söyler, su ister; bu isteklere iyilikle karşılık verenleri ödüllendirir, tam tersine kendini kovup kötü söz söyleyenleri cezâlandırır. Türk inancına göre savaşlarda kurt kılığına girip öndere veyâ komutana görünür. Yaraları iyileştiren ilaçlar yapar veyâ içeriklerini tarif eder. Bâzen kör olarak betimlenir ama göze ihtiyacı yoktur, çünkü o kalp gözüyle herşeyi görür. Sümer kökenli bir kişi olduğu da iddia edilir. Sümerlerdeki “Hasıstra” ile aynı kişi olduğunu iddia eden araştırmacılar vardır. Anadolu’da adı sıklıkla kıtlık zamanında bir mucize olarak, bolluk ve bereket getirdiği söylenen İlyas Peygamber ile birlikte anılır. Hıdır-Ellez (Hızır-İlyas) kutlamalarının kökeni bu anlayışa dayanır.” ifadelerini kullanır (Karakurt, 2011: 146).

Ayrıca antroponim Arapçada *yeşil* anlamına gelen “*hadra*” kelimesi ile bağlantılıdır.

Lüt galmak, lüt düşmek, lütüň çykmak (TFS, 132):

Bknz. İsmi Fülleştiren Yardımcı Fiillerle Birlikte Kullanılan Tarihi Antroponimler, “*Lüt bolmak*”

Nuh eýýamyndan (galmak), (TFS, 140; TSS, 227):

Türkmen Diliniň Frazeologik Sözlügi’nde yer alan *Nuh eýýamyndan galmak*, deyim ile ilgili olarak, “1. *Nuh pygamberiň ýaşan döwri. 2. Köp asyrlar, ýyllar mundan öň, ata-babam döwri, gadym eýýam..*”, “1. Nuh peygamberin yaşanmış devri. 2. Çok asırları yıllar önce atalar zamanı, çok eski devir.” ifadesini görürüz (Altaýev vd, 1976: 110).

Nuh antroponimi bütün Semavi dinlerde önemli bir yer tutmakla beraber aynı zamanda Türk dünyasında önemli bir kültür ögesidir. Türkmen Türkçesinin deyim sözlüklerinde yer alması bunun önemli bir göstergesidir. Nuh peygamber insanlığın yeniden doğuşu ile ilgili bir semboldür ve çokça bilinen tufanıyla anılmaktadır.

Karakurt, çalışmasındaki *Nuh* maddesinde “Yeryüzünde pek çok toplumda benzer biçimlerde anlatılan Tûfan söylencelerinin başkişisi olarak, (Hıristiyanlık ve İslâmiyet’in de etkisiyle) hemen her kültürde tanınmaktadır. İnsanlık yeryüzünde yoldan çıkıp, her tür kötülüğü olağan görerek yapılan uyarıları ciddiye almadığında Allah (c.c.) tarafından cezâlandırılır. Yeryüzünü sular kaplar ve büyük bir felâket yaşanır. İnsanlar, kavimler helak edilir. Hz. Nuh, Tanrı’nın emriyle yaptığı bir gemi ile iyi ve doğru insanları, ayrıca her hayvandan bir çifti alarak Tûfan’dan kurtarır. Bu nedenle insanlığın ikinci babası sayılmaktadır. Ulusların soy ağaçları Hz. Nuh’a dayandırılır. Yeryüzündeki tüm milletlerin onun üç oğlunun neslinden geldiğine inanılır. Onun 950 yıl yaşadığı söylenir. Dünyâ’nın pek çok yerindeki, birbiriyle hiç bağlantısı olmayan uygarlıklar bile Tûfan inancına sâhiptirler. Bu geminin Ağrı Dağı’nda bulunduğu iddia edilmiştir. Kuran’da ise geminin Cudi dağına oturduğu ifade edilmektedir. Halk inançlarında Hz. Nuh ile ilgili pek çok kıssa anlatılır. Örneğin kedilerin boynundaki uzunlamasına çizgilerin onun el izi olduğu söylenir. Çünkü fâreler aşırı çoğalıp Nuh’un Gemisi’nin ahşap gövdesini kemirerek su almasına sebebiyet verdiklerinde, kedi onları yakalayarak herkesi kurtarmıştır. Bunun üzerine Hz. Nuh onu boynunu okşamış ve o el izi tüm kedilere bir övgü olarak ilelebet orada kalmıştır.

Hız. Nuh insanların ikinci atası kabul edilir, çünkü Büyük Tûfan'dan sonra insanlar onun (üç oğlunun) soyundan türemiştir.” ifadelerine yer verir (Karakurt, 2011: 227).

Rüstem satmak (TFS, 155):

Bknz. İsmi Fiilleştiren Yardımcı Fiillerle Birlikte Kullanılan Tarihî Antroponimler, “*Rüstemlik etmek, Rüstem bolmak*”

Tulpar yaly durmak (TFS, 168):

Bknz. Yapım Ekleri ile Fiilleşmiş Olan Tarihî Antroponimler, “*Tulparmak, tulparıymak*”

Yek görmek, yek görünmek, yeke çıkmak (TDS-II, 479; TSS, 321; TDSK, 420; TFS, 183):

Türkmen Diliniñ Sözlüğü'nde *yek* ile ilgili olarak “*Melgun*”, Melun” ifadesi; *yek görmek* ile ilgili “*erbet görmek, yaman görmek, yigrenmek.*”, “çirkin görmek, kötü görmek, iğrenmek” ifadeleri kullanılmaktadır. (Kyýasowa vd, 2015: 479).

Yek Türk kültüründe şeytan adlarından biri olarak kabul edilir ve bu yönüyle bir antroponim olarak buraya almış bulunmaktayız.

Karakurt, çalışmasındaki *yek* maddesinde “YEK: *İblis*.Eşdeğer: YİK, YEG, YİĞ. İnsanoğlunu yoldan çıkararak ve kötülüğün simgesi olan varlık. Tanrı'ya isyan ettiği nerdeyse yeryüzündeki tün dinlerde var olan ortak bir inançtır. Karanlık güçleri temsil eder. Halk anlayışında kısa boylu ve güçlü bir yaratık olarak düşünülür. Yerin altında yaşadığına inanılır. “Yeg” kavramı Tatarca'da “açgözlü, doyumsuz ruh” mânâsı taşır. Maniheizm'de bu kavram yine şeytan anlamında kullanılmıştır. Telegüt şamanlarının davullarında “Yeg Yılan” adlı bir canavarın resmine rastlanır. Ayrıca Yaka adlı bir kötü ruh ile de bağlantılıdır. Bulgar kültüründe ise Yaga olarak bilinen bir cadı figürü bulunur.” ifadelerine yer vermektedir.

Sonuç

Türkmen Türkçesi özelinde Türk kültürü ve dili ile ilgili yapılmış olan bu çalışmada, Türkçenin söz varlığının tarihî antroponimlerle olan ilişkisi ortaya konmuştur. Yapmış olduğumuz çalışmada *Yapım Ekleri ile Fiilleşmiş Olan Efsanevi-Tarihî Antroponimler*'den 7, *İsmi Fiilleştiren Yardımcı Fiiller ile kullanılan Efsanevi-Tarihî Antroponimler*'den 9 ve *Anlam Değişmelerinin Olduğu Efsanevi-Tarihî Antroponim + Fiil Birleştirmeleri*'nden 12 olmak üzere tespit edilen, toplam 28 efsanevî ve tarihî antroponim kaynaklı fiil tespit edilmiş ve incelenmiştir. Tespit edilmiş olan fiillerden kimi antroponimken fiile dönüşerek dilde işlerlik kazanmışken, kimi de daha sonradan antroponimleşerek kendi anlamını kuvvetlendirmiştir.

Türkmenistan Türkmenleri gerek coğrafyalarının gerekse kadim kültürlerinin etkisiyle İslamiyet öncesi Türk inanışlarının etkisini dillerinde devam ettirmektedir. Türkmen Türkçesi, Oğuz grubu Türk lehçelerinden biri olmakla birlikte taşıdığı Kıpçak Türkçesi ve Moğolca özelliklerle dikkat çekmektedir. Dil özellikleri ile ilgili bu durumun kültürü üzerinde de etkili olduğu yaşattığı antroponimlerden açıkça görülmektedir.

Coğrafyasının etkisiyle Türkmenistan Türkmenlerinin Fars mitolojisinden etkilenmiş olduğu görülmektedir. Bu durum “Rüstem” gibi antroponimlerle kendini göstermektedir. İslamiyet'in Türkmenistan Türkmenlerinin kültürüne ve bununla beraber Türkmen Türkçesine etkisi Kur'an-ı Kerim'de geçen antroponimlerin kullanılması ile bir kez daha görülmektedir. Yezit gibi tarihî antroponimlerin varlığı ve anlamı sadece İslam tarihinden değil, İslam tarihi içindeki tartışmalardan Türkmen kültürünün ve dilinin etkilendiği sonucunu çıkarmamızı sağlayabilir. “Porhancılık” gibi antroponim kökenli kelimelerle oluşmuş olan fiillerle Türkmenistan Türkmenlerinin kültüründe Eski

Uygur Budizmi'nin izleri görülebilir. “Yek” gibi motiflerle oluşmuş fiiller ile Türkmenistan Türkmenlerinin kültüründe Eski Uygur Maniheizmi'nin izleri görülebilir.

“Tulpar” gibi mitolojik adlandırmalar ile Kıpçak grubu Türklerde ve Moğollarda etkin motiflerin Türkmen Türkçesine etkisi görülmektedir.

Kısaltmalar

TDS: Türkmen Diliniñ Sözlüğü I tom A-Ž, TDS-II: Türkmen Diliniñ Sözlüğü II tom K-Z, TSS: Türk Söylence Sözlüğü, TTS: Türkmençe – Türkçe Sözlük, TDSK: Türkmen Diliniñ Söz Köki, TMA: Türk Mitolojisi Ansiklopedik Sözlük, TFS: Türkmen Diliniñ Frazelogik Sözlüğü, bknz. Bakınız.

Kaynakça

Akalın, Ş. H. (2014). Türkçede Söz Yapımı Yolları ve Sözlükselleşme, *XI. Milli Türkoloji Kongresi Bildirileri, 11-13 Kasım 2014*, 1: 831-841.

Altayev, S.; Açilova, G.; Gücükov, S.; Atayev, G.; Borcakov, A. ve Sähedov, A. (1976). *Türkmen Diliniñ Frazelogik Sözlüğü*, Aşgabat: Ylym.

Atalay, B. (1946). *Türkçe'de Kelime Yapma Yolları*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Atanyázow, S. (2004). *Türkmen Diliniñ Sözköki (Etimologik) Sözlüğü*, Aşgabat: Türkmenistanyñ Milli Medeniýet «Miras» Merkezi.

Beşen Delice, T. (2010). *Türkmen Türkçesinde Fiil*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Erzurum.

Beydili, C. (2004). *Türk Mitolojisi Ansiklopedik Sözlük*, (Çev. E. Ercan), Ankara: Yurt Kitap-Yayın.

Çağatay, S. (1945). *Altun Yaruk'tan İki Parça*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Dizdaroğlu, H. (1692). *Türkçede Sözcük Yapma Yolları*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Doerfer, G. (1965). *Türkische und Mongolische Elemente im Neupersischen*, Band II. Türkische Elemente im Neupersischen alif bis ta, Wiesbaden: Franz Steiner Verlag GmbH.

Durmuş, İ. (2003). Leyla ve Mecnun, *TDV İslam Ansiklopedisi* içinde, Erişim adresi: <https://islamansiklopedisi.org.tr/leyla-ve-mecnun> (Erişim tarihi: 22.10.2020).

Ergin, M. (2007). *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.

Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Harman, Ö.F. (2003). Lokman, *TDV İslam Ansiklopedisi* içinde, Erişim adresi: <https://islamansiklopedisi.org.tr/lokman> (Erişim tarihi: 22.10.2020).

Harman, Ö.F. (2003). Lut, *TDV İslam Ansiklopedisi* içinde, Erişim adresi: <https://islamansiklopedisi.org.tr/lut> (Erişim tarihi: 22.10.2020).

İntepe, N, Er, F. (2014). Lokman Hekim Gerçek Kişi midir, Kültür müdür? . *Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi*, 4 (2) , 27-31. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mutftd/issue/43170/523657>

Karakurt, D. (2011). *Türk Söylence Sözlüğü*, Erişim adresi: books.google.com.

Kılıç, Ü. (2013). Yezîd I, *TDV İslam Ansiklopedisi* içinde, Erişim adresi: <https://islamansiklopedisi.org.tr/yezid-i> (Erişim tarihi: 22.10.2020).

Korkmaz, Z. (2007). *Gramer Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kurul, (1995). Eşrefi, *TDV İslam Ansiklopedisi* içinde, Erişim adresi: <https://islamansiklopedisi.org.tr/esrefi> (Erişim tarihi: 22.10.2020).

Kyýasowa, G., Geldimyradow, A., Durdyýew, H. (2015). *Türkmen Diliniň Düşündirişli Sözlügi, Iki tomluk. II tom. K-Z*, Aşgabat: Ylym.

Kyýasowa, G., Geldimyradow, A., Durdyýew, H. (2016). *Türkmen Diliniň Düşündirişli Sözlügi, Iki tomluk. I tom. A-Ž*, Aşgabat: Ylym.

Nişanyan Sözlük (2020), Pehlivan maddesi, <https://www.nisanyansozluk.com/?k=pehlivan> (Erişim tarihi: 22.10.2020).

Öner, M. (2006). Türkçede İsimden Fiil Yapımı Üzerine Notlar, *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, C.3, S.1, Mart-2006, Ankara, s. 60-67.

Şahin, İ. (2016). *Adbilim(Çerçeve, Terim, Yöntem ve Sınıflandırmalarıyla)*, Ankara: Pegem Akademi.

Tekin, T.; Ölmez, M.; Ceylan, E.; Ölmez, Z. ve Eker, S. (1995). *Türkmençe-Türkçe Sözlük*, Ankara: Simurg Yayınları.

Zeren, M. E. (2018). Eski Türkçe böğü/büğü ve bokuk/bokug/bukuk/bukug Sözcüklerinin Kullanım ve Anlamları Hakkında, *SUTAD*, 44: 77-91

Çağdaş Türk Lehçelerinde 'Afiyet olsun!' Anlamında Kullanılan Kalıp Sözler

Arş. Gör. Derya KARATAŞ*

Özet

Bir dilin söz varlığı içinde önemli bir yeri olan kalıp sözler dilin toplumsal anlamıyla iç içedir. Kalıp sözler, hem sözlü hem yazılı iletişim ortamı içinde yer alarak duygu ve düşüncelerin iletilmesinde, kültür ve geleneğin aktarılmasında rol oynar. Türkçe Sözlük'te "ağız tadıyla yiyin" anlamında söylenen bir iyi dilek sözü" olarak tanımlanan afiyet olsun, yemek yemeden önce, yemek yerken veya yemek yedikten sonra karşıdaki kişinin yemeği afiyetle yemesi ve yediklerinin ona yaraması dileğini bildiren bir sözdür. Yazılı metinlerden takip edilebildiği kadarıyla Türkçede bu anlamda kullanılan en eski kalıp söz "singgenlik sanga" ile "aş bolsun" ifadeleridir. Bu sözlerin görüldüğü en eski metinler ise Harezmi-Kıpçak Dönemi'ne aittir. 1257 yılında Zemahşeri'nin Arapça öğrenmek isteyen Atsız b. Muhammed için kaleme aldığı Mukaddimetü'l Edeb "afiyet olsun" anlamında singgenlik sanga, Mısır'da Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla 1343 yılında yazılan Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî ile yazılış tarihi kesin olarak bilinmeyen Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi-l-Lûgati't-Türkiyye adlı eserler ise aynı anlamı karşılayan aş bolsun sözünü barındırır. Tarihi devirlerden sonra çağdaş Türk lehçelerine bakıldığında "aş bolsun" sözünün Kırgız, Kazak, Özbek, Tatar ve Uygur Türkçesinde kullanılmaya devam ettiği görülür. Azerbaycan ve Türkmen Türkçelerinde yaygın olarak "nuş-noş bolsun" sözü kullanılır. Türkiye Türkçesinde "aş bolsun" görülmezken "Allah sindirsin", "yarasın", "boğazınız ola" gibi kullanımlarla sözün çeşitlendirildiği görülür. Bu sözler, tüm lehçelerde sözcüksel ve söz dizimsel değişikliklere uğrayarak genişleme veya daralma yolu ile "afiyet bal şeker olsun", "içkeniñ-cegeniñ aş bolsun" gibi varyantlarla kullanılır. Bu çalışmada Türkçede "afiyet olsun" anlamında kullanılan kalıp sözlerin tarihi ve çağdaş Türk lehçelerinde görülen kullanımlarına değinilmesi, sözün uğradığı değişikliklere yer verilmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: "afiyet olsun", "aş bolsun", kalıp sözler, çağdaş Türk lehçeleri

Common Phrases Used to Mean 'Enjoy your meal!' in Contemporary Turkish Dialects

Abstract

Common phrases which have an important place in a language's vocabulary are intertwined with the social meaning of language. Common phrases are the product of verbal communication. However they also take part in written communication and convey feelings and thoughts. "Enjoy your meal" is defined in the Turkish Dictionary as a word of good wishes that means "eat with taste". It is a word that tells the other person to enjoy the meal before, during or after eating and that what they eat will benefit her/him. As far as is followed from the written texts, the oldest common phrases used in this sense are the phrases "singgenlik sanga" and "aş bolsun". The oldest texts in which the phrases are used belong to the period of Harezmi-Kipchak Turkish. Mukaddimetü'l Edeb written by Zemahşeri in 1257 includes the phrase "singgenlik sanga" which means "enjoy your meal". Then Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî and Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi-l-Lûgati't-Türkiyye contains the phrase "aş bolsun" which has the same meaning. In Kyrgyz, Kazakh, Uzbek, Tatar and Uyghur Turkish which are contemporary Turkish dialects, it is seen that the phrase "aş bolsun" continues to be used. In Azerbaijani and Turkmen Turkish, the expressions "nuş-noş olsun" are widely used. The phrase "aş bolsun" is not seen in the historical and contemporary periods of Turkey Turkish. Instead of this phrase, it is seen "afiyet olsun", "yarasın", "boğazınız ola" usage. The phrases undergoes

* Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi. Türkiye, derya.karatas@ahievran.edu.tr.

lexical and syntactic changes in all dialects and are used in a wide variety such as "afiyet bal-şeker olsun", "içkeniñ-cegeniñ aş bolsun". The aim of this study is to mention the usage in historical and contemporary Turkish dialects of the words used in the meaning of "enjoy your meal" in Turkish and to include the changes the word has undergone.

Keywords: "enjoy your meal", "aş bolsun", common phrases, contemporary Turkish dialects

1. Kalıp Sözler

Atasözü, deyim, ikileme gibi kalıplaşmış dil birimleriyle beraber bir dilin sözcükler dışındaki söz varlığını oluşturan kalıp sözler Doğan Aksan tarafından "Bir toplumun bireyleri arasındaki ilişkiler sırasında kullanılması adet olan birtakım sözler." (2004: 34) olarak *ilişki sözleri (kalıp sözler)* başlığı altında tanımlanır. İlişki sözlerinin yanında kültür birim, iletişimsel sözler, söz eylem, söz edimi olarak da adlandırılan bu sözleri Hürriyet Gökdayı *kalıp söz* olarak adlandırarak geniş bir tanımını şu şekilde yapar: "Bu sözler, önceden belirli bir biçime girip öylece hafızada saklanan, söyleneceği sırada yeniden üretilmeyip olduğu gibi hatırlanarak ve eğer gerekiyorsa bazı ekleme ve çıkarmalar yapılarak kullanılan, tek bir sözcükten, ardışık veya aralı sözcüklerden oluşabilen, belirli durumlarda toplumun benimsendiği sözleri sunarak iletişimin kurulmasına veya devamına yardım eden ve kullanım yerleri çok sınırlı olan kalıplaşmış dil birimleridir." (2008: 106). Yazının içeriğinde Gökdayı, kalıplaşmış dil birimlerinin belirgin özelliklerini yapı, işlev, anlam, bağlam olarak sınıflandırır (2008: 92-105). Bu unsurların bir arada bulunup belli bir durumun belirtilmesiyle kalıp sözler, atasözü, deyim, terim gibi diğer kalıplaşmış birimlerden ayrılır. Kalıp sözlerin tek kelimedenden oluşabilmeleri önemli bir yapısal fark olsa da tek başına kalıp sözleri diğer birimlerden ayırmaya yetmez. Kalıp sözlerin tanımlanabilmesi için yapı, işlev, anlam, bağlam unsurlarının bir arada düşünülmesi; belirli bir bağlam ve dil bilgisel yapı bütünlüğü içerisinde anlamsal ve yapısal belli şartların sağlanması gerekir.

Kalıp sözler bir kültürün içinde yer alan dilin toplumsal anlamıyla, ait olduğu toplumun dünya görüşüyle iç içedir. Kalıp sözler ile o topluma ait gelenekleri, kültürel değerleri, toplumsal hayata dair izleri görmek mümkündür. İçinde dinî ifadelerin bulunduğu kalıp sözlerin sıklığı, doğum, ölüm evlenme gibi ritüellerin; sağlık, nazar, şükür gibi konularla ilgili pek çok kalıp sözün kullanılması kalıp sözler üzerinden toplumun gelenek göreneklerini, inancını, kültürel değerlerini görmeye olanak tanır.

Belli edimleri ifade eden kalıp sözler her dilde kendine yer edinir. Bu sözler dili kullanan kişilere bir tür ifade kolaylığı sağlayarak duygu ve düşüncelerini ifade etmeye olanak tanıyan çeşitli anlatım yolları sunar. Kalıplaşarak bir araya gelen kelimelerin bazen asıl anlamlarını kaybederek birlik içinde farklı anlamlar kazandığı, anlamdan ziyade işlevleriyle ön planda oldukları görülür. *Başın sağ olsun, gözün aydın, günahı boynuna, ağzına sağlık* vb. pek çok sözde anlam düşünülmeksizin hazır ifade kalıplarının kullanıldığı, iletişimin bu şekilde daha etkili bir hâle getirildiği görülür. Dili kullanan kişinin kimliği ve bağlam bu ifade kalıplarından hangisinin kullanılacağını belirlemede rol oynar. Kalıp sözlerin kullanılması için bir durumun gerçekleşmesi, iletişim ortamının bulunması, karşıda bir muhatabın olması gerekir. Bu sebeple kalıp sözlerin yazılı iletişime kıyasla sözlü iletişimde daha fazla yer edindiği, kalıplaşmış diğer birimlere göre ise kullanım alanının daha kısıtlı olduğu görülür. Bu da kalıp sözlerin, amacın okuyucuya anlam zenginliği sunmak olduğu ve sanatçının dile günlük dildekenden farklı anlamlar yüklemeye özen gösterdiği edebî metinlerde (Özkan, 2015: 70-72) daha kısıtlı bir şekilde görülmesine sebep olur. Kalıp sözlerin kullanımı sözlükler, dil öğretim kitapları, anlatmaya ve göstermeye bağlı metinlerde şiir tarzındaki edebî metinlere oranla daha fazladır. Özellikle dil öğretim kitapları, kılavuzları içinde hazır metinler şeklinde yer alan kalıp sözler, günlük konuşma dilinin önemli bir içeriğini oluşturur. Bu yönüyle kalıp sözler, Türkçenin yabancılara öğretilmesi gibi alanlarda dilin söz varlığının o dili öğrenen kişilere aktarılması yönüyle oldukça gerekli bir başlığa işaret eder.

2. Afiyet Olsun

Arapça *'āfiyet* kelimesi ile Türkçe *ol-* yardımcı fiilinin bir araya gelmesiyle oluşturulmuş bir birleşik fiil olan *afiyet olsun* Güncel Türkçe Sözlük'te "ağız tadıyla yiyin" anlamında söylenen bir iyi dilek sözü" (GTS, 2020) olarak tanımlanıp *afiyet (veya afiyet şeker) olsun* şeklinde deyim başlığı altında gösterilir. Arapçada "sağlık, sıhhat, esenlik, sağlığın verdiği rahat ve huzur" (Kubbealtı Lugati, 2020) gibi anlamlara gelen *afiyet* kelimesi Türkçede birleşik fiil içerisinde anlam daralmasına uğrayarak yiyecek-ıçeceklerle ilgili iyi dilek bildiren bir söz olarak kullanılır.

Hürriyet Gökdayı, *afiyet olsun* sözünü "birine yemek yemeden önce, yemek yerken veya yedikten sonra kişinin sağlıklı olması, yediklerinin ona yaraması dileğiyle söylenen iyi bir söz" (2011: 159) olarak ifade eder. Doğan Aksan'ın ilişki sözlerini tanımlarken verdiği örnekler arasında *afiyet olsun* sözü de yer alır (2006: 191). Buradan yola çıkarak *afiyet olsun* sözünün genel olarak yiyecek-ıçeceklerle ilgili iyi dilek bildiren kalıp cümle yapısındaki temenni sözleri arasında yer aldığı söylenebilir. Buna karşın kalıp söz, deyim ve atasözü gibi kalıplaşmış dil birliklerinin adlandırılmasında kesin ayrımların olmaması sebebiyle *afiyet olsun* sözünün hangi başlık altında değerlendirileceği konusu bir belirsizlik içerir. Bu doğrultuda kalıp sözlerin sözlüklerdeki gösteriminde belli bir standardın olmadığı, bir kısım kalıp sözlerin madde başı olarak yer almasına karşın bazı kalıp sözlerin ayrı bir birim olarak kabul edilmeyip sözlükte gösterilmediği, bir kısmının ise deyim başlığına dâhil edildiği görülür. Bu karışıklığı önlemek adına Hürriyet Gökdayı kalıplaşmış ifadelerin tasnifinde yapı, anlam, biçim, işlev, dizim ve sıklık ölçütlerini kullanarak yapılacak bir kalıp sözler sözlüğünü önerir (2019: 28).

İnsanların temel fizyolojik ihtiyaçlarından biri olan beslenme ihtiyacı bireyin şahsi tercihlerinin yanı sıra bağlı bulunulan toplumun beslenme kültürüne, yaşam tarzına göre şekillenir. Türklerde yiyecek-ıçeceklerle ilgili bir kültürün oluşması Türk halkının bu alana verdiği önemi göstermesi açısından önemlidir. Bunun yanında yiyecek-ıçeceklerle alakalı pek çok sözcüğün söz varlığında yer alması dili kullanan kişilerin duyduğu ihtiyaca işaret eder. Hazır ifade kalıpları ile iletişimi kolaylaştırma imkânı sunan kalıp sözlerin kullanımında dili kullanan kişinin yeni bir söz düşünmesinden ziyade belli söz eylemleri ifade eden hazır kalıpları kullanarak iletişimi sağladığı görülür. *Afiyet olsun* sözü günlük hayatta sıklıkla kullanılan bu sözler arasında yer alıp kullanımında ezber, taklit ve tekrarın önemli bir yeri vardır (Bayraktar, 2019: 139). Nitekim Türkçe Ulusal Derlemi'ne göre söz eylemleri gerçekleştiren kalıp sözler arasında *afiyet/afiyet şeker olsun* sözü kullanım sıklığı açısından ikinci sırada yer alır (Mutlu, 2019: 483). *Afiyet olsun* sözünün günlük dil içindeki sık kullanımına bağlı olarak bu anlamdaki sözler farklı çeşitlenmelerle, sözsel değişikliklerle pek çok şekilde ifade edilir. Bu sebeple yemekten önce, yemek esnasında ve yemekten sonra yemek yapan kişiye yemeği yiyen kişi tarafından söylenen pek çok kalıp söz bulunur. *Biz yedik Allah artırsın, sofrayı kuran kaldırsın, sofranıza bereket, Allah daha çok versin* gibi bu sözler yemeğin ve yemeği yapan kişinin hanesinin bereketli olmasına yönelik olabileceği gibi yiyen kişiye helal olması, yaraması açısından da söylenebilir. Bu açıdan sadece yiyeceklerle ilgili değil Türk kültüründe önemli bir yeri olan suyu içen veya veren kişiye yönelik suyun yaraması anlamında *su gibi aziz ol, su gibi ömrün ola, su verenlerin çok olsun* gibi su ile ilgili de pek çok kalıp söze yer verildiği görülür (Erol, 2007: 37).

2.1. Tarihi Türk Lehçelerinde "Afiyet olsun!" Anlamında Kullanılan Kalıp Sözler

Gündelik dilin ayrılmaz bir parçası olan kalıp sözler dilin edimiyle alakalı olan dil birlikleridir. Bu sebeple kalıp sözleri, tarihî dönemlere ait edebî metinlerden ziyade sözlüklerde, yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan dil bilgisi kitaplarında görmek daha olasıdır. Köktürk Dönemi'ne bakıldığında yiyecek-ıçeceklerle ilgili aşan- "yemek yemek", aşsız "karnı aç", azuk "yiyecek", boguz "boğaz", igid-, igit- "beslemek", subsuz "susuz", tod- "doymak", tok "tok", yi- "yemek" vb. pek çok kelimenin yer aldığı görülür. Söz varlığı açısından daha zengin bir döneme işaret eden Uygur Dönemi metinlerinde Köktürk Dönemi'nde görülen kullanımlar dışında aşsız suvsuz "yiyeksiz içeksiz", suvsuz kurug "susuz", ye- aş- "yemek", ye- iç- "yemek içmek" gibi ikilemeler göze çarpar. Köktürk ve

Uygur Dönemleri'nde *afiyet olsun* anlamında kullanılan bir sözün varlığı yazılı metinlerde görülmesi de Uygur Türkçesinde görülen "sinmek, yutmak, emmek, hazmetmek" anlamlarına gelen singir-~singür- fiilinin anlam olarak *afiyet olsun* sözünün anlam alanıyla örtüştüğü, "yaramak, hazmetmek" anlamlarında kullanıldığı görülür.

İlk Türk-İslam eserlerinin verildiği Karahanlı Dönemi'ne bakıldığında *Kutadgu Bilig*'de Arapça kökenli '*afiyet* kelimesinin bulunduğu ve kelimenin metin içinde "sağlık" anlamında kullanıldığı görülür: *üçünçi hîred ol uluğluk bile / törtünçi kana'at ve 'afyet bile* "üçüncüsü akıl olup, ululuk ifade eder; dördüncüsü ise kanaat ve afiyettir." (Arat, 1979a: 9). Karahanlı Türkçesi Dönemi metinleri yiyecek-içeceklerle ilgili söz varlığı bakımından oldukça zengindir. *aş, aşçı, aşız, ye- aşı-* "yemek", *aşat* "tencere", *aşat-* "yemek yedirmek", *aşıç* "tencere", *aşlık* "mutfak", *aşsa-* "yemek yemek istemek", *aşsat-* "yemek arzulatmak", bolmuş *aş* "pişmiş yemek", *liv* "tepsi, sofr", *suwsa-* "susamak", *tıkın-* "fazla yemek", *tirki* "sofra", *yegü* "yiyecek" gibi sözcüklerin yanında Uygur Dönemi metinlerinde görülen *siñ-* fiili ve bu fiilden türeyen *siñi* "hazmolunan", *siñir-~siñür-* "sindirmek", *siñimlik* "hazmedilir" vb. kelimeler, yiyecek-içeceklerle ilgili söz varlığının bir kısmıdır (Arat, 1979b; Atalay, 1999). Buna karşın dönem metinlerinde karşılıklı bir iletişim ortamı gerektiren, hareketi ifade eden kalıp sözlerden biri olan *afiyet olsun* sözünü bire bir karşılayan bir söz ile karşılaşılmaz. Yazılı metinlerde yer alması da *siñ-* fiili ile oluşturulan yapıların günlük konuşma dilinde *afiyet olsun* anlamında kullanılmış olma ihtimali bulunur.

Harezmi Dönemi'ne bakıldığında Zemahşeri'nin Arapça öğrenmek isteyen Atsız b. Muhammed için kaleme aldığı Arapça kelimelerle kısa cümlelerden oluşan (Yüce, 2006: 120) *Mukaddimetü'l Edeb*'in Yozgat nüshasında geçen *singgenlik sanga* (Özkan, 2009: 205) sözü yazılı metinlerde "afiyet olsun" anlamında kullanılan ilk söz olarak karşımıza çıkar. 1257 yılında yazılan eser *İsimler, Fiiller, Harfler, İsim Çekimi ve Fiil Çekimi* olmak üzere beş bölüme ayrılmış olup *singgenlik sanga* sözü, eserin *İsimler* başlığı altında Arapça ve Farsça şekliyle beraber metnin 58b/5 satırında yer alır.

Kıpçak Dönemi'ne gelindiğinde bu dönemde Mısır'da Memluk Kıpçakçası ile Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan sözlükler göze çarpar. Bu sözlüklerden birisi 1343 yılında Halil bin Muhammed bin Yusuf el-Konevi adlı bir Türk tarafından yazılan *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Muğalî* adlı sözlük-gramer kitabıdır. Recep Toparlı, M. Sadi Çögenli, Nevzat H. Yanık tarafından hazırlanan çalışmada *Arapça-Türkçe Sözlük, Gramer* bölümleri dışında eserde geçen Türkçe sözcüklerin dizini ve yazmanın tıpkıbasımı yer alır (Ercilasun, 2012: 386). Tematik olarak yirmi altı bölüme ayrılan kitabın *İsimler* maddesinin *Yemek, Yiyecek, İçecek ve Sütler* başlıklı on üçüncü bölümünde geçen *aş bolsun* sözü Kıpçak Türkçesinde *afiyet olsun* anlamında kullanılan bir söz olarak karşımıza çıkar. "Yiyip içen bir adama denilir, yarasın anlamındadır. At ve bineği gönderen adama da bu kelime söylenir." (Toparlı, Çögenli ve Yanık, 1999: 20) şeklinde açıklanan söz, orijinal metnin 16b/1 satırında, Houtsma yayımına göre 48., Kurışjanov yayımına göre ise 89. sayfalarda yer alır.

Yazılış tarihi kesin olarak bilinmeyen *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-Lügâti't-Türkiyye* adlı eser *aş bolsun* sözünü içeren Memluk Kıpçakçası ile yazılmış bir diğer sözlük-gramer kitabıdır. Müellifi bilinmeyen eser *Sözlük ve Gramer* olmak üzere iki ana bölümden oluşur. Eserin 22b/4 satırında geçen *aş bolsun* sözü "sağlık olsun" anlamında kullanılır. Besim Atalay sayfa kenarına yaptığı açıklamada sözün yemek yedikten sonra ve hamamdan çıktıktan sonra söylendiğini belirtir (1945: 43).

13. yüzyıl sonu veya 14. yüzyıl başında yazıldığı tahmin olunan Farsça, Moğolca, Türkçe bir sözlük olan İbni Mühennâ Lügati'nde de yer alan söz *Aş* madde başının altında *aş bolsun* şeklinde "afiyetler olsun" anlamıyla açıklanır (Taymas, 1988: 12). Ayrıca *aş bolsun* sözü Kıpçak Türkçesi söz varlığına dahil edilerek Kıpçak Türkçesi Sözlüğü'nde *Aş* madde başının altında "sağlık olsun, yarasın" anlamlarıyla verilir (Toparlı, Vural ve Karaatlı, 2003: 14). Bu sayede yazılı metinlerden hareketle tarihî dönemlerde *Mukaddimetü'l Edeb*'de geçen *singgenlik sanga* sözünden sonra *aş bolsun* sözünün "afiyet olsun" anlamında kullanıldığı görülür.

2.2. Çağdaş Türk Lehçelerinde "Afiyet olsun!" Anlamında Kullanılan Kalıp Sözler

Türkiye Türkçesi ağızlarında yeme ve içme ile ilgili iyi dilek bildiren pek çok söz bulunur. "Yediğin yarasın, ağız tadıyla yiğin" anlamında kullanılan *afiyet olsun* sözü *kesenize bereket, Allah ziyade etsin, Allah Halil İbrahim bereketi versin* gibi yemeğin bol olması ve yemeği yapan kişinin hanesine bereket gelmesi amacıyla söylenen sözlerden anlam açısından ayrılır. *Afiyet olsun* sözü maddi bir dilekten ziyade yemeğin yiyen kişinin sağlığına iyi gelmesi, yaraması dileklerini belirtir. Sözün bu yalın hâli dışında ağızlarda sözsel çeşitlenmelere uğrayarak *Allah afiyet versin, afiyet şeker olsun, afiyet bal şeker olsun, afiyet olsun lop lop et olsun, afiyet olsun top top et olsun, afiyet olsun bal olsun; şeker olsun top top et olsun, afiyet olsun; şifa olsun, afiyyet olsun, afiyetler olsun* gibi pek çok farklı şekilde kullanıldığı görülür (Erol, 2007: 35-38).

Afiyet (veya afiyet şeker) olsun sözü dışında sözlükte *yağ bal olsun* (GTS, 2011: 2499), *yarasın* (GTS, 2011: 2533), *boğaz ola* (GTS, 2011: 370) sözleri *afiyet olsun* ile aynı anlamda kullanılıp sözlükte de madde başı olarak yer alan diğer sözlerdir. *Boğaz ola* (Ankara, Isparta) sözü *boğazınız ola* (Gaziantep), *boğazın/boğazınız olsun/ossun* (Sivas, Kayseri ve civarı), *buğaz ola* (Çorlu, Tekirdağ) gibi çeşitlenmelerle pek çok bölgede kullanılarak yemek yiyenlere iştah açıklığı dileğini belirtir. Bu sözler dışında *yediğiniz, içtiğiniz yarasın, kuvvet ola, guvat ola, Allah sindirsin, iştahınız küsmesin* sözleri Türkiye Türkçesi ağızlarında *afiyet olsun* ile aynı anlamda kullanılan kalıp sözler arasında yer alır. Yenilen yemeğin şifa vermesini dileyen *şifa olsun, şifa niyetine, Allah manda şifalığı versin, yediklerin sana getirsin* gibi kullanımlar da Türkiye Türkçesi ağızlarında görülür.

Türkiye Türkçesi dışında Batı/Güneybatı grubu lehçelerine bakıldığında *afiyet olsun* sözüne Azerbaycan ve Gagauz Türkçesinde rastlanırken Türkmen Türkçesinde sözün kullanılmadığı görülür. Azerbaycan Türkçesinde *afiyət olsun* sözü "cansırlığı, sağlamlıq arzusu bildirən ifadə (adətən şərbət, su içənlərə, yaxud asqıranlara deyilir." (Azərbaycan Dilinin İzahlı Lüğəti, 2006: 51) şeklinde tanımlanan bu geniş anlamının dışında Türkiye Türkçesindeki gibi "bir şey yiyip içenlere sıhhat arzusu bildiren bir ifade" anlamında da görülür (Altaylı, 2005: 26). *Afiyet olsun* sözünü Azerbaycan Türkçesinde yaygın olarak karşılayan kullanım Farsça "içme, içiş" anlamına gelen nuş kelimesi ile yapılan *nuş/nuşcan olsun, nuşican, nuşcanlıqla* gibi sözlerdir. Sözlükte *nuş olsun* sözü *nuşcan* madde başına gönderilerek "çoğunlukla 'olsun' sözü ile kullanılır, 'afiyet olsun!' anlamında kullanılır." şeklinde açıklanır (Altaylı, 1994: 923). "Nuşcan olsun, qardaşlar, doyunca yeyin, doymasanız, yenə verərik." (C. Məmmədquluzadə, Azərbaycan Dilinin İzahlı Lüğəti, 2006: 506). *Nuş* kelimesi ile oluşturulan sözler dışında *iştahanız yaxşı olsun*, Anadolu ağızlarındakine benzer şekilde *bereketli olsun* sözleri ve çeşitleri Azerbaycan Türkçesinde *afiyet olsun* sözünü karşılayan sözler arasında yer alır.

Türkmen Türkçesinde Azerbaycan Türkçesine benzer olarak *noş bolsun* sözünün janyña siňsin, janyña ýarasyn "canına sinsin, canına yarasın" anlamlarında kullanıldığı görülür. *Janyña noş bolsun, janyňyza noş bolsun* şeklinde ekleme ile de kullanılan söz Sapar Güçük tarafından akşam yemeği yiyene, güç kuvvet toplayana, sigara içene edilen, "yaptığın iş canına yarasın, sağlığına iyi gelsin." anlamlarında kullanılan bir söz (aktaran Doğan, 1997: 41) olarak tanımlanır. *Çayyňy iç, çöregiňi iy, janyña noş bolsun!* (B. Kerbabaýew). "Çayını iç, çöregini ye, afiyet olsun." (Türkmen Diliniň Düşündirişli Sözlüğü, 2016: 129). Türkmen Türkçesinde *noş bolsun* sözü ve çeşitlenmeleri dışında *işdäňiz açyk bolsun* başta olmak üzere *iyýän tagamlaryňyz janyña sinsin, janyña ýarasyn, ýokumly bolsun, degsin*, sözleri de *afiyet olsun* anlamındaki kalıp sözlerdendir (Türkmen Diliniň Düşündirişli Sözlüğü, 2016), (Türkmen Diliniň Frazelogik Sözlüğü, 2013), (Şahin, 2019: 71). Ol nahary önüne alan adamlara "İşdäňiz açyk bolsun!" diyip ýüzlendi. "O, yemeği önüne alan adamlara 'İştahınız açık olsun!' dedi." (Türkmen Diliniň Düşündirişli Sözlüğü, 2016: 618) Türkmen Türkçesinde *afiyet olsun* sözüyle anlam dünyası bakımından benzer olan bu kullanımlar dışında *bereketli olsun* sözü de yiyecek-içecek ile ilgili iyi dilek bildiren sözler arasında yer alır.

Gagauz Türkçesinde *afiyet olsun* ve sözün *afiyetler olsun* şeklinde çoğul eki almış kullanımının yanında *bereketli olsun* birleşik fiili *afiyet olsun* anlamını karşılayan, yaygın olarak kullanılan kalıp sözdür.

Batı/Güneybatı grubu lehçelerinden sonra Kuzeydoğu grubu lehçelerinden Kazak Türkçesine bakıldığında *afiyet olsun* anlamında pek çok sözün kullanıldığı görülür. Tarihî dönem metinlerinde görülen *aş bolsun* sözü çağdaş Kazak Türkçesinde *as bolsın* şeklinde "afiyet olsun, yarasın, sağlık olsun" anlamlarında kullanılmaya devam eder. *As bolsın* sözü *as/as-ıñ/as-ıñız dämdi bolsın*, "yemeğin/yemeğiniz tatlı olsun", *ışkeniñ as bolsın*, *ışken-jegeniñ as bolsın*, *alğaniñ as bolsın* "yediğin, içtiğin yarasın" şeklinde eklemelerle de kullanılarak Kazak Türkçesi söz varlığı içerisinde yer alır. Alıñız, as bolsın! – Aziz-Sultan jambastı jartılay tuvrap qonağına usındı. "Aziz Sultan: '-Afiyet olsun! Bundan da alın' diye yeni doğradığı etten de sundu" (Kassymova, 2018: 195).

Kazak Türkçesinde yiyecek-içeceklerle ilgili pek çok kalıp söz bulunur. *As bolsın* sözü dışında *ındınıñ aşılсын*, *ışken asiñ boyıña tarasın*, *ışken-jegeniñ boyıña qut bolsın*, *ışken-jegeniñ boyıña tarasın*, *ışkeniñ şay bolsın*, *jegeniñ may bolsın*, "yediğin, içtiğin yarasın, afiyet olsun, afiyet şeker olsun" anlamlarına gelen sözlerin yanında, *täbetiñ artsın*, *täbetiñ artıp*, *as işkiñ kelsin* "afiyet olsun", *şay tätti bolsın* "çayın şeker olsun", *jarasın* "yarasın" gibi sözler de Kazak Türkçesinde *afiyet olsun* anlamını veren kullanımlar arasındadır (Kassymova, 2018: 120-121). Yemeğin bereketli olmasına yönelik olan sözlerden bazıları ise *adal tartqan asıñ dastarqanıñnan ketpesin* "tüm kalbinle sunduğun yemek sofrandan eksilmesin", *dastarqanıña bereke bersin* "Allah sofraya bereket versin", *dastarqanıñ maylı bolsın* "sofran yağlı olsun", *dastarqanıñ mol bolsın* "sofranda bolluk olsun", *dastarqanıñ jaqsılıqqa ğana jayılsın* "Allah sofranıza bereket versin", *süt mol olsun* "süt bol olsun", *şarañ uvızğa tolsın* "kesen taze sütle dolsun", *asına ber bereket* "aşına ver bereket", *berekeli bolsın* "bereketli olsun" *aq köbeysin* "ak çoğalsın" şeklinde Kazak Türkçesinde yer alır (Kassymova, 2018: 140-141).

Kuzeydoğu grubu lehçelerinden olan Kırgız Türkçesinde *aş bolsın* sözü diğer Kıpçak grubu lehçelerinde olduğu gibi *afiyet olsun* sözünü karşılayan asıl kullanımdır. Bunun dışında *jegenderge aş bolsın* "yiyenlere afiyet olsun", *taamı oozında kalsın* "tadı ağzında kalsın", *tamagıñar tattuu bolsın*, "afiyet olsun, yemeğiniz tatlı olsun", *tamagıñar aş bolsın* "yemeğiniz afiyet olsun", *içkeniñ-cegeniñ aş bolsın*, "yediğin, içtiğin afiyet olsun", *içkeniñ kızıl çay bolsın*, "içtiğin kızıl çay olsun", *çaynaganıñ may bolsın*, "çığnediğin yağ olsun" (Cumakunova, 2005: 42), (Aydın, 2010: 289-291), (Akchekeeva ve Turganbaev, 2010: 31) sözleri yemek yiyen kişilere iyi dilek bildiren kalıp sözler arasında yer alır.

Diğer Kuzeydoğu/Doğu grubu lehçelerinden Özbek, Tatar, Uygur lehçelerine bakıldığında *aş bolsun* sözünün Kazak ve Kırgız lehçelerine benzer şekilde Özbek Türkçesinde *osh/oş bo'lsin*, Tatar Türkçesinde *aşbosun/aş bolsun*, Uygur Türkçesinde *aş bolsın* şeklinde kullanılarak devam ettirildiği görülür. Bu sözler dışında Özbek Türkçesinde *ishtahangiz yaxshi bo'lsin*, *yo'qimli ishtaha*, *yo'qimli ishtahlar*, *olinglar*, *totli bo'lsin*, *taomingizdan zavqlaning* gibi sözler de *afiyet olsun* anlamında kullanılır (Guerin, 2005: 317), (Balcı, 2008: 40).

Tatar Türkçesine bakıldığında *aşgız temle bulsın*, *temlep aşagız*, *temle bulsın*, *işlerigiz temli bulsın* "ağzınız tatlı olsun, afiyet olsun" sözlerinin yanında *apıyet bolsun* sözü yaygın olarak görülür. Son olarak Uygur Türkçesine bakıldığında ise *iştiha bolsun*, *singsun* kalıp sözlerinin *afiyet olsun* anlamında yaygın olarak kullanıldığı belirtilebilir. Bununla beraber yabancı dillerle etkileşim sonucu Rumence *pofta buna* "afiyet olsun", Fransızca *bon appetit*, "iştahlı olsun", İngilizce *enjoy your meal* "afiyet olsun" gibi kalıp sözlerin lehçelerde yaygın bir şekilde kullanıldığı söylenebilir.

Sonuç

Türk kültüründe önemli bir yer tutan yiyecek-içeceğe verilen değer, bu alanda kullanılan kelimelerin çeşitliliği ile gösterilir. Bu doğrultuda yemeği hazırlarken, yemek yerken, yemek yedikten sonra yemeği yapan, yiyen kişiye yönelik pek çok söz kullanılır. *Afiyet olsun* sözü bu yönüyle oldukça geniş bir

kullanım alanına sahip olup Türk lehçelerinde pek çok farklı şekilde ifade edilir. *Afiyet olsun* anlamında kullanılan söz veya sözlerin tarihî dönem metinlerinde görülen örnekleri oldukça kısıtlıdır. Bunun sebebi sözün o dönemlerde kullanılmamasından ziyade günlük konuşma dilini, karşılıklı konuşmayı kısmi olarak içeren metinlerle alakalıdır. Nitekim karşılıklı bir konuşma ortamı gerektiren *afiyet olsun* sözü yabancılara dil öğretmek amacıyla yazılmış kitaplarda, sözlüklerde edebi metinlere nazaran daha fazla görülür. Bu doğrultuda 1257 yılında Zemahşerî tarafından Arapça öğrenmek isteyen Atsız b. Muhammed için kaleme alınan *Mukaddimetü'l Edeb*'in Yozgat nüshasında geçen *singgenlik sanga* sözü ile yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla 1343 yılında yazılan *Kitâb-ı Mecdû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Muğalî* ile yazılış tarihi kesin olarak bilinmeyen *Et-Tuḥfetü'z-Zekiyye Fi'l-Lûgâti't-Türkiyye* adlı sözlük-gramer kitaplarında geçen *aş bolsun* sözü tarihî dönem metinlerinde günümüz Türkçesindeki *afiyet olsun* sözüyle aynı anlama gelen ilk kullanımlar olarak yer alır.

Yazılı kaynaklarda ilk olarak 14. yüzyıla ait metinlerde görülen *aş bolsun* sözü çağdaş Türk lehçeleri arasında Kazak, Kırgız, Özbek, Uygur, Tatar lehçelerinde yiyecek-içeceklerle alakalı iyi dilek bildiren bir söz olarak çeşitlenerek kullanılmaya devam eder. Bu söz dışında Kazak Türkçesinde *ındınıñ aşılısın, ışken asiñ boyıña tarasın, ışken-jegeniñ boyıña qut bolsın, ışken-jegeniñ boyıña tarasın, ışkeniñ şay bolsın, jegeniñ may bolsın*; Kırgız Türkçesinde *taamı oozında kalsın, tamagıñar tattuu bolsun, içkeniñ kızıl çay bolsun, çaynaganıñ may bolsun*; Özbek Türkçesinde *ishtahangiz yaxshi bo'lsin, yo'qimli ishtaha, taomingizdan zavqlaning*; Uygur Türkçesinde *ıştiha bolsun, singsun*; Tatar Türkçesinde *aşığız temle bulsın, apiyet bolsun, temle bulsın* sözleri "afiyet olsun" anlamıyla kullanılır. Tarihî devirlerde görülen *aş bolsun* sözünün çağdaş Kuzeydoğu/Doğu grubu lehçelerinde kullanılmaya devam etmesi söz varlığının korunduğunun bir göstergesidir. Batı/Güneybatı grubu lehçelerine bakıldığında ise *aş olsun* sözünün kullanılmadığı, onun yerine *afiyet olsun, yarasın, bereketli olsun* sözleriyle anlamın ifade edilmeye çalışıldığı görülür. Türkiye Türkçesi ağızlarında yaygın olarak *yarasın, boğaz ola, yağ bal olsun, kuvvet olsun* kullanılırken Azerbaycan Türkçesinde *nuş olsun*, Türkmen Türkçesinde *noş bolsun*, Gagauz Türkçesinde *bereketli olsun* sözleri *afiyet olsun* anlamıyla söz varlığı içerisinde yer alır. Ele alınan lehçelerde ve bu lehçelerin ağızlarında çalışmaya dâhil edilen örnekler dışında pek çok kullanımın daha olduğu muhakkaktır. Bu çalışmada belirli lehçeler ele alınsa da tarihî ve çağdaş Türk lehçelerinde kalıp sözler üzerine yapılacak olan çalışmalar, bu sözlerin tespitine, bu alandaki çalışmalara katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akchekeeva, M. & Turganbaev, N. (2010). *Dictionnaire Français-Kırghız*. Bişkek.
- Akdoğan, Y. (1999). *Azerbaycan Türkçesi'nden Türkiye Türkçesi'ne büyük sözlük*. İstanbul: Beşir Yayınevi.
- Aksan, D. (2004). *Türkçenin sözvarlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2006). *Anadilimizin söz denizinde*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Altaylı, S. (1994). *Azerbaycan Türkçesi sözlüğü (1. ve 2. cilt)*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Altaylı, S. (2005). *Azerbaycan Türkçesi deyimler sözlüğü*. Ankara: Prestij Matbaası.
- Arat, R.R. (1979a). *Kutadgu Bilig metin I. (2. baskı)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Arat, R.R. (1979b). *Kutadgu Bilig III indeks*. (Haz. Kemal Eraslan, Osman F. Sertkaya ve Nuri Yüce), İstanbul: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Atalay, B. (1945). *Et-tuhfet-üz-Zekiyye-fil-lûgat-it-Türkiyye*. İstanbul: TDK Yayınları.
- Atalay, B. (1999). *Divanü Lûgat-it-Türk dizini "endeks"*. (4. Baskı), C. 4, Ankara: TDK Yayınları.

Aydın, T. (2010). *Türkçe-Kırgızca kalıp sözlerin psikolojik ve kültürel boyutunun incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi. Kırgızistan.

Aydın, Y. (2018). *Türkçe Sözlük'te ilişki sözleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırklareli Üniversitesi Kırklareli.

Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti, dörd cildə, I cild (2006). Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası, Nəsimi Adına Dilçilik İnstitutu, Şərq-Qərb.

Balcı, B. (2008). *Fransuzcha-O'zbekcha lug'at*. Taşkent: Markaziy Osiyoni Tadqiq Olish Fransuz Institutu.

Baskakov, N.A. (1991). *Gagauz Türkçesinin sözlüğü*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Bayniyazov, A. & Bayniyazova, C. (2007). *Türkiye Türkçesi Kazak Türkçesi sözlüğü (50000 kelime ve deyim)*. (Ed: Kenan Koç), Almatı.

Bayraktar, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir kültür aktarım aracı olarak kalıp sözler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Ankara.

Bulut, S. (2012). *Anadolu ağızlarında kalıp sözler ve kullanım özellikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi Ordu.

Caferoğlu, A. (1968). *Eski Uygur Türkçesi sözlüğü*. İstanbul: TDK Yayınları.

Clauson, S.G. (1971). *An etymological dictionary of pre-thirteenth century Turkish*. London: Oxford University Press.

Çobanov M.N., Piriyeve H.K. ve Nurqaziyeva S.B. (2008). *Azərbaycanca-Qazaxca və Qazaxca-Azərbaycanca qısa danışiq lüğəti*. Bakı.

Cumakunova, G. (2005). *Türkçe-Kırgızca sözlük*. Bişkek: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları.

Ercilasun, A.B. (2012). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Erol, Ç. (2007). *Türkiye Türkçesinde kalıp sözler üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi İstanbul.

Ganiyev, F., Ahmetyanov, R. ve Açıkgöz, H. (1997). *Tatarca Türkçe sözlük*. Kazan: İnsan Yayınevi.

Gaydarci, G.A., Koltsa E.K., Pokrovskaya L.A. ve Tukan B.P. (1991). *Gagauz Türkçesinin sözlüğü*. (Çev.: İsmail Kaynak ve Abdülmecit Doğru), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Gökdayı, H. (2008). Türkçede kalıp sözler. *Bilig*. S. 44, 89-110.

Gökdayı, H. (2011). *Türkçede kalıp sözler*. İstanbul: Kriter Yayınları.

Gökdayı, H. (2019). Türkiye Türkçesinde kalıp sözler, bu sözleri içeren bir sözlük ihtiyacı ve hazırlama yöntemi. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 7(19), 18-35.

Guerin, H. (2005). *An Uzbek glossary*. https://turuz.com/storage/users/bey-2016-1/0003-08-An_Uzbek_Glossary-Uzbek-Ingilizce_Sozluk.pdf.

Gücük, S. (1997). Türkmen dilinde iyi niyetler. (Akt. İsmail Doğan). *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*. S. 3, 33-48.

Güncel Türkçe sözlük, <https://sozluk.gov.tr/>, (Erişim Tarihi: 02.10.2020).

Kaçalin, M.S., *Kutadgu Bilig, Yusuf Has Hacib* (e-kitap). Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü, <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/10716,yusufhashacibkutadgubiligmustafakacalinpdf.pdf?0>

Kassymova, A. (2018). *Kazak Türkçesinde kalıp sözler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Denizli.

Kubbealtı Lugatı, <http://lugatim.com/>, (Erişim Tarihi: 02.10.2020).

Mutlu, Y. (2019). *Kalıp sözlerin diyalog botu üzerine kodlanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Mersin.

Necip, E.N. (1995). *Yeni Uygur Türkçesi sözlüğü*. (Çev.: İlkel Kurban). Ankara: TDK Yayınları.

Özkan, M. (2015). Edebiyatta dil kullanımı. *İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*. 52(52), 65-77.

Özkan, S. (2009). *Mukaddimetü'l-Edeb'in Yozgat nüshasında isimler giriş-metin-dizin* (1a-60a). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Ankara.

Şahin, S. (2019). *Türkmen Türkçesinde kalıp sözler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Denizli.

Taymas, A.B. (1988). *İbni Mühennâ lûgati*. (2. Baskı), Ankara: TDK Yayınları.

Tekin, T. (1998). *Orhon Yazıtları Kül Tigin, Bilge Kağan, Tunyukuk*. (2. Baskı). İstanbul: Simurg Yayınevi.

Toparlı, R., Çögenli, M.S. ve Yanık, N. (1999). *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî*. Ankara: TDK Yayınları.

Toparlı, R., Vural, H. ve Karaatlı, R. (2003). *Kıpçak Türkçesi sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

Türkmen diliniñ düşündirişli sözlügi I-II (2016). Aşgabat: Türkmenistanyň Ylymlar Akademiýasy Magtymguly Adyndaky Dil we Edebiyat Instituty.

Türkmen diliniñ frazeologik sözlügi (2013). Aşgabat, <https://www.kitaphana.net/electronic-book/1398>.

Yüce, N. (1993). *Ebul Kasım Carullah Mahmud bin Omar bin Muhammed bin Ahmed ez-Zamahşeri el-Hvarizmi, Mukaddimetü'l Edeb: Harizmi Türkçesi ile tercümelî Şuşter nüshası: giriş, dil özellikleri, metin, indeks*. Ankara: TDK Yayınları.

Yüce, N. (2006). *Mukaddimetü'l-Edeb*. TDV İslam Ansiklopedisi. C. 31, 120-121.

Özbek Türkçesinde Tasvir Fiilleri

*Prof. Dr. Fatma AÇIK**

Özet

Bu çalışmada zarf-fiil eklerine gelen tasvir fiillerinin tespiti ve ifade ettikleri anlamlara göre tasnifi yapılacaktır. Günümüz Özbek Türkçesinde geçen tasvir fiilleriyle ilgili çalışmalar çok az. Türkiye ve Özbek Türkçesi arasında ortak veya ayrı olan tasvir fiillerinin tespiti bu bağlamda önemlidir.

Bu bildiride Türk dili ile ilgili yapılan çalışmalarda tarihi süreç içerisinde varlığı tartışılmayan ancak isimlendirilmesinde uzlaşmamış tasvir fiillerinin Özbek Türkçesindeki zarf-fiil eklerine gelen görünümleri üzerinde durulacaktır.

Türkiye Türkçesinde Banguoğlu, Korkmaz, Ediskun'un "tasvir fiili", Ergin, Bilgegil'in "birleşik fiil", Hatiboğlu'nun "ulaçlı birleşik eylem", Gencan'ın "özel birleşik eylem", Bozkurt'un "birleşik eylem" olarak "olarak isimlendirdiği bu yapı iki ayrı fiilin kaynaşmasından oluşmuş birleşiklerdir. Özbek Türkçesinde birleşik fiiller, qo'shma fe'llar olarak adlandırılmaktadır. Tasvir fiillere ise ko'makchi fe'llar denilmektedir..

Çalışmanın örneklemini Çağdaş Özbek Edebiyatından seçilen on roman/hikaye ve iki şiir kitabı oluşturmaktadır. Bu eserlerin taranması neticesinde Özbek Türkçesindeki tasvir fiilleri olarak -(i)b – a/-y ol-, -(i)b boq, – a/-yber-, -(i)b/ a/-y bil-, -(i)b bor-, -(i)b kel-, -(i)b ket-, -(i)b/ a/-y qoy-, -a/-y qol-, -(i)b ko'r-, -(i)b o'tir-, -(i)b / -a/-y tur-, -(i)b yot-, a/-y yoz-, -(i)b yur- -(i)b ket-, -a/-y sol, -(i)b tush, -(i)b toshla- yapıları tespit edilmiştir. Bu yapılar taranan metinlerden elde edilen cümlelerle örneklendirilmiştir

Anahtar Kelimeler: Özbek Türkçesi, fiil, tasvir fiilleri

Descriptive Complement Verbs in Uzbek Turkish

Abstract

In this study, the descriptive complementary verbs in the adverb-verb suffixes will be determined and classified according to their meanings. There are very few studies on the verbs of description in today's Uzbek Turkish. Identification of common or separate acts which depict Uzbek between Turkey and Turkish is important in this context. In this paper, the appearances of the descriptive complement verbs in Uzbek Turkish, whose existence is not discussed in the historical process, but whose naming is not agreed, will be emphasized in the studies on the Turkish language.

Turkey Turkish Banguoğlu, Korkmaz, Ediskun the "actual depiction," Ergin, Bilgegil the "verbs", Hatiboğlu the "unified action", Gencan the "special united action" Bozkurt "united action" as This structure, which he named as " , is compounded by the fusion of two separate verbs. Compound verbs in Uzbek Turkish are called "qo'shma fe'llar". Descriptive verbs are called "ko'makchi fe'llar". The sample of the study consists of ten novel and short story/ long story and two poet books selected from Contemporary Uzbek Literature. As a result of these works, -(i)b – a/-y ol-, -(i)b boq, – a/-yber-, -(i)b/ a/-y bil-, -(i)b bor-, -(i)b kel-, -(i)b ket-, -(i)b/ a/-y qoy-, -a/-y qol-, -(i)b ko'r-, -(i)b o'tir-, -(i)b / -a/-y tur-, -(i)b yot-, a/-y yoz-, -(i)b yur- -(i)b ket-, -a/-y sol, -(i)b tush, -(i)b toshla- structures were identified as depictive verbs reporting thesis in Uzbek. These structures are exemplified by the sentences obtained from the scanned texts of the theory of superiority minstrels quarrel; the items reflect the superiority theory will be studied to determine the spats.

Keywords: Uzbek Turkish, verbs, verbs of description

* Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye, fatmaacik1@gazi.edu.tr

Giriş

Tasvir fiilleri zarf-fiil eki almış esas (temel) fiille bir yardımcı fiilin bağlanması sonucu oluşan bir yapıdır. Yardımcı fiil, kendisinden önceki asıl fiilin gösterdiği durumu ya da hareketi tasvir eder, çeşitli bakımlardan onun yapılma şeklini gösterir. Burada zarf-fiilin anlamı esastır. İkinci fiil anlam kayması yoluyla sözlük anlamından uzaklaşarak yeni bir anlam kazanır ve esas fiildeki oluş ve kılışın biçimini tarzını açıklar. Yardımcı fiil, asıl fiilin gösterdiği durum veya hareketi resmeder, tasvir eder, çeşitli bakımlardan onun yapılma şeklini gösterir. Bu yapıya tasvir fiili denir. Yardımcı fiil tek basına asla tasvir fiili değildir. Tasvir fiili, yardımcı fiilin zarf-fiille birlikte oluşturduğu yapıdır. Bu yapılarda asıl anlam zarf-fiilin anlamıdır. Yardımcı fiiller, anlamları ile değil, işlevleri ile çekim unsuru olarak görev yaparlar (Ergin, 2002: 386-389).

Türk lehçelerdeki tasvir fiilleri üzerine Tulum (1997) Özbek Türkçesinde, Ayabek (2000) Çağdaş Kazak Türkçesindeki (kelime grupları içerisinde tasvir fiillerine de yer vermiştir), İşlek (2001) Kazak Türkçesinde, Yıldız (2004) Yeni Uygur Türkçesinde, Tan (2005) Kırgız Türkçesinde, Ergönenç (2005) Kazak ve Nogay Türkçelerinde, Şahin (2008) Türkmen Türkçesindeki, Çiloğlu (2008) Anadolu ve Rumeli ağızlarında, Karadağ (2015) Tuvacada, Kuş (2018) Tarihi Türk lehçelerindeki tasvir fiilleri üzerine tez çalışmaları yapmış olup; Şahin (2000-2001) Kutadgu Bilig'de, Karakoç (2005) Nogay Türkçesi, Kirişçioğlu (2008) Saha Türkçesinde, Uçar (2016) Çağatay Türkçesinde, Ersan (2017) Eski Uygur Türkçesindeki tasvir fiilleri, Karakoç (2000) bol- ve Kara (2011) bil- tasvir fiili üzerine yazdıkları kitap ve makaleler bu konuda yapılmış çalışmalardan bazılarıdır.

Özbek Türkçesindeki tasvir fiillere geçmeden önce Türkiye Türkçesinde birleşik fiil ve onun içinde yer alan tasvir fiilleri ile ilgili sınıflandırmalara kısaca değinecek olursak; Ergin (2002:386-388) birleşik fiili, "Bir yardımcı fiille bir ismin veya bir fiil şeklinin meydana getirdiği kelime grubudur" şeklinde tanımlar. Ergin'e göre yardımcı fiiller ikiye ayrılır: İsimle birleşik fiil yapan yardımcı fiiller; fiille birleşik fiil yapan yardımcı fiiller. 1. grupta, isim unsuru isim veya partisiptir; fiil unsuru ise *et-, eyle-, ol-, bulun- ve yap-*tır (*rica et-, dost ol-, güürültü yap-*). 2. grup ise tasvir fiilleridir. Bu grupta, asıl fiillere gelerek birleşik fiil yapan *bil-, ver-, gel-, gör-, dur-, kal-, yaz-, koy- (ko-)* yardımcı fiilleri vardır. Bu fiillerden *bil-* iktidar (*gelebil-*); *ver-* kolaylık, çabukluk, birdenbirelik (*alı ver-, kayboluver-*); *gel-, gör-, dur-, kal-, koy-* deneme, devamlılık ve süre (*kullanılagel-, düşmeyi gör-, yapadur-, bakakal-, oturakoy-, gezip dur-*); *yaz- (düşeyaz-)* yaklaşma işlevlerinde kullanılmaktadır.

Banguoğlu (1990: 488-494) tasvir fiillerini; -e ve -i zarf fiillerine belli yarı yardımcı fiiller getirilerek yapılmış birleşik fiil tabanları şeklinde açıklamış ve anlatımlarına göre dörde ayırmıştır: 1.Yeterlik fiilleri (*görebil-, atlayabil-, düşünebil-*), 2. İvedilik fiilleri (*aliver-, çekiver-, fırlativer-*), 3. Sürek fiilleri (*yürüyedur-, bakakal-, isteyegör-*) 4.Yaklaşık fiiller (*düşeyaz-, yıkulayaz, öleyaz-*). Ayrıca Banguoğlu'na göre -ip ulama zarffiilleriyle yapılmış olup tasvir fiili anlatımı bağlanmış olan birleşik fiillerimizin de bulunduğunu ve buna yarı tasvir fiilleri dendiğini belirtir.

Hatiboğlu (1969: 84) tasvir fiillerini iki eylem kökünden kurulan ulaçlı birleşik eylemler şeklinde belirterek dörde ayırır: Bunları; -i'li veya -e'li ulaçla vermek, *bilmek, durmak, kalmak, yazmak* eylemlerinin birleşmesinden meydana gelen ve kavramda tezlik, yeterlik, sürerlik veya yakınlık bildiren birleşik eylemlerdir (*yapı-ver, sev-e-bil, sev-e-dur, bak-a-kal, düş-e-yaz*).

Ediskun (1999: 228-246) birleşik fiilleri, iki ya da daha çok kelimenin birleşip kaynaşmasından oluşan yeni anlamdaki fiiller olarak tanımlar ve onları önce dört gruba sonra her bir grubu bir takım bölümlere ayırır. 1. Grup (öbek): Bileşğin başında bulunan asıl fiil kök veya gövdesine temel fiil; temel fiile bir renk, bir görünüş kazandıran fiillere tasvir fiilleri şeklinde açıklar. Bu gruba girenler; a)Yeterlik fiilleri

(*giyebil-, bulunabil-, alabil-*), b) Tezlik fiilleri (*aliver-, okuyuver-, çıkıver*), c) Sürelik fiilleri (*alıkoy-, çıkagel-, bakakal-, düşmeye gör-*), ç) Yaklaşma fiilleri (*düşeyaz-, öleyaz-*), d) Beklenmezlik fiilleri (*evlendireceği tut-, ağlayacağı tut-*), e) Gerekseme fiilleri (*göreceği gel-, göresi gel-*), f) Yapmacık fiilleri (*işitmemezlikten gel-, bilmemezliğe gel-, anlamamış dur-*). 2. Grup (öbek): Bir ortaçla bir de ol-yardımcı fiilinden oluşmuşlardır. Bunlar; a) Başlama fiilleri (*gelir ol-, girmez ol-*), b) Bitirme fiilleri (*yazmış ol-, görmemiş ol-*), c) Davranma fiilleri (*diyecek ol-, okuyacak ol-*). 3. Grup (öbek): İsim soyundan bir kelime ya da yansıma ile *et-, eyle-, kıl-, buyur-, ol-* yardımcı fiillerinden birinden meydana gelirler (*iyi et-, iyi ol-, arz eyle-, dikkat buyur-, mecbur kıl-*). 4. Grup (öbek): Anlamca kaynaşmış bileşik fiiller, bir ya da birden çok isim kök ya da gövdeleri ile fiilden oluşan fiillerdir (hasta düş-, kafa tut-, göz at-, ağız ara vb.).

Korkmaz (2003:531) birleşik fiilleri, “bir ad veya ad soylu Türkçe veya yabancı kökenli bir kelime ile *et-*, edilmek, olmak, olunmak, eylemek, kılmak, yapmak yardımcı fiillerinin birleşmesinden ya da belirli kurallar içinde bir araya gelmiş iki ayrı fiilin anlamca kaynaşmasından oluşmuş birleşik yapıdaki fiil türleri” şeklinde açıklar ve yapı, işlev ve anlam özelliklerine göre iki grupta (Korkmaz, 2003:791- 811) inceler:

I. Grupta esas anlamını korumuş veya esas anlamını korumakla birlikte birtakım işlev incelikleri kazanmış olan birleşik fiillerdir. Kendi içlerinde üç alt gruba ayırır; 1. Bir yanı ad bir yanı yardımcı fiil olan birleşik fiiller (*et-, eyle, yap-, kıl-, ol-, bulun*) (*acele et-, mecbur kıl- askerlik yap-*). 2. Bir yanı sıfat-fiil bir yanı yardımcı fiil olan birleşik fiiller (öncelik fiilleri, alışkanlık fiilleri, niyet fiilleri), 3. Bir yanı zarf-fiil bir yanı fiil olan birleşik fiiller: tasvir fiilleri.

II. Grupta esas anlamını kaybederek deyimleşmiş olan birleşik fiiller yer alır.

Korkmaz (2003:811-837) tasvir fiillerini ikinci grup içerisinde değerlendirir. Yani yardımcı fiil olarak kullanılan ve esas fiille bitişik yazılan fiiller içinde ele aldığı tasvir fiillerini kendi içinde beş alt gruba ayırır. Bunlar: A) Yeterlik fiilleri: *-(y)-A* zarf-fiil biçimi üzerine bil- yardımcı fiilinin getirilmesi ile kurulur (*uğrayabil-, alabil-*); B) Tezlik fiilleri, *-(y)-I /(-y)-U* zarf-fiil eki almış bir esas fiilin yardımcı fiiliyle birleşmesinden oluşur (*aliver-, başlayıver-*); C) Süreklilik fiilleri esas fiilin *-(y)_A*, *-(y)-I* veya *-(y)-Ip* zarf-fiil biçimleri üzerine *dur-* (*anlatadur-*), *gel-* (*alagel-*), *kal-* (*bakakal-*), *gör-* (*atlayagör-*), *koy-* (*alakoy-*) yardımcı fiillerinin getirilmesiyle oluşur; Ç) Yaklaşma fiilleri: *yaz-* (*bayılayaz-*); D) Uzaklaşma fiilleri: *git-* (*dalıp git-*).

Bunların dışında Korkmaz (2003:834-836); tasvir fiilleri gibi iki fiilden oluşan ve zarffiille bağlanan iki birleşik fiil çeşidi daha vermiştir. Bunlardan biri "Belirleyici birleşik fiiller" (asıl anlam, tasvir fiillerinde olduğu gibi birinci fiilde değil, ikinci fiildedir. Birinci fiil ikinci fiildeki anlamı belirleyen bir zarf görevinde kullanılır) ve “ikili birleşik fiiller” (iki ayrı fiilin belirli biçim kalıpları içinde bir araya gelip anlamca kaynaşmasından oluşan bir birleşik fiil) çeşidinin daha bulunduğunu belirtir.

Bilgegil (1984: 280-282) birleşik fiilleri şöyle sınıflandırmaktadır: I. Yardımcı fiiller (*etmek, eylemek, kılmak, buyurmak, olmak*) ve onlarla teşkil olunan bileşik fiiller (*temenni et-, niyaz eyle, memnun kıl-, tenezzül buyur-*), II. İki fiilin birleşmesiyle teşkil olunan bileşik fiiller (*yazabil-, bakıver-, düşe yaz-, baka kal-*), III. Kaynaşma yoluyla teşkil edilen bileşik fiiller (*hasta düş-, mihnet çek-, eziyet çek-*) şeklinde üçe ayırmıştır. Bilgegil tasvir fiillerini ele aldığı grubu da kendi içerisinde dörde ayırmıştır: 1. Yeterlik fiili (iktidârî fiil) (*söyleyibil-, yazabil-*), 2. Tezlik fiili (ta' cîlî fiil) (*geliver-, bitiriver-*), 3. Sürelik fiili (istimrârî fiil): Üç çeşit sürelik fiili vardır. Bunlar; birincisi eylemin geçmiş zamandan sözün söylendiği ana kadar devamını ifade eder (*yazıla gel-, söylene gider-*), ikincisi eylemin gelecek zamanda devamını ifade eder (*otura dur-, baka kal-*), üçüncüsü öznenin eylemde devamını ifade eder (*ağlıya gör-, yazmaya gör-*). 4. Yaklaşma fiili (mukarebe fiili) (*düşe yaz-, kıra yaz-*).

Gencan (2001: 340-349) birleşik eylemleri üç gruba ayırır: I. Kurallı bileşik eylemler, II. Anlamca kaynaşmış bileşik eylemler, III. Deyim biçiminde öbekleşmiş eylemler. Kurallı birleşik eylemleri de iki grupta inceler: A. Özel bileşik eylemler, B. Yardımcı eylemlerle yapılmış bileşik eylemler. Özel birleşik eylemleri de beş bölüme ayırmıştır. 1. Yeterlik eylemi (*görebil-, yetişebil-*), 2. Tezlik eylemi (*gelifiver-, söyleyiver-*), 3. Sürelik eylemleri (*bakakal-, yazadur-*), 4. İsteklenme eylemi (*göreceği gel-, acıyası gel-*), 5. Yaklaşma eylemi (*düşeyaz, bayılayaz-*).

Koç (1990: 275-283) birleşik eylem başlığı altında bu fiilleri üç grupta inceler: I. Grup yardımcı eylemlerle kurulmuş birleşik eylemler (*arzu et-, berbat ol-, rahmet eyle-, mutlu kıl-*), II. Grup iki eylemle kurulmuş birleşik eylemleri dörde ayırır; 1. Yeterlik bildiren birleşik eylemler (*açabil-, görebil-*), 2. Tezlik bildiren birleşik eylemler (*üşüşüver-, salıver-*), 3. Sürelik bildiren birleşik eylemler (*bakakal-, çıkagel-, geledur-*) 4. Yakınlık bildiren birleşik eylemler (*düşeyaz-, bayılayaz-*), III. Grup deyimleşmiş birleşik eylemlerdir (*dala kon-, dalga geç-, gözü doy-*).

Hacıeminoğlu (1991: 256-276) birleşik fiilleri; isim+ yardımcı fiil (*bol-, kıl-, er-, it-*) ve fiil + tasviri fiil (*bil-, ver-, var-*) şeklinde ikiye ayırmaktadır. Tasviri fiilleri (fiil+ fiil) *-u ve -p* zarf fiil eki almış ise, ikinci fiil manasını kaybedebilir” şeklinde açıklamakta ve eski Türkçeden başlayarak Karahanlı, Harezmi sahasında, Kıpçak, Çağatay, Osmanlı ve Türkiye Türkçesindeki görünüşlerini örneklerle açıklamakta ve yazı ve konuşma dilimizde binlerce birleşik fiil olduğunu söylemektedir.

Ercilasun (1984:83-87) ise, birleşik fiilleri kelime grupları arasında değerlendirir. Ona göre birleşik fiil, diğer kelime grupları gibi anlamca bir bütünlük teşkil etmekte ve cümle içinde tek kelime muamelesi görmektedir. Nasıl ki kelime gruplarına iştirak eden unsurlar asıl anlamlarından az veya çok farklı, yeni ve tek bir anlam için bir araya geliyorlarsa birleşik fiili oluşturan unsurlar da (birinci unsuru ister isim ister fiil olsun) aynı görev için bir araya gelirler. Karahan (2004: 73 -79) da bileşik fiilleri iki gruba ayırmaktadır: 1. Bir hareketi karşılayan birleşik fiiller 2. Bir hareketi tasvir eden birleşik fiiller. İlk gruptaki fiiller "ana yardımcı fiillerle kurulan birleşik fiiller" *et-,ol-, yap-, eyle-, kıl-, bulun-, (dost ol-, yok et-)* ve "diğer fiillerle kurulan birleşik fiiller" *ol-, et-, kıl-, yap-, bulun-, başla-(yol al-, para ye-, boş ver-)* şeklinde ikiye ayrılır. İkinci grupta ise zarf- fiil eki taşıyan bir fiil unsuru ile bir tasvir fiilinden (*bil-, ver-, dur-, gel-, git-, kal-, koy-, yaz-,*) kurulan birleşik fiiller ele alınmıştır (*koşabil-, yazıver-, gezip dur-*). Ayrıca *başla-, çalış-, iste-* gibi aslında yardımcı fiil olmayan bazı fiillerin *-mAyA başla-, -MAk iste-, -mAyA çalış-* kalıpları içinde yardımcı fiil olarak da kullanıldığını ve birlikte kullanıldığı hareket isimlerini tasvir ettiğini belirtir.

Özbek Türkçesindeki birleşik fiil ve ona bağlı olarak tasvir fiilleri yukarıdaki tanımlamalara temelde uygunluk göstermektedir. Ancak yapı ve işlevlerinde bazı farklılıklar mevcuttur.

Özbek Türkçesinde Tasvir Fiilleri ve Tasvir Fiillerinin Birleşik Fiiller İçindeki Yeri

Özbek Türkçesinde birleşik fiiller, qo'shma fe'llar olarak adlandırılmaktadır ve açıklaması “İkki fe'ning o'zaro birikishidan hosil bo'lgan fe'llar fe'l+fe'l tuzilishidagi qo'shma fe'llar sanaladi.” şeklinde yapılmaktadır. Birleşik fiiller tek bir fiille anlatılmayan karışık hareketi esas fiile bağlanarak anlatır. Birleşik fiiller iki sözcükten oluşur. Bu sözlerden ilki isim veya fiil olabilir.

Tasvir fiillere ise ko'makchi fe'llar denilmektedir. Ko'makchi fe'llar, yetakchi fe'llar'ga zarffiil (ravishdosh) yapan *-a,-y, -(i)b* şekilleri eklenerek yapılır. Bunlar asıl anlamlarından az veya çok farklı, yeni ve tek bir anlam (eylemin başlamasını, devamını, bitişini veya tarzını belirten boshla-, ol-, yubor-, tur-, chiq- gibi fiillerdir. Ko'makchi fe'l ile bir araya gelen fiile “yetakchi fe'l” denir.

Eski Özbek Türkçesinde *-a/-e* zarffiiliyle tasviri fiil oluşturulduğu örneklere çok az rastlanır (Shukurov, 1973: 215): *ko're (ko'r+e), yarasha (yarash+a), baqa (baq+a)*

Tasvir fiile yeni kelimeler eklenerek yardımcı fiilin birleştiği örneklere de rastlanır. “*U soat beshgacha yozib, chizib, hisoblab bo‘ldi.*” Bir cümlede birden fazla tasviri fiilin kullanıldığı örnekler de mevcuttur. “*aytib berib tura qol (aytib: yetakchi fe‘l/ berib tura qol: ko‘makchi fe‘l)*” (Hamrayev, 139-140).

kel, ket, bor, yubor, chiq, o‘t, tur, qol, bo‘l, ol, bil, qo‘y, ber, tashla, ko‘r, boshla fiilleri bir yandan hareket manasını gelir ve bağımsız şekilde kullanılabilir. Diğer yandan başka fiillerle birleşip anlam kaymasına uğrayarak tasviri fiil görevinde de kullanılabilir; *yazmaya başladı* örneğinde olduğu gibi *başla-* fiili bağımsız olarak bir eylemin başlamasını ifade ederken *yazmaya başladı* cümlesinde yazma eyleminin şimdi başladığı anlamına gelmekte yani yazmak eylemini tasvir etmektedir. Tasvir fiilleri devamlılık, bitiş ve tekrar (*yoza tur, yozib tur, aytib bo‘l*); eylemin yapılabilme durumunu/imkanını (*yozib ko‘r, aytib boq*); eylemin başka şahıstan konuşucuya yönelişini (*aytib ket, ayib chiq, yozib ol, yozib ber*); eylemin yapılış şeklini/usulünü (*yozib toshla, aytib yubor*) gibi anlamlar katmaktadır. Yetakchi va ko‘makchi fe‘ldan oluşan fiil şekillerinde ko‘makchi fe‘l birden fazla olabilir: *yozib qo‘ya qol, yozib berib qo‘ya qol* gibi. (Yo‘ldosheva, 2007).

ol- -(i)b ve *-a/-y* zarf-fiil eki almış esas fiile *ol-* yardımcı fiili getirilerek yapılır. Eylemin yapılabilme imkânını gösterir.

- (*i*)b zarf-fiil ekiyle kullanıldığında; eylemi yapabilme yeterliliği ve yönelişi gösterir.

Ellik boshi mani chaqirib oldi.” *QQ.* (Beni, binbaşı seslenip çağırdı.)

--*a/-y* zarf-fiil ekiyle kullanıldığında; eylemin yapılabilme imkanını, yeterliliğini gösterir.

“*Udda qila olsangiz so‘zga chiqing-da! dedi oldingi burchakda o‘tirgan kimdir.*” *AQ.* (Yapabiliyorsanız, gücünüz yetiyorsa söz alın! dedi diğer köşede oturan kimdir bilinmez biri.)

“*Gulnor ularni tokchaga olib qo‘ydi.*” *QQ* (Gulnor onları rafa alıp koydu.)

bor- -(i)b ve *-a/-y* zarf-fiil eki almış esas fiile *bor-* yardımcı fiili getirilerek yapılır ve her iki durumda da eylemin sürekliliğini gösterir.

“*Oftob chiqdi olamga, yugurub bordim onamga...*” *OUA.* (Güneş çıktı âleme, koşup vardım anneme.)

Ancak – *a/-y* ekleriyle kullanımına daha az rastlanır ve daha çok yönelişi gösterir. Zaman veya mekân gösteren örnekleri azdır.

“*Umr o‘tib borar, misoli ertak.*” *MNSO‘.* (Ömür geçip gider, masal misali.)

ber- -(i)b ve *-a/-y* zarf-fiil eki almış esas fiile *ber-* yardımcı fiili getirilerek yapılır.

- (*i*)b zarf-fiil ekiyle kullanıldığında eylemin yönelişini gösterir.

“*Agar qo‘yib bersa, keng jahonni ham*” *MNSO‘.* (Eğer koyup verse, koca dünyayı da.)

“*Kelganingda yashirib qo‘ygan joyimdan olib beraman.*” *OUA.* (Geldiğin zaman saklayıp koyduğum yerden alıp veririm.)

--*a/-y* zarf-fiil ekiyle kullanıldığında eylemin sürekliliğini ve yeterliliğini gösterir.

“*Siz Xubbiboy hadeb unga qaray berman.*” *QQ.* (Ağa Hubbi, ha deyip ona bakıp durmayın.)

bil- *-a/-y* zarf-fiil eki almış esas fiile *bil-* yardımcı fiili getirilerek yapılır. Yeterlilik anlamı verir.

“*Qani iloji bo 'lsa bitta odam tutmasdan butun ishni o 'zing eplay bilsang*” QQ. (Hani yolunu bulsan bir adam çağırmadan bütün işi kendin yapabilsen.)

bit- (*bitir-*)-(i)b zarf-fiil eki almış esas fiile *bit-* (*bitir-*) yardımcı fiili getirilerek yapılır ve eylemin tamamlandığı, sonuna kadar ulaştığı anlamına gelir.

“*Kolhozimiz... shartnomada ko 'rsatilgan miqdor erga yigirma ikkinchi aprelda yuz foyiz chigit ekib bitirdi.*” QQ. (Kolhozumuz... 22 Nisan'da şartnamede yazılmış miktar kadar yerin tamamına buğday ekip koydu.)

Eylemin tam olarak yerine getirilmesi anlamında kullanılan yardımcı fiil *bit-* yerine yardımcı fiil *bo 'l-* kullanmak her zaman mümkündür. Ancak *bo 'l-* kullanıldığı her durumda *bit-* kullanılamaz. Örneğin, “*o 'ynab bo 'ldi*” yerine “*o 'ynab bitdi*” kullanılmaz.

bo 'l- -(i)b zarf-fiil eki almış esas fiile *bo 'l-* yardımcı fiili getirilerek yapılır. Eylemin tam ve eksiksiz yapıldığını gösterir.

“*Bu tuman aro qay tarafga ketishganini bilib bo 'lmaydi.*” OUA. (Bu ilçede ne tarafa gidileceğini bilip olmaz.)

chiq- -(i)b zarf-fiil eki almış esas fiile *chiq-* yardımcı fiili getirilerek yapılır. Eylemin tam ve eksiksiz yapıldığını gösterir.

“*Olimxon meva-cheva bilan to 'la bir patnis olib chiqdi.*” QQ. (Olimxon meyvelerle dolu bir tepsiyi alıp geldi.)

et- -(i)b zarf-fiil eki almış esas fiile *et-* yardımcı fiili getirilerek yapılır. Eylemin tam olarak ortaya çıkışını veya yapıldığını gösterir.

“*Bu xatim borib yetmasdan tag 'in xat keldi.*” AQ. (Mektubum adresine ulaşmadan (varıp yetmeden), başka bir mektup geldi.)

“*Jadal yursa, kechasi alla-pallada borib etadi.*” MNSO'. (Hızlı yürürse, gecesine öyle ya da böyle varıp yetişir.)

qara- / *boq-* -(i)b zarf-fiil eki almış esas fiile *qara-/boq-* yardımcı fiili getirilerek yapılır ve eylemin yapılıp yapılamayacağını belirlemek için kullanılır.

“*Bobom, enam, otam tirik, menga kulib qarab turisharmish.*” OUA. (Dedem, annem, babam hayatta, bana bakıp gülüp dururlarmış.)

qol- (i)b ve *-a/-y* zarf-fiil eki almış esas fiile *qol-* yardımcı fiili getirilerek yapılır.

- (i)b zarf-fiil ekiyle kullanıldığında; eylemin ortaya çıkışı, yapılabilirliğini gösterir.

“*Jo 'ra bu to 'g 'rida bilgan-eshitganlarini to 'kib soldi.*” QQ. (Jora bu konuda bildiklerini, duyduklarını ortaya döküp saçtı.)

--a/-y zarf-fiil ekiyle kullanıldığında; eylemin yapılmasına izin verildiği, mümkün olduğu anlamına gelir.

“*Ukasining mantiqi qarshisida Hakimboyvachcha ham esankirab qoldi.*” *QQ.* (Erkek kardeşinin mantığı karşısında küçük ağa Hakim de şaşırıp kaldı.)

kel- -(i)b zarf-fiil eki almış esas fiile *kel-* yardımcı fiili getirilerek yapılır. Süreklilik ve yöneliş (vakit, zaman, derece) anlamı verir.

“*Oxirida hol so ‘rab kelsang, ketmoqdaman.*” *MNSO’.* (Sonunda hal hatır sorup gelsen, gitmekteyim.)

“*Muxbir kelib qoladi,*” *MNSO’.* (Haberci gelip kaldı.)

“*-Bilmadim, qishloqda erga berib keladimi, bu erga olib keladimi.*” *QQ.* (-Bilemedim, köyde mi toprağa koyup gelir, buraya mı alıp getirir.)

ket- -(i)b ve *-a/-y* zarf-fiil eki almış esas fiile *ket-* yardımcı fiili getirilerek yapılır.

- *(i)b* zarf-fiil ekiyle kullanıldığında; eylemin sürekliliğini ve başlangıcını gösterir.

“*...istar-istamas, sekin yurib chiqib ketdi.*” *QQ.* (...ister istemez, yavaşça yürüyüp çıkıp gitti.)

-a/-y zarf-fiil ekiyle kullanıldığında; eylemin başlamasını ve aynı şekilde devam ettiğini gösterir.

“*Mirzakarimboyning rangi o ‘chdi, ko ‘z oqlari dahshatli ravishda o ‘ynab ketdi.*” *QQ.* (Ağa Mirzakerim’in rengi uçu, gözünün akı dehşetli bir şekilde büyüyüp gitti.)

qo ‘y- -(i)b zarf-fiil eki almış esas fiile *qo ‘y-* yardımcı fiili getirilerek yapılır ve eylemin sürekliliğini gösterir.

“*Ajib o ‘ychan qilib qo ‘yadi ular*” *MNSO’.* (İyi bir fikir söyleyip koydular onlar.)

“*...asboblarni top-toza qilib qo ‘y.*” *QQ.* (... kıyafetleri tertemiz yıkayıp koy.)

ko ‘r- -(i)b ve *-a/-y* zarf-fiil eki almış esas fiile *ko ‘r-* yardımcı fiili getirilerek yapılır.

- *(i)b* zarf-fiil ekiyle kullanıldığında; eylemin yapıp yapılamayacağını gösterir.

“*- Sobi-i-r? – deya chaqirib ko ‘rdi u o ‘rtanchasini.*” *OUA.* (-Sobi-i-r? –diye seslenip gördü ortancasını.)

-a/-y zarf-fiil ekiyle kullanıldığında; eylemin yapıp yapılmamasıyla ilgili kesinlik bildirir.

“*...xali suyagi qotmagan o ‘g ‘ilchasiga xar turli qiyin yumushlarni byurib, sinab ko ‘rishi xam tayin.*” *AUA.* (...henüz kemikleri gelişmemiş oğluna her türlü zor sorumlulukları verip, sınavı görmesi mutlak.)

o ‘l- -(i)b zarf-fiil eki almış esas fiile *o ‘l-* yardımcı fiili getirilerek yapılır ve eylemin sürekliliğini bildirir. Ayrıca anlamı pekiştirme, güçlendirme vazifesi de görür.

“Bir ozdan keyin chiqib oyim bilan so‘rashingi kirmaganingiz uchun qayinonalariniz sevinishib o‘layozibdilar.” O‘K. (Biraz sonra çıkıp annemle hal hatır sormaya girmediğiniz için kaynananız sevinçten öleyazdı.)

o‘t- -(i)b zarf-fiil eki almış esas fiile o‘t- yardımcı fiili getirilerek yapılır ve eylemin bitişini gösterir.

“Shularning barining gulini to‘kib o‘tdi.” O. (Şunların hepsinin çiçeklerini döküp geçti.)

Bo‘l- fiiliyle birlikte kullanıldığında ortaya çıkan olayın bitişini gösterir.

“Yuz ochar marosimi mana shunday bo‘lib o‘tdi”. O. (Yüz görme merasimi işte böyle olup bitti.)

o‘tur- -(i)b zarf-fiil eki almış esas fiile o‘tur- yardımcı fiili getirilerek yapılır ve yat-, tur-, yur- yardımcı fiilleri gibi eylemin sürekliliğini veya konuşma anında gerçekleştirildiğini ifade eder.

“... baxti qaroligidan shikoyotlanib, dam erini, dam boyni qarg‘ab, dam xudoga yolvorib o‘tiradi. QQ (... talihsizliğine yanıp, gah kocasına gah ağaya beddua edip, arada Allah‘a yalvarıp durdu.)

sol- -(i)b ve -a/-y zarf-fiil eki almış esas fiile sol- yardımcı fiili getirilerek yapılır.

- (i)b zarf-fiil ekiyle kullanıldığında; eylemin tamamen gerçekleştirildiğini gösterir.

“Sen mendan har qancha xafa bo‘lsang ham, ko‘nglimga tugib qo‘yganimni endi aytib solmasam iloji yo‘q”. AQ (Sen bana her ne kadar kırılırsan kırıl içimden geçenleri şimdi söyleyip almasam olmaz.)

-a/-y zarf-fiil ekiyle kullanıldığında; eylemin tamamen gerçekleştiğini gösterir.

“Yo‘lchi pichoqni ola solib uzoqqa otdi” QQ. (Yo‘lchi bıçağı tutup alıp uzağa attı.)

tashla- -(i)b zarf-fiil eki almış esas fiile yubor- yardımcı fiili getirilerek yapılır ve eylemin tam olarak gerçekleştiğini gösterir.

“O‘rmonjon soqolini butkul qirdirib tashlagani... AQ. (O‘rmonjon sakalını kökünden kestirip attı...)

Eylemin tezlikle yapıldığını gösteren örnekler de mevcuttur.

“Boshqalar bir yilda 70-75 leksiya o‘qisa, men tezkorlik bilan 250-300 leksiya o‘qib tashlayman”. M (Başkaları bir yılda 70-75 bölüm okusa, ben tezlikle 250-300 bölümü okuyup bitiriyorum.)

tur- -(i)b ve -a/-y zarf-fiil eki almış esas fiile tur- yardımcı fiili getirilerek yapılır.

-(i)b zarf-fiil ekiyle kullanıldığında; 1. Eylemin sınırlı (belirli) bir süre devam ettiğini gösterir.

“Mahallaga qayrilishda go‘ya uni kutib turgan kabi, ellik boshi Olimxon uchrab qoldi.” QQ (Mahalleye dönerken sanki onu bekleyip duruyormuş gibi Binbaşı Olimxon‘a rastladı.)

2. Eylemin sürekliliğini gösterir.

“Besh yuz yil naridan boqib turibdi.” MNSO‘. (Beş yüz yıl öteden bakıp duruyor.)

-a/-e zarf-fiil ekiyle kullanıldığında; Eylemin geçici olduğu ve başka bir eylem gerçekleşene kadar devam ettiği anlamına geli; bora tur, qo‘ya tur ishlay tur.

tush- -(i)b zarf-fiil eki almış esas fiile *tush-* yardımcı fiili getirilerek yapılır ve eylemin tamamen yapıldığını gösterir.

“*Orasida men bilmaydigan g‘alati vaxshiylar izg‘iganidan sarosimga tushdim.*” OUA. (Bunların arasında benim bilmediğim garip yabani otlardan şaşırıp kaldım.)

yoz- a/-y zarf-fiil eki almış esas fiile *yoz-* yardımcı fiili getirilerek yapılır. Eylemin gerçekleşmesine az kaldığını ama gerçekleşmediğini gösterir.

“*Qizning paranjisini ko‘rishi bilanoq, yigitning yuragi qinidan chiqayozdi.*” HG (Kızın örtüsünü görmesiyle birlikte, delikanlının kalbi yerinden çıkayozdı.)

yot- -(i)b zarf-fiil eki almış esas fiile *yot-* yardımcı fiili getirilerek yapılır ve eylemin sürekliliğini gösterir.

“*...sovuqdan uvushgan badanini tanchaga tiqib yotdi.*” QQ. (... soğuktan uyuşmuş bedenini ocağın yanına yakınlaştırıp yattı.)

yubor- -(i)b zarf-fiil eki almış esas fiile *yubor-* yardımcı fiili getirilerek yapılır ve eylemin tamamen gerçekleştirildiğini gösterir.

“*Yigit o‘zini tutolmay, birdan yig‘lab yubordi, bulut yig‘laganday ko‘z yoshlarini ...*” QQ. (Delikanlı kendini tutamadı, bulutlar ağlıyormuş gibi birden gözünden yaşlar akıp gitti.)

yur- -(i)b zarf-fiil eki almış esas fiile *yur-* yardımcı fiili getirilerek yapılır. Esas olarak, canlı varlıklar tarafından gerçekleştirilen eylemi ifade eden fiillerle birlikte kullanılır. Hareketin uzun süre devam edeceği anlamına gelir.

“*Men o‘zim ham o‘ylab yurar edim.*” QQ. (Ben de düşünüp duruyordum.)

Sonuç

Hociev (1966) ve Tulum (1997) tasvir fiillerini semantik tasnifini modal anlamlarına göre, esas fiile kattıkları kılınmış anlamlarına göre ve fiil çeşitlerine göre tasnif etmişlerdir. Özbek Türkçesindeki tasvir fiillerinin kullanım özelliklerini ve işlevlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada ise Türkiye Türkçesindeki sınıflandırmalar ve isimlendirme dikkate alınarak tasvir fiilleri işlevleri ve gösterdiği özellikler açısından yeterlik bildiren, süreklilik bildiren, yapılaş şekli bildiren, yaklaşma bildiren, tezlik bildiren tasvir fiilleri altında sınıflandırılmıştır.

Özbek Türkçesinde tasvir fiilleri ve bu fiillerin esas fiile bağlayan zarf-fiil ekleri aşağıda gösterilmiştir:

Eylemin/hareketin çabuk ve kolay yapılmasına göre (tezlik fiilleri): -(i)b ket-, -a/-y sol, -(i)b tush, -(i)b toshla,

Eylemin başlama, devamlılık ve tekrarına göre (süreklilik fiilleri); -a/-yber-, -(i)b bil-, -(i)b bor-, -(i)b kel-, -(i)b ket-, -(i)b qoy-, -a/-y qol-, -(i)b o‘tir-, -(i)b / -a/-y tur-, -(i)b yot-, -(i)b yur-

Eylemin yapılabilme durumunu/imkânına göre (yeterlik fiilleri); -(i)b – a/-y ol-, -(i)b ko‘r-, -(i)b boq-, -a/-y bil-, -a/-y qo‘y-

Eylemin yapılış şekline/usulüne göre; -(i)b ol-, -(i)b ber-, -(i)b bit-, -(i)b bol-, -(i)b chiq-, -(i)b et-, --(i)b ket-, -(i)b qo'y-, -(i)b o't-, (i)b sol-, -(i)b toshlo-, -(i)b tush-, -(i)b yubor-
Eyleme yaklaşma durumuna göre; -a/-y yoz-

Eser Kısaltmaları

- OK- “Obid Ketmon” Abdullo Qadiri (2017). *Obid Ketmon*. Toshkent: Info Capital Group.
- O‘K- “O‘tkan Kunlar” Abdullo Qadiri (1994). *O‘tkan Kunlar*. Toshkent: G‘afur G‘ulom Nomidagi Nashriyot.
- OS –“O‘pa-singillar” Asqad Muxtor (1955). *O‘pa-singillar*. Toshkent: O‘zbekiston SSR. Davlat Nashriyoti. [https://n.ziyouz.com/books/uzbek_nasri/Asqad%20Muxtor.%20Opa-singillar%20\(roman\).pdf](https://n.ziyouz.com/books/uzbek_nasri/Asqad%20Muxtor.%20Opa-singillar%20(roman).pdf)
- OY. – “Oltun Yulduz” Abdulla Qahhor (1988). *O‘tmishdan Ertaklar*. “Oltun Yulduz”. Toshkent: G‘afur G‘ulom Nomidagi Nashriyot.
- QCh. – “Qoshchinor Chiroqlari” Abdullo Qahhor (1987). *Qo‘shchinor Chiroqlari*. Toshkent: G‘afur G‘ulom Nomidagi Nashriyot.
- QQ- “Qutluq Qon” Oybek (1975). *Qutluq Qon*. Toshkent: O‘qituvchi Nashriyot.
- OVSh. – “Oltin Vodiydan Shabadalar” Oybek (1976). *Oltin Vodiydan Shabadalar*. Toshkent: O‘zbekiston SSR. Fan Nashriyoti.
- T.-“Tuman” İsajon Sulton <https://n.ziyouz.com/kutubxona/category/41-o-zbek-nasri>
- OUA- “Olisdagi Urushning Aks-sadosi” İsajon Sulton <https://n.ziyouz.com/kutubxona/category/41-o-zbek-nasri>
- O- “Onaizorim” İsajon Sulton <https://n.ziyouz.com/kutubxona/category/41-o-zbek-nasri>
- MNSO‘- Men Nechun Sevaman O‘zbekistonni” Abdulla Oripov (2006). *Men Nechun Sevaman O‘zbekistonni*. Toshkent: G‘afur G‘ulom Nomidagi Nashriyot.
- TR-“ Turkiston Ruhi” Rauf Parfi (2013). *Turkiston Ruhi*. Toshkent: Sharq Nashriyot.

Kaynakça

- Açık, F. (2012). *Özbek hikâyeciliği ve Özbek edebiyatından seçme hikâyeler*. Ankara: Kurgan Yayınları.
- Banguoğlu T. (1990). *Türkçenin grameri*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bayniyazov, A. (2000). *Çağdaş Kazak Türkçesi'ndeki kelime grupları ve cümle çeşitlerinin türkiye türkçesi'ndeki karşılıkları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Bilgegil, K. (1984). *Türkçe dilbilgisi*, Ankara: Dergâh Yayınları.
- Çağırın, Ö. (1998). Türkmen Türkçesinde tasviri fiiller, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Mart. 3–17. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jiss/issue/25909/273055>

- Çetin, E. (2018). Altun Yaruk'ta süreklilik ve tezlik bildiren tasvir fiillerinin Çince orijinal metindeki görünüşleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten* . Cilt 66. Sayı 2. 215-246.
- Çiloğlu, M. (2008). *Anadolu ve Rumeli ağızlarında tasvirî fiiller*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Ediskun, H. (1999). *Türk dilbilgisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ercilasun, A. B. (1984). *Kutadgu Bilig grameri- fiil*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ergin, M. (2002). *Türk dil bilgisi*, İstanbul: Bayrak Basım Yayın.
- Ergönenç, D. (2005). *Kazak ve Nogay Türkçesi yazı dillerinde tasvir fiilleri* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Ersan, R. (2017). Eski Uygur Türkçesinde tasvir fiili olarak saygı fiilleri. *Türk Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*. Yıl 5. Sayı 11.
file:///C:/Users/Leyla/Downloads/ESKI_UYGURCA_MAYTRISIMIT_ADLI_ESERDE_FII.pdf
- Gabain, A. V. (1953). Verbalkompositionen im Turkischen 1988, Türkçede Fiil Birleşmeleri, *TDAY Belleten*, 16 -28.
- _____(1995). *Eski Türkçenin grameri*, (çev. Mehmet Akalın) , Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gencan, N. T. (2001). *Dilbilgisi*, Ankara: Ayraç Yayınları.
- Hacıeminoğlu, N. (1991). *Türk dilinde yapı bakımından fiiller*, İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Hamrayev, M. , Muhamedova, D., Shodmonqulova, D., G'ulomova, X., Yo'ldosheva, Sh. (2007). *Ona tili (darslik)*, Toshkent: Iqtisodiyot-Moliya.
- Hamrayev, Madrim (2018). *Ona tili*. Toshkent: Bilm va intellektual salohiyat nashriyoti.
- Hatiboğlu, V. (1969). *Dilbilgisi sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- _____(1963). Kelime grupları ve kurallar, *TDAY Belleten*, S.11. 203- 244.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/504522>
- Hociev, A. (1966). *O'zbek tilida ko'makchi fe'llar*, Taskent: Fan Nashriyot.
- İşlek, G. (2001). *Türkiye Türkçesi ile Kazak Türkçesindeki birleşik fiil ve fonksiyonları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Karahan, L (2004). *Türkçede söz dizimi, Genişletilmiş 7. Baskı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karadağ, F. (2015). *Tuvacada tasvir fiilleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Kara, F. (2011). "Bil-" Tasvir Fiilinin İşlevleri, *Turkish Studies* Cilt 6. Sayı 1. 1421- 1428.
- Karakoç, B. (1995). *Türkçe birleşik fiil yapılarında çok anlamlılık*. (Translation from the original "Mehrdeutigkeit in der türkischen Verbalkomposition" by Lars Johanson, 1995), to appear in a volume in Turkish Language Association, Ankara.
- _____(2000). The finite copula bol- in Noghay and its functional equivalents in Turkish. In: Aslı Göksel & Celia Kerslake (eds.) *Studies on Turkish and Turkic Languages*. (Turcologica 46.) Wiesbaden: Harrassowitz.

_____ (2005). *Das finite Verbalsystem im Nogaischen*. (Turcologica 58.) Wiesbaden: Harrassowitz.

Kirişcioğlu, F. (2008). *Saha Türkçesindeki tasvirî fiiller üzerine-ı*
http://turkoloji.cu.edu.tr/CAGDAS%20TURK%20LEHCELERI/fatih_kiriscioglu_saha_turkcesi_tasvir_i_fiiller.pdf

Kuş, B. (2018). *Tarihi Türk lehçelerinde tasvir fiilleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. Erzurum.

Koç, N. (1990). *Yeni dil bilgisi*, İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
<https://docplayer.biz.tr/17088874-Gramer-terimleri-sozlugu.html>

_____ (2003). *Türkiye Türkçesi grameri- şekil bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tan, A. (2005). *Kırgız Türkçesinde tasvir fiilleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Siddiqova, Z. (2011). *Mavzu: Ingliz va o'zbek tillarida yordamchi fe'llar tipologiyasi*. O'zbekiston Oliy va O'rta Maxsus Ta'lim Vazirligi Samarqand Davlat Chet Tillar Instituti. Semerkant.

Şahin, S. (2008). *Türkmen Türkçesinde tasvirî fiiller üzerine örnekli çalışma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Şahin, H. (2000-2001). Kutadgu Bilig'de tasvirî fiilleri. *Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Yıl 2. Sayı 2. 95-105.

Shukurov, G'. Abdurahmonov (1973). *O'zbek tilining tarixiy grammatikasi*. Toshkent: O'qituvchi Nashriyot.

Tulum, M. M. (1997). *Özbekçe'de tasvirî fiiller*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Uçar, E. ve Filiz, M. (2016). Çağatay Türkçesindeki tasvirî fiilleri. *Türkbilig*, S. 32. 21-56.

Yıldız, M. (2004). *Yeni Uygur Türkçesinde tasvirî fiiller*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Onomastik Birimlerin Öğrenilmesinde

Tarihi Diyalektizimlerin Rolü

Doç. Dr. Galibe HACIYEVA*

Özet

Belirli tarihsel süreçlerde farklı dillerin, aynı zamanda dil-içi ve dil-dışı faktörlerin etkileşimi, onomastik birimlerden de yan geçmiyor. Dilin gelişimiyle ilgili tarihsel süreçlerin sonucu olarak, daha fazla diyalektik etki ile fonetik değişikliklere uğramış bazı toponimlerin anlambilimleri bozulur, değiştirilir veya tamamen ortadan kaldırılır. Çağdaş devirde Azerbaycan-Türk toponimisinde daha çok rasladığımız bu faktörler, etnik-dilbilimsel açıdan daha ciddi bir tarihsel sorun haline gelmektedir. Bu nedenle eski Türk menşeli coğrafi adların kökeninin açıklanmasında, farklı yönlerden dilsel özellikleri dikkate alarak diyalektik faktörlerin de dikkate alınması gerekiyor. Birçok durumda, diyalektizimlerle ifade edilen onomastik birimlerde yabancı dillerin etkisi, özellikle antroponim ve toponimlerde gözlense de, dilbilimsel yöntemlerin doğru uygulanması sadece her bir dilin diyalektik özelliklerini belirlemekle kalmaz, aynı zamanda bu onomastik birimlerin kökenini ve dil ilişkisini de netleştirir.

Eski Azerbaycan-Türk toprakları olan ve şimdi diğer devletlere ait olan tarihi Türk topraklarında, özellikle Güney Azerbaycan'da (İran) ve 1920'lere kadar Nahçıvan'ın tarihi idari bölgesine ait Batı Azerbaycan'da, bugünkü Ermenistan'da (Batı Azerbaycan), Dağıstan (Rusya), Gürcistan'da, aynı zamanda, Türk halklarının yaşadığı bir çok başka coğrafyalarda yabancı dillerin etkisiyle çok büyük bir sayıda fonetik ve anlamsal değişikliğe uğramış apelyativ lexemlerle ifade olunan (*Günəvər-Günbərf, Axmaqaya-Əxməğiyyə, Arus-Abris, Sarıqaya-Səriğiyyə, Dəmir döyən-Teymurdun-Güney Azərbaycan (İran), Sarı çin-Tsaritsin, Ağtərbə-Axyuba (Rusya), Gödəkli-Mrəqavan, Sabunçu-Araksavan, Darğalı-Haygezard, Qaşqa-Vardaşat, Çanaxçı-Sovetaşen, Xalisə-Horakert (Qərbi Azərbaycan-İndiki Ermənistan)*) bu gibi çok sayıda antroponim ve toponimler kayıta alınmıştır ki, bu coğrafi adların fonetik yapısında yabancı dilin etkisiyle ya sesin değiştirilmesi, yada bu sözün yabancı dile çevrilmesi veya yabancı dile ait tamamen başka bir sözle değiştirilmesi sonucunda şahıs ve coğrafi adlarımızın da kökünden değiştirilmesine neden olmuştur. Bu yüzden bir çok onomastik birimlerde korunan tarihsel diyalektizimlerin yardımıyla dilimizin tarihi ile ilgili birçok sorunların çözülebilmesi için onomastik birimlerin araştırılmasında diyalektizimlerin de rolünün dikkate alınması gerekiyor.

Anahtar Kelimeler: Azerbaycan, Türkçe, onomastik, toponim, lehçe, anlambilim, temyiz sözlüğü

The Role Of Historical Dialectics İn The Study Of Onomastic Units

Abstract

The different languages, including intra-linguistic and extra-linguistic factors effect on each other does not bypass onomastic units in certain historical processes. With more dialectal influences undergone phonetic changes are completely distorted and changed of the some toponyms as a result of historical processes related to the development of the language. This fact is found in the Azerbaijani-Turkish toponymy at the present stage from an ethnolinguistic point of view, it is becoming a more serious historical problem. That is why in the clarification of the origin of our national geographical names, special attention should be paid to the study of dialectal elements, taking into account the linguistic features from different aspects.

In many cases, the dialect is expressed in words in onomastic units, especially in toponyms although the influence of foreign languages is observed, proper application of linguistic methods makes it possible to determine the dialectal features of each language. At the same time, it provides an opportunity to clarify the origin and language of these names. There were ancient Azerbaijani-Turkish lands, and now in our historical

* Nahçıvan Devlet Üniversitesi, Tarih-Filoloji fakültesi, Azerbaycan, oguz.haciyev@gmail.com

territories belonging to other states, recorded in a large number of the phonetically and semantically altered appellation lexemes the expressed in the toponyms and anthroponyms.

The meaning of our place and person names has also changed radically or sound substitution and or as a result of translating these words into a foreign language in the phonetic structure of these geographical names. The currently changed geographical names is found (*Günəvər-Günbərf, Axmaqaya-Əxməğiyyə, Arus-Abris, Sarıqaya-Səriğiyyə, Dəmir döyən-Teymurdun-Güney Azərbaycan*) in South Azerbaijan (Iran), (*Gödəkli-Mrçavan, Sabunçu-Araksavan, Darğalı-Haygezard, Qaşqa-Vardaşat, Çanaxçı-Sovetaşen, Xalisə-Horakert*) in present-day Armenia (Western Azerbaijan), (*Sarı çin-Tsaritsin, Ağtərbə-Axtıyuba*) in Dagestan (Russia), Georgia and as well as in many other regions.

Keywords: Azerbaijan, Turkish, onomastics, toponym, dialect, semantic, appellation lexemes

Giriş

Dilin fonetik sistemindən başlayaraq sintaktik quruluşuna qədər dil sisteminin ən qədim tarixi qatlarına enmək və onun daxili inkişaf meyillərini üzə çıxarmaq imkanına malik olan dialektologiyanın nəzəri əsaslarına dayanaraq müxtəlif coğrafiyalarda yaşayan türk xalqlarının qədim tarixi kökdən qaynaqlanan ortaqlıq dil xüsusiyyətlərinin paralel müstəvidə müqayisəli tədqiqi Azərbaycan dilçiliyinin, eləcə də ümumtürkoloji dilçiliyin qarşısında duran aktual problemlərdəndir.

Son illər müxtəlif istiqamətlərdə aparılan bu tip linqvistik tədqiqatlar dil tarixinin qədim laylarının açılmasında dialektologiyanın əhəmiyyətini bütünlükdə ortaya qoydu. Ən qədim tarixi qatları bütövlükdə sistem halında linqvistik dialektoloji tədqiqata cəlb etməklə, dilin fonetik, leksik və qrammatik quruluşundakı mexanizmi açmaq, dil sisteminin ən qədim dövrünə enmək mümkündür.

Tarixi dialektoloji tədqiqatlar göstərir ki, qədim oğuz və qırçaq, eləcə də bir çox qədim türk boylarının dil elementləri ilə yanaşı, mövcud dialekt sözlərin çoxu çağdaş Azərbaycan dilində ümumişləklidən heç də təcrid olunmadan öz tarixi mövqeyini qoruyaraq müasir türk dillərinin etnogenetik baxımdan vahid kökdən qaynaqlandığını sübuta yetirir. Türk xalqlarının qəbilə, tayfa dövründə bir sıra leksik vahidlər yaranmışdır ki, onlar həmin dövrün müəyyən spesifik xüsusiyyətlərini müasir dildə də özündə yaşadır və bu leksik vahidlər müasir dil üçün arxaikləşsə də, türk dillərinin bir çoxunda, eləcə də müasir Azərbaycan dilinin dialektlərində, eyni zamanda dilin onomastik sistemində öz tarixi izlərini qoruyub saxlayır. Azərbaycan, eləcə də türk xalqlarının məskunlaşdığı bölgələr üzrə aparılan paralel onomastik və dialektoloji tədqiqatlar eyni dil xüsusiyyətlərini əks etdirən vahid kökə malik qədim tarixi toponimlərin çoxvariantlı dialekt ünsürlərinin əsasən bu etnolinqvistik amillərlə bağlı olduğunu göstərir və eyni semantik yük daşıyan toponimin dialektal fonovariantlarını müəyyənləşdirir. Bu isə türkologiyada təkə dilçilik elmi üçün deyil, həm də tarixi baxımdan çox əhəmiyyətli bir məsələ olaraq, türk onomastik sistemində mövcud ortaqlıq dialektal xüsusiyyətlərin etnolinqvistik amillər əsasında paralel müqayisəli tədqiqi, eyni zamanda bu fonovariantların əsasında etno və ekstralinqvistik amillərin müəyyənləşdirilməsi baxımından mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Müasir Azərbaycan dilindəki mövcud dialekt sözlərlə ifadə olunan onomastik vahidlər Azərbaycan dilinin tarixi qədimliyini, xalqın mənəvi və mədəni, eləcə də dil zənginliyini qoruyub saxlayan keçmişlə gələcək arasında bir körpüdür. Türk xalqlarının yaşadığı müxtəlif coğrafiyalarda dialektizimlərlə ifadə olunan onomastik vahidlərin hər birinin linqvistik xüsusiyyətlərinin ayrı-ayrılıqda təhlili və digər türk dilləri ilə müqayisəsi dil tarixinin silinmiş səhifələrinin yenidən bərpaasına böyük imkan yaradır.

Bu baxımdan onomastik vahidlərin bir qolunu təşkil edən toponimlər dilimizin lüğət tərkibinin inkişafını öyrənməkdə müstəsna rola malik olduğu kimi, tarixi dialektologiyaya aid məsələlərin də tədqiqi üçün mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Tarixi dialektoloji faktlar araşdırıldıqda məlum olur ki, müasir dilimizdəki mövcud coğrafi adların bir qismi araxikləşmiş qədim dil elementlərini qoruyub saxlamaqdadır. Bəllidir ki, hər bir apelyativ leksem kimi onomastik vahidlər də müəyyən tarixi dövrün məhsulu olmaqla etnik dil elementlərinin təzahürü kimi ortaya çıxır. Araşdırmalar göstərir ki, müxtəlif dillərin, o cümlədən dildaxili və dilxarici amillərin bir-birinə təsiri onomastik vahidlərdən də yan keçmir. Bunun nəticəsində daha çox dialektal təsirlərlə fonetik dəyişikliyə məruz qalan toponimlərin bir qisminin semantikasi tamamilə təhrif edilərək dəyişdirilir. Tədqiqatlar göstərir ki, bütövlükdə dilin onomastik sistemində, xüsusilə Azərbaycan-türk toponimiyasında rast gəlinən bu fakt daha ciddi tarixi problemə çevrilməkdədir. Elə buna görə də milli coğrafi adlarımızın mənşəyinin araşdırılmasında digər dil xüsusiyyətləri nəzərə alınmaqla dialektal elementlərin də öyrənilməsinə xüsusi diqqət yetirilməlidir.

Bəzən bu qəbil adlarda yad dillərin təsiri müşahidə olunsada, linqvistik metodların düzgün tədqiqi eyni zamanda, hər bir dilin dialekt və şivə xüsusiyyətlərini müəyyənləşdirməklə həmin adların mənşəyini və dil mənsubluğunu aydınlaşdırmaq imkanı yaranır. Bəzən arxaikləşmiş apelyativ leksemlərlə ifadə olunan yad dillərin təsirinə məruz qalan tarixi toponimlərin bir çoxu dialekt və şivə xüsusiyyətlərini özündə mühafizə etdiyindən onların köməyi ilə onomastik vahidlərin tarixi, mənşəyi ilə yanaşı, tarixi dialektoloji məsələlərin də öyrənilməsi mümkündür. Bu baxımdan toponimlər dilimizin lüğət tərkibinin inkişafının öyrənilməsində müstəsna rola malik olduğu kimi, tarixi dialektologiyaya aid məsələlərin də tədqiqi üçün mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Çağdaş onomastik vahidlərdə tarixi dövrlərin izləri

Tarixi dialektoloji faktlar araşdırıldıqda məlum olur ki, coğrafi adların bir qismi qədim dil elementlərini qoruyub saxlamaqdadır. Bəllidir ki, hər bir apelyativ leksem kimi onomastik vahidlər də müəyyən tarixi dövrün məhsulu olmaqla etnik dil elementlərinin təzahürü kimi ortaya çıxır. Araşdırmalar göstərir ki, müxtəlif dillərin, o cümlədən dildaxili və dilxarici amillərin bir-birinə təsiri onomastik vahidlərdən də yan keçmir. Bunun nəticəsində daha çox dialektal təsirlərlə fonetik dəyişikliyə məruz qalan toponimlərin bir qisminin semantikasi tamamilə təhrif edilərək dəyişdirilir.

Məhz bu baxımdan da dialektizimlər dilimizin lüğət tərkibinin tarixi inkişafını öyrənməkdə müstəsna rola malik olduğu kimi, onomastik vahidlərə aid problematik məsələlərin həlli üçün də mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Tarixi onomastik vahidlərin bir çoxunun mənşəyinin və etnolinqvistik xüsusiyyətlərinin tədqiqi zamanı məlum olur ki, Azərbaycan, eləcə də ümumtürk toponimiyasının böyük bir qismini təşkil edən etnos adları ilə yanaşı, Naxçıvan və onun ətraf bölgələrinin bir qismini də bu tayfaların dilinə mənsub sonradan dilimizdə dialekt söz kimi daşlaşıb qalan apelyativ leksemlərlə ifadə olunan toponimlər təşkil edir.

Zaman-zaman baş verən tarixi-siyasi proseslər müxtəlif dillərin bir-birinə təsiri nəticəsində Azərbaycan dilindəki dialekt sözlərinin bir qisminin dəyişikliyə uğrayıb müəyyən təsirlərə məruz qalmasına səbəb olsa da, türk dillərinin qədim xüsusiyyətlərini qoruyub saxlayan, dialektlərdə işlək durumda olan apelyativ leksemdən onomastik sistemə keçid alan bu leksik vahidlərin əsas hissəsi Azərbaycan dilinin tarixi keçmiş, coğrafi mövqeyi, əhalisinin etnik tərkibi barədə məlumat verən ilkin tutarlı fakt kimi olduqca qiymətlidir.

Məhz buna görə də onomastik vahidə keçid almış, Azərbaycan dili şivələrinə məxsus apelyativ leksemləri digər türk dilləri və dialektləri müstəvisində müqayisəli araşdırmaya cəlb etməklə, xüsusən ada çevrilmiş dialekt sözlərinin funksional-struktur və struktur-semantik tiplərini, onların yaranma və törəmə yollarını, onlarda mühafizə olunmuş qədim və müasir fonetik, leksik-semantik və qrammatik

cəhətləri, eyni zamanda müasir Azərbaycan dilinin tarixi linqvistik dəyişikliklərinə sistemli şəkildə diqqət yetirmək və bu dildə dildaxili və dilxarici amillərin təsirini müəyyənləşdirmək mümkündür.

Tədqiqatlar göstərir ki, Naxçıvan ərazisində ilkin məskunlaşan qədim türk tayfalarının dilinə mənsub müasir mərhələdə dilimizin lüğət tərkibində dialekt söz kimi daşlaşıb qorunan bu sözlərin bir qismi tarixi proseslər nəticəsində bir çox coğrafi obyektlərin ünvanına çevrilmişdir. Bu isə onu göstərir ki, toponimlər sadəcə tarixi etnik cəhətdən etimoloji problemlərin həlli üçün deyil, eyni zamanda dilimizin lüğət tərkibinin tarixi inkişafını öyrənməklə dialektoloji məsələlərin də tədqiqi üçün mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Tarixi dialektoloji faktlar araşdırıldıqda məlum olur ki, dialekt sözlərlə ifadə olunan qədim dil elementlərini günümüze qədər qoruyub saxlayan coğrafi adlar hər bir apelyativ leksem kimi müəyyən tarixi dövrün məhsulu olmaqla, etnik dil elementlərinin təzahürü olaraq ortaya çıxır.

Müəyyən tarixi proseslərdə müxtəlif dillərin, o cümlədən dildaxili və dilxarici amillərin bir – birinə təsiri nəticəsində daha çox dialektal təsirlərlə fonetik dəyişikliyə məruz qalan toponimlərin bir qisminin semantikasi tamamilə təhrif edilərək dəyişdirilir və ya tamamilə aradan qaldırılır. Müasir mərhələdə Azərbaycan – türk toponimiyasında rast gəlinən bu fakt etnolinqvistik baxımdan daha ciddi tarixi problemə çevrilməkdədir. Elə buna görə də milli coğrafi adlarımızın mənşəyinin aydınlaşmasında müxtəlif aspektdən dil xüsusiyyətləri nəzərə alınmaqla, dialektal elementlərin də öyrənilməsinə xüsusi diqqət yetirilməlidir. Bir çox hallarda dialekt sözlərlə ifadə olunan onomastik vahidlərdə, xüsusən toponimlərdə yad dillərin təsiri müşahidə olunsada, linqvistik metodların düzgün tətbiqi hər bir dilin dialekt xüsusiyyətlərini müəyyənləşdirməklə yanaşı, eyni zamanda, həmin adların mənşəyini və dil mənsubluğunu aydınlaşdırmaq imkanı yaradır.

Qədim Azərbaycan-türk torpaqları olmuş, bir neçə dövlətin işğalı altında qalan və hazırda başqa dövlətlərə aid edilən Azərbaycanın tarixi ərazilərində, xüsusilə Güney Azərbaycanda (İranda) və XX əsrin 20-ci illərinə qədər Qərbi Azərbaycan bölgəsinin tarixi inzibati ərazisində yaradılmış indiki Ermənistanda (Qərbi Azərbaycanda), Dağıstanda (Rusiyada), Gürcüstanda, eləcə də bir çox başqa bölgələrdə yad dillərin təsiri ilə küllü miqdarda fonetik və semantik dəyişikliyə uğramış apelyativ leksemərlə ifadə olunan onomastik vahidlər qeydə alınmışdır ki, bu adların fonetik tərkibində səsin əvəzlənməsi nəticəsində yer-yurd və şəxs adlarımızın mənası da kökündən dəyişdirilmişdir.

Azərbaycan-türk onomastik sistemində mövcud dialektal etnik dil faktlarının işlənmə tezliyinin araşdırılması qədim türk tayfa dillərinin müasir Azərbaycan şivələrinin formalaşmasındakı rolunu, eyni zamanda dünya coğrafiyasında müasir dil üçün arxitepə çevrilmiş dialekt sözlərlə ifadə olunan onomastik vahidlərin mənşəyinin müəyyənləşməsində mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Bəzən dialektizimlərlə ifadə olunan onomastik vahidlərin vasitəsilə çağdaş Azərbaycan-türk dilinin yad dillərə təsirini müəyyənləşdirmək mümkündür. Onomastik vahidlərdə mövcud dialektal elementlərin tədqiqindən aydın olur ki, Azərbaycan-türk dilinin şivələrində qədim tayfa dil elementlərinin özünəməxsus yeri var. Azərbaycan, eləcə də digər Türk coğrafiyalarında toponimlərinin böyük bir qismi qədim türk etnonimlərinin adını daşıyan və bu etnosların dilinə məxsus sözlərlə ifadə olunan coğrafi adlar təşkil edir ki, bu da həmin ərazidə ilkin məskunlaşan qədim türk tayfalarının adlarının və bu tayfaların dilinə məxsus sözlərin tarixi proseslər nəticəsində bir çox coğrafi obyektlərin ünvanına çevrildiyini göstərir.

Hazırda Azərbaycan Respublikasının ərazisində mövcud olan *Aza, Biçənək, Biləsuvar, Bayat, Bayandur Çaxırlı, Kəngərli, Külüs, Türkeş, Keçili, Qaraçuq, Xurs, Unus, Xələc, Muğancıq, Maxta, Kolanı, Qarxun, Qazançı, Qəmərli, Padar* və başqa bu kimi toponimlərin mənşəyi Azərbaycan xalqının soykökündə duran qəbilə birləşmələrinin tarixən keçib gəldiyi yolu aydınlaşdırırsa, dilimizin tarixi onomastik sistemində mühafizə olunan *Yanşaq, Çatqıran, Çinçavat, Astadingil, Məzrə, Hənəktala, Kilitqaya, Dondulu* və başqa bu kimi dialekt sözlərlə ifadə olunan çoxsaylı tarixi toponimlər isə Azərbaycan-türk dilinin şivələrində arxitepə çevrilmiş qədim türk dil elementlərinin bir çoxunun

apelyativ leksemlərlə ifadə olunduğunu göstərməkdədir. Bəzi tədqiqatçılar Naxçıvanın ilkin sakinləri olan qədim türk tayfalarının tarixini təhrif edərək onların bu əraziyə XI – XII əsrlərdən gəldiyini sübut etməyə çalışsa da, qədim mənbələrdə və tarixi sənədlərdə olan tarixi toponimik dil faktları bu fikri tamamilə təkzib edir.

Toponimik tədqiqatlardan göründüyü kimi, Naxçıvan toponimiyasında mövcud bu coğrafi adlarda öz izlərini qoyub tarix səhnəsindən çıxmış qədim etnosların köməyi ilə bu ərazinin hələ e.ə. tarixi etnik tərkibi və dil mənsubiyyəti haqqında məlumatlar əldə etmək mümkündür. Azərbaycan, eləcə də ümumtürk toponimiyasının böyük bir qismini təşkil edən bu etnos adları ilə yanaşı, Naxçıvan və onun ətraf bölgələrinin bir qismini də bu tayfaların dilinə mənsub olan və sonradan dilimizdə dialekt söz kimi daşlaşıb qalan apelyativ leksemlərlə ifadə olunan toponimlər təşkil edir.

Müəyyən tarixi proseslərdə müxtəlif dillərin, o cümlədən dildaxili və dilxarici amillərin bir – birinə təsiri nəticəsində daha çox dialektal təsirlərlə fonetik dəyişikliyə məruz qalmasından aydın olur ki, sonrakı tarixi mərhələlərdə müxtəlif səbəblərdən bu toponimlərin bir qisminin semantikasına ya tamamilə təhrif edilərək dəyişdirilmiş, ya da tamamilə aradan qaldırılıb yenisi ilə əvəz olunmuşdur.

Lakin təəssüflə qeyd etmək lazımdır ki, imperializim iddiasında olan və türk xalqına qarşı fiziki və mənəvi soyqırım aparan bir çox ölkələrdə qədim türk dilinin tarixi xüsusiyyətlərini əks etdirən müxtəlif bölgələrdə ən qədim dil elementlərini yaşadan toponimlərin çoxu ya həmin dilin təsiri ilə fonetik deformasiyaya məruz qalmış, ya yerli hakim dilə tərcümə edilərək dəyişdirilmiş, ya da bəzi dil faktorlarından asılı olaraq semantik mənası tamamilə təhrif edilərək neotoponimlərlə əvəz olunmuşdur.

Bu tip toponimlərin komponentlərinin dialektal müstəvidə leksik-semantik cəhətdən araşdırılması dilimizin tarixi durumunu ortaya çıxarmaqla, dialektlərimizin ümumtürkoloji və tarixi baxımdan tədqiqi, eyni zamanda bir çox linqvistik problemlərin həlli üçün böyük imkanlar yaradır və belə bir faktı əsaslandırmağa imkan verir ki, tarixən dünya coğrafiyasının böyük bir qisminə sahib olan türk xalqı bu ərazilərin ilkin məskunlaşan sakinləri olaraq öz qədim tarixini milli dil vahidləri ilə coğrafi adlarda əks etdirərək günümüzədək mühafizə etmişdir. Həm tarixi qaynaqlarda, həm də çağdaş dövrümüzdə mövcud toponimlərin tərkibində Azərbaycan – türk dilinin qədim sözlərinə təsadüf olunur ki, bunların bir qismi artıq ədəbi dilimizdən çıxaraq dialektal səviyyədə qorunur, bir qismi isə öz əvvəlki mənasını dəyişmiş şəkildə işlənir.

Çağdaş türk dillərinin onomastik sistemində dialektizimlərlə ifadə olunan mövcud onomastik vahidlərin yaranma tarixini və etimologiyasını qədim yazılı mənbələrin dili əsasında izlədikcə, müasir dil üçün arxaikləşmiş çox sayda leksik vahidlərin vaxtı ilə türk dilində aktiv mövqedə olduğunu, sonradan köhnələrək dialektlərin və onomastik vahidlərin tərkibində daşlaşıb müasir dövrdə qaldığını görmək mümkündür. Bu isə onu söyləməyə əsas verir ki, hər bir xalqın təşəkkülü və onun inkişaf tarixinin öyrənilməsində, qədim dil xüsusiyyətlərinin müəyyənləşdirilməsində dialektlər və onomastik vahidlər, xüsusilə toponimlər çox zəngin məlumat verir.

Dialektizimlərlə ifadə olunan onomastik vahidlər.

Qədim Akkad, Assur, Urartu və qədim fars dilindəki kitabələrdə, qədim yunan və latın müəlliflərinin əsərlərində, gürcü, erməni, ərəb və fars dilli qaynaqlarda, Azərbaycan və Anadolu ərazisində olan epigrafik abidələrdə, Orxon kitabələrində, “Kitabi Dədə Qorqud” kimi bir çox qədim türk dastanlarının dilində, coğrafiyaşünas səyyahların yol qeydlərində, Osmanlı dövrü mənbələrində və nəhayət, XIX əsrə qədər rusdilli ədəbiyyatda əsrin sonuna qədər mövcud olan küllü miqdarda türk mənşəli onomastik vahidlər sadalanır. Bu mənbələrdə qeyd olunan onomastik vahidlərin mühüm bir qolunu təşkil edən toponimlərin bir hissəsi xalqımızın etnogenezində iştirak etmiş, sonralar qaynayıb-qarışaraq ortadan

çixmış tayfaların və onlara mənsub nəsillərin adlarını əks etdirir, digərləri isə Azərbaycan-Türk dilində olan termin səciyyəli söz qrupları ilə ifadə olunur. Qədim tarixi mənbələrin dili üzərində aparılan tədqiqatlardan aydın olur ki, bu coğrafi adların böyük bir qismi də müəyyən tarixi-coğrafi və sosial amillərlə əlaqədar yaranıb formalaşan və müasir dilimizdə arxaikləşərək dialekt qatında mühafizə olunan apelyativ leksemlərdən ibarətdir.

XVI – XVIII əsr Osmanlı qaynaqlarında qeyd olunan Naxçıvan və onun ətraf bölgələrində tarixi toponimlərin çoxunda çağdaş Naxçıvan dialektində mövcud bu tip sözlərin çox böyük miqyasda işləndiyinin şahidi olur. Qədim Osmanlı qaynaqları üzrə aparılan tədqiqatlar göstərir ki, vaxtı ilə türk dillərində müstəqil semantik məna daşıyan, müasir Azərbaycan dilinin Naxçıvan qrupu şivələrində dialekt sözü kimi qorunan *yanşaq*, *ağna*, *çinçavat*, *çal*, *dingil*, *çatı*, *tutiya*, *hənək*, *kilit* və başqa bu kimi dialekt sözlərin hər biri XVI-XVIII əsr Naxçıvan və İrəvan əyalətinin icmal dəftərində qeydə alınmış bir çox tarixi toponimlərin adını daşıyır.

Yanşaq: XVI-XVIII əsr Osmanlı qaynaqlarında Naxçıvan və onun ətraf bölgələrinin toponimiyasında qeydə alınmış bu dialekt sözlərlə ifadə olunan coğrafi adların işlənməsi təsadüfi deyil. «İrəvan əyalətinin icmal dəftəri»ndə qeydə alınmış belə tarixi toponimlərdən biri vaxtilə Zarzəmin nahiyəsinin kəndlərindən olan *Yanşaqdır* (Bünyadov Z.: Bakı: 1996, s.92). Tarixən “aşiq, ozan” mənasında işlənən *yanşaq* sözü çağdaş Naxçıvan qrupu şivələrində olduğu kimi, Şərqi Anadolunun da bəzi şivələrində öz tarixi semantik kökünə dayanaraq müəyyən üslubi çalarlarla əlavə semantik məna ifadə edərək “yorulmadan çox danışan, söz yayan” anlamında açıqlanır (Caferoğlu A: Ankara: 1995, s. 285).

Ağnadərə: “İrəvan əyalətinin icmal dəftəri”ndə qeydə alınmış, hər iki komponenti türk mənşəli sözdən ibarət *Ağnadərə* toponiminin I komponenti “*ağna*” feili Naxçıvan qrupu şivələrində “*üzərinə gəlmək*” və ya “*sürətli axın, hücum*” anlamlarını ifadə edən dialekt söz kimi işlənməkdədir. XVI–XVIII əsrlər İrəvan əyalətinin Xınzrək nahiyəsində qeydə alınmış *Ağnadərə* toponiminin (Bünyadov Z.: Bakı: 1996, s.47) tərkib hissəsi olan “*ağna*” sözü Naxçıvan qrupu şivələrində işlək olduğu kimi, çağdaş ədəbi nümunələrdə də dialekt sözü müəyyən üslubi çalarla poetik məna ifadə edərək tarixi semantik anlamını ifadə etdiyini görmək mümkündür.

Nə dağlardan *ağnayıb* gələn dəli sellər,

Nə də gözlərimdən ürəyimə

damla – damla sızan nur gilələr

Olmasa da öteri...

Çinçavat: Naxçıvan qrupu şivələrində aktiv müşahidə olunan “hər şeydən iyrenən, təmizkar” mənasında işlənən *çinçavat* sözünə Osmanlı dövrü qaynaqlarında Vedi nahiyəsinin toponimiyasında olduğu kimi, müasir dövrdə Şərqi Anadolunun Tuzluca bölgəsində də rast gəlinir (Çetinkaya N: İstanbul: 1996, s.168).

Tarixi qaynaqlarda qədim oğuz boylarından birinin adı olaraq tarixi etnonim kimi qeydə alınmış *çinçavat* sözü sonradan apelyativ leksemə keçid alaraq, Naxçıvan qrupu şivələrində dialektal vahid kimi daşıyaraq qalmışdır. Bu qədim türk etnosunun adı M.Erginin tədqiqatlarında da qeyd olunur (Ergin M: Ankara: 1997, s.411). Ə.Cəfəroğlu da öz tədqiqatlarında Anadolunun Çıldır bölgəsində yaşayan Qarapapaq və ya tərəkəmə olmayan türk boylarına və Azərbaycandan buraya köç etmiş mühacirlərə “*çinçavat*” adı verdiyini yazır (Caferoğlu A. Ankara: 1995: s.XV).

Çal: Xınzrək nahiyəsinin toponimiyasında rast gəlinən dialekt sözlərdən biri də *çal* komponentli Çaltəpə coğrafi adıdır ki, (Bünyadov Z.: Bakı: 1996, s.36). bu sözün birinci komponenti “*çal*”Naxçıvan qrupu şivələrində iki müxtəlif mənada “*bozarmaq və pozulmaq*” kimi açıqlanır: *Çal-ağ: çal saçları onu daha*

da yaşlı göstəriridi; çal – pozulmuş: Səsim yaman çallaşib. Çal saqqal, çal saç. Çaltəpə toponiminin tərkibindəki çal sözü isə yaşıllığı az olan, yəni “*boz təpə*” mənasında açıqlanır.

Astadingil: XVI-XVIII əsr İrəvan əyalətinin toponimiyasında qeydə alınmış dialekt sözlə ifadə olunan coğrafi adlardan biri də Abaran nahiyəsinin *Astadingil* kəndidir (Bünyadov Z.: Bakı: 1996, s.87). Hər iki tərəfi (*asta – yavaş və dingildə – oynamaq, yerində hərəkət etmək*) türk mənşəli toponimin II komponenti “*dingil*” sözü “yüngül xasiyyətli”, “dingildəmək isə” müasir Naxçıvan qrupu şivələrində “oynağan, ritmik, atılıb–düşən” anlamlarında açıqlanır: *Nə dingildəyirsən?*

Çatqıran: XVI-XVIII əsr Osmanlı qaynaqlarında dialekt xüsusiyyətini qoruyub saxlayan toponimlərdən birisi də *Çatqıran* coğrafi adıdır (Bünyadov Z.: Bakı: 1996, s.59). Bu toponimin tərkibindəki *çatı* sözü oğuz qrupu türk dillərinin bir çoxunda *dam örtüyü, tavan, bəzən də bütövlükdə ev–yurd* mənasını ifadə edir. Güney Azərbaycan, Şərqi Anadolu şivələrində, Kırım-tatar və qaqauz dillərində rast gəldiyimiz *çatı* sözü eyni semantik yüklə Naxçıvan dialekti üçün də xarakterikdir: *Bir çatı altında yaşayırdılar.*

Tutiya: Çatqıran kəndinin yaxınlığında yerləşən və dialekt sözlə ifadə olunan toponimlərdən biri də Osmanlı dövrü qaynaqlarında adı keçən İrəvan əyalətinin Qırxbulaq nahiyəsində yerləşən *Tutiya* kəndidirsə (Bünyadov Z.: Bakı: 1996, s.59), digəri isə Rusiyanın dəstəyi ilə qədim Oğuz-Türk yurdu İrəvan xanlığı ərazisində yaradılmış indiki Ermənistanın Ellər (Abovyan) rayonundakı Tutıyyə (21.06.1948-ci ildə ermənilər tərəfindən dəyişdirilmiş adı-Saranist) kəndidir (Ələkbərli.Ə. 1994: s.107). Bu kənd haqqında akademik B.Budaqov və Q.Qeybullayev öz tədqiqatlarında daha geniş məlumat verərək yazır: “Tutiya kəndinin əhalisi erməni daşnakları tərəfindən qovulduqdan sonra 1918-ci ildən 1926-cı ilədək kənd boş qalmışdır. Sonra bu kəndə çox az salda azərbaycanlılar və ermənilər yerləşdirilərək kəndin adı Ermənistan dövlətinin qərarı ilə dəyişdirilərək Seranist adlandırılmışdır. 1948-ci ildə kəndin azərbaycanlı əhalisi yenidən kütləvi şəkildə buradan çıxarılaraq Azərbaycana köçürülmüşdür” (Budaqov B. Bakı: 1998, s.392).

XX əsrin əvvəllərinə aid rusdilli rəsmi mənbələrdə də Tutiya kəndi haqqında verilən məlumatdan aydın olur ki, bu kənd İrəvan xanlığının Qırxbulaq mahalına, sonra Eçmiadzin qəzasına aid edilmişdir (Piqarev D: Tiflis: 1913, 249); (Şavrov İ.: 1911). Vaxtilə çox zərif bir çiçəyin adından ad almış *Tutiya* toponimi Azərbaycan dilinin dialekt leksikasında, xüsusilə Naxçıvan qrupu şivələrində “*qiymətli, nadir, çox zərif, incə bir nəsnə*” anlamını ifadə edir: *Bı gəlini elə bil tutıya qəyiriplər* (Nax.). Osmanlı qaynaqlarında fitotoponim kimi qeydə alınmış Tutiya Şərqi Anadolunun Erzurum şivələrində çiçək adı kimi qalmaqdadır: *Çinko madeni mor rengli bir kır çiçəği* (Cemalmaz E: Anakara:1995, c.3, s. 315).

Hənəktala: Osmanlı dövründə İrəvan əyalətinin Zarzəmin nahiyəsində yerləşən tarixi toponimlərdən biri də Naxçıvan dialektində işlənən “hənək-zarafat” sözü ilə ifadə olunan *Hənəktala* kəndidir (Bünyadov Z.: Bakı: 1996, s.92). Azərbaycan coğrafiyasında tarixi toponim kimi qeydə alınan *Hənəktala* toponiminin birinci komponenti “*hənək*” sözü Naxçıvan qrupu şivələrində “*hənək-hənək axırı dəyəmək*” ifadəsilə aforizim şəklində sabitləşmiş, Güney Azərbaycan və Şərqi Anadolu şivələrində də eyni semantik yüklə işlənəkdədir.

Çətən: “İrəvan sancağının icmal dəftəri”ndə qeydə alınmış dialekt sözlə ifadə olunan tarixi toponimlərdən biri də Məzrə nahiyəsində yerləşən *Çətən* (*çətən-çox, sıx*) kəndidir (Bünyadov Z.: Bakı: 1996, s.46). İlk baxışda bu toponimin etimoloji cəhətdən mənşəyini müəyyənləşdirmək bir qədər mürəkkəb olsa da, dialektoloji tədqiqatlar bu toponimin də qədim türk mənşəli “*çətən – bölük, çoxluq*” anlamı ifadə edən və Naxçıvan qrupu şivələrində daşlaşıb qalan müasir dialekt sözlərdən biri olduğunu göstərir: *Bir çətən külfəti saxlamağın nə demək olduğunu bilsən belə danışmasan* (Nax.). Onu da qeyd etmək lazımdır ki, “*çətən*” sözü Naxçıvan qrupu şivələrində; 1. quzuları saxlamaq üçün qarğı və ya ağac budaqları ilə hörülmüş yer; 2. Saman daşımaq üçün arabanın yanına qoyulan qarğı toxuma kimi də işlənir (ADNDL: Bakı: 2017, s.101). Görünür,

müasir mərhələdə Naxçıvan qrupu şivələrində “çoxluq, sıxlıq” mənasında işlək olan bu sözün vaxtı ilə toponim kimi işlənməsi də təsadüfi olmamışdır.

Böyük Xas: Qədim Azərbaycan toponimiyasında rast gəlinən Naxçıvan, Güney Azərbaycan və Şərqi Anadolu şivələrində aktiv olan apelyativ leksemlərdən biri də Azərbaycan dilində “yaxşı, keyfiyyətli” mənasında işlənən *xas* sözüdür. XVIII əsrdə İrəvan əyalətinin Maku nahiyəsində qeydə alınmış *Böyük Xas* kəndi də bu qəbildəndir (Bünyadov Z.: Bakı: 1996, s.30).

Kilit: Naxçıvan qrupu şivələrində *bağlı* və ya *qıfıl* mənasını bildirən *kilit* sözü ilə ifadə olunan toponimlərdən biri Osmanlı dövrü qaynaqlarında Şüregil livasında qeydə alınmış *Kilitqaya* kəndi (İƏİD: Bakı: 1996, s.97), digəri isə 1929-cu ildə Zaqafqaziya MİK-in Naxçıvan MSSR-in 9 kəndi ilə birlikdə Ermənistana verilmiş Ordubad rayonunun Kilit kəndidir (AR İƏB: Bakı: 2013, s.120). Hazırda Ordubad rayonunda *Kilit* dərəsi adını saxlayan, Naxçıvan, Güney Azərbaycan və Şərqi Anadolu şivələrində “bağlı (qıfıl)”, “bağlamaq” mənasında işlənən bu söz Mahmud Kaşğarının “Divanü lüğət-it türk” əsərində r>l əvəzlənməsi ilə *kirit* şəklində işlənmişdir (Kaşğarlı M: Ankara: 2013, s.2).

Xaraba: XVI–XVIII əsrlərdə Osmanlı qaynaqlarında qeyd olunan Naxçıvan nahiyəsinin kəndlərindən biri də *Xəlilxarabasıdır* (NSMD: Bakı: 2001, s.24). Bu toponimin tərkibindəki xaraba komponenti ədəbi dildə işlənməsinə baxmayaraq, öz dialekt semantik yükünə görə müasir Azərbaycan dilinin dialektlərində “*dağılmış, viran qalmış*” mənasında işlənməkdədir. Ehtimal ki, *Xəlilxarabası* coğrafi adı ya həmin şəxsə mənfi münasibətin, ya da həmin şəxsə aid yurdun – məkanın dağılması, talan, edilib viran qalması ilə bağlı yaranmış tarixi toponimlərdən biridir.

Çavuş: Çağdaş türk toponimiyasında tarixi izini yaşadan və müasir Azərbaycan dilinin həm ədəbi, həm də dialekt qatında öz tarixi mövqeyini qoruyan sözlərdən biri də qədim türk dilinə məxsus “*çavuş–xəbərçi*” sözüdür. Qədim türk yazılı abidələrinin, eləcə də müasir Azərbaycan dilində hərbi rütbə bildirən (Battal A. Ankara: 1997, s.24) bu leksik vahid müasir dilimizin dialekt qatında da tarixi semantikasını qorumaqla, müəyyən üslubi çalar ifadə etməkdədir. Orxon yazılarının dilində *çabış* (baş komandir) (Tekin T. İstanbul: 1995, s.101) hərbi rütbə bildirən bu söz, daha sonrakı dövrlərdə müəyyən fonetik dəyişikliklə “*çovuş*” şəklində işlənərək dövlət başçısının fərmanlarını, hökmlərini xalqa elan edən rütbəli şəxsə deyilirdi (ADİL: Bakı:1983, c.3,s.446).

Bu söz sonradan polisemiyaya meyllənərək, Naxçıvan qrupu şivələrində, eləcə də Güney Azərbaycanda müəyyən üslubi çalar ifadə edərək, Naxçıvan və Təbriz dialektlərində *çavuş//çavış//çabış* fonovariantlarında *xəbərçi, xəbər* gətirən mənasında işlənmişdir. *Çavışdar indicə xəbər gətirər* (Nax.), *Çovuşların gələr səsi,sədası* (Təb.) (Şəhriyar M.Bakı:1966, s. 20). *Mən çovuşam, çovuş qapıda yatar* (Mər.). “Kitabi Dədə Qorqud” dastanlarının dilində (Gökyay O. İstanbul: 2000, s.133) qeydə alınmış bu leksik vahidə klassik ədəbi əsərlərin də dilində rast gəlinir: *Zöhrəvü mahu müştəri dust elinin çavuşları* (Qəhrəmanov C. Bakı: 1970, s.194). Azərbaycan müstəqilliyini əldə etdikdən sonra, *çavuş* sözü hərbi təmrin olaraq, tarixi milli söz kimi yenidən Azərbaycan ədəbi dilinin lüğət tərkibinə qayıtmışdır. Qeyd etmək lazımdır ki, Şərqi Anadolu şivələrində də eyni üslubi çalarla müşhidə olunan *çavuş* (*çovuş*), *çōş*, *çawōş* (*çawōş iki gün sorna bi haber göndərmiş*) (Mukim S. Ankara:1995, s.263) sözü çağdaş türk ədəbi dilində tarixi mövqeyini bu günədək qoruyaraq hərbi rütbə bildirir. Hazırda Şərqi Anadolunun Erzurum vilayətinin Karayazı və Hınıs rayonlarının toponimiyasında Çavuşoğlu, Çavuş və Halilçavuş adlı üç toponim də qeydə alınmışdır (Cemalmaz E. Ankara:1995, c.1, s.40, 58, 63).

Naxçıvan qrupu şivələrinin leksik tərkibində mövcud qədim türk dilinin müasir dil üçün arxaik sayılan dialekt sözləri linqvistik baxımdan ən maraqlı dil vahidləridir. Müasir toponimiyada tarixi izlərini yaşadan belə arxaik sözlərdən biri də “*güclü səs, hayqırış*” mənasını ifadə edən “*vəng*” sözüdür.

Vəng: Naxçıvan qrupu şivələrində *vəng//ban* (bağırıtı, səs, hayqırış; *-Nə vəngildəyirsən?-Banqır-banqır bağırırtdı*) fonovariantlarında *vəngildəmək// banlamaq* (*bağırmaq, qışqırmaq, hayqırmaq*) şəklində

işlənən, sonradan kürdcəyə, farscaya, hətta ermənicəyə keçmiş bu söz müasir Azərbaycan toponimiyasında da öz tarixi izlərini yaşatmaqdadır. Lakin təəssüflə qeyd etmək lazımdır ki, indiyə qədər tərkibində “vəng” sözü ilə ifadə olunan Qızıl vəng kimi müasir toponimlərin, hətta qədim Osmanlı qaynaqlarında İrəvan əyalətinin Dərələyəz, Karbi, Abaran, Zebil nahiyələrində qeydə alınan Qaravəng, Ağcavəng, Korlavəng, Xaçvəng, Savmosavəng, Haçavəng, Delikvəng, Vənkağ, Axuşvəng, Ərğuvanik, Dəngəvəng (Bünyadov Z. Bakı: 1996, s. 35, 43, 45, 65, 88, 87, 125, 136, 144), eləcə də çağdaş Qərbi Azərbaycan bölgəsinin (indiki Ermənistanın – Agin rayonundakı Qoşavəng (Ələkbərli.Ə. Bakı:1994:s.27), Qarğavəng (Budaqov B. Bakı:1998, s.193) və Qarabağın (Vəng, yeni adı Çınarlı) toponimiyasında daha aktiv müşahidə olunan bu söz nədənsə erməni sözü kimi qəbul edilməkdədir. Ermənistanın rəsmi sənədləri əsasında akademik B.Budaqovun verdiyi məlumatdan aydın olur ki, vaxtı ilə İrəvan quberniyasının Eçmiadzin qəzasına aid edilən və əhalisi tamamilə türklərdən ibarət olan Qarğavəng kəndinin sakinləri 1832-ci ildə buradan tamamilə çıxarılmış və buraya ermənilər yerləşdirilmişdir (Budaqov B. Bakı:1998, s.193).

Erməni müəllifi E.B.Sevortyan eyni semantik yük daşıyan bu sözün [b<v<m] keçid variantlarından çox geniş şəkildə bəhs edərək *ba:ğır//bañ//bahgır//bankır//e°ağ-ğыл-da (v°ağ-ğыл-da) bañ sıyta “промокнуть”* “yüksək səslə fəryad etmək” sözünün qədim türk dillərinə məxsus olduğunu qədim türk yazılı abidələrinin dil faktları əsasında izahını vermiş, bu sözün M.Kaşğarlının dilində, türk dillərinin dialektlərində, qədim uyğur və türkmən dilində də aktiv işləndiyini göstərmişdir (Sevortyan E.B: 1978: s.20-21).

Azərbaycan dilinin dialekt leksikasından kürdcəyə və ermənicəyə keçən və Naxçıvan qrupu şivələrində işlənən “vəngildəmək” sözü Azərbaycan ədəbi dilindəki “qışqırmaq, hayqırmaq və ya banlamaq” sözünün ekvivalentidir. Çağdaş Türkiyə, eləcə də qədim Qırçaq türkcəsində *bañır//banqır-bağırmaq* (Toparlı R. Ankara: 2003, s.23) *bañ-qışqırmaq, hayqırmaq* sözünə qədim türk dillərində də rast gəlinir: *oylan bañ sıytahı* (oğlan hayqıraraq ağladı) (Древнетюркский словарь. Ленинград: 1969, s.81). İraq-türkmənlərinin dilində baynəmaq (İraq-Türkmən ləhcəsi. Bakı: 2004, s.384) şəklində işlənən bu söz Güney Azərbaycan əfşarları arasında “*ban*” şəklində işlənməklə fars dilinə də keçmişdir. Azərbaycan ədəbi dilində bu sözə “*xoruzun səsi, xoruzun banlaması*” şəklində rast gəlinir: *Sanki xoruzun son banı xəncərdi* (Hüseynəlizadə S. Bakı: 2014, s.30).

Xoruz *ban* verəndə gəl,

Yaram qan verəndə gəl,

Sağlığında gəlmədin

Bari can verəndə, gəl (Təbriz folklor örnəkləri. Bakı: 2013, s.202).

Danquli: Əsasən Azərbaycan dilinin Cənub qrupu şivələri üçün xarakterik olan *danquli//donqili//donqulu* sözü Azərbaycanda Xəzər hövzəsində yerləşən Danquli çayının adı hidronim kimi qeydə alınmışdır (Ensiklopedik lüğət. Bakı: 2007, s.149.). Naxçıvan və Təbriz dialektində “*ucuz, dəyərsiz, saxta*” mənasında işlənən bu apelyativ leksemin hidronim kimi etimologiyası fərqli şəkildə izah olunur. Danquli hidroniminin etimologiyası Azərbaycan dilinin dialektlərində *danqıl//danqul//dəngil //danqır* “boş, başdansovdu, hərdənbir, daz” kimi anlamlar ifadə edən sözlərlə əlaqəli şəkildə göstərilərsə də, bu çayın adının mənası “böyük vanna, hövzə” kimi açıqlanmaqdadır (Ensiklopedik lüğət. Bakı: 2007, s.149.).

Tarixi dialektoloji araşdırmalardan aydın olur ki, çağdaş dövr türk dillərində müxtəlif səs keçidlərinin mövcud dialekt variantlarının onomastik vahidlər vasitəsilə bərpası və müəyyənləşdirilməsi türk dilinin ən qədim dövrlərdən başqa dillərə güclü təsirini ortaya çıxarmaqla, digər dillərin fonetik sistemində öz dərin izlərini buraxdığını aydın şəkildə göstərməkdədir. Bu fakt müasir dövrdə dünyanın müxtəlif

coğrafiyalarında türk xalqlarının ilkin məskunlaşdığı ərazilərdə, xüsusilə XX əsrin əvvəllərində Rusiyanın böyük dəstəyi ilə İrəvan xanlığı ərazisində yaradılmış indiki Ermənistan (Qərbi Azərbaycan), Balkan ölkələri, Rusiya, İraq, İran (Güney Azərbaycan), Əfqanıstan, Gürcüstan, Dağıstan (Dərbənd, Tabasaran), Suriya kimi dövlətlərdə dəyişdirilmiş, eyni zamanda mövcud bir çox tarixi coğrafi adların tədqiqində və təhlilində öz təsdiqini tapır.

Tədqiqatlar göstərir ki, müasir dilimizdə arxitepə çevrilmiş dialekt sözlərlə ifadə olunan onomastik vahidlərin tərkibində müşahidə olunan mövcud səs keçidləri türk dilinin dialekt xüsusiyyəti kimi bu adların semantikasına xələl gətirmədən yad dillərə keçid almış və bu dillərin səs sisteminə öz güclü təsirini göstərmişdir.

Çin: Türk dilindən rus dilinə keçən bir çox sözlərdə, xüsusilə onomastik vahidlərdə türk dilləri üçün xarakterik olan səslərin müxtəlif keçid variantlarına ([ç] samitinin [ts-s-ı-ş], [ü] saitinin [ю] variantına) rast gəlinir. Çağdaş rus toponimiyasında Tsaritsın şəhərinin qədim forması qədim türk sözü *Sarıçin* (*sarı*- rəng, *çin*-düz, düzənlik, *jolty ostrov*-sarı ada, [s-ts-ı]) sonralar rus dilinin fonetik sisteminə uyğunlaşdırılaraq *Tsaritsin*, *Ağtərbə* toponimi isə *Axtıyuba* (*Ахтуба*) formasına düşmüşdür (Hacıyeva Q: Bakı: 2008, s.119).

[Ç] səsinin [ç], həmçinin [ts (ı)] səsinə keçidinin intervokal pozisiyada aşkar olduğunu qeyd edən B.A.Serebrennikov ç>ş variantının başqırd, xakas və yakut, [ç-ts] keçidinin isə tatar dilləri üçün xarakterik olduğunu göstərmişdir (Serebrennikov: bakı: 2002, s.84–85). *Sarı və çin* komponentlərindən ibarət qədim türk mənşəli *Sarıçin* (Tsaritsin) toponiminin ikinci komponenti “çin” sözü çağdaş Naxçıvan dialektində öz əvvəlki semantik anlamını (*çin*-1. düz, düzən yer; 2. doğru, düzgün, təbəqə, ly, qat) qoruyaraq işlənməkdədir: *Çörəyi çinlədim*. *Yuxum çin oldu* (Naxçıvan). Rus toponimiyasında *Tsaritsin* kimi işlənən bu toponimin mənşəyi rus qaynaqlarında da türk mənşəli *Sarıçin* (*jolty ostrov - sarı torpaq*) kimi açıqlanır (Hacıyeva Bakı: 2008, s.119).

Azərbaycan dilinin dialektlərində; 1.doğru: 2. rütbə mənasını ifadə edən “çin” sözü Naxçıvan (*yuxum çin oldu*, *çörəyi çinlədim*, *çin-çin yığdım*, çini adamdı) və Güney Azərbaycan (*Çin otax*, *çin-çin otax*, *qırx pilləkən*, *min bir otax*) dil mühitində işləkliyi ilə seçilən leksik vahidlərdəndir. Türk dillərində də azərbaycan dilinin dialektləri ilə bu sözün semantik tutumu ilə paralelləşən müxtəlif variantlarına rast gəlinir. Qədim qırçaq dilində (doğru, gerçək, yüksək vəzifə) (Toparlı R. Ankara: 2003, s.51) mənasını bildirən və bu semantik yükü olduğu kimi Naxçıvan qrupu şivələrində də (*çinni adamdı*) “doğru, düzgün, təbəqə, qat, lay, rütbə” mənalarında qoruyub saxlayan *çin* sözü, digər dialektlərimizdə bəzən taxıl, ot biçmək üçün qısa dəstəli, dişli yarım dairəvi kənd təsərrüfatı aləti və dəfə, kərə mənasında (Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti. Bakı: c. III-1983, s.436) işlənmiş olsa da, araşdırmalar bu sözün ən əski qaynaqlarda, “İbn Mühənnə Lüğəti”ndə (*çin aymak-doğru söyləmək*) (Battal A. Ankara:1997, s.25), qədim və çağdaş türk dillərində (*saña söz ajiṭsa oqun söz çini; bu savim qaltı kün tənri teg çin ol*) (Древнетюркский словарь. Л.:1969, s.148) və dialektlərində (*çin-верно*) (Баскаков. Н. М.:1985, s.165) eləcə də klassik ədəbiyyatda da (*Eşqini tərək etmək istər könlüm, amma çin degil* (Nəsimi), *Sənnəşərib uyumayıb dünənki yuxusunun çin olmasını gözləyirdi* (Y.V.Çəmənəmənli) daha çox doğru, gerçək anlamını ifadə etdiyini göstərir.

Lakin təəssüflə qeyd etmək lazımdır ki, imperializim iddiasında olan və türk xalqına qarşı fiziki və mənəvi soyqırım aparən bir çox ölkələrdə qədim türk dilinin tarixi xüsusiyyətlərini əks etdirən müxtəlif bölgələrdə ən qədim dil elementlərini yaşadan toponimlərin çoxu ya həmin dilin təsiri ilə fonetik deformasiyaya məruz qalmış, ya yerli hakim dilə tərcümə edilərək dəyişdirilmiş, ya da bəzi dil faktorlarından asılı olaraq semantik mənası tamamilə təhrif edilərək neotoponimlərlə əvəz olunmuşdur.

Bu tip toponimlərin komponentlərinin dialektal müstəvidə leksik-semantik cəhətdən araşdırılması dilimizin tarixi durumunu ortaya çıxarmaqla, dialektlərimizin ümumtürkoloji və tarixi baxımdan

tədqiqi, eyni zamanda bir çox linqvistik problemlərin həlli üçün böyük imkanlar yaradır və belə bir faktı əsaslandırmağa imkan verir ki, tarixən dünya coğrafiyasının böyük bir qisminə sahib olan türk xalqı bu ərazilərin ilkin məskunlaşan sakinləri olaraq öz qədim tarixini milli dil vahidləri ilə coğrafi adlarda əks etdirərək günümüzədək mühafizə etmişdir. Həm tarixi qaynaqlarda, həm də çağdaş dövrümüzdə mövcud toponimlərin tərkibində Azərbaycan – Türk dilinin qədim sözlərinə təsadüf olunur ki, bunların bir qismi artıq ədəbi dilimizdən çıxaraq dialektal səviyyədə qorunur, bir qismi isə öz əvvəlki mənasını dəyişmiş şəkildə işlənir.

Sonuç

Tarixi dialektizimlərlə ifadə olunan onomastik vahidlərin yaranma dövrünü və mənşəyini müəyyənləşdirmək bir qədər çətin olsa da, qədim yazılı mənbələrin dili və dialekt və şivələrin tədqiqi əsasında bu dil faktlarının öyrənilməsi bir qədər asanlaşır.

Onu da qeyd etmək lazımdır ki, Azərbaycan, eləcə də bütövlükdə türk xalqlarının yaşadığı coğrafiyada dialektizimlərlə ifadə olunan çeşitli onomastik vahidlərin tarixi-etimoloji xüsusiyyətlərinin açıqlanması onu göstərir ki, müəyyən səbəblərdən bu coğrafi adlar bir çox hallarda çox ciddi şəkildə yad dillərin təsirinə məruz qalmışdır.

Bu tarixi coğrafi adların tədqiqində ortaya çıxan bir çox səs keçidləri əsasında qədim dil faktlarının müasir türk dillərinin, eləcə də dialektlərinin fonetik sistemində mövcud səslərlə paralel müqayisəsi bu fikri söyləməyə əsas verir.

Göründüyü kimi, dialekt sözlərinin əksəriyyəti sadəcə sözü işlətmək xatirinə deyil, üslubun tələbi baxımından onomastik vahid kimi işlədilməsi ilə də səciyyəvidir. Çünki geniş anlayışa malik olan dialektizimlər bəzən də dildə onomastik vahidlərin vasitəsilə öz tarixiliyini qoruyub saxlayır. Buna görə də onomastik vahidlərin yaranmasında mühüm rol oynayan dialektizimlərin bəzən ədəbi dildə özünə yer tapa bilməsi də təsadüfi deyildir. Bu isə onu söyləməyə əsas verir ki, hər bir xalq xüsusi sözlərin əksəriyyətini öz doğma dilinin leksik vahidləri əsasında yaradır və dialekt sözlərlə ifadə olunan onomastik vahidlərin daha böyük bir qisminin yaranması və tarixi mənbələrdə mühafizə olunması bununla əlaqədardır. Dilçilikdə tarixi onomastik vahidlərin bu istiqamətdə öyrənilməsi isə onu göstərir ki, müasir dil üçün arxitepə çevrilmiş bu tip dialekt sözlərin hər birinin özünəməxsus leksik–semantik xüsusiyyətləri, çalarları olduğu kimi, xüsusi adların yaradılmasında da apelyativ leksikanın da imkanları olduqca genişdir.

Kaynakça

Azərbaycan dilinin Naxçıvan dialektoloji lüğəti (2017). Bakı: “Elm və təhsil”.

Azərbaycan Respublikasının inzibati ərazi bölgüsü. Məlumat toplusu (2013). Azərbaycan Respublikası Milli Məclisinin nəşri. Bakı: 2013.

Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti. 4 cildə, Azərb. SSR EA Nəsimi adına Dİ. Bakı: Elm, c. I-1964, 595s., c. II-1980, 576 s., c. III-1983, 555 s., c. IV-1987, 541s.

Abtullah B. (1997). *İbni Mühenna luğati* . 3. Baskı. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Matbaası.

Баскаков. Н.А. (1985). *Дialeкты лебединских татар-галканцев (Куу-кижи)*. Москва: Наука.

Caferoğlu A. (1995). *Doğu illerimiz ağızlarından toplamalar*. Ankara, TDK Yayınları.

Çetinkaya N. (1996). *Iğdır tarihi (tarih, yer adları, ve bazı oymaklar üzerine)*. İstanbul: TDAV. Yayınları.

- Древнетюркский словарь* (1969). Академия Наук СССР, ИЯ. Ленинград: Наука
- Əzizov E. (2016). *Azərbaycan dilinin tarixi dialektologiyası. (Dialekt sisteminin təşəkkülü və inkişafı). Dərs vəsaiti. Təkmilləşdirilmiş 2-ci nəşr.* Bakı: "Elm və təhsil".
- Ergin, M. (1997). *Dede Korkut kitabı. c. I Kitap, 3. Baskı,* Ankara: TDK Yayınları.
- Gemalmaz E.. (1995). *Erzurum ili ağızları. c. 3 cildde,* Ankara: TDK Yayınları.
- Gökyay, O.Ş. (2000). *Dedem Korkutun Kitabı. Türk dünyasından seçmeler dizisi.* İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Hacıyev T. İ. (1984). *Azərbaycan dilinin yazıyaqədərki izləri haqqında.* Bakı: AFM.
- Hacıyev T. İ. (1987). *Azərbaycan ədəbi dil tarixi. II hissə.* Bakı: Maarif.
- Hacıyeva. Q.Ə. (2008). *Cənubi Azərbaycan toponimləri.* Bakı: Elm.
- Hacıyeva. Q.Ə. (2008). *Dilimiz tariximiz yaddaşımız.* Bakı: Araz.
- Hüseynəlizadə S.M. (2014). *Azərbaycan dili əfşar şivəsinin lüğət tərkibi.* (Nam.diss.) Bakı: *İraq-Türkmən ləhcəsi.* (2004). AMEA Nəsimi adına Dİ. Bakı: Elm.
- İrəvan əyalətinin icmal dəftəri* (1996). (Araşdırma, tərcümə, qeyd və əlavələrin müəllifləri akad. Z. Bünyadov və H. Məmmədov). Bakı: "Elm".
- Qəhrəmanov C. (1970). *Nəsimi divanının leksikası.* Bakı: Elm.
- Mahmud K. (2013). *Divanü Lüğat-it Türk.* (Çeviren Besim Atalay). Birləşdirilmiş birinci baskı. Ankara: TDK Yayınları.
- Məhəmədhüseyn Ş. (1966). *Seçilmiş əsərləri.* Bakı: Azərnəşr.
- Sağır, M. (1995). *Erzincan yöresi ve ağızları (inceleme-metinler-sözlük).* Ankara: TDK Yayınları.
- Naxçıvan sancağının müfəssəl dəftəri.* (2001) AMEA Şİ. Bakı: Elm.
- Serebrennikov, B.A., Hacıyeva N.Z. (2002). *Türk dillərinin müqayisəli tarixi qrammatikası.* Bakı: Səda.
- Tekin, T. (1995). *Orhon yazıtları.* İstanbul: Simrug Yayınları.
- Təbriz folklor örnəkləri.*(2013). AMEA Folklor İnstitutu. Bakı: Nurlan.
- Toparlı, R., Vural, H., Karaatlı, R. (2003). *Kıpçak Türkçesi sözlüğü.* Ankara: TDK Yayınları.

Nefret Söyleminin Türkiye Türkçesi ve Türkmen Türkçesi Açısından Karşılaştırılması

Bilim Uzmanı Gül AKBAŞ - Dr. Hicret Dilan DAŞDEMİR***

Özet

Nefret söylemi, bir dilde yer alan sözcüklerin tarihi, siyasi ve sosyal sebeplerle hakaret içerecek şekilde kullanılması ya da sözcüğün asıl anlamının dışında nefret ifade eder hale gelmesi biçimlerinde oluşabilmektedir. Nefret söylemi kişiden kişiye, toplumdan topluma ya da aynı toplumun farklı grupları arasında değişebilmektedir. Kişilerin, ülkelerin yaşadıkları, duydukları, okudukları veya tarihsel süreç içerisinde oluşan kişisel ve toplumsal önyargıları bu durumu tetiklemektedir. Bununla birlikte bazen de kişi, söz konusu sözcüğü kullanırken o sözcüğün hakaret söylemi içerdiğini bilememektedir. Bu nedenle de kullandığı ifadeyi doğal bir ifade olarak görüp oluşabilecek tehlikenin farkına varamamaktadır.

Bu çalışmada nefret söylemi Türkiye Türkçesi ve Türkmen Türkçesi açısından karşılaştırmalı olarak değerlendirilerek her iki lehçede yer alan benzer ve farklı nefret ifadeleri sınıflandırılacak ve bunların lehçelerdeki yansımaları izlenecektir. Çalışma yapılırken Türkiye Türkçesi araştırmalarında Büyük Türkçe Sözlük ve Derleme Sözlüğü; Türkmen Türkçesi araştırmalarında ise Türkmen Dilinin Düşündürüşli (İzahlı) Sözlüğü, Eski Türkmen Türkçesi Sözlüğü ve Türkçe-Türkmençe Sözlük taranacaktır.

Anahtar Sözcükler: Türkiye Türkçesi, Türkmen Türkçesi, nefret söylemi

Comparison Of Hate Speech Terms Of Turkish And Turkish-Turkmen

Abstract

Hate speech can occur when words in a language are used insulting for historical, political and social reasons, or when the word becomes hate outside of its original meaning. Hate speech can vary from person to person, from society to society, or between different groups of the same society. The personal and social prejudices of the people, what countries experience, hear, read or occur in the historical process trigger this situation. However, sometimes the person does not know that the word contains insulting speech when using the word in question. For this reason, he sees the expression he uses as a natural expression and cannot realize the danger that may occur.

This work will be classified hate speech Turkey Turkish and Turkmen Turkish comparatively evaluated in terms of both hate and different dialects similar expressions and reflections contained in these dialects will be monitored. Büyük Türkçe Sözlük ve Derleme Sözlüğü compilation work is underway in Turkey Turkish research; In Turkmen Turkish studies, the Thoughtful (Explained) Dictionary of the Turkmen Language, the Old Turkmen Turkish Dictionary and the Turkish-Turkmen Dictionary will be scanned.

Keywords: Turkey Turkish, Turkmen Turkish, hate speech

Giriş

* Gül AKBAŞ, Bilim Uzmanı , Türkiye gulakbas22@gmail.com

** Hicret Dilan DAŞDEMİR, Hacı Bayram Veli Üniversitesi DİLMER , Türkiye hicretdasdemir@gmail.com

Nefret söylemi, bir dilde yer alan sözcüklerin kişi veya topluma nefret uyandıracak şekilde kullanılmasıdır. Türkçe Sözlük'te "*nefret söylemi*" ifadesine yer verilmez fakat "*nefret*" ve "*söylem*" sözcükleri için ayrı ayrı tanımlar verilmiştir. Sözlüğe göre "*nefret*" için; "*bir kimsenin kötülüğünü isteme durumu*" ve "*tiksinme, tiksinti*"; söylem için ise "*bir veya birçok cümleden oluşan, başı ve sonu olan bildiri, tez*" tanımları verilmiştir. Verilen bu iki tanımı birleştirecek olursak nefret söylemi için dilde yer alan bir sözcük veya ifadenin tarihî, siyasi, kültürel, kişisel vb. sebeplerle hakaret veya nefret uyandırmak amacıyla bir kişi ve toplum tarafından kullanılması tanımını verebiliriz. Nefret söylemi, söz konusu söyleme hedef olan gruba zarar vermesi durumunda nefret suçuna dönüşür ve bu suç da çeşitli yasal yaptırımlara tabidir. Bu yüzden de söz konusu söylemi gerçekleştirecek kişinin son derece özenli olması gerekmektedir.

Nefret söylemi ile nefret suçu arasında ince bir sınır bulunmaktadır. Söz konusu söylem, hedef aldığı kişide veya grupta maddi ya da manevi zarara yol açmışsa nefret suçuna dönüşmüştür. (Vardal, 2015) Örneğin; Türkiye'nin bazı bölgelerinde "*Rus, Ermeni*" gibi halklardan; Amerika'da ise siyah ırktan gelen kişilerden nefret edilmekte, bu nefret de zaman zaman dile yansımaktadır. Bu durum sadece nefret söylemi demektir ancak sözü edilen halklara yönelik gerçekleştirilen zararlar; halkların ırz, namus, mal, mülk gibi dokunulmazlarına müdahale edilmesi nefret suçudur.

Yapılan çalışmalar Nefret söyleminin kişiyi değil grubu hedef aldığını gösterse de (Karadağ, 2019) cinsiyet, fiziksel özellik gibi durumundan kaynaklanan nefret söylemleri ve eylemleri kişiyi de hedef almaktadır. Bir başka ifadeyle nefret söylemi kaynaklı suçlar kişilerin hedef oldukları gruplara yönelik (ırk, dil, din gibi) işlendiği gibi kişiye yönelik (fiziksel özellik, cinsiyet vb.) de işlenebilir. Yine nefret söyleminin bir başka özelliği "...kişiler artasında 'biz' ve 'öteki' kavramına dayalı ayrımcılığa yol açmasıdır." (Akova-Kantar, 2020:246).

Dilbilgisi Açısından Nefret Söylemi

Dilde yer alan sözcükler kimi zaman gerçek anlamında kimi zamanda da gerçek anlamından uzaklaşarak mecaz anlamında kullanılmaktadır. İşte bu mecaz anlam kimi zaman nefret söyleminin bir alt türü sayılan hakaret içermektedir. Sözcüklerin bu şekilde nefret söylemi içermesi bazen de benzetme yoluyla gerçekleşmektedir. Bu durumda nefret söylemine uğrayan kişi veya grup, söylemi gerçekleştiren grup tarafından nefret edilen ırk, din veya dil mensubuna ya da hayvana benzetilmektedir. Bunun yanı sıra kişinin fiziksel özellikleri, cinsiyeti vb. nefret söylemi aracı olabilir.

Aşağıda nefret söyleminin ve bir alt türü olarak kabul edilen hakaretin Türkiye Türkçesindeki kullanımı, içerdiği türler ve Türkmen Türkçesindeki karşılıkları yer almaktadır.

a. Cinsiyet Açısından Nefret Söylemi

Cinsiyet açısından değerlendirilecek sözler daha çok kadına yönelik olup kadını aşağılamak ya da kötü göstermek için kullanılmış söz ve sıfatlardır. Bir kısmı açıkça nefret ifade ederken bir kısmı gerçek anlamda nefret ifade etmez ancak mecazen aşağılayıcı nitelikte kullanılmaktadır.

Türkiye Türkçesinde;

afet a. (*afet*) Ar. *âfet* 1. Çeşitli doğa olaylarının sebep olduğu yıkım: *O yıl su baskınları bir afet gibiydi.* 2. Kıran. 3. *sf. mec.* Çok kötü: *"Şöhret gibi servetin de afet olduğunu yeni anlıyordum."* -R. N. Güntekin. 4. *mec.* Güzelliği ile inşam şaşkına çeviren, akımı başından alan kadın: *"Gül yüzlü bir affetti ki her busesi lale."* -Y. K. Beyatlı. 5. *tip* Hastalıkların dokularda yaptığı bozukluk.

cadaloz *sf.* 1. Çok konuşan, huysuz ve şirret (kadın). 2. Çirkin, yaşlı (kadın).

cadı a. *Far. câdü* 1. Geceleri dolaşarak insanlara kötülük ettiğine inanılan hortlak. 2. *mec.* Kötülük yaparak başkalarına zarar veren kadın: *"Uzaktan bakıldığında, asabi ve çirkin bir cadıyı andırıyordu."*

-A. Kulin. 3. *esk.* Çok güzel göz. cadı gibi 1) saçı başı dağınık, tırnakları uzun ve pis (kadın); 2) çok becerikli.

etek kiri *a. mec.* Yolsuz ilişki.

kaşık düşmanı *a. şaka* Kadın, eş.

müsaait *sf. (müsa:it) Ar. musâ'id* 1. Uygun, elverişli; "Asla hissiliğe, ılık ve yumuşak duygulara müsaait değiliz." -N. F. Kısakürek. 2. *tkz.* Flört etmeye hazır olan, kolayca flört edebilen (kadın).

odalık, -ği *a. esk.* 1. Bir erkeğin nikâhsız olarak aldığı kadın: "Eskiden bu senin dediklerini yapanlara odalık denirdi." -B. Felek. 2. *tar.* Padişah, şehzade ve paşaların saraya alınan karavaşlar arasından seçtikleri kadın, ikbal: "Rahmetli bilmem ne paşanın odalığı imiş." -E. E. Talu. 2. *tar.* Padişah, şehzade ve paşaların saraya alınan karavaşlar arasından seçtikleri kadın, ikbal: "Rahmetli bilmem ne paşanın odalığı imiş." -E. E. Talu.

orta malı *sf. mec.* 1. Herkesin yararlandığı (nesne). 2. Özgünlüğü olmayan, basmakalıp: "Ne kadar orta mah, kalitesiz tartışmalar yaptığının farkında mısınız?" -H. Taner. 3. *a.* Hayat kadını: "Orta malı bayağı birinin tesiri altında..." -R. H. Karay.

saçı uzun aklı kısa *esk.* kadınları aşağılamak için kullanılan bir söz; yanan bilimler, dar anlamda matematik.

Türkmen Türkçesinde;

Ak daban: zatdan gaytmayan, şermende, hayýyar (aýal hakynda). /Ak daban: Edepsiz, şirret, dediğim dedik (kadın için kullanılır).

aýalbaz [aýa:lva:z]: *syp.* Aýala kowalaşýan, gelin-gyza göz gyzdyryan, ahlak taýdan durnuksyz./aýalbaz: Kadın peşinde koşan ahlaksız.

darsdaban [daryssa:van]: *syp.* Darsyldap, hasanaklap çalt hereket edýän, otlukly ýaly hemme ýere ýetişýän (aýal). Bir darsdaban-a gelip gitdi. / darsdaban [darıssava:n]: Çabuk hareket eden, her yere her işe yetişen, atik, çevik kadın.

b. Din, Irk, Etnik Köken Açısından Nefret Söylemi

Buradaki nefret söyleminin esası kişinin ya da toplumun yaşadığı tarihi ve siyasi ilişkiler, yakın veya uzak komşuluk ilişkileri, kişisel ya da toplumsal ön yargılar vb. sebeplerdir. Genellikle bu sözler tek başına kullanılmaz. Yanına gelen "oğlu, tohumu, dölü, evladı" sözleri ile o ırkın tamamını ifade edecek şekilde kullanılmaktadır. Bu sözlerin esası yabancı düşmanlığına dayanmaktadır.

Arap kılçığı: buğdayın içinde bulunan, yulafa benzer bir çeşit zararlı böcek. (Hatay-Antakya)

Arap: 1. İsim Orta Doğu ile Kuzey Afrika'nın büyük bir bölümünde yaşayan halk ve bu halkın soyundan olan kimse. 2. sıfat, mecaz koyu esmer.

beyaz adam *a.* 1. Beyaz ırka mensup olan kişi. 2. Sömürge ülkelerinde yerlilerin, sömürgeciler için kullandığı söz. 3. Zencilerin beyaz tenli insanlar için kullandığı söz.

Bizans oyunu *a. mec.* Alavere dalavere.

Çingen öz. *a.* Çingene.

Çingene öz. *a.* 1. Hindistan'dan çıktıkları söylenen, dünyanın çeşitli yerlerinde yaşayan bir topluluk, Çingen, Kıpti, Roman: "Karadulum, çatakkaram, Çingene'm / Nar tanem, nur tanem, bir tanem" -B. R. Eyuboğlu. 2. Bu topluluktan olan kimse, Çingen.

diaspora *a. (diaspo'ra) Fr. diaspora* 1. Herhangi bir ulusun veya inanç mensuplarının ana yurtları dışında azınlık olarak yaşadıkları yer. 2. Herhangi bir ulusun yurdundan ayrılmış kolu, kopuntu. 3. Yahu dilerin ana yurtlarından ayrılarak yabancı ülkelerde yerleşen kolları, kopuntu.

ecnebi *sf (ecnebi:) Ar. ecnebi* Yabancı: "Ekseriya gelen ecnebler ve Hristiyanlar teamül olarak ayrı bir yerde ve hürmeten a- yakta durup ayini seyredelerdi." -A. H. Çelebi.

Ermeni *öz. a.* Ermenistan'da ve dünyanın çeşitli yerlerinde yaşayan halk veya bu halktan olan kimse. Ermeni gelini gibi kırtmak ağır veya yavaş hareket etmek.

gâvur *a. Far. gebr din b.* 1. Dinsiz kimse. 2. *din b.* Müslüman olmayan kimse: "Onca yıl gurbetin kahrını, gâvurun ağzının kokusunu çekmiştik." -M. İzgü. 3. *sf. mec.* Merhametsiz, acımasız.

köylü *sf.* 1. Köyde yaşayan veya köyde doğmuş olan: "Biz duyarız en büyük zevkini ruhumuzun / Görünce bir köylünün kıvrılmayan belini" -Ö. B. Uşaklı. 2. *a.* Köydeş: Haşan benim köylümdür. 3. *a.* Köy halkı: "Köylüleri, Özellikle onları çok iyi taniyordu." -T. Buğra. 4. *mec.* Kaba, anlayışsız.

Moskof *öz. a. Rus. hlk. Rus. Moskof camı, Moskof gâvuru, Moskof toprağı Moskof camı, Moskof gâvuru, Moskof toprağı* moskof *sf. Rus. mec.* Acımasız, zalim. Moskof camı *a. min.* Bir tür beyaz mika.

nemrut *sf. Ar. nemrüd* 1. Yüzü gülmeyen. 2. Acımaz, can yakıcı: "Bu adam bir aralık eşkıyalık yapmış çok nemrut bir herif." -P. Safa.

papaz *a. Rum.* 1. Hristiyan din adamı, peder. 2. Üzerinde papaz resmi olan iskambil kâğıdı, rua. papaz gibi saç, sakalı uzayıp birbirine karışmış (kimse).

Yahudi *öz. a. Ar. yehüdi* Hz. Musa'nın dinine bağlı olan kimse, Musevi, semitik.

yezit, -di *a. Ar. yezid mec.* 1. Nefret edilen kimseler için kullanılan bir söz: "Kolay canı çıkar mı o yezidin?" -R. N. Güntekin. 2. *sf.* Hilekâr, sahtekâr.

Türkmen Türkçesinde;

Arap: *at.* 1. ser. Araplar. 2. Oglana dakylıyan at.

Rus [rus/orus], *at, ser.* Ruslar./ Ruslar [ruslor/oruslor], *at.* Rusya Federasiyasynyn esasy ilyatyny düzyân halk we şol halkyn wekilleri.

c. Hayvan Adları Açısından Nefret Söylemi

Bu söylemlerde, hayvanların zarar verici yönlerine ya da zihinsel özelliklerine yönelik nefret söylemi geliştirilir ve bu söylemler daha çok benzetme yoluyla oluşturulur.

akbaba *a. (akbaba)* 1. *hay: b.* Akbabagillerden, başı ve boynu çıplak olan, dağlık yerlerde yaşayan, leşle beslenen, çok yüksekte uçarak keskin gözleriyle çok uzakları görebilen, iri ve yırtıcı bir kuş, kerkes (*Vultur monachus*). 2. *sf. mec.* İhtiyar. 3. *sf. mec.* Çıkarı için başkalarını sömüren.

angut, -du *a.* 1. *hay. b.* Ördekgillerden, tüyleri kiremit renginde, evcilleştirilebilen bir yaban kuşu (*Casarca ferruginea*). 2. *sf. argo* Ahmak, kaba saba: "Bu saldırgan angutlar, kuru gürültüden başka bir şey değildir." -S. Birsal.

ayı *a.* ,1. *hay. b.* Memelilein etobur takımından, beş parmaklı, tabanlarına basarak yürüyen, yurdumuzda boz türü bulunan, iri gövdeli hayvan, kocaoğlan (*Ursus arctos*). 2. *ünl.* Kaba saba olan insanlar için kullanılan bir seslenme sözü, ayı gibi 1) iri yan; 2) kaba, anlayışsız (kimse), ayı sevdiği yavrusunu hırpalılar "hırpalamak her zaman kötülük yapmak için olmaz, sevgiden kaynaklanan hırpalamalar da vardır" anlamında kullanılan bir söz.

baykuş: mecazen serser, aptal, uğursuz (kimse). (Kastamonu)

beygir *a. Far. bârgir* 1. At. 2. Sadece yük taşımakta veya araba çekmekte kullanılan at; "*Paçaları sıvadı, bir . beygir kiralayıp koy köy dolaştı.*" -E. E. Talu.

bukalemun *a. Ar. bukalemun* 1. *hay. b.* Bukalemungillerden, 20-30 santimetre boyunda, renk değiştirmesiyle ünlü bir tür sürüngen, kaya keleri (*Chamaeleo chamaeleon*). 2. *mec.* Davranışını, görüşünü çıkarına göre değiştiren kimse, bukalemun gibi renkten renge girmek.

çıyan 1. *hay. b.* Çok ayaklılardan, sarımtırak renkte, zehirli bir böcek (*Scolopendra*). 2. *sf. mec.* Hain: "*Damadım için söylüyorsan sen de bilirsin ki he akreptir ne de çıyan.*" -E. E. Talu.

dolap beygiri *a.* Kuyudan su çekip bahçe ve bostanları sulamaya yarayan çarklı düzeni döndüren at, eşek veya katır, dolap beygiri gibi dönüp durmak (veya dolaşmak) dar bir çevrede hep aynı işi yapmak: "*Bir dolap beygiri gibi dönüp dolaşarak ağaçları, çiçekleri sulardım.*" -R. N. Güntekin.

domuz *a.* 1. *hay. b.* Çift parmaklılardan, eti, yağı, derisi veya kılı için beslenen, evcil hayvan (*Susacrofa domestica*). 2. *mec.* Hain, aksi, ters, inatçı, hınzır kimse; "*Domuzun malı için can tüketmeye mi geldik dünyaya?*" -R. H. Karay.

enik, -ği *a.* 1. Kedi, köpek vb. çok memeli hayvanların yavrusu: "*Köyün mezbelesinde, köpek enikleriyle insan yavruları birbirine karışmış, oynayıyorlar.*" Y. K. Karaosmanoğlu. 2. *argo* Çocuk: "*Evliyim ya, üç de enik var arkamda.*" -N. Cumalı.

eşek, -ği *a.* 1. *hay. b.* Atgillerden, uzun kulaklı binek ve hizmet hayvanı, merkep, karakaçan, uzun kulaklı (*Equus asinus*): "*Arkadaşım böyle dar vakit eşeğin üstünde görünce koştu.*" -F. Baykurt. 2. *hlk.* Odun kesme, duvar örme, sıva yapma vb. işlerde kullanılan üç veya dört ayaklı sehpa, eşek at olmaz, ciğer et olmaz "soysuz kişi soylu olmaz, bayağı şey üstün nitelik kazanmaz" anlamında kullanılan bir söz. eşek bile bir düştüğü yere bir daha düşmez "aptal kişi bile başına gelen felaketten ders alır, o felakete yol açan şeylerden kendisini korur" eşek kafalı *sf. mec.* Kalın kafalı, anlayışsız, kavrayışsız (kimse).

gece kuşu *a. mec.* 1. Geceleri gezmeyi seven kimse. 2. Geceleri uyuyamayan kimse. 3. Geceleri para karşılığı erkeklerle ilişki kuran kadın: "*Bekâr arkadaşlardan birisi gece kuşlarından gözüne kestirdiği bir tazeyi o- tele davet etti.*" -B. R. Eyuboğlu. 4. *hlk.* Yarasa.

harın *sf. Ar. harün hlk.* 1. Bir şeyden huylanıp yürümeyen, geri geri giden (hayvan). 2. *mec.* Hain, huysuz. 3. *mec.* Obur.

inek, -ği *a.* 1. Dişi sığır. 2. *argo* Çok çalışın öğrenci. 3. *kaba* İbne. 4. *sf. mec.* Aptal, bön.

it 1. Köpek. 2. *hkr.* Değersiz, terbiyesiz kimse; "*Babaları da zaten itin biri.*" -H. Taner

karga *a. hay. b.* Kargağillerden, kanatları geniş, tüyleri kara renkte, tarla ve bahçelere çok zarar veren kuş (*Corvus*).

kaz kafalı *sf. mec.* Anlayışsız, kavrayışsız, kafasız (kimse).

keçi *a.* 1. *hay. b.* Geviş getirenlerden, eti, sütü, derisi ve kılı için yetiştirilen, memeli dişi hayvan (*Capra hircus*). 2. *sf. mec.* İnatçı. keçi geberse de kuyruğunu indirmez "inatçı ölse de inadından vazgeçmez" anlamında kullanılan bir söz.

köpek, -ği *a.* 1. *hay. b.* Köpekgillerden, boy ve biçim bakımından pek çok cinsi olan, çok iyi koku alan, sadık, bekçilik ve avcılık gibi işler için beslenen memeli hayvan (*Canis familiaris*): "*Onun, vaktiyle pek sevdiği küçük, sırtı siyah ve göğsü beyaz, oynak bir köpeği varmış.*" -A. Ş. Hisar. 2. *hkr.* Aşağılık niyetlerle yaltaklanan veya davranışları kötü olan kimse için kullanılan bir sövgü sözü: "*Ben bu ite çattığıma bin pişman oldum. Bu köpekten de aşağı köpeğe uyma.*" -Y. Kemal.

kuş beyinli *sf. mec. mec.* Akılsız, aptal; "*Beni sakın kuş beyinli bir kız sanmayınız.*" -H. E. Adıvar.

maymun *a. Ar. meymün* 1. *hay. b.* Dört ayaklı, iki ayağı üzerinde de yürüeyebilen, ormanda toplu olarak yaşayan, kuyruklu hayvan, primat: "*Bu maymunların tarlalara hiçbir zarar vermedikleri ve şehir hayatına alışık oldukları görülür.*" -A. H. Çelebi. 2. *mec.* Taklitçi. 3. *sf. mec.* Çirkin ve gülünç.

öküz *a.* 1. Çift sürmekte, kağı çekmekte kullanılan, etinden yararlanılan, iğdiş edilmiş erkek sığır: "*Öküzünün biri Ölünce tarlasını süremedi.*" -Ö. Seyfettin. 2. *mec.* Bön, görgüsüz, kaba, anlayışsız, yeteneksiz kimse. 3. *argo* Cıvalı zar. öküz gibi aptal, anlayışsız bir biçimde: "*Usta şoför olsa tramvay fren yapınca bunu sezer, gelip öyle Öküz gibi bindirmezdi.*" -H. Taner, öküz gibi bakmak karşısındakini rahatsız edencesine bakmak.

papağan *a. Ar. babağâ, babbağâ* 1. *hay. b.* Papağangillerden, tırmanıcı, eğri gagalı, pek çok türü bulunan, insan sesini taklit edebilen kuşların genel adı, dudu. 2. *mec.* Duyduklarını düşünmeden olduğu gibi tekrarlayan kimse.

sazan *a.* 1. *hay. b.* Sazangillerden, Avrupa, Asya ve Amerika'nın tatlı sularında yaşayan, sut yüzgeci uzun, eti beğenilen kılçıklı bir balık (*Cyprinus carpio*). 2. *argo* Kolay kandırılan, aldatılabilen kimse.

sıçan *a.* 1. *hay. b.* Sıçangillerden, fareden iri, zararlı birçok türü bulunan kemirgen, memeli hayvan (*Rattus*). 2. *mec.* Küçük yaştaki hırsız.

sığır *a.* 1. *hay. b.* Geviş getirenlerden, boynuzlu büyükbaş evcil hayvanların genel adı.

sülük, -ğü *a. hay. b.* 1. Sülüklerden, tatlı sularda yaşayan, vücudunda yirmi iki sindirim kesesi olduğu için bir kezde ağırlığının sekiz katı kan emebilen, halk arasında bazı kan hastalıklarının tedavisinde yararlanılan hayvan (*Hirudo medicinalis*). 2. *bit. b* Asma bıyığı, sülük gibi çok sırnaşık, yapışkan (kimse).

tilki *a.* 1. *hay. b.* Köpekgillerden, uzunluğu 90, kuyruğu 30 santimetre kadar, ırklarına göre çeşitli renklerde olan, ağız ve burnu u- zun ve sivri, kümes hayvanlarına zarar veren, kürkü beğenilen bir tür memeli (*Vulpes*). 2. Bu hayvanın postundan yapılan manto vb: "*İki hanım yaşları geçkince olmasına bakmayarak sürmüşler, boyanmışlar, omuzlarına tilkilerini almış, kurulmuşlar.*" -M. Ş. Esenal. 3. *sf. mec.* Çok kurnaz: *Ne tilkidir o, bilmezsiniz, tilki gibi kurnaz* (kimse).

yılan *a.* 1. *hay. b.* Sürüngenlerden, ayaksız, ince ve uzun olanların genel adı, yerdegezen, uzun hayvan: *Ok yılanı. Su yılanı. Çingiraklı yılan. Gözlüklü yılan.* 2. *sf. mec.* Sinsi ve hain: "*Gözlerinde ancak an-nemin bildiği bir yılan ışıltısıyla gülüyor.*" - Y. Z. Ortaç

Türkmen Türkçesinde;

ayı: at. Demirgazyk buzlugynda, tokaýlarda ýaşaýan tüýlek, güýçli ýyrtýjy haýwan, hyrs./ ay at. Kuzey buzulunda, ormanlarda yaşayan kıllı, güçlü, yırtıcı, açgözlü hayvan. *Áýy dostlugy hantamaçylyk gatnaşygy, bolgusyz zada esaslanýan dostluk, yrga dostluk.* (Áýy dostlug: çıkara dayalı dostluk.)

Bayguş: alykda yaşayan, tegelek gözli, çünkü eğri guş, bayhatyn. *Bayguşun rysgaly agzynda* (Atalar sözi). *Bayguş gonmasa reyhana, Bilbil hiç gülünden dönmez* (Magtymguly). 2. *göç.m.* Köplenç, ayal-gyzlar tarapyndan aydylyan sögünç söz. *Ay, haram bayguş, yok bol şu yerden!* (G. Muhtarow, G. Seyitliyew). / bayguş: 1. Uzakta yaşayan, yuvarlak gözli, gagası eğri bir kuş. 2. Kızlar ve kadınlar tarafından söylenen bir sövgü sözü.

donuz: at. 1. Ýogyn bedenli, gysga aýakly, goşa toýnakly süýdemdiriji haýwan. *Il aglak bolsa, doňuz depä çykar* (Nakyl). *Doňuz ölse-de, hor-hory ýatmaz* (Nakyl). *Obanyň bir topar doňzy köne ýabyň içindeki batgalyga gelip togalanypdyr* (Ö. Abdyllyaw). 2. *göç.m.* Ýagşyny-ýamany seljermeýän adam hakynda áydylýan sögünç söz. – Bar belanyň körügi sendedir, haramzada, enesi sen bolsaň, gyzyňam

şeyle bolýandyr, doňuz – diýip, hemme gaharyny aýalyňa baka öwürdi. / Doňuz: 1. İri gövdeli, kalın ve kısa ayaklı, çift toynaklı hayvan. Sövgü sözü.

eşek: 1. Münmek ya-da yük yüklemek için gylyallar maşgalasyndan bolan pes boyly, uly kelleli, uzyn gulakly haywan. *Ölme eşegim, yaz geler, Yorunja dyzdan bolar* (Nakyl). 2. Kirişli saz gurallarynyn kirşinin aşagynda goyulyan kiçjik ağaç bölegi, yassyjak. *Dutara eşek yasamak*. 3. Üstünde bedenterbiye maşklary yerine yetirilýän esbap. 4. Boy yeterden belentdâki yerlerde gurluşyk, abatlayyş işlerini yerine yetirmek için üstüne çykylyp işlenýän, köplenç, ağaçdan edilyan hojalyk enjamy. 5. Betgylyk, bethasiyet adamlara kayinip aydylyan söz. *Eşek hiç zat edip bilmandir-ow!* (B. Seytakow). /eşek: 1. Kılıyallar familyasından boyu kısa, kulakları uzun hayvan 2. Sövme.

d. Kişinin Fiziksel ve Zihinsel Özellikleri Açısından Nefret Söylemi

Kişinin şahsi tercihi olmaksızın yaradılıştan sahip olduğu bazı özellikler üzerine söylenmiş sözlerdir. Bu biçimde eksikliklerin nefret söylemi olarak kullanılması çoğu zaman kişiye özgüdür. İki sebebe dayanır ya kıskançlık menşelidir ya da kişi kullandığı sözün nefret söylemi olduğunun farkında değildir. İlki sözün muhatabının bu özelliğine rağmen yüksek mertebelere gelmiş olmasıdır. Diğer bir sebep ise sözü söyleyenin bu sözün muhatabı açısından nefret söylemi içereceğini tahmin edememesidir.

aklı kıt *sf mec*. Budala, saf.

aksak, -ği *sf*. 1. Aksayan, hafifçe topallayan.

âmâ *sf*. (*a:ma:*) *Ar. a'ma* Görme engelli.

aptal *sf Ar. abdal* 1. Zekâsı pek gelişmemiş, zekâ yoksunu, alık, ahmak, alık salık: "*Aptal bir gülüşle yüzüne bakıyorum.*" -Y. Z. Ortaç. 2. *ünl. tkz.* Küçümseme ve azarlama bildiren bir seslenme sözü: "*Aptal! Senin yerini açıkça söyledim ben.*" -T. Buğra.

bunak, -ği *sf*. *Bunam sf*. Bunamış olan, matuh; "*İhtiyar bunak, hâline bakmıyor da neler söylüyor*" -M. Ş. Esendal.

Coşkun, azgın (hayvan, duygub.): "*Bu deli Öfkeyi kime veya nelere, bir namlu gibi çevireceğini bilemiyordu.*" -T. Buğra. 3. *mec*. Davranıştan aşın ve taşkın olan (kimse), çılgın; "*Ben delinin biriyim, ateşe girerim.*" -F. R. Atay.... delisi (olmak) bir şeye aşın derecede düşkün (olmak): *Oyun delisi*. deli arlanmaz, soyu arlanır "densizce, delice iş yapanlar yaptıklarından utanacak durumda değillerdir ama ailesi, yakınları onların davranışlarından üzüntü duyarlar.

çolak, -ği *sf*. Eli veya kolu sakat olan (kimse): "*Hırsızları yakalayan genç, mavi gözlü, çolak bir polisti.*" -S. F. Abasıyanık.

çürük, -ğü *sf*. 1. Çürümüş olan: "*Yabancı, kirli, çürük dişlerini göstererek gülümsüyordu.*" -Ö. Seyfettin. 2. Sağlam ve dayanıklı olmayan: "*Çürükleri barındırmaz yaylaların yaylası.*" -H. Taner. 3. *a*. Vurma veya sıkıştırma yüzünden vücutta oluşan mor leke: "*Hemen her gece sille tokat adamakıllı dayak yiyor, her yanı çürük içinde.*" -A. İlhan. 4. *mec*. İ^ göremez, hastalıklı. 5. *mec*. Sağlam bir teinele veya kanıtlara dayanmayan: *Çürük "daya. Çürük iddia*. 6. *mec*. Sakat, çürük (veya çürüğe) çıkmak 1) birinin sağlam olmadığı anlaşılma; 2) *ask*.-sağlık durumunun elverişsiz olması yüzünden askerlik ödevinden bağışlanma.

değnek, -ği *a*. 1. Elde taşınacak incelikte düzgün ağaç, sopa, çomak: "*Arabayı çeken lagar mandaları bir nefer, kalın bir değnekle hayladı.*" -A. H. Müftüoğlu. 2. Değnekle a- tılan dayak.

deli *sf*. 1. Aklını yitirmiş olan, akli dengesi bozulmuş olan, mecnun: "*Gören bizi sanır deli / Usludan yeğdir delimiz*" -Anonim şiir.

düdük makarnası *a*. 1. İçi delik makarna. 2. *argo* Aptal, anlayışsız kimse.

geri zekâlı *sf.* 1. Zekâ düzeyi gelişmemiş (kimse). 2. *mec.* Anlayışı kıt, aptal: "Tam anlamıyla geri zekâlı sayılmazdı ama ona normal demek de mümkün değildi." -A. Kulin.

kereste *a. (kere'ste) Far. kerâste* 1. Tomrukların boyuna biçilmesiyle elde edilen ve marangozlukla inşaatta kullanılan nitelikli ağaç: "Dağdan kestim kereste / Kuş besledim kafeste" -Halk türküsü. 2. Ayakkabı yapımında kullanılan gereç. 3. *mec.* Kaba saba kimse, kalas: "Gözünü oyarım vallahi kereste!" -S. F. Abasıyanık.

kör *sf. Far. kür* 1. Görme engelli: "Körü körüne duygululuk sanatçıyı da körün değneğiyle yolunu araması gibi zavallı duruma düşürür." -N. Cumalı. 2. Keskinliği yeterli olmayan: "Günün birinde ihtiyar çoban koyunun birini kör bir makasla kırkıyordu." -İ. H. Baltacıoğlu.

kötürüm *sf. I.* Yaşlılık veya sakatlık sebebiyle yürüyemeyen, ayağa kalkamayan (kimse), oturak: "Duvar diplerinde kötürüm gibi yatıyorlar, uyukluyorlardı." -Ö. Seyfettin. 2. Yürüyemeyecek derecede sakat (bacak); "O vakit iki yanmış odundan hiç fark edilmeyen kötürüm bacaklarını gördük." -Y. K. Karaosmanoğlu. 3. *mec.* işleyemeyen, iş yapamayan.

mankafa *sf. (ma'nkafa)* 1. Anlayışsız, aptal. 2. *hfk.* Sakağı hastalığına tutulmuş (at).

manyak, -ğı *sf. Fr. maniaque* 1. Maniye yakalanmış (hasta). 2. *mec.* Gülünç, garip, şaşırtıcı davranışları olan (kimse). 3. *ünl. hkr.* "Aptal, çılgın, dengesiz, deli" anlamlarında bir seslenme sözü.

moruk, -ğu *a. Erm. argo* 1. Gençlere göre yaşlı anne, baba: "Bizim moruk ertesi güne devrisi der de ondan dilim almış." -S. F. Abasıyanık. 2. Yaşlı erkek.

odun *a.* 1. Yakılmak için kesilmiş, parçalanmış ağaç: "Sobada çırallar hemen alev almış, odunları da tutuşturmuştu." -T. Buğra. 2. *sf. mec.* Anlayışsız ve kaba (kimse), odun gibi anlayışsız, görgüsüz, kaba.

özürlü *sf.* 1. Özürlü olan: "Aydın denen kişilerimizin bile önemli bir bölümü, okuma ö- zürlü." -A. Boysan. 2. Engelli. 3. Kusuru olan, defolu: "Özürlü kumaş."

sağır *sf.* 1. İşitme duyusundan yoksun, işitmeyen (kimse). 2. Ses geçirmeyen: "Adli- yenin arka taraflarına isabet eden, şehrin gürültüsünü duymayan, sağır, mahfuz bir odasında idik." -H. S. Tanrıöver.

sakat *sf. Ar. sakat* 1. Vücudunda hasta veya eksik bir yam olan, engelli, Özürlü: "Ben gördüğünüz gibi bir sakat askerim, malul." -Y. K. Karaosmanoğlu. 2. *mec.* Bozuk veya eksik; Sakat bir anlatım. Sakat bir iş. Sakat olmak sakatlanmak.

şişko *sf. alay* 1. Şişman: "Şişko bir kadın. 2. Toplu, dolgun: "Şişko yanaklı, sarkık ger- danh, otuz beşlik bir adamdı bu." -R. Enis.

tahtası eksik *sf.* Akli tam olmayan, şaşkın, alık, budala.

total 1. *sıfat* Bacağındaki sakatlık sebebiyle seker gibi veya iki adımda bir, bir yana eğilerek yürüyen (insan veya hayvan): "Bu sabah yolda bizim total postacıya rast geldim." - Yusuf Ziya Ortaç. 2. *sıfat, mecaz* Ayaklarından biri kısa olan (nesne): Topal masa.

yarım adam *a. mec.* Güçsüz, sakat, zayıf adam.

Türkmen Türkçesinde;

agsak [ağsak], *syp.* 1. Bir aýagy gysga ýa-da şikesli bolanson, agsap ýöreýän. Süri agsagyny gizlär. (Nakyl). 2. Agsap ýöreýän adam. *Agsagyň elinden alsañ agajyn, Ýaman derde düşer, tapmaz alajyn. (Magtymguly).* / agsak: Bir ayağı kısa olduğu için veya yaralandığı için aksayarak yürüyen kişi (total). 2. Topal.

Akmaklyk: at. Akyly gysgalyk, samsyklyk, akylyzlyk, ýeňilkellelik. /Akmaklyk: akly kysa, aptal olma durumu. *Ýaman işdir öz nebsiňi besleseň, Akmaklykdyr özüň ýagşy toslasaň.*

çaşy [ça:şy]: syp. Gözleriniň göreji gyşaran, gyşyk gözli./ çaşy: Kısık gözlü, şaşy.

çolak [çolok]: at. 1. Aýagy kesilip ýa-da döwölüp maýyp bolan, daraklygy bolmadyk. 2. Goly şikesli, çonak. /çolak [çolok]: at. 1. Bacağı kesilmiş veya kırılmış olan. 2. Eli olmayan.

däli [dä:li]: syp. 1. Ruhly, aň taýdan keselli. *Taýak bir dälini ýola getirmiş* (Magtymguly). *Däliniň ýüz gepi telek, bir gepi gerek* (Nakyl). 2. gepl.d. Akylyny aldyran, tentek, samsyk. *Däli men, diwana men, ýar isteýir köňlüm şony* (Balgyzyl). *Gaytargysyn ýazmasam, däli bolup gezmeli* (A. Alamyşow). 3. gepl.d. Gaharjaň, gyzma. Sen neneňsi däli, gyz, Aýparçasy ýaly gyz (Aýdymdan). / däli [dä: li]: syp. 1. Ruhsal, akyl hastası.2.Konuşma dili. Aptal. 3. Konuşma dili. Kızgın.

ker: syp. Eşitmekden mahrum; sesi çala eşidyan, gulagy agyr. *Näme gulagyň kermi, dayý?* (Kepjebaş, Ak-Velsapar) "sağır mısın dayı?" / ker: İşitmeden mahrum, sesi az duyan.

meyit: at. 1. Ölen adamın göwresi, laşi, jesedi. 2.gepl.d. Gödek, sögünç söz (ayal maşgalalar tarapyndan ulanylyar)./ meytit: 1. Ölen kişinin cesedi, naşı. 2. Leş, sövgü sözü.

e. Meslek Adları Açısından Nefret Söylemi

Bu nefret söylemi daha çok kişinin icra ettiği mesleği ya da o mesleğin kazancını küçümsemeye dayanmaktadır.

amele a. Ar. 'amele Gündelikle çalışan işçi: *"Tuğla harmanındaki ameleler etrafi aradılar."* -S. F. Abasıyanık.

ayakçı a. 1. Ayak işlerinde kullanılan kimse. 2. Bir iş süresince tutulan hizmetçi; *"Bütün ayakçılar, başta parkın kiracısı, kaymakam beyin masasına pervane."* -T. Buğra. 3. Gezici satıcı, çerçi. 4. Otobüs terminallerinde yolcuyu kendi şirketinden bilet almaya yönlendiren kimse.

bakkal a. Ar. bakkal 1. Yiyecek, içecek vb. maddeleri perakende olarak satan bakkal kimse: *"Bakkallar, sebzeçiler eline bir iki şey tu- tuştururlardı."* -A. Kutlu. 2. Bu maddelerin satıldığı dükkân, bakkal.

baldırı çıplak sf. mec. Ayaktakımından, işsiz, serseri (kimse): *"Tanıdıkları hep sefiller, ümmiler, ipten kazıktan kurtulmuş baldırı çıplaklardı."* -Ö. Seyfettin.

beslek, -ği a. hlk Besleme, hizmetçi, ahretlik, besleme a. 1. Beslemek işi; *"Gerçekten tenimiz kendisini beslemeye mecbur olduğumuz için binlerce güçlüklere sebep olur."* -N. F. Kısakürek. 2. Evlatlık olarak alınarak ev işlerinde çalıştırılan kız, besleme kız, beslemelik, beslek: *"Evin içinde yaşlı bir kalfa ve bir besleme ile kalmıştı."* -S. M. Alus.

çoban a. Far. çübân Koyun ve keçi sürülerini otlatan kimse: *"Çoban kaval çaldı sordu bülbüle / Sürülerim hani, ovam nerede?"* -Z. Gökalp. çoban aldı bağa gitti, kurt aldı dağa gitti "malını, varlığını başkaları kullandı, kendisine bir şey kalmadı" anlamında kullanılan bir söz. Çoban kulübesinde padişah rüyası görmek içinde bulunduğu duruma uygun düşmeyen düşler kurmak, çobana verme kızı, ya koyun güttürür ya kuzu "nazik bir işi, o işin inceliğini anlamayan bir kimseye yaptıрма" anlamında kullanılan bir söz.

çöpçü a. Evlerden çöpleri toplayan veya sokakları süpüren temizlik işçisi, gübürcü.

dilenci a. 1. Geçimini dilenerek sağlayan kimse: *"Yolumun üzerinde her sabah tesadüf ettiğim bir dilenci var."* -A. Haşim. 2. mec. Israrlı bir biçimde ve arsızca bir şeyi isteyen kimse: *"O muhabbet dilencisinin yalvarmalarına bir tek kelime ile cevap vermedi."* -H. R. Gürpınar.

hamal a. Ar. hammâl Taşıyıcı: *"Arkasındaki hamalların sırtında meşin torbalar içinde züüf akçe."* -N.

F. Kısakürek.

Türkmen Türkçesinde;

bakgal [bakga:l]: at, kön.s. Ownuk-uşak hojalyk harytlaryny, azyk önümlerini satýan dükançy./ bakgal [bakga: l], at, kön.s. Küçük ev mal ve bakkaliye satan bir dükkán sahibi.

Sonuç

Nefret söylemi söz öbeği Türkmen Türkçesinde sögünç sözü olarak karşılanmaktadır. Bu çalışmada, nefret ifade eden söz ve söz öbekleri Türkiye Türkçesi ve Türkmen Türkçesi ekseninde karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmamız beş ayrı tasnif kıstasına göre düzenlenmiş olup her bölümde muhtelif sözlüklerden alınan nefret ifadeleri her iki Türkçede de ortak ve farklı yönleriyle değerlendirilmiştir.

Her iki lehçede de hayvan adları (ayı, baykuş, eşek, domuz), meslek bildiren ifadeler (bakkal) ve fiziksel eksikliklere dayalı (aksak, çolak, deli, sağır, şaş) nefret söylemi ifadeleri ortaktır.

Bu söylemler dışında cinsiyete dayalı nefret söylemi ifadeleri Türkmen Türkçesinde sadece “ak daban” ve “darsdaban” olarak iki sözcükle karşılanmıştır. Ayrıca “aýalbaz” sözcüğüyle erkeğe yönelik bir cinsiyet söylemi de karşımıza çıkmaktadır. Bundan başka Türkmen Türkçesinde cinsiyet açısından nefret söylemi ifadesine rastlanmamıştır.

Dil, din ve ırka dayalı söylemlerde ise Arap ve Rus sözcüklerinin ortak kullanıldığı görülmektedir. Ancak Rus sözcüğü adı altında Moskof ve Rus ayrımı yapılmaktadır. Türkmen Türkçesinde Moskof, Çarlık öncesi Rusları çağırıştırır. Dolayısıyla bir nefret söylemi olarak kullanılmaz. Ayrıca “meyit” sözcüğü Türkiye Türkçesinde sadece cenaze anlamında kullanılırken Türkmen Türkçesinde leş anlamında kullanılmaktadır.

Çalışmamıza maddi ve manevi desteklerinden dolayı Prof. Dr. Süer Eker’e ve Doç. Dr. Selcan Sağlık Şahin’e teşekkür ederiz.

Bu çalışma Azerbaycan Türklerine armağandır.

Kaynakça

Akova, S.,Kantar, G. (2020). Kültürlerarası iletişim bağlamında nefret söylemi ve Christchurch Kenti Cami saldırıları örnekleme üzerinden bir söylem analizi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1):245-260.

Aşyrow, A., Geldiyew, R. ve Godarow, R. (2013). *Gadymy Türkmen diliniň sözlügi* I-II. Aşgabat: Türkmenistanyň Ylymlar Akademiýasynyň Milli Golýazmalar İnstituty.

Atanyýazow, S. (2004). *Türkmen diliniň söz köki (etimologik) sözlügi I-II-III*. Aşgabat: Türkmenistanyň Milli Medeniýet Miras Merkezi.

Karadağ Thorpe, Z. (2019). *Nefret söylemi ve şiddet ilişkisi üzerine Jeremy Waldron ve Anthony Lewis'in Yaklaşımları*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara.

Kyýasowa G., Geldimyradow, A. ve Durdyýew H. (2016). *Türkmen diliniň düşündirişli sözlügi* I-II, III. Baskı, Aşgabat: Türkmenistanyň Ylymlar Akademiýasy.

Oytun Altun, H. (2009). Hakaret anlamı olmayan kelimelerin hakaret amaçlı kullanımı, Çevrimiçi Tematik. *Türkoloji Dergisi*, 2(1):1-15.

Sağlık Şahin, G.S. (2019). *Türkmen Türkçesinde “kadın” ile ilgili söz varlığı söz varlığı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Sağlık Şahin, S. (2009). Türkmen Türkçesinde hayvan adlarının olumsuz anlamda kullanımları üzerine. *Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*, 2(1):16-27.

T.C. Adalet Bakanlığı. (2015). *Nefret Söylemi*. Ankara: T.C. Adalet Bakanlığı Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (1993). *Türkiye’de halk ağzından derleme sözlüğü 1-12*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (2011). *Güncel Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Welsapar, A. (2002). *Kepjebaş*. Stokgolm: Gün Neşirýaty.

Kırgız Çeçenlik Hüneri Ve Ceerençe Çeçen

*Dr. İlknur BAYRAK İŞCANOĞLU**

Özet

Konuşmak, insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğidir. İnsan konuşarak derdini, sevincini, durumunu karşısındakilere anlatabilir. Konuşma ile insanlar arasında iletişim sağlanmaktadır. Bir söz ile savaşlar başlayabilmekte, bir söz ile tüm tarih değişebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında yazılı kültürün henüz gelişmediği dönemlerde söz çok önemlidir. Kırgızların da zengin bir sözlü kültüre sahip oldukları düşünüldüğünde Kırgız kültürü içerisinde sözün, konuşmanın önemli olduğu bilinir. Ancak söz söylemek, konuşmak, karşısındaki insana söylediklerini, anlattıklarını dinletebilmek bir yetenektir. Kırgızların Manas Destanı gibi eşsiz bir esere sahip oluşları da onların söz söylemedeki yeteneklerinin bir kanıtıdır. Kırgızlar söz söylemede usta kişilere çeçen demektedirler. Bu kişiler bilgili, donanımlı, karşısındaki kişilere kendilerini dinletebilen yetenekli kişilerdir. Çeçenler, söyledikleri çeçen sözlerle kendini dinleyenlere akıl vermekte, yol göstermekte, toplum içerisinde birlik ve beraberliğin oluşmasına yardımcı olmaktadır. Çeçenler, tarih içerisinde hem Kırgız sözlü kültürünün oluşmasında hem de Kırgız millî kimliğinin devamlılığında önemli kişilerdir. Bugün bile pek çok çeçen hakkında anlatılan efsaneler, masallar büyükleri tarafından Kırgız çocuklarına ve gençlerine anlatılmaya devam etmektedir. Ceerençe Çeçen de bu isimlerden biridir. Bu çalışmada Kırgız çeçenlik hüneri ve Ceerençe Çeçen üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Konuşmak, söz, söz ustası, çeçen, çeçen sözler

Kyrgyz Çeçen Craftsman And Ceerençe Çeçen

Abstract

Speaking is the most important characteristic that distinguishes human beings from other creatures. Human beings have the ability to express their feelings, happiness and situations by speaking. People establish communication by speaking. A word can start a war, just as it can change history completely. From this viewpoint, we can understand that speech was very important in the periods when written culture had not yet been developed. Given that the Kyrgyz have a rich oral culture, words and speech are very important to Kyrgyz culture. However, speaking and making others listen to you is an ability. Having a unique artifact like the *Epic of Manas* is evidence of Kyrgyz people's speech ability. Kyrgyz call people who are masters of speaking *çeçens*. They are sophisticated, well-spoken people who can make others listen to them. *Çeçens* can give advice to and lead those who listen to them using *çeçen* words. They also help to create unity and solidarity within community. *Çeçens* are important people in terms of shaping Kyrgyz speech culture throughout history and the continuity of Kyrgyz national identity. Even today, myths and stories about *çeçens* are still told to children and youngsters by elderly people. Ceerençe Çeçen is one of these names. This study focuses on Kyrgyz *çeçen* craftsmen and Ceerençe Çeçen.

Keywords: Speaking, speech, speech master, *çeçen*, *çeçen* words

* Gazi Üniversitesi, Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi, Türkiye, ilknuriscanoglu@gazi.edu.tr

Giriş

Konuşmak, insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğidir. İnsan konuşarak derdini, sevincini, durumunu karşındakilere anlatabilir. Bu açıdan bakıldığında konuşmanın insanlar arasında iletişimi sağladığı açıktır. Gündelik hayatta insan evinde, işinde farklı amaçlarla bir konuşma içerisinde olabilir. Tarihte bir vezirin hanıyla, askerde bir komutanın askerleriyle, günümüzde bir öğretmenin öğrencisiyle konuşmasının ardında bir amaç gizlidir. O halde konuşma kişinin yaşamına yön verebilecek hatta fikirlerinin değişmesine olanak sağlayacak bir etkiye sahiptir. Konuşma içeriğinin anlamlı ve bilgi açısından doygunluğu ile konuşanın ve konuşma şeklinin bazı özelliklere de sahip olması gerekir. Konuşmanın etkileyici olduğu durumlarda dinleyen kişinin konuşanın etkisiyle fikrini ve bakış açısını değiştirmesi mümkündür. Bu etkiyi Antik Yunanda görmekteyiz. Bu dönemde yapılan mahkeme konuşmalarında kişilerin konuşmalarıyla suçlunun suçsuz, haklının haksız, iyinin kötü, kötünün iyi olduğuna inanıldığı bile olmuştur(Selen, 1973) . Etkileyici ve güzel konuşmanın temelleri Antik Yunan’da atılmıştır. Retorik olarak adlandırılan güzel konuşma sanatına dair hitabet okullarının da bu dönemde açıldığı bilinir. Sokrates, Aristoteles bu okulları açanlardan bazılarıdır(Selen, 1973).

Elbette konuşan kişinin konuşmasını önemli kılan bazı özellikler olması gerekir. Öncelikli olarak konuşan kişinin tavrı, duruşu; konuşurken kullandığı kelimeler ile tonlaması, vurgusu ayrıca kullandığı jest ve mimikleri de konuşmanın etkili olmasında yardımcı olan unsurlardır. Selen’e (1973:6) göre “Yunanistan’ın Romalılar tarafından ele geçirildiği dönemde konuşması ile dikkat çeken Çiçero isimli söz ustasına göre bir konuşan çevresindeki her şeyi incelemeli ve hemen hemen her alanda bilgi sahibi olmalıdır. Yoksa konuşmacının konuşması içeriği zayıf, niteliksiz bir konuşma haline gelir.”

Atasözlerimiz içerisinde “*Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.*” atasözü güzel konuşmanın ne kadar da etkili bir araç olduğunu gösteren bir örnektir. O hâlde Türk kültüründe insanlar arasında güzel konuşmak önemlidir. Tatlı dil ile aşılmayacak sorun, çözülmeyecek problem yoktur. Antik Yunan’da retorik olarak adlandırılan güzel ve etkileyici konuşma sanatı, Türk kültürü içerisinde hitabet olarak adlandırılır. Güzel konuşan kişi de hatiptir. Uzun’a (2000:147) göre “Türk tarihine bakıldığında kağanlarımızı, komutanlarımızı, pek çok şair ve yazarımızı hatip olarak nitelemek yanlış olmayacaktır. Ancak ilk hitabet örnekleri Türk destan metinleri içerisinde görülür. Oğuz Kağan Destanı’nda, Dede Korkut’ta, ilk yazılı belgelerimiz olan Orhun Abidelerinde ilk hitabet örneklerini görmek mümkündür.” Mustafa Uzun tarafından kaleme alınmış “Türk Hitabet Tarihine Genel Bir Bakış” başlıklı makalede Uzun (2000: 47) “Türk hitabet tarihi genel olarak üç dönem içerisinde ele alınır:

1. Orta Asya’daki ilk dönem.
2. 12.- 15. yüzyıllar arasındaki geniş Türk Dünyasını kapsayan dönem.
3. Selçuklu ve Osmanlı Dönemlerinden günümüze ulaşan dönem.”

Antik Yunan’da ilk örneklerine rastladığımız *retorik*, Türk kültüründe *hitabet* olarak karşılaştığımız güzel söz söyleme sanatı, Türk Dünyasında özellikle Kırgız sözlü edebiyatı ve kültüründe karşımıza “*Çeçendik*” şeklinde çıkar. Değirmenci’ye (2013:217) göre “Çeçen kelimesi bazı ses farklılıkları olmak üzere Kazak, Karakalpak, Özbek, Başkurt Türkçelerinde var olan ortak kelimelerden biridir ve anlam olarak “söz ustası” anlamına gelmektedir.” Çeçen sözcüğü Kırgızca-Türkçe Sözlük’te “*Söz cambazı, söz ustası*” olarak tanımlanırken, çeçendik “ *Söz cambazı olma durumu*”, çeçendik sözler ise “*Söz cambazı tarafından duruma göre söylenen etkili, çarpıcı sözler.*” olarak belirtilir. Özkan’a (2000: 611) göre “Şeşenlik yani çeçenlik, sanatkârâne bir iştir ve arka planında derin manalar taşır, bir bilgi birikimi gerektirir.” Kırgızların dünyanın en uzun destanı olan Manas Destanına sahip oldukları düşünüldüğünde Kırgızların söz söyleme sanatında ne kadar da usta oldukları anlaşılır. Akmatiev (2004:9) Radloff’un Kırgızların söz söylemedeki ustalıklarına dair söylediklerini “Kırgızlar hiç bunalmadan, beklemeden, hızla konuşurlar. Onlar fikirleri açık, her şeyi hemen söyleyebilen insanlardır. Sıradan söyledikleri

sözlerde bile ara ara ritm duygusu hissedilir. Söyledikleri sözlerde estetik açıdan bir güzellik vardır. Konuştuklarında kendilerini dinleyen insanları kolaylıkla etkileyebilirler. Nerde, ne zaman, ne söyleyeceklerini çok iyi bilirler.” şeklinde belirtir.

Bir diğer taraftan Kırgızların zengin bir sözlü kültüre sahip oluşları söyledikleri dualar, doğum, evlenme, ölüm gibi geçiş dönemlerinde yaptıkları uygulamalar ve ritüeller sırasındaki duaları ve kalıp sözleri de yine Kırgızların söz söylemedeki ustalıklarının başka bir kanıtıdır. Bu geçiş dönemi uygulamaları sırasında yapılan dualar da aslında birer çeçenlik örnekleridir. O hâlde Kırgız çeçenlik hünerinin kaynağını Kırgız atasözlerinde, destanlarında, efsanelerinde, masallarında, dualarında aramak hiç de yanlış olmayacaktır.

Çeçenliğin toplumsal hayatta birlik ve beraberliği sağlayıcı etkisi önemlidir. Çeçenin sözleri kimi zaman insanlara nasihat verirken kimi zaman da insanların yapacağı işleri kolaylaştırıcı etkiye sahip olmuştur. Bu sebeple Kırgızlar, çeçenlerin sözlerine önem verirler. Son dönemde çeçenlik hüneri Kırgız okullarındaki müfredata da alınmıştır. Hatta günümüz Kırgız gençlerine çeçenlik hünerini öğretmek ve yeni nesil arasında devam ettirmek amacıyla çeçenlik kursları bile düzenlenmektedir. Kırgız atasözleri içerisinde geçen “süylöp süylöp çeçen bolot.” (*Konuş konuş çeçen olur.*) “Körö körö kösöm, bile bile bilgi, süylöp süylöp çeçen bolot” (*Göre göre tecrübeli, bile bile bilgili, konuşa konuşa çeçen olur.*) şeklindeki atasözleri çeçenliğin birinci şartının konuşmak olduğunu gösterir. Çeçen olabilmek için sadece konuşmak yeterli değildir. Kapalbaev’e (2015:5) göre “Öncelikle bir çeçenin irticalen konuştuğu için söyleyeceklerini akıl süzgecinden geçirip, ne söyleyeceğini hızla bulup, net ve açık bir şekilde, sözün söyleneceği yeri, durumu ve zamanı kestirip sözü ustalıklarla karşısında onu dinleyen insanlara iletmesi gerekir. Bunu yaparken de kafiyeli sözlerini bazen alçak bazen de yüksek sesle etkileyici bir şekilde söyler. Çeçenlerin doğuştan sahip olması gereken özelliklerinin yanı sıra donanımlı olmaları da gerekir. Örneğin çeçenin dünya görüşüne ve pek çok alanda bilgiye de sahip olması lazımdır. Çeçenler; gelenek görenek, tarih, coğrafya çok iyi bilmelidirler.” Taştemirov (1973:97) Kırgızlar “Çeçendin körkü kep menen”, (*Çeçenin güzelliği söz ile*) “Baatır bolmok mañdaydan, çeçen bolmok tandaydan” (*Kahraman olmak tabiattan, çeçen olmak bulmaktan.*) derken” aslında çeçenlik hünerinin özelliklerini dile getirmektedirler. İki çeçenin karşılıklı olarak oturup birbirlerine cevap verdikleri yarışma şeklinde söz söyleyişlerini Kırgız akınlık geleneği içerisindeki ayıtış söyleme geleneğine benzetmek mümkündür. Ancak akınların da irticalen söz söyleme yeteneklerini çeçenlik hünerinin bir yansıması olarak ele almak doğru olacaktır. Kapalbaev (2015:8) “Kırgız akını sözünü söylerken kendilerinde var olan feraset, sınırlılık (ileri görüşlülük), ritm duygusu, hazır cevaplılık, kolay cevap verme gibi çeçenlik hünerini de ortaya koymuş olur.” şeklinde Kırgız akının özelliklerini sıralar. Demek ki her akında bir çeçen olma özelliği vardır denilebilir.

Akmataliev’e (2004: 11) göre “Kırgız sözlü edebiyatının oluşmasında ırçılar, akınlar, Manasçılar, Semeteyciler, sancıraçılar

1

, çeçenler, kuudullar¹, koşokçular², camakçılar³ ve sözmörler⁴ önemli kişilerdir.” Zengin Kırgız sözlü kültürü onlar sayesinde oluşmuştur.

Kapalbaev (2015:60) “Kırgızlarda çeçenler söyledikleri sözlerinin içeriğine, hal ve hareketlerine göre üç türe ayrılır:

¹ Şecereci.

¹ Mizahçı, komedyen.

² Ağıtçılar

³ Kafiyeli söyleme yeteneği olan

⁴ Söz ustası, güzel konuşmasını bilen kimse.

1. Akıl Çeçen: Dil hünerinin yanı sıra aklını da çok iyi kullanan, söyleyeceği sözleri hızla düzenleyen, çabuk cevap verebilen çeçendir.
2. Körögöç Çeçen: Doğuştan insanların iç dünyasını çözümleyebilen, sınıçlık (ileri görüşlülük) özelliklerine sahip çeçendir.
3. Kurgak Çeçen: İleri geri konuşan çeçenlerdir.”

Özellikle Kırgız kültüründe çeçenler hakkında halk arasında anlatılan efsaneler oluşmuş ve onların konuşmadaki ve hazır cevaplılıktaki yetenekleri halk arasında dilden dile yayılmıştır.

Kaplabaev (2015: 59) “Kırgızların çeçenlik olarak adlandırdıkları güzel söz söyleme sanatını Kırgız kültür tarihi içerisinde üç döneme ayırmak mümkündür:

1. Manas devrindeki Acıbay, Baycigit gibi çeçenlerin yaşadıkları devir (9-10.yüzyıllar).
2. Ceerençe, Aldar Kösö, Akıl Karaçaç gibi çeçenlerin yaşadıkları devir (15.-16. yüzyıllar).
3. Tilekmat Ake, Sart Ake, Moyt Ake, Sadır Ake, Kökötöy, Kuyruçuk gibi çeçenlerin yaşadıkları devir (18. -20. yüzyıllar).”

Ceerençe Çeçen

İbrahimova’ya (2015:326) göre “Kırgız çeçenlik geleneği içerisinde geçmişten günümüze kadar ulaşan çeçen sözler Aldar Kösö, Akıl Karaçaç, Tilekmat, Sartı Moytu, Kıdır Ake, Kökötöy, Kuyruçuk, Ceerençe Çeçen isimli çeçenlere aittir.” Özellikle bazı çeçenlerin ve çeçen sözlerinin Türk Dünyasındaki ortaklıkları dikkat çekicidir. Ceerençe Çeçen’in de Türk Dünyasında ortak tanınan bir çeçen olduğu görülür. Değirmeci’ye (2013: 220) göre “Ceerençe Çeçen Kazaklarda Jiyrenşe Şeşen adıyla bir halk kahramanı olarak bilinir. Akmatatiev’e (2010: 283) göre “Ceerençe Çeçen’in Tolubay Sınçı ve Toktogul Irçı ile aynı zamanlarda yaşadığına inanılır.” O; Altay, Kırgız, Nogay, Kazak ve Karakalpaklarda bilinir. Ceerençe Çeçen’in 14. ve 15. yüzyıllarda yaşadığına inanılır. Ceerençe Çeçen, Kırgız halkı için önemli bir kişidir. Kırgızlar arasında yeni evlenen çiftin çocuklarının olması için yapılan bir duada çiftin çocuklarının Ceerençe gibi söz söylemede usta olması dlenir:

Baldarınar Ceerençedey çeçen bolsun, *Çocuklarınız Ceereçe gibi sözde usta olsun.*

Toktogulday ırçı bolsun, *Toktogul gibi ırçı olsun.*

Tolubayday sınçı bolsun *Tolubay gibi sınçı olsun.*

(Akmatatiev ve diğerleri. , 2003: 363)

Kırgız sözlü geleneğinin oluşmasında önemli bir role sahip olan Ceerençe Çeçen hakkında halk arasında onun çeçenlik hünerini gösteren pek çok hikâye ve olay bulunmaktadır. Halk arasında Ceerençe Çeçen ile ilgili anlatılan bir hikâyede karısının ölüm haberini alan Ceerençe Çeçen’in karısının ölüm haberini kendisine duyurmaya gelen kişilere verdiği cevaplar onun çeçenlik hünerinin önemli örnekleri arasındadır. Hikâyeye göre Ceerençe Çeçen’in evinde olmadığı bir zamanda karısı vefat eder. Halk tarafından zekâsıyla tanınan Ceerençe’ye karısının öldüğünü söylemek zor olur düşüncesiyle halk içlerinden akıllının da akıllısı olduğunu düşündükleri bir kişiyi yanına birkaç kişi daha ekleyerek Ceerençe Çeçen’nin yanına gönderirler. Ceerençe Çeçen’in olduğu yere gelenler ilk olarak havadan sudan konuşup hal hatır sorduktan sonra içlerinden biri sorular sormaya başlar. Sorular ve Ceerençe Çeçen’in akıl dolu verdiği cevaplar Kapalbaev’de (2015:98) şöyledir:

- *Ceeren ağabey bu dünyada insan çocuğunu doğurup iyi kötü hayatına devam eder, oğlu veya kızı öldüğünde ne olur?*

- *Oğlu veya kızının ölmesi kökünün alev almasına benzer, diye cevap verir.*
- *Babası ölen kişi neye denktir?*
- *Babası ölen kişi dağının taşının devrilmesine denktir.*
- *Erkek kardeşi ölen neye denktir?*
- *Erkek kardeşi ölen elindeki kamçısını aldırmaşa benzer.*
- *Ağabeyi ölen neye denktir?*
- *Büyük ağabeyi ölen derdini sıkıntısını anlatacak kimsesi olmayana denktir.*
- *Annesi ölen neye denktir?*
- *Annesi ölen bağlanmış malını kaybetmişe benzer.*
- *Karısı ölen neye benzer?*
- *Karısı ölen kapıları kapalı şehrinin çökmesine denktir diye cevap verir.*

Ceerence Çeçen hakkında anlatılan bir başka anlatı ise şöyledir:

Ceerence Çeçen'in Tölö adında bir oğlu vardır. Oğlu bir gün halk arasında kendini över ve:

“Bir geyiğe(ok) atsam geyiğin arkasındaki toynağı ile kulağının ucunu sıyırdı geçti! Bunu duyan halk gülmeye başlar çünkü bir okla aynı anda bir geyiğin hem toynağını hem de kulağını vurmak imkânsızdır. Oğlunun halk içinde gülünç duruma düşmesini istemeyen Ceerence Çeçen oğlunun imdadına yetişir ve hemen: “Yavrurum, geyik toynağı ile kulağını kaşındığı zamanda oku atmışsın.” der. Oğluna gülen halk bir anda susar ([www.tyup.net/ page/ zheerenche-chechen](http://www.tyup.net/page/zheerenche-chechen)).

Ceerence Çeçen ve gelini Akılkaracaç hakkındaki anlatılar halk arasında oldukça yaygındır. Özellikle Akılkaracaç'ın kayınbabasından da akıllı ve hazır cevap olduğu söylenir. Halk arasındaki yaygın anlatıya göre Ceerence Çeçen altı ay boyunca oğluna evleneceği bir kız arar. Sonunda oğluna layık olduğunu düşündüğü Akılkaracaç ile karşılaşır. Ceerence Çeçen ile Akılkaracaç'ın karşılaşmalarındaki konuşmaları Akılkaracaç'ın da ne kadar kıvrak zekâlı bir kız olduğunu gösterir. Yağmura yakalanan Akılkaracaç'a Ceerence Çeçen soru sorunca Akılkaracaç şu cevapları verir:

- *Ee, yavrurum diğer kızlar çoktan evlerine gittiler, sen neden evine gitmeyip burada öyle durup kaldın?*
- *Ee, baba, o kızların dört zararı, benim üç yararım bir zararım var. diye cevap verir.*
- *Yararın nedir?*

Buzağım (annesini) emmedi, odunum da kuru kaldı, kendim de ıslanmadım. Eve gittiğimde annem dövmeyecek, bu üç yararım. Çapanım ıslandı bu ise benim zararım, bu sebeple onları anneleri dövecek... İşte kaçıp giden kızların dört zararı var (<http://kmb3.kloop.asia/2014/10/01/zheerenche-chechen>). Bu konuşmaların ardından Ceerence Çeçen, Akılkaracaç'ı oğluna uygun görür.

Ceerence Çeçen'in tarihte gerçekten yaşayıp yaşamadığı tam olarak bilinmese de onun Özbek Hanı Canıbek Han zamanında yaşadığına inanılır. Ceerence Çeçen ve gelini Akılkaracaç ile ilgili halk arasında dilden dile dolaşan bir başka anlatıda Canıbek Han da geçmektedir. Anlatıya göre oğlu Tölö ile Akılkaracaç'ın düğünü olurken Canıbek Han da gelini görmek için düğüne gelir ama gelini çok beğenir. Gelini kendine almak ister ama bunu kimseye söyleyemez. Bu düşüncesinin üzerine Ceerence Çeçen'e geline dört soru sormak istediğini söyler. Canıbek Han'ın soruları şöyledir:

- | | |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Tulpardı uyga satsa ne bolot? | “Asil bir atı bir sığıra satsalar ne olur?” |
| Attı eşekke satsa ne bolot? | Atı eşeğe satsalar ne olur? |
| Tuygundu kargaga satsa ne bolot? | Beyaz atmacayı kargaya satsalar ne olur? |
| Başı açık katındı naadanga satsa ne bolot? | Bekâr kadını cahile satsalar ne olur?” |

(<http://kmb3.kloop.asia/2014/10/01/zheerenche-chechen>)

Akılkaravaş'ın hanın dört sorusu karşısında verdiği cevaplar oldukça zekicedir:

“Yararı olmayan asil bir attan süt veren sığır iyidir, güçsüz attan yorulmayan eşek iyidir, yaş odundan çıtır çıtır yanan kuru odun iyidir, kanadı olmayan beyaz atmacadan kanatlı karga iyidir.” şeklinde hana cevap verir.

Akmataliev ve diğerlerinde (2010:283) “Bu olayın ardından Canıbek Han Akılkaravaş'ı almak için başka yollar dener ve Ceerençe Çeçen'i uzaklara sürgüne gönderir. Bu olayın üzerine Ceerençe Çeçen halka bir mektup yazar ve Canıbek Han'ı kardeşi Berdibek'e öldürtmek için halkla fikir birliği yapar. Böylece Canıbek Han'ın yerine tahta kardeşi Berdibek geçer. Tarihte de 1342-1357 yılları arasında Altın Ordu devletinin başına Canıbek Han'ın yerine gerçekten Berdibek Han'ın geçtiği görülür.”

“Ceerençe'nin Balası” isimli halk arasında çok yaygın bir masalda da yine Ceerençe'nin çeçenlik ve sınıçılık özelliği görülür. Masala göre Canıbek Han, Ceerençe'ye “İyiden kötü doğar mı?” diye sorar. Ceerençe Çeçen de “İyiden kötü doğmaz.” diye cevap verir. Bu konuşmanın ardından zaman geçer ve Ceerençe Çeçen vefat eder. Birkaç zaman sonra Canıbek Han, Kalmuklara karşı savaşa hazırlanır ve Ceerençe'nin oğluna “Düşmana karşı gidiyoruz, sen de bizimle gel.” diye haber salar. Ceerençe Çeçen'in oğlu da savaşa atıyla birlikte katılır. Savaş başlar ancak Kalmukların askerleri o kadar güçlüdür ki Canıbek Han'ın askerleri savaştan kaçmaya başlar. Bu kaçış sırasında hanın atı bir türlü yürümez. Bunu gören Ceerençe Çeçen'in oğlu Canıbek Han'a “Benim atımı alınız benim düşman eline geçmem bir şey ifade etmez ama Kalmuk'un kanını almaya gelip askerleri kaçan Canıbek Han tutsak edildi şeklinde halkın adını kötüye çıkaracak ve tarih boyunca bu şekilde anılacak bu sözü söyletmem.” der. Canı Bek Han'a atını verir, Han'ın atına da kendisi biner. Bu olay üzerine Canıbek Han Ceerençe'nin söyledikleri doğruymuş diyerek ona bir kez daha hayran kalır. (<http://kmb3.kloop.asia/2015/02/11/zheerenchenin-balasy>).

Sonuç

Sonuç olarak çeçenlik Kırgız sözlü edebiyatının temellerinde önemli yere sahip bir hünerdir. Kırgız çeçenlik hünerine sahip pek çok çeçen sözleriyle Kırgız halkına yol göstermiş, birlik ve beraberliğin devam etmesinde önemli rol oynamışlardır. Ceerençe Çeçen de bu söz ustalarından biridir. Türk Dünyasında farklı isimlerle de olsa tanınan ve tarihte gerçekten yaşayıp yaşamadığı kesin olarak bilinemeyen Ceerençe Çeçen, Kırgız sözlü kültürünün oluşmasında etkisi olan önemli bir çeçendir. Onun kıvrak zekâsı, adı gibi çevik dilli bir çeçen oluşu, hazır cevaplılığı, ileri görüşlülüğü, dünya görüşü onu diğer Kırgız insanlarına örnek kılmış ve onunla ilgili, 14.ve 15. yüzyıllardan günümüze kadar ulaşan anlatılar, masallar Kırgızların hafızalarında ve Türk Dünyasında yerini almıştır.

Kaynakça

- Akmataliev A. (2003). *Kaada Salttar ak batalar el adabiyatı seriyasınının 29- Tomu*. Bişkek.
- Akmataliev A. (2004). *Kırgız adabiyatı entsiklopediyalık okuu kuralı*. Bişkek.
- Akmataliev, A (2010). *Kırgız adabiyatı: tarih cana mezgil*. Bişkek: Avrasya Yayıncılık.
- Arikoğlu E. , Alimova C., Askarova R., Selçuk B.K. (2017). “*Kırgızça- Türkçö sözdük I.*”. Bişkek: Kırgızistan- Türkiye “Manas” Üniversitesi Yayınları.

Değirmenci, F. (2013). Kazak Halk Edebiyatında Hikmetli Bir Deyiş: Şeşendik Sözler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 37, 217-226.

<http://kmb3.kloop.asia/2014/10/01/zheerenche-chechen>

<http://kmb3.kloop.asia/2015/02/11/zheerenchenin-balasy>

İbraimov K. (2015). “Kırgız Folklorunun Canrdık Kuramına Calpı Münözdömö.” *Vestnik Bişkekского Gumanitarnogo Universiteta*.s. 323-327.

Kapalbaev O.E.(2015). “Kırgız Elinin Çeçendik Önörü”.

Özkan, İ. (2000). Türk boylarının sözlü edebiyatındaki “çeçen/şeşen/sesen” teriminin etimolojisi. *Uluslar Arası Türk Dünyası Halk Edebiyatı Kurultayı Bildirileri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Selen, N. (1978). Söz söyleme sanatının tarihsel gelişimi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*. Cilt XXIV, Sayı 1-4, Ocak-Haziran.

Taştemirov C., Bayhodcoev S., Zakirov S. (1973). “Kırgız oozeki çıgarmaçılık tarihının oçerki.” Frunze: İlim Basması.

Uzun, M.(2000). Türk hitabet tarihine genel bir bakış. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 19, s. 145- 159.

www.tyup.net/ page/ zheerenche- chechen.

Çuvaşçanın Çokluk Ekine Teorik Bir Bakış

Arş. Gör. Kubilay FENER*

Özet

Türk dilleri pek çok noktada ortak özellikler gösterse de her birinin kendine has birtakım dilsel özellikleri mevcuttur. Çuvaşçanın çokluk eki {+sem} yapı bakımından tüm Türk yazı dillerinin çokluk ekinden farklılık göstermektedir. Bu çokluk eki üzerine yabancı Türkologlar tarafından pek çok görüş ortaya konulmuşken Türkiye Türkolojisinde ortaya konan teori ve görüşler ise hayli mahduttur. Bununla birlikte ortaya konan görüşler, bilim dünyasını tatmin etmekten uzaktır. Altay dillerinin başlıca özelliklerinden birisi çeşitli çokluk eklerinin sık sık görülen kombinasyonları ve çokluk yapılarının kolaylıkla çokluk anlamını ya da işlevini yitirmesidir. Bu bilimsel olgu etrafında Türkçenin gerek tarihî lehçelerinde gerek çağdaş dillerinde ek yığılması denilen dil olayı eklerin kaybolan fonksiyonunu canlandırmak üzere dilin başvurduğu yöntemlerden biridir. Bu olgudan yola çıkarak Çuvaşçanın çokluk ekinin kökeni hakkındaki görüşler incelenmiş, Türkçenin ekler konusundaki tarihî seyri ve genel eğilimi göz önünde bulundurularak Çuvaşçanın çokluk ekinin köken bilgisi birtakım delillerle aydınlatılmaya çalışılmıştır. Diğer Altay dillerinde de yaşayan çokluk eki {+s}, kendi iç dinamiklerinden ötürü kullanımının azalması sonucunda dil hafızasında bir aşınmaya uğramıştır. Bu aşınma sonucunda dilin, çokluk ekinin kaybolan bu fonksiyonunu yeniden canlandırmak için ek üzerine çokluk belirtme fonksiyonu olan başka bir ek getirerek {+An} yeni bir biçimbirim {+sem} oluşturduğu ispatlanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çuvaşça, çokluk eki, Moğolca, ek yığılması

A Theoretical Overview on the Plural Suffix of Chuvash

Abstract

Although Turkic languages show common characteristics in many points, each has its own linguistic characteristics. The plural suffix of Chuvash differs from the plural suffix of all Turkic writing languages in terms of structure. While many views have been put forward by foreign Turkologists on this plural suffix, the theories and opinions put forward in Turkey are quite limited. However, the views put forward are far from satisfying the scientific world. One of the main features of the Altaic languages is the frequent combinations of various plural suffixes and the plurality of structures that easily lose their meaning or function. Around this scientific phenomenon, the language event, called the pleonasmus in both historical dialects and Modern Turkic Languages, is one of the methods used by the language to revive the lost function of the suffixes. Based on this fact, the views about the origin of the plural suffix of Chuvash were examined, and the origin knowledge of the plural suffix of Chuvash was tried to be illuminated with some evidences, considering the historical course and general tendency of Turkish on the suffixes. The plural suffix {+ s} which also lives in other Altaic languages, has undergone an erosion in the language memory as a result of the decrease of its use due to its internal dynamics, and the language has brought another suffix, which is the plural function, on this suffix to revive the lost function of the plural suffix {+An} It has been tried to prove that it creates a new morpheme {+sem}.

Keywords: Chuvash, plural suffix, Mongolian, pleonasmus

* Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türkiye, kubilay.fener53@gmail.com

Giriş

Ana Bulgarcanın günümüzdeki tek temsilcisi konumunda bulunan ve İdil-Bulgar Türkçesinin devamı olarak kabul edilen Çuvaşça, bünyesinde barındırdığı arkaik özellikler nedeniyle Türk Dili araştırmalarında önemli bir yer tutmaktadır. Tarihsel süreç ve coğrafi ayrılıklar nedeniyle Çuvaşçanın Genel Türkçeye aykırı kendine has birtakım özellikleri vardır.¹ Bu yazının konusu ise Çuvaşçayı morfolojik olarak diğer tüm Türk dil ve diyalektlerinden ayıran Çuvaşçanın çokluk ekidir. Bu ek üzerine yurt dışındaki Türkoloji kürsülerinde pek çok şey söylenmiş ve kuramlar ortaya atılmıştır. Ancak Türkiye Türkolojisinde Çuvaşçanın çokluk eki üzerine söylenenler yok denilecek kadar azdır. Bunda en önemli etken, ekle ilgili verilerin ve tarihî vesikaların az ve görece geç döneme ait olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca Johanson, Türk dilleri üzerine yerinde yaptığı bir tespit, Türk dillerinin çeşitli şekillerde ölçünlüleşme ve uyumlara bağlanma yoluyla kendi gelişme evrelerinin izlerini son derece tesirli bir şekilde ortadan kaldırdığını ifade etmiştir (Johanson: 2002: 174).

Eldeki yazıda, Çuvaşçanın kendine has özelliklerden {+sem} çokluk ekinin tarihsel gelişimi üzerine söylenenler analiz edilecek ve bu bilgiler ışığında kökeni henüz tam olarak aydınlatılamamış bu ek hakkında yeni bir etimoloji teklifi yapılacaktır. Ancak yapılan bu teklif tıpkı diğer bilginlerinki gibi teorik olacaktır. Çünkü Çuvaşçanın atası olarak kabul edilen İdil-Bulgarcasına dair elimizdeki en eski belgeler XIII.–XIV. yüzyıldaki İdil-Bulgar mezar taşlarıdır (Tekin 1988). 14. yüzyıldaki metinlerde İdil-Bulgarcasının çokluk eki karşımıza {+sem} olarak çıkmaktadır: *'ulamāsemne, mescidsemne* (Tekin, 1988: 190-191). Mezar yazıtlarından önceki yüzyıllar için elimizde yazılı belgelerin olmaması, ekin kökenini, tarihsel gelişimini, oluşumunu incelemeyi zorlaştırmakta ve ek üzerine fikir beyan etmeyi sakıncalı hale getirmektedir. Çünkü dil devinimseldir, sürekli etkileşim ve değişim halindedir. Daha eski yazılı belgelerin bulunması elbette ki Çuvaşçaya dair eklerin, kelimelerin, söz dizimsel özelliklerin belirlenmesi, asli yapılarının ortaya konulabilmesi açısından son derece önemlidir.

I. Genel Türkçe ve Çuvaşçada Çokluk Eki

İsmin karşıladığı nesne sayısının birden fazla olduğunu ifade etmek için teklik şekline çokluk eki getirilerek ismin çokluk şekli yapılmaktadır. Çağdaş Türk dillerinin tamamında, Çuvaşça müstesna, çokluk eki köken, işlev ve yapı bakımından aynıdır. Ata, Türk dillerinde gerek tarihî gerekse -Çuvaşça dışında- günümüzde çokluk ve topluluğu ifade etmek için kullanılan en yaygın ekin {+lAr} olduğunu belirtmiştir (Ata, 2009: 90). Türk dillerinin arasında çokluk eki kategorisi bakımından görülen en büyük farklılık, kimi dillerde ekin başında bulunan /l/ ünsüzünün ses benzeşmesi ya da ses uyumu sonucunda fonetik olarak varyantlaşmasıdır. Bununla birlikte, Türkçenin yazılı kayıtlarla takip edebildiğimiz en eski dönemi olan Orhon Türkçesinde {+lAr} *bāglār* “beyler” (<bāg), {+gUn} *iniygünüm* “erkek kardeşlerim” (<*iniy+gün<ini), {+An} *oglanım* “oğullarım” (<og(u)l+an), {+(x)t} *oglit* “oğullar” (<og(u)l+it), *tarkat* “tarkanlar” (<tarkan), {+s} *inisi* “erkek kardeşleri” (<in(i)s²+i) ekleri topluluk ve çokluk eki işlevinde kullanılmaktaydı (Tekin, 2016: 96-97). Gabain ise *Eski Türkçenin Grameri* adlı çalışmada çokluk kategorisi altında +lAr, +GUn, ikilik bildiren +z krş. Eski Moğolca *+re, +An ve Moğolca +t eklerini vermiştir (Gabain, 1995: 62). Ancak {+lAr} eki Orhon Türkçesinin fiil çekiminde kullanılmamakla birlikte sadece kişilerle ilgili kelimelerde kullanılmıştır. Yani bu dönemde {+lAr} ekinin kullanım alanı daha dardır. Fakat Uygur Türkçesinden itibaren ekin kullanım alanı genişlemiştir (Ercilasun, 2015:277). Uygur Türkçesinden itibaren {+lAr} ekinin genelleşmesiyle birlikte çokluk eklerinin sayısında ve kullanımında azalma görülmüştür. Aynı zamanda, Eski Türkçe döneminde çokluk ya da topluluk gösterme fonksiyonunda kullanılan bu biçimbirimler, çokluk işlevlerini zamanla

¹ Çuvaşçaya has özellikler için bkz.: Ersoy, Feyzi. (2013). Çuvaşçaya Özgü Bazı Özellikler Üzerine. Turkish Studies. Volume 8/9. s: 241-251.

² Tekin, bu çokluk ekinin başına tek örnekte bulunmasından dolayı “belki” ibaresini koymuştur (Tekin, 2016: 97).

kaybetmiş ve bunun sonucunda da fosil morfem haline gelmişlerdir. Yukarıda belirtilen ekler arasında yalnızca {+lAr} çokluk işlevini sürdürerek Çuvaşça dışındaki Türk dillerinde genelleşmiştir.

{+lAr} çokluk ekinin etimolojisi hakkında günümüzde birçok görüş ortaya konmuşsa da Poppe'nin görüşü rağbet görmüştür. Poppe ekin /*la/ ve /*r/ çokluk eklerinin birleşiminden meydana geldiğini ifade etmiştir. Yani, burada iki ekin birleşiminden bir ek oluştuğu görüşü savunulmaktadır (Poppe, 2008:102). Türkçenin eş zamanlı çokluk eki {+lAr} ekinin etimolojisi hakkında farklı bir görüş de Janhunen tarafından ortaya konmuştur. Bilgine göre {+lAr} eki, *ol-ar>o-lar “onlar” çokluk zamirinin yanlış bir şekilde hecelenmesiyle ortaya çıkan ikincil bir şekildir (Janhunen, 2018:488). {+lAr} ekinin kökenine ışık tutabilecek önemli bir diğer çalışma da Aysu Ata tarafından yapılmıştır. Ata, Karaçay-Balkarcada sistemli olarak kullanılan aynı zamanda arkaik özellikleri koruyan Horosan Türkçesinde de kullanılan ve DLT'nin yanı sıra Rylands nüshası Kuran tercümesinde de çokluk eki fonksiyonunda kullanılan bir {+lA} eki olduğunu tespit etmiştir (Ata, 2009). Yapısında kadim sırlar saklayan Çuvaşçada ise çokluk kategorisi {+sem} diğer tüm Türk dillerinden köken ve yapı bakımından oldukça farklıdır. Bu morfemin de etimolojisi ya da tarihsel gelişimi üzerine pek çok hipotez öne sürülmüştür. Öne sürülen bu görüşlerin çoğunluğu ise bilim dünyasını tatmin etmekten uzak kalmasının yanında tam olarak ekin mevcudiyeti ve etimolojisi hakkında genel bir fikir birliği sağlaması bakımından zayıf kalmıştır.

Çuvaşçanın çokluk ekinin yapısı ve iyelik ekiyle çekimi morfosentaktik açıdan Genel Türkçeye göre oldukça farklılık göstermektedir. Aynı zamanda Çuvaşçanın çokluk eki, önlük-artlık uyumuna da uymamaktadır. Örneğin, *aça+sem* “çocuklar”, *halap+sem* “masallar”. Ancak çokluk eki, yazı dilinde ünlü uyumuna uymasa da Pavlov ekin Viryal ağzında ünlü uyumuna uyan şekilleri olduğunu tespit etmiştir: *laşa+sam* “atlar” (Pavlov, 1965:71-72). Durmuş da çokluk ekinin bugüne kadar yapılan çalışmalarda ekin yazımından hareketle sadece tek biçimli olarak gösterildiğini ancak ünsüz uyumu gereği bu ekin Çuvaşçada tonlu ve tonsuz olarak [+sem] ve [+zem] şeklinde kullanıldığını belirtmiştir (Durmuş, 2009:39). Genel Türkçede ise çokluk eki {+lAr}'dır. İlk farklılığın biçimsel olarak ortaya çıktığını belirtmek mümkündür. Bir diğer farklılık ise çokluk ekinin iyelik ekiyle çekiminde yani morfosentaktik olarak ortaya çıkmaktadır. Genel Türkçede *isim+çokluk eki+iyelik eki* şeklinde olan dizilim, Çuvaş Türkçesinde *isim+iyelik eki+çokluk eki* şeklindedir. Bu özellik, Çuvaşçayı diğer Türk dillerinden ayıran en önemli biçimbilgisel fark olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca yine Çuvaşçaya özgü olarak çokluk eki {+sem}'in hâl ekleriyle çekiminde, çokluk ekinin sonunda bulunan dudak ünsüzü /-m/ sesi, diş ünsüzü /-n/ sesi ile nöbetleşir. Çokluk ekinin ismin hâl ekleriyle çekiminde araç-birliktelik ve sebep-amaç hâlini bu olgunun dışında tutmak gerekir. Örneklerle açıklayacak olursak:

A. İyelik ve Çokluk Ekinin Çekiminde:

GT *çocuk + lar + (i)m* ~ ÇT *aça + m + sem*.

GT *ev + ler + (i)miz* ~ ÇT *kil + (□)m□r + sem*.

B. Hâl Ekleriyle Çekiminde:

kil + sen “evlerin”

kil + sen + e “evleri / evlere”

kil+ sen+ çe “evlerde”

kil + sen + çen “evlerden”

Ekin yapısını ve çekimlerdeki farklılıklarını yukarıda kısaca tanıttıktan sonra şimdi bu biçimbirimin oluşumu konusundaki etimolojilere ve görüşlere geçebiliriz. Genel Türkçede {+lAr} olan çokluk ekinin Çuvaşçada tamamıyla farklı bir yapı olan {+sem} şeklinde olması birçok tartışmayı ve hipotezi de

beraberinde getirmiştir. Ekin tarihi ve nasıl oluştuğu hakkında pek çok görüş olmasına karşın ortaya atılan görüşler bilim dünyasını tatmin etmekten uzaktır.

II. Çuvaşçanın Çokluk Ekinin Etimolojisi Üzerine Görüşler

{+sem} eki ile ilgili kimi görüşler şu şekildedir:

Çuvaşçayla yakından ilgilenen ve Genel Türkçe *z/ş* seslerine karşılık *r/l* ses denkliliğini bulan Schott, {+sem} ekinin Eski Türkçede *bütün*, *hepsi* anlamında kullanılan *kamu* ~ *kamug* > (*chamuq*, *chamu*, *qamy*, *qemu*) kelimesinin yapısında ve seslerinde birtakım değişikliklere uğrayarak enklitikleştiğini hatta bu kelimenin diğer Altay dillerinde de ortak işleve sahip olduğunu belirtmiştir. Daha açık belirtilecek olursak Schott, Çuvaşçadaki çokluk biçimbiriminin, ismi çokluk bakımından niteleyen bir kelimedenden eklediğini belirtmiştir. Yani, burada GT. *k* > Çuv. *s* ses değişimiyle *kam* > *sam* değişiminin olduğunu ileri sürerek ekin kökeninin topluluk bildiren *sem* kelimesiyle ilgili olduğunu öne sürmüştür (Durmuş, 2009: 45'dan naklen). Fedotov, bu görüşe karşı çıkarak Eski Türkçede /*k*-/ sesinin Çuvaşçada /*s*/'ye değişmediğini, bu sesin Çuvaşçada genellikle /*h*/ olduğunu (ET *ķara* ~ Çuv. *hura*), az da olsa /*y*/ ve /*ş*/ seslerine de değiştiğini belirtmiştir: ET *ķan* ~ Çuv. *yun*, ET *ķanat* ~ Çuv. *unat* (Fedotov, 1996: 213-214). Durmuş da Schott'un izahında ses denklikleri tutarlı olsaydı bile ekin ünlü uyumu dışında olmasının açıklanmasının mümkün olamayacağını belirtmiştir (Durmuş, 2009: 45).

Ramstedt, bu ekin kökenini, ET'de *sa-*, *say-*“*hesaplamak*, *varsaymak*” fiilinin zarf-fiil ekinden teşekkül ettiğini belirtmiş ve /-n/ vasıta morfemiyle de genişlemiş biçimi olan ve günümüzde Türk dillerinin çoğunda yaşayan GT'deki **sayın* > *-sem* “her” biçimindeki kelimeyle ilişkilendirmiştir. Çuvaşça için kurallı bir değişim olarak kabul edilen -n > -m değişimiyle ekin {+sem} şeklini aldığını öne sürmüştür. (Ramstedt, 1957: 61). Räsänen de bu hususta Ramstedt ile aynı fikirde olduğunu belirtmiştir (Räsänen 1957: 55). Ancak Ersoy, Ramstedt'in çokluk ekiyle ilgili görüşünün fonetik açıdan inandırıcı olmadığı ifade etmiş, Eski Türkçedeki *kün sayın* “her gün” yapısının, Çuvaş Türkçesinde *kunseren* “her gün” şeklinde yaşadığını belirtmiştir (Ersoy, 2017: 97). Poppe, Altay dillerinin çokluk eklerini derinlemesine incelediği makalesinde Çuvaşçanın çokluk ekine değinmemiş olsa da çıkarımlarıyla Ramstedt'in görüşüne yakın görünmektedir (Poppe, 2008).

Fedotov bu ekin {sa-} “saymak” fiilinden {-n} /{-m} yapım ekleri yoluyla oluştuğunu ileri sürmüştür. Fedotov'a göre ek ET *san* “sayı” ve Çuv. **sam* > *som* > *sum* “sayı” biçiminden gelişmiştir (Fedotov, 1996:215). Zeynalov da çalışmasında Aşmarin'e atıfta bulunarak çokluk ekinin müstakil bir sözcük olan ve sayı çokluk bildiren *san* sözcüğünden geldiğini ifade etmiştir (Zeynalov, 1993: 108-109).

Grönbech, Genel Türkçedeki {+IAr} şeklinin Çuvaşçada arkaik dönemde var olmuş olsa dahi bu eke dair herhangi bir iz kalmadığını belirtmiş ve isim tabanına iyelik ekinden sonra geldiği için çokluk ekinin ayrı bir kelime yoluyla enklitikleştiğini belirtmiştir. Grönbech, bununla birlikte ikna edici bir etimoloji teklifinin henüz ileri sürülmediğini de ifade etmiştir (Grönbech, 2011 :62).

Yılmaz, Çuvaşçanın morfolojisini ele aldığı çalışmasında, ekin iyelik eklerinden sonra gelmesi nedeniyle bu biçimbirimin sonradan ekleşmiş bağımsız bir kelime olduğunu söyleyerek Grönbech ile yakın bir görüş ifade etmiştir. İlaveten ekin kökeninin *sayu-n* > *sem* “her” anlamındaki kelimedenden geldiğini belirtmiştir (Yılmaz, 2002:4).

Pritsak ise {+sem} biçimbiriminin Çuvaşçada yaşamayan iki ekin birleşmesi yoluyla oluştuğunu öne sürmüştür. Altay dillerinde çokluk biçimbirimi olarak kullanılan **+sa* ve **+in* eklerinin birleşmesiyle ekin kökenini açıklamıştır (Pritsak, 1957: 137-155).

Benzing, çokluk ekinin bağımsız bir kelimenin ekleşmesi yoluyla meydana geldiğini belirtmiştir. Sayı anlamında **sam* kelimesini esas alarak *ıvıl sam* (oğul sayısı) örneğinden yola çıkmış ve ekin bağımsız bir kelimedenden eklediğini ifade etmiştir (Benzing, 1959:722). Benzing'e benzer bir görüş de Macar

araştırmacı Sinor'dan gelmiştir. Sinor da sayı anlamındaki *sam* kelimesinin $n>m$ ses değişimiyle çokluk ekine kaynaklık ettiğini belirtmiştir (Sinor, 1951-1952:224).

Serebrenikov ve Gadjeva, Türk yazı dillerinde *-s* çokluk belirtisinin çok az olduğunu belirtmekle birlikte Çuvaşçadaki çokluk ekinin {+sem} / {+zem} biçimlerinin belki-*s* biçimiyle ilgili olabileceğini ifade etmiştir. Bilgin, Çuvaşçadaki *pursim̄r* “hepimiz” ifadesindeki *-s̄* ögesinin toplu çokluğun eski *-s* belirtisini de temsil ettiğini söylemiştir. (Serebrennikov ve Gadjeva, 2018: 89). V. Kotviç, *iks□m□r* “ikimiz” tipli Çuvaş toplu sayılarında çokluk belirtisini görüyordu (Kotwicz, 1936:23, Serebrennikov ve Gadjeva, 2018: 89'dan naklen). Aynı görüşe yakın bir görüş de Juna Janhunen tarafından ortaya konmuş, ortak Türk dilinde Çuvaşçada dâhil olmak üzere daha eskiye dayanan ve **-s* olarak ihya edilebilecek bir çokluk eki bulunduğunu belirtmiştir (Janhunen, 2018: 485).

M. Adamoviç ise çokluk ekinin Mordvinedeki *šembä'~šemä* “bütün, hep” kelimesinin Çuvaşçada zamanla ekleşmiş olabileceğini düşünmüştür (Adamoviç, 1983:25). Schott'un görüşleriyle paralellik gösteren bu görüşün farkı, *hepsi, tümü* anlamına gelen sözcükleri diğer araştırmacılar Altay dilleri içinde ararken Adamoviç Fin-Ugor dillerinde aramıştır. Adamoviç gibi çokluk biçimbirinin başka dillerinden kopyalanmış olduğunu düşünen başka araştırmacılar da vardır. A. Andreyev, bu biçimbirimin Kamasin dilinden, K.Y. Kornilov ise Selkup dilinden kopyalandığını belirtmiş (Qıpçaq, 2003: 92), Bereczki ise {+sem} çokluk ekinin Çeremis dilindeki çokluk gösterme şekillerinden *samiç* ile şekil ve fonksiyon bakımından benzer olduğunu ifade etmiştir (Bereczki, 1988: 341).

Ekin kökeniyle ilgili pek çok görüş daha bulunmaktadır. Aşmarin, Yegorov, Luutonen, Doerfer gibi pek çok Türkolog konuyla ilgili fikir ve görüşler ortaya atmıştır. Ancak bu görüşler diğer görüşlerle benzerlik gösterdiği için ve konuyu daha fazla uzatmamak adına buraya dâhil edilmemiştir.

{+sem} ekiyle ilgili görüşleri genel olarak özetleyecek olursak ekin, I. Bağımsız bir kelimedenden eklediği yönündeki görüşü savunanlar, II. Bu ekin iki ayrı biçimbirimin birleşmesiyle oluştuğunu savunanlar III. Bu biçimbirimin komşu dilden kopyalandığını savunanlar şeklinde genelleştirilebilir. Son zamanlarda, karşımıza çıkan bir başka kafa karıştırıcı olgu da bir Fin-Ugor dili olan ve Çuvaşçayla uzun yıllar aynı coğrafyayı paylaşmış olan Maricede yapısal bakımdan benzer bulunan ve çokluk bildiren {+samiç} biçimbiriminin bulunmasıdır. Ancak, biz bu benzerliğin tesadüf bir durum olduğunu düşünmekteyiz. Çünkü, hiçbir Türk dili başka bir dil ailesinden çokluk eki kopyalamamışken Çuvaşçanın böylesine sık kullanılan bir ek kategorisini kendi bünyesinden çıkarmak yerine başka bir dilden kopyalaması dilbilimsel olarak makul görünmemektedir. Ayrıca çokluk gibi dilde çok sık kullanılan bir kategorinin Çuvaşların atalarının Marilerle ilişkileri başlamadan evvel oluştuğunu düşünmek de yanlış olmaz.

III. Hipotez

Yukarıda sıralanan çokluk eklerinden (bkz. I. bölüm) {+s} çokluk morfeminin sık kullanımının olmamasının yanı sıra bu ekle ilgili tartışmalı konulardan birisi de teklik 3. kişi iyelik ekinde ortaya çıkmaktadır. Teklik 3. kişi iyelik eki, ünlüyle biten bir isme eklenirken ve hâl ekleriyle çekimlendiğinde kendinden önce ve sonra olmak üzere birtakım ses birimler de eke dâhil olmaktadır. 3. kişi iyelik eki ünlü ile biten isimlere eklendiğinde {+s} türemesi olmakta ve isim çekim ekleriyle çekimlendiğinde de araya bir {+n} sesi girmektedir. Bu durum, Orhon Türkçesinden günümüze kadar bu şekilde gelmiştir. Ekin ünlüyle çekiminde modern Türk dillerinden farklı olarak yalnızca Çuvaşçada {+i} biçiminde olmakla birlikte kalıplaşmış olarak bazı akrabalık isimlerinde {-s□} şekli de karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, *ura* “ayak” *ur-i* “ayağı”, *çilhe* “dil” *çilhi* “dili” akrabalık isimlerinde ise *amiş□* “annesi” formundadır. Buradaki {+s} fonemi hakkında türlü araştırmalar yapılmış ve görüşler ortaya konmuşsa da en makul ve uygun görüş Ramstedt tarafından öne sürülmüştür. Ramstedt, bu ekin Moğolcada ünlüyle biten akrabalık adlarına eklenen çokluk eki {+s} (örneğin *eme-s* “kadınlar”, *ere-s* “adamlar”) ile bir ve aynı olduğunu görüşünü belirtmiştir (Ramstedt, 1952:269). Talat Tekin de bu çokluk ekinin çok eski

dönemde Türkçede var olmuş olabileceğini belirtmiş ve bu ekin yanlış heceleme yoluyla teklik 3. kişi iyelik ekine dâhil olduğunu ifade etmiştir (Tekin, 2013:121). *inis-i > ini-si *eçis-i > eçi-si. Yani teorik de olsa bu ekin varlığı kabul edilmektedir.

İlaveten, Tekin, yaygın olmayan ve kullanımı seyrek olan çokluk eklerinin zamanla unutulmasının Türk dili tarihinde eşine rastlanan bir olgu olduğunu da ifade etmiştir (Tekin 2013:121). Örneğin, {+An} çokluk ekiyle kurulmuş olan *oğlan* (oğul-an) “çocuklar”, *er-en* “adamlar” gibi sözlerin Eski Anadolu Türkçesinde (XIII-XIV) teklik isimler gibi anlaşılmiş ve bunlara {+lAr} çokluk eki getirilmişti: *oğlanlar* “erkek çocuklar”, *erenler* “erkekler”. Talat Tekin, bu yapılardan {+s} morfeminin Moğolcada olduğu gibi aslında Ana Türkçede de mevcut olup daha sonra kullanımdan düştüğü kanaatindedir (Tekin, 2013:121). Ek birleşimiyle ilgili olarak Poppe, Altay dillerinin önemli bir özelliğinin çeşitli çokluk eklerinin sık görülen kombinasyonları olduğunu belirtmiş ve aynı zamanda çokluk yapılarının kolaylıkla çokluk anlamını yitirdiğini de ifade etmiştir (Poppe, 2008: 93).

Türkçede iki ekin üst üste gelerek birleştiği zaman da bir ekin fonksiyonunu kaybederek kelimenin kendisine dâhil olduğu bilinmektedir. Literatürde adı *ek yığılması* olarak geçen bu dil hâdisesini Zeynep Korkmaz, “bir ekin yahut aynı vazifeyi gören şekilce farklı eklerin kelime içinde arka arkaya sıralanmasıdır” şeklinde tanımlamıştır. İlk bakışta bu yığılma lüzumsuz gibi görünse de arka planında birtakım psikolojik ve filolojik sebepler bulunduğunu da belirtmiştir (Korkmaz, 2017:85-90). Ek yığılması olayının başlıca iki sebebi vardır. I. Bir ekin işlek olan vazifesinin aynı ek veya aynı nitelikte olan başka bir ekle kuvvetlendirilmesi. II. Gerçekte yahut dil hafızasında aşınmaya uğramış olan bir ektaki vazifenin tazelenmesi ihtiyaçlarından doğmuştur (Korkmaz, 2017:85-90). Korkmaz ek yığılması durumuyla ilgili aynı zamanda şu ifadelerle de yer vermiştir:

“Bir devirde pek işlek olarak kullanılmakta olan bir ekin, başka bir devirde işlekliliğini kaybedip yerini aynı vazifeyi görecektir başka bir eke bıraktığı Türk dilinde sık görülen hallerdendir. Aynı durum, farklı etnik unsurlar ile lehçe ve ağızlar, hatta bazı hallerde akraba ve birbirleri ile kültür alış-verişi yapan komşu diller arasında bile bahis konusudur. İşte, bir ekin terk edilip yerini başka bir ek ile değiştirmesi sırasında, yine dilin bünyesinden doğan birtakım sebepler ile eski ekin düşmeyip o kelimeye kaldığı ve aynı vazifeyi gören yeni ekin de onun arkasına getirildiğini görülmüştür. İlk ek ya birleştiği kelimeyle kaynaşmış olarak şekilce kendini korumuş; ya da zamanla sonradan gelen ek ile kaynaşarak birleşik bir ek meydana getirmiştir” (Korkmaz, 2017:85-90).

Yani, Türkçede *ek yığılması* denilen durum özellikle çokluk kategorisinde görülebilmektedir. Türkçenin tarihsel gelişiminde, zamanla işlevi unutulmuş ya da dil hafızasında aşınmaya uğrayan eklerin üzerine aynı fonksiyonu sağlamak amacıyla aynı veya aynı fonksiyonda farklı bir ekin yeniden getirilebilmektedir. Dolayısıyla, Eski Türkçede arkaik bir son ses olarak var olduğu kabul edilen ve günümüz Moğolcasında da ünlüyle biten akrabalık isimlerine getirilen {+s} çokluk ekinin, işlevini arkaik dönemde kaybetmesi sonucunda dilin, ekin kaybolan bu fonksiyonunu yeniden canlandırmak için ek yığılması denilen dil olayıyla {+s} ve {+An} çokluk eklerini birleştirdiğini ve Çuvaşçanın kurallı $n > m$ değişimi sonucunda bu ekin {+sAn}>{+sAm} şeklinde ortaya çıktığını düşünmekteyiz.³ Bilindiği üzere ET. {+An} ~ Mo. {-n} olarak da mevcuttur. Yani, Moğolcada bulunan ve çok eski dönemlerde Türkçede de var olduğu düşünülen {+s} çokluk eki Çuvaşçada da mevcuttu. Ancak, ekin seyrek kullanılması dolayısıyla ek dil hafızasında bir aşınmaya uğramış, dil de bu noktada kendi bünyesindeki ünlü bir sesle başlayan başka bir çokluk ekini en az çaba yarasına uygun olarak bu ekin üzerine getirmiş ve iki ek birleşerek tek bir çokluk eki haline gelmiş olmalıdır. Ayrıca ekin bazı hâl ekleriyle çekiminde {+sen} şeklini alması ancak bu şekilde açıklanabilir. Pavlov da ekin {+sen} biçiminin {+sem} biçimine göre daha eski olduğunu kabul etmiştir. Çünkü {+sem} şekli yalnızca yalın hâlde bulunduğunu ve

³ Ek, günümüz yazı dilinde yalnızca {+sem} şeklinde olmakla birlikte, ekin Viryal ağzında artlık-önlük uyumuna tabi olduğu Pavlov tarafından belirlendiği için {+sAm} şeklinde yazılmıştır.

oluşumu daha geç olan hâllerde kullanıldığını ifade etmiştir (Pavlov: 1965: 72). Bu görüş ekin kökeninin aydınlatılabilmesinde oldukça önemli bir yer tutmaktadır.

Özellikle Türk dillerinde {+s} çokluk ekinin kullanım alanının daralma nedeni, {+s} ekinin tek bir ünsüzden oluşması ve {+s} ekinin ünsüz ile biten köklere gelebilmesi için yardımcı ünlüye ihtiyaç duymasıdır. Bu durum da {+s} çokluk ekinin kullanımının azalmasına ve zamanla işlevini yitirmesine sebep olmuş olabilir. Konuyla ilgili Janhunen, Türk dillerinde (*z) çokluk ekinin kullanım alanının daralmasının bir nedeni olarak bu ekin bulunduğu ekleşme dizisindeki bölümlenmelerden kaynaklandığını belirtmiş, (*z) ekinin ünsüz ile biten kelimelere gelebilmesi için bir yardımcı ünlüye ihtiyaç duyması ve {+lAr} ekinin tek heceli bir sestene daha belirgin olması gibi sonuçlardan dolayı bugün yapısında kalıntı halinde çokluk eki (*z) taşıyan örneklerin sayısının sınırlı olmasına yol açtığını belirtmiştir (Janhunen, 2018: 489). Bu açıklamanın {+s} çokluk eki için de geçerli olduğu varsayılabilir.

Yazılı metinlerle takip edebildiğimiz Orhon Türkçesinde {+s} eki çokluk fonksiyonunda, kesin olmamakla birlikte, yalnızca bir yerde geçmektedir: *oglti kağan bolmış ärinç* “oğulları hakan olmuş şüphesiz” cümlesine paralel olarak *inisi kağan bolmış ärinç* “Erkek kardeşleri hakan olmuş şüphesiz” (KT D4). Ekin yalnızca burada geçmiş olması ya da seyrek kullanımı ekin Türkçede olmadığı anlamına gelmemektedir. Zira, taşta kazılan bir metinde o dönemin diline ait pek çok kelime ya da gramer ögesi yazılmamış olabilir. Ancak bu ek, Moğolcada da çokluk eki olarak kullanılmakta, aynı zamanda dilin tarihsel dönemindeki yanlış heceleme sonucunda teklik 3. şahıs iyelik ekinin ünlüyle biten isimlerle çekimlenmesinde türemekte, yani Türk dillerinde de fonksiyonundan farklı olsa da yaşamakta ve ek Altay dillerinde pek çok birleşik ekin parçası olarak bulunmaktadır. Bu olgular göz önünde bulundurulduğunda ekin dil hafızasında aşınmaya uğrayarak unutulması sebebiyle dil, en az çaba yasasına uygun olarak {+s} çokluk ekinin üzerine {+An} çokluk ekini getirmiş ve *-n>-m* değişiminin sonucunda da iki çokluk ekinin birleşimiyle tek bir şekil haline {+sem} geldiğini düşünmekteyim.

Ayrıca ekin hâl ekleriyle olan çekiminde morfonomik değişimin olmasının izahının da {+An} ekiyle yapılabileceği kanaatindeyim. İlaveten ekin yalnızca {+sem} şekilli oluşu yani önlük-artlık uyumuna girmemesi de yazı dilinin esas alındığı Anatri ağzından kaynaklanmaktadır. Eğer Çuvaş yazı dili oluşturulduğunda Anatri ağzı yerine Viryal ağzı esas alınsaydı ekin ünlü uyumuna uyan şekilleri de mevcut olacaktı. Dolayısıyla ekin yazı dilinde tek şekilli olmasının kökenini açıklanması bakımından çok önemli bir problem olduğunu düşünmemekteyim. Ayrıca Çuvaşçada yaptığım taramalarda {+An} ekine dair bir örnek bulamadım. Bunun önemli bir gerekçesi bu ekin aslında Türkçede çok kullanım sıklığına sahip olmamasıyla açıklanabilir. *oğul+an*, *er+en* gibi örnekler de aslında kısıtlı örneklerdir. Yani, bu ek Türkçenin karanlık dönemlerinden gelerek kullanım sıklığını kaybetmiş ancak dil hafızasında kalmış olabilir.

Tüm bunlara ek olarak Poppe’de {+s} ekinin pek çok birleşik ekin parçası olarak bulunduğunu ifade etmiş ve bu çokluk ekinin Korece dışında tüm Altay dillerinde var olmaya devam ettiğini belirtmiştir. Mançu-Tunguz dillerinde (-sa, -sa-l, -na-sa-l), Moğolcada (-s, -us) ve Türkçe (*s). Bu ekin yanında {+An} çokluk eki de Moğolcada {*-n} Tunguzcada {*-na} şeklinde yaşamaktadır (Poppe, 2008:99-102).

Bugün {+sem} çokluk ekinin Fin-Ugor dillerinden kopyalanmış olabileceğini savunan görüşler için şu belirtilmelidir ki bir dilde herhangi bir ekin ödünçlemesi söz varlığına kopyalama yapmak kadar kolay değildir. Elbette ki Çuvaşçanın Orta-İdil halklarıyla birbirinden kopyaladıkları ekler bulunmaktadır. Ancak Türkçenin isim çekim eklerinden iyelik ekini, yönelme, bulunma, ilgi, vasıta vb. eklerini koruyan Çuvaşça neden çokluk ekini başka bir dilden ithal etsin? Bulduğu bölgenin kozmopolit olması dolayısıyla dil ilişkileri sonucunda elbette ki bazı yabancı ekleri zamanla bünyesine katmıştır ancak bu ödünçleme yapılan ekler dilin ana omurgasını oluşturan ve sık kullanılan ekler değildir. Çokluk eki gibi kullanım sıklığına sahip olan bir ekin modern Türk dillerinin hiçbirinde başka bir dil ailesinden

kopyalanmaması ve buna ihtiyaç duyulmaması nedeniyle bu biçimbirimin başka bir dil ailesinden alınmış olduğu görüşü zayıf kalmaktadır. Yani, bu mesele yine dilin kendi iç dinamiklerinde çözümlenmelidir. Ayrıca, çokluk ekinin müstakil bir kelimedeki eklenmesi yoluyla oluştuğu yönündeki görüşler çoğunluğu teşkil etmektedir. Ancak, müstakil bir kelime olup sonradan eklenen dil birimleri vurgu kabul etmez, vurguyu bir önceki heceye atarlar. Çuvaşçanın çokluk eki tahminimce müstakil bir kelimedeki eklenmiş olsaydı vurguyu kendinden önceki heceye atacaktı. Ancak durum böyle değildir. Vurgu, Türkçede olduğu gibi Çuvaşçada da çokluk ekinin üzerindedir. Bu önemli kriter de bu ekin müstakil bir kelimedeki eklenmesi yönündeki görüşü tazyif edebilir.

Konuya farklı bir açıdan daha yaklaşıp olursak günümüz Türk yazı dillerinde çokluk ekiyle fiil çekimindeki çokluk 3. şahıs eki paralellik göstermektedir.

Tablo 1.

Dil	Çokluk Eki	Çokluk 3. şahıs Eki
Türkçe ⁴	+lAr	-lAr
Azerice	+lAr	-lAr
Kazakça	+lAr, +dAr, tAr	Ø
Kırgızca	+lAr, +lOr, +dAr, +dOr, +tAr, +tOr	Ø, / -ş
Başkurtça	+lAr, +dAr, +tAr, +zAr	-lAr, -dAr, -zAr
Hakasça	+lAr	-lAr
Tuvaca	+lAr	-lAr
Uygurca	+lAr	-lAr, -ş
Tatarca	+lAr	-lAr
Karaçay-Balkarca	+lA	-lA
Nogayca	+lAr	Ø

Yukarıdaki tabloda kimi Türk dillerinin çokluk ekleri ve çokluk 3. şahıs eki verilmiştir. Tablodan çıkarılacak sonuç, Türk yazı dillerinin neredeyse tamamının çokluk eki ile çokluk 3. şahıs ekinin paralellik göstermesidir. Ancak tabloda Kırgızca ve Yeni Uygurca ve hatta tabloya dâhil edilmeyen Özbekçede çokluk 3. şahıs farklı olarak sıfır biçimbirimle eşleşmiş ya da işteşlik görevi gören {-ş} ekiyle işaretlenmektedir. {-ş} ekinin ortaklaşma fonksiyonu iki şekilde ortaya çıkmaktadır: I. Bir iş ya da hareketin birden fazla kişi tarafından ortaklaşa yapıldığını gösterir: *ağla-ş-* II. Bir iş ya da hareketin yine birden fazla kişi tarafından karşılıklı yapıldığını gösterir: *bak-ış-* (Başdaş, 2006: 293). Yani bu işteşlik eki yapısı itibarıyla bir çokluk bildirmektedir. {-ş} eki bünyesinde çokluk ve karşılıklı bir şeyler yapmayı bildiren bir ek olduğu için kökeni çokluk eki {+s}'den geliyor olabilir mi? Ya da bu ekle doğrudan ya da dolaylı bir ilgisi var mıdır?

⁴ Türkiye Türkçesi.

Bununla birlikte, Başdaş *Türk Lehçelerinde İşteşlik Eki (-ş-) ve Çokluk* adlı çalışmasında üçüncü çokluk şahıs eki olarak da kullanılan {+lAr} ekinin Türk dilinde zamanla işlerlik kazandığını belirtmiş, çekimli fiillerde çokluk şahıs kavramı taşıyan {-ş-}, {+lAr} ekiyle ters orantılı olarak tarihî metinlerde eski dil özelliklerini koruyan Doğu ve Kuzey lehçelerinde daha sık kullanıldığını ifade etmiştir (Başdaş, 2006: 297). Yani çokluk 3. şahıs eki fonksiyonunda kullanılan {-ş-} ekinin çokluk eki {+s} ile ilgisi tesadüf olabilir mi? Kendi içinde çokluk görevinde kullanılan {-ş-} eki bizce arkaik çokluk eki {+s}'nin bir kalıntısı, fosili ya da işlev açısından değişmiş bir biçimi olmalıdır. Durum Çuvaşçada şu şekildedir:

Çuvaşça	+sem	/-□/~/-□□□/
---------	------	-------------

Durum diğer dillerin büyük çoğunluğunda olduğu gibi olsaydı Çuvaşçada da çokluk 3.şahıs eki ya /+sem/ ya da / Ø/olmalıydı. Makalemizin ana fikrini oluşturan {+s} + {+An} ekindeki sızıcı dil ucu dış ünsüzü {+s} (çokluk eki), sızıcı orta damak ünsüzü {+□} ye dönüp değişerek fiil çekiminde çokluk ekini gösteriyor olabilir mi? Durum, diğer bütün Türk yazı dillerinde bir uyumluluk göstermektedir. Yani, çokluk üçüncü şahıs eki ya çokluk ekiyle paralellik göstermiş ya da daha az olmakla birlikte bazı Türk yazı dilleri işteşlik ekini, iç yapısında çokluk bildirdiği için, çokluk üçüncü şahıs yerine tercih etmiştir. Çuvaşçada ise çokluk üçüncü şahısta {+□} kullanılması da bizce çokluk fonksiyonu bildiren işteşlik ekinden bağımsız olmamalıdır. Bu konu başka bir makalenin konusu olacak kadar kapsamlı ve geniştir.

Sonuç

Yukarıda belirtilenleri özetleyecek olursak, Türkçede kullanımı pek yaygın olmayan {+s} ekinin zamanla fonksiyonunu kaybetmesi nedeniyle dil, kaybolan bu işlevi yeniden canlandırmak için bir başka çokluk ya da topluluk bildiren bir eki bu ekle kaynaştırmış ve ekin fonksiyonunu yeniden canlandırmıştır. Türkçede aynı görevdeki eklerin yığılması ise örnekleri pek çok olan bir dil hâdisesidir. Ayrıca Ramstedt'in {+lAr} çokluk ekini iki ekin birleşiminden oluştuğu şeklinde açıklaması, çokluk eklerinin zamanla birleşmeye ihtiyaç duyduğunu düşündürülebilir ve buradan hareketle aynı sürecin de Çuvaşça için geçerli olduğunu kabul edebiliriz.

Çuvaşçanın çokluk eki hakkında özellikle yabancı Türkoloji kürsülerinde pek çok teori ve fikir ortaya konmuştur ve bu görüşlerden özellikle Ramstedt'in çokluk ekinin *san* çokluk, sayı bildiren kelimedeki eklediği yönündeki düşüncesi ilk bakışta kandırıcı olsa da yukarıda da belirtilen tabloda çokluk 3. şahıs fiil çekiminde *san* biçiminin olmaması ve Türkçenin temel kaidelerinden olan müstakil bir kelime eklemişse vurguyu bir önceki heceye atar kaidesi bu düşüncüyü tam olarak çürütmemekle birlikte geçerlilik ihtimalini tazyif etmektedir. Ayrıca Çuvaşçanın çokluk kategorisini bir başka dilden kopyaladığı görüşler de kolaylıkla tazyif edilebilir. Zira hiçbir Türk yazı dili çokluk kategorisini başka bir dilden kopyalamamışken ve böylesine sık kullanılan bir kategorinin başka bir dilden alınması zor bir ihtimal olarak kabul edilebilir.

Çuvaşçanın atası olan İdil-Bulgarcasının elimize ulaşan ilk yazılı belgeleri dil tarihi bakımından oldukça geç bir döneme denk gelmektedir. Dillerin genel seyrine bakarak, İdil-Bulgarcasının ilk yazılı belgelerine kadar pek çok değişme ve gelişme geçirmiş olmalıdır. Hatta Orhon Türkçesi döneminden Uygur Türkçesi dönemine kadar bile özellikle çokluk kategorisinde önemli ölçüde bir daralma olmuş ve {+lAr} eki diğer eklere oranla çok daha baskın hale gelmiştir. Dolayısıyla, elde yazılı vesikaların olmadığı dönemlerde İdil-Bulgarcasının da çokluk kategorisinde önemli değişiklikler olduğu kabul edilebilir.

Poppe, diğer Altay dillerinde çokluk eklerinin birleşerek fonksiyon tazelediğini belirtmiştir. Özellikle {+s} ekinin kullanım zorluğunun yanında tek sestten oluşması da ona yeni bir çokluk ya da topluluk

bildiren bir ekin eklenmesi ihtimalini güçlendirmektedir. Ayrıca Çuvaşçanın çokluk 3. şahıs çekiminde {+□} sesinin olması, *pursim̄r* “hepimiz” *iks□m□r* “ikimiz” gibi anlamsal olarak çokluk bildiren sözcüklerde {+s} bulunması ve ses denklıklarına uygun olarak sondaki sesin *r* olarak beklendiği çokluk bildiren *köz* sözcüğünün dahi *ku□* olması da delil olarak gösterilebilir. Ayrıca {+sem} ekinin bazı hâl ekleriyle çekiminde ortaya çıkan {+sen} biçimi daha arkaik biçimi olsa gerektir ve bunun da {+An} biçimbirimiyle açıklanması oldukça makul görünmektedir. Ekin artlık-önlük uyumuna uymaması ise Türkçede /-s/ ve /-n/ seslerini inceltici etkisine bağlanabilir.

Türkolojinin böylesine zor ve çetrefilli bir konusu, elbette ki farklı görüşler ve teorilerle daha da zenginleşecek ve çözüme kavuşturulacaktır.

Kısaltmalar

GT: Genel Türkçe

ET: Eski Türkçe

Kaynakça

Adamoviç, M. (1983). Das Tschuwaschische plural -sem, *FUM* 7, 21-27.

Ata, A. (2009). Türk dillerinde +la çokluk eki, *International Journal of Central Asian Studies*, 13, 89-99.

Başdaş, C. (2006). Türk lehçelerinde işteşlik eki (-ş-) ve çokluk, *I. Uluslararası Türk Dünyası Kültür Kurultayı*, 9-15 Nisan 2006, Çeşme/İzmir.

Benzing, J. (1959). Das Tschuwaschische. *Philologiage Turcicae Fundamenta, Wiesbaden: Steiner*. 695-751.

Berezcki, Gábor. (Ed. D. Sinor). (1988). Geschichte der wolgafinnischen Sprachen. *The Uralic Languages Description, history and foreign influences*. 314-350.

Durmuş, Oğuzhan. (2009). *Çuvaşçanın şekil bilgisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Trakya Üniversitesi. Edirne.

Ercilasun, A.B. (2015). *Türk dili tarihi*. 16. baskı. Ankara: Akçağ Yayınları.

Ersoy, F. (2017). *Çuvaş Türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Fedotov, M. R. (1996). *Çuvaşskiy yazık, istoki otnoşeniye k Altayskim i Finno-Ugorskim yazıkam. istoričeskaya grammatika*. Çeboksarı: İzdatel'stvo Çuvaşskogo Universiteta.

Gabain, A. (1995). *Eski Türkçenin grameri*. 2.baskı.(Çeviren: Mehmet Akalın). Ankara: TDK Yayınları.

Grönbech, K. (2011). *Türkçenin yapısı*. (Çev. Mehmet Akalın). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Güzel, Sinan. (2012). *İlpek Mikulayi'nin “Tıvatı Kun” adlı eseri üzerinde Çuvaşça dil incelemesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi. İzmir.

Janhunen, Juha. (2018). Türk dilinde *-s çokluk eki. (Çev. Uluhan Özalan). *TÜRÜK*. 13, 485-495.

Johanson, Lars. (2002). Güneybatı Türkçesinde çokluk eki şekilleri. *Türkbilg*. 3, 174-187.

Korkmaz, Zeynep. (2017). *Türkçede ek yığılması olaylarının meydana gelişi üzerine*. Türk Dili Üzerine Araştırmalar I-II. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Levitskaya, L. S. (1976). *İstoriçeskaya morfologiya Çuvaşskogo yazıka*. Moskova.
- Pavlov, İ.P. (1965). *Hal'hi Çıvaş Literaturi çilhi-morfologi*. Şupaşkar: Çıvaş ASSR Kineke İzdatel'stvi.
- Poppe, Nicholas. (2008). Altay dillerinde çokluk. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 2, 93-110.
- Pritsak, O. (1957). Tschuwassische pluralsuffixe. *Studia Altaica*, Wiesbaden. 137-155.
- Ramstedt, G.J. (1952). (1957). *Einführung in die altaische Sprachwissenschaft*, I. Lautlehre 1952, Helsinki 1957, II. Formenlehre, Helsinki.
- Ramstedt, G. J. (1957). *Vvedeniye v Altayskoe yazıkoznanie*. morfologiya. Moskva: İzdatel'stvo, İnostrannoy Literaturı.
- Räsänen, Martti. (1957). *Materialien zur morphologie der Türkischen sprachen*. Helsinki: Studia Orientalia XXI.
- Qıpçak, M. D. (2003). Çuvaş dilindeki -sem cəmlik şəkilçisinin mənşəyi. *Türkologiya*, No: 1-2, 90-95.
- Serebrennikov, B.A., N. Z Gadjieva. (2018). *Türk yazı dillerinin karşılaştırmalı tarihî grameri*. (Çeviren: Tevfik Hacıyev ve Mustafa Öner). Ankara: TDK Yayınları.
- Sinor, D. (1951-1952). On some Ural- Altaic plural suffifex. *Asia Major II*, London, 203-230.
- Tekin, T. (1988). *Volga Bulgar kitabeleri ve Volga Bulgarcası*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, T. (2013). *Üçüncü kişi iyelik eki üzerine. Makaleler I, Altayistik*, Ankara: Grafiker Yayınları, s. 117-122.
- Tekin, T. (2016). *Orhon Türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yılmaz, E. (2002). *Çuvaşça çok zamanlı morfoloji*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yılmaz E. (2011). Karşılaştırmalı Türk dilbilimi çalışmalarında Çuvaşçanın yeri, 1. sesbilgisi. *Turkish Studies*, Türkçede Dilbilim Çalışmaları Özel Sayısı, 5/4, 728-741.
- Zeynalov, F. (1993). *Türk lehçelerinin karşılaştırmalı dilbilgisi*. (Çeviren: Yusuf Gedikli). İstanbul: Cem Yayınevi.

Gagavuz Türkçesindeki Tasarlama Kiplerinin Semantik Düzlemde İncelenmesi

*Leyla DİLEK**

Özet

Bu çalışmada, Gagavuz Türkçesindeki tasarlama kipleri ve işlevleri, Gagavuz Edebiyatı'na ait sınırlı sayıdaki metinlerden yola çıkılarak tespit edilmiştir. Kategorize edilen örnekler metin bağlamında ele alınıp semantik düzlemde incelenmiştir. Semantik bilimi yardımıyla bağlam ve koşullar dikkate alınarak metinlerin anlam dağılımı belirlenmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca bu işlevlerin metin bağlamındaki semantik analizi Türkiye Türkçesi ile karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Bu çalışma, anlam ve işlev merkezli olup karşılaştırmalı bir incelemedir. Anlamın devamlı değişim ve gelişim potansiyeline sahip olması, çokanlamlılık arz etmiştir. Bu durum ilk bakışta yalnızca istek olarak beliren bir kipin, cümlede çok farklı anlamlara gelebildiğini göstermiştir. Çoğunlukla metin bağlamında belirginleşen anlam değişimlerinin nedenlerini yer, zaman, yaş, sosyal statü, vurgu, tonlama, jest ve mimikler oluşturmuştur. Her bireyin farklı dünya görüşü, düşünce iklimi ve algı yapısı anlamlandırmada değişkenlikler yaratmıştır. Doğrudan etkileme gücüyle de anlama zenginlik katmıştır. Tespit edilen işlevler ile metinlerin anlam kapsamı kimi zaman cümle ve cümle zincirlerinden oluşan paragrafı kimi zaman da metnin tamamını içine almıştır. Adlandırma ve yorumlama işlemi de buna bağlı olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ana çerçevesi metin ve bağlam olduğundan bütün metnin ele alınması anlamlandırmada daha verimli sonuçlar vererek kolaylık sağlamıştır. Metnin en doğru yorumuna ulaşmak adına bağlamdan kesinlikle uzaklaşmamıştır. Kip olgusunu meydana getiren ekler kesin bir yargı bildirdiğinde söylem açıklığa kavuşmuş, anlam bulanıklığı büyük ölçüde giderilmiştir. Böylece kip ve kipliğin anlamsal ve biçimsel yönlerinden istifade edilerek anlam sınırları en doğru şekilde çizilmeye çalışılmıştır. Kip, anlamsal ağırlığıyla varlığını hissettiren kiplik, anlam gizliliğiyle daha geniş bir kullanım sergilemiştir.

Bu çalışmayla, Gagavuzca metinlerde taranan tasarlama kiplerinin çeşitli faktörlerin etkisiyle çokanlamlılık kazandığı ve bu özelliğin anlam sınırlarını genişleterek yorum gücünü de arttırdığı ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Gagavuz Türkçesi, tasarlama kipleri, semantik inceleme, kip, kiplik

The Analysis Of Optative Moods In Gagavuz Turkish On Semantic Plane

Abstract

In this study, design modes and functions in Gagavuz Turkish were determined based on a limited number of texts of Gagavuz Literature. The examples categorized are handled in the context of the text and examined in the semantic plane. With the help of semantic science, the meaning of the texts has been determined and interpreted by taking into account the context and conditions. In addition, semantic analysis of these functions in the context of text has been evaluated in comparison with Turkish Language. Centered on meaning and function, this study is a comparative review. The fact that meaning has the potential for constant change and development has been very meaningful. This has shown that a mode that appears only as a request at first glance can have very different meanings in the sentence. The reasons for the change of meaning, which is often evident in the context of text, have created space, time, age, social status, emphasis, toning, gestures and gestures. Each individual's different worldview, climate of thought and perception structure have created variations in meaning. It also enriched the understanding with its direct influence power. The scope of meaning of the identified functions and texts has sometimes encompassed the entire text, which sometimes consists of sentence and sentence chains. Naming and interpreting were also carried out accordingly. Since the main frame of the study is text and context, it has been easier to handle all text by giving more efficient results in interpretation. It has never been moved away from the context in order to achieve the most accurate interpretation of the

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Türkiye, dilekleyla2@gmail.com.

text. When the suffixes that make up the modal phenomenon reported a definitive judgment, the discourse became clear, and the ambiguity was largely eliminated. Thus, by making use of the semantic and formal aspects of mode, the boundaries of meaning were drawn in the most accurate way. While the mode made its presence felt with its semantic weight, the modality exhibited a wider usage with its privacy of meaning. With this study, it was revealed that design modes scanned in Gagauz text gained great significance with the effect of various factors and increase the ability to comment by expanding the meaning limits of this feature.

Keywords: Gagauz Turkish, design modes, semantic analysis, mode, modality

Giriş

Bu çalışmada Gagavuz Türkçesine ait metinler, semantik bakış açısıyla bağlam çerçevesinde analiz edilerek yorumlanmış, anlam sınırları işlevsel boyutta açıklanmıştır. Bu işlem sırasında dilin zengin potansiyelinden faydalanılmış, metin bağlamı göz ardı edilmemiştir. Dil denilen bir sistemin zenginliği olmasaydı insanlar arasında iletişimden, sosyal yaşamdan bahsetmek mümkün olmayacaktı (Karaağaç, 2013). Anlam, süreklilik arz eden bir devinim ve değişimin ürünüdür. Bu özellik onu değişken bir yapı ve işleve sahip kılmıştır. Ayrıca kiplerin yer değiştirdiği, yani görünürde yalnızca istek olarak görülen bir kipin cümlede farklı anlamlara gelebildiği görülmüştür. Bu durum semantiğin gizil işlevini de ortaya çıkarmıştır. Algı ve yorumlamanın etkisiyle anlamlandırma süreci kişinin dünya görüşünü, ruh halini ve kişisel özelliğini de içine almıştır.

Semantik, dil birimlerinin gösterge değerlerini ve bu değerlerdeki değişimi izleyen bir dil bilgisi koludur (Karaağaç, 2013). Ayrıca, sözcük anlamını ve önermelerin doğruluk değerini inceleyerek, anlamın dilsel boyutunu da çözümler. Çünkü dil zaten işlevsel olarak söylenenden fazlasını ifade edecek güce sahiptir (Tüfekçi Can, 2015). Bağlam ise, sözcüklerin cümlede kazandığı anlam örüntüleridir. A. Kratzer ve A. Papafragou, kiplik işaretleyicilerini bağlamsal dil öğeleri diye açıklar. Yani neyi işaret ettikleri ancak bağlamla belirginlik kazanır. Belirsizlik ve çok anlamlılık, işaretleyicilerin kullanıldığı bağlamsal çerçeve eksikliğinden kaynaklanır. Öğelerin hangi anlamda kullanıldığı, içinde geçtiği bağlam olmadan kesin bir şekilde belirlenemez (Kerimoğlu, 2011).

Kip, varlık ve eylem ilişkisinde oluşan bir bilgi olup eylemin gerçekleşme şeklinin bildirilmesidir. Eylemde zaman değil, biçim söz konusudur. (Karaağaç, 2013). Kiplik, dille ifade bulan, anlamları çeşitli yönlerden ele alan semantik bir kavramdır (Aslan Demir, 2008). Kerimoğlu (2011) ise kipliği, konuşur ve konuştukları ilişkisine dayanan, söz edimi tartışmalarını içeren bir olgu olarak niteler. Tasarlama kiplerinde yapılan çekimlere gelince, bu kipler zaman bildirmez yalnızca şekil ifade eder. (Özkan, 1996). Ergin'e (1999) göre, bu kipleri yapan şekil ekleri sadece bazı şekiller ifade eder ve bu şekiller de tasarlanmanın emir, istek, şart ve gereklilik şeklidir.

Bu çalışmada Gagavuz edebiyatına ait yazılı ve sözlü dil verileri kullanılmıştır. Gagavuz Türkçesinde tasarlama kipleri metin bağlamında ele alınıp semantik düzlemde incelenmiştir. Cümleler aktarılırken anlamın kaybolmamasına dikkat edilmiştir. Gagavuz metinlerinden tespit ettiğimiz bazı örnekler:

1.Eski Dost

O vakdın zenginnerindän biri Hocayı bir yıkram sofrasına çarmış. Yıkramın sırası çekedincä izmetçilär içeri pipi dolması, pidä, baklava gibi türlü imeklär taşımaa başlamışlar.

Musaafirlär sofraya dozdolay oturduktan sora, ortaya ilkin sıcak bir çorba koyulmuş. Ev saabisi kaşını çorbaya daldırıp, aazına götürür-götürmüz baarmış:

-Bak sän dangalakları! Çorbaya sarmısak koymasınar açılara kaç kerä vardır sölediim? İzmetçilär! Alasınız şunu tez sofradan!

Hoca izmetçilerin arkasından yan bakıp, derin içinä çekmiş (oflamış). Bu sırada sofraya pipi dolması getirmişler. Ev saabisi genä herkezindän ileri davranmış, bir lokma almış. Okadar ki almasınan baarması bir olmuş:

-İzmetçi, siz beni öldürmää mi isteersiniz! Kara biber koymayasınız, kaç kerä dedim sizä. Alın şunu, ayıtlanın karşımdan!

Bu sefer izmetçilər baklava tepsisini önä sürmüşler. Ev saabisi genä çeketmiş baarmaa:

-Siz ne serssem eriflârsiniz, ba! Aaç karına tatlı manca inir mi? Haydi arkanızı göreim bununnan da!

Hoca bu işleri siir ettiinän, enikunu kalkmış sofradan da çıkıp, köşedä duran pilaf tenceresinin başına çökmüş. Bunu görän ev saabisi sormuş:

-Ne o, Hoca, sofradan ne kalktın?

Hoca pilafi kaşıklayarak, demiş:

-Siz öteki imekleri sıraya koyunca da izmetçilerin cezasını verincää kadar, bän şu bizim eski dostun-pilafın- dadını sorıym dedim.

Tanasoğlu'nun çalışmasında (aktaran Zanet, 2010)

1. Eski Dost

O vaktin zenginlerinden biri Hoca'yı bir ikram sofrasına çağırılmış. İkrâmın sırası başlayınca hizmetçiler içeri hindi dolması, pide, baklava gibi türlü yemekler taşımaya başlamışlar.

Misafirler sofraya etrafıca oturduktan sonra, ortaya ilkin sıcak çorba konulmuş. Ev sahibi kaşığı çorbaya daldırıp, ağzına götürür götürmez bağırılmış:

-Bak sen dangalaklara! Çorbaya sarımsak koymasınlar diye aşçılara kaç kere söyledim! Hizmetçiler! Alasınız şunu tez sofradan!

Hoca hizmetçilerin arkasından yan bakıp, derin bir iç çekmiş.

Bu sırada sofraya hindi dolması getirmişler. Ev sahibi gene herkesten önce davranıp, bir lokma almış. O kadar ki, almasıyla bağırması bir olmuş:

-Hizmetçiler, siz beni öldürmeye mi niyetlendiniz? Kara biber koymayasınız diye kaç kere dedim size? Alın şunu, gidin karşımdan!

Bu sefer hizmetçiler baklava tepsisini öne sürmüşler.

Ev sahibi gene başlamış bağırmaya:

-Siz ne serssem heriflersiniz be! Aaç karına tatlı yemek yenir mi? Hadi götürün şunu!

Hoca bunları seyrettikten sonra, yavaş yavaş kalkmış sofradan ve çıkıp köşede duran pilav tenceresinin başına çökmüş.

Bunu gören ev sahibi sormuş:

-Ne o Hoca, sofradan neden kalktın?

Hoca pilavı kaşıklayarak demiş:

-Siz öteki yemekleri sıraya koyuncaya kadar ve hizmetçilerin cezasını verinceye kadar, ben şu bizim eski dostun-pilavın- tadına bakayım dedim.

Emir, henüz gerçekleşmemiş olmasına karşın gerçekleşme gücü oldukça yüksek olan bir söyleyiş şeklidir. (...) Emir ifadesinin anlam kapsamında kızgınlık, öfke, azarlama gibi duygular olsa da

yapılması istenen işin gerçekleşmesi için buyruğun olması, emir ifadesini daha da öne çıkarır (Somuncu, 2019). Metinde geçen “alın şunu ve ayıtlanın karşımdan!” cümlesi hem konuşurun isteğini bildiren bir cümle hem de başka birini harekete geçiren bir emirdir. Metin bağlamında anlamın “emir kipinin emir işlevi” olduğu görülmekte ve al-ın, ayıt-la-n-ın II. çokluk emir eklerinin varlığı da dikkat çekmektedir. Burada baskın olan işlev, eyleyiciyi de yönlendirmektedir. Yönlendiren konuşurdur. Ev sahibi, sosyal statüsü yüksek olup kendisinden daha alt tabakada olan hizmetkârlara emir vermekte ve bu emri sert bir dille ifade etmektedir.

Fıkralar, günlük hayatta olabilecek olayları mizahi bir dille aktararak birtakım mesajlar veren sözlü edebiyat ürünleridir. Gagavuz fıkralarında önemli bir yeri olan Nasreddin Hoca fıkra tipi, tüm dünyaya mal olan, güldürürken düşündüren, ortaya çıktığı toplumun hiciv ve mizah gücünü ortaya koyan önemli bir şahsiyettir.

“Eski Dost” adlı Gagavuz fıkrasında Nasreddin Hoca, hazırcevaplılığı ile karşısındakini mağlup ederek net ve kısa bir mesaj vermiştir. Fıkroda Gagavuzların kendi gündelik yaşamlarında karşılaştıkları hadiselerle karşı ortaya koydukları çözümler Nasreddin Hoca aracılığıyla aktarılmıştır. Gelenek ve göreneklere bağlı kalınarak toplumun kendisine has kültürel değerleri de açığa çıkarılmıştır.

2.1.Dua Saalar İçin

a) (Ey) Saabi, kurtar hem hayırla benimcan-bubamı (adı) hem onun ayoz dualarınlan avfet benim günahlarımı.

b) (Ey) Saabi kurtar hem miluet et benim duuranlarımı bubamı (adı) anamı (adı) kardaşlarımı hem kızkardaşlarımı hem tentarafından hısımlarımı hem hepsini benim senselemä yakın olanları hem dostlarımı, hem baaşla onlara dünyanın dünya yukarisinin eyliklerini.

Çakir’in çalışmasında (aktaran Özkan, 2017)

2.1.Dua Sağlar İçin

a) Ey sahibimiz, kurtar ve hayırla benimcan-babamı (adı) ve onun aziz dualarıyla affet benim günahlarımı.

b) Ey sahibimiz, kurtar ve affet benim doğuranlarımı, babamı (adı), anamı (adı), kardeşlerimi ve kız kardeşlerimi ve soy akrabalarımı ve hepsini, benim aileme yakın olanları ve dostlarımı ve bağışla onlara dünyanın, dünya yukarisinin iyiliklerini.

2.2.Dua

Allahım,

İsteerim olsun devletim,

Yaşasın yıllarda milletim,

Olsun Ana Dilim-diil bir dilim,

Ama bir somun bütün-

Dün, büün, hergün

Hem şimdi, hem sora,

Hem daymaların daymalarında,

Amin!

(Zanet, 2018:28).

2.2.Dua

Allah'ım,
İstiyorum olsun devletim,
Yaşasın yıllarca milletim,
Olsun Ana Dilim- değil bir dilim.
Ama bir somun bütün-
Dün, bugün ve her gün,
Ve şimdi ve sonra,
Ve sonsuza kadar,
Amin!

İnsan, doğası gereği ilk çağlardan itibaren kendini çaresiz, aciz veya güçsüz hissettiğinden her yönden daha güçlü gördüğü, inandığı veya hissettiği yaratıcıdan veya doğaüstü olarak ifade edilen güçlerden dua yoluyla yardım dilemektedir. Tüzin'in çalışmasında (aktaran Somuncu, 2019). Gagavuz metinlerinden alınan her iki örnekte de dua işlevinin baskın olduğu ve doğrudan Allah'tan istenen bir dileğin varlığı söz konusudur. Allah'a sığınma ve Allah ile kul arasında gerçekleşen saklı bir diyalogun varlığı dikkat çekmektedir. Konuşucu Allah'tan umut kesmeden yardım istemekte ve yakarıшта bulunmaktadır. Emir ekleriyle çekimli olan “kurtar, hayırla, afvet, miluet et, olsun, yaşasın” gibi yapılar anlamlı birimler olsalar da gerçek anlam dağarcığına metin bağlamında kavuşmakta ve bunu emirle ilgisiz olan dua anlam birimiyle sağlamaktadır. Örneklerde “dua işlevi” baskın olmakla beraber bir nida da görülmektedir: “Ey saabi! Allahım!” ilk örnekte hissedilen bir isteğin teklik 2. kişi emir ekleriyle sağlandığı görülmüştür: “kurtar, hayırla, afvet”. Konuşucu dua ederken ruh halinde bir yalvarış, çaresizlik, acizlik gibi anlamlar görülse de baskın işlev dua'dır. İkinci örnekte ise konuşur, yine doğrudan Allah'tan bir dilek dilemekte ve geleceğe dair umutlarını duayla birleştirmektedir. “olsun, yaşasın,” gibi yapılar emir kipine karşılık gelerek istek ve iyi temenniye barındırmaktadır. Ancak dileğin doğrudan Allah'tan istenmesi ve dua işlevinin baskın olması bu anlam birimini de dua işlevi başlığına taşımıştır.

3.Karımca hem güvercin

Bir Karımca günün birindä derenin duruk sularına indi. Susamıştı. İçi yanardı.

O uzandı bir yudum su içmää. Bir dä bir dalga karımcayı aldı.

Çeketti suyun ortasına götürmää.

Karımca çırpınarak, baarardı:

-kurtarın! Buulêrım!..

Tamam bu vakıt derenin üstündä bir Güvercin uçardı. O gördü, nicä Karımca su içindä zeetlener da başladı aşaa dooru uçmaa.

-Kardaşım! –Güvercin baardı. –Şindi sana bir çıbık atacam, hızlı tutun ondan!

Karımca, kurtulduynan, Güvercinä dedi:

-Güvercin- kardaşım, çok saa olasın! Bu iilini hiç unutmam!

-Yok neyâ okadar şükür edäsn, Karımca. Hadi, hoşça kal!

Üz yıl yaşayasın! (Kuleva Karayani, 2015:58).

3.Karınca ve Güvercin

Bir karınca günün birinde derenin durgun sularına indi. Susamıştı. İçi yanıyordu.

O uzandı bir yudum su içmeye. Bir dalga karıncayı aldı. Başladı suyun ortasına götürmeye.

Karınca çırpınarak bağırdı:

-Kurtarın! Boğuluyorum!..

Tam bu vakit derenin üstünde bir güvercin uçuyordu. O gördü, karınca nasıl suyun içinde eziyet çekiyor da başladı aşağı doğru uçmaya.

-Kardeşim! – Güvercin bağırdı. –Şimdi sana bir çubuk atacağım, ona hızlı tutun!

Karınca, kurtulduğunda, güvercine dedi:

-Güvercin – Kardeşim, çok sağ olasın! Bu iyiliğini hiç unutmam!

-Yok niye o kadar şükür ediyorsun, karınca. Hadi, hoşça kal! Yüz yıl yaşayasın!

İstek, emirle benzer yönlere sahip bir ifadedir. Konuşur odaklı bir ifade olup eylemci üzerinde eylemin gerçekleşmesiyle ilgili bir tasarrufu karşılar ancak emre göre daha zayıf bir yönlendirme taşır. Çünkü konuşur odaklı ifadeler temelde birbirlerinden bağlam ve tonlamayla “isteğin derecesi” ile ayrılır (Kerimoğlu, 2011). İstek kipi, tasarlanan hareketin arzulandığını ifade eder. Bu kipteki fiiller bir iş veya oluşla ilgili isteği açıklamaktadır (Türkyılmaz, 2019). Genel Türkçede olduğu gibi Gagavuz Türkçesinde de istek ile emir çekimlerinin foksionları birbirine karışmış durumdadır. Gagavuz Türkçesi istek kipi eki –(y)A’dır (Özkan, 1996).

İyi temenni genellikle görülen bir iyiliğe karşılık söylenir. Dinleyici güzel ve hayırlı sözlerle kutlanır, dinleyici hakkında iyi dileklerde bulunulur. Bu işlevde de istek anlamı vardır. Temenni ifadelerinde emir kipinin 3. kişi ekleri görülür (Somuncu, 2019).

Bir Gagavuz halk masalı olan “ Karımca hem Güvercin” adlı metinde suya kapılan bir karıncanın yardım çağrısına koşan bir güvercinin hikâyesi anlatılmaktadır. Güvercinin hiçbir çıkar beklemeden büyük bir cesaret örneği gösterip yardıma muhtaç olana koşması ve onu kurtarması sonucu bir özveri, fedakârlık ve iyi niyet tablosu çizilmektedir. Karınca ise güvercine olan minnet duygusunu “çok saa olasın”, “Üz yıl yaşayasın!”, “Yok neyâ okadar şükür edâsin”cümleleriyle ifade etmektedir. Bu cümlelerde geçen istek kipleri, metin bağlamında iyi niyet işleviyle karşımıza çıkmaktadır. İstek kipi baskın olsa da asıl anlam, metin bağlamında saklı olan iyi temenni işleviyle belirginlik kazanmaktadır.

4.Gelin Türküsü

Mari Kate, uyur muysun?

Uyur muysun, uyansana

Gül yastıma dayansana,

Vani geler inansana.

Kızlık saçın söküler,

Gelinnik saçın örüler.

Sän üüsüsün, sän garipsin,

Sän bu gecä musafirsın.

Baboğlu'nun çalışmasında (aktaran Zanet, 2010)

4. Gelin Türküsü

Mari Kate uyuyor musun?

Uyuyor musun, uyansana.

Gül yastığına dayansana,

Vani gelir inansana.

Kızlık saçın sökülür,

Gelinlik saçın örülür.

Sen öksüzsün, sen garipsin,

Sen bu gece misafirsin.

Hareketin şart şeklinde tasarlandığını, şart olarak düşünüldüğünü ifade eden şart kipi, tam bir tasarlama kipidir (Türkyılmaz, 2019). Zamana bağlı olmayan bir hareketi veya işi şart şeklinde ifade eder. (...) Gagavuz Türkçesinde şart çekim eki, Türkiye Türkçesinde olduğu gibi –sa’dır (Özkan, 1996). Türkyılmaz’a göre şart kipi, istek ifadesinde kullanıldığında müstakil cümle hüviyetinde olur (2019). Karaaağaç, isteği henüz gerçekleşmemiş olduğu için gelecek zamana komşuluk yapmaktadır diye açıklar (2013). Gelecek zamanla birlikte isteğin ifade ettiği anlam sınırları içerisinde temenni, niyet, rica gibi birçok anlam gizlidir (Somuncu, 2019).

“Gelin Türküsü” adlı Gagavuz şiirinde, konuşucunun eyleyiciyi harekete geçirme iradesini gösteren bir ifade görülmektedir. “uyansana, dayansana, inansana” ifadeleri konuşur odaklı olup konuşur yüklemdeki eylemi muhatabından gerçekleştirmesini ister. Metin bağlamında analiz edilen ifadelerin şart kipinin istek işlevinde olduğu açığa çıkarılmıştır.

Şiirde sevdiği insana kavuşma hasreti çeken Mari Kate adlı genç kızın sevdiğine aniden kavuşacak olması ve gelin olma vaktinin gelmesinin yarattığı sevinç, özlem ve şaşkınlık ile baba evinden ayrılacak olmasının verdiği hüznün bir arada verilmiştir. Sevdiği kişi olan Vani’nin geldiğini müjdelemek için “Uyur muysun, uyansana, Gül yastısına dayansana ile Vani’ye kavuşacağına inanamıyor olması da “Vani geler inansana” cümlelerinde geçen şart çekiminin istek işleviyle sağlanmıştır.

5. Burada Bir Banyu Olsa...

Banyuda yıkanırken türkü çalmaa çekedän Hoca, kendi sesini pek beenmiş. Bu beterä, banyudan çıkar çıkmaz, emen camiä kaçarak gitmiş da minareä tırmaşarak, duva okumaa başlamış. Aşaadan geçän biri baarmış ona:

-Hem vakıtsız duvayı okuersın, hem dä sesin ne çirkin görmeer miysin?

Hoca minaredän iilip, cuvap vermiş:

-Burada bir banyu olsa, annaarsın sän benim sesimin gözellini!

Tanasoğlu’nun çalışmasında (aktaran Güngör ve Argunşah, 2002).

5. Burada Bir Hamam Olsa...

Hamamda yıkanırken türkü söylemeye başlayan Hoca, kendi sesini pek beğenmiş. Bu yüzden hamamdan çıkar çıkmaz, hemen camiye kaçarak gitmiş ve minareye tırmanarak dua okumaya başlamış.

Aşağıdan geçen biri, bağırmiş ona:

-Hem vakitsiz dua okuyorsun hem de sesin ne çirkin görmüyor musun?

Hoca minareden eğilip cevap vermiş:

-Burada bir hamam olsa, anlarsın benim sesimin güzelliğini!

Şart eki (-se, -sa) birleşik çekimle kullanıldığında varsayımsal ya da gerçek karşıtı olduğu açıkça belirlenirken, fiile doğrudan geldiğinde niteliği ana yüklemdeki zaman ve kip ekleri yardımıyla belirlenebilir. Cümle varsayımsal bir yapıdadır. Yan cümlenin yüklemi (olsa) şartlı bir olasılığı ifade ederek ana cümle yüklemdeki olasılığı sınırlandırmaktadır. Yan cümlede gerçek dışılık bildirimini söz konusudur. Metin bağlamında konuşurun, yetersiz kaldığı bir durumu, gerçekleşmesi mümkün olmayan bir şarta bağlayarak kendini üste çıkarması ve haklı konuma taşımak istemesi yatmaktadır. (...)

Gagavuz fıkrasında geçen olayda Hoca, hazırcıcevalılığını ve mizahi yönünü üstün zekasıyla birleştirerek gereken mesajı vermiştir. Fıkroda bir eleştiri görülmemekle beraber Hoca'nın kendini savunması söz konusudur. "Burada bir banyu ol-sa annarsın sän benim sesimin güzelliini!" cümlesi şart kipinin şart işlevinde kullanılmıştır. Varsayımsal bir durumun sezildiği cümle, ol- sa III. teklik şahıs çekimindedir.

"Gagauzlar öyle insanlardır ki birisiyle karşılaşırsalar bile kendi kahırlarını, dertlerini anlatmazlar, işi şakaya vurup nükteye dökerler. Bu uzun tarih boyunca halkımızın maneviyatı yok olmamış, benliğini koruyabilmiş, zoru ve kederi mizah ve şaka ile karşılanmıştır." diyen Çimpoes, bir Gagavuz atasözünü şöyle aktarır: "Şakanız cebinizde olsun." (aktaran Polat, 2017:19).

6.Boba Betvası

- Nikola, oolum, Nikola!

Nikola atlı gider,

Bobası yayan örür.

-Nikola, oolum, Nikola!

İn da çöz benim ellerimi!

Yarın Allahın gönüdür,

Bän da yıkayım üzümü,

Bän da edeyim duvamı...

Nikola indi beygirdän,

Çözmedi bobasının ellerini,

Ama indi da taa sıktı;

Bobası da dedi ooluna:

-Nikola, oolum, Nikola!

Bän sana betva edecäm-

Dokuz yıl hasta yatasın,

Dokuz da döşek çürüdäsin,

Dokuz da yorgan çürüdäsin,

Çavdar sapı gibi kalasın,

İinä kulaandan geçäsin,

Filcan dibinä oturasın,

Üsüklän sucaaz içäsin,

Gene da can vermääsin...

.....

Nikola hasta hastalanıyor,

Dokuz yıl hasta yatıyor,

Boba betvası tutuluyor.

Baboğlu'nun çalışmasında (aktaran Zanet, 2010).

6. Baba Bedduası

-Nikola, oğlum, Nikola!

Nikola atlı gidiyor,

Babası yayan yürüyor.

Ben sana beddua edeceğim-

Dokuz yıl hasta yatasın,

Dokuz da döşek çürütesin,

-Nikola, oğlum Nikola!	Dokuz da yorgan çürütesin,
İn de çöz benim ellerimi!	Çavdar sapı gibi kalasın,
Yarın Allah'ın günüdür,	İğne deliğinden geçesin,
Ben de yıkayayım yüzümü,	Fincan dibine oturasın,
Ben de edeyim duamı...	Yüzükle sucağız içesin,
Nikola indi atından,	Gene de can vermeyesin...
Çözmedi babasının ellerini,
Ama şimdi de daha sıktı;	Nikola hasta, hastalanıyor,
Babası da dedi oğluna:	Dokuz yıl hasta yatıyor,
-Nikola, oğlum, Nikola!	Baba bedduasına tutuluyor.

Çaresiz, acı çeken, kötülüğe maruz kalan bir kimsenin rahatlamak, teskin olmak için dile getirdiği, kötü düşünce ve dilekleri içeren, ifadeyi kuvvetli kılan kalıp sözlerdir beddualar (Kocaer, 2007). Beddua işlevinde güçlü bir kötü temenni söz konusudur. İnsanlar öfkelenedikleri için kötü dualarda bulunarak kendiliğinden oluşan bir anlatım yaratırlar. Beddua sonucunda haksızlığa maruz kalan birey, istediklerinin gerçekleşmesi için dileklerini yüce yaratıcıya havale eder (Kocaer, 2007). Bu havale etme işlemi kişiyi rahatlatır. Dualar ve beddualar duyguları emir kipinin saklı işlevi sayesinde karşı tarafa aktarırlar. Bu aktarma, doğrudan istenen bir anlam düzleminde. Temelinde istek yatmaktadır. Emir eklerinin kapsamında yer alan dua ve beddualar arasında işlev farkı, söyleyiş tarzındadır. Konuşur odaklı olması, bağlam ve tonlamayla icra edilmesi isteğin derecesini artırmaktadır.

Metinde, öz evladı tarafından zulme uğrayan, acı çeken ve bu acıya dayanamayıp kendi evladına beddua eden bir babanın durumu anlatılmaktadır. Yüreği yanan baba, oğluna öyle tesirli bir bedduada bulunmuştur ki sonunda babanın dileği kabul görmüştür. Metinde oğlunun hastalanıp yataklara düştüğü ve bedduanın tuttuğu dile getirilmektedir. “yatasin, çürüdasin, kalasin, geçasin, oturasin, içasin, vermääsin” sözcüklerinde istek kipi ekleri görülmele beraber “beddua işlevi” metin bağlamında, vurgu ve tonlamalarda vücut bulmaktadır. Gagavuz Türkçesinde çürüdasin, geçasin, içasin, vermääsin sözcükleri Türkiye Türkçesine aktarıldığında çürütesin, geçesin, içesin, vermeyesin şekline girerek, ä'nın da e'ye dönüştüğü görülmektedir.

7. Tuna Başında

Yıldırım gittim Tuna'ya
Tuna başında pınar var,
Pınar başında kızlar var,
Kızlar var, bez çırpêrlar,
Olannar ot biçerlâr.

Ey mari kız, versene bakırcımı,
Sulayım ben dâ al kuratcımı.
Ey bâ olan ,sân nereliysin?
Ey, mari kız bân bir Beşalmalı,

Bu gece bân burda kalmalı. Tanasoğlu'nun çalışmasında (aktaran Güngör ve Argunşah, 2002).

7. Tuna Başında

Yıldırıcığım gittim Tuna'ya

Tuna başında pınar var,

Pınar başında kızlar var,

Kızlar var, bez çırpırlar,

Oğlanlar ot biçerler.

Ey mari kız, versene bakırcığımı,

Sulayayım ben de al kıratçığımı,

Ey, be oğlan, sen nerelisin?

Ey, mari kız, ben bir Beşalmalı,

Bu gece ben burada kalmalı.

Gereklilik kipi, tasarlanan ya da istenen eylemin yapılması gerektiğini ifade eder. Gerekli olan, gereklilik şekline bürünen bir tasarlamanın söylemi vardır. Gereklilik kipindeki eylemler bir hareketin yapılmasının gerekli (lazım) ve mecburi olduğu anlamını verir. Bu lüzum her zamana veya gelecek zamana ait olabilir. Türkiye Türkçesinde gereklilik kipi –malı, -meli ekleriyle kurulmaktadır (Türkyılmaz, 2019). Gagavuz Türkçesinde ise zamana bağlı olmayan bir işi veya hareketi gerekli şekilde ifade eder ve gereklilik eki –malı'dır...(Özkan, 1996).

Gagavuz metinlerinden alınan şiirde konuşur, isteğini dışarıdan kaynaklanan bir otoritenin baskısı sonucu dile getirmemiştir. Kalma gerekliliği yine konuşurca belirlenmiştir ve konuşur bu yönde bir ifadeye bulunmuştur. Yükümlülük ve devinim kipliği kategorisine alınması muhtemel görülen cümlelerin içerisinde yer alan ifadelerin, yorumu, bağlam ile birlikte farklı bir boyut kazanmıştır. “Bu gecâ bân burda kalmalı” cümlesinde konuşur ve eyleyici aynı kişidir (ben). Cümle gereklilik kipinin gereklilik işlevindedir. Yüklemde bildirilen eylemi yapma potansiyeli olan konuşur veya eyleyici üzerinde bir dış etki olarak yalnızca Beşalmalı görülmektedir.

Sonuç

Çalışmada Gagavuz edebiyatına ait metinlerden yola çıkılarak tasarlama kiplerinin varlığı ve bu kiplerin var oluşuna kanıt niteliğinde olan çeşitli metinlerden örnekler sunulmuştur. Tespit edilen işlevlerin semantik tasarımı maddeler halinde şu şekilde sıralanmıştır:

1.Gagavuz metinlerinde yer alan tasarlama kiplerinin cümleye kattığı anlamın belirgin ve anlaşılır olması açısından işlev odaklı bir çalışma yapılmıştır. Bir metnin anlam sınırlarını en doğru çizen söylem işlevselliktir.

2.Anlam sürekli bir değişim ve gelişim gösteren dinamik ve yenilenebilir bir görünüm sergilemesi açısından aktif bir çalışma alanıdır. Tasarlama kipleri de bu hareketlilikten payını almıştır. Şöyle ki, biçim olarak istek görüntüsü veren bir kipin metin bağlamında farklı anlama geldiği görülmüştür.

3. Tasarlama kiplerinin işlev alanı tespit edilirken birey kaynaklı bazı faktörler de incelenmiştir. Bireyin yaşam deneyimi, bilgisi, algıları, yorumlama gücü, statüsü, yaşı, jest ve mimikler ile yer-zaman gibi faktörler söylemleri etkilemiştir.

4. Anlamlandırma süreci metin bağlamında olup metin bir bütün halinde ele alınmıştır. Bu sayede anlam sınırı en doğru şekilde çizilmeye çalışılmıştır. Semantik alanın genişliği, metin bağlamını zorunlu kılmıştır ve anlam metnin bütününde vücut bulmuştur.
5. Emirde bir hiyerarşi ve kesinlik vardır. Emir ve istek birbirinden ince detaylarla ayrılmaktadır. Fakat emir, istekten daha katı ve keskin bir anlam taşımaktadır. Şart işlevinde ise yargının gerçekleşmesi bir koşula bağlanmaktadır.
6. Dua işlevinde Allah'a yalvarma, yakarma varken beddua çaresizlik içinde olma ve kötülöklere maruz kalmanın verdiği durum Allah'a havale edilmektedir.
7. İyi temenni ifadesi, dua işlevine çok yakın olsa da vurgu, tonlama ve söyleyiş tarzıyla farklılığını ortaya koymaktadır. İyi ve kötü temenni dolaylı, dua ve beddua doğrudan bir isteğin ifadesidir. İyi temenni, görülen bir iyiliğe karşılık söylenmektedir. Dinleyene iyi isteklerde bulunulur ve ona olumlu sözlerle karşılık verilir.
8. İncelenecek olan her yeni metin yeni bir bakış açısı ve işlev barındırdığı için semantik düzleme sınır koymak anlamsızdır. En büyük arzu bu çalışmanın semantik alanla ilgili yapılacak olan çalışmalara katkı sağlamasıdır.

Kaynakça

- Aslan Demir, S. (2008). *Türkçede isteme kipliği semantik pragmatik bir inceleme*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Baboğlu, N. (1969). *Gagauz folkloru*. Kişinev:Kartä Moldovenäskê.
- Engin, M. (1977). *Türkçede dil bilgisi*. İstanbul: Minnetoğlu.
- Güngör, H. ve Argunşah, M. (2002). *Gagauz Türkleri*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Hünerli, B. (2019). *Mihail Çakir'in Gagauzca (Türkçe) - Rumence sözlüğü*. Çanakale: Paradigma.
- Karaağaç, G. (2013). *Anlambilim ve iletişim*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Kaynak, İ. ve Doğru, M. (1991). *Gagauz Türkçesinin sözlüğü*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kerimoğlu, C. (2011). *Kiplik incelemeleri ve Türkçe*. İzmir: Dinozor Yayınları.
- Kocaer, S. (2007). Bir sosyal kontrol aracı olarak beddualar ve internet. *Milli Folklor*, S.75, 30 – 33.
- Kuleva Karayani, V. (2015). *Çöşmecik üretmek kiyadı.1-ci klasa deyni*. Komrat: Gagauzya M.V. Maruneviç Adına Bilim – Araştırma Merkezi, Gagauzya Genel Üretmek Müdürlüğü.
- Özkan, N. (1996). *Gagauz Türkçesi grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Polat, M. (2017). *Gagauz fıkraları ve fıkra tipleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ardahan Üniveritesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ardahan.
- Somuncu, M. (2019). *Türkçede emir kipinin işlevleri*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Tanasoğlu, D. (1959). *Bucaktan seslär, literatüra yazıları*. Kişinev.
- Tüfekçi Can, D. (2015). Grice'in niyet – merkezli semantik bakış açısı bağlamında Duha Koca Oğlu Deli Dumrul hikayesinin incelenmesi. *Türk Dünyası İncelemeleri*, (15 – 2), 98.

Türkyılmaz, F. (2019). *Tasarlama kiplerinin işlevleri*. Ankara: TDK Yayınları.

Tüzin, D. (2007). Dilek sözlerine kentsel alanda yeni söylem: elektronik posta duaları. *Milli Folklor*, S.75, 43 – 45.

Zanet, T. (2010). *Gagauzhuk: kultura, ruh, adetlär*. Chişinău: Pontos.

Zanet, T. (2018). *Seçmä yaratmalar, 60 yaşına*. Chişinău: Pontos.

Azerbaycan ve Türkiye Türkçelerinde Deyimlerin Lengüistik Özellikleri

Doç. Dr. Rehile GULİYEVA*

Özet

Herhangi bir fikri ifade etmek için bazen yalnızca sözler yeterli değil, mecazi anlamlı kelime gruplarını kullanmak gerekliliği de ortaya çıkıyor. Böyle kelime gruplarından biri olan deyimlerde (*frazyolojik birimler*) milletin tüm tarihi, bakış açısı özellikle yansımaktadır. Halkın, toplumun düşüncesi, günlük hayatı değişikçe deyimlerin de ilkin anlamları değişikçe yeni manalar kazanıyor.

Deyimler dilde kalıplaşmış, taşlaşmış ifadelerdir. Bu nedenle Türkçede sabitleşmiş tüm kelime gruplarını deyim adlandırmak doğru değildir. Yani tüm *frazyolojik birimler* sabitleşmiş kelime grupları, tüm *sabitleşmiş kelime grupları* da frazyolojik birim değildir. Örn.: *ömür sürmek* ifadesi sabitleşmiş kelime grubudur, deyim değildir, fakat *gözü su içmemek* (kuşulanmak) her ikisine aittir. Kanaatimizce bilimsel araştırmalarda bu konuda henüz ortak fikir yoktur. Gerek Azerbaycan gerekse Türkiye dilciliğinde deyimler geniş araştırılmadığından ekser dilbilimciler sabitleşmiş kelime gruplarını frazemler (mecazi ifadeler), idiomlar vb. terimlerle adlandırmışlar. Azerbaycan ve Türkiye Türkçelerinde frazyolojik birimlerin gelişmesi, etimolojisi ortak Türkçe bazında öğrenilmelidir. Deyimlerin çağdaş Türk lehçelerinde örtüşmesi, paralel kullanımı bu dillerin tarihen aynı kökten türediğini gösteriyor. Bu açıdan Türk lehçelerinin deyimlerinin araştırılmasında bu dillerin eski ortak kaynaklarına başvurmak gerekiyor.

Deyimler Azerbaycan dilciliğinde daha çok teorik, Türkiye dilciliğinde ise pratik açıdan incelenmiş, bu konuda belli sayıda sözlükler yayımlanmıştır. Örneğin, Türkiye’de Ö.A.Aksoy’un iki ciltte yazdığı “Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü” eseri ilginizi çekmektedir. Türkiye Türkçesinde deyimler çoğu zaman atasözleriyle karıştırılıyor. Fakat Ö.Aksoy kendi eserinde deyimleri atasözlerinden ayırıyor. Onun kanaatine deyimlerin sözdizimini değiştirmek olmaz. Örn.: *ayıkla pirincin taşını* deyimini *ayıkla bulgurun taşını* biçiminde kullanılmaz. A.T.Sinan ise “Türkçenin Deyim Kavramı” kitabında deyimler hakkında tüm Türk dilcilerinin fikirlerini bir araya toplamıştır.

Azerbaycan ve Türkiye Türkçelerinde deyimler hakkındaki çalışmalar, açıklamalar, ortak bir noktada birleşiyor, bu dil birimlerinde mecazi anlamlılığın olması, onların sabit kelime grubu gibi mevcut olması gösteriyor. Deyimleri başka dillere olduğu gibi çevirmek mümkün değildir. Bu da onunla alâkalıdır ki, deyimler ulusal özelliklere sahip dil birimleridir.

Anahtar Kelimeler: Azerbaycan Türkçesi, Türkiye Türkçesi, deyimler, lengüistik özellikler

The linguistic features of the phraseology in the Azerbaijani and Turkish languages

Abstract

Sometimes, not only words are enough to express any idea, but also the necessity to use figuratively meaningful word groups. In idioms (physiological units), which is one of such word groups, the entire history and perspective of the nation is particularly reflected. As the opinion of the people and the society changes, and their daily life changes, the first meanings of the idioms change and gain new meanings.

Idioms are stereotyped, petrified expressions in language. For this reason, it is not correct to name all fixed word groups as idioms in Turkish. In other words, all physiological units are fixed word groups, and all

*Azerbaycan - AZ.1148; Bakü, Bakü Devlet Üniversitesi, Zahid Halilov caddesi 23, Bina № 1, Filoloji Fakültesi, Azerbaycan Türkçesi ve Edebiyatının Öğretim Yöntemleri Bölümü. E-mail: dr.guliyeva@mail.ru / Tel.: +994505679880

fixed word groups are not physiological units. In our opinion, there is no common opinion on this issue in scientific research yet. Both Azerbaijan and Turkey are not investigated ex broad statement in dilcilig linguists have held steady group words frazem (metaphorical expressions), etc. idyom. they named it in terms. frazyolojik unit development of Azerbaijan and Turkey in Turkish, etymology must be learned in some Turkish partners. The overlap and parallel use of idioms in modern Turkish dialects show that these languages are historically derived from the same root. In this respect, it is necessary to refer to the old common sources of these languages in researching the idioms of Turkish dialects.

Expressions Azerbaijan dilcilig mostly theoretical, Turkey examined dilcilig In practical terms, a certain number of dictionaries have been published on this subject. For example, he wrote in two volumes in Turkey ö.a.aksoy "Proverbs and Idioms Dictionary" draws our attention to the work. Turkey is often confused with the Turkish proverbs and idioms. But Ö.Aksoy separates idioms from proverbs in his own work. In his opinion, it would not change the syntax of idioms.

Azerbaijan and Turkey are studies on the statement in Turkish, descriptions, converge at a common point, to be the metaphorical significance in this language units, such as showing the absence of their hard word group. It is not possible to translate idioms into other languages as is. This is also related to that, idioms are linguistic units with national characteristics.

Keywords: The Azerbaijani language, the Turkish language, the phraseology, the linguistic features

Giriş

Türk halkları her nerede yaşarsa yaşasın dili, kökeni, kültürü ve bakış açısı ile birbirlerine bağlıdır. Bu halkların dilinin söz varlığındaki yakınlık ve özdeşlik kendini en çok deyimlerde göstermektedir. Dildeki söz varlığının kapasitesi, gelişimi halkların milli kültürü ile bağlılığının temelini teşkil eder. Dolayısıyla deyimlerin incelenmesi Türk halklarına ait kelimelerin aynı kökten olduğuna esas kanıtlardan biridir. Dilin en eski tarihlerine dayanan deyimlere has özelliklerin benzer taraflarının öğrenilmesi tarihî olarak bu dilin köklerinin aynı olduğunun yadsınamaz olgusudur.

Herhangi bir fikri ifade etmek için bazen yalnızca sözler yeterli değil, mecazi anlamlı kelime gruplarını kullanmak gerekliliği de ortaya çıkıyor. Böyle kelime gruplarından biri olan deyimlerde (*frazyolojik birimler*) milletin tüm tarihi, bakış açısı özellikle yansımaktadır. Halkın, toplumun düşüncesi, günlük hayatı değiştiğinde deyimlerin de ilkin anlamları değişerek yeni manalar kazanıyor.

1. Her iki Türkçede deyimlerin kullanım özellikleri

Deyimler dilde kalıplaşmış, taşlaşmış ifadelerdir. Bu nedenle Türkçede sabitleşmiş tüm kelime gruplarını deyim adlandırmak doğru değildir. Yani tüm *frazyolojik birimler* sabitleşmiş kelime grupları, tüm *sabitleşmiş kelime grupları* da frazyolojik birim değildir. Örn.: *ömür sürmek* ifadesi sabitleşmiş kelime grubudur, deyim değildir, fakat *gözü su içmemek* (kuşkulanmak) her ikisine aittir. Kanaatimizce bilimsel araştırmalarda bu konuda henüz ortak fikir yoktur. Gerek Azerbaycan gerekse Türkiye dilciliğinde deyimler geniş araştırılmadığından ekser dilbilimciler sabitleşmiş kelime gruplarını frazemler (mecazi ifadeler), idyomlar vb. terimlerle adlandırmışlar. Azerbaycan ve Türkiye Türkçelerinde frazyolojik birimlerin gelişmesi, etimolojisi ortak Türkçe bazında öğrenilmelidir. Deyimlerin çağdaş Türk lehçelerinde örtüşmesi, paralel kullanımı bu dillerin tarihen aynı kökten türediğini gösteriyor. Bu açıdan Türk lehçelerinin deyimlerinin araştırılmasında bu dillerin eski ortak kaynaklarına başvurmak gerekiyor.

Her iki millet arasındaki bu yakınlık onların aynı dil ailesine ait olmalarından iler gelmektedir. Bilindiği üzere, dil kadar insanları bir birilerine yaklaştıran ikinci etken bulunamaz. Azerbaycan ve Türkiye Türkçeleri arasındaki bu aynılık ve benzerlik tabii ki, dilde en karışık kat olan deyimler arasında da

vardır. Bununla birge bu dillerdeki deyimler arasında farklılıklar da vardır. Çünkü bir deyim ait olduğu dilin ve halkın kendine özgün özelliğini yansıtıyor. Azerbaycan ve Türkiye Türklerinin karşılıklı dil ilişkileri XX. yüzyılın başlarına kadar devam etmiştir. Bildiğimiz gibi, Azerbaycan Türkçesi diğer Türkçelerden coğrafi yönden ayrılmıştır. Osmanlı Türkçesinden ise Azerbaycan Türkçesi hem de siyasal yönden ayrılmıştır. Yıllarca bu iki halk çeşitli sosyal toplumlarda yaşamış ve doğal olarak bu da Azerbaycan ve Türkiye Türkçelerinde izini burakmıştır. Bu açıdan Azerbaycan ve Türkiye Türkçelerine ait deyimler arasında benzerliklerle birge farklılıklar da vardır. Bu farklılıklar kendisini deyimlerin anlamlarında da belirtiyor. Azerbaycan ve Türkiye Türkçelerinin gramer bakımından ve düzenlerinde farkı yoktur.

Deyimler Azerbaycan dilciliğinde daha çok teorik, Türkiye dilciliğinde ise pratik açıdan incelenmiş, bu konuda belli sayıda sözlükler yayımlanmıştır. Örneğin, Türkiye’de Ö.A.Aksoy’un iki ciltte yazdığı “Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü” eseri ilgimizi çekmektedir. Türkiye Türkçesinde deyimler çoğu zaman atasözlerle karıştırılıyor. Fakat Ö.Aksoy kendi eserinde deyimleri atasözlerinden ayırıyor. Onun kanaatine deyimlerin sözdizimini değiştirmek olmaz. Örn.: *ayıkla pirincin taşını* deyimini *ayıkla bulgurun taşını* biçiminde kullanılamaz. A.T.Sinan ise “Türkçenin Deyim Kavramı” kitabında deyimler hakkında tüm Türk dilcilerinin fikirlerini bir araya toplamıştır.

Azerbaycan ve Türkiye Türkçelerinde deyimler hakkındaki çalışmalar, açıklamalar, ortak bir noktada birleşiyor, bu dil birimlerinde mecazî anlamlılığın olması, onların sabit kelime grubu gibi mevcut olmasını gösteriyor. Deyimleri başka dillere olduğu gibi çevirmek mümkün değildir. Bu da onunla alâkalıdır ki, deyimler ulusal özelliklere sahip dil birimleridir.

Ortak kültür sahibi olan türkler deyimleri de ortak yapmışlar. Fakat tam Azerbaycan ve Anadolu ortamında oluşan deyimlerin farklı özelliklerinin olması da doğaldır. Türk deyimlerinin önemli özelliklerinden biri Türkiye’nin yerel deniz, tarihî anıt adlarını kendisinde sergileyen deyimlerdir. Örneğin, Türk. *Atı olan Üsküdar’dan geçti* (Aksoy, 1978: 404); *Amasya’nın bardağı, biri olmazsa, biri daha* (Aksoy, 1978: 405); *Herkes gider Mersin’e biz gideriz tersine* (Aksoy, 1978: 407); *Erzurum’un soğuğu, gelin beni Gerede’de bulun demiş* (Aksoy, 1978: 643); *Senin aradığın kantar Bursa’da Kestane tartar* (Aksoy, 1978: 407); *Karadeniz’de fırtına, al pırtını sırtına* (Aksoy, 1978: 767); *Ayasofya’da dilenip, Sultanahmet’te sadaka (zekat) verir* (Aksoy, 1978: 495). *Amasya, Mersin, Erzurum, Karadeniz, Ayasofya, Sultanahmet* kimi adlar Türkiye ile ilgili olduğu için onlar yalnız Türk deyimlerinin içerisinde yaşamaktadır. Türkiye Türkçesinde içerisinde yer adları bulunan öyle deyimlere rastlanıyor ki, onlar aynen Azerbaycan Türkçesinde de kullanılıyor. Örnek: TT. *Burnu Kaf dağında (olmak)* (Aksoy, 1978: 552) AT: *Burnu Kaf dağında* (Azerbaycanca-Rusça Frazolojiya Lügati, s. 89). Bu da çok ilginçtir ki, Türkiye ve Azerbaycan Türklerinin düşüncesinde Kafkasya dağı dünyanın en yüce dağıdır. “kendisinden razı, burnu havalarda, kimseyi beğenmeyen insanlar.” hatta her iki halk “Sanki burunu Kaf dağında” deyimini kullanır.

Bazan öyle duruma rastlanıyor ki, her iki dilde deyim olduğu gibi kullanılıyor. Fakat içerisindeki deniz, ırmak, dağ, şehir adları farklı olur. Türkiye Türkçesinde bir deyim var. “*Karadeniz’de gemilerin mi battı?*” (Azerbaycanca-Rusça Frazolojiya Lügati, s. 708) Azerbaycan’da Karadeniz bulunmadığı için, doğal olarak, Azerbaycan Türkçesinde de bu biçimde deyim yoktur. Onu yerine “*Hazar’da gemilerin mi battı?*” deyimini vardır. Azerbaycan Türkçesinde içerisinde yer, nehir, deniz, dağ adları bulunan öyle deyimler var ki, onlara Türkiye Türkçesinde rastlanmıyor. Örnek: “*Araz aşığındandır, Kür topuğundan*” (Azerbaycanca-Rusça Frazolojiya Lügati, s. 155) .

Başka ülkelerin, şehirlerin isimleri de Azerbaycan ve Türkiye Türkçelerindeki deyimlerin içerisinde kendi yerini bulmuştur. Böyle deyimlerin birçoğu İslam dini ile ilgilidir. Örnek: “*İşte geldik gidiyoruz, şen olasin Halep şehri*” (Aksoy, 1978: 751). “*Medine fukarası gibi dizilmek*” (Aksoy, 1978: 811). Kanaatimizce, İslam dini ile ilgili *Mekke, Kerbela* gibi adların kullanıldığı deyimler Azerbaycan

Türkçesinde daha çoktur. Örneğin: *Mekke belini kırsın* (Seydaliyev, 2004: 199), *Kerbela belini kırsın* (Seydaliyev, 2004: 170), *Mekke'den gelen ben, haber veren sen. Molla aşı gördü, Kuran yaddan çıktı* vb.

Deyimlerin içerisinde yalnız yer adlarını değil, destan kahramanlarının, tarihi kişilerin isimlerini muhafaza eden öyle anıtlarımız var ki, onlar Türkiye ve Azerbaycan Türkleri için ortak bir anıttırlar. Böyle abidelerden biri de “Köroğlu” destanıdır. Bu destanla ilgili deyimler Azerbaycan ve Türkiye Türkçelerinde aynen kullanılmaktadır. Örnek AT. - Koç Köroğlu (Seydaliyev, 2004: 187); Misri Kılıç (Seydaliyev, 2004: 196); *Çünkü oldun değirmenci, çağır gelsin den Köroğlu* (Seydaliyev, 2004: 87); TT. - *Bir Köroğlu, bir Ayvaz* (Aksoy, 1978: 409). Bazan, Türkiye Türkçesinde çok çeşitli kullanılan bir deyim Azerbaycan Türkçesinde bir çeşitli kullanılıyor. Örnek: TT. *İmarat (mescit) yapılmadan dilenciler (körler) dizildi*. AT. - *Mescit tikilmemiş kor esasını diredi*. Türkçedeki deyimdeki “imarət” kelimesi AT'deki deyimde kullanılmamıştır.

Türkiye Türkçesinde kullanılan deyimlerin büyük bir kısmının içerisinde yabancı kelimeler kullanılır. Bu yabancılar Arapçadan ve Farsçadan alınma kelimelerdir. Bu tür deyimler içerisinde öyleleri var ki, onların içerisindeki yabancı kelimeler Azerbaycan Türkçesinde anlaşılmamaktadır. Örneğin: TT. *Belaya berzah* (Aksoy, 1978: 521). Buradaki “berzah” kelimesi Arapçadan alıntıdır ve “sıkıntılı yer, cehennem” anlamındadır.

Bazı durumlarda Azerbaycan ve Türkiye Türkçelerinde aynı anlamda kullanılan deyimlerden birisinin içerisinde yabancı kelime kullanıldığı hâlde, diğer dilde aynı yabancı kelime Türkçe kelime ile değiştiriliyor. Örneğin: TT. *Hak ile yeksan etmek* (Aksoy, 1978: 703); AT. *Yer ile yeksan etmek*. Türkiye Türkçesinde kullanılan; “peşinde dolaşmak (gezmek)”, “peşinde koşmak”, “peşine takılmak”, “peşini bırakmak” (Bir kimseye bir şeyi izlemekten vazgeçmek) deyimlerinin içerisindeki “peş” kelimesi Farsçada “arka” anlamına geliyor. “Peş” kelimesi Azerbaycan Türkçesinde kullanılmıyor. “Peş” kelimesinin Azerbaycan Türkçesinde çevrisi “arka” kelimesi olduğu için Türkiye Türkçesinde “peş” hissecikli deyimler Azerbaycan Türkçesinde “arkasınca dolaşmak”, “arkasınca gezmek” deyimleri gibi kullanılıyor.

2. Organ adlarıyla ilgili deyimlerin kullanım özellikleri

Bilindiği üzere, deyimler bir milletin uzun yıllara dayalı tecrübeleri sonucu ortaya çıkarttıkları ve dillerini kullanım şekillerine göre zamanla değişen hatta canlılığını yitiren kalıplaşmış sözlerdir (Altaylı, 2005: 762). Bu kalıplar aynı zamanda bizlere günlük hayatta birçok kolaylık sağlamaktadır. Bir dilin zenginliği o dil içerisindeki deyimlerin çokluğu ile anlaşılır. Deyimler genellikle edebi eserlerde, özellikle şiirde sık sık kullanılmaktadır, çünkü deyimler aslında ait olduğu halkın aynı zamanda kültürünü ve ruhunun dile yansımalarıdır. Bununla ilgili olarak, “Gövsü Tebrizi'nin Dilinde Halki Deyim ve İfade Usulleri” adlı makalesinde Doç. Dr. İlkin Gulusoy şöyle yazıyor: “Şairin gazellerindeki deyimler hem dilin milli ruhunu ve rengarenkliğini yansıtmak açısından, hem de gazeldeki olayları mecazi anlamlarla tasvir etme ve dile duygusal katma açısından dikkat çeker.” (Guliyev, 2016: 124) Deyimi oluşturan kelimeler birbiriyle bütünlük içerisinde. Aralarında anlamca bir bağ bulunmaktadır. Ve bu bağlam içerisindeki kelimeler yan yana geldiğinde mecaz anlamlı cümleler oluşturmaktadır. Deyimler anonim ürünlerdir. Elbette, bu ürünlerin de ilk yaratıcıları vardır. Ancak halkın kullanımına girince, yeniden yaratmalara maruz kalmış ve zamanla “kökleşmiş, kemikleşmiş ve basmakalıp bir hal” almıştır. Bu kalıplaşmışlığına rağmen bir deyim, söz içinde çekime girebilir. Örneğin, “kılıfına uydur-“ bir deyimdir ve söz içinde, “Kılıfına uydurdum.”, “Kılıfına uydursa da”, “Ancak sen kılıfına uydurabilirdin.”, “Kılıfı uymuş.” vb. biçimler alabilir. Bu biçimler de deyimdir. Deyimlerin genel özelliklerine baktığımızda ise:

- Bunlar kısa ve özlü ifadeler taşır: “Göz verip ışık vermemek”;

- Cümle biçiminde kullanılan deyimlerde, sözcükler genellikle tek tek sözlük anlamlarıyla kullanılmıştır. Ancak cümlelerin bütününden çıkan anlam gerçek dışıdır: basit veya her hangi bir birleşik cümle yapısında olanlar: " 'Aklına turp sıkayım.', 'Buyurun cenaze namazına' vb."; öyküleme biçiminde olanlar: "'Maymun yoğurdu yemiş artığını yüzüne sürmüş.' Vb. En az iki kelimenin bir araya gelmesiyle (ad tamlaması, sıfat tamlaması, edat öbeği vb.) oluşanlar. Bunları kalıp sözlerden ayırırken mecaz kullanımına dikkat edilmelidir. Bu tür deyimler, tam anlamıyla olduğu gibi bozulmadan kullanılırlar: göz açık, yalın ayak başıkabak vb. “Ağız açmak, ağız aramak”.

- Sonuna mastar eki (-mak,-mek) alırlar. Bunlar çekime girebilirler ve bu durumda da “deyimsi” adını alırlar: hafife al-, göze bat-, havanda su döv “Öli daşa deymek, ağızlara salmaq, İçi qan ağlamaq”...

- Deyimlerin kelime dizilişleri asla bozulmaz ve yerine sinonim bir sözcük yerleştirilmez. “Tut kelin perçeminden – Kelin perçeminden tut “ olamayacağı gibi “Ayağı yerə yapışmaq “ (Hayret etmek, donakalmak) yerine “Ayağı toprağa yapışmaq” demek de mümkün değildir. Her ne kadar ortak coğrafya ve aynı dil ailesine mensup olsalar da Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesindeki bazı deyimlerde, benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Bunun sebebi ise deyimlerin ait oldukları toplumun karakteristik özelliklerini taşımasıyla olur. Halklar arasındaki bu yakınlık kullanılan deyimlere de yansımaktadır. Özellikle Türkiye Türkçesinde kullanılan vücut azaları ile ilgili öyle deyimler vardır ki, Azerbaycan Türkçesinde de olduğu gibi kullanılmaktadır.

Ağız sözü ile ilgili deyimler: Ağız ağza vermek, ağız dili kurumak, ağızını açmak, ağızının payını vermek, ağız açtırmamak, ağız aramak (ağızını öyrənmək/yoxlamaq), Ağız birliğı etmek (ağız bir eləmək), ağız değıştirmek, ağız dil vermemek, ağız dolusu, ağız tadıyla yemek (ağız ləzzətiylə yemək), ağıza düşmek (ağızdan ağıza düşmək), ağza alınmaz, ağza kilit vurmak, ağızı açık kalmak (ağızı ayrıq qalmaq), ağız kulaklarına varmak, ağız sulanmak (imrenmek), ağızı torba değıl ki büzesin (ağız torba deyil büzəsən), ağız var dili yok (ağızında dili yox), ağızına almamak, ağızına geleni söylemek (ağızına gələnı danışmaq), ağızına sahip olmak (ağızının yiyəsi olmaq), ağızına sürmemek (deydirmemek), ağızında bakla ıslanmamak (ağızında lepe (nahut)ıslanmamak)....

Benzer yönleri dışında bazı farklılıklar da bulunmaktadır. Azerbaycan Türkçesinde (Ağız eymek :1.Taklidini yapıp dalga geçmek. Dudak bükme. Memnuniyetsizlik ifadesi) olsa da Türkiye Türkçesinde: yalvarmak “Ölürüm de ağız eğmem o adama” şeklinde ifade edilir. Buradaki yalvarmak sözcüğü ise Azerbaycan Türkçesindeki (Ağız açmaq) ile bağdaşır. Ağız dolusu; emin bir şekilde güvenerik, inanarak konuşmak iken Türkiye Türkçesi’nde 1-Ağızın alabileceğı kadar 2-Küfür içerir.

Ayak sözü ile ilgili deyimler: Ayağı durmak, ayağı fırlamak(atılmak), ayağı kalkmak, ayağı dolaşmak, ayağı suya ermek, ayağı uğurlu(yüngül), ayağına geçirmek(geçirtmek), ayağına kara sular inmek, ayağına vurmak, ayağına sürümek, ayağına yorganına göre uzatmak, ayakaltına almak, ayak ayaküstüne atmak, ayak bağı olmak (ayağı duzaq olmaq), ayak basmamak, ayak diremek (Guliyev, 2016: 31-34).

Burun sözü ile ilgili deyimler: Burnu havada olmak (Burnu qaf dağında), burnundan (fitil fitil) gelmek (Burnundan tökmek), burnundan (hık deyip) düşmek (Burnundan düşüb), Burnundan kıl aldılmamak, burnunun ucunu görmemek (Burnunun ucundan o terefi görebilmemek), burun buruna gelmek (Burnunun ucuna gelmek) vb. (Guliyev, 2016: 50-51).

Organ adları, deyimler içerisinde oldukça geniş bir yer tutar. Günlük hayatta pek farkına varılmadan birçok defa kullanılmaktadır. Peki, bize özet bir anlatım sağlaması dışında neden yazılı ve sözlü anlatımda deyimlerden yararlanırız? Bu konuda Yusuf Çotuksöken, deyimlerin, “iletişim kurma” katkısı üzerine durmaktadır. Yazıda, “yazarın dili en iyi şekilde işleme ve dolayısıyla üslup kaygısıyla” ve “canlı, kıvrak, alışılmamış, dilin sevkini tattırıcı bir anlatım mayası tutturmak amacıyla alabildiğine kullanılır.” (Çotuksöken, 1992: 16). Bu sebeple insanlar, duygu ve düşüncelerini karşı tarafa doğru yoldan iletemediğinden dolayı bu tür kavramlar arası benzetmeler kullanarak anlatımı kolaylaştırmışlardır. Bu çalışmada da çeşitli kaynaklardan yararlanarak vücudumuzun organları ile ilgili her iki dildeki somatik deyimlerin karşılaştırılması yapılmıştır. Fakat bilinmelidir ki 20.yy’dan bu yana Türkçe üzerine yapılan çalışmalar devam etmekle beraber deyimler üzerine (Azerbaycan – Türkiye Türkçesi) yapılan çalışmalarda sürdürülmektedir.

3. Cümle şeklinde olan deyimlerin: atasözleri ve kalıp ifadelerin kullanım özellikleri

Zengin deyimlere sahip çağdaş Azerbaycan Türkçesinde kullanılan kelimeler içerisinde kalıp ifadeler ve atasözlerinin mühim rolü vardır. Zengin bir üsluba sahip bu deyimler, derin anlamlı atasözleri, ibretimiz deyimler, anlamlı ifadeler Azerbaycan Türkçesinin son derece zengin olan bedii ve obrazlı kelime hazinesini teşkil etmektedir.

Kalıplaşmış, kısa ve özlü, en az iki sözcükle kurulan, bir kavramı özel bir kalıp içinde hoş bir anlatımla anlatan, gerçek anlamından ayrı bir anlamı bulunan sözlerdir. Deyimleri atasözlerinden ayıran en önemli özelliği, atasözlerinin genel kural niteliğinde, deyimlerin ise özel bir anlatım kalıbında olmalarıdır.

Kavramsallaştırılmış dil birimlerinden olan deyimlerin yapısal-gramer sınıflandırılmasında iki yaklaşım yaygındır. Bölgenin birinci kısmını kelime grubu şeklinde olan deyimler, ikinci kısmını ise cümle şeklinde olan deyimler oluşturmaktadır. Çağdaş dilcilikte cümle şeklinde olan deyimlerin atasözü, vecize vb. ifadeleri kapsadığı belirtilmiştir. Dilcilikte bu kavramlar hem de *paremiya* (kalıp ifadeler) terimi ile gösterilmektedir. Kanaatimizce, tüm atasözlerini *paremiya* gibi düşünmek olumlu yaklaşım değildir. Çünkü dilimizde atasözlerinin hepsi öğüt, nasihat bildirmemektedir. Halk deyimlerinin çoğu kontekst (bağlam) gereğince herhangi bir fikre ilişkiyi belirtir, bazen olumluluk veya olumsuzluk bildirir. Fikrimizce, sırf *paremiyalar* derken bu olguyu dikkate almak gerekir.

Aslında bazı dilciler atasözlerini, *paremiyaları*, genel olarak cümle şeklinde olan ifadeleri deyimlerden ayrı birimler olarak değerlendirmişler. Bilim adamlarının bu konudaki görüşleri henüz netleşmiş değildir. H.Bayramov’a göre atasözü ve *paremiyaların* deyimlerle - frazeoloji birimlerle hiç bir ilişkisi yoktur (Bayramov, 1987: 36). Z.Elizade’nin kanaatine atasözü ve deyimler karakteristik özelliklerine göre deyimlerin bir katmanını oluşturur ve bu bahse dahil edilmelidir. G.Meherremlı ve R.İsmayılov’un ortak yazarı oldukları sözlükte gösterilmiştir ki, “dilcilikte cümle şeklinde mevcut olan deyimlere *paremiya* denir. Birçok atasözleri *paremiya*dır (Meherremlı, İsmayılov, 2015: 9).

Bilindiği gibi onomastik konseptin ilk gelişme yeri kolektif ve bireysel tefekkürdür. O, tefekkürde insanın özel isimlerde belirtilmiş ve semantik modellerde tipikleştirilmiş gerçek nesnelere genel ve özel düşüncelerini yansıtır. Onun farklı şekilde yansması özel önem taşıyan manevi değerlerin insan tefekküründe inikâsı ve onomastik birimlerde ifade edilmiş spesifik özelliklerin yardımıyla oluşur. Bu açıdan *paremiyalarda* yansıyan önemli meselelerden biri birleşenlerde kullanılan onomastik birimlerdir ki, bunların da anlamının arkasında çeşitli konseptler gizlenir. Bu onomastik birimler içerisinde *paremiyalarda* daha çok şahıs, yer, su adları vb. geçiyor. Örn.: *antroponim: Nadir’i tahtta görüb, Süleyman’ı kundakta; Ağanezer’em, böyle gezerem; Bu yerde Garib’i ağlamak tuttu; Fatı’ya tuman çıkmaz (olmaz); Mus mus*

deyince Mustafa de vb.; toponimi: Burda vurur kılıcı, Halep'te oynar ucu; Kelle paça suyundan ötürü Hövsan'a gider; Merend ölüsüne dönmüş; Mekke'den gelen ben, haber veren bu; Roma papazından daha çok katolik olmuş; su adları: Aras aşığındandır, Kura topuğundan vb.

Küreselleşen dünyamızda Türk halklarının birliği tüm milli devletler için çok önemlidir. Ortak Türk dilinin oluşturulması alanında atılan her adım takdire şayandır. Halkların aynı kökenli olması ve aynı kültüre sahip oluşu kendi izini dile de yansıtmaktadır. Bu izlerin bulunup uzlaştırılması Ortak Türk Dilinin varlığı için atılan bir adımdır. Her bir araştırmacı bu izleri ortaya çıkarmak için çalışmalı ve böylece Türk halklarının birliğine ve Ortak Türk Dili sorununun çözülmesine hizmet etmelidir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, Ö. A. (1978). *Deyimler sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Altaylı, S. (2005). *Azerbaycan Türkçesi deyimler sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları..
- Azerbaycanca-Rusça frazeologiya lügati*. (1976). Bakü: İlim.
- Bayramov, H. (1987). *Azerbaycan dili frazeologiyasının esasları*. Bakü: Maarif.
- Behbudov, S. (2011). *Azerbaycan dili şivelerinin frazeologiya lügati*. Bakü: İlim ve Tahsil.
- Çotuksöken, Y. (1992). *Deyimlerimiz*. İstanbul: Özgül Yayınları Eğitim ve Öğretimde Kaynak Kitaplar Dizisi.
- Guliyev, İ (2016). Gövsi Tabrizi'nin dilinde halki deyim ve ifade usulleri. "ulu önder Haydar Aliyev irsinde multikultural ve tolerant değerler". *Beynelhalk İlmî Konferansın Materyalleri*. Bakı, 3-5 may, 2016, 124-126 .
- Meherremli G., İsmayılov R. (2015). *Azerbaycan dilinin frazeologiya lügati*. Bakü: Altun kitab.
- Mirzeliyeva, M. (2009). *Türk dillerinin frazeologiyası*. I. cilt. Bakü: Nurlan.
- Seyidaliyev, N. (2004). *Frazeologiya lügati*. Bakü: Çırac.

Nahçıvan Bilimsel Ortamında Güney Azerbaycan Üzere Ümumtürkoloji Düzeyde Yapılan Dil Araştırmaları

Arş. Gör. Sahab ALİYEVA*

Özet

Güney Azerbaycan konusu sadece Azerbaycan Türklerinin değil, tüm Türk dünyasının en büyük sorunlarından biridir. Ancak ne yazık ki, yaşadığımız dünyadaki sosyo-politik koşullar bu sorunun tüm ciddiyetiyle ortaya çıkmasını engellemektedir. Bugün İran denen bir ülkede 45 milyondan fazla Azerbaycan Türkünün siyasi, sosyal, kültürel ve sıradan insan haklarından yoksun bırakılması, zor, dayanılmaz bir yaşam tarzı sürdürmeye devam etmesinin esas nedeni dünyanın burada yaşayan Azerbaycan Türklerinin kaderine kayıtsız tavrından kaynaklanıyor.

XIX yüzyılda Azerbaycan'ın Kuzey ve Güney'e parçalanması, İran-Fars rejiminin esareti altında yaşamak zorunda kalmış Azerbaycan Türklerinin milli kültürün ve dilinin yasak edilmesi Kuzey Azerbaycan'daki toplumu düşündüren ciddi bir soruna dönüşmektedir. Bu sorunu çözmek için Kuzey Azerbaycan aydınları tarafından bir dizin önemli çalışmalar yapılmaktadır.

Bölünmüş ulusun birliği arzusu karşısında Kuzey Azerbaycan aydınları tarafından Güney Azerbaycan sorununu çözüme girişimi, kuşkusuz bu yöndeki çalışmanın sonucu olarak ulusal ve insan haklarını sağlamaya yönelik çalışmalardır. Bu çalışmalar sırasında en önemli konulardan biri Güney Azerbaycan'da dil problemdir. Nahçıvan'da yapılan bilimsel araştırmalarının ana yönü Güney Azerbaycan'daki mevcut dil sorunlarının çözümüne yöneltilmiş ve dil meselesi siyasi alandan bilimsel düzeye taşınmıştır. Nahçıvan bilim adamları tarafından Azerbaycan Türkçesinin eski tarihi katmanlarını açmak için Güney Azerbaycan'daki mevcut dil faktörlerini ümumtürkoloji düzeyde karşılaştırmalı araştırmaların konusuna çevirmiş çok yönlü araştırmalar sırasında G.Hacıyeva'nın "Güney Azerbaycan toponimleri", "Nahçıvan grubu ağızlarının Güney Azerbaycan, Doğu Anadolu ve diğer Türk lehçeleriyle karşılaştırması" yönündeki çalışmaları Nahçıvan'ın bilim alanında özel yer almaktadır. Coğrafi bakımdan Güney Azerbaycan'a daha yakın olan Nahçıvan bilim alanında yapılan bu gibi çalışmalar genel olarak Türk dünyasının ortak dil ve kültürünün soy-kök birliğini kanıtlamak ve tarihimizdeki bazı tartışmalı konuları açıklığa kavuşturmak için oldukça önemli araştırmalardır.

Anahtar kelimeler: Ümumtürkoloji, Nahçıvan, Anadolu, Güney Azerbaycan, Türk dili, Toponim.

Language Studies In The Scientific Environment Of Nakhchivan On South Azerbaijan At The Level Of General Turkology

Abstract

South Azerbaijan issue is one of the biggest problems not only of Azerbaijan Turks but also of the whole Turkic world. However, unfortunately, the socio-political conditions in the world we live in prevent this problem from arising seriously. Today, the main reason why more than 45 million Azerbaijani Turks are deprived of political, social, cultural and ordinary human rights in Iran and continue to lead a difficult and unbearable lifestyle is due to the indifference of the world to the fate of Azerbaijani Turks living here.

The division of Azerbaijan into North and South in the 19th century and the prohibition of national culture and language of Azerbaijani Turks who had to live under the captivity of Iran-Persian regime is becoming a serious problem that is suggestive of the society in North Azerbaijan. A number of important studies are being carried out by the intellectuals of North Azerbaijan to solve this problem.

* Arş. Gör. Azerbaycan Bilimler Akademisi, Nahçıvan Bölmesi

In the presence of the desire for unity of the divided nation, the attempt by the intellectuals of North Azerbaijan to solve the problem of South Azerbaijan is undoubtedly a result of the work in this direction aimed at ensuring national and human rights. One of the most important issues during these studies is the language problem in South Azerbaijan. The main aspect of the scientific research conducted in Nakhchivan was directed towards the solution of the existing language problems in South Azerbaijan and carried the language issue from the political field to the scientific level. Among the multifaceted researches conducted by Nakhchivan scholars in order to reveal the ancient historical layers of the Azerbaijani Turkic language and comparable to the linguistic factors existing in South Azerbaijan, G.Hajiyeva's studies on "Toponyms of South Azerbaijan", "Comparison of Nakhichevan dialects with South Azerbaijan, Eastern Anatolia and other Turkish dialects" have a special place in Nakhchivan science. Such studies in the science of Nakhchivan, which is geographically closer to South Azerbaijan, are generally very important to prove the common language and culture of the Turkic world and to reveal some controversial issues in our history.

Key words: General turkology, Nakhchivan, Anatolia, South Azerbaijan, Turkish language, toponym.

Giriş

Güney Azerbaycan meselesi sadece Azerbaycan Türklerinin değil tüm Türk dünyasının en önemli sorunlarından biridir. XIX yüzyıl Rus-İran savaşı sonucunda 1813 “Gülüstan” ve 1828 “Türkmençay” antlaşmaları temelinde Rusya ile İran arasında bölüştürülen Azerbaycan toprakları Kuzey ve Güney olarak ikiye ayrılmıştır. Yüzyıllardır Azerbaycan’ın Güney kısmına ait büyük bir alanda Türklerin ilk iskân ettiği ve yaşadığı tarihi toprakların Güney kesiminde yaşayan Azerbaycan Türklerinin daha büyük nüfusu İran-Fars rejiminin egemenliğinde yaşamak zorunda kalmıştır. 200 yıldan fazla bir süredir Azerbaycan Türklerinin hem Kuzeyde, hem de Güneydeki eski milli tarihi, dili ve kültürü emperyalist güçler tarafından köleleştirilmiş, yasaklanmış ve unutturulmaya çalışılmıştır. Rusya ve İran'da Fars rejimi tarafından iki asırdan fazla süredir parçalanmış Azerbaycan Türkleri üzerindeki bu siyasi ve ideolojik baskılar, hem Güneyde, hem de Kuzeyde yaşayan Azerbaycan Türkleri için sadece tarihsel ve siyasi açıdan değil, bilimsel açıdan da en önde gelen bir ideolojik konuya dönüşmüştür. Güney Azerbaycan'da M.Şehriyar, B.Sehend, K.Sönmez, H.Savalan, A.Şehbazi, M.Herisi, S.Behrengi, A.Tude, M.Gulgun ve başka bu gibi pek çok şair ve yazarın eserlerinde Azerbaycan'ın tarihinin, kültürünün ve dilinin bütünlüğü arzusu daha çok edebi eserlere konu olurken, Kuzey Azerbaycan'da bu konu daha çok çeşitli bilimsel araştırmaların ana konusu olmuştur. A. Alikızı, tarihsel adaletsizlikle bölünmüş Azerbaycan halkının “sadece siyasi alanda değil, edebi ve kültürel alanda da bütünlüğünü kaybettiğini ve bunun iki ayrı yerde söz sanatının ortaya çıkmasına neden olduğunu” göstermişse de (Alikızı, 2007: 1), Güney Azerbaycan üzerine yapılan çeşitli çalışmalardan anlaşılıyor ki, dünyanın kabul ettiği bu siyasi ve coğrafi bölünme ve baskılar her iki bölgede yaşayan Azerbaycan Türklerinin bütünlük ve tarihi milli birlik arzusunu tam olarak ortadan kaldıramamıştır. Kuzey Azerbaycan'da pek çok edebi eserlerin ve gazeteciliğin odak noktası olan Güney Azerbaycan konusu, çeşitli alanlarda ciddi bilimsel araştırmaların da konusu haline gelmiştir.

XIX yüzyıldan bu yana, farklı ulusal kimliklere ve siyasi çizgilere sahip iki devlette yaşamaya zorlanan bölünmüş bir milletin tarihi, dili ve kültürü, Kuzey Azerbaycan'ın bilimsel ortamında en önemli konulardan biri olmuş, çok sayıda edebi ve sanatsal eserin yanı sıra bu yönde çeşitli bilimsel araştırmalar yapılmıştır. Ancak bu alandaki araştırma sayısı ve içeriğinin yetersiz olduğu da unutulmamalıdır. Bununla birlikte, Güney Azerbaycan'ın tarihsel dil sorunlarının incelenmesine adanmış bir dizinin orijinal ve kapsamlı çalışmaları, Azerbaycan dilbilim tarihinde özel bir yere sahiptir.

Güney Azerbaycan'a coğrafi, kültürel ve manevi olarak daha yakın olan Nahçıvan'ın bilimsel ortamında Güney Azerbaycan hakkında bir sıra önemli araştırma yapılmış, Güney Azerbaycan'daki dil sorunu üzerine yapılan araştırmalar daha hassas hale gelmiştir. Nahçıvan bilimsel ortamında Azerbaycan dilinin eski katmanlarını açmak için Güney Azerbaycan'daki mevcut dil faktörlerini genel Türkoloji düzeyde karşılaştırmalı şekilde araştıran çalışmalar sırasında Nahçıvan Devlet Üniversitesinin doçenti, filoloji üzere felsefe doktoru Galibe Ali kızı Hacıyeva'nın “Güney Azerbaycan Toponimleri”, “Dilimiz,

Tarihimiz, Yaddaşımız”, “Azerbaycan dilinin Nahçıvan grubu ağızlarının Güney Azerbaycan ve Doğu Anadolu ağızları ile fonetik ve sözcüksel karşılaştırılması”, “Nahçıvan, Güney Azerbaycan ve Doğu Anadolu ağızlarının morfolojik özellikleri” gibi bilimsel araştırmaları önemli yer tutmaktadır.

G.Hacıyeva'nın Güney Azerbaycan ile ilgili bilimsel araştırmalarının ana yönü, mevcut dil sorunlarının incelenmesine odaklanmış, araştırmalardan kenar kalmış dilin tarihsel sorunları ayrıntılı olarak incelenmiştir. Yazarın 1999 yılında Güney Azerbaycan'ın “Doğu Azerbaycan Ostanının Toponimleri” konulu ilk doktora tezi ve daha sonra 2008 yılında basılmış “Güney Azerbaycan Toponimleri” monografisi Azerbaycan tarihinde olduğu kadar tüm Türk dilbilim tarihinde de bu alanda ilk başarılı adımlardan biridir. G.Hacıyeva, genel olarak Türkoloji düzeyde yaptığı bu araştırmaları ile Azerbaycan, aynı zamanda Türkoloji alanında Güney Azerbaycan üzere ilk dilbilimsel onomastik araştırmalara imza atmıştır.

Güney üzerine yaptığı onomastik araştırmalarıyla yetinmeyen G. Hacıyeva, daha sonra dilbilim üzerine yaptığı araştırmalarının yönünü değiştirmiş ve Güney Azerbaycan lehçelerini ümumtürkoloji düzeyde karşılaştırarak Türk dilinin en eski tarihi katmanlarına girmeyi başarmıştır. Onun 2018 yılında, "Nahçıvan Ağızlarının Güney Azerbaycan ve Doğu Anadolu Ağızlarıyla Karşılaştırmalı İncelenmesi" ikinci başlıklı doktora tezi çağdaş Azerbaycan Türkçesinin güney grubuna ait Nahçıvan ve Güney Azerbaycan ağızlarının çağdaş Türk dilleri ile ortak ağız özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesine odaklanmıştır. G.Hacıyeva'nın bu araştırmalarında da her üç bölgede yaşayan, tarihsel olarak aynı soydan gelen Türklerin en eski sözlüğü Nahçıvan, Güney Azerbaycan ve Doğu Anadolu ağızlarına dayalı olarak karşılaştırılarak incelenmiş ve araştırmacı her üç bölgenin lehçelerinin fonetik, sözcüksel-anlamsal ve morfolojik özelliklerine dayanarak Türk dilinin en eski katmanlarını açıklığa kavuşturmuştur.

Güney Azerbaycan'a coğrafi olarak daha yakın olan Nahçıvan'ın bilimsel ortamında bu tür bilimsel araştırmalar yapmak, özünde Türk tarihine bir katkıdır. Geostratejik açıdan bakıldığında, her zaman dünyanın ilgi odağı olan Nahçıvan topraklarında bu kadar ciddi konuların araştırma mevzusu olması, sadece modern bilim için değil, gelecekte de Türk dünyasının ortak dil ve kültürünün soy-kök birliğini kanıtlamak ve tarihimizdeki bazı tartışmalı konuları açıklığa kavuşturmak, aynı zamanda Azerbaycan ve Anadolu'dan toprak iddiasında bulunan nefret dolu Ermeni propagandacılarının yanlış kavramlarını ortaya çıkarmak açısından çok önemlidir.

G.Hacıyeva Güney Azerbaycan konusuna yaratıcılığının her alanında özel bir hassasiyetle yaklaşmış, edebiyat çalışmalarında, çok sayıda bilimsel makalesinde ve monografilerinde bu konunun güncelliğine dikkat çekmeyi başarmıştır. Yazar, edebi eserlerinde de bölünmüş olan Azerbaycan'ın acılarını dile getirerek, anadili yasak olunan yurttaşlarımızın acılarını “Ana Dilim”, “Göz Yaşı”, “Şehriyarın Vefatına”, “Tebriz Bayatıları”, “Tebrizli Günlerimden”, “Hasret Türküsü”, “Kerkükname” ve diğer şiirlerinde ustaca anlatmıştır:

Yasak olup ana dilim,

Doğranıram dilim-dilim,

Parçalanıp bütöv elim,

Deyin, niye tutup yasın,

Xan Arazım ağlamasın?! (Hacıyeva, 2008: 22).

Araştırmacının Nahçıvan'ın Güney Azerbaycan ile ilişkilerinin gelişmesine de katkısı büyüktür. 1980-2000 yıllarında Nahçıvan televizyonunda gösterilen ve halkımızın milli-manevi bütünlüğünü yücelten "Tebriz'e Geden Yollar", "Yurdumuz, Yurttaşlarımız" televizyon programlarının hazırlanarak izleyicilere sunulması G.Hacıyeva'nın sıkı çalışmasıyla mümkün olmuştur. Güney Azerbaycan'a olan

büyük sevgisinin sonucu olarak, Hacıyeva'nın bilimsel çalışmaları da Güney Azerbaycan meselesine, Azerbaycan dilinin güney grubu ağızlarına, toponimlerine ve onların genel Türkoloji düzeyde karşılaştırmalı analiz ve araştırılmasına dayanmaktadır. Araştırmacının Güney Azerbaycan konusunda yazdığı çok sayıda bilimsel makale ve monografileri, onun çalışmalarının bu yönde incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Güney Azerbaycan'a ait Toponimik Araştırmalar

Toponimik araştırmalar, tarihimizin bazı tartışmalı konularını aydınlatmada, halkımızın köken birliğini doğrulamada büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle Güney Azerbaycan yönünde yapılan araştırmalarda toponimlerin incelenmesi özel bir önem taşımaktadır. Güney Azerbaycan'ın toponimlerinin sözcüksel-anlamsal ve gramer özelliklerini sadece Nahçıvan'da değil, tüm Azerbaycan'ın bilimsel ortamında ilk kez ele alan G.Hacıyeva'nın bilimsel araştırmalarında bu konuya geniş yer verilmiş, bir takım tartışmalı noktalar somut tarihsel gerçekler temelinde yorumlanmış ve kanıtlanmıştır.

Araştırmacının Güney Azerbaycan üzerine ilk büyük ölçülü çalışması olan "Doğu Azerbaycan Ostanının toponimleri", daha sonra 2008 yılında yayınlanan "Güney Azerbaycan Toponimleri" monografileri, aynı zamanda bu alandaki araştırmaları sonucunda yazılmış "Güney Azerbaycan'da Fars dili ve Dialektlerine Uygunlaştırılmış Gedim Türk Toponimleri", "Tavr etnonimi esasında yaranmış toponimlerin işleme alanı", "Doğu Azerbaycanın bazı etnooronimleri hakkında", "Güney Azerbaycan'da mevcut antroponimik oykonimler", "Güney Azerbaycan'ın Türk menşeli hidronimleri hakkında", "Güney Azerbaycan'da değiştirilmiş coğrafi isimler tarihimize vurulan bir darbedir", "Kuzey ve Güney Azerbaycan toponimik paralelleri" ve başka bu türde olan diğer araştırmaları ve yayımlanmış çoksayılı makaleleri Azerbaycan tarihinin yanı sıra tüm Türk dilbilim tarihinin orijinal araştırmaları sırasında yer almaktadır.

Araştırmacının Güney Azerbaycan üzerine ilk büyük ölçülü çalışması olan "Doğu Azerbaycan Ostanının Toponimleri", çağdaş fars devleti olan İran'ın bir parçası olan ve ayrı-ayrı vilayet isimleri altında bölünmüş olan Güney Azerbaycan'ın, Doğu Azerbaycan Eyaleti'nin toponimlerinin incelenmesine adanmıştır. Eserde toponimlerin aracılığıyla Güney Azerbaycan Türklerinin dili ve tarihi ciddi bir şekilde incelenmiş, Azerbaycan Türklerinin oluşumunda yer alan ve tarih sahnesini terk eden, fakat coğrafik toponimlerde tarihsel izlerini koruyan etnozlar ortaya çıkarılmıştır.

Bu araştırmanın ardından, G.Hacıyeva Güney Azerbaycan üzerine araştırma alanını daha fazla genişleterek 2008 yılında "Güney Azerbaycan Toponimleri" adlı bilimsel monografisini yayımlamıştır. Azerbaycan'ın tarihi, coğrafi alanı ve etnik yapısı hakkında önemli bir kaynak olan Güney Azerbaycan'ın toponimlerini sistematik olarak ilk defa büyük bir alanda araştıran Galibe Hacıyeva Türk kökenli etnotoponimlerin oluşum tarihi ve etimolojisi üzerine kapsamlı bir çalışma yapmış, *Efşar, Kimmer, Sak, Mag, Kazan, Çul* ve başka bir çok eski Türk etnozlarının bu bölgenin nehir, göl, kaynak, şehir, köy ve dağ adlarında tarihi izlerinin korunduğunu en eski kaynaklar esasında sağlam kanıtlarla ortaya çıkarmıştır. Eserdeki birçok toponimlerde korunan arkaik anlam tonları hem eski Türk anıtlarının, ilgili Türk dillerinin materyalleri temelinde, hem de coğrafi nesnenin belirli özelliklerini de hesaba katarak belirlenmiştir. Bu bakış açısıyla, araştırmaya dahil olan bir sıra nehir, göl, kaynak ve kehriz adlarının analizi sonucunda (*Üsküçay, Ocançay, Moğançay, Günbadçay, Korxudere nehri, Kuleçay, Tepeçay, Karaağac nehri, Karasu nehri, Göyağac nehri, Asma kaynak ve b.*) Araz ve ona katılan Arpaçay havzalarının eski Türk boylarının ilk yerleştiği yerler olduğu, dil gerçeklerine göre belirlenmiştir. Bu alanda var olan toponimlerin çalışılmasının dilbilim, coğrafya ve tarih bilimleri için önemli gerçekleri ortaya çıkarmadaki önemine dikkat çeken araştırmacıya göre, "Bu alanda var olan toponimlerin işlevsel-yapısal ve yapısal-anlamsal tiplerini, oykonim, oronim ve hidronimler sistemini, onların köken ve türetilme yollarını araştırmakla bu toponimlerde korunmuş eski ve çağdaş isimlerin fonetik, sözcüksel-anlamsal, gramer değişikliklerine sistematik olarak dikkat etmek çok önemlidir" (Hacıyeva, 2008: 3).

Kitabın giriş bölümünde toponimikanın onomastikteki yeri ve diğer bilim dallarıyla bağlantısı hakkında bilgi veren G.Hacıyeva birçok bilim adamlarının bu yöndeki teorik düşüncelerine atıfta bulunarak son devirlerde onomastikanın bağımsız bir bilim alanı olarak gelişmekte olduğunu da kayd ederek, halkımızın tarihi, dili ve etnogenezi ile ilgili bir dizin tartışmalı konuyu ortaya çıkarmada toponimlerin rolünü özel olarak vurgulamıştır. Kitabın ilk sayfalarında Güney Azerbaycan hakkında genel bilgiler veren G.Hacıyeva bu bölgede ilkin iskan etmiş olan halkların Türkler olduğunu birçok Avrupa, Arap ve Fars dilli kaynaklar, aynı zamanda İran tarihçileri A.Kesrevi, Mesud Keyhan, aynı zamanda M.Zehtabinin “İran Türklerinin eski Tarihi”ndeki tarihi faktörlere dayanarak kanıtlamıştır. XIX. Yüzyılda İran'a katıldıktan sonra Güney Azerbaycan'ın kapsamış olduğu coğrafi alanın çizilmiş tarihsel haritasına ve İran devletinin resmi belgelerine dayanarak İrandaki Güney Azerbaycanın coğrafyası, tarihen Azerbaycan Türklerinin etnogenezinde büyük katkısı olan ve burada çeşitli şekilde etnik adlarını koruyan Azerbaycan Türklerinin nüfusu ve Doğu Azerbaycan, Batı Azerbaycan, Zencan, Erdebil, Hemedan, Qezvin, Gilan, Mazandaran, Gülüstan, Merkez, Çeharmahal Bextiyari, Kehkiluye Boyer Ahmed, Buşehr gibi illere bölünmesi konusunda çeşitli kaynaklar üzerinden detaylı bilgi vermiştir. O, araştırmasında Güney Azerbaycan'ın toponimleri hakkında bilgi veren Arap, Fars ve Rus dilli kaynakları ayrıntılı olarak incelemiş ve belirlemiştir ki, Türk kökenli coğrafi adlar tarihsel olarak bu bölgede oluşturulmuş ve çağdaş zamanlara kadar korunmuştur.

Güney Azerbaycan topraklarındaki toponimlerin kökeninin m.ö. dönemlere ait olduğunu tarihsel faktörler esasında kanıtlayan Hacıyeva Z.İ.Yampolski, M.Zehtabi, S.Mollazade, M.Lermioğlu, M.Yazıçının araştırmalarıyla yanaşı, birçok antik kaynaklara baş vurmuş, toponimlerin çalışılmasında önemli bir kaynak olan "Kitabi-Dede Korkut" destanındaki Aladağ, Elince kulesi, Karadağ, Ağkaya, Kuru çay, Ağca kule, Arqubel, Durugöl, Ağlağan toponimlerinin ve Kıpçak, Bayat, Bayandur gibi etnozların adını yaşadan toponimlerin bu gün de Güney Azerbaycanda var olduğunu kaydetmiştir.

Orta Çağ'ın başlarında Güney Azerbaycan'ın toponimiyasının öğrenilmesinde Türk-Osmanlı kaynaklarını en tutarlı kaynak olarak değerlendirmiş G.Hacıyeva Fahreddin Kırzıoğlunun “Osmanlıların Kafkas ellerini fethi”, Evliya Çelebinin “Seyahatname”, Ali Sinan Bilgilinin “Osmanlı İran ve İran Azerbaycanı. 16 ve 18. yüzyıllar sosyal ve ekonomik tarih”, Nihat Çetinkayanın “İğdır tarihi” eserlerini incelemiştir. O, ayrıca ortaçağ Arap ve Fars kaynaklarının Güney Azerbaycan'ın toponimleri hakkında daha fazla bilgi içerdiğini kayd etmiş, X yüzyılın isimsiz anıtı “Hüdu el-elem”, IX yüzyıl arap tarihçisi el-Belazurinin “Kitap fütuh el-bulden”, İbn Xordadbehin “Kitap el-Mesalik el mamalik”, El Yaqubinin “Kitap el-bulden”, İbn El-Feqih el-Hemadaninin “Ülkelerin kitabı”, Yaqut Hemevinin “Mücem el-buldan”, Abd er-Reşid el-Bakuvinin “Taxis el-esar” gibi eserlerde toponimlerin tarihsel bir kaynak olarak önemine dikkat çekmiştir. Güney Azerbaycan'ın toponimlerini incelemek ve daha doğru bir bilimsel açıklama yapmak için Azerbaycan ve Fars tarihçilerinin eserlerine de başvurmuş G.Hacıyeva H.Qezvini'nin “Nüzhet el-qulub”, “Zeyle tarih-e qozide”, Ebu Bekr el-Qütbi el-Eheri'nin “Tarih-e Şeyh Üveys” eserlerindeki toponimleri araştırmıştır. Aynı zamanda, İran araştırmacılarından S.Nefisi, E.Kareng, M.Hasanhan, E.Kesrevi, M.Keyhan ve diğerlerinin eserlerinde yer alan toponimler de araştırmaya dahil edilmiştir.

Alimin araştırmalarında Farsça kaynaklarla beraber, Azerbaycan-Türk kaynaklarına da değinilmiştir. Moğan Dilicinin “Sultan Savalan” eserini, “Mişov dağı” dergisini, Cavad Heyetin “Varlık” dergisi ve “Türklerin tarih ve kültürüne bir bakış” kitabını, M.Zehtabi'nin “İran türklerinin eski tarihi” eserini, Y.V.Çemenzemlini'nin “Azerbaycan ve Azerbaycanlılar” isimli makalelerini, M.S.Velili'nin “Azerbaycan: doğal, coğrafi, etnografik ve ekonomik hususlar”, M.Resultzade'nin “İran Türkleri”, G.Geybullayev'in “Azerbaycan Türklerinin Teşekkülü Tarihinden”, “Eski Türkler ve Ermenistan”, “Azerbaycanlılar'ın etnik terkihi hakkında”, A.Fazili'nin “Azerbaycanın eski tarihi çağdaş İran tarihşünaslığında”, “Azerbaycan'ın eski ve erken Orta Çağ tarihi İran tarihşünaslığında”, S.Gaşgay'ın

“Manna devleti”, S.Onullahi'nin “XIII-XVII yüzyıllarında Tebriz şehrinin tarihi” eserlerini ve diğer önemli kaynakları inceleyen alim şu sonuca varmıştır ki, “bu eserlerde Güney Azerbaycan ile, onun bir parçasını oluşturan Doğu ve Batı Azerbaycan'ın sosyo-politik, ekonomik, coğrafi, kültürel ve tarihi sorunlarına farklı açılardan yaklaşılmış, bu alanda sistematik bir toponimik çalışma yapılmamıştır” (2008: 57). Bu nedenle de G.Hacıyeva araştırmalarında bahsettiği kaynakları kullanarak, bu bölgenin toponimlerini kapsamlı araştırmaya dahil etmiş, Güney Azerbaycan'ın toponim, hidronim, oykonim ve oronimler sisteminde korunan eski ve modern fonetik, sözcüksel-anlamsal, gramer unsurlarının geniş ve kapsamlı bir çalışmasını gerçekleştirmiştir.

Güney Azerbaycan toponimlerini genel türkoloji alanda araştıran G.Hacıyeva bu bölgedeki mevcut coğrafi adların diğer coğrafyalardaki paralellerini belirlemekle, yerel Türk halklarının tarihi hakkında bir çok bilimsel gerçeği ortaya çıkarmış, bu tarihsel gerçeklere dayanarak Kuzeyde ve Güneyde yaşayan Azerbaycan Türklerinin ortak köken birliğini teyit etmiş ve bu yönde oluşan yanlış tanıları bilimsel gerekçelerle reddetmiştir. Tarihimizin en eski köklerini anlatan *moğ, tavr, eşar, sak, bayat, türkman, xelec, kaşkay, kimmer//kemer, dondar, alpout* gibi toponimleri tarihsel etnolinguistik faktörlere dayanarak kapsamlı bir şekilde araştıran G.Hacıyeva Güney Azerbaycan'da Moğan şeklinde kullanılan köy adının Kuzey Azerbaycan'da Mugan etnotoponiminin fonetik bir varyantı olduğuna dikkat çekerek, bu etnotoponimin Türk kökenli Muğ//Moğ etnozunun isminden yaranmasını çeşitli araştırmalara dayanarak açıklamıştır.

Araştırmacı ayrıca Kuzey Azerbaycan'da Dondar, Güney'de Tondar şeklinde kullanılan toponimin XVIII. Yüzyılda Batı Sibirya'da Tondarak adlı bir Türk ulusunun isminden türediğini, Bilesuvar toponiminin eski çağlardan beri Azerbaycan'a yerleşen Suvarlar'ın isminden oluşturulduğunu, Güney'de Alpavet, kuzeyde Alpout, Alpan şeklinde kullanılan etnotoponimin tarihinin VII-XII yüzyıllara dayandığını, Güney'de Başxelec, Alixelec, Serxelec, Gaderxelec gibi daha geniş kullanıma alanına sahip olan ve Kuzeyde birçok bölgemizde kaydedilen Xelec toponiminin yarandığı Xelec (Halaç) etnozu hakkında kaynaklarda yeteri kadar bilginin olduğunu araştırmış, soy-kök birliğimizin doğrulanmasında her iki bölgenin toponimlerinin paralel çalışılmasının önemini kanıtlamıştır.

G.Hacıyeva Türk halklarının yaşadığı çeşitli coğrafyalarda paralel olarak kullanılan mevcut toponimlerin çoğunun aynı adı belirten etnonimlerden türemiş oykonim olduğu sonucuna varmış ve Tavr etnonimi esasında yaranan toponimlerin kullanma alanını daha detaylı incelemiştir. Her şeyden önce, Türk halklarının etnogenezinde aktif rol alan Tavr etnozunun tarihini incelemek için çeşitli kaynaklar kullanılmış, Tavr'ların Türk olması, Azerbaycan türklerinin etnogenezinde büyük rol oynadığını ve İran (Güney Azerbaycan) coğrafyasında olduğu gibi, bu etnotoponimin Türk halklarının yaşadığı çeşitli coğrafyalarda, özellikle Kırım Türklerinin yaşadığı Karadeniz kıyılarında da yaşadığını tarihi kaynaklar esasında ortaya koymuş ve bu bölgedeki Tavrika, Tavrida, Tavriya gibi coğrafi adların ortaya çıkışını da tarihi kaynaklar üzerinden açıklamıştır: “Toponimik araştırmalar gösteriyor ki, Türk kökenli eski Tavr etnozunun adı altında oluşan coğrafi adlar sadece Kırım'da değil, yayıldığı diğer bölgelerde de geniş bir kullanma alanına sahip olup, onların tarihte büyük bir konuma sahip olduklarını ortaya koyuyor” (Hacıyeva, 2000: 45).

Tebriz şehrinin adının antik kaynaklarda Tavr şeklinde geçtiğini vurgulayan araştırmacı, V.Q.Muradov, S.Mollazade, S.Onullahi, A.Kesrevi ve başka bilim adamlarının bu kelimenin “Devrez” (deprem) “Tavrız”, “Davrej” (kısas-ermenice), “Toriz” gibi çeşitli etimolojiler üzerine olan farklı görüşlerinin gerekli sonuca varmadığını göstererek şu sonuca varmıştır ki, “m.ö. Tavr şeklinde kayd edilen Tebriz toponimi daha sonralar Tori, Tauri, Tovri, Tovruz, Toriz, Dorej, Tavrej, Davrej, Tavrız, Tebriz şeklinde uzun bir gelişme yolu geçerek günümüze kadar var olmuş, m.ö. Türklerin etnogenezinde önemli rol oynamış Tavr etnozlarının adını yaşatmaktadır” (Hacıyeva: 2000: s.46).

G.Hacıyeva Güney Azerbaycan'da Tavr etnozunun adıyla bağlantılı olarak yaranan Teristan, Taraz, Tarun, Ternab, Devran, Talavr, Tevereş gibi toponimler hakkında da bilgi vermiş ve bu etnozla ilgili farklı bölgelerde bulunan toponimleri araştırarak eski çağlardan beri farklı yörelerde yaşayan Türklerin soy-kök birliğinin teyidi, Türk halklarının etnogenezinde bu etnozun rolünün kanıtlanmasının bir çok sorunların çözülmesinde önemli olacağını vurgulamıştır.

G.Hacıyeva'nın Güney Azerbaycan'da bulunan antroponimik oykonimler, etnooronimler, Türk kökenli hidronimler üzerine yaptığı araştırmaları da bilimsel çalışmalarında önemli bir yere sahiptir. Azerbaycan toponimikasının aktif kollarından biri olarak kabul edilen oronimlerin Güney Azerbaycan'da Türk etnozların adı ile bağlı yaranmasına dikkat çeken Hacıyeva, Efşar, Tavr, Çol, Kazan, Şam, Horuzlu, Mag ve başka oronimlerin Türkdilli etnozların adını yaşatmasını bu bölgede eski Türk etnozlarının varlıklarının ispatı açısından tarihsel önemini de vurgulamıştır. Her şeyden önce G. Hacıyeva, Azerbaycan Türklerinin etnogenez tarihinde önemli bir rol oynamış, günümüzde Güney Azerbaycan'da dağınık halde yaşayan eski Türk boylarından olan Efşarların adıyla bağlantılı olarak İran'ın farklı bölgelerinde var olan etnooronimleri araştırmaya celb etmiştir: “Efşar, Efşarçık /Az./, Efşaran, Tepeefşar, Çemenefşar /Kermanşah/, Efşarlı /Zencan/, Arababadeşfar, Siyaheşfar/m.İran ve b. Xalxal şehri Sencabad bölgesinin Gengcah köyü terkinde olan, Miyana ve Erdebil şehirleri arasında yer alan Efşar köyü aynı adı taşıyan etnozların adıyla bağlantılıdır” (Hacıyeva:1998: s.94).

Ayrıca Türk kökenli çol kabilesinin ismini yansıtan Çulyan toponimi ve Çul-Çol isminin anlambilimiyle ilgili kaynaklardaki bilgileri detaylı olarak inceleyen Hacıyeva Tebriz'de Çulan, Serab'da Çollu ve Çolpaçay coğrafi adlarının bu eski Türk kabilesinin isminden oluştuğunu kanıtlamış, eski Türk boylarından Kazan etnosunun adıyla bağlantılı olarak oluşan Kazan Dağ ve Kazani Dağı adlı iki oronimin, ayrıca Muğ//Moğ//Max//Mag etnonimi esasında oluşan oronimlerin Güney Azerbaycan topraklarında mevcudiyetinin halkımızın eski tarihi ve dili hakkındaki asıl gerçeği ortaya çıkarmasındaki önemini de vurgulamıştır.

G.Hacıyeva'nın bilimsel makalelerinde Güney Azerbaycan'da var olan antroponimik oykonimler de ayrıntılı olarak incelenmiş, burada var olan antroponimlerin yaranma nedenleri somut örnekler üzerinden açıklanmıştır. Antroponimlerin çoğunun İran devleti tarafından kasıtlı olarak değiştirilmesine dikkat çeken araştırmacı Arap ve Fars kökenli kelimeler (Kasimkend, Behruz köyü, Alişan köyü, Hasan köyü, Abbasi köyü, Şahveli köyü ve b.) esasında oluşumunu özel bir şekilde vurgulamış, şahıs adlarına daha çok yansımış İslam-din kültürünün (Aliakber, Süleyman, Ali, Hüseyin ve b.), pozisyon ve unvanlarla bağlı yaranan antroponimleri (Molla Mahmud köyü, Seyid kışlağı, Şeyh Ahmedli köyü, Halife Davud köyü ve b.) ayrıca incelemiştir. G.Hacıyeva, ayrıca çeşitli sanatları, meslekleri, takma isimleri ifade eden kelimelerle birlikte kullanılan antroponimlere (Gazi Veli, Mehter Ahmed, Derzi Veli, Hacı Giyas ve b.), esasen Türk kökenli kelimelerden oluşan, kadın isimlerini yansıtan oykonimlere eklenen “oba, kışlak” sözcüklerle beraber (Hatunoba köyü, Heyran köyü, Perihan köyü, Anahatun köyü ve b.), bazı coğrafi adlarda “abad” toponimi kullanılarak belirli bir kişi tarafından inşa edilen yerlerin adlarını belirten oykonimler (Sultanabad, Haydarabad, Maksudabad, Aliabad, ve b.), (Terlan kışlağı, Alikışlak, Seyid kışlağı, Hasanlı kışlak ve b.) hakkında da detaylı bilgi vermiştir.

G.Hacıyeva, Güney Azerbaycan'ın toponimiyası üzerine yaptığı araştırmalarının sonucu olarak, antroponimlerin daha fazla etkilendiğini ve dinamik değiştiğini kayd etmiş ve şu sonuca varmıştır ki, “Güney Azerbaycan idari bölge bakımından İran'ın bir parçası olmasına rağmen, bu bölgenin toponimik peyzajında korunan Türk kökenli antroponimik oykonimlerin tarihi, Türk kökenli olmayan antroponimlerden daha eskidir. Bu toponimler sadece dil tarihimizin eskiliğini göstermekle kalmaz, aynı zamanda onun (dil tarihimizin-S.A.) araştırılması için de değerli bir kaynak olarak kalmaktadır” (Hacıyeva, 1999: s.204-205).

G.Hacıyeva'nın Güney Azerbaycan'ın Türk kökenli hidronimler üzerine yaptığı araştırmaları çok eski bir döneme ait olan ve üzerinde çok az çalışılan bu bölgenin tarihi, hidronim çalışmaları için çok önemlidir. “Eski çağlardan beri Azerbaycanlıların etnogenezinde önemli rol oynayan eski Türk etnozlarının ve dilimize ait çeşitli anlamlı isimlerin hidronimler aracılığıyla bizim zamanımıza kadar korunması” (Hacıyeva, 1999: 34) bu bölgenin su kaynaklarının eski Türk (Azerbaycan) etnozlarının ilkin yerleşim yerleri olduğu gerçeğiyle bağlaştırılmış, coğrafi bölgelere göre oluşturulan hidronimler kapsamlı ve detaylı bir şekilde incelenmiştir. G.Hacıyeva hidronimleri farklı grublar halinde araştırmış, her birini örneklere göre ayrıntılı olarak analiz etmiştir. Farklı kabile adları, buldukları bölgenin adı, farklı hayvan ve bitkilerin isimleri, dini-efsanevi sözlerle alakalı yaranmış, aynı zamanda dilimizde sıfat olarak kullanılan “*beyaz, siyah, sarı, altın, büyük, küçük, yuvarlak, acı, tuzlu, kuru, sıvı*” kelimeleriyle oluşturulan hidronimler örnekler esasında öğrenilmiştir: *Sakız çay, Türkmençay, Gergerçay, Şam bulak, Samanlı çayı, Üskü çay, Eher çay, Miyana çay, Nir çay, Moğan çay, Sultanabad kehrizi, Qele çay, Tepe çay, Yazdere kehrizi, Taşdibi çayı, Gamiş göl, Alacıce çayı, Balıklı çay, Öküz gölü, Kara göl, Karasu gölü, Ağçay, Sarısu gölü, Sarıkamış çayı, Acı çay, Büyük çay, Girde çay, Şor kehriz, Cinni çay, Pirler çayı* ve başka Güney Azərbaycanda kullanılan hidronimler ayrı ayrı sınıflandırılmış, her birinin özellikleri kapsamlı bir şekilde araştırılmıştır.

Nahçıvan, Güney Azerbaycan Ve Doğu Anadolu Ağızlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi

G.Hacıyeva, aynı zamanda Güney Azerbaycanla ilgili araştırmalarında Azerbaycan dilinin güney grubuna ait Nahçıvan grubu ağızlarında çağdaş Türk dilleri ile aynı özelliklere sahip ortak özelliklerini karşılaştırmalı olarak araştırmış, tarihsel olarak aynı soydan gelen Türklerin en eski lehçe sözlüğü tabakasını Nahçıvan, Güney Azerbaycan və Doğu Anadolu ağızlarının karşılaştırmalı incelenmesi, her üç bölgenin lehçelerinin fonetik, sözcüksel-anlamsal ve morfolojik özelliklerinin ortak yönlerinin ve farklılıklarının geniş yorumlanması temelinde incelemiştir. Onun “Güney Azerbaycan lehçelerinin tarihsel araştırma sorunları”, “Güney Azerbaycan ağızlarının tarihi fonetik özelliklerinin Nahçıvan grubu ağızlarıyla karşılaştırılması”, “Nahçıvan, Güney Azerbaycan ve Doğu Anadolu'nun ortak folklor ve etnografik kültürü”, “Nahçıvan, Güney Azerbaycan ve Doğu Anadolu folklorunda ortak ağız özellikleri”, “Nahçıvan, Güney Azerbaycan ve Doğu Anadolu folklorunda ortak dil özellikleri”, “Nahçıvan, Güney Azerbaycan ve Doğu Anadolu ağızlarında bulunan –qıl//gil morfeminin tarihsel izleri” ve diğer makaleleri bu yönde yazılmıştır.

Onun makalelerinde Güney Azerbaycan diyalektlerinin tarihi ve fonetik özellikleri Nahçıvan grubu ağızları ile karşılaştırmalı olarak araştırılmış, ses geçişlerinin farklı biçimleri, her iki bölgeye özgü örnekler temelinde yorumlanmıştır. G>c, r>y, l>d ikamesi her iki bölgeye özel fonetik ikame olarak kabul edilmiş, aynı kökten gelen etnolingüistik paralellikler ayrıntılı olarak açıklanmıştır: “Şu aşamada Güney Azerbaycan ve Nahçıvan ağızlarının aynı köke sahip olan etnolingüistik paralelleri daha açık bir şekilde yansıtan ve güney grubu için özel olan ə>æ (æv), a >ə (əyax, qəra), e>ə (dəvil), i>ü (böldür, bülürəm), o>a (Navrız, av, qavırma, qavit), ö>ə (təvlə, kəşən, bənəşə, əvlat), q>x (torpax, uzax, üşəx) ve diğer bu gibi ikameler, aynı zamanda kelime önünde gözlemlenen [i] ses artışı (*istəkan, İrəşid, irəm, ispanax*), kelime önünde x>h (*horuz, hurcun*), indiki ve gelecek zaman ekleri –ır⁴ (- ır//iy//uy//iri//dir; gəliy, gediri), –as//əs (*aləssən, gedə:ssən*) Güney Azerbaycan lehçelerinin tarihsel bölgesel dil özelliklerinin bir parçasını oluşturuyorsa, diğer kısım Nahçıvan grubu ağızlarında var olan bu paralellerle birlikte, etnik ve etnolingüistik faktörlere dayalı farklılıklardan ibarettir” (Hacıyeva: 2017: 154).

Türk dillerinin karakteristik özelliği olan sonraki uzama olgusu, her iki lehçenin karakteristik bir özelliği olarak ortaya konmuş, Güney Azerbaycan lehçeleri, Azerbaycan'ın diğer grup ağızları ile karşılaştırılarak incelenmiştir. G.Hacıyeva'nın araştırmalarında Nahçıvan, Güney Azerbaycan ve Doğu Anadolu Türklerinin ortak ağız sözlüğü çalışmasında folklor örneklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesinin önemi belirtilmiş, her üç bölgenin de folklor örnekleri temelinde ortak ağız özellikleri ayrıntılı olarak incelenmiş ve bu örneklerin Türk halkının etnik ve dilsel bütünlüğünün korunmasındaki rolü yüksek değerlendirilmiştir.

G.Hacıyeva'nın bu yöndeki araştırmaları "Nahçıvan, Güney Azerbaycan ve Doğu Anadolu ağızlarının morfolojik özellikleri" ve "Azerbaycan dilinin Nahçıvan ağızlarının Güney Azerbaycan ve Doğu Anadolu ağızlarıyla fonetik ve sözcüksel karşılaştırılması" monografilerinde daha detaylı öğrenilmiş, dünyanın farklı bölgelerinde yaşayan Türklerin eski tarihini yaşadan ortak dil unsurlarına sahip Nahçıvan lehçesinin Güney Azerbaycan ve Doğu Anadolu ağızları ile karşılaştırmalı araştırılması sonucunda tarihsel etnogenetik köklerimiz doğrulayan ve tüm Türk dilbilimi için önemli olan bir çok dil gerçekleri ilk defa araştırmaya dahil edilmiştir. Onun araştırmaları sayesinde, her üç bölgeye ait dilsel gerçeklere dayanarak bir sıra tarihsel etnolinguistik süreç hakkında yorum yapılmış, fonetik, sözcüksel-anlamsal ve dilbilgisi açısından farklı tarihsel dil olgularının etimolojik analizi ve karşılaştırılması yapılmış, "eski Oğuz dilinin halefi olan Nahçıvan grubu ağızlarının diğer Türk dilleriyle etnolinguistik bağlantısı tespit edilmiştir" (Hacıyeva, 2017: 285).

Sonuç

Sonuç olarak, söyleye biliriz ki, Nahçıvan bilim ortamında yapılan çalışmalarda Güney Azerbaycan'da dil konusuna özel bir hassasiyetle yaklaşılmış, bu konu birçok çalışmada önemli bir sorun haline gelmiştir. Bu açıdan G.Hacıyeva'nın araştırmaları, bilimsel yenilikleri ve güncelliği ile sadece Azerbaycan'da değil, genel Türkoloji alanda da önemli yere sahiptir. Onun yıllarca süren bilimsel araştırmaları sayesinde halkımızın menşe birliğinin teyidinde, tarihimizin bazı tartışmalı konularının aydınlatılmasında önemli olan Güney Azerbaycan toponimlerinin sözcüksel-anlamsal ve gramer özelliklerinin, aynı zamanda Güney Azerbaycandaki mevcut diyalektlerin ilk kez sistematik olarak ümumtürkoloji düzeyde karşılaştırılmalı bir şekilde incelenmesini vurgulamak gerekiyor. G.Hacıyeva ayrıca Güney Azerbaycan üzerine yaptığı araştırmada Azerbaycan dilinin Güney grubuna ait Nahçıvan grubu ağızlarını çağdaş Türk dilleriyle karşılaştırmalı olarak incelemiş, tarihsel olarak aynı soydan gelen Türklerin en eski lehçe sözlüğü tabakasını Nahçıvan, Güney Azerbaycan ve Doğu Anadolu ağızlarının fonetik, sözcüksel-anlamsal ve morfolojik özelliklerinin ortak yönlerinin ve farklılıklarının detaylı analizi esasında araştırmıştır. Bu tür çalışmalar, Türk dünyasının ortak dil ve kültür birliğinin kanıtlanması, Türk kimliğine ve diline, Türk tarihine karşı yöneltilmiş sahte teorik kavramların ve iddiaların yok edilmesi, tarihimizdeki bazı tartışmalı konuların aydınlatılması açısından çok önemlidir.

Kaynakça

- Alikızı, Almaz. Güney Azerbaycan edebiyatı meseleleri. Bakü: Azərneşr, 2007.
- Hacıyeva, Galibe. Tenhalığa geden yol. Bakü: Sabah, 2008.
- Hacıyeva, Galibe. Güney Azerbaycan toponimleri. Bakü: Elm, 2008.
- Hacıyeva, Galibe. Azerbaycan dilinin Nahçıvan ağızlarının Güney Azerbaycan ve Doğu Anadolu ağızlarıyla fonetik ve sözcüksel karşılaştırılması. Nahçıvan: Ececi, 2017.
- Hacıyeva, Galibe. "Tavr" etnonimine dayalı olarak yaranmış toponimlerin işlenme alanı." 21 Azer №6 (2000): 45-46

Hacıyeva, Galibe. "Doğu Azərbaycanın bazı etnooronomimləri hakkında." Nahçıvan Özerk Cumhuriyeti'nin sosyo-ekonomik ve kültürel gelişiminin modern sorunları. Bakü: Diplomat, 1998: 136-94.

Hacıyeva, Galibe. "Güney Azərbaycanda mevcut antroponomimik oykonimlər." Tedqiqələr. Bakü: Elm, 1999: 204-205.

Hacıyeva, Galibe. "Güney Azərbaycanın türk kökenli hidronimləri." Çıraq №2 (1999): 34.

Hacıyeva, Galibe. "Güney Azərbaycan ağızlarının tarihi fonetik özelliklerinin Nahçıvan grubu ağızlarıyla karşılaştırılması." Filoloji meseleleri №4 (2017): 154

Azerbaycan Lirik Nesirinde Dil Ve Üslup Özelliklerin Yansıması

*Doç. Dr. Sevinc KAZIMOVA**

Özet

Makalede 20. yüzyılda Azerbaycan edebiyatının ve kültürünün gelişimine belirli katkıları olan yazar, oyun yazarı, senarist ve yönetmen Hasan Seyitbeyli'nin hayatına dikkat edilir. İçinde yaşadığı ve yarattığı edebi ortam geniş bir biçimde analiz edilir. Aynı zamanda nesir eserlerinin dili ve üslubu, ideolojik ve sanatsal özellikleri açıklanır. Lirik nesir ve senaryo bir arada incelenir. Romanlarında ortaya çıkan sosyal-psikolojik ve manevi sorunlar araştırılıyor.

Hasan Seyidbeyli'nin bir sanatçı olarak özel nitelikleri, hikâyelerinin, anlatılarının ve romanlarının ideolojik ve sanatsal değerleri hakkında bilgi verilir. İşçilik özellikleri, gazetecilik, çalışmalarının başarılı ve karmaşık yönleri, kanıtlarla kanıtlanmaktadır. Yazarın edebiyatımıza getirdiği içerik ve formun yeniliklerinden bahsediliyor. Onun hakkında ifade edilen görüşlere atıflar yapılır. Genel olarak H. Seyidbeyli'nin edebi süreç içerisindeki yeri ve aynı zamanda sinemanın onun nesiri üzerindeki etkisi belirlenir.

Anahtar Kelimeler: Yazar, stil, şiir sanatı, sinema, yaratıcı etkinlik

Language And Style İn Azerbaijani Lyrical Prose Reflection Of Features

Abstract

The article is about writer, playwright, screenwriter and director Hasan Seyidbeyli who had great contribution to the development of XX century Azerbaijani literature and culture. The literary environment he lived and created in is widely analyzed. At the same time, the language and style, as well as, ideological and artistic features of the prose works are expressed. His lyric prose and screenplay works are explored in unison. The social-psychological and moral problems in his novels are also analyzed. As an artist, the unique qualities of Hasan Seyidbeyli, the ideological and artistic features of his stories, narratives and novels are expressed in the article. The success and complex sides of his works and journalism are substantiated by evidence. The novelty of the content and form that are introduced to our literature by the writer is underlined. References are made to the opinions that are expressed about him. In general, a place of Hasan Seyidbeyli in the literary process, and the influence of the cinema on his prose are defined.

Keywords: Writer, style, poetics, cinema, creative activity

Giriş

Modern lirik nesir bireysel üslup özelliklerine sahiptir. Gerçek yaşamın tasvirinde öznel başlangıçların rolü esastır. Bu durumda, yazarın kişisel deneyimi, hayatındaki çeşitli olaylar, izlenimleri sanat eserinin malzemesi haline gelir. Çeşitli stilleri, eşsiz sanatsal özellikleri, çok katmanlı, karmaşık ve sıra dışı nesir şiirleriyle ayırt edilen lirik nesir, araştırmacıların yeni bir bilimsel konu, araştırma konusu ve konusu seçebilecekleri potansiyel bir temele sahiptir. Bir görüntünün ve ya karakterin kapsamlı, eksiksiz bir hikâye sisteminden oluşan bir süjet, lirik nesirde tam bir seri oluşturur. Düşünce ve duyguların yarattığı heyecanla karakterize lirik bir süjet haline gelir.

* Azerbaycan Ulusal Bilimler Akademisi Nizami Gencevi adına Edebiyat Enstitüsü'nün doktora öğrencisi, doçent, filoloji üzere felsefe doktoru

XX (y.y) Azerbaycan edebiyatı ve kültürünün gelişiminde belli hizmetleri olan yazar, oyun yazarı, yönetmen və senaryo yazarı Hasan Seyitbeyli değerli edebi kişiliği olan ediplerden biri sayılır. O, otuz yıllık edebi faaliyetinde yetenekli sanatkar gibi edebiyatımıza değerli eserler sunmuştur. H.Seyitbeyli'nin çeşitli konularda yazmış olduğu eserleri şimdi de okuyucular tarafından seve-seve kabul edilmektedir. Onun edebi faaliyetinde toplumumuzun farklı tabakalarını yansıtan çeşitli tarihli insan karakterleri önemli yer tutmuştur. Yazarın edebi faaliyetinde toplumumuzda giden önemli komu-politik sorunlar, üretim yaratan emek insanlarının tasviri, petrol sanayisinde çalışan insanların ilginç iş süreci, hayatımızın gölgeli anlarını gösteren negatif hallerin eleştirisi ve ona karşı mücadele, insanın iç dünyasındaki hisleri açık gösteren manevi sorunların bedii halli önemli yer tutuyor.

Hasan Mehti oğlu Seyitbeyli 22 Aralık 1920'de Bakü'de doğdu. 1938'de o, 132 no'lu okulu yüksek notlarla bitirmiştir. 1938 – 1939. yıllarında Leningrad Sinema Mühendisleri Enstitüsün'de, 1943-1951. yıllarında ise Moskova'da Genel İttifak Devlet Sinematografiya Enstitüsünün sinema-rejisörlük fakültesinde eğitim almıştır. Eğitimini bitirip Bakü'ye dönen H.Seyitbeyli aynı yıldan C.Cabbarlı ismini taşıyan “Azerbaycanfilm” sinema stüdyosunda yönetmen gibi faaliyete başlamış ve aynı zamanda edebi faaliyetle de cidden meşgul olmuştur.

Hasan Seyitbeyli 30 yıllık edebi faaliyetinde halkımıza zengin miras bırakmıştır. Onun bir sanatkar gibi yetişmesinde Bakü ortamının önemli etkisi olmuştur. Klasik Azerbaycan edebiyatını, Avrupa, Doğu ve Rus edebiyatı temsilcilerinin eserlerini ilgiyle okumuş, hevesle öğrenmiştir. Onun tiyatro gösterilerine gitmesi, edebiyat sorunlarını cidden öğrenmesi sanata, tiyatroya merakını artırmış, edebi faaliyetinin sınırlarını genişletmiştir.

“Edebi faaliyet herşeyden önce zahmetdir. Derin, ilginç müşahedeler, uykusuz geceler, çabuk üzülme ve azca sevinme demektir... Sonra yine aramalar, gergin, azaplı aramalardır asıl edebi kişilik” (Seyitbeyli: 6) - diye söyleyen yazar edebi faaliyetin sorumluluğunu, ağırlığını algılayarak edebi faaliyetine cidden yanaşmıştır”.

H.Seyitbeyli'nin “Kür Sahillerinde”, “Köy Doktorü”, “Telefoncu Kız” hikayeleri, “Cepheden Cepheye”, “Yıllar Geçiyor” (İ.Kasimov'la birlikte yazdığı), “Tersane”, “Çiçek” romanları okuyucuların dikkatini çekmiştir.

“Deniz Casusları Sever” (1954), “Sen Neden Yaşıyorsun” (1959) (her ikisini İ.Kasimovla birlikte yazmıştır) dramları çağdaş insanın zahmetinden, manevi saflığından bahs ediyor. “Uzak Sahillerde” (1974'de İ.Kasimovla birlikte yazmıştır) romanı Sovet İttifakı Kahramanı Mehdi Hüseyinzade'ye ithaf edilmiştir.

Yazarın “İmtihan”, “Altın Arayanlar”, “Bağlı Kapılar” isimli dramları Azerbaycan'da ve yurtdışında sahneleştirilmiş, yazarına şöhret kazandırmıştır.

H.Seyitbeyli'nin “Kıymetli Damlalar” (1952), “Uzak Sahillerde” (1954 İ.Kasimov'la birlikte), “Yıllar Geçiyor”, “Tersane”, “Cepheden Cepheye” (1979), “Çiçek” (1978), “Gördüğüm Yerler” (1980) (Amerika, Japonya ve Yuqoslavya seferleri ile bağlı yol notları) ve başka kitapları Eston ve Macar dillerinde yayınlanmıştır.

Hasan Seyitbeyli “Bilik” gazetesinin 25 Nisan 1975. yıl sayısında röportajcının - “İlk defa hangi eserle edebiyata girmiştiniz?” – sorusuna:

“Savaş hakkında yazmış olduğum “Kurtarıcı” isimli hikayem 1946 yılında “Azerbaycan gençleri gazetesinde çıkmıştır” (Haciyev:3) cevabını vermiştir.

Hasan Seyitbeyli'nin edebi faaliyetinin önemli bir bölümü onun yönetmenlik faaliyeti ile ilgilidir. O, Azerbaycan sinema tarihinde ilk kez “Bakü'den Göygöl'e Kadar” (1947) isimli renkli belgesel filmini çekmiştir. Vatanın tarihini, güzelliğini bantların hafızasında ölümsüzleştiren yazar, sonradan “Büyük

Yol” (1948), “Quba Bağları” (1948), “Terterçay Vadisinde” (1949) isimli sinemalara ekran hayatı vermiş, “Altın Yüzük” (1943) sineması üzerinde çalışmıştır.

Hasan Seyitbeyli çocukluk yıllarından edebiyat ve güzel sanatlar aşığı idi. Yazar o yılları hatırlayarak söylüyor: “...Çocuktum... Güzel sanatlar alemi hayalimin en kanatlı, mucizeler yaratan dönemlerinde bana ulaşılmaz görünüyordu. Cefer Capparlı, Huseyn Cavit, Mikayıl Müşfik, Samed Vurgun, A.M.Şerifzade, Ulvi Recep... Öyle sanıyordum ki, onlar sıradan insanlardan çok büyük, akıllı ve ileri görüşlülerdir. Benim düşüncemde onların her biri ayrı bir dünya idi. Yıllar geçti, ulaşılmaz hayallerim gerçeğe dönüştü. Ben de yazdım. Benim de kitaplarım çıktı, ama onlar, isimlerini söylediğim ustalar sıradanlaşmadılar...Küçülmediler, benim hayalimde daha çok büyüdüler...”

Hasan Seyitbeyli'nin bir yönetmen gibi sinemaqrafyasına baktığımızda çektiği sinemaların çoğunun senaryosunu da kendisinin yazdığını görüyoruz. Şu açıdan uzun zaman seyircilerin sevgisini kazanmış “Telefoncu Kız” (1962), “Kimi Daha Çok Seviyoruz” (1964), “O Kızı Bulun” (1970), “Mutluluk Kaygıları” (1976) sinemalarının ismini söyleye biliriz. “Mutluluk Kaygıları” sineması 10-cu Genel İttifak sinema festivalinin diplomasını kazanmıştır.

Hasan Seyitbeyli'nin öyle sinemaları vardır ki, o sinemalarda yalnız yönetmen gibi çalışmıştır. “Bizim Cebiş Hoca” (1969), “Nesimi” filmleri şimdi de izleyiciler tarafından merakla onaylanmaktadır. Klasik Azerbaycan şairi ve filozof İ.Nesimiye ithaf olunmuş “Nesimi” filmi 7-ci Genel İttifak Sinema Festivalinde “en iyi tarihi film” ödülünü kazanmıştır.

Hasan Seyitbeyli “Doğma Halkımıza” (1954), “Kızmar Güneş Altında” (1956), “Uzak Sahillerde” (1958) filmlerinin senaryosunu yazmıştır.

Azerbaycan'ın manevi dünyasının oluşmasında büyük hizmetleri olan Hasan Seyitbeyli, Azerbaycan SSCB emektar sanat adamı (1960), Azerbaycan SSCB halk artisti (1976) gibi isimler almış, “Kırmızı Emek Bayrağı”, “Şeref Nişanı” madalyalarıyla onurlandırılmıştır.

Halk ressamı Mikayıl Abdullayev yazıyor: “Çocukken artistlik mahareti gösteren Hasan, büyüdüktan sonra Azerbaycan SSCB halk artisti derecesine yükseldi. 20-30. yıllardan film bantları toplayan o zamanki Bakü'nün “Forum”, “Spartak”, “Proletari”, “Krasnı Vostok” ve “Teyyare” sinemalarını sürekli dolaşan küçük Hasan büyüdü ve sinema yönetmeni derecesi kazandı” (Abdullayev:5).

Hasan Seyitbeyli 1963-80. yıllarında Azerbaycan Sinematografçılar İttifakı İdare Heyetinin başkanı, 1971-80. yıllarında SSCB Kinematografçılar İttifakı İdare Heyetinin katibi vazifelerinde çalışmıştır.

Hasan Seyitbeyli ömrünün ve sanatının kamillik devrinde – 25 Haziran 1980. yılında Bakü'de vefat etti.

Üstadın ölümü Azerbaycan halkının kaybı oldu. Profösör Gülrüh Elibeyova yazıyor: “Edebiyatımıza “Astaraya giden yol” hikayesi ile gelmişti. Şu yeni söz, yeni üslup, yeni nesir sayılıyordu. Seyitbeyli'de hazin yürek, ciddi karakter, her kesi hayret bırakan sadelik gücü vardı. Ama sinema tarihinde Seyitbeyli'nin ismi ilk önce “Nesimi” sinemasının yönetmeni olarak kalacaktır. Nesimi insan tefekkürünün, insan kalbinin, insan aklının en yüksek zirvesidir. Orta çağlar Azerbaycan rönesans devrinin temsilcisidir...”

Seyitbeyli'nin kalbi her zaman hayatla kaynayıp karışmış, insanlardan bir gün de olsa uzak durmamıştır. O kendi sanatının aşığı idi. Kültürümüzde, yazıda, film sanatında, sosyal ortamımızda her zaman kalbimizi ağrıtan bir boşluk bırakıp gitdi...” (Elibeyli, 130)

Hasan Seyitbeyli'yi bir yazar gibi yetiştiren zengin geleneklere sahip olan Azerbaycan edebiyatıdır. O edebiyat kaynağını, varlığa felsefi münasebetini, düşünmek ve düşündürmek gibi hususiyetlerini dahi Füzuli'nin “Şikayetname” eserinden almış, Mirze Feteli Ahundzade edebi faaliyetinde gerçekliğin en çeşitli sosyal, ahlaki, kamu-politik sorunlarını açıp göstere bilmek seviyesine kadar yükselmiştir. Eski

dünyanın bugününü yaratan Celil Memmetkuluzade ve Ebdürrahim bey Haqverdiyev edebi kişiliğinde Azerbaycan edebiyatı çok çok zirvelere kalkmış, halk ruhu, insan hakkında hakikatler asrın gerçeklikleri şeklinde kendisini göstermiştir.

Hasan Seyitbeyli'nin ait olduğu 1940-1950 li yıllar nesli, kendisinden önce mevcut olan 1920-1930 lu yıllar bedii nesiri üzerinde karar tutmuştur.

1920-1930 lu yıllar edebiyatı edebi tenkit tarafından "geçit devri edebiyatı" gibi karakterize edilmiştir. Bu devrin nesrinin bir çok özellikleri vardır ki, bu da esasen mevzu, problematika, çelişki, poetika ve başka göstericilerle şartlanır.

Geçen yüzyılın 20-30 lu yıllarında edebiyatımızda kendi tarzi ile farklı Azerbaycan nesrine değerli eserler sunan Celil Memmetkuluzade, Ebdürrahim bey Haqverdiyev, Abdulla Şayık, Yusuf Vezir Çemenzemimli, Süleyman Sani Axundov, Memmed Seid Ordubadi gibi büyük edebiyatçılarla beraber edebi faaliyetinin en önemli devri bu yıllara tesadüf edilen Tağı Şahbazi, Cefer Capparlı, Seyit Hüseyin, Kantemir gibi sanatkarlarımızın edebi faaliyeti de önemli yer tutmuştur. Bu yolu başarılı şekilde devam ettiren Ebulhasan Elekberzade, Ali Veliyev, Mehti Hüseyin, Süleyman Rehimov, Mir Celal, Sabit Rehman, Mirze İbrahimov, Enver Memmedhanlı ve başkalarını diğerleriyle birleştiren başlıca özelliklerden birisi, aynı mevzulara, sosyal-politik ve milli medeni problemlere müracaat etmelerindedir.

Ünlü yazar Anar, çok doğru olarak yeni nesrin yazarlarını böyle karakterize ediyor:

"Ben düşünüyorum ki, şu nesile ait olan yazarlar kendilerinin ferdi hususiyetleri ile kendi içlerinde farklılar bile, kendi dünyaduyumu, edebiyatın vazifelerini anlamaları, estetik prensipler, hayatı ve zamanı anlama bakımından bir-birlerine çok yakınlar" (Anar, 169).

Şu yılların edebi nesirinde hayatın asıl yüzü, gerçeklikleri, ilim, maarif meseleleri, ışık ve karanlığın mücadelesi Sovet memurluk sisteminde hüküm eden bürokrati, Azerbaycan kadınlarının acınacaklı kaderi gibi dikkat çeken sorunlar bedii çözümünü bulmuştur.

Şu devirde işçi, köylü karakterlerini tasvir eden eserlerle beraber, entelektüel karakterinin yaratılması da üstünlük teşkil etmiştir. Yusuf Vezir Çemenzemimli'nin "Studentler", Mehti Hüseyin'in "Terlan", Enver Memmedhanlı'nın "Burulğan" eserleri söylediyimiz fikri onaylıyor.

Bu aşamada Azerbaycan nesirinin mevzusu milli hayatımızla ilgilidir. Başlıca münakaşa halkın varlığında, sosyo-politik hayatında, insanların düşüncesinde, maneviyatında, medeni seviyesinde oluşan değişmelerden dolayı olmuştur.

1920-1930 yıllarında mevcut kuruluşla, zamanla gerilik arasındaki zıddiyetin köklerini ilimsizlikte, cehalette gören büyük yazarlarımız Süleyman Sani Ahundov "Kan Çeşmesi", "Umut Çırağı", "Cehalet Kurbanı", "Katil Çocuk" eserlerinde, Abdulla Şaik "Vazife", "Kendisi Bilsin, Bana Ne", "Sinirli Kişi" gibi hikayelerinde eğitimsel düşüncelerini yaymaya çalışmıştır.

Tüm söylenenlere rağmen Azerbaycan romanının ilerlemesinde 1920-1930 yıllar önemli yer tutuyor. Aynı devirde "Şamo" gibi büyük roman, "Dirilen İnsan", "Dünya Kopuyor", "Yokuşlar", "Döyüşen Şehir", "Dumanlı Tabriz" romanları yazılmıştır ki, şu eserler edebiyatımızın ilerdeki aşaması için önemli bir kaynağa dönmüştür.

1920-1930 yıllarında Yusuf Vezir Çemenzemimli fikir zenginliği ile farklı "İki Od Arasında" ("Kan İçinde") tarihi romanı ile halkımızın hayatının en önemli bir aşamasını tasvir etmiştir. Yazar Karabağ'ın temsilinde Azerbaycan'ın sosyo-politik, edebi ve medeni hayatında oluşan hadiseleri geniş şekilde, yüksek beceriyle göstermeyi başarmıştır.

1930 yıllarında yazılan romanlarda devrimci, tarihi-devrimci, işçi, köylü mevzusu, sosyalizm kuruculuğunun tasviri gibi meseleler tasvir edilse de, felsefi, analitik, toplum, lirik-psikoloji usluba dayanan mevzularda romanlar yazılmamıştır.

Artık yeni içerik, münakaşa, problematika taşıyan milli nesirimiz önceki hususiyetlerinden uzaklaşmış, yeni ideolojiye dayanarak sosyalizm-realizm havasında yaşamıştır.

Hasan Seyitbeyli'nin mensup olduğu 1940-50. yıllar edebi merhalesi kendisinden önce ve sonra mevcut olan merhaleden çok farklıdır. Şu devir edebiyatımızda insanlığın faciasına sebep olan muharebenin ve onun vurduğu maddi ve manevi darbelerin tasviri önemli yer tutuyor. Faşist Almanya'sının dünya hükümlerine iddiasına düşmesi milyonlarca insanın mahfına, ülkelerin dağıtılmasına, harabeye dönmeye getirip çıkarmıştır. Halkların kendi sorunlarını hall etmek için Hitler Almanya'sına karşı mücadelede birleşmesi çok zor olsa da, başarıyla sonuçlandı.

Savaşın ağır dönemlerinde halkımızın ön ve arka cephede gösterdiği çok sayıda fedakarlıklar, kahramanlıklar inkaredilmez bir hakikattir. 1941-1942. yıllarında yazılan eserlerde seferberliğe çağırma, düşmanı mahvetmeye, zafere inanç hisleri ön sırada yer alıyordu.

Muharebe mevzusu, halkın muharebeye kahramanlıkla katılması, bu kanlı savaşın yarattığı sayısız faciaların ve onların ön cephede ve arka cephede tasviri tekce 40 lı yıllarda değil, 50-60 yıllarda bile devam ettirilmiştir. Sakin kuruculuk yıllarında o ağır yılların üzücü, yürekdelene sahneleri edebiyatda yerini bulmuştur. Bu dönemlerde en çok büyük hacimli eserlerde - romanlarda canlandırılmış facialı, insanların zorluklarla mücadelesinde mertlikle, sabırla tüm mahrumiyetlerle yüzleşmesi, son anlara kadar zafere inanç beslemeleri oldukça geniş, çok yönlü ve inandırıcı bir şekilde tasvir edilmiştir.

Şu açıdan İsmayıl Şıhlı'nın "Kerç Sularında", Muharrem Bayramov'un "Muharebe Günlerinde", Ebülfez Bağirov'un "Saadet Mücadeleleri", Hemit Ahundov'un "Ağır Günün Dostları", Yusuf Ezimzadenin "Kurtarıcıların Sorağında", Hüseyin Abbaszade'nin "General", Bayram Bayramov'un "Üç Gün, Üç Gece", Süleyman Veliyev'in "Kavgalı Şehir", Ebülhasan'ın "Muharebe", İmran Kasimov'la Hasan Seyitbeyli'nin birlikte yazdıkları "Uzak Sahillerde" gibi roman ve hikayeleri dikkat çekiyor.

Yeni Azerbaycan nesirinin gelişiminde şüphesiz 50 li yıllar nesirinin bir zemin olması inkaredilmezdir. Şu yılların nesiri fikir ve bedii özellikleri, hayat hakikatlerinin, toplumsal gerçekliklerin tasviri açısından 30-40. yılları edebiyatından farklılık gösteriyor. II Dünya Savaşı döneminde ve ondan sonra edebi faaliyete başlamış olan yazarlar - İlyas Efendiyev, İsmayıl Şıhlı, Sabir Ehmedov, Bayram Bayramov, Salam Qedirzade, Hasan Seyitbeyli ve başkaları kendi üslubu ile yeni nesirin yaratıcılarına döndüler. Onların edebi faaliyetlerinin bu safhası büyük gelişim yolu geçti ve sosyal realizm çerçevesinden kenara çıktı.

Bazen anenevi mevzuları – kolhoz mevzusunu tasvir eden üstadlar çok zengin tarihe, aneneye sahip olan halkımızın en üstün hususiyetlerini, çeşitli fertlerin iç dünyasını, psikolojik varlığını, hayata ve insanlara münasebetini de açıkça göstermişler. Şu açıdan İsa Hüseyinov'un "Yanar Yürek", İlyas Efendiyev'in "Söğütlü Ark" ve başka eserlerin ismini söyleye biliriz.

50 li yılların sonlarına doğru artık sosyalizm realizmi edebiyatı temin etmek gücünü kaybetmeye başladı. Edebiyat halk hayatına, insanın varlığına, hayat tarzına, günlük hayatına yüz çevirdi, estetik hareket sosyalizm reyalizmini tüketmeye, yıkmaya başladı. Bu nesirin yaratıcıları savaştan sonra edebiyata gelen yeni edebi şahıslar – İlyas Efendiyev, İsa Hüseyinov, Bayram Bayramov, İsmayıl Şıhlı, İmran Kasimov, Salam Qedirzade, Hasan Seyitbeyli ve başkaları idi. Son 40 yıllık bir zaman diliminde 60-70 yılları nesirinin geçtiği gelişim merhaleleri mevzu, sanatkarlık, fikir yönümü edebiyatşinaslığın düşünce süzgeçinden geçirilmiştir. 60 lı yıllarda edebiyata gelmiş olan yeni yazarlar kendilerinden önce mevcut olan aneneler üzerinde durmakla beraber, kendilerinden sonra oluşacak olan edebi nesil için de büyük

bir etki yaratmış oldular. Şu devrin edebi eserlerinin ciddi şekilde tatkikata tabi tutulması, edebiyatın o yıllarda ortaya çıkan eserlerin ilmi araştırmaların merkezine dönmesi fikrimizi bir daha tastik ediyor. Araştırmalarda 60-80 li yıllar edebiyatına müracaat eden tenkitçilerimiz - Bekir Nebiyev, Qulu Xelilov, Yahya Seyidov, Yaşar Qarayev, Gülruh Elibeyova, Kamran Memmedov, Nazif Kahramanov, Akif Hüseyinov ve başkaları devrin tüm hususiyetlerini tasvir eden nesirimizi sistemli şekilde araştırmış, ilginç sonuçlar elde etmiş, başarılı tenkitçi gibi tanınmışlardır.

Akademik Bekir Nebiyev şu yıllarda yaranan nesir eserlerini derinden tahlil ederek yazmıştır: “Nesirimiz her zaman gelişimdedir, yazarlarımız onu yeni mevzu, problem, kahraman, üslup, forma, tasvir ve ifade vasıtaları ile zenginleştiriyorlar. Şu da normaldir ki, bu süreçte yeni olanların en kalıcısı aneneye dönüyor, duruş getirmeyi başarmayan karakterler, tasvir ve ifade vasıtaları unutulup gidiyor, zayıf eserler yalnız bibliografik göstericilerde kalıyor” (Nebiyev:9).

“Altmışlıncılar”ın edebi faaliyetini tüm açıdan tatkikata tabi tutan yeni tatkikatçılar nesli - Nadir Capbarov, Kamal Abdullayev, Vaqif Yusufu, Kamil Veliyev gibi araştırmacıların edebi sürece verdikleri değerde de o yıllarda yaranmış olan nesir eserlerinin içerik ve forma yenilikleri, sanatkarlık hususiyetleri derin yönlerine kadar açıklanmıştır.

Edebiyatımızın 60-80 yılları merhalesini sürekli şekilde izleyen tenkitçi Akif Hüseyinov “Nesir Ve Zaman”, “Sanat Meyarı”, “Nesirin Aramaları” isimli eserlerinde ve başka makalelerinde nesirimizde kahraman problemi, çatışma meseleleri, zaman ve insan ilişkisi gibi önemli sorunlara dikkat yetirmiştir. Şu merhalenin edebi, fikir orjinalliği ilmi-nazari seviyede tahlilini tenkitçi Akif Hüseyinovun tatkikatlarında da geniş şekilde yer almıştır.

70-80 li yıllar nesirinde hayatın en iç katlarını, açılmayan taraflarını tatkik etmek karşıda bir amaç gibi durmuştur. Önceler halk hayatını geniş levhalarda tasvir etmeye yönelen edebiyat bu yıllarda muasırlarının isteklerini, manevi dünyasını açmağa, onları düşündüren sorunların bedii hallini çözmeye çalışıyordu.

Yeni tipli nesir eserleri kendi imkanlarını daha çok hikayede gösteriyordu. Hikaye ve povest aynı yönde beraber gelişerek bazen küçük hacimli hikayelerde açıklanamayan, gösterilmeyen sorunlar büyük hacimli hikayede geniş şekilde, en ince detaylarına kadar açıklanıyordu.

Aynı zamanda bir çok yazar geçmiş anelere sadık olarak partiyalılık ve millilik prensiplerini korumaya, azametli sovet kişisinin karakterini yaratmaya çalışmışlar. Bu yazarlar onlara destek vermeyen yaratıcı teşkilatları bile suçluyorladi: “Maalesef ki, yaratıcı ittifakların parti teşkilatları çok zaman bu problemlerden uzak duruyor, üyelerinin edebi faaliyetinde onların mevzu açısından güçlenmesine etki göstermiyordu” (Memmedov:200-208).

İşçi ve köylü karakterleri yaratılmış olan bir çok nesir eserlerinde, mesela S.Veliyev “Işıklık”, T.Hüseyinov “Son Röpörtaj”, H.Abbaszade “Zemanet”, B.Bayramov “Kaşsız Yüzük” ve başkaları sosyalizm cemiyetinde yaşayan emekçi insanların hayatı okuyucuya sunulmuştur.

70-80 li yıllar nesirinde savaş mevzusu önceki yıllardaki gibi yine ileride idi. Savaşın vurduğu darbelerin tasviri İsa Hüseyinov, Ekrem Eylisli, Sabir Ehmedov, İsi Melikzade, Anar, Elçin, Musa İbrahimbeyov ve Rüstem İbrahimbeyov’un edebi faaliyetinde önemli yer tutmuştur. Bazen yazarlar arka cephede olan olayları muharebenin yarattığı felaketlerin sonucu gibi kaleme almışlar. Bu açıdan İsa Hüseyinov’un “Saz”, “Tütek Sesi”, Ekrem Eylisli’nin “Tenha Narın Hikayesi” gibi eserleri dikkati celp ediyor.

70-80 li yıllar nesirinin mevzu ve ideya coğrafyası ilerledikçe genişleniyor. Şahsiyetle onu içeren ortam arasındaki bağıllığın zıddiyyeti yeni nesirin karşısında duran önemli meseleler gibi ortaya çıkıyor. 60 li yıllar edebi neslinin devamcıları gibi V.Nesip, Ramiz Rövsen, Mövlut Süleymanlı, Dilsuz, Baba

Veziroğlu, N.Resulzade ve başkalarının edebi faaliyetinde savaş mevzusu doğal ve orijinal şekilde gösteriliyor. Nesirin kapsadığı alanın genişlenmesi daimi şekil almıştır. Sonraki aşamalarda de devamlı oluyor. Bu kapsama tenkitçi Akif Hüseyinov tarafından şöyle değerlendiriliyor: “Toplumumuzda olan derin ve manevi olaylar, çağdaşlarımızın yaşam tarzında, karakterindeki önemli deysiklikler aynı zamanda ilmi, teknik devrim devrinin olağanüstü hız ritmi sanatın tüm taraflarında araştırmalar etmek zorunluluğunu doğurmuştur. Şu araştırmalar sonuç, kahraman alemini, poetika, üslup ölçülerini, şahsiyetle mühitin bağlılığının estetik açıklanmasını da kapsamıştır” (Hüseyinov, 12-13).

70-80 li yıllar nesirinde hayat hakikatlerinin bedii hakikata dönüşmesi, beddi düşüncedeki çeşitlilik, sanatkarlık araştırmalarının yoğunluğu dikkat çekiyor. Yazarların hayat hadiselerine çok derinden ve cesaretle karışması sonucunda manevi-psikolojik süreçlerin edebiyatda tasviri devamlı olmuştur.

Çağdaş yazının mevzu çevresi zamanla genişleniyordu. Azerbaycan nesirinin ideya-estetik içeriğini yansıtan, 70 li yıllar edebi nesilinin faaliyetinde yer almış olan muasırlık problemi edebi tenkitde dikkat merkezinde olmuştur. Azerbaycan İlimler Akademisi Nizami adına edebiyat Enstitüsü, Yazarlar İttifakının tenkit ve edebiyatşünaslık bölümünün “Azerbaycan” dergisi ile birlikte 1976. yıl, 10 Kasım’da geçirdiği müşaverede nesirin yaratıcılık aramaları, çağdaşlık problemi ile ilgili mesesleler ışıklandırılmış, tartışmalı makamlar açıklanmıştır.

Müzakerelerde nesirin gelişim yolu, şu gelişim zamanı ortaya çıkan başarılar müsbet bir hal gibi değerlendirilmiştir. Edebi müzakereler zamanı artık “yeni aşama”nın başlanması fikri zorunlu bir şey gibi tasdiklenmiştir. Devrin edebi tenkiti çok haklı olarak edebi süreci önceki prensipler açısından değil, yeni nesirin açısından yaklaşarak değerlendirmeyi önemli saymıştır.

Yukarıda söylediğimiz gibi Azerbaycan nesirinin şu aşaması edebi toplum tarafından yeni kaliteli nesir gibi karakterize edilmiştir. Şu yenilenme nesirle beraber edebiyatın diğer alanlarında de kendini göstermiştir. Yeni yaranan nesirde hayatın en derin psikolojik katlarına inmek, forma, üslup zenginliği yaratmak, hayat hadiselerini reel, inandırıcı şekilde tasviri dikkati celp ediyor. Şu kadar zenginlik içinde Hasan Seyitbeyli’nin önemli yeri vardır. Çünkü yazarlar edebi faaliyetlerinin ilk devirlerinden Azerbaycan okuyucusunun ilgi alanında yer almıştır. Bunu devrin edebi tenkiti de söylemiştir.

Hasan Seyitbeyli bir edip gibi sürekli çalışmakla beraber, yazdığı eserlerin bedii kalitesine de sorumlulukla yanaşmış, özel dikkat ayırmıştır. Hasan Seyitbeyli eserlerinde devrin en aktüel, zor sorunlarını tüm çeşitliliğiyle ile tasvir etmek, kahramanın hususiyetlerini açıp belirtmek, çeşitli vasıtaları kullanmak kabiliyetine malik sanatkarıdır.

Vatan sevgisi, saf muhabbet, gençlerin terbiyesi, şehir ve köy hayatı, barış uğruna mücadele, petrol işçilerinin fedakarlığı, yazarın ilgilendiği, müracaat ettiği mevzulardır.

Zengin karakterler yazarı, entellektüel, sosyoloq, başarılı yönetmen gibi Hasan Seyitbeyli XX yüzyılın II döneminde Azerbaycan sosyal-bedii, edebi-medeni fikir tarihinde yüksek zirveye kalkmıştır.

Kaynakça

- Azerbaycan edebiyat tarihi. 3 cilt. (1960). III cilt. Bakü: AUBA- Yayını.*
- Araslı, H. (1999). *Azerbaycan edebiyat tarihi ve problemleri*. Bakü: Gençlik.
- Anar (1984). Nesirin Alanı. *Azerbaycan jurnalı. № 7. 192.*
- Abdullayev, M. (1991). Yetenekli sanatkarın hayat yolu. “*Edebiyat ve sanat*” gazetesi. 26 Nisan.
- Elibeyli, G. (1998). *Düşünen dünyamız*. Bakü: Elm.

- Elişanoğlu, T. (2006). *Azerbaycan nesirinin şiirselliği*. Bakü: Elm.
- Hacıyev, A. (1975). 17 soruya 17 cevap. "Bilik" gazetesi. 25 Nisan.
- Hüseynov, A. (1986). *Sanat kriteri*. Bakü: Yazar.
- Memmedov, A. (1958). *Edebi kritik makaleler*. Bakü: Azərneşr.
- Memmedov, A. (1976). 1975-ci yılın hikayeleri. *Azerbaycan jurnalı*. № 4. 200-208.
- Nebiyev, B. (1958). *Roman ve çağdaş kahraman*. Bakü: Yazar.
- Seyitbeyli, H. (1994). "Sinema" gazetesi. 10 Mayıs.

Çağdaş Azerbaycan Türkçesindeki Türkçe Kökenli Kelimelerin Fonksiyonel Semantik Özellikleri

*Doç. Dr. Sevinç MEMMEDOVA**

Özet

Azerbaycan Türkçesinin söz varlığına çeşitli kaynaklardan alıntı kelimeler girmiştir. Ortaçağ'dan başlayarak dilimize Arapça ve Farsçadan geçmiş kelimelerin sayısı diğer yabancı kaynaklardan alınmış sözcüklerden daha çoktur. Azerbaycan Türkçesine, Türkiye Türkçesinde olduğu gibi özel müdahale olunmamış, dil ıslahatları yapılmamıştır. Fakat buna rağmen dil doğal olarak kendi kendine düzenlenmiş, Türkçe kökenli kelimeler tedricen pasif eşanlamlı sözcük pozisyonundan aktif pozisyona geçmeye başlamıştır. Tabii ki, bu süreçte edebî dil, edebiyat ve basın önemli bir rol oynamıştır. Dilimizdeki diğer alıntı grubunu Avrupa kökenli kelimeler oluşturmaktadır ve bunlar daha çok XIX. yüzyıldan başlayarak dilimizin söz varlığına girmişler. Avrupa kökenli sözcüklerin çoğu bilimsel ve teknik gelişmenin, modernleşmenin getirdiği terminolojik leksikadan ibarettir. Böylece, Türkçenin leksik yapısı aşağıdaki kaynaklar bazında zenginleşmiştir: a) Millî dil bazında; b) Yabancı diller bazında.

Dilcilik terminolojisi ile ifade edersek, bunlardan birincisi *lengüistik*, ikincisi ise ekstra-lengüistik kaynaklar olarak nitelendirilir. Bu iki ortak kaynağın ikincisi Doğu ve Batı dillerinden geçmiş alıntularla karakterize edilir. Birinci kaynak ise iki şekilde kendini gösterir: a) Ağızlardan (diyalektlerden) kelimeler götürmekle zenginleşmek b) Akraba dillerden kelimeler almakla zenginleşmek.

Akraba dillerden geçmiş kelimeleri de *edebî dilden ve halk dilinden* alıntı sözler olarak değerlendirebiliriz. Ama genel olarak bu, bir yöndür ve dünya dilleri bu şekilde birbirlerini zenginleştirir. Azerbaycan ve Türkiye Türkçeleri arasındaki leksik ilişkiler de bu düzenlilik çerçevesinde gerçekleşir.

Çağdaş Azerbaycan Türkçesinde kullanılan Türkçe kökenli kelimelerin kapsamı daha da genişliyor ve bu eğilimin iki esas yönü vardır: 1. Türkçe leksikanın daha çok kullanılması ile dilimizin iç potansiyeli aktif hale geliyor. Yani dilimiz kendi mecrasına yöneliyor ve daha rahat şekilde kendi imkanlarına dayanarak zenginleşiyor. Bu, aynı zamanda köke dönüş demektir. 2. Türkçe kelimelerin dilimizde artan ağırlığı dilimizi ortak Türkçe yolunda daha da ileri götürüyor, ortak söz varlığını geri getirmekle ortak dil geçmişinden ortak dil geleceğine doğru yönlendiriyor.

Anahtar Kelimeler: *Çağdaş Azerbaycan Türkçesi, Türkiye Türkçesi, leksika, alıntı kelimeler, semantik.*

The Functional-Semantic Features of The Turkish Words In The Modern Azerbaijani Language

Abstract

The existing of loan words from different languages in the lexicology of the Azerbaijani language is known. Starting from the Middle Ages, there are more Arabic and Persian words passed to our language than the other loan words. As being in the Turkish language, special interventions haven't been applied to the Azerbaijani language, reforms for the language haven't been realized. But the language has regulated itself naturally, Turkic origin words have stopped being passive synonym gradually and have started to pass being to the active position. Of course, the literal language, literature and the press has played a strict role in this

* Kargo – Azərbaycan, Bakı, AZ – 1073, Səbail rayonu, Mətbuat pr., kvartal 504,bina 2, mənzil 41,blok 3
tel: +99450 339 73 43 e-mail: sevinc-memmedova-65@mail.ru

process. The other loan words in our language are European words started to include to the lexicology of our language mainly in the XIX century. Mostly, they consist of the terminological words which brought by the scientific-technical progress, modernisation. Thus, the lexicology of our language is expanded on the basis of the following sources: 1. On the basis of the national resources. 2. On the basis of the foreign resources.

If we indicate with the terminology of Linguistics, first of them will be characterized as the linguistic resources, the second as the extra-linguistic ones. The second of these two common resources is characterized by the loan words from the Eastern and Western languages. In consequence of resources, the first shows itself in two directions: 1. Enrichment with the loan words from the dialects and jargons. 2. Enrichment with the loan words from the proto-languages.

The loan words getting from the proto-languages can be also evaluated as the words borrowed from the literal language and common folklore. But generally, it is the direction and the world languages enrich themselves by this way. The lexical relations among the Azerbaijani and Turkish languages also realize in the frame of this regularity.

The area of the Turkish words using in the Modern Azerbaijani language is expanding gradually and this tendency reflects two main features itself: 1. The inner potential of our language becomes active by the usage of lexicon of the Turkish language in our language. It means that, our language focuses on its direction and enriches on the basis of its resources more conveniently. In the same time, it is called recurrence to the root. 2. The increasing of influence of the Turkish words in our language carries our language more forward on the way of common Turkic language, it directs our language from the antiquity of common language to the future of common one by renovating the common lexicology.

Keywords: Modern Azerbaijani language, Turkish language, lexicology, functional-semantic

Giriş

Azerbaycan Türkçesinin söz varlığına çeşitli kaynaklardan alıntı kelimeler girmiştir. Ortaçağ'dan başlayarak dilimize Arapça ve Farsçadan geçmiş kelimelerin sayısı diğer yabancı kaynaklardan alınmış sözcüklerden daha çoktur. Azerbaycan Türkçesine, Türkiye Türkçesinde olduğu gibi özel müdahale olunmamış, dil ıslahatları yapılmamıştır. Fakat buna rağmen dil doğal olarak kendi kendine düzenlenmiş, Türkçe kökenli kelimeler tedricen pasif eşanlamlı sözcük pozisyonundan aktif pozisyona geçmeye başlamıştır. Tabii ki, bu süreçte edebî dil, edebiyat ve basın önemli bir rol oynamıştır. Dilimizdeki diğer alıntı grubunu Avrupa kökenli kelimeler oluşturmaktadır ve bunlar daha çok XIX. yüzyıldan başlayarak dilimizin söz varlığına girmişler. Avrupa kökenli sözcüklerin çoğu bilimsel ve teknik gelişmenin, modernleşmenin getirdiği terminolojik leksikadan ibarettir. Böylece, Türkçenin leksik yapısı aşağıdaki kaynaklar bazında zenginleşmiştir:

- a) Millî dil bazında;
- b) Yabancı diller bazında.

Dilcilik terminolojisi ile ifade edersek, bunlardan birincisi *lengüistik*, ikincisi ise ekstra-lengüistik kaynaklar olarak nitelendirilir. Bu iki ortak kaynağın ikincisi Doğu ve Batı dillerinden geçmiş alıntılarla karakterize edilir. Birinci kaynak ise iki şekilde kendini gösterir:

- a) Ağızlardan (diyalektlerden) kelimeler götürmekle zenginleşmek
- b) Akriba dillerden kelimeler almakla zengileşmek.

Akraba dillerden geçmiş kelimeleri de *edebî dilden* ve *halk dilinden* alıntı sözler olarak değerlendirebiliriz. Ama genel olarak bu, bir yöndür ve dünya dilleri bu şekilde birbirlerini zenginleştirir. Azerbaycan ve Türkiye Türkçeleri arasındaki leksik ilişkiler de bu düzenlilik

çerçevesinde gerçekleşir.

1. Çağdaş Azerbaycan Türkçesine Türkiye Türkçesinden Geçen Kelimeler

Türkiye Türkçesinden geçen alıntılar üç önemli aşaması vardır:

1. Orta Çağ döneminde Türkçeden alıntılar. Bunun ayrıntılı örneklerini “Emsal-i Memmedeli” Oğuzname’inde görebiliriz.

2. Yeni dönem Türkçeden alıntılar. Bunlar daha çok XIX. yüzyılın sonları ve XX. yüzyılın başlarını kapsamaktadır. Bu dönemde özel bir husus da Ortak Türkçe uğrunda verilen mücadeledir. Bu mücadele XX.yüzyılın başlarında bir çok nedenlerden dolayı başarıyla sonuçlanmadı.

3. Azerbaycan bağımsızlığını yeniden kazandıktan (1991) sonra dilimize geçen alıntılar bu dönemde iki bağımsız ve kardeş ülke arasında geniş ufuklar açtı. Böyle durumda Azerbaycan Türkçesine Türkiye Türkçesi oldukça doğal bir şekilde dahil olabiliyor ve bu zaman geçen her bir yeni kelime Azerbaycan dilinin kapısını müsafir gibi değil, ev sahibi gibi açıyor və kendi yuvasında yerini tutuyor.

Azerbaycan Türkçesine geçen Türk dili kelimeleri fonksiyonel semantik açıdan rengarenk özellikler taşıyor ve geniş iletişim alanını kapsıyor. Yakın geçmişte maalesef böyle fırsatlar yoktu. Yani akraba Türkçelerden kelime almak, terimleri benimsemek hiç te her zaman hoş karşılanmazdı. Türk dilinden alıntıların leksik semantik kapsamını aydınlatmak açısından M.Gasimov’un görüşleri dikkat çekiyor: “Son yıllar durumlar değiştiğinden, özellikle Türk dilinden *canlı yayım, iktidar, çizgi filmi, özelleştirme, iş adamı, durum, yetersay* gibi söz ve terimlerin dilimize getirdiği, kitle iletişim araçlarında, resmi belgelerde başarıyla kullanıldığı gözlemleniyor. Herhâlde bu işte de belirli ilkelere uymak gerekir” (Gasimov, 1973: 60).

Türk dilinde alıntılar Azerbaycan dilciliğinde çeşitli şekilde yorumlanıyor. Örneğin, E.İsmayılov şöyle yazıyor: “Dilde alıntılar dedikte, ilk olarak leksik alıntılar dikkate alınıyor. Son zamanlar Azerbaycan diline Türkiye Türkçesinden yeni kelimeler geçmiştir. Bunlardan bazılarının gereksiz olduğu düşünülebilir; “sayılı” (*numara yerine*), “üz” (*sayfa yerine*), “ilk önce” (*evvelce yerine*), “mesaj” (belki *ismaric?* – E.İ.), ne yazıklar ki... vb”. Bu sırada “iştirak etmek” anlamında olan “katılmak” fiili de iletişim kapsamını genişletmiştir. Basın dilinde aktif biçimde kullanılan “elektorat” (seçmen), “insident” (olay), “moxinasıya” (suistimal), “antidövlət (devlet aleyhine)”, “qrant” (ödenek) gibi kelimeler de eleştiriliyor (İsmayılov, 2006: 74). “Numara”nın yerini tutmuş “sayılı” kelimesi de eleştiriye maruz kalıyor: “Dilimizde vatandaşlık hukuku kazanmış “nömrəli” kelimesinin yerine “sayılı” sözcüğünün kullanılması de başarısız yeniliktir. “Nömrə” kelimesi birçok dillerde kullanılmaktadır, Türk dilinde de. Şimdi dilimizde “üç numaralı otobüs”, “91 numaralı bina” vb. kullanılır. Kimse söylemiyor: 81 sayılı otobüsle işe gidiyorum” (İsmayılov, 2006: 74). Elbette bu eleştiriler haklı gösterilemez. Belki “sayılı” kelimesi kullanım kapsamını tam genişletmemiştir, kitleye tam ulaşmamıştır, fakat bu sözcük oldukça başarılı bir kelimedir ve hızla dilimizde kullanıma girecektir. Bu kelimeler herhangi bir özne ve nesnenin “say” sırasındaki yerini bildiriyor. Leksik semantik açıdan “sayılı” kelimesi “say”, “saymak” kelimesindedir, Türkçe kökenlidir, kendi dilimizin pasifleşmiş birimlerinden biridir. Daha doğrusu, “say” kelimesinin leksik semantik gelişim imkanları içerisinde olan bir kelimedir ve Türk dili bunu aktif kullanılan leksik alana geçirmiştir.

Çağdaş basının dilinde aktif kullanılan Türkçe kökenli kelimeler içerisinde leksik semantik açıdan öz yerinde olan bazı sözlerin kullanılması olumlu bir eğilim gibi değerlendiriliyor: “Bugün dilimizde kullanılan yeni kelimelerin ve ifadelerin çoğunun Türkçe kökenli olması, yani bizim kendi kelimelerimiz olması oldukça hoş olayıdır” (Habibova, 2002: 75). Türkiye Türkçesinden geçen bir grup kelimelerin basında aktif kullanılması da olumlu karşılanıyor: “*biznesmen-iş adamı, mane olmaq-əngəlləmək, icma, cəmiyyət-toplum, multiplikasiya-çizgi filmi, animasiya-şəkil filmi, şərik-ortaq, hazırlamaq-düzənləmək, telepatiya-öncəgörmə, qadağan-yasaq, hadisə-olay, təəssüf ki-nə yazıq ki,*

deputat-millət vəkili, parlamentin sədri-spiker, keçmişdən qalan mənəvi irs, tarixi keçmiş-gələnək, müdafiə etmək-dəstəkləmək, günah-suç, təsdiq etmək-təsdiqləmək, bağlı-İlgili, dövlət tərəfdarı-dövlətyönlü, transfer-köçürülmə, dəvət edilmiş-dəvətli, xüsusi-özəl, kompromis-ortağ məxrəcə gəlmək, stabil-nizamlı, yığılmış faktlar-kompromat, genosid, qatliam-soyqırım, fəmiyyə-soy adı, soy kökü-nəsil, qohum-əqraba, tayfanın bir hissəsi-uruq, müvəqqəti sülh-atəşkəs, sülh-barış, cəlbədic-i-çəkici vb. (Hudiyev, 1986: 76). Aynı zamanda basında “veriliş” kelimesinin “yayım” gibi kullanılması da olumlu karşılanmıyor. Televizyonların çoğunda kullanılan “canlı yayım” yerine ANS kanalında “birbaşa yayım” ifadesi kullanılır. Kanaatimizce hem *yayım* kelimesi hem de *canlı yayım* ifadesi leksik semantik esasından ayrılmamıştır, ifade ettiği anlam doğrudur ve olumlu karşılanmalıdır. “Cumhuriyet” kelimesine nispeten “respublika” kelimesinin daha uygun bir söz olduğu kanaatine katılmayabiliriz (Hudiyev, 1986: 76). Çünkü bunların biri Arapça kökenli, diğeri ise Avrupa kökenli kelimedir. Her iki kelimedede bu veya diğər şekilde bağımsızlık anlamı ifade olunuyor. Fakat bu kelimelerin yerine tüm Türk Lehçelerinde tam şekilde anlaşılın “il” sözcüğünün kullanılması olurdu daha doğru yaklaşım olurdu. Örneğın, Azerbaycan ili, Türkiye ili, Kazakistan ili, Türkmenistan ili vb. Türkiye’de hazırda bu kelime “ülkenin vali yönetimindeki bölümü, vilayet; şehrin niteliklerini taşıyan büyük yerleşim yeri; ülke, yurt, devlet” anlamlarında kullanılır. *İl* kelimesi leksik semantik esasına göre kendinde hem halk hem de devlet anlamlarını birleştiriyor. İçeriğine göre çok demokratik bir mazmuna sahiptir. Türk illeri, Türk halkları ve devletleri anlamını tam ifade ediyor. “Oğuz ili” ifadesi abidelerde kendi izlerini korumuştur. M.Kaşğari “Divan”ında “İl kalır, törü kalmaz” atasözünde (Halil, 2001) de kullanılmıştır. Burada da il devlet, törü ise gelenek anlamındadır. Deyimin anlamı şudur ki, devlet yıkılsa bile devletçilik geleneği yok olmaz. Devleti kuran halk yine de kendi devletini kuracaktır.

Son dönemlerde basının dilinde Türkçe kelimelerin sayısı daha da artmıştır. İndi basında *görev, amaç, kutlamak, tören, saygısızlık, durum, gündem, dosye, attaş, önem, tepki* vb. kelimelerin kullanım hızının artması gözlemleniyor. Gözlemler sonucunda malum oluyor ki, indii “niye” sorusunun yerinde daha çok “neden” kelimesi kullanılmaya başlanmıştır. Türk kelimeleri çağdaş Azerbaycan dilinde geniş şekilde kullanılmaktadır ve bu geçiş sürecinde basın ve bütünlükle kitle iletişim araçları mühim rol oynamaktadırlar. Bazı hususların eleştirilmesine rağmen, bütünlükle bu süreç önemli bir hadise olarak değerlendirilmektedir. “Basında Türk dilinden alınan kelimeler bazen yersiz, gereksiz görünse de, herhalde bu faktör ortak Türk terminolojisi ve edebî dilinin oluşturulması açısından perspektiflidir” (Meherremov, 2000: 16).

Çağdaş Azerbaycan dilciliğinde Türk dili kelimelerinin semantik özellikleri aydınlatılırken bunların eski Azerbaycan dilinde mevcutluğu fikri esas götürülerek “eski Azerbaycan kelimeleri” olarak değerlendiriliyor. Böyle leksik birimler içerisinde “ulu” (büyük), “ulus” (millət), “savaş” (müharibə), “suç” (günah), “qut” (uğur), “çözmək” (açmaq), “bulmaq” (tapmaq), “dış” (xaric), “ulaşmaq” (çatmaq), “yağı” (düşmən), “yuğçu” (ağıcı) vb. (Memmedova, 2009: 122). Buradaki leksik birimlerin çoğu orta çağ Oğuz dilinin abidesi “Kitab-i Dede Korkut”un dilinde kullanılmıştır. Fakat burada bir meseleni dikkatten kaçırmak olmaz: *sırf bu kelimelerin arkaik katmandan alınması ve çağdaş dile getirilmesi Türk dilinin aracılığıyla baş vermiştir.* Türkiye’deki dil reformları zamanı dili milli kelimelerle zenginleştirme ilkelerinden biri gibi abidelerin dilindeki kelimelerin çağdaş dile dahil edilmesi olmuştur. Şimdi biz bu kelimeleri dilimizde ve abidemizde görerek onların aynı olduğunu belirleyebiliriz. Fakat bunun Türk dilinin etkisiyle baş verdiğini dikkatten kaçırmamalıyız.

Azerbaycan Türkçesinin söz varlığında özleşme süreci adı altında taktim edilen leksik semantik meselelerin izahı zamanı Türk dilinin rolü bazen dikkate alınmıyor. Özleşme süreci üç kaynak esasında izah edilmemektedir:

1. Azerbaycan Türkçesinde tarihen kullanılmış, bugün arkaikleşmiş kelimelerin yeniden edebî dile getirilmesi.

2. Azerbaycan Türkçesinin basın kolunda özleşme sürecinin en verimli kaynağının dilimizin kelime yapma modelleri esasında yeni kelime türetme.

3. Diyalekt ve şivelerin edebi dile getirilmesi” (Memmedova, 2009: 107).

Bu süreci izah etmek için verilen örnekler şunlardır: “*örnek* (nümünə), *kutlu* (mübarək), *eski* (köhnə), *ulu* (qədim), *ulus* (xalq), *uruğ* (nəsil), *kaynak* (mənbə), *suç* (günah), *soy* (qəbilə), *tapınmak* (etiقاد)”. Bu örnekler gösterildikten sonra aşağıdaki şekilde açıklanıyor: “Bazıları bu sözleri Türk diline ait kelimeler olarak gösterirler. Aslında bu kelimeler ortak Türkçenin birimi gibi Azerbaycan, Türk ve diğer akraba dilleri için ortak kullanılan sözlərdir. Örneğin, diyelim ki, *yapmak* (düzəltmək) fiilinin Türk diline ait olduğunu savunanlar unuturlar ki, dilimizde bu sözcük “nə yoğurdum, nə yaptım”, “çörəyi təndirə yapmak” ifadelerinde izini sürdürüyor (Halil, 2001: 106). Kanaatimizce, bu yaklaşım doğru değildir. Sonuncu verilen örnek “yapmak” fiili bizim dilimizden uzun zamandır ki, leksik semantik anlamını küçültmüş ve yalnız bir kaç ifadeye izini korumuştur. Aynı zamanda bizim dilimizde “yapmak” kelimesi düzeltmek anlamında kullanılır. Eğer semantik işlevine dikkat edersek, Azerbaycan Türkçesindeki “yapmak” kelimesinin “yapıştırmak” olduğunu görürüz. “Çörek yapmak” yalnızca “ekmeğin fırının duvarına yapıştırılması” durumunu yansıtır. Bundan savayı Türk dilindeki “yapmak” kelimesi bizim dilimizde kullanılmıyor. Ama yukarıda gösterilen örnekler 1932-1934 yıllarda Türkiye’de Atatürk’ün teşebbüsüyle başlanan dil reformları zamanı eski ve orta çağ Türk yazılı anıtlarının dilinden seçilmiş ve Türk dilinin sözlüklerine girmiştir. Böylece, bu leksik birimlerin eski Türkçede olduğunu inkar edemeyiz. Fakat onların çağdaş dile getirilmesi dil reformundan sonra baş vermiştir. Örneğin, klasik Avrupa filolojisi henüz XVI. yüzyılda eski leksikani, antik dönem kültürünü ve dilini öğrenmeye başlamıştı. Bu süreç sistemli ve düzenli şekilde uzun süre devam ettirilmiştir. Türk dünyasından ise temelli dil reformu Atatürk zamanında başlamıştır. O dönem Türk dili sözlüklerinde de bu gerçeklik yansımıştır.

Aynı zamanda yeni kelime türetme aracılığıyla “Azerbaycan kelimelerine yapım eklerinin eklenmesiyle Arapça-Farsça alıntılara karşılık leksik birimler oluşturulur. Örn.: *Deyim* (ifadə), *anlam* (məna), *toplu* (məcmuə), *belli* (məlum), *özümlü* (ecazkar), *yozum* (izah), *araştırma* (tədqiqat), *değerli* (qiymətli), *bilgi* (məlumat) vb. (Memmedova, 2009: 106). Belirtmek gerekir ki, bu leksik birimler bizim dilimizde kelime türetme usulüyle oluşturulmuş ve hazır şekilde Türkiye Türkçesinden alınmıştır. Lakin leksik semantik özelliklerine göre tamamilə dilimizin kuralları çerçevesinde oluştuğunu da inkar etmirik. Ama biz değil, bizimle bir dilin farklı ağzını kullanan kardeş dilde bu gelişmiş ve dilimize hazır şekilde geçmiştir.

Sonuç

Çağdaş Azerbaycan Türkçesinde kullanılan Türkçe kökenli kelimelerin kapsamı daha da genişliyor ve bu eğilimin iki esas yönü vardır:

1. Türkçe leksikanın daha çok kullanılması ile dilimizin iç potansiyeli aktif hale geliyor. Yani dilimiz kendi mecrasına yöneliyor ve daha rahat şekilde kendi imkanlarına dayanarak zenginleşiyor. Bu, aynı zamanda köke dönüş demektir.

2. Türkçe kelimelerin dilimizde artan ağırlığı dilimizi ortak Türkçe yolunda daha da ileri götürüyor, ortak söz varlığını geri getirmekle ortak dil geçmişinden ortak dil geleceğine doğru yönlendiriyor.

Kaynakça

Akçura, Y. (2006). *Türkçülüğün tarihi*. Bakü.

Akpınar, Y., Ağca, F. (2013), *Çağdaş Türk Kalemler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Atatürk'ün geometri kitabı. https://tr.wikipedia.org/wiki/Dil_Devrimi

İsmayılov, E. M. (2006). *Müstakil gazetelerimizin dili.* Bakü.

Habibova, S.Y. (2002). *Matbuat leksikası (1970-90.lı yıllarin gazete materyalleri esasında).* Bakü: Nurlan.

Halil, A. (2001). *Mahmud Kaşgarlı'nın Türk dillerinin divanı kitabında edebi metinler.* Bakü: Seda.

Hudiyev, N. (1986). *Azərbaycan edebi dili lüğət tərkibinin inkişafı.* Bakü.

Gasimov, M.Ş. (1973). *Azərbaycan dili terminolojisinin esaslari.* Bakü: İlim.

Meherrmov, B. B. (2000). *Türk ve Azərbaycan dillerinde umumi isimlerin semantik differansiyelleşmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bakü.

Memmedova, S.Y. (2009). *Kitlevi enformasyon vasitaları ve dil.* Bakü.

Kazak Edebiyatında Hikâye ve Modern Temsilcisi

Aygül Kemalbayeva

*Simge SOLAK**, *Doç. Dr. Ekrem AYAN***

Özet

Kazak şair ve yazarlar özgür edebi ortamın gelişmesiyle birlikte eser çeşitliliğinde de zenginlik başlamıştır. Eleştiri, uzun hikâye, kısa hikâye, roman ve şiirde yeni türler gelişme göstermiştir. Bu özgür ortam, modern Kazak edebiyatında dünya edebiyatını yakından takip eden şair ve yazarların yetişmesine imkân sağlamıştır. Baskı ortamından kurtulan ve dünya edebiyatına açılan şair ve yazarların eserlerinde konu çeşitliliği artmış ve hür ifade imkânı kazanmışlardır. Batı edebiyatında kullanılan postmodernizm akımının ilk örnekleri Kazak edebiyatında görülmeye başlamıştır. Bütün bu yönleri kendinde barındıran yazar, senarist, edebiyat eleştirmeni postmodernizmin önemli temsilcisi Aygül Kemalbayeva çalışmamıza konu olmuştur. Kazak edebiyatında postmodernizmin en önemli temsilcisi Aygül Kemalbayeva'yı tanıtmayı amaçlayan bu çalışmada Kazak hikaye anlatıcılığı geleneğinden de kısaca bahsedilmiştir. Yazar ve "Tobılğı Say" eseri hakkında tarafımızca bir yüksek lisans tezi hazırlanmıştır. Bu tezde önce söz konusu eser Türkiye Türkçesine aktarılmış, daha sonra üzerinde dil incelemesi yapılmış, bu çalışma bu tezden üretilmiştir. Edebiyatla tarih ayrı düşünülemez. Bu nedenle Kazak hikâyecilik geleneğini tarihsel süreçleriyle kısaca ele alınmıştır. Belirli dönemlerden geçen Kazak hikâyeciliğinin modern döneminde içerik olarak değişimi ve hacimli eserler ortaya çıkmasıyla Kazak Edebiyatının gelişimi sağlanmıştır. Türk dünyası edebiyatları içerisinde köklü ve güçlü bir şekilde varlığını sürdüren Kazak Edebiyatının gelişimi bugün de devam etmekte, zengin söz varlığıyla yazarlara geniş çalışma alanları sunmaktadır.

Anahtar sözcükler: Kazak Edebiyatı, Kazak hikâye, postmodernizm, Aygül Kemalbayeva, hikâye

Story and Modern Representative of Kazakh Literature Aygül Kemalbayeva

Abstract

Kazakh poets and writers started rich in their work with the development of the free literary environment. New genres have flourished in criticism, long story, short story, novel and poetry. This free environment has enabled the training of poets and writers who closely follow world literature in modern Kazakh literature. In the works of poets and writers who escaped from the print environment and opened to world literature, the variety of subjects increased and they gained the opportunity to express freely. The first examples of postmodernism movement used in Western literature started to be seen in Kazakh literature. Aygül Kemalbayeva, a writer, scriptwriter, literary critic, who has all these aspects in herself, is the subject of our study. This study aimed to introduce Aygül Kemalbayeva who is the most important representative of postmodernism in Kazakh literature and Kazakh storytelling tradition is briefly mentioned. A master thesis has been prepared about the author and "Tobılğı Say" by us. In this thesis, firstly artefact has been translated to Turkey Turkish, later, a language study was conducted on it and this study was produced from this thesis. Literature and history cannot be considered separately. For the reason, the Kazakh storytelling tradition has been briefly discussed with its historical processes. The development of Kazakh literature was achieved with the change in content of Kazakh storytelling and the emergence of voluminous works in modern period. The development of Kazakh literature, which has a deep rooted and strong presence in Turkish literature, continues today. Offers a wide range of study areas to writers with its rich vocabulary.

Key words: Kazakh literature, Kazakh story, postmodernism, Aygül Kemalbayeva, story

* Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları, simgesolakk@gmail.com

** Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü Öğretim Üyesi, ekremayan@hotmail.com

Giriş

1917 Bolşevik İhtilali ve Sovyet Döneminden Kazakistan'ın bağımsızlığa kadar Kazak Edebiyatı Komünist Partinin isteği doğrultusunda şekillenmiştir. Bu döneme kadar sürgün, katliam ve göçler yaşanmıştır. SSCB'nin dağılmasıyla Kazakistan bağımsızlığını kazanır. Bu dönem edebiyatı özgürlükçü bir edebiyattır. Konuşulması yasaklanan konular eserlerde yerini alır ve halk düşmanı olarak iftiraya uğrayan yazarlar hak ettikleri itibarlarını yeniden kazanmıştır. Batıdan örnek alınan postmodernizm akımının ilk örnekleri Kazak edebiyatında görülmeye başlar.

Postmodernizm, modernizme eklenen post ön eki “yeniden sonrası”, yani modern dönemden sonrası, ilerisi anlamını kazandırmaktadır. Ancak, bu anlamın yanı sıra terim, modernin devamı ya da modernizm karşıtı anlamlarını da yüklenmiştir (Özsevgeç, 135: 2017). Postmodernizmin başlangıcı modernizm akımına dayanır. Postmodernizm sanat akımı olmasının yanında bir düşünce biçimidir. Modernizm akımı yeniden gözden geçirilir.

Postmodern anlatıda, modern hayatın birey olamamış kişisi ruh hastalıklarıyla dolu bir doğada yaşamaktadır. Kaosun, zıtlıkların, paradoksların, anlamsızlıkların hakim olduğu bir dünya söz konusudur (Güven, 389: 2020). Postmodern anlatıda, bir yazarın kurmaca içinde kurmaca oluşturarak, metnin içinde kendisiyle ve okurla konuşarak, sorgulamalar yaparak, zaman kendisini de kurmacanın bir parçası yapar (Aydoğdu, 2017: 58). Postmodernizmi tanımlamak oldukça güçtür.

Kazak Hikâyecilik Geleneğine Kısa Bir Bakış

Kazak edebiyatının gelişimi sözlü edebiyat döneminde başlamıştır. Kazakların hayatını kapsayan tüm süreçler önce sözlü sonra da yazılı şekilde anlatılmıştır. Güçlü bir edebî gelenekten gelen Kazak edebî kültürü, her toplumda olduğu gibi önce sözlü edebiyattan yazılı edebiyata geçiş evresinde şiir çerçevesinde gelişmiş daha sonra yerini hikâyeye edebî türüne bırakmıştır. Eski devirlerde masal, ağıt, efsane, ninni, destan, tekerleme ve bilmece gibi sözlü edebiyat ürünleri sözlü olarak teşekkül ederken bu dönemden sonra yazılı edebiyatta da yerlerini almışlardır.

19. ikinci yarısında Çokan Velihanov ve İbray Altınсарın gibi yazar ve şairler, Kazak dilbilimi ve edebiyatının da temellerini atarlar (Bıray, Açık, Adıgüzel, Zarıpova Çetin, Aşlar ve Sağlam 2018: 104). Batılı anlamda ilk hikâyeye denemesi sayılan İbray Altınсарın'ın Qazaq Hrestomatiyası'dır. Bu eser, Kazak edebiyatında yazılı dönemin başladığını gösteren ilk edebî eserdir.

20. yüzyılda şair ve yazarlar kendilerine has tarzlarla ortaya çıkmaya başlarlar. Kazak edebiyatında, uzun hikâyeye, drama, kısa hikâyeye, gazetecilik, eleştiri, vb. gibi yeni edebî türler ortaya çıkar. Estetik ve edebî değeri yüksek eserler ortaya konur. Bu dönemdeki edebiyat özgürlükçü, eğitici yönü belirgin, insancıl bir edebiyattır. (Bıray ve diğerleri 2018: 109).

Bu devirde şair ve yazarlar eserlerinde Kazak halkını cehaletten kurtarmaya, kültürlü ve bilgili olmaya, birlik beraberliğe, Rus baskımına karşı koymaya davet ederler. Kazak tarihinin güzel hatıralarını ve tabiat güzelliklerini dile getirirler. 20. yüzyılın başındaki bu devreye Kazakların “Milli Edebiyat Devri” denir (Türk Dünyası Edebiyatları, 1998: 363). Fakat Ruslarla mücadele etmenin yolunun sadece silahlı çatışma olmadığını anlayan dönemin önemli aydınları, milli bilinç oluşturmaya çalıştılar. Birçok kurban vermelerine rağmen bunda da başarılı oldular. Fakat yüzyılın başında patlak veren Bolşevik Devrimi bütün bu çabaları bir kalemde siler. Milli edebiyat çok geçmeden yerini Sovyet rejimine bağlanmış bir parti, komsomol ve kolhoz edebiyatına dönüşür (Kolcu, 2012: 118).

Lenin'in 1924 yılında ölümünün ardından Komünist Parti'de Stalin'in başa geçmesiyle birçok yazar ve siyasetçi ya sürgüne gönderilir ya da idam edilir. Yazarların bazıları kurban gitmemek için eserlerinde

sansürü kabul eder. Eserlerde Sovyetleri, Sovyet ideolojisini ve kolhoz idaresini öven yazılar yazmaları için baskılar uygulanır, bu konularda yazmayan yazarlar ise cezalandırılır.

“1937-1938’de halkın önderi de olan edebiyatçılar “halk düşmanı” olarak suçlanırlar ve idamları istenir. S. Seyfullin, B. Maylin, İ. Jansügiruli, Ä. Şeripuli, Turmanjanuli, M. Karatuyılı, S. Kamaluli gibi yazarlar Kızıl kırgınına uğrarlar. Milliyetçi oldukları ve halk düşmanları ile bağlantıları oldukları gerekçesiyle S. Mukanuli ile Ğ. Müsirepuli partiden ihraç edilirler ” (Biray ve diğerleri 2018: 128).

Bu nedenle de bu aydınlar ile onların arkasından gelen nesil arasında bir uçurum oluşmuş, yeni nesil yazarlar 1910’lu, 20’li yıllardaki millî mücadeleden yeterince haberdar olamamış ve ister istemez Sovyet ideolojisinin etkisinde kalmışlardır (Sağlam, 2016: 20).

Kazakların modern edebiyata dâhil olmalarını başlatan süreç, Sovyet dönemi ile başlamıştır. Bu sürecin başlangıcında Kazaklar, Avrupa edebiyatını Ruslar vasıtasıyla öğrenmişler, Avrupa ve Rus edebiyatını tanımlarından sonra da kendileri yazılı edebiyat tecrübesine sahip olabilmışlerdir. (Cicioğlu, 2016: 329).

“Sovyet devrinde Kazak edebiyatına yön veren komünizm ideolojisi dir. 1925 yılında Kazakistan Komünist Partisi Merkez Komitesi partinin edebiyat sahasındaki politikasını tespit etmiş ve aynı yıl bu kararları uygulamakla görevli olan Kazakistan Proleter Yazarlar Birliği kurulmuştur. Bu birlik vasıtasıyla şair ve yazarlar Sovyet ideolojisine uygun olarak yönlendirilmiştir” (Türk Dünyası El Kitabı, 1998: 443).

Bu dönemde, edebiyat partinin eline geçmiş, komünist partiye hizmet eden ve komünist ideolojiyi savunan eserler verilmiştir. Sınıf menfaati ve çatışmalarını esas alan edebi eserler yazılmıştır.

“Sovyet döneminde yazılan Kazak hikâyelerinde konu başlıkları ve tarihî karakterler üzerinden millet tarihinin anlatılması, mitolojik unsurların çokça kullanılması; savaş, barış, bağımsızlık, hürriyet, insanlık temalarının üzerinde daha fazla durulması; gelenekle yeninin birlikte götürülmeye çalışılması, dünya edebiyatında önemli sayılan tekniklerin önemsenmeye başlanması, Kazakları ayrıntılı biçimde tanıttak tiplerin meydana gelmesi, Kazak yaşayışının çok yönlü olarak ele alınması, bu dönem hikâyeciliğin umumi özellikleri olarak sayılabilir ” (İbragim, 2013: 167).

“Bu dönem Sovyet iktidarının, Kazak zenginlerinin köydeki ve toplumdaki etkisini azaltmak için büyük gayret sarf ettiği dönemdir. Bu amaçla zenginlerin tarlalarını bölmek, mallarına el koymak; ardından işçileri kolektif çalışmaya yönlendirmek gibi uygulamalar olmuştur. Sovyet iktidarı bu uygulamaları yaparken yazarlar da halkı bu yönde eğitmeyi ihmal etmemişlerdir” (Demir, 2011: 64).

Sovyet dönemi Kazak edebiyatında köy hayatı, kadın hakları, kolhoz, sovhoz, komünist ideolojisi ve sanayi temalarında eserler verilir. Bu temalar 1941 yılında II. Dünya Savaşının başlamasıyla, yazarların savaşa gitmesi üzerine yerini; Sovyet askerlerinin kahramanlıklarını anlatan, savaş, birlik, beraberlik ve hürriyet temalarına bırakır. Kazak edebiyatı SSCB’nin isteği doğrultusunda gelişmiş ve değişmiştir. Edebiyatın değişim ve gelişmesinde sosyal ve siyasî hayat etkilidir. 1941-1956 yılları arasındaki Kazak Edebiyatı, Savaş Yılları Kazak Edebiyatı olarak adlandırılır. Bu dönemde, edebiyata cephede bulunmuş olan ve eserlerine savaş temasını işlemiş olan yazarlar da katılır. Sadece cephedeki hayatları değil cephe gerisindeki hayatları da konu edinen eserler verilir. Sovyet döneminin başlıca şair ve yazarları Säken Seyfullin, Mutar Avezov, Säbit Mukanov, İlyas Jansugurov, Gabit Müsirepov, Gabiden Mustafin, Qalmağan Äbdiqadiruli ve Ğali Ormanuli’dir (Türk Dünyası El Kitabı, 1998: 444).

1953 yılında Stalin’in ölümüyle baskılar ve cezalandırmalar son bulur. Yazarlar eski sorunları korkmadan dile getirmeye başlarlar. Bunun üzerine edebiyatın değişimi ve gelişimi devam eder. Sosyalistik realizm etkisinden çıkmak isteyen yazarlar hayata dair daha gündelik konulara yer vermeye

başlarlar. Yazarlar, milli bilinci yeniden canlandırmak amacıyla vatan, beraberlik ve hürriyet konularını işlemeye devam ederler. Halk düşmanı olarak suçlanan yazarların eserleri edebiyattaki yerini alır.

“1960’lardan sonra edebiyat konularında çeşitlilik görülmeye başlanmış, özellikle romanlarda Kazak millî kimliği arayışları kendini hissettirmiştir. Bu durum 1990’lardan sonra daha da yaygınlık kazanır, geleneksel kültüre ve değerlere yeniden başvurulurken yeni arayışlar gündeme gelir. Bu arada modern çağın anlama ve bu çağda Kazak kimliğinin yerini belirleme gayretleri de yoğunlaşır” (<https://islamansiklopedisi.org.tr/kazaklar>).

“1970-1980 yıllarında yazılan hikâyelerde somutlama ve soyutlama tekniklerinin öne çıktığı görülür. İnsan psikolojisinin esrarlı tarafları yine bu dönem hikâyelerinde daha sık ele alınmıştır. Bu yıllarda sosyalist realizmden, dolayısıyla ideolojik baskı çemberinden çıkmaya çalışanlar ve bu şekilde dünya edebiyatının tecrübelerinden yararlananlar az da olsa görülür” (İbragim, 2013: 165).

60-80 yıllarında hikâyelerde Kazakların doğduğu topraklara dönem hikâyeleri, II. Dünya Savaşı, kadın ve anne konuları, sevgi, Kazakların kendi hayatları, romantik, fantastik, mizahî ve hicvî konular işlenir. 1985 Gorbaçov’un başa geçmesi ve 1991 yılında SSCB’nin dağılmasından sonra yazarlar bocalamaya başlarlar. Kazakistan’ın 16 Aralık 1991 yılında bağımsızlığını kazanmasıyla Kazak yazarlar, artık partinin isteği üzerine değil kendi istedikleri konularda özgür bir şekilde yazmaya başlarlar.

Ş. Murtaza, M. Mağawin, Ä. Kekilbayev, D. İysabekov, T. Äbdik, B. Nurjekeyev daha önceki ılıman dönemde başladıkları çalışmalarıyla; bir sonraki nesilden B. Muqay, N. Aqış, T. Ahmetjan toplumun nabzını yoklayan eserleriyle bağımsızlık sonrası Kazak hikâyesini hazırlayan isimlerdir (İsqaqulı, 2005: 411, Aktaran İbragim, 2013: 167).

20.yüzyıldan itibaren Batı Avrupa’da kullanılan posmodernist akımlar Kazak edebiyatında da kullanılmaya başlanmıştır. Aygül Kemalbayeva, o yıllarda genç yazarlardan biridir. Günümüzde ise Modern Kazak edebiyatının önemli temsilcilerinden olmuştur (Ömirbekova, 2013: 201).

Kazak Edebiyatında Bağımsızlık Sonrası dönemin önemli yazarları; M. Mağanin, Ä. Asqarov, N. Aqış, Q. Tümenbay, R. Otarbay, M. Mäjijytov, T. Nurmağanbetov, M. Bayğut, J. Qorğasbek, A. Altay, A. Kemelbayeva ve D. Amantay gibi isimlerdir.

Kazak edebiyatında hikâye türü oldukça önemlidir. Bunun sebebi, hikâyelerde Kazak halkının yaşadığı önemli olayları görmek mümkündür. Kazak yazarlar, toplumsal olayları üstü kapalı ve tesir edici şekilde okuyucuya verirler. Bu hikâyelere baktığımızda Kazak halkının tüm özelliklerini ayna niteliğinde hikâyelerde görülür. Kazak edebiyatının gelişimi sözlü kültür ürünlerinin Kazak halkının coğrafi konumları, sosyal ve siyasî hayatı Kazak edebiyatının oluşumunda etkilidir. Bu nedenle yazılan eserler için Kazak edebiyatının edebî şeceresi diyebiliriz.

Aygül Kemalbayeva'nın Hayatı, Sanatı ve Edebî Kişiliği

21 Mart 1965 yılında Doğu Kazakistan’ın, Abay ilçesine bağlı Kundızdı köyünde doğan Aygül Kemalbayeva, 1987 yılında El Farabi Kazak Milli Üniversitesi gazetecilik bölümünde üç yıl okuduktan sonra okulu bırakmıştır. Maksim Gorki Moskova Edebiyat Enstitüsü’nü bitirmiş ve Abay üzerine yaptığı araştırmalar neticesinde Abay gazetesinde çalışmıştır.

“Yedinci Kıtaya Yolculuk” (1986) uzun hikâyesi, “Tobılğı Say” ve “Minare” (2003) hikâyeleriyle tanınır. Kazakistan’da 2013 yılında yayımlanan hikâyeler antolojisinin ikinci cildinde Kemalbayeva’nın “Koñırkaz” adlı hikâyesi yer alır. Hikâyeciliğinin yanında senaristlik de yapan Kemalbayeva, Magcan Cumabay’ın “Çolpan’ın Günahı” hikâyesinden uyarlanarak 2005 yılında yayımlanan “Günah” adlı uzun metrajlı filmin senaryosunu da kaleme almıştır.

Kemelbayeva eserleriyle birçok ödül alır. “Jalın” yayınevinin düzenlediği Çocuk Edebiyatı alanında Cumhuriyetçilik yarışmasını kazanır. 1997 yılında Muhtar Avezov'un doğumunun 100. yılı için düzenlenen yarışmada üçüncü olur. 1998 yılında Gençlik Birliğinin Baubek Bulkişev ve Kazakistan Gazeteciler Birliğinin ödülünü kazanan yazar, “Soros Kazakistan” vakfının 2002-2003 yılında düzenlediği “Modern Kazak Romanı” yarışmasında birinci olur. 2012 yılında “Arzu” hikâyesiyle Mahmut Kaşgari Hikâye yarışmasında ikinci olur. Devlet ve Gençlik ödülünü kazanır” (<http://imena.pushkinlibrary.kz/kz/pisateli-i-poetykz/369-.html>).

“Er Töstik’in Dünyaya Gelişi” adlı hikâyesi onun Kazak edebiyatında tanınmasında çok etkili olmuştur. “Er Töstik’in Dünyaya Gelişi” adlı hikâyesinde geçmişine olan bağlılığını anlatıp gelecekte de milli beraberliğe sahip çıkılması hakkında öğüt verir.” (Kodar, S.62, 1998).

“Kökenay ile Kalkaman” adlı hikâyesinin konusu kahramanlıktır. Bu hikâyesinde büyük yazar Şakerim’in “Kalkaman-Mamır” hikâyesinin konusunu tekrar ele almıştır.

“Ereymen ile Akınay” adlı hikâyesinde, milleti millet yapan ana ile yârin kutsallığını konu edinmiştir. Aygül Kemalbayeva'nın yazdığı bu hikâye üslup bakımından oldukça zengindir. Manevi servetin yanında hiçbir yoksulluğun yoksulluk olmadığını vurgulamıştır. Her Kazak kadınının ulusun anası olmaya gücünün yetebileceğini okuyucuya hissettirmiştir.

Yazarın en önemli eserlerinden birisi on üç hikâyeden oluşan Tobılğı Say kitabıdır. Tobılğı Say kitabındaki hikâyelerinde yazar, genellikle anlatım tarzı olarak diyalogu tercih etmiştir. Hikâyeler diyaloglarla geliştirilmiş ve zenginleştirilmiştir. Eserlerinin muhtevası insanın iç dünyasını, rüya görme, bilinç rahatsızlığı, hayal gücü ve dinî konulardır. Yazar, hikâyelerinde genellikle Kazak halkının günlük yaşamını, giyinme tarzını, geleneklerini, ruh hallerini, gündelik ihtiyaçlarını ve Kazakistan'ın doğal güzelliklerini ayrıntılı bir şekilde betimler. Hikâyelerin mekanları olarak büyük şehirler, göller, nehirler ormanlar ve okullardır. Bazı hikâyeleri bütüncü, bazı kısımlarda parçalanmış hissi verir. Okuyucuyu hikâye okurken düşündürmeyi amaçlamıştır. Hikâyelerde kullanılan atasözleri ve deyimler göz önünde bulundurulduğunda hikâyeler üslup bakımından oldukça zengindir. Yazarın sıkça canlı doğa tasvirleri yapması okuyucuya oradaymış ve o anı yaşıyormuş izlenimi vermektedir.

Aygül Kemalbayeva, kalemi güçlü bir yazardır. Rus ve Batı edebiyatına hâkim olduğunu eserlerinde verdiği örneklerden ve yaptığı alıntılardan anlaşılmaktadır. Rus ve Batı edebiyatına hâkim olsa da eserlerini yazarken ana kaynağını Kazak folklorundan almaktadır.

Eserleri

Hikâyeler:

Ağaş Üy, Jalın: 1996. № 1-2. C. 2. 102-111 b. (Ağaş Ev, Jalın: 1996. No: 1-2. S. 2. Ss. 102-111).

Mayya, Jalın: 1997. № 1-2. B. 57-85. (Mayya: Jalın: 1997. No: 1-2. Ss. 57-85).

Ğiybadat, Dästür: 2015. №4. B.38-43. (İbadet, Dästür: 2015. No:4. Ss. 38-43).

Täwbe, Egemen Qazaqstan: 2016. B. 15. (Tövbe, Egemen Qazaqstan: 2016. S. 15).

Koñırkaz, Aq Ertis : 2004. №4-5. C. 96-106. (Koñırkaz: Aq Ertis : 2004. No 4-5. ss. 96-106).

Kitaplar:

Tobılğı Say, Almatı:2001. (Tobılğı Say, Almatı:2001).

Munara, Almatı: 2003. (Minare, Almatı: 2003).

Mäjnun Jürek, Almatı: Alaş, 2013. (Mecnun Yürek, Almatı: Alaş, 2013).

Söz Hikmet: Almatı: Dästur, 2016. (Hikmetli Söz, Almatı: Dästur, 2016).

Gazete ve dergilerdeki yazıları:

Ävezov ängimelerindeki äyel märtebesi, Zaman Qazaqstan. 1997. (Avezov'un Hikâyelerindeki Kadın Mertebesi, Zaman Qazaqstan: 1997).

Kökserek ängimesiniñ körkemdik tağılımı, Zaman Qazaqstan: 1997. (Kökserek Hikâyesinin Görkemli Örneği, Zaman Qazaqstan. - 1997).

Muhtar Ävezov jäne ult, Zaman Qazaqstan: 1997. (Muhtar Avezov ile Millet, Zaman Qazaqstan: 1997).

Jan iyesi, Semey Tañı: 1998. (Can Sahibi, Semey Tañı: 1998).

Munar bolğan kündi aşqan..."Egemen Qazaqstan: 1998. ("Bulutlu Günü Aydınlatan...", Egemen Qazaqstan: 1998).

Senim köp pe, tüñilüw köp pe?, Abay: 1998. (Umudun Mu Çok, Umutsuzluğun Mu?, Abay: 1998).

Tobılğı say, Qazaq ädebiyeti: 2000. (Çayır Melikesi Vadisi, Qazaq ädebiyeti :2000).

Tristan men İzolda tuwralı añız, Abay: 2000. (Tristan ile İzolda Hakkında Efsane, Abay: 2000).

Danalardan darığan öner: Abay. - 2000. - № 3. (Dahilerden Gelen Yetenek: Abay. - 2000 - No 3).

Iliyastıñ "Qulageri", Qazaq ädebiyeti: 2001. (İlyas'ın "Kulageri", Qazaq ädebiyeti: 2001).

Muhtar Ävezov ängime janrında, Abay: 2001. (Muhtar Avezov'un Hikâyelerinin Tarzı, Abay: 2001.)

Mağjannıñ prozacı, Abay: 2002. (Mağcan'ın Nesiri, Abay: 2002).

Aq tisiñ kir şalmas..., Abay: 2002. (Beyaz Dışlerine Kir Değmez..., Abay: 2002.) Jurtına qurban bolsam dep..., Abay: 2002. (Vatanıma Kurban Olayım Diye... Abay:2002).

Oralhan Bökeyev ängime janrında, Abay: 2002. (Oralhan Bökeyev'in Hikâyelerinin Tarzı, Abay: 2002).

Mağjannıñ prozası, Qazaq ädebiyeti: 2003. (Mağcan'ın Nesiri, Qazaq Ädebiyeti: 2003).

Mağjannıñ poeziyası, Qazaq ädebiyeti: 2003. (Mağcan'ın Nazımı, Qazaq Ädebiyeti: 2003).

Aq tisiñ kir şalmasın..., Abay: 2003. (Beyaz Dışlerine Kir Değmez... Abay: 2003) Ardaq: Oralhan Bökey prozasındağı mifologiyalıq sarındar, Ertis öñiri: 2004).

(Kıymetli Oralhan Bökey'in Nesrindeki Mitolojik Unsurlar, Ertis Öñiri: 2004.) "Ağaç jerdi qiymaydı, jer ağaştı", Ertis öñiri: 2004. (Ağaç Yere Kıyamaz, Yer Ağaca, Ertis Öñiri: 2004).

Oralhan Bökeyev prozasındağı mifologiyalıq sarındar, Didar: 2005. (Oralhan Bökey'in Nesrindeki Mitolojik Unsurlar, Didar: 2005.) Ävezov jäne Folkner, Qazaq ädebiyeti: 2005. (Avezov ile Faulkner, Qazaq Ädebiyeti: 2005).

Eli süygen Ebiney, Qazaq ädebiyeti: 2005. (Vatanını Seven Ebiney, Qazaq Ädebiyeti: 2005).

Kimdi izdep jürüp oqısa, sol – jazuwşı, Egemen Qazaqstan: 2005. (Kim Okuyup Araştırırsa, O Yazar, Egemen Qazaqstan: 2005).

Bayan: [Abay eliniñ änşi qızı Bayan Sağımbaeva tuwralı] Qazaq ädebiyeti: 2005. (Bayan: [Abay Vilayetinin Türkücü Kızı Bayan Sağımbayeva Hakkında] Qazaq ädebiyeti: 2005).

Qazaqtıñ halıq änderindeki Bayanawla tawı, Qazaq ädebiyeti: 2005. (Kazak'ın Halk Türkülerindeki Bayanavla Dağı, Qazaq ädebiyeti: 2005).

Abay jäne Omap ibn Abi Rabia, Qazaq ädebiyeti: 2005. (Abay ile Omar İbn Abi Rabia, Kazak Edebiyatı: 2005).

Säkeniñ şağın ängimleri, Abay: 2005. (Sake'den Kısa Hikâyeler, Abay: 2005).

Kümbir küydiñ qudireti, Ertis öñiri: 2006. (Kazak Ezgisinin Gücü, Ertis Öñiri: 2006).

Şäkärim "Şaranamen tuwıp ediñ...", Şäkärim älemi: 2006. (Şäkerim "Yeni Doğmuş Bebek gibi...", Şäkärim Älemi: 2006).

Tumanbay aqın poemasındağı qaz beynesiniñ mämi, Abay: 2006. (Tumanbay'ın Akın Şiirlerindeki Kaz Betimlemesinin Anlamı, Abay. -2006. -No 4. -s. 90-95).

"Eñ bastısı şığarmañnıñ oqılğanı", Ertis öñiri: 2007. - 10 qañtar. – s. 8. ("En Önemli Edebî Eserinin Okumaları ", Ertis öñiri: 2007. - 10 Ocak. - s. 8).

"Şejiredey tili cayrağan" Qazaq ädebiyeti: 2007. 12 qañtar, s. 10-11. (Şecere Gibi Dili Şakıyan, Qazaq ädebiyeti: 2007. 12 Ocak s. 10-11).

"Tüp iyesin köksemey bola ma eken?", Abay: 2008. - № 1.- s.26-31. (Soyunu, Sopunu İstemeyen Olur Mu?, Abay: 2008. - No:1 - s. 26-31).

Şäkir Äbenovtıñ "Qozı Körpeş -Bayan culuw" dastanı, Juldız: 2008. №11.- B.159-172. (Kozı Körpeş -Bayan Suluv, Destanı, Juldız: 2008. No: 11. s. 159-172).

Abay дәstüri jäne qazirgi qazaq ädebiyeti, redaktor A. Cotsialqızı ; Qazaqstan Respublikası bilim jäne ğılım ministrliğı ğılım komiteti, M. O. Ävezov atındağı ädebiyet jäne öner institutu. Almatı : Arda, 2009. s. 391. (Abay Geleneği ve Bugünkü Kazak Edebiyatı Editör A. Sotsialkızı ; Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı Fen Bilimleri Komitesi, M. Avezov Adlı Edebiyat ve Sanat Enstitüsü. Almatı : Arda, 2009 . s. 39).

Şäkärimniñ üş poemasın awdarğan aqın: [Murat Sultanbekov tuwralı]. Qazaq ädebiyeti: 2009. 22 mamır. s.6. (Şäkerim'in Üç Şiirini Çeviren Şair Murat Sultanbekov Hakkında, Qazaq Ädebiyeti : 2009. 22 Mayıs. s. 6).

Tiñ önerdiñ tarlanı: [telejurnalist S. Orazalin tuwralı] Ertis öñiri: 2011. - 4 mamır. s. 13; Türkistan: 2011. 5 mamır. s. 9. (Sanatın Güçlü Ustası: [Televizyon Gazetecisi S. Orazalin Hakkında] Ertis Öñiri: 2011. 5 Mayıs. s. 9).

Kökenay men Qalqaman, Qazaq ädebiyeti: 2011. 18 qaraşa. B. 12,16. (Kökenay ile Kalkaman, Qazaq ädebiyeti: 2001. 18 Kasım. - s. 12-16) .

Abay aytpağan jetti söz, Abay: 2011. № 1. s.70-79. (Abay'ın Söylemediği Yedi Söz, Abay. - 2011. -No: 1. s.70-7).

Ruh patşalığındağı qayısuw, Juldız: 2011.№ 2 . s. 163-170. (Tanrı Huzurundaki Kavuşma, Juldız: 2011. No: 2. s. 163-170).

Gete men Abay, Juldız: 2011. № 1. s.195-198. (Gete ile Abay, Juldız: 2011. No 1. s. 195-198).

"Atası aqındardıñ - aqın Qorqıt..." Añız adam: 2011. № 6. B. 39. (Şairlerin Atası, şair Korkut... Añız adam: 2011. No: 6. s. 39).

Kömeyden tökken körkem ün: aqın Bawırjan Jaqıp şığapmaşılığı haqında, Qazaq ädebiyeti: 2012. B.10. (İçinden Çıkan Güzel Söz: Şair Bağırçan Sakıp'ın Yayınladıkları Hakkında Qazaq Ädebiyeti: 2012. s. 10).

"Jazuwşı izgiliktiñ iyesi boluwı tiyis", Egemen Qazaqstan: 2012. 25 cäwir. B. 12. (Yazar Samimi Olmak Zorunda, Egemen Qazaqstan: 2012. 25 Nisan. s. 12).

Kökenay men Qalqaman, Abay: 2012. № 1-4. B. 188-195. (Kökenay ile Kalkaman, Abay: 2012. No: 1-4. s.188-195).

Gete men Abay, Älem ädebiyeti: 2012. №1. B. 209 - 223. (Gete ile Abay, Älem Ädebiyeti: 2012. No:1 s. 209 - 223).

Filmdi meşel baladay elden jasırıp otırğan tärizdi, Añız adam: 2012. № 1. B. 48. (Filmi Raşitizm Hastası Çocuklardan Gizler Gibi Halktan Gizlemeye Benzer, Añız Adam: 2012. No: 1. s. 48).

Epeymen men aqınay, Tumar: 2012. № 4. B.68-75. (Ereyemen ile Akınay, Tumar: 2012. No 4. s. 68-75).

"Ulpan" Egemen Qazaqstan : 2013. 1 qazan. B. 5. ("Post" Egemen Qazaqstan: 2013. 1 Kazan. – s. 5).

Qadır Mirza Älidiñ jumbaqtar älemi, Älem ädebiyeti: 2013. № 1. B. 203-221. (Kadir Mirza Ali'nin Bulmacalar Dünyası, Älem ädebiyeti: 2013. No 1. s. 203-221).

Duwmam Ramazannıñ äñgimeleri tuwralı, Aqıyqat: 2013. №5. B.89-92. (Duman Ramazan'ın Hikâyeleri Hakkında, Aqıyqat: 2013. No5. s. 89-92).

Abay murası älemdik ruhaniyat keñistiginde: halıqaralıq ğılımiy-täjiriyyelik konferentsiyası materiyyaldarınıñ jıynağı, S. Amanjalaov atındağı Şqmuw baspası: 2015. b. 274-285. (Abay'ın Manevi Mirasının Uluslar Arası Konfereans Materyallerinin Külliyatı, S. Amanjalaov atındağı Şqmuw baspası: 2015. s. 274-285.)

Qazaqqa duşpan qazaq pa? Aqıyqat: 2015. №8. B. 57-59. (Kazağa Düşman Kazak mı ? Aqıyqat: 2015. No: 8. s. 57-59).

Snayper: [Ulı Otan soğısında belgisiz soldat bolıp qalğan Töleyğali Äbdibekov tuwralı] Ertis öñiri: 2016. B.14. (Snayper: [Ulu Vatan Savaşından Sonra Tölevğali Abdibekov Hakkında], Ertis Öñiri: 2016. s. 14).

Kitaplarda Bölümler

Qazaqstan jazuşıları. XX ğasır: anıqtamalıq, Almatı: Ana tili, 2004. b. 201. (Kazakistan Yazarları 20. Yüzyıl: Almatı : Ana Tili, 2004. s. 201).

Qazaq ädebyeti: entsiklopediyalıq anıqtamalıq, Qazaqstan Respublikası Mädeniyet, aqparat jäne sport ministrliğı. Almatı: Aruwana, 2005. b. 261-262. (Kazak Edebiyatı Ansiklopedik Kılavuzu, Kazakistan Cumhuriyeti, Kültür Enformasyon Spor Bakanlığı. Almatı: Aruwana, 2005. ss. 261-262).

Qazaqstan jazuşıları: anıqtamalıq, (qusart: S. Qamşıger; Q. Jumaşeva). Almatı: An

Arıs, 2009. b. 159-160. (Kazakistan Yazarlar Kılavuzu (Derleyen: S. Kamşıger; K. Cumaşeva). Almatı : An Arıs, 2009. ss. 159-160).

Şıǵıs juldızdarı: entsiklopediyalıq anıqtamalıq, T. 1 : Söz zergerleri. Mädeniyet mawralmandarı (urastıruruşılar U. Esdawlet, K. Qurmanseyit, D. Käpuli. Astana : 2011. b. 93. (Doğu Yıldızları Ansiklopedik Kılavuzu. T. 1: Söz Ustaları. Kültür Ustaları, Derleyenler: U. Ecdavlet, K. Kurmanseyit, D. Kepuli). - Astana : 2011. s. 93.) Şıǵıs Qazaqstan oblıcı: entsiklopediyalıq. Almatı: Qazaq entsiklopediyası: 2014. b.387-388. (Doğu Kazakistan Vilayeti Ansiklopedisi. Almatı: Kazak Ansiklopedisi:2014. s. 387-388).

Semey öñiriniñ aqın-jazuşıları, Abay atındağı ämbepap ğılımiy kitapxana. Semey: Talant, 2005. 96 b. (Semey Bölgesinin Şair ve Yazarları, Abay Adındaki Evrensel Bilimsel Kütüphanesi. Semey: Talant, 2005. s.96).

Literatura Kazahstana: entsiklopedičeskiy cpravoçnik, Almatı: Apuwna, Qazıǵurt,2010. - (Mädeniy mura). c. 275. (Kazakistan Litaretürleri: Ansiklopedik Sözlük, Almatı: Apuwna, Qazıǵurt, 2010. Dünya Mirası. s. 275).

Nesir Aktarmaları

Seyfeddin, O. Qızğanış, Ālem ādebiyeti: 2011. № 3. B. 86-92. (Seyfeddin, O. Kıskaçlık, Ālem ādebiyeti: 2011. No:3.ss.86-92).

Aygül Kemelbayeva Hakkında Yapılan Çalışmalar

Makaleler;

Dosjanov, D. Aygül Kemelbaevaniñ "Dinağa arnalğan cıy" povesi tuvralı, Jalın: 1984. - № 6. - B. 34-35. (Doscanov, D. Aygül Kemelbayeva'nın "Dina'ya verilen hediye" nesiri hakkında Jalın: 1984. ss. 34-35).

Balqıbek, Ā. Ādebiyet jāne jastar, Qazaq ādebiyeti: 2001. 5 qañtar. B. 8. (Balkıbek, E. Edebiyat ve Gençlik, Qazaq ādebiyeti: 2001. 5 Ocak. s. 8.)Tāyelsizdikke 100 kitap tartuw: [A. Kemelbaevaniñ řıġarmařılıġı tuvralı], Ūř anıq: 2002. № 1. B. 1. (Baġımsızlıġa Hediye Edilen 100 Kitap: [A. Kemelbayeva'nın yayınladıkları hakkında], Ūř Anıq: 2002. No: 1. s. 1).

Baltabaeva, G. C. Aygül Kemelbay āñgimelerindeki islamdıq motiv «Qaynar» universitetiniñ habarşısı: 2010. № 4/2. B.79-82. (Baltabayeva, G. S. Aygül Kemelbayeva'nın Hikāyelerindeki İslamlık Motif Kainar Ūniversitesi Habercisi. - 2010. - No 4/2. - s. 79-82).

Ömirbekova, G. T. Aygül Kemelbaeva řıġarmařılıġındaġı postmodernistik sarındar, Filologiya seriyası, 2013. - № 5-6. - B. 199-202. (Ömirbekova G. T. Aygül Kemelbayeva'nın Yayınladıġı Eserlerdeki Postmodernistlik Unsurları, Filologiya seriyası: 2013. No:5-6. ss. 199-202).

Tezler;

SOLAK, Simge. (2019). Aygül Kemelbayeva'nın 'Tobilġı Say' Adlı Eseri Ūzerine Dil İncelemesi (Hayatı-İnceleme-Aktarma), Yüksek Lisans Tezi, Muġla Sıtkı Koçman Ūniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çaġdař Türk Lehçeleri Anabilim Dalı. Muġla.

Sonuç

Kazakistan'ın baġımsızlıġına kadar edebiyatta, Rus egemenliġi hâkim olmuştur. Kazakistan'ın baġımsızlıġından sonra Kazak edebiyatında yeni dönem başlamıştır. Kazak halkı baġımsızlıġından sonra edebiyatta yeni yöntemler ve teknikler kullanmaya başlamışlardır. Baġımsızlıktan sonra edebiyat özgürlükçü bir edebiyattır. Kazak edebiyatında yeni arayışlar içerisine giren yazarlar bu dönemden sonra edebiyat ve sanatta milli ve evrensel temalara daha çok deġinmiřler ve daha özgür bir hareket alanına sahip olmuşlardır. Günümüzde Dünya edebiyatını yakından takip eden Kazak yazarlar şiir, hikāye, roman gibi edebî türleri özgürce yazabilmekte, fikirlerini rahat bir şekilde ifade edebilmektedirler. Kazaklar, tarihi boyunca yaşadıkları sosyal ve siyasi olayları edebî eserlerinde tema edinmişlerdir.

Bu dönemde Batı edebiyatında kullanılan postmodernizm akımının ilk örnekleri Kazak edebiyatında görölmeye başlamıştır. Bu çalışmada konu edindiġimiz yazar, senarist, edebiyat eleştirmeni postmoderizmin önemli temsilcisi Aygül Kemelbayeva, kalemi güçlü bir yazardır. Eserlerinin muhtevası insanın iç dünyasını, rüya görme, bilinç rahatsızlıġı, hayal gücü ve dinî konulardır. Hikāyelerinde hayatından izler tespit etmek mümkündür. Hikāyelerinin birçoġunu çevresindeki olaylardan ve kişilerden kurgulayarak kaleme almıştır. Hikāyelerinde edebiyattan müziġe, müzikten heykele, heykelden sanata her türe yer vermiştir. Rus ve Batı edebiyatına hâkim olsa da eserlerini yazarken ana kaynaġını Kazak folklorundan almaktadır.

Kaynakça

Biray, N., Açık, F., Adıgüzel S., Zaripova Çetin, Ç., Aşlar, H. ve Saġlam, S. (2018). *Türk Dünyası çağdaş edebiyatları el kitabı*. İstanbul: Kesit Yay.

Cicioğlu, N. M. (2016). Kazak yazılı edebiyatının teşekkülü sürecinde Osmanlı matbuatının tesiri. *Zeitschrift Für Die Welt Türken/ Journal Of World Of Turks*. 8, 1.

Damira, İ. (2013). Kazak hikâyeciliğine genel bakış. *Ankara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 162-180.

Demir, E. (2011). 20.yüzyıl Kazak edebiyatı yazarlarından Ğabit Müsirepov'un edebi kişiliği. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, .42, 61-82.

Güven, E. B. (2020). Romanda postmodern öğeler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 378-38.

Kemalbeyeva, A. (2001). Tobılǵı Say. *Elorda Jurnalı*. 112 -114.

Kodar, Ä. (1998). *Ruhani Keñistik: Tanım Men Payım Aydarmen - Meniñ Jeke Pikirim*. *Qazaq Ädebiyeti*, No:32 (2558).

Kolcu, A. İ. (2012). *Çağdaş Türk dünyası edebiyatı*. Rize: Salkımsöğüt Yayınları.

Özsevgeç, Y. (2017). Postmodernizm üzerine. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research*, C.10, 54, 135-142.

Türk dünyası edebiyatları. (1998). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Ömirbekova A, G. T. (2013). *Postmodernistkiye motivı v proze Aygül Kemelbayevoy, Kaznux seriya filologičeskaya*. No:5-6 (145-146). Almatı 2013. Kazak Üniversitesi, 200- 202.

Sağlam, M. (2016). *20. yüzyıl başlarında Kazak edebiyatında hikâye*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

<http://imena.pushkinlibrary.kz/kz/pisateli-i-poetykz/369-.html> (Erişim: 3.10.2020).

<https://islamansiklopedisi.org.tr/kazaklar> (Erişim: 10.05.2020).

Oğuz Qrupu Türk Dillərində Sifətlərin Semantik Diferensiasiyası

*Tənzilə Əhmədova ELDEMİR**

Özet

Bu məqalədə oğuz qrupu türk dillərindəki bəzi sifətlərin semantik diferensiasiyasından bəhs edilmişdir. Semantik diferensiasiyaya dedikdə eyni sözün oğuz qrupu türk dillərində başqa mənalarda işlənməsi nəzərdə tutulur. Yunan sözü olan *semasia* "məna, fikir", latın mənşəli *differentia* sözü isə "fərq, fərqlənmə, ayrılma" mənasındadır. Deməli, semantik diferensiasiyaya termini "məna fərqlənməsi" anlayışını bildirir. Semantik diferensiasiyaya dilin inkişaf prosesi zamanı sözlərin mənalarında yaranan fərqlənmədir. Qədim dövrdə eyni kökdən olub, eyni mənayı bildirən sözlər tədricən diferensiasiyaya uğrayaraq fərqli mənalar bildirir. Diferensiasiyaya prosesi dil quruluşunun bütün sahələrini əhatə edir. Leksik- semantik səviyyədə gedən diferensiasiyaya dilin başqa sahələrinə nisbətən daha tez nəzərə çarpır və sürətli olur. Dil heç də həmişə dəyişməz qalmır. Dil özünün inkişafı prosesində müxtəlif dəyişikliklərə məruz qalır ki, bu da hər şeydən öncə leksikada özünü göstərir.

Bu məqalədə "yoğun", "əfəndi", "zor" sifətlərinin semantikasında gedən dəyişikliklər araşdırılaraq üzə çıxarılmış, izah edilmişdir. Məqalədə məqsəd oğuz qrupu türk dillərində sifətlərin semantik təkamül prosesini araşdıraraq leksik-semantik diferensiasiyaya prosesini üzə çıxarmaqdır, hansı sifətlər ki, oğuz qrupu türk dillərinin birində bir mənada, digərində isə fərqli semantik mənada işlənir və ya eyni semantik mənada fərqli sözlərlə ifadə olunur. Məqalədə tədqiq olunan sözlərin hər birinin mənasının dəyişilmə tarixinin öyrənilməsi üçün, nəinki, qədim yazılı abidələrə, Orxon-Yenisey abidələrinə, "Kitabi-Dədə Qorqud" dastanına, lüğətlərə: qədim türk lüğətinə, Mahmud Kaşğarlının "Divanına", V.V.Radlovun lüğətinə, türk dillərinin tarixi lüğətinə, hər iki dilin orfoqrafiya və izahlı lüğətlərinə, yazılı abidələrinə, müasir türk dillərinə, onların dialekt və şivələrinə müraciət edilmişdir. Sözlərin semantik inkişafı Azərbaycan dilində daha sürətlə getmişdir. İlk mənə variantları Azərbaycan dilinə nisbətən türk dilində qorunub saxlanılmışdır.

Açar sözlər: leksik, semantik, məna, diferensiasiyaya, sifət

Oghuz Group Semantic Distinction of Adjectives in Turkish Languages

Abstract

This article deals with the lexical-semantic differentiation of adjectives in Oghuz group of Turkic languages. The term of semantic differentiation implies the use of the same word in different meanings in Oghuz group of Turkic languages. The Greek word *semasia* means meaning, idea and the word *differentia* of Latin origin means difference, separation. The term semantic differentiation refers to the term difference in meaning. Semantic differentiation is the difference in the meaning of words during the language development process. In ancient times, words of the same root, having the same meaning, gradually began differentiating and expressed different meanings. The process of differentiation covers all aspects of language structure. Differentialization at the lexical-semantic level is more noticeable and faster than in other areas of the language. The language is not always immutable. The language itself is subject to various changes in its development, which, in its turn, is essentially shown in its lexicon.

In this article, the changes in the semantics of the adjectives such as: "yoğun", "zor", "əfəndi" have been investigated and explained. The purpose of the article is to examine the semantic evolution of adjectives which has one semantic meaning in one language of Oghuz group, but the other in another language of the same group, or the same semantic meaning is given by the different words. For the purpose of studying the meaning of each of the words studied in the article, the attention was paid not only to the ancient written monuments, but to Orkhon-Yenisey monuments, the epic "Kitabi-Dada Gorgud", dictionaries, ancient Turkic

* Bakı Slavyan Universitetinin Türk dilləri üzrə doktorantı. Bakı şəhəri, Binaqədi rayonu, 8ci mkr, ev 87, mənzil 14, nömrə 055 533 68 09, 070 990 06 29, tenzile.ahmadova@bk.ru

dictionary, M.Kashgarlis "Diwan-Lughat al-Turk", V.V.Radlovs dictionary, the historical dictionary of Turkic languages, spelling and explanatory dictionaries of both languages, written monuments, modern Turkic languages, their dialects and poems. The semantic development of words has gone faster in the Azerbaijani language. The initial meaning variants are preserved in Turkish language compared to the Azerbaijani language.

Keywords: lexical, semantic, meaning, differentiation, adject

Giriş

Bütün dillərdə olduğu kimi, yüksək inkişaf yolu keçmiş türk dillərində də keyfiyyət kateqoriyasının ifadə vasitəsi olan sifətlər mövcud olmuş və böyük inkişaf yolu keçmişdir. Türk dillərində sifətin bir nitq hissəsi kimi çox qədim tarixə malik olduğunu təkcə müasir türk dillərində mövcud olan kök və düzəltmə sifətlərin ümumiliyi deyil, eləcə də türk yazılı abidələri sübut edir. (Şükürlü, 23)

Türkoloji ədəbiyyatda bir vaxtlar sifət ayrıca nitq hissəsi hesab edilməmişdir. Fikrimizcə, türk dillərində sifət anlayışının olmadığını iddia etməyə çalışan alimlər yanılırlar. Heç ola bilər ki, bütün dillərdə sifət mövcud olsun, lakin öz güclü lüksik-qrammatik sistemi vasitəsilə başqa dillərə təsir edib, onları dəyişmək iqtidarında olan türk dillərində keyfiyyət kateqoriyasını ifadə edən müvafiq linqvistik vahidlər olmasın?!

"Müxtəlif türk dillərində aparılan bir çox leksikoloji tədqiqatlar sübut edir ki, bu dillərdə sifətlərin semantik strukturu, bu strukturun komponentləri çox yaxındır, əksər hallarda isə eynidir. Sifətlərin qrammatik strukturunda bəzi fonetik dəyişikliklərin olmasına baxmayaraq, məna əsasən qalır. Fonetik fərqlər formal xarakter daşıyır və məna strukturunun funksiyalarına heç bir təsir göstərə bilmir.

Sözün semantik strukturu daşlaşmış, dəyişməz bir məfhum deyildir. O çox mütəhərrikdir, daim inkişafdadır, müxtəlif linqvistik və ekstralingvistik faktorlar bu təkamül prosesinə təsir edir. Semantik strukturun əsas komponentləri arasındakı məna nisbətləri dəyişir, hansı sinxron kəsikdə, hansı dövrdədisə əsas statusa malik olan sememlər ikinci plana keçir. İlk mənalar məcazi (metaforik və metonimik) mənalar tərəfindən sıxışdırılır. Çağdaş türk dillərində məcazi məna hesab etdiyimiz semenlər təkamül prosesinin hər hansı dövründəsə ilkin məna kimi işlənmişdir. (Əliyeva, 73)

Türk dilləri sistemində sifətlərin semantik strukturunun təkamül prosesini izləyərkən, bir daha aydın olur ki, hər bir sifətin çoxşaxəli məna strukturundakı elementlər leksemin bütöv məna vəhdətini təşkil edir. Həmin məna elementləri tarixi inkişaf prosesləri nəticəsində bəzən itirilir, bəzən yeniləri ilə əvəz olunur, bəzən də tamamilə dəyişib başqa status alır.(Əliyeva, 73) Əsrlər boyunca sifətlərin semantik strukturları müxtəlif təsirlərə məruz qalmış, hər bir türk dilinin leksik-semantik sistemində gedən dəyişikliklər bu dil vahidinin təkamül prosesinə öz təsirini göstərmişdir. Sifətin mürəkkəb semantik strukturunda yaranmış hər bir məna komponenti, hər bir anlam çaları dil vahidinin işləndiyi sistemin özünə məxsus olub, onun qanunları ilə inkişaf etmişdir. Sifətlərin mənaları oxşar, yaxın mənalarla müqayisə edildikdə leksemlərin semasioloji baxımdan oxşar və fərqli cəhətləri meydana çıxır. Oxşar cəhətlər məna strukturları arasındakı inteqrasiya, fərqlər isə differensiasiya proseslərinin əsasını qoyur. Türk dillərində sifətlərin semantik strukturunda gedən təkamül proseslərini tam başa çatmış hesab etmək düzgün deyildir. Semantik strukturlar daim hərəkətdə, daim inkişafdadır. Bu proseslər təbiətin, cəmiyyətin və onları əks etdirən dil sisteminin ümumi təkamül qanunları ilə sıx surətdə əlaqədardır, onların tərkib hissəsidir. (Əliyeva ,75)

Türk dillərinin leksik vahidləri tarixən bir məna dairəsində yaranmış, zaman keçdikcə mənalar genişlənmiş, daralmağa başlamış və ya öz ilkin mənasını tamamilə itirərək yeni məna qazanmışdır, yəni leksik-semantik differensiasiya getmişdir. Differensiallaşma hər bir dilin və dil qrupunun inkişafının əsas faktorlarından biridir. Ümumilikdə, differensiallaşma – dil təkamülünün elə bir əlamətidir ki, bunun təsiri ilə dialektlərdən biri digərindən fərqlənməyə, xüsusiləşməyə və müstəqil dil kimi formalaşmağa

başlayır. (Baba. Məhərrəmli, 101) Semantik diferensiallaşma dilin inkişaf prosesi zamanı sözlərin mənalarında yaranan fərqlənmədir. Qədim dövrdə eyni kökdən olub eyni mənayı bildirən sözlər tədricən diferensiasiyaya uğrayaraq fərqli mənalar bildirir. Yəni türk dillərində eyni sözlər müxtəlif konkret dillər və ya dil arealı arasında müxtəlif mənə fərqlərinə malikdir. Hələ qədim dövrlərdən diferensiallaşma türk dillərinin təşəkkülündə xüsusi rol oynamışdır. Bu proses həm protürkdə, həm də türk dillərinin sonrakı mərhələlərində müxtəlif istiqamətlərdə getmişdir.

“Yoğun” Bu sözün oğuz qrupu türk dillərindəki semantik mənə dəyişməsinə araşdırmaq. Qədim türk dilində “yoğ”– qalınlıq, qatılıq, irilik bildirən köklə -un şəkilçisinin birləşməsi nəticəsində yoğ-un/yoğun sözü yaranmışdır və “qalın, qatı, iri, qaba, dərin, sıxışiq” mənalarını ifadə edir. “yovun, yuvun, yuğun” kimi variantları var. (Etimoloji sözlük, 392) Tarama sözlüyündə “yoğun-dıkız” kimi göstərilib, mənası “sıxışdırılmış, dolu, sıx”dır. (Tarama söz.8, 403)

Qədim türk lüğətində “yoğun” bu mənada göstərilib: .Qalın, kök, şişman, dolğun, iri, yekə (Kaşğari, III, 29) Kimniğ tamari joγuγ bolsar qanaγi jeñil –Kimin qalın qan damarları varsa qan axını asan olar.

Göytürkcə “yoğun-qalın” mənasında işlənmişdir. (Rəcəbli, 57) İbn Mühənnə lüğətində də “yoğun-qalın” mənasında göstərilib. (Mühənnə, 156)

Bu sözün müasir oğuz qrupu türk dillərindəki semantik mənə dəyişməsinə baxaq. Azərbaycan dilində: 1. “həcmcə, en etibarilə böyük, geniş olan, qalın”: Yoğun ağac. Yoğun ip.// Kök, dolğun, ətli-canlı. Qarnı yoğun, boynu da dam tiridir; Ruhü ölüb, nəfsi hələ diridir. M.Ə.Sabir. 2. məc. Qaba, kobud, yantalanmamış, tərbiyəsiz, qanmaz, kütbeyin. (ADİL, IV, 603)

Türk dilində isə dilimizdə işlənən mənasıyla yanaşı bir-çox əlavə mənalar da ifadə edir: 1. Hacmine oranla, ağırlığı çox olan kesif. 2.koyu, ağır, kalın: Yoğun bir sis. 3. (Koku vb) Etkisi güclü olan, ağır. 4. məc. Artmış, çoğalmış bir durumda olan: O bölgədə nüfus yoğundur. 5. məc. Dolu, sıkı, çok. 6.hlk (Elek, iyne için) Kaba, kalın, iri. Yoğun bakım–ağır hastaların tedavisi için uygulanan özel bakım. (Türkce sözlük, II, 1635)

Türkmən dilində dilimizdə işlənən 2 mənada işlənir: yoğın –1.qalın: yoğın ağaç-qalın ağac 2. Kök, canlı (insan haqqında) (Türkməncə-türkcə sözlük, 703)

Göründüyü kimi, Azərbaycan və türkmən dillərində eyni mənada işləndiyi halda, türk dilində fərqli , əlavə mənalarda da işlənir.

“əfəndi” efe sözü yunanca ephebos (yiğit, delikanlı)dan ephebe-ephebi-efe.. kimi formaya düşmüşdür. Ephebos sözcüğü kökən baxımından ilk çağa Anadolu dillərindəndir, yunancaya sonradan keçmişdir. “əfəndi” sözü yunanca aüthentes(ten) efendi (özü-özünü idarə edən, başına buyruq), türk dilində isə” bəy” mənasında işlənir. Yunan dilində aü(af) sözcüyü “özü” mənasını verir. Əfəndi sözü Anadolu Türkcəsinə Anadoluda danışılan rumca yoluyla, çox qədim zamanlarda daxil olub. (Türk Dilinin Etimoloji sözlüğü, 218)

“Efe” türk dilində 3 mənada işlənir: 1. İgid, xüsusilə Anadoluda kənd igidi, zeybək 2. Ağabəy. 3. Kabadayı. “Əfəndi” sözü isə türk dilində bu mənalarda işlənir: 1.Əvvəlki dövrlərdə təhsil görmüş biri üçün xüsusi adlardan sonra işlədilən ünvan. 2. Hazırkı dövrdə bəy ünvanından fərqli olaraq özəl adlardan sonra işlədilən ikinci dərəcədə ünvan. 3. Sözü hamıya keçən kimsə: “Köylü memleketin efendisidir”- Atatürk . Yavaş-yavaş düşündükçe efendisinin ne kadar büyük, ne kadar akıllı bir adam olduğunu anlamağa başladı”. –Ö.Seyfeddin. 4. Həyat yoldaşı(ər) mənasında: “Bizim efendi artıq geceleri de eve gelmiyor”.- C.Uçuk. 5. məc. Hörmətli, incə: Arkadaşımız efendi adamdır. 6. Kişilər üçün səslənmə sözü olaraq işlədilir: “Efendi! Allahın emriyle kızını bana ver.”-S.F.Abasıyanık

Azərbaycan dilində isə “əfəndi” sözü 2 mənada işlənir:1. Sünni ruhanilərə verilən ləqəb. Oğlan evi əfəndidən, molladan və s. qohum-əqrabadan bir dəstə camaat dəvət edib, qız evinə nikaha gedəcəkdir.

2. Keçmişdə hörmət üçün oxumuş adamların, ruhanilərin adlarına qoşulan söz. Əfəndilər, bir də cavab verməyəcək olsanız, bu mübhəm sükutunuzu kəndim üçün böyük bir həqarət ədd edəcəyəm. Ü.Hacıbəyov (ADİL,II, 64) Azərbaycan dilinin dialektlərində “əfəndi” sözü “ müqəddəs ocaq, müqəddəs adam” mənalarında işlənir.

Qaqauz dilində “əfəndi” sözü efendi- ağa, xanım mənalarında işlənir: Efendim kıyma beni, ikimiz bir can gibi. (Folk) (Qaqauzca türkce sözlük, 89)

Göründüyü kimi, eyni söz oğuz qrupu türk dillərində yaxın mənalarla yanaşı, fərqli mənalarda da işlənmişdir.

“zor” Fars mənşəlidir, “güc” mənasını verir. Bu sözün oğuz qrupu türk dillərində mənalarını araşdıraraq. Türkiyə türkcəsində daha geniş mənə əhatəsini görürük: 1.sıxıntı, güclük, rahatsızlıq: “Onun için hiçbir zorun, sıkıntım yokmuş gibi, ara sıra denize taşlarımı atmakta devam ederek hızlı hızlı yürüdüm”. – R.N.Güntekin 2. Çetin edilən bir şey: Zor bir çalışma: “Sabır güzel, faydalı; fakat zor şeydir”.- B.Felek. 3. Yüküm, məcburiyyət : Oraya gitmek zorunda idim. 4. Basqı: “Zor kapıdan girince kanun bacadan çıkar”.-Ata sözü. Müxtəlif sözlərlə birləşərək fərqli mənalar verən birləşmələr yaradır: zorun ne?– nə istəyirsən? Dərdin nədir?, zoruna getmək – qüruruna toxunmaq, zorunda olmaq – mütləq ediləsi olan , daha çox konstitusiyada işlədilir. (Türkce sözlük, II, 1677)

Azərbaycan dilində də bu söz bir çox mənaları özündə birləşdirir: 1. Güc. Muzdur anladı ki, çox pulun zoru da çox olurmuş. S.M.Qənizadə. 2. Çox güclü, qüvvətli, böyük. Açarın gücü qılından zordur. (Ata. Sözü) Mən bilirəm sən qəribsən, ancaq deyirlər ki, çox zor aşiqsən.”// Çox bacarıqlı, qoçaq, əlindən hər şey gələn. 3. Məcburiyyət. Tacir yarı zor, yarı xoş hambalı padşahın yanına apardı. (nağıl)

4. güclə, güc-bəla ilə, çox çətinliklə: Zorla özünü saxlaya bildi. İşin öhdəsindən zorla gəldi.(ADİL, IV, 687-88)

Qaqauz dilində: 1.Gücsüzlük, qüvvətsizlik: Böyük zoru var. (sıxıntısı var, halsızdır) 2.Güclüklə: Bu işi zor yapar. 3.Güç, qüvvət: Zorun etişecek mi: (Gücün çatacaqmı) 4. Məcburiyyət: Zorunda bulunarım (folk) 5.Çetin: Zor pinmee bayıra: Bayıra (yoxuş yuxarı) çıkmak zordur. (Qaqauzca türkce sözlük, 265)

Türkmən dilində “zor” sözünün işləndiyi mənalar bunlardır: 1.güç, zor: güclü, qüvvətli, sağlam, bərk : zor adam-güclü adam; zor bilen elindən al-zorla əlindən almaq. 2.Sərt, acı: zor çorba –acı şorba;

Zor çık–qüvvətli çıxmaq : ol mendin zor çıkdı –o məndən güclü çıxdı; zor etmək –zorlamaq, məcbur etmək: onu zor edip getirdilər –onu zorla gətirdilər. (Türkməncə türkce sözlük, 724)

Göründüyü kimi, eyni sifət oğuz qrupu türk dillərində eyni mənalarla yanaşı fərqli mənalar da qazanmış və ya ilkin mənası unudularaq tamamilə fərqli mənada işlənir.

Kaynakça

----- (2006). *Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti, II cild*. Bakı: Şərq-Qərb.

_____ (2006). *Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti, IV cild*. Bakı: Şərq-Qərb.

Eyuboğlu, İ. Z. (1988). *Türk dilinin etimoloji sözlüğü*. İstanbul: Sosyal Yayınlar.

Əliyeva, Z. (2001). *Türk dillərində sifət*. Bakı: Elm və təhsil.

Kaşgari, M. (2006). *Divani lüğət-it-türk*, III cild. Bakı: Ozan.

_____ (1991). *Qaqauz türkcəsinin sözlüğü*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

Məhərrəmli, B. (2012). *Türk dillərində isim köklərində leksik-semantik inkişaf*. Bakı: Kitab aləmi.

Mühənnə, S. Ə. C. (2008). *Hilyətül-insan və həlbətül- lisan*. Bakı:Kitab aləmi.

Rəcəbli, Ə. (2001). *Qədim türkcə- Azərbaycanca lüğət*. Bakı: Azərbaycan Milli Ensiklopediyası nəşriyyatı.

Şükürlü, Ə. (1993). *Qədim türk yazılı abidələrinin dili*. Bakı: Maarif.

_____ (1965). *Tarama sözlüğü, VIII*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

_____ (1995). *Türkmence-Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

_____ (1995). *Türkçe sözlük, II cild*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Şiir Dili ve Bir Çözümleme Örneği: Abay Kunanbayev, Gözümün Karası

*Dr. Öğrencisi Tuğçe Nur KESİN**

Özet

Şiir, düz yazıdan farklı olarak kendi içinde yeniden anlam bulan kelimelerden örülüdür. Bu sebeple açıklanmaya ihtiyaç duyar. Bunun yanında şiir, dilin zenginliğini ortaya koymaya imkân sunar. Şairlerin sözün ustası olarak görülmesi de dilin onlara sunduğu imkânlara bağlıdır. Sözün gücünü bilen ve insanlara bu vesileyle duygu ve düşünce aktarımında bulunan şairler, toplumun önde gelen isimleri olmuştur. Bu bildirinin konusu ortak değerimiz olan Abay Kunanbayev'in "Közimnin Qarası/Gözümün Karası" şiiridir. Kazak şair, yazar ve filozof Abay Kunanbayev, sadece Kazakistan'da değil tüm Türk Dünyası'nda tanınmaktadır. 1995'te şairin doğumunun 150. yılı UNESCO tarafından Abay Yılı olarak ilan edilmiş, doğumunun 175. yılı vesilesi ile de TÜRKSOY tarafından 2020, Abay Yılı ilan edilmiştir. Türk Dünyası'nın çeşitli yerlerinde şairi anma etkinlikleri, eserlerinin tanıtımına yönelik toplantılar düzenlenmektedir. Abay'ın eserleri ve düşünceleri yaşadığı dönemin ötesine geçmeyi başarmıştır. Abay denince akla ilk gelen "Qara Sözdër/Kara Sözlër" kitabıdır. Eser, nasihatnamedir ve eleştirel üslupla kaleme alınmış kırk beş sözden oluşmaktadır. Yazdığı mensur yazıların yanında "Şıgarmalar/Öleñder" adıyla bir araya getirilen şiirleri hâlen ilgiyle okunmakta ve diğer Türk lehçelerine aktarılmaktadır. Bu vesileyle bildiride, ortak değerimiz olan Abay Kunanbayev'in Türkiye'de beğeni toplayan "Közimnin Qarası/Gözümün Karası" şiiri anlambilimi/göstergebilimsel bakış açısıyla çözümlenmiştir. Çözümlemeye dair kavramlar açıklandıktan sonra Abay'ın "kara" sözüyle anlatmak istedikleri, şiirde sunulan kavramların çağrışımları ve somut-soyut göstergelerin şiirdeki yansımaları üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Abay, Kazakistan, şiir dili, çözümleme, dilbilim

The Language Of Poetry and An Analysis Example: Abay Kunanbayev, Gözümün Karası

Abstract

Unlike prose, poetry is made of words that find meaning in itself again. For this reason, it needs commentary. Besides, poetry offers the opportunity to reveal the richness of language. Seeing poets as masters of words also depends on the possibilities language offers them. Poets, who knew the power of words and conveyed feelings and thoughts to people on this occasion, became the leading names of the society. The subject of this paper is the poem "Közimnin Qarası/Gözümün Karası" by Abay Kunanbayev, which is our common value. Kazakh poet, writer and philosopher Abay Kunanbayev is known not only in Kazakhstan but all over the Turkic World. In 1995, the 150th anniversary of the poet's birth was declared by UNESCO as the Year of Abay, and on the occasion of the 175th anniversary of his birth, 2020 was declared the Year of Abay by TURKSOY. In various parts of the Turkic World, activities to commemorate the poet and meetings to promote his works are organized. Abay's works and thoughts have managed to go beyond the period in which he lived. The first thing that comes to mind when it is called Abay is the book "Qara Sözdër/Kara Sözlër". The work is an advice and consists of forty-five words written in a critical style. In addition to the prose writings he wrote, his poems brought together under the name of "Şıgarmalar/Öleñder" are still read with interest and transferred to other Turkish dialects. In a statement on this occasion, which is our common value Abay Kunanbayev in Turkey's acclaimed "Közimnin Qarası/Gözümün Karası" poetry semantics/semiotic perspective has been analyzed from the point. After explaining the concepts of analysis, the connotations of the concepts presented in the poem and the reflections of the concrete-abstract signs in the poem, which Abay wanted to express with the word "black", were emphasized.

* Doktora Öğrencisi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Dili Bölümü, Türkiye, tugce.kesin@hbv.edu.tr.

Keywords: Abay, Kazakhstan, poetry language, analysis, linguistics

Giriş

Dil konusunda yapılan tanımlamaların ortak özelliği, onun “iletişim” yönüne vurgu yapmaktır. İnsanlar arasındaki anlaşmanın temel unsurlarından biri olan dil, anlamlı parçalar hâlinde bir araya geldiğinde gönderici ve alıcı arasındaki iletişim sağlanmış olur. Günlük iletişimde kullandığımız dil, toplum içinde anlaşılır durumdadır. Ancak söz konusu şiir dili olduğunda bu anlaşma çoğu zaman açıklamaya ihtiyaç duyar. Çünkü şiirde kullanılan kelimeler; gündelik hayattaki formunu korusa da imgeler, anlam sapmaları ve sanatsal söyleyiş ile yeniden vücut bulur.

Dil araştırmaları 19. yüzyıl başlarında bağımsız bir kimlik kazanarak dilbilim adını aldıktan sonra yapılan çalışmalar dilin evrimsel boyutuna, tarihsel derinliğine yönelmiş, tüm dil olguları gibi anlam sorunları da salt artsüremli açıdan incelenmiştir. Böylece, kuruluş aşamasındaki anlambilimin başlıca uğraşı anlam değişimlerini saptayıp açıklamak olmuştur.

19. yüzyıl başlarında, dilin yalnız kendi yapısı içinde ve tarihsel etkenden soyutlanarak incelenmesi gerektiği anlaşıldıktan sonra eşsüremlilik boyutu ağırlık kazanınca diğer dilbilim dallarına oranla geç olmakla birlikte, anlambilimi de yeni yöntemsel akımın yörüngesine girmiş, tarihsel görüşü aşarak zamandaş olgulara, iç incelemelere, dizge araştırmalarına öncelik ve üstünlük tanımıştır.

Anlambilimi giderek anlamlı birimlerin dizesel düzlemdeki özelliklerini inceleyen dal olmak dışında, ögelerin tümce içinde kurdukları bağıntılar ağının yorumuyla da yükümlü bir inceleme niteliği kazanmıştır. Son yıllarda dilbilimin en çok ilgi çeken kısmı anlambilimidir.

Şiiri diğer türlerden farklı kılan sanatsal söyleyiş içerisinde yeni anlam kazanan kelimelerdir. Bu kelimelerin şiirde varoluşunu dilbilimin “anlambilimi/göstergebilim” kolu incelemektedir. Ancak şiir çözümlenmeleri sadece anlam ile kısıtlı değildir; sesbilgisi, biçim bilgisi ve sözdizimi şeklinde farklı dilbilimsel yöntemlerle de yapılmaktadır (Özünü 2001).

Bu bildiride, Abay’ın Gözümün Karası şiirinde “kara” sözüyle anlatmak istedikleri, şiirde sunulan kavramların çağrışımları ve somut-soyut göstergelerin şiirdeki yansımaları üzerinde durulmuştur.

1. Bir Çözümleme

Şiir çözümlemesi uzmanlık gerektiren bir alandır, ancak ondan daha da zoru bir şiiri başka bir dile ya da lehçeye aktarmaktır. Çünkü şiir kendine özgü kelimelerle örülü bir yapıdır. Bir kelimenin değiştirilmesi şiirin ahengini ve vermek istediği duyguyu etkilemektedir. Bu sebeptendir ki Türk Dünyası da dâhil olmakla birlikte şiir çevirilerinin alanda eksikliği hissedilmektedir. Bildiride yer alan şiirin orijinal metni 1961’de Almatı’da basılan “Şıgarmalar” kitabından alınmıştır (Cirenşin 1961: 187-189). Zafer Kibar’ın (2014) çevirisinden faydalanılarak ve üzerinde bazı değişiklikler yapılarak şiirin hem yazı çevrimi hem de Türkiye Türkçesine aktarımı yapılmıştır. Şiire ait imgeler, sözcüklerin kavram alanları ve söz sanatları gibi unsurlar çözümlemede dikkate alınmıştır.

Kazak Türkçesi

Yazı Çevrimi

Türkiye Türkçesi

Көзімнің Қарасы

Közimniñ Qarası

Gözümün Karası

Көзімнің қарасы,

Közimniñ qarası,

Gözümün karası,

Көңілімнің санасы, Бітпейді ішімде Ғашықтың жарасы.	Köñilimniñ sanası, Bitpeydi işimde Gaşıqtıñ jarası.	Gönlümün tasası, Bitmez içimde Aşığın yarası.
Қазақтың данасы, Жасы үлкен ағасы Бар демес сендей бір Адамның баласы.	Qazaqtıñ danası, Jası ülken aғası Bar demes sendey bir Adamniñ balası.	Kazak'ın âlimi, Yaşı büyük abisi Var demez senin gibi İnsan evlâdı.
Жылайын, жырлайын Ағызып көз майын Айтуға келгенде Қалқама сөз дайын.	Jılayın, jırlayın, Aғızıp köz mayın Aytuwğa kelgende Qalqama söz dayın.	Ağlayın, sızlayın, Akıtıp gözyaşını Söylemeye geldiğinde Sevdiğime söz hazır.
Жүректен қозғайын, Әдептен озбайын, Өзі де білмей ме, Көп сөйлеп созбайын.	Jürekten qozğayın, Ädepten ozbayın, Özi de bilmey me, Köp söylep sozбайын.	Yürekten seveyim, Edepten geçmeyeyim, Kendi de bilmez mi, Çok laf etmeyeyim.
Тереңдеп қарайсың, Телміріп тұрмайсың. Бихабар жүргенсіп, Бек қатты сынайсың.	Tereñdep qaraysıñ, Telmirip turmaysıñ. Biyhabar жүргенсіп, Bek qattı sınaysıñ.	Derinden bakarsın, Gözünü ayırmazsın. Bilmez gibi yaparsın, Pek sert sınarsın.
Сан кісі мұңайсын, Сабырмен шыдайсың, Күйемін, жанамын, Еш рахым қылмайсың.	San kisi muñaysın, Sabırmen şıdaysıñ, Küyemin, janamın, Eş rahım qılmaysıñ.	Sen kişi efkârısın, Sabırla dayanırsın, Kan ağlarım, yanarım, Hiç acımazsın.
Кең маңдай, қалың шаш Я бір кез, я құлаш.	Keñ mañday, qalıñ şaş, Ya bir kez, ya qulaş. Aq tamaq, qızıl жүз, Qarağım, betiñdi аш!	Geniş alın, gür saç, Ya bir arşın, ya kulaç. Ak gerdan, kızıl yanak, Sevdiğim, yüzünü aç!

Ақ тамақ, қызыл жүз, Қарағым, бетіңді аш!	Qara köz, iymek qas, Qarasa jan toymas.	Kara göz, yay kaş, Baksa can doymaz.
Қара көз, имек қас, Қараса жан тоймас.	Auwziñ bal qızıl gül, Aq tisiñ kir şalmas.	Ağzın bal, kırmızı gül, Ak dişin kir tutmaz.
Аузың бал қызыл гүл, Ақ тісің кір шалмас.	Qır murın, qıpşa bel, Solqıldar soqsa jel.	Narin burun, ince bel, Eğiliverir vursa yel.
Қыр мұрын, қыпша бел, Солқылдар, соқса жел.	Aq etiñ ülbirep, Özgeşe bitken gül.	Ak tenin yumuşacık, Kendiliğinden biten gül.
Ақ етің үлбіреп, Өзгеше біткен гүл.	Qarağım, bermen kel, Bizge de köñliñ böl,	Güzelim, beriye gel, Bize de gönlünü böl,
Қарағым, бермен кел, Бізге де көңлің бөл, Қалқамның нұсқасын	Qalqamniñ nusqasın Kör, közim, bir kenel.	Sevdiğimin cemalin Gör, gözüm, bir şenel.
Көр, көзім, бір кенел.	Qayğıñ–qıs, jüziñ–jaz, Bolamın körsem мәз.	Kaygın kış, yüzün yaz, Olurum görsem mest.
Қайғың–қыс, жүзің–жаз, Боламын көрсем мәз.	Külkiñiz boydı alar, Bulbulday şıqsa äuwez.	Gülüşün bedeni sarar, Bülbül gibi çıksa avaz.
Күлкіңіз бойды алар, Бұлбұлдай шықса әуез.	Kisimsip dürdaraz, Burañdap qılma naz.	Bencilce darılıp, Salınarak etme naz.
Кісімсіп дүрдараз, Бұраңдап қылма наз.	Mal tügil basımdı, Jolña bersem de az.	Mal değil başımı, Yoluna versem de az.
Мал түгіл басымды, Жолыңа берсем де аз.	İsiñ – gül añqığan, Nuriñ – kün şalqığan.	Kokun gül ıtrlı, Nurun güneş pırlıtsı.
Исің гүл аңқыған, Нұрың күн шалқыған.	Körgende boy erip, Süyegim balqığan.	Görünce bedenim eriyip, Kemiğim tuz buz olur.
Көргенде бой еріп,	Qayauwsız qalpınan, Özi artıq dañqınan.	Kaygısız hâliyle, Kendi üstün şanıdan.

Сүйегім балқыған.	Qızıl til şığa almas, Maқтаuwdıñ şartınan.	Kızıl dil çıkamaz, Övmenin icabından.
Қаяусыз қалпынан, Өзі артық даңқынан, Қызыл тіл шыға алмас, Мақтаудың шартынан.	Sensiñ – jan läzzati, Sensiñ – täñ şärbäti. Suludı süymektik – Paygambar sündeti.	Sensin can lezzeti. Sensin ten şerbeti. Güzelin sevilmesi Peygamber sünneti.
Сенсің – жан ләззәті, Сенсің – тән шәрбәті, Сұлуды сүймектік – Пайгамбар сүндеті.	Ne desem bolar ep? Ğaşıǵıñ da qayǵı jep, Örtengen jürekke Bir körgen bolar sep.	Ne desem olur çare? Aşıǵımı da kayǵı yer, Tutuşan yüreǵe Bir görmek olur çare.
Не десем болар еп? Ғашығың да қайғы жеп, Өртенген жүрекке Бір көрген болар сеп.	Bizderdey ğaşıq köp, Qaysısı saǵan döп? Jöndep te aytпадым, Jüregim lüпилдеп.	Bizim gibi âşık çok, Hangisi sana uygun? Düzgün de söylemedim, Yüreğim çarpıp.
Біздердей ғашық көп, Қайсысы саған дөп? Жөндеп те айтпадым, Жүрегім лүпилдеп.	Naziña kim şıdar? Burañdap jür şıǵar. Qasqaya küлgeni, Qıladı tım qumar.	Nazına kim dayanır? Salınarak yürür. İçten gülümsemesi, Tam müptelalıktır.
Назына кім шыдар? Бұрандап жүр шығар. Қасқая күлгені Қылады тым құмар.	Er emes qımsınar, Ärkim-auw umсınar. Quday-auw, bul көñlim, Kün bar ma bir тынар?	Erkek deǵil ki çekinir, Herkes umut eder. Hey Allah’ım, bu gönlümün, Dineceǵi bir gün mü var?
Ер емес қымсынар, Өркім-ау ұмсынар. Құдай-ау, бұл көңлім, Күн бар ма бір тынар?		

1.1. Anlatımsal Düzey ve Göstergeler

Abay'ın "Gözümün Karası" şiiri on dokuz dördlük ve yetmiş altı dizeden oluşan uzun bir şiirdir. Ahenk unsurlarından olan kafiye korunmuş ve 6. dördlük haricinde şiirin kafiye şeması aaxa şeklindedir. Lirik bir şiir olan "Gözümün Karası", çaresiz bir âşığın sesini bizlere duyurur. Bu sesi bize ileten şair belli göstergeler kullanmıştır.

<i>Közimniñ qarası,</i>	<i>Gözümün karası,</i>
<i>Köñilimniñ sanası,</i>	<i>Gönlümün tasası,</i>
<i>Bitpeydi işimde</i>	<i>Bitmez içimde</i>
<i>Gaşıqtuñ jarası.</i>	<i>Aşığın yarası.</i>

Gözdeki karalığın (d. 1-4) ilk çağrışım alanı gözbebeğidir. Gözbebeği, görmenin gerçekleşmesinde önemli bir rol oynar. Bu sebeple şiirin başka dillere çevriminde "gözümün karası" ifadesi yerine "gözbebeği"nin tercih edildiği olmuştur. Ancak şiirde verilen anlam gözbebeği gibi fiziksel bir gösterge ile kısıtlı değildir. Şiire ismini veren ilk satırdaki, "gözümün karası" (d. 1) ifadesi ile asıl anlatılmak istenen sevgilinin değeridir. Dünyayı görmemize yarayan gözümüzdür, sevgilinin görmesine yardımcı olan da sevgili. Şiirdeki anlam ikinci satırla tamamlanmakta ve gönüldeki tasayla birlikte verilmektedir. İnsan değer verdiğinde o kişi için tasalanır ve derin düşüncelere dalar. Bu sebeple sevgili çok kıymetlidir ama aynı zamanda "içte âşığın bitmeyen yarasıdır" (d. 3-4).

Karanın çağrışım alanı Türk kültüründe hem olumlu hem de olumsuz şekilde varlığını sürdürmüştür. Kara; yeri geldiğinde yön bildirmiş, yeri geldiğinde Dede Korkut'taki gibi oğlu kızı olmayanın oturduğu çadır olmuştur. Canımız yandığında karalar bağlamışızdır. Sevgiliyi anlatırken ise onun kara gözlerini ve saçını övmüştüzdür. Abay'ın şiirindeki kara da olumlu çağrışım alanı içerisinde ve "gözümün karası" göstereni, sevgiliyi anlatır.

<i>San kisi muñaysın,</i>	<i>Sen kişi efkârsın,</i>
<i>Sabırmen şıdaysıñ,</i>	<i>Sabırla dayanırsın,</i>
<i>Küyemin, janamın,</i>	<i>Kan ağlarım, yanarım,</i>
<i>Eş rahım qılmaysıñ.</i>	<i>Hiç acımazsın.</i>

Acıyı anlatmak için (d. 21-24) en çok başvurulan ifadelerin başında kan ağlamak ve yanmak gelir. "Kan ağlarım, yanarım" (d. 23) göstereni acıya işaret etmektedir.

<i>Qara köz, iymek qas,</i>	<i>Kara göz, yay kaş,</i>
<i>Qarasa jan toymas.</i>	<i>Baksa can doymaz.</i>
<i>Auwzıñ bal qızıl gül,</i>	<i>Ağzın bal, kırmızı gül,</i>
<i>Aq tisiñ kir şalmas.</i>	<i>Ak dişin kir tutmaz.</i>

Sevgilinin fiziksel (d. 29-32) özelliklerini anlatmak için kullanılan "yay kaş"

(d. 29), “bal ağız” ve kırmızı gül” (d. 31) onun güzelliğini gösteren imgelerdir. Şekil, koku ve renk gibi ortaklıklardan beslenerek şiirin ifade gücünü artıran bu göstergeler sevgiliyi işaret eder.

Sevgili narindir;
ve kırılğan bir
Şair, “eğiliverir
diyerek sevgilinin
narin bir çiçek gibi boynunu bükebilecek kadar kırılğan olduğunu vurgulamıştır. “Kendiliğinden biten gül” (d. 36) dizesi, sevgilinin var olması için kimseye ihtiyaç duymadığını ve yalnızlığını bu varoluştan aldığını göstermektedir.

Qır murın, qıpşa bel, *Narin burun, ince bel,*
Solqıldar soqsa jel. *Eğiliverir vursa yel.*
Aq etiñ ülbirep, *Ak tenin yumuşacık,*
Özgeşe bitken gül. *Kendiliğinden biten gül.* “ince belli” (d.33)
yapıya sahiptir.
(d. 33-36) vursa yel” (d. 34)
bir yel vurduğunda

Âşığın sevgiliden
karşılık bulmaktır.
karşılık ise şiirde “gönlünü böl” (d. 38) sözüyle anlatılmıştır. Gönül bölmek, âşığa karşılık vermektir.

Qarağım, bermen kel, *Güzelim, beriye gel,*
Bizge de köñliñ böl, *Bize de gönlünü böl,*
Qalqamniñ nusqasın *Sevdiğimin cemalin*
Kör, közim, bir kenel. *Gör, gözüm, bir şenel.*
(d. 37-40) tek isteği aşkına
Beklenen bu

Âşığın sevgili
kaygısı “kış” (d.
bırakır. Âşık umut ışığı göremez ve onun için sevgilinin “yüzü yaz”dır (d. 41). Sevgiliye kavuşup onun
yüzünü gören âşık kaygısından biraz uzaklaşmıştır.

Qayğıñ-qıs, jüziñ-jaz, *Kaygın kış, yüzün yaz,*
Bolamın körsem mäs. *Olurum görsem mest.*
Külkiñiz boydı alar, *Gülüşün bedeni sarar,*
Bulbulday şıqsa äuwez. *Bülbül gibi çıksa avaz.*
(d. 41-44) karşısındaki
41) gibi onu zorda

Şiirde, gül
sık sık
göstergesine sık
başvurulmuştur.
“Kokun gül ıtrlı” (d. 49) dizesinde benzetme ilgisi kokudur. Sevgili gül gibi güzel kokuya sahiptir.
Güneş ve ay; parlaklığı sebebiyle sevgili için kullanılan imgelerdendir. “Nurun güneş pırlıtısı” (d. 50)
dizesinde güneş gibi parlayan bir sevgiliye işaret edilmektedir.

İsiñ – gül añqığan, *Kokun gül ıtrlı,*
Nuruñ – küñ şalqığan. *Nurun güneş pırlıtısı.*
Körgende boy erip, *Görünce bedenim eriyip,*
Süyegim balqığan. *Kemiğim tuz buz olur.*
(d. 49-52)

	<i>Sensiñ – jan läzzati,</i>	<i>Sensin can lezzeti.</i>	
	<i>Sensiñ – tñ şärbäti.</i>	<i>Sensin ten şerbeti.</i>	
	<i>Suludı süymektik –</i>	<i>Güzelin sevilmesi</i>	
Sevgilinin varlığı, lezzeti” (d. 57) ve 58) göstergeleri ile yokluğunda ruh ve kalacağına vurgu yapılmıştır.	<i>Paygambar sündeti.</i>	<i>Peygamber sünneti.</i>	âşık için “can “ten şerbeti” (d. anlatılmıştır. Onun bedenin anlamsız

Sonuç

TÜRKSOY tarafından 2020'nin Abay Yılı ilan edilmesi ile birlikte pek çok çalışma ortaya konmuş, Türk Dünyası'nın ortak değeri olan Abay ve onun sanatı anlaşılmasına başlanmıştır. Uzun yıllar birbirinden ayrı kalan kardeşlerin buluşması günümüzde yapılan kültür ve edebiyat çalışmaları ile sağlanmaya devam etmektedir.

Türkiye'de ilgiyle takip edilen Abay'ın “Közimnin Qarası/Gözümün Karası” şiirini göstergebilimsel açıdan ele aldık. Aşk teması üzerine kurulu olan şiir; sevgiliyi ve âşığın ızdırabını sade ancak zengin bir dil ile anlatmaktadır. Bu anlatımdaki göstergeler şiirin sanatsal yönünü güçlendirmiştir. Türkiye Türkçesi ile ortak imgelerin varlığı da ortak edebi dil geçmişine işaret etmektedir. Sevgilinin yay gibi kaşlarının olması, gül gibi yanaklara sahip olması ve kokusunun güle benzetilmesi bu ortak imgelere örnektir.

Türk Dünyası'na yönelik yapılan çalışmalar kendisinden sonra gelecek çalışmaların bir anahtarıdır. Türk dilinin zenginliği, geçmişten günümüze gelen kültürel mirasa sahip çıktığımızda ve gelecek nesillere bunu aktardığımızda devamlılığını sağlayacaktır.

Kaynakça

- Özönlü, Ü. (2001). *Edebiyatta Dil Kullanımları*. İstanbul: Multilingual.
- Kibar, Z. (2014). *Abay Kunanbayev -Şiirler-*. Ankara: Kazakistan Cumhuriyeti Ankara Büyükelçiliği.
- Cirenşin, A. (1961). *Abay Kunanbayev Şıgarmalarının Bir Tomdık Tolık Cinagi*. Almatı: Kazakistan Memleketik Korkem Edebiyat Baspası.

Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesindeki Bazı Ek Fiillerin Karşılaştırılması İncelenmesi Üzerine

Prof. Dr. Zilola KHUDAYBERGENOVA*

Özet

Türkiye Cumhuriyeti ve Özbekistan Cumhuriyetinin tarihsel gelişiminde gerçekleşen olaylar, tarihî durumlar, sosyal faktörler nedeniyle aslında Türkçenin birer lehçeleri olan Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesinin dil yapısında, özellikle söz varlığında, sesbilgisi sisteminde birçok değişiklik meydana gelmiştir. Bununla birlikte Özbek Türkçesi dilbilimi Rus dilbilimi etkisi altında şekillenirken, Türkiye Türkçesi dilbilimi Avrupa, bilhassa Fransız dilbilimi geleneklerine uygun şekilde gelişmiştir. Bu değişiklikler nedeniyle söz konusu kardeş diller için ortak olan kelimelerin anlamında, kullanımında, hatta gramer şekillerinde farklar oluştuğu görülür. Bu durum, Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesinde en çok kullanılan *ana yardımcı fiil*, *cevher fiil*, *ek eylem*, *ekfiil* terimleriyle bilinen yapılarda da görülür. Kıyaslanmakta olunan yapılar her iki dilde de hem isimlere, hem fiillere eklenerek, kendine ait olan sözcük anlamına çeşitli alt anlamlı geçmiş zaman manasını katmak için kullanılır. Türkiye Türkçesinde imek fiilinin hikâye (idi), rivayet (imiş) ve şart (ise) şekilleri kullanılmaktadır. Özbek Türkçesinde ise emoq fiilinin edi, ekan, emiş, emas olarak dört şekli mevcuttur. İlk bakışta Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesindeki ek eylemler arasında benzerlikler olduğu anlaşılrsa da, bunların incelenmesi, açıklanması, kullanımı, manaları arasında birçok farklılıklar olduğu görülmektedir. Üstelik bu ek eylemlerin görünüşteki benzerliğine rağmen, onların arasındaki dil bilgisel, anlamsal farklılıklar, kullanımına özgü durumlar, iki dilin ek eylemleri arasındaki ortaklıklar örneklerle mukayese sürecinde açığa çıkar.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Türkçesi dilbilimi, Özbek Türkçesi dilbilimi, fiil, bağımsız fiiller, yardımcı fiiller

The Comparative Analysis of Some Auxiliary Verbs in Uzbek and Turkish Languages

Abstract

Belonging to the same system, Turkish and Uzbek, which have developed in different historical situations under the influence of various socio-political factors. Also, the grammar of the Uzbek language was formed under the influence of Russian linguistics, while the grammar of the Turkish language was developed under the influence of European, mainly French linguistics. As a result, there appeared discrepancies not only in grammars and vocabulary, but also in grammatical forms, in the phonetic system of Uzbek and Turkish languages inspite of shared certain grammatical features. This situation also concerns substantive verbs in both languages. Predications in the given languages are added to the nouns or conjugated verbs and denote past-tense correlation with various semantic shades. The predication *imek* in Turkish has the forms *idi*, *imiş* and *ise*. The predication *emoq* in Uzbek is used in the following forms: *edi*, *ekan*, *emiş*, *emas*. Grammatical, semantic, stylistic commonalities and differences between the forms of substantive verbs in the compared languages can be established in the process of comparison and the degree of their equivalence can be determined.

Keywords: Turkish linguistics, Uzbek linguistics, verb, independent verbs, auxiliary verbs

* Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türkiye, aloliz74@mail.ru | zkhudaybergenova@bartin.edu.tr.

Giriş

Son zamanlarda Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesinin gramatikal, morfolojik ve semantik özelliklerinin karşılaştırılarak incelenmesi bakımından birçok araştırma yapılmıştır. Örneğin, Özbek Türkçesi ve Türkiye Türkçesinin leksikolojik, semantik, morfolojik hususiyetlerinin incelenmesine ilişkin birkaç doktora tezi hazırlanmış, bu konuya ait birçok bilimsel eser, yazı yayımlanmıştır (Usmonova, 1998; Hudaybergenova, 1999, 2007, Siddiqov, 2000, Shabanov, 2004, Abdurahmonova, 2004). Bu yöntemle yapılan ilk çalışmada Özbek Türkçesi ve Türkiye Türkçesindeki insan vücudundaki uzuvlar adıyla oluşturulan deyimlerin özellikleri incelenirken (Usmonova, 1998), diğerinde kıyaslanmakta olunan dillerdeki geçmiş zaman fiillerinin tahlili yapılmıştır (Hudaybergenova, 1999). Bu dillerdeki adların hal ekleri, tekil ve çoğul şekilleri, iyelik ekleri de kıyaslanarak incelenmiştir (Abdurahmonova, 2004). Özbek Türkçesi ve Türkiye Türkçesindeki “görmek” anlamındaki fiillerin(Siddiqov, 2000), hareket anlamındaki fiillerin manaları karşılaştırılarak araştırılmıştır (Shabanov, 2004). Son zamanlarda bu iki dilin sentaksına ait birkaç bilimsel çalışma yapıldı. (Yaman, 2000, Hudaybergenava, 2007). Özbek Türkçesi ve Türkiye Türkçesindeki kelime gruplarının özelliklerinin tetkikini barındıran çalışmaları da dile getirilmelidir (Çetin, 2002).

Bununla birlikte Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesindeki adlar, sıfatlar, zarflar, zamirler ve çekimli fiillerle kullanılarak, cümlede açıklanan anlatıma geçmişe aitlik, duyulmuşluk, şart anlamlarından birini katmaya yarayan sözcükler kıyaslanarak incelenmemiştir.

1. Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesinde Ek Eylemlerin Yorumlanması

Türk Türkçesi gramerlerinde i-mek fiilinden oluşturulmuş olan sözcükler *ana yardımcı fiil*, *cevher fiil*, *cevherî fiil*, *isim fiili*, *ek-fiil*, *ek eylem* terimleri vesilesiyle ifade edilir. Örneğin, Ergin isimler ve fiil şekillerinin sonuna gelerek onlarda birleşik fiiller yapan, isimleri fiilleştiren *i-* fiilinin tek başına kök olarak kesin ve belirli bir manası olmadığını, *ana yardımcı fiil*, *isim fiili* terimleriyle bilindiğini kaydetmektedir (Ergin, 2005 : 314). Gencan, ad soylu bütün sözcüklerin sonlarına gelerek onların yüklem olmalarını sağlayan parçaları ekeylem diye adlandırmıştır. Ekeylemin eylemliği imek olduğunu kaydetmiştir (Gencan, 1986 : 344). Korkmaz, *idi*, *imiş*, *ise* kelimelerinin i-fiilinin kipleri olduğunu belirtmiş, i-ek fiilinin şahıslara göre çekiminde kullanılan, ad cümlelerde özne ile yüklem arasında yargı bağı kuran ekleri *bildirme ekleri* olarak tanımlamıştır (2007: 43, 81; 2015 : 620-630). Karaağaç i-fiilini “varoluş” bilgisini taşıyan, tüm dil birimleri için geçerli olan, sık kullanılan ana yardımcı fiil olarak tanıtmıştır (2013 : 388- 391). Şu var ki, Türkiye Türkçesinde isimlere getirilerek şahıs ve sayı anlamını katan, fiil kalıbına sokan, onları fiilleştirerek isim cümlesinin ortaya çıkarmasını sağlayan ekler i-mek fiilinin *şimdiki zaman şekli* diye açıklanmaktadır. Örneğin, Ergin i-fiilinin şimdiki, görülen geçmiş zaman, öğrenilen geçmiş zaman ve şart şekilleri mevcut olduğunu, bunlardan şimdiki zaman şekli kelimeler halinde ortaya çıkan bir çekim değil, ekleşmiş bulunan, eklerden ibaret olan, böylece birleştiği isimlerle ortaya çıkabilen bir çekim olduğunu belirtmiştir (2005 : 314).

Özbek dilbiliminde fiiller leksik-gramatik özellikleri açısından öncelikle 2 gruba ayrılır (Hojiev, 1970 : 3):

1. Bağımsız fiiller(Mustaqil fe'llar).
2. Yardımcı fiiller(Yordamchi fe'llar).

Bir hareketi karşılamak için kullanılan fiiller bağımsız fiiller sayılır: *uxlamoq* “uyumak”, *gapirmoq* “konuşmak”, *uylanmoq* “evlenmek” gibi. Adlarla birlikte kullanılarak onları fiil yapan ya da bağımsız

fiillerle kullanılarak onlara sürerlik, yaklaşıma, hızlılık, yeterlilik gibi anlamları katmaya yarayan fiillere yardımcı fiiller adı verilmektedir.

Özbek Türkçesindeki yardımcı fiillerin üç çeşidi vardır:

1. Yardımcı fiiller (Yordamchi fe'llar). Özbek Türkçesindeki etmoq "etmek", qilmoq "kılmak", aylamoq "eylemek", bo'lmoq "olmak" gibi fiiller yardımcı fiiller sırasında dile getirilir.

Örneğin: *taklif etmoq "davet etmek", yaxshi bo'lmoq "iyi olmak", telefon qilmoq "telefon açmak"* v.b.

2. Tasvirî fiiller (Ko'makchi fe'llar). Özbek Türkçesindeki olmoq "bilmek", qolmoq "kalmak", turmoq "durmak", yubormoq "göndermek", tashlamoq "bırakmak", bermoq "vermek", ketmoq "gitmek", kelmoq "gelmek" gibi fiiller tasviri fiillerdir. Özbek Türkçesinde ana fiillere sürerlik, olanak, hızlılık gibi anlamları yüklemek için kullanılan tasviri fiiller 16 tanedir. Örneğin, *yoza olmoq "yazabilmek"* olanak, *gapirib turmoq "söyleyedirmek"* devamlı hareket anlamlarını ifade etmektedir.

3. Ek eylemler (To'liqsiz fe'llar). Özbek Türkçesindeki edi, emish, ekan, emas sözcükleri ek eylemlerdir.

Özbek Türkçesinde ad soylu kelimeler ya da çekimli fiillerle birleşerek, onlara geçmişe aitlik, duyulmuşluk anlamlarını katan sözcüklere ek eylem (to'liqsiz fe'l, yani "dolu olmayan fiil") denmektedir (O'TG, 1975 : 376, Hojiev, 1970 : 3). Özbek Türkçesinde emoq fiilinin edi, ekan, emish, emas olarak dört şekli mevcuttur. Şimdiye kadar Özbek Türkçesi grameri üzerine pek çok kitap yayınlanmış, hepsinde söz konusu sözcüklerin fiillerin anlamı açısından bir çeşidi olduğu kaydedilmiştir (Менглиев, Абузалова, 2005 : 78; Нурмонов vb., 2001 : 167; Sayfullaeva vb., 2010 : 94).

Özbek Türkçesinden farklı olarak Türkiye Türkçesinde ek eylemin ise şekli mevcut olup, sözcüklere şart anlamını katmak için kullanılır. Çağdaş Özbek Türkçesinde emoq fiilinin esa şekli de yaygın olarak kullanılmaktadır. Fakat esa etimolojisine göre ek eylem sayılsa bile, Özbek Türkçesinde bu yapıdan ancak bağlaç görevinde faydalanılmaktadır (Hojiyev, 1970 : 23). Bu yüzden Özbek Türkçesindeki bo'lsa (bo'lmoq "olmak" fiilinin şart şekli) sözcüğü Türkiye Türkçesindeki ise ek eyleminin karşılığı olarak ortaya çıkmaktadır.

Özbek Türkçesindeki ek eylemlerin olumsuz şekli emas'dır. Emoq fiilinin geniş zaman ekini almasıyla yapılan (e - mas) bu ek eylem adlara ya da çekimli fiillere eklenerek olumsuzluk anlamını katar. Özbek Türkçesindeki bu sözcüğün Türkiye Türkçesindeki karşılığı için değil sözcüğüne başvurulur. Korkmaz Eski Anadolu Türkçesinde bu kelimenin *tegül*, "Divanü Lüğati-t Türk"te *tegül*, *dagol* şeklinde geçtiğini tespit etmiştir (2014: 631). Gülensoy, *değil* kelimesin isim cümlesinde yükleme veya başka öğelere olumsuzluk anlamı veren sözcük olduğunu kaydetmiş, bu kelimenin *tegül* ~ *dağ ol* şeklinden türediğini belirtmiştir (2007: 271). Değil sözcüğü Eski Türkçe'de tögöl şeklinde telaffuz edilmiştir (Malov 1951 : 17; Drevnetyurkskiy slovar 1969). Çağdaş Özbek Türkçesinde bu sözcükteki ö ünlüleri daralmıştır: tögöl > tugul (Rahmatullaev, 2000 : 342). Tugul sözcüğü Çağdaş Özbek Türkçesinde olumsuzluk edatı sayılır ve olumsuzluk anlamını vurgulamak için kullanılır. Ayrıca bu kelimeyle ilişki kuran sözcük ya da kelime öbeğine ihmal, önem vermeme, dikkate almama anlamlarını katar. Tugul sözcüğü ancak cümlelerin öğelerini bağlamak için kullanılır. Yani cümlelerin içinde gelen tugul kelimesi Türkiye Türkçesindeki değil kelimesinden farklı olarak yükleme ait değil ve olumsuzluk anlamını belirtmez:

Sen tugul, ishingga ham zor emasmiz (Qodirov, 2016 : 23).

[*Sana da, işine de muhtaç değiliz. (~ Sadece sana değil, işine de muhtaç değiliz).*]

Kısaltması Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesindeki idi, imiş, ise // edi, ekan, emish, emas ek eylemleri, çağdaş Türk dillerinin hiç birinde hareket anlamını taşımayan imek/ emoq'tan yapılmıştır. Ancak bu

yapının tarihten durum anlamını belirttiği kaynaklarda tespit edilmiştir. Bununla birlikte dil tarihine ait deliller imek /emoq fiillerinin “mevcut olmak”, “var olmak”, “olmak” anlamlarını ifade ettiğini de göstermektedir(Hojjiyev, 1970 : 12; Şerbak, 1961 : 65; 162; Karaağaç, 2013 : 388- 391).

2. Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesindeki idi/ edi ek eylemleri

Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesindeki ek eylemler fiillerin zaman şekilleriyle birlikte de, isimlerle birlikte de yaygın olarak kullanılmaktadır. Bir dil ailesine mensup olan bu iki dildeki ek eylemlerin zamanla anlamında ve kullanımında meydana gelen değişiklikleri belirtmek, onların arasındaki benzerlik ve farkları incelemek önem arz etmektedir.

Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesinde ortak olan ek eylemler iki tanedir: idi-edi ve imiş-emiş sözcükleri.

Bu ek eylemler kelimelere geçmişe aitlik anlamını katmaya yarar.

Türkiye Türkçesi va Özbek Türkçesindeki idi/ edi ek eylemleri isim türündeki kelimelere de, fiillere de eklenebilir:

İsime eklenen ek eylemlere örnekler:

Ne kadar taş yürekli olursa olsun, o da işin nihayeti bir insan idi (Güntekin, 1980 : 45).

Dugonam jozibador ovoz sohibasi edi(Yoqubov, 2010 : 21).

“Arkadaşım güzel sesli bir kızdı”.

Bu joy chuqurluk edi(Yoqubov, 2010 : 56).

“Burası çukur bir yerdi”.

Fiillere eklenen ek eylemlere örnekler:

Şükrü Bey ceplerini ne öldürücü bir ağırlıkla arıyor idi (Güntekin, 1993 : 77).

Onasiga hamma narsani qanday bo ‘lsa shundayligicha so ‘zlab bergan edi(Qodirov, 2016 : 87).

“Annesine her şeyi olduğu gibi söylemişti”.

İncelenmekte olunan ek eylemler ek şeklinde (Özbek Türkçesi tanımına göre, kısaltılmış şekilde) de kullanılabilir, yani idi, edi sözcüklerinin önündeki i, e ünlüleri düşer, geçmiş zaman ekiyse sözcüğün tabanına birleşik yazılır. Türkiye Türkçesindeki idi sözcüğünün sekiz kısaltılmış şekli mevcut olduğu bilinmektedir (-di, -dı, -dü, -du, -ti, -tı, -tü, -tu):

Onu dinlerken gülmek için kendimi zor zaptediyordum (Güntekin, 1993 : 64).

Bizimkilerin elbiseleri de onların fenerleri gibi renk renkti (Güntekin, 1993 : 57).

Bununla birlikte ünlülerle biten sözcüklere idi ek eyleminin -ydi, -ydı, -ydü, -ydu şekilleri eklenmektedir:

Yaşlı olduğu daha iyiydi(Güntekin, 1980 : 98).

Özbek Türkçesindeki edi ek eyleminin kısaltılmış (-di) şeklinden genelde konuşma dilinde istifade edilmektedir:

Har tomonimdan bu dunyoga qattiq bog ‘langandim (Yoqubov, 2007 : 34).

“Her yanımdan dünyaya sımsıkı bağlanmışım”.

Qanday qilib bo ‘lsa-da g ‘oyibdan menga habar berishingni so ‘ragandim (Yoqubov, 2007 : 39).

“Ne de gayıpten bana haber vermeni dilemiştim”.

Özbek yazı dilinde adlar, sıfatlar, zamirler, zarflarla edi ek eylemi kullanılmak zorundadır, ekleşme olmaz:

Shunday yoshgina qizning qirq beshlarga borib qolgan shimollik odam bilan shahar bo‘ylab sayr qilib yurishi odamlarining e’tiborini tortishi tabiiy edi (Qodirov, 2016 : 12).

“Böyle bir genç kızın kırk beş yaşlarındaki kuzeyli bir erkekle birlikte şehri gezmesi adamların dikkatini çekmesi tabiiydi”.

Qorachadan kelgan qiyg‘och qoshli Roziya yigirma besh yoshlarga borgan bo‘lsa ham, hali onasi o‘pmagan qizdan latofatli edi(Qodirov, 2011 : 67).

“Karayağız mihrap kaşlı Raziye yirmi beşe girmiş olsa da, hala anasının dudağı değmemiş kızıdan bile güzeldi”.

Sening ham sevishishga haqqing bor edi(Yoqubov, 2007 : 87)

“Senin de sevilmeğe hakkın vardı”.

edi idi ek eylemlerinin aşağıdaki sözcük türleriyle kullandığı görülür.

◆ ad + edi/ idi ek eylemleri:

Leman, şirketin daktilosuydu (Güntekin, 1993 : 13).

Bularning ko‘pchiligi birni mingga qo‘shib ko‘pirtirilgan ertaklar edi(Qodirov, 2011 : 17).

“Bunların çoğu bire bin katmak suretiyle şişirilmiş masallardı”.

◆ zamir + edi/ idi ek eylemleri:

Ruh hastalarının en hazin tablosu buydu(Güntekin, 1993 : 36)

Ularga kerak bo‘lgan hayot va ijtimoiy tarbiyani bermagan bizlar edik(Qodirov, 2016 : 89).

“Onlara gereken hayat ve sosyal eğitimi vermeyen bizlerdik”.

◆ Sıfat fiil + edi/ idi ek eylemleri:

Akşam yemeğinden sonra – buna mükemmel bir yemek denilemezdi ama sağlıklı ve doyurucu idi – gene kitap ve bazı gazeteler yanımda, tek başıma bir köşeye çekildim, bez kaplı açılır kapanır iskemlede oturuyorum (Güntekin, 1980 : 112).

Oy nuri ostida ko‘ngil oluvchi va ko‘z qamashtiruvchi edi(Yoqubov, 2007 : 87).

“Ay ışığı altında gönül alıcı ve göz kamaştırıcı idi”.

◆ sıfat + edi/ idi ek eylemleri:

Dünyada aşk denilen şeyi tanımamaya mahkumdum (Güntekin, 1980 : 105).

Har holda bu kunlarda muqimsizligi uçun ishidan haydalishi aniq edi(Yoqubov, 2010 : 76).

“Her halde bu günlerde devamsızlığı için vazifasinden kovulacağı kesindi”.

◆ zarf + edi/ idi ek eylemleri:

Evlennmelerinden bir ay sonra idi (Güntekin, 1993 : 45).

Ish shunday edi(Yoqubov, 2010 : 90).

“İş öyleydi”.

◆ İsim fiil + edi/ idi ek eylemleri:

Bu benim doğruluğumdan ziyade; onun bir daha benimle oynamamasından korktuğum için büyük bir adam gibi sır saklamaya alışmış olmamandı (Güntekin, 1980 : 20).

Ha, bu dahshatli aldanish edi(Yoqubov, 2010 : 17).

“Evet, bu korkunç bir aldanıştı”.

◆ var yok sözcükleri + edi/ idi ek eylemleri:

İstanbul'a dönmeme imkan yoktu (Güntekin, 1993 : 72).

Sana bu suali soran küçük hanımefendide de kabahat vardı(Güntekin, 1993 : 56).

Menda sizga to 'g'ri keladigan dori yoq edi(Qodirov, 2011 : 101).

“Bende size göre ilaç yoktu”.

Hayotda bahтли bo 'lishning bir necha ehtimollari bor edi(Qodirov, 2016 : 29).

“Hayatta birçok saadet ihtimalleri vardır”.

İdi/ edi ek eylemleri saf zaman anlamına sahiptir. Bu sözcükler aşağıda belirtilen anlamları ifade eder:

1. İsim türündeki kelimelerle kullanılmış olan idi/ edi sözcükleri nesne, hadise, olay ve özelliğin geçmiş zamana ait olduğunu bildirir.

Örneğin:

Büyüme, yaşamak, konuşmak itibariyle İstanbulludan fark etmek onlar için bir idealdi(Güntekin, 1980 : 57).

Qo 'zim ukalari uchun har qanday fidokorlikka hozir edi(Qodirov, 2016 : 51)..

“Yavrum, kardeşleri için her fedakarlığa hazır”.

2. Bazen cümlede ifade edilen olay, hadisenin geçmişe ait olduğunu “şimdiki zamana” göre anlatmış olan idi / edi ek eylemleri nesne, olay, özelliğin şimdiki zamana kadar veya diğer bir olayın ortaya çıkmasına kadar mevcut olduğu anlamını taşıyabilir:

Riza Bey de öğle yemeğine çıkmayan memurlardandı (Güntekin, 1993 : 76)

Bu bola begona emas, shu yerdagi qo 'shnimizning bolasi edi(Yoqubov, 2010 : 41).

“Bu çocuk yabancı değil, şurada bir komşumuzdu”.

3. idi / edi ek eylemleri görünüm, görünüş, kıyafet, doğa tasvirlerinde kullanıldığında, aynı durum, özelliğin konuşulan zamanda sonuç olarak gözüktüğünü bildirir.

Örneğin:

Nilgün sağ elinin serçe parmağını gösterdi... Tıpkı mahalle kızı Şüküre'nin yaptığı gibi! Tırnağı manikürlüydü; bana kınalı göründü; bayağı hareketleriyle Şüküre'nin parmağındaki yüksük kınayı hatırlattığı için! (Karay, 1980 : 45)

Ammanning osma chordog 'i taxtlatning eng rohatijoni, osma tojlarning eng yengili edi(Yoqubov, 2010 : 81).

“Halamın asma çardağı tahtların en rahatı, asma taçların en hafifiydi”.

idi /edi ek eylemleri çekimli fiillerin hikâye şeklini yapmak için kullanılır ve aşağıda belirtilen anlamları barındırır.

Geniş zaman fiiliyle kullanılan İdi /Edi ek eylemleri geçmiş zamanda aralıksız, düzenli olarak gerçekleşen hareketi ifade eder:

Vefik Paşa, sanata ait birçok fikirler ve mütaalarla beraber, onlara bir miktar da para verirdi (Güntekin, 1980 : 12).

O'zını bir vazifaning asiri bo'lmaydigan darajada keng fikrli, bir hayat intizomini qabul qilmaydigan darajada san'atkar ruhli deb hisoblardı (Yoqubov, 2007 : 23).

“Kendisini bir vazife esiri olmayacak kadar geniş fikirli, bir hayat intizami kabul edemeyecek kadar sanatkar ruhlu zannederdi”.

Verirdi, hisoblardı ve zannederdi çekimli fiilleri, geçmiş zamanda belirli bir süre boyunca tekrarlanarak uygulanan hareketi anlatır. Birinci cümlede hareket yapanın bir zaman içerisinde para verdiği, ikinci cümlede konuşanın belli bir durum hakkındaki zannı ifade edilmiştir.

-r idi (-rdı) -r edi (-rdı) şeklindeki fiiller geçmiş zamanda tekrar yapılan iş, kılış manasını ifade eder:

Her sene bir kaç ay İngiltere'de yaşamağa giden Vefik Paşa, eski arkadaşıyla sık sık buluşurdu (Güntekin, 1980 : 21).

Bir majlisda begonalarni uchratsa, kim ekanini anglatguncha harakat qilar, hafa bo'lardi (Qodirov, 2016 : 91).

“Bir toplantıda yabancılarla karşılaşırsa, “kim olduğunu” öğretilinceye kadar uğraşır, üzülürdü”.

Türkiye Türkçesindeki şimdiki zaman fiilinin hikâye şekli (-yor idi)nin Özbek Türkçesindeki karşılığı -yopgan edi, -yotgan edi, -moqda edi'dir. Bu şekildeki fiiller, geçmiş zamanda yapılmaya başlayan, ama hala devam eden, sonuna ermeyen bir kılış, oluşu anlatır:

Kütükler bir bir, ara sıra karanlık dalga dizileri gibi ta uzaklara yayılıp dağılıyor, ay aydınlığı çıplak toprakların üstünde su birikintilerine mahsus ağır parıltularla yanıp söniyordu (Güntekin, 1980 : 44).

Atrofida bo'layatgan narsalarni iztirob chekken katta odamlarday butun nozikligi bilan tushunayotgan edi(Qodirov 2011 : 18).

“Etrafında geçen şeyleri ızdırıp çekmiş büyük adamlar gibi bütün inceliğiyle anlıyordu”.

Duyulan geçmiş zamanın hikâye şekli, karşılaştırılan dillerde -miş idi(-mıştı) -gan edi (-gandı) şeklindedir. Fiillerin bu şekilleri, uzun zaman önce yapılan bir iş, oluşu bildirmeye yarar:

Annesi ona altın kaplamalı küçük bir çakı vermişti. Kenan bunların kimden geldiğini, niçin kendisine verildiğini sormuştu (Güntekin, 1980 : 24).

Kichkinagina bog'larini tozalab, gullar bilan bezatishgan edi (Qodirov, 2011 : 78).

“Küçük bahçelerini temizlemişler, çiçeklerle süslemişlerdi”.

Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesindeki gelecek zaman fiillerinin hikâye şekilleri, yani -(y)acak idi (-AcAktI) -moqchi edi şeklindeki fiiller geçmiş zamanda yapılması planlanan, amaç edinilen hareketi bildirmek için kullanılır:

Artık mesleğiyle yaşayacak, musikisini yalnız kendisine hasredecekti (Güntekin, 1980 : 123).

Uyning bir burchagida yolg'iz qolib, ikki kecha-yu ikki kunduz gaplashmoqchi edilar(Yoqubov, 2010 : 123).

“Evin bir köşesinde baş başa verecekler, iki gün, iki gece konuşacaklardı”.

-(y)acak idi (-AcAktI) -moqchi edi şeklindeki fiiller, geçmiş zamanda yapılması planlanmış olan ama yapılmamış olan hareketi anlatmak için de kullanılır:

Onların birbirlerini anmaları ne güzel bir şey olacaktı(Güntekin, 1993 : 73).

Kiyinishiga qaraganda bu ham ulardan biri bo 'lmoqchi edi(Qodirov, 2016 : 89).

"Giyinişine göre bu da onlardan biri olacaktı".

Türkiye Türkçesindeki görülen geçmiş zamanın hikâye şekli -di idi (-DİyDİ) şeklindedir:

Size üç, dört yüz rupiye verebilirim. Kalan günlerinizi keyfinizce geçirin. Nişanlandınızdı değil mi?
(Karay, 1980 : 128)

Özbek Türkçesinde Türkiye Türkçesindeki görülen geçmiş zamanın hikâye şekli, yani -di idi (-DİyDİ) ekinin tam fonetik karşılığı yoktur. Tercümede Türkiye Türkçesindeki görülen geçmiş zaman fiilinin hikâyesi için Özbek Türkçesindeki duyulan geçmiş zamanın hikâye şeklinden istifade edilir:

Sen beni trende Lamia ile konuşturmadındı(Güntekin, 1993 : 60)

"Sen beni Lamia bilan gaplashtirmagan eding".

Türkiye Türkçesindeki gereklilik kipindeki fiil idi ek eylemiyle kullanıldığında, cümlede bahsedildiği zamandan önce yapılması gereken fakat yapılmayan bir hareketi ifade eder:

İnsan kendi halini bilmeli, elde edemeyeceği şeyi mümkünse istememeli, mümkün değilse bu arzuyu bir ayıp gibi gizlemeliydi! (Güntekin, 1993 : 65)

Özbek Türkçesinde Türkiye Türkçesindeki gereklilik kipinin karşılığı olan tek bir ek yoktur. Bu yüzden Türkiye Türkçesindeki -mElİ idi (-mElİyDİ) şekilli fiiller için Özbek Türkçesindeki "-ishli adfiil + iyelik eki + kerak (gerek) sözcüğü + edi ek eylemi", yani -ishi kerak edi yapılı fiiller ekil ve anlam bakımından denk gelir:

Bu muvaffakiyet bana evvel gelmeliydi (Güntekin, 1993 : 78).

Bu muvaffaqiyat menga avval kelishi gerak edi.

3. İmiş / Emish, Ekan Ek Eylemlerinin Kullanım Özellikleri

İmiş/ emish yapıları imek/ emoq fiillerinden duyulan geçmiş zaman ekleri yoluyla yapılmıştır. Ekan sözcüğü emoq fiiline duyulan geçmiş zaman kip (-gan, -kan, -qan) ekinin eklenmesiyle yapılmıştır. Zaten, Özbek Türkçesinde duyulan geçmiş zaman bu eklerle yapılır. -miş eki eskiden Özbek Türkçesinde geçmiş zaman eki görevinde kullanılmışsa da, Özbek edebî dilinde şimdi kullanılmamaktadır. Ancak çok nadir olarak -miş ekiyle yapılmış olan sıfat fiillerinin kullandığı görülür: *Otam bo 'lmish Abdullaxon tashrif buyurmush* (Yoqubov, 2010: 75). *Babam (olan) Abdullahan gelmiş*. Bununla birlikte -miş eki fiilden ad yapan ek işlevi görür. Örneğin: *yemiş "gıda", o 'tmish "geçmiş"*.

Özbek Türkçesindeki emiş ve ekan ek eylemleri için bu ek eylemlerin kullanıldığı metnin içeriğine göre Türkiye Türkçesindeki imiş ek eylemini kullanmak zorundayız. Dolayısıyla Türkiye Türkçesindeki imiş ek eyleminin anlam dairesi Özbek Türkçesindeki emiş ek eylemine göre daha geniştir.

Türkiye Türkçesindeki imiş ve Özbek Türkçesindeki emişekan ek eylemlerinin aşağıdaki şekillerde kullanıldığı görülür.

1. imiş emish /ekan ek eylemleri sözcük çeşitlerinin hepsiyle kullanılabilir:

Garson, Hüsnü Paşa deyince pek önem verdiğine göre yeğenin kocası zengin bir adam imiş (Adivar, 1995 : 24).

Sendan qattiq xafa ekan (Yoqubov, 2007 : 78)

“Sana fena halde dargın imiş”.

2. Türkiye Türkçesindeki *i-* ekfiilinin -miş, -miş, -müş, -muş şeklinde kullanımı yaygındır:

Amma oğlunun hatırı için sesini çıkarmıyormuş (Güntekin, 1980 : 21)

Yarın sabahleyin gelecekmış (Güntekin, 1993 : 39).

3. Türkiye Türkçesinde ünlülerle biten sözcüklere imiş ek eyleminin -ymiş, -ymış, -ymuş, -ymüş şekilleri eklenmektedir:

Ayrı oturmak istemesinin asıl sebebi yeni yengesiymiş (Güntekin, 1980 : 29).

Çünkü İstiklal Savaşında çektiklerimizi çekmek istediğimizle şehit olmağa atılmak için en önce kendimiz kendimize inanmak zorundaymışız (Adıvar, 1995 : 56).

Türkiye Türkçesinden farklı olarak Özbek Türkçesindeki emiş ekan ek eylemleri adlar, sıfatlar, zarflar ve zamirlerle kullanıldığında ekleşmez. Yani emiş ek eyleminin kısaltılmış şekli yukarıda bahsedilen sözcük türleriyle kullanılmamaktadır:

Faqat bir necha kundun beri tikish bilan band emish(Qodirov, 2011 : 35)

“Yalnız birkaç gündür dikişle çok meşgulmüş”.

Ko ‘rganlari yolg‘on ekan(Qodirov, 2016: 67)

“Gördükleri yalanmış”.

emiş emish ekan ek eylemleri aşağıdaki sözcük türleriyle kullanılır.

- ad + imiş emish /ekan ek eylemleri:

Sizin şube biraz daha yüksekte yerleşmiş: dört köşe tahta bir binaymış! (Adıvar, 1995 : 31).

Otasıdan uyalish og‘ir iş emish(Qodirov, 2011 :91).

“Babasından utanmak zor işmiş”.

G‘alati odam ekansiz(Yoqubov, 2007 : 29).

“Garip inşanmışsınız”.

- sıfat + imiş emish /ekan ek eylemleri:

Gökyüzü de denizin eşiymiş (Karay, 1980 : 121)

Faqat sendan emas, onamdan ham xafa ekan(Yoqubov, 2007 : 84)

“Sadece sana değil, anneme de dargınmış”.

Kelajakni o‘ylasa qorong‘uluk emish, o‘tmishni o‘ylasa foydasız emish(Yoqubov, 2010 : 40).

“İstikbali düşünse karanlıkmış, maziyi düşünse faydasızmış”.

- zarf + imiş emish /ekan ek eylemleri:

Benim tekaüt maaşım pek azmış (Güntekin, 1993 :59).

Ko‘p sayohat qilgan, mamlakatma-mamlakat kezman bir odam bo‘lganim uchun bunday sahnalarni menchalik ko‘rganlar oz ekan(Qodirov, 2016 : 21).

“Çok gezen memleket memleket dolaşan bir adam olduğum için o sahneleri benim kadar gören azmış”.

Siz bilan uchrashmoqchi bo'lgan odamlar ko'p emish(Yoqubov, 2010 : 44).

“Sizinle görüşecek olanlar çokmuş”.

- zamir + imiş emish /ekan ek eylemleri:

Demek Hayriye Hanım'ın sık sık Leyla'dan bahsetmesinden maksadı bu imiş(Güntekin, 1993 : 77).

Bu falokatning aybdori biz emishmiz(Yoqubov, 2010 : 101).

“Bu kazanın suçlusu bizmişiz”.

Bu odam kim ekan, ko'raylik-chi? (Yoqubov, 2007 : 29).

“Kimmiş bu adam bakalım?”

- var, yok sözcükleri + imiş emish /ekan ek eylemleri:

Çocukların anlaşılmasız münasebetsizlikleri varmış(Güntekin, 1980 : 18).

Menda sizga to'g'ri keladigan dori yo'q ekan(Qodirov, 2011 : 61).

“Bende size göre ilaç yokmuş”.

İmiş ve ekan, imiş yapıları, çekimli fiillere eklenerek birleşik fiilin rivayet şeklini yapar. Çekimli fiillere eklenen bu ek eylemler, hareket, iş, kılış anlamlarına geçmiş zamana aitlik ve duyarak öğrenme manalarını katar.

emiş emish /ekan ek eylemlerinin aşağıdaki anlamlarda kullandığı görülür:

1. İsimlerle kullanılan imiş emish /ekan ek eylemleri, ilk önce geçmiş zamana ait olan nesne, olay, şahıs hakkında bilgi verir. imiş emish ek eylemleri bununla birlikte duyulmuşluk anlamını bildirmeye yarar. Yani konuşan insan imiş emish sözcüklerini cümlede kullandığı zaman, söyleyecek olduğu olayı bizzat kendisi görmediğini, bu olayı diğer insanlardan duyduğunu belirtir.
2. İsim soylu sözcüklerle kullanılan imiş emish ek eylemleri, geçmiş zamanda mevcut olup olmadığı belirsiz, müphem olan nesne, olay, hadise hakkında bilgi verir. Mesela, idi edi ve imiş emish ek eylemlerinin manalarını karşılaştırsak, idi edi sözcükleri geçmiş zamanda net, kesin olarak var ya da yok olmuş olan şeyi ve hadiseyi bildirir.
3. Özbek Türkçesindeki ekan yapısı ve buna anlam balımından karşılık gelen imiş yapısı isim soylu kelimelerle kullandığında geçmiş zamanda mevcut olan nesne, olay, özellik, durum hakkında bilgi verir. Buna göre ekan, imiş sözcükleri adeta edi, idi ek eylemleri gibi anlam taşır. Ancak edi, idi ek eylemlerinden farklı olarak ekan ek eylemi geçmiş zamanda ortaya çıkan olayın konuşulan zamandaki neticesini ifade eder. Ekan fiiline has olan bu anlam Türkçe'deki imiş ile de verilebilir.

Dolayısıyla Türkiye Türkçesindeki imiş ek eylemi için metnin bağlamına göre Özbek Türkçesindeki emiş ya da ekan yapılarından biri seçilir:

“Evet, dediğin gibi, Server, Handan ölürse onunla bütün bir dünya ölecek. Bütün ışıkları, ateşleri, kabiliyeti feyiz ve hayatiyle bir alemin uzayda altüst olarak parçalanıp gidişi hissiyle sersem oluyorum. Yarın onu bir tabutla götürürken bütün bir yaşama kabiliyeti donmuş, sönmüş bir gezegen, mesela bir ölü ay karşısında gibi olacağız... Ben, ben de bütün ateşleriyle sönen bir dünyanın çarpmasıyla paramparça olup kalacağım, fakat hiç artık dünyaya hayrım kalmayacak. Meğer Neriman, meğer çocuklarım, meğer dünya ve bütün sevgili düşüncelerim ve hayallerimin amacı hepsi Handan'dan gelen bir ışıkla o kadar çekici ve sevgili imişler. O sönerse onlar de sönecek, her şey sönecek” (Adıvar, 1995 : 105).

Yukarıdaki alıntı roman kahramanının yazdığı mektubun bir parçasıdır. Eser kahramanı, mektubu yazdığı insana kendi hayatında yaşamış olduğu bir olayı tanımlamaktadır. Yani sevdiğinin ölümüyle dünyasının karardığını anlatmaktadır. O, aşkının ne kadar büyük olduğunu net cümlelerle ifade etmektedir. Konuşmasının sonucu olarak eser kahramanı karısı ve çocuklarına Handan'a olan sevgisi nedeniyle bir sevgi duyduğunun farkına varmaktadır. Bu durumda metin içinde gelen imiş ek eylemi için Özbek Türkçesindeki ekan yapısından istifade etmek gerekmektedir. Zaten metinde konuşulan zamanda sonuç olarak meydana çıkmış olan durum açıklanmaktadır.

İkinci örnek:

“Kız saçları üstünden başlığı bir tarafa sarkmış; yatağımın önündeki küçük masanın örgü örtüsü üstünde işlediği dantel duruyor. Bu örtüler ne tuhaf. Mutlak bunları Coralya yapıyor. Coralya güzel bir kız. Alberto da pek güzel. Dün sabah kestanelerin altında öpüşürlerken beni balkonda gördüler, Alberto şapkasını çıkardı. Coralya gülererek içeri kaçtı. Arkamda Refik Cemal duruyordu. Saçlarımın hafifçe çekildiğini duydum; döndüm. Örgümüm ucunu yanaklarına sürüyordu:

- Ben de senin Alberto'n değil miyim Handan? Dedi.

Handan. Handan. İşte beni en çok bu isim sarsıyor. Bu Handan benmişim. Fakat ne tuhaf, Handan içimde kaldıramadığım perdenin arkasında gizli gibi(Adıvar, 1995 : 102).”

Eserin kahramanı ağır hastalıktan dolayı hafızasını kaybetmiştir. Bu yüzden çevresinde olan her şey ona garip gelmektedir, hatta kendi adını bile unutmuştur. Zaten kendi adını başka birisinden duyduğu “Bu Handan benmişim” cümlesinden anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu örnekte Türkiye Türkçesindeki imiş ek eylemi için emiş sözcüğüne başvurmak gerekmektedir.

Türkiye Türkçesindeki imiş fiili de geçmiş zaman sıfat fiili gibi kullanılabilir. Bu durumda imiş ek eylemi, Özbek Türkçesindeki ekan sözcüğüne paralel anlam taşır. Bu paralellik tercüme yapıldığında kesin ve net olarak görülür:

Önce odada bir şey arıyormuş gibi bakındı(Adıvar, 1995 : 98)..

“Avval xonada bir narsanı izlayotganday qaradi”.

Geçen sabah Neriman'ı öptükten sonra pek tabii imiş gibi gözlerinde aynı uzak gülümsemeye bana da uzandı (Adıvar, 1995 : 43)..

“Otgan tongda Narimomni o'pgandan keyin o'ta tabii ekanday, ko'zlarida aks etgan uzoq tabassum bilan men tomon cho'zildi”.

Çekimli fiillerle kullanılan imiş/ emiş ek eylemleri geçmiş zamana aitlik anlamıyla birlikte duyulmuşluk anlamını da katar. Bu durumda konuşanın kendisinin şahit olmadığı, görmediği, üçüncü şahıslar aracılığıyla bilgi sahibi olduğu anlaşılır:

Şirketle muameleyi kesecekmiş (Güntekin, 1980 : 15).

Parahodda oltı-yetti soatda borilarmış(Qodirov, 2016 : 45).

“Vapurla altı, yedi saate gidiliyormuş”.

Yukarıdaki örneklerden görüldüğü gibi konuşan bizzat kendisinin şahit olmadığı, belli bir vasıta ile duymuş olduğu durum hakkında haber vermektedir. Bununla birlikte, söz konusu ek eylemler yardımıyla anlatılan olayın, durumun gerçek olduğu kanıtlanamaz. Yani konuşan diğer insanlardan duymuş olduğu bilginin gerçekten olup olmadığını belirtmez.

-miş'nin tarihte Özbek Türkçesinde geçmiş zaman eki olduğunu yukarıda belirtmiştik. Emiş yapısı da ilk önce ekan gibi duyarak öğrenme anlamını değil, genelde sonradan farkına varma anlamını

taşımıştır. Sonradan öğrenme anlamı ise duymak ya da diğer yolla meydana gelmiştir. Emish yapısının hangi anlamda kullanıldığı metinden anlaşılır. Dolayısıyla emish ek eyleminin de aslında ekan ek eylemi gibi genelde sonradan farkına varma anlamında kullanılması, Özbek dilbilim adamı Hojiyev'in tespitine göre, anlamın ikiye bölünmesi sonucunda meydana çıkmıştır(Hojiyev, 1970 : 153-254). Zira emish ve ekan yapılarının aynı anlamda kullanılması mümkün değildi. Bu yüzden zaman geçince ekan ek eyleminden farklı olarak emish yapısı duyulmuşluk anlamını bildirmek için adapte olmuştur.

Türkiye Türkçesinde Özbek Türkçesindeki ekan ek eylemine fonetik bakımdan uygun olan iken -ken eki mevcuttur. Ama bu ekin Türkiye Türkçesinde zarf fiil yaptığı bilinmektedir. iken -ken, zaman anlamını taşımaktadır ve yüklemden anlaşılan işin, kılışın diğer bir hareketin yapılması sürecinde uygulandığını anlatır:

Hatta dün ben çocuklarla salonda iken kapı açıldı (Adivar, 1995 : 62).

İnşallah İstanbul'a dönerken güneşin nasıl aksettiğine, suların nasıl yaldızlanıp titrediğine dikkat eder, sana şairane tasvirler hazırlarım.

Özbek Türkçesinde geniş zaman fiilinin ekan ek eylemi ile aynı şekilde kullanılması yaygındır.

Men Toshkentdan qaytar ekanman, juda to'liqlanib ketdim (Qodirov, 2011 : 31).

Ancak Özbek Türkçesi dilbiliminde bu durum Türkiye Türkçesi dilbiliminden değişik şekilde, yani geçmiş zamanın karmaşık şekli olarak açıklanmıştır.

Sonuç

Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesindeki ek eylemlerin gramatikal açıdan değerlendirilmesinin çok farklı olduğu görülür. Türkiye Türkçesi gramerine ait kaynaklarda i-fiili isimlere ve eylemlere eklenen, varoluş anlamını katan *ana yardımcı fiil*, *ek-fiil*, *ek eylem* olarak ele alınmıştır. Özbek Türkçesi dilbilimcileri Rus gramerindeki bakış açısından yola çıkarak, ek eylemleri, fiillerin anlam açısından bir türü olarak tanımlamaktadır. Türkiye Türkçesinde *imek* fiilinin hikâye (*idi*), rivayet (*imiş*) ve şart (*ise*) şekilleri kullanıldığı, bununla birlikte isimlerle birleşen, onları fiil kalıbına sokan çekim ekleri de i-fiilinin şimdiki zaman şekli olarak açıklanmıştır. Özbek Türkçesinde ise *emoq* fiilinin dört şekli (*edi*, *ekan*, *emiş*, *emas*) olduğu belirtilip, isimlere getirilen çekim ekleri *şahıs-sayı ekleri* olarak adlandırılmaktadır.

Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesindeki imek/ emoq fiillerinin idi, imiş // edi, ekan, emish şekilleri mevcuttur. Bu durumda Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesinde ortak olan ek eylemler iki tanedir: idi / edi ve imiş /emish yapıları. Türkiye Türkçesindeki ek eylemler sözcük şeklinde de, ek şeklinde de kullanılmaktadır. Özbek yazı dilinde adlar, sıfatlar, zamirler ve zarflarla kullanılan ek eylemler hiçbir zaman ekleşmez. Ancak çekimli fiillerle gelen ek eylemler ek şeklinde kullanılabilir.

İdi/ edi ek eylemleri saf zaman anlamına sahiptir. Bu ek eylemler karşılaştırılan dillerde aynı anlamlarda va görevlerde kullanılmaktadır. Türkiye Türkçesindeki imiş ek eyleminin kullanım alanı Özbek Türkçesindeki emish ek eylemine göre daha geniştir. Yani Özbek Türkçesindeki emiş ve ekan ek eylemleri için metnin bağlamına göre Türkiye Türkçesindeki imiş ek eyleminden yararlanılır. İmiş emish /ekan ek eylemleri ilk önce geçmiş zamana ait olan nesne, olay, şahıs hakkında bilgi verir. imiş emish ek eylemleri bununla birlikte duyulmuşluk anlamını bildirmeye de yarar. imiş emish ek eylemleri geçmiş zamanda mevcut olup olmadığı net olmayan nesne, olay, hadiseyi anlatır. Özbek Türkçesindeki ekan ek eyleminin Türkçe karşılığı olan imiş'tir, ekan/ imiş, geçmiş zamanda ortaya çıkan olayın konuşulan zamandaki neticesini ifade eder. Türkçe'de Özbek Türkçesindeki ekan ek eylemine fonetik bakımdan uygun olan iken -ken mevcuttur. Ama Türkiye Türkçesinde bu ek, zarf fiil yapmaktadır.

Özbek Türkçesindeki ek eylemlerin olumsuz şekli emas'dir. Emoq fiilinin geniş zaman çekimi olan (e - mas) bu ekeylem adlara ya da çekimli fiillere eklenerek olumsuzluk bildirir. Özbek Türkçesindeki bu ek eylemin Türkiye Türkçesindeki karşılığı değil sözcüğüdür.

Ana metin için yazı tipi Times New Roman, 11 punto olmalı; satır aralığı 1.15, paragraf aralığı önce 6nk, sonra 6nk seçilmeli ve metin iki yana yaslı şekilde düzenlenmelidir. Ana metin için yazı tipi Times New Roman, 11 punto olmalı; satır aralığı 1.15, paragraf aralığı önce 6nk, sonra 6nk seçilmeli ve metin iki yana yaslı şekilde düzenlenmelidir. Ana metin için yazı tipi Times New Roman, 11 punto olmalı; satır aralığı 1.15, paragraf aralığı önce 6nk, sonra 6nk seçilmeli ve metin iki yana yaslı şekilde düzenlenmelidir.

Kaynakça

- Banguoğlu T. (1990). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Çetin M. (2002). *O'zbek va Turk Tillarida Sintaktik Derivatsiya*. Toshkent: O'zR FA TAİ.
- Ergin M. (2005). *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Genjan T.N.(1977). *Dilbilgisi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Gülensoy T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Hengirmen M. (1995). *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Hojiev A. (1970). *To 'liqsiz Fe'l*. Toshkent: Fan Nashriyoti.
- Hudayberganova Z. (1999). *O'zbek Va Turk Tillarida Fe'llarning O'tgan Zamon Shakllari Tizimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). O'zR FA TAİ Toshkent.
- Hudayberganova Z. (2007). *Özbek va Türk Tillarida Monotaksemalarning İlmiy Talqını*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). O'zR FA TAİ Toshkent.
- Karaağaç G. (2013). *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Korkmaz Z. (2007). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz Z. (2014). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekilbilgisi*. Ankara: TDK Yayınları.
- O'zbek Tili Grammatikasi*. (1975). Toshkent: Fan. C.1.
- Rahmatullaev S. (2000). *O'zbek Tilining Etimologik Lug'ati*. Toshkent: Universitet Nashriyoti.
- Sayfullaeva R.R., Mengliyev B.R., Boqiyeva G.H., Qurbonova M.M., Yunusova Z.Q. ve Abuzalova M.Q. (2010). *Hozirgi O'zbek Adabiy Tili*. Toshkent: O'zMU Nashriyoti.
- Siddiqov Z. (2000). *O'zbek va Turk Tillarida Ko'ruv Leksemalari Semantikasi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). O'zR FA TAİ Toshkent.
- Shabanov J. (2004). *Türk va O'zbek Tillarida Harakat Fe'llari Semantikasi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). O'zR FA TAİ Toshkent.
- Usmanova Sh. (1998). *O'zbek va Turk Tillarida Somatik Frazelogizmlar*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). O'zR FA TAİ Toshkent.
- Yaman E. (2000). *Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesinin Söz Dizimi Bakımından Karşılaştırılması*. Ankara: TDK Yayınları.
- Древнетюркский Словарь*. (1969). Ленинград: Наука.

- Замонавий Ўзбек Тили. Морфология.* (2008). Тошкент: Мумтоз Сўз.
- Малов С.Е. (1951). *Памятники Древнетюркской Письменности. Тексты и Исследования.* Москва, Ленинград: Наука.
- Менглиев Б., Абузалова М. (2005). *Ҳозирги Ўзбек Адабий Тили.* Қарши: QarshiDu Nashriyoti.
- Нурмонов А., Шахобиддинова Ш., Искандарова Ш., Набиева Д. (2001). *Ўзбек Тилининг Назарий Грамматикаси. Морфология.* Тошкент: Янги Аср Авлоди.
- Щербак А. М. (1961). *Грамматический Очерк Языка Тюркских Текстов X-XIII вв. из Восточного Туркестана.* Москва, Ленинград: Наука.
- Güntekin R.N. (1980). *Dudaktan Kalbe.* İstanbul: İnkılâp ve Aka Basımevi.
- Güntekin R.N. (1993). *Yaprak Dökümü.* İstanbul: İnkılâp Basımevi.
- Adıvar H.E. (1995). *Handan.* İstanbul: Atlas Kitabevi.
- Karay R.H. (1980). *Nilgün.* İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Qodirov P. (2011). *Yulduzli Tunlar.* Toshkent: Sharq Ziyokori.
- Qodirov P. (2016). *Uch İldiz.* Toshkent: Sharq Ziyokori.
- Yoqubov O. (2007). *Billur Qandillar.* Toshkent: Sharq Ziyokori.
- Yoqubov O. (2010). *Diyonat.* Toshkent: Sharq Ziyokori.
- Gencan T.N. (1986). *Türkçe Dil Bilgisi.* Ankara: TDK Yayınları

Kreşin Tatarlarının Sofra Türküleri

*Doç. Dr. Zoya KİRİLLOVA **

Özet

Bildiri, Tatar halkının özel bir grubunu teşkil eden Kreşin Tatar ağızlarında yer alan sofraya türküleri incelemeye yöneliktir. Sofra türküleri Kreşin Tatarlarının türkülerinde önemli bir yer tutmaktadır. Konuk sofrası, yakınların bir araya toplandığı yemek meclisi, aile bayramı veya düğün vaktinde akrabalar ve dostların beraberliği türkülerle kuşatılır, bu da meclisi daha fazla şenlendirir ve ilgi çekici hâle getirir.

Sofrada ev sahibi ve konukların birbirlerine güzel dileklerle türkü söylemesi ve ortaklaşa söylenen türküler, Kreşin Tatarlarının her grubuna has bir görünüş, atalardan kalan soylu bir gelenektir. Bu bildiride incelenecek sofraya türküleri Tataristan Cumhuriyeti'nin Balık Bistesesi rayonu Kazak Çallısı ve İvanay köyü Kreşin Tatarlarından derlenmiştir. Bu köyler Kazan ardı grubunun Kama damağı alt grubu ağızları içinde değerlendirilir.

Kreşin Tatar meclislerinde söylenen türküler, içerikleri ve düzeni bakımından birkaç grupta toplamak mümkündür: Büyüklerin hatırasına söylenen türküler, akrabalar veya dostlara ithaf edilen türküler, yemek türküleri, teşekkür türküleri ve sofradan kalkma türküleri. Bildiride bunların her birine de değinilecektir.

Tatar halk folklorunun kısa (dörtlük), lirik ve geleneksel türkülerini özelliklerini özünde toplayan Kreşin sofraya türküleri bütün meclislerin de merkezini oluşturup kişilerin duygularını, dilek ve beklentilerini mısralarla melodik bir şekilde bildirmeye hizmet etmişlerdir. Halkın ağır hayat şartlarını hafifletip sevinç ve kederlerini türküyle ifade etmeye, akrabalık bağlarını daha da güçlendirmeye yardım eden bu türküler kuşaktan kuşağa emanet edilip halk hafızasında koruna gelmişlerdir ve yeni türkülerle daha da zenginleşmişlerdir. Fakat, şurası da acıdır ki, şimdiki zamanın çok çeşitli imkânları ve hızlı değişimine kapılıp bu türküler daha çok büyüklere has olan bir mirasa dönüşmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Kreşin Tatarları, ağızlar, sofraya türküleri.

The Table Songs of the Kreshin Tatars

Abstract

The paper aims to analyze the table folk songs of the Kreshin Tatar dialects, which forms a special group of Tatars. Table songs have an important place among Tatars' songs. The guest table, the dining council where relatives gather together, family festival or the togetherness of relatives and friends during of the wedding are surrounded by folk songs, which makes the councils more joyful and interesting.

The folk songs sung in the assemblies of the Kreshin Tatars can be classified in several groups in terms of their content and order: Folk songs sung in the memory of elders, folk songs dedicated to relatives or friends, food folk songs, thanking songs and leaving table songs. Each of these will be mentioned in the paper.

The table folk songs of the Kreshins gather the characteristics of short, lyrical and traditional folk songs of Tatar folklore in its essence. They formed the center of all councils and served to convey people's feelings, wishes and expectations in a melodic manner. These folk songs, which help to alleviate the heavy life conditions of the people and to express their joy and sorrow in songs, and to strengthen their kinship ties, have been entrusted to generation after generation and have been preserved in the memory of the people and have become even more enriched with new folk songs. However, it is also sad that these folk songs are turned into a legacy that belongs to the elders because of being caught by the various opportunity of the present time and rapid changes.

* Kazan Federal Üniversitesi, Filoloji ve Kültürler Arası Etkileşimler Enstitüsü, Tataristan, zkirillova@yandex.ru.

Keywords: Kreshin Tatars, dialects, table songs.

Giriş

Tatar Türklerinin milli karakterine has güzel bir sıfatı konukseverliği, huzur ve barış içinde yaşaması, kardeşlik ve birlik duygularına saygısının yansımaları bulduğu (Tatar Xalık Cırları, 1988: 23) sofrası türküleri Kreşin Tatarlarının türkülerinde de önemli bir yer tutmaktadır. Konuk sofrası, yakınların bir araya toplandığı yemek meclisi, aile bayramı veya düğün vaktinde akrabalar ve dostların beraberliği türkülerle kuşatılır, bu da meclisi daha fazla şenlendirir ve ilgi çekici hâle getirir.

Sofrada ev sahibi ve konukların birbirlerine güzel dileklerle türkü söylemesi ve ortaklaşa söylenen türküler, Kreşin Tatarlarının her grubuna has bir görünüş, atalardan kalan soylu bir gelenektir. Bu kısımda incelenecek sofrası türküleri Tataristan Cumhuriyeti'nin Balık Bistesini rayonu Kazak Çallısı ve İvanay köyü Kreşin Tatarlarından derlenmiştir. Bu köyler, Kreşin Tatarlarının dil özelliklerini ve geleneklerini çeşitli bakımlardan araştıran F. S. Bayazitova tarafından Kazan ardı grubunun Kama damağı alt grubu ağızları içinde değerlendirilir (Bayazitova, 1997: 11). Fakat şunu da söylemek gerekir ki, Kreşin Tatarlarının başka yörelerde yaşayan kardeşleriyle bir arada yaşaması, bunun dışında, Kreşin türkülerinin Tatar Halk icadı kaynaklarında ve bazı süreli yayınlarda (Tatar Xalık Cırları, 1976; Tatar Xalık Cırları, 1988; Almeeva, 2007; Almeeva, 2012) yer alması sonucunda, sofrası türkülerinin sayısı artmakta ve bunların yalnızca belli bir bölgeye ait oldukları iddiası ortadan kalkmaktadır.

Kreşin Tatar meclislerinde söylenen türküler, içerikleri ve düzeni bakımından birkaç grupta toplamak mümkündür: büyüklerin hatırasına söylenen türküler, akrabalar veya dostlara ithaf edilen türküler, yemek türküler, teşekkür türküler ve sofradan kalkma türküler (Kirillova, 2012: 70-75; Alkaya ve Kirillova, 2018: 118-127). Bunların her birine ayrıca değinmek gerekir.

1. Büyüklerin Hatırasına Söylenen Türküler

Her sofrası öncelikle büyüklerin hatırasına söylenen türkülerle başlar. Bu türküler vasıtasıyla mecliste bulunanlar anne babalarına ve genellikle büyüklerine teşekkürlerini, saygılarını bildirirler.

Bezneñ östellige şul kileşe:

Çüplep kene sukkan aşyawlık.

Aşyık, ay, ele bez, eçiyek –

Olılardan kalgan aşamlık.

Bezneñ etekeyneñ kapkası

Çırşısı-narat belen taktası.

Bu aşagannar, bu eçkenner –

Bar da etkey-enkey arkası.

Bezneñ enekeylerebez bik eybet,

Etekeyebez kıybatlı.

Etekey di enekey arkasında

Bezneñ başkınayıbiz xörmetle vb.

2. Akrabalar veya Dostlara İthaf Edilen Türküler

Hacmi bakımından en büyük tabakayı oluşturan ikinci grup, akrabalar veya dostlara ithaf edilen türkülerdir. Esasında ev sahibi ve konukların karşılıklı türkü söylemesi şeklinde icra edilir, yine konukların kendi arasında türkü söylemesi veya yardımlaşır türkü formlarının da almaları mümkündür. Bu tür türkülerde çeşitli duygular, dilek ve beklentiler görünür. Bunlardan bazıları şunlardır:

Akrabalara özlem:

Agıydelge badyan saldım

Tarmak-tarmak ürege.

İke küzem tilmerde inde

Sez tugannarnı kürege.

Konukların gelişine sevinme:

Kırğa çıksam, isem kite

Alma ağacı iyelülerene.

Üzeme üzem xeyran bulam

Sezne kürgeç söyünülereme.

Sevme, yakın görme:

Tugannarım, sezge ni birim –

Mekerceden kilgen malım yuk.

Canım yarıp birer idem –

Candin başka torır xelem yuk.

Akrabalığın kıymetini bilme, dostluk ve barış içinde yaşama dileği:

Bu dönyalar yaralganda,

Kemner yörgen aklaröleşep?

Aşagan bete, kigen tuza,

Utıryk berge le söyleşep.

Bu tür türkülerde konuklar veya ev sahibine pek çok övgü sözleri söylenir, onların çeşitli nitelikleri vurgulanır:

Güzellikleri:

Kara urmannarnı öç eylendem

Kara susarlarnıñ ezennen.

Karasam, küzem ala almıym

Sez tugannarnıñ nurlı yözennen.

Akrabaların soyluluğu:

Karaltı tübelerem açıldı,

Bastırmalar kuygaç basıldı.

Kilgennen birle karap toram:

Sez barıgız da şuşılay asılmı?

Tatlı dilli olmaları:

Agıydelkeylerneñ buyına

Balıkkaylarga söke salgansıñ.

Bu kader temle süzlereñne

Umartalar açıp algansıñ.

İkramın bolluğu, yemeklerin lezzeti:

Östemdege külmegemneñ

Üte çıkkan zeñgere.

Aş-suwıgız bigrek temle –

Aysız betmes temnere.

Türkü vasıtasıyla mecliste bulunanlar birbirlerine “Yolun açık olsun, sana hayran olmayan kimse kalmasın”, “Bu yemeklerin sahibi zengin de olsun, sağ da olsun” gibi çok çeşitli dileklerini belirtirler.

Bolınnarga çıgam, çeçek cıyam,

Çeçek belen tula kullarım.

Çeçek kebek matur bulsın ide

Algı tormışıñda yullarıñ.

3. Yemek Verme Türküleri

Sofra türkülerinin bir diğer konusunu yemek verme türküleri oluşturur. Bu türküler daha çok düğün meclisi sırasında söylenirler. Zira, ev sahiplerinin ağırlamasının dışında, dünürler ve ev sahibinin yakın akrabaları kendi hediyeleriyle çıkarlar ve bunların hepsi türküyle süslenir:

Olı yulga çıkkan idem,

Ak kalfaklı kız kile.

Östel ösleren yemlenderep,

İpi belen toz kile.

Kibetlerge kerdem, peke aldım,

Kisim dip ağaç başlarım.

Ayıklarga basıp, kul çebekelep,

Karşı alıyk kodalar aşlarım.

Yemek verme sırasında ev sahipleri ve konuklar arasında diyalog devam eder. Bunlardan bazıları şöyledir:

Öy türende sadıgız,

Sadıgızda – atıgız.

Bu dewletne, bu xörmetne

Niçek tartıp kilde atıgız?

Yırak bezneñ kırımız,

Kükrep üsken solılar.

Nik tartmasın bezneñ atıbız –

Bexillep cibergen olılar.

İRte torıp tışka çıksam,

Oçradı miña gayetçe.

Bezneñ sıylarımız barı şunda,

Sez bulmagız inde gayepçe.

Yögere-yögere cıyarlarga

Yul buyında yuwa yuk.

Sezde niçek, bezde şulay

Gayep ite torgan yola yuk.

Başka meclislerde ise yemek verme türküleri birkaç dörtlük ile sınırlanır.

Biyek tawnıñ başlarında

Eyleneder minem başlarım.

Temle-tatlı itep sez aşagız –

Sezneñ öçen peşergen aşlarım.

Östegezge kigen alyapkıçınıñ

Almalarım tigez töşergen.

Bezler kilesene sezler belgen,

Temle-tatlı aşlar peşergen.

Alyapkıç bawları al tasma,

Beyli-beyli toram bit.

Nikler aşamıysız, nikler eçmisez –

Karşıgızda cırlap toram bit.

Karlıgannar aşar idem,

Aşasam, teşlerem kamaşa.

Kilgennen birle karap toram–

Sezneñ aş birüwegez tamaşa.

4. Teşekkür Etme Türküleri

Meclisten kalkılmadan önce, ikramlardan dolayı minnettarlığı belirten teşekkür etme türküleri söylenir:

Biyek tawnıñ başlarında

Ak ceymeler kordım aw itep.

Bu cırlarnı bez cırlıybız

Aşagan-eçkenge taw itep.

Yazlar citer, koşlar sayrar,

İşeter miken Nuriexmet.

Aşadık-eçtek, xörmet kürdek,

Alla riza bulsın, bik rexmet.

İRte torıp tışka çıksam,

Ap-ak kıraw töşken şomırtka.

Aşadık-eçtek, xörmet kürdek,

Dewlet iñsen ide bu yortka.

Miçke le miçke balıgız,

Meskewlerge kitken danıgız.

Miçkelerde balıgız betmesen,

Başıgızdan dewletler kitmesen.

Şimdiki mevcut ağızlarda ve folklorik eserlerde korunmakta olan *taw itü* (teşekkür etme) ifadesi Eski Türkçede kullanılmış ve sonradan bu ifade Arapçadan alıntılanan *rexmet* (teşekkür) kelimesi ile yer değiştirmiştir (Bayazitova, 1997: 130).

5. Meclis Sona Erdiğinde Söylenen Türküler

Sofra türkülerinin son grubunu meclis sona erdiğinde söylenen türküler oluşturur:

Urmannardan çıkkan çakta

Kuak kisep aldık tayakka.

Aşadık-eçtek, xörmet kürdek,

Basıp karıyk inde ayakka.

Çelter eldem çitenge,

Cilfer-cilfer iterge.

Kunaklar yöri kiterge,
Belmim ni xel iterge.

Tar gına basmalar bulgançı,
Kiñ gene basmalar bulsaçı.
Kitken çaklarıbız bulgançı,
Kilgen çaklarıbız bulsaçı.

Aykıy-çaykıy kerler yudım
Kullarım küşekkençe.
Tugannarım, saw bulıgız,
Yañadan küreşkençe.

6. Kreşin Sofra Türkülerinin Şiirsel Yapısı, Dil Özellikleri

Kreşin Tatarlarının uzun asırlar devamında olgunlaşmış ve her meclis için de ortak oalabilecek türküleri genellikle uzun veya kısa ezgili olmak üzere iki çeşittir. Uzun ezgiyle söylenenlerinin çoğunluğu 9-10 hece ölçüsü, kısa ezgiyle söylenenleri ise 7-8 hece ölçülü esasına dayanır. Yine karışık hece ölçüsüyle olanlar da vardır. Bazı kısa heceli türkülerin uzun ezgiyle söylenen varyantları bulunur. Bu söyleyiş, türküye çeşitli yardımcı kelimeler, ekler veya ünlemler ekleme imkânlarından faydalanılarak yapılır.

Kreşin sofra türkülerinin şiirsel yapısına bakılırsa, bunların hemen hepsi birinci kişi adıyla söylenir. Ama, türkülerde yansıyan duygular herkes için ortak ve geçerlidir.

Halk türküleri için tabii bir görünüm olarak sofra türkülerinin de önemli kısmında ana fikir son iki mısra da verilir. Türkünün iki kısmı arasında hiçbir anlamsal bağ olmayan, yani mısraların şartlı olarak bir araya geldiği türküler önemli oranda yer alır. Mesela:

Alyapkıçıñnıñ çiğşe –
Kemnerden küçereşe?
Tatu gına gomer itik
Ademner köldermiçe.

Kızıl-kızıl börlegen

Yul buyına tezelgen.

Minem kebek kem bar iken

Sezneñ öçen özelgen?

Yalnız şuna da dikkat etmek gerekir. İlk bakışta türkünün mısraları arasında hiçbir anlamsal bağ yok gibi görünse de, bazı türkülerde ilk iki mısrada tasvir edilen görünüş veya görüntü ile lirik kahramanın ruh haleti karşılaştırılır. Onlar birbirine benzetilir veya denk tutulur. Neticede belirli bir ilişki, biçimsel usullerden sayılan tasviri bir birliktelik meydana gelir. Mesela, aşağıdaki türkülerin ilkinde, doğrudan söylenmese de iki kayın ağacının bir kökten yetişmesi ile akrabaların birlikteliği arasında münasebet

doğar, ikincisinde ise sadece miskallerle ölçüp yani gramla satılan kıymetli kurdela ile akrabaların değeri arasında bir denklik kurulur:

Kara urmannar urtasında

İke kayın ber töpte.

Sezneñ belen utırgannar

Onıtılmas börtek te.

Ak uka belen sarı ukanı

Miskallarga salmıyça satmıylar.

Kürer küzge, söyleşer telge

Ayırata sezlerne maktıylar.

Kreşin Tatarlarının türkülerindeki mısraları birbirine bağlayan görüntüler, söz tasvirleri diğer Tatar halk türküleriyle ortaktır. Mesela, en büyük leksik tabakayı teşkil eden tabiat görünüşleri adlarından orman, yağmur, bulut, yel, ay, güneş, yıldız vb. kelimeler sıkça geçer. Irmak adlarından en büyük yeri Akidil alır, yine İdil, Mişe, Kazanka ırmak adlarına da rastlanır. Mesela:

Kile bolıt, yava yañır,

Kitsen ide Mişe buyına.

Bu aşagannar, bu eçkenner

Kitsen ide gomer buyına.

Ağaç adlarından sofra türkülerinde kayın, çam, kuşkirazı, söğüt, meşe, elma ağacı gibi görüntüler, bitkilerle ilgili adlardan ise gül, çiçek, haşhaş, anason ve karanfil görüntüleri kullanım sıklıklarıyla öne çıkarlar. Mesela:

İrte torıp tışka çıksam,

Ap-ak kıraw töşken şomırtka.

Aşadık-eçtek, xörmet kürdek,

Dewlet iñsen ide bu yortka.

İkramlarla dolu sofra başında söylenseler de bu türkülerde yiyecek adları seyrek kullanılır, yalnızca “yemek, yiyecek, yeme, ikram” gibi kelimeler çoğunlukla yer alır. Bununla birlikte türkü, türkü söyleme kelimeleri ise aktiftir. Sofra başına toplanmanın asıl maksadını ve mecliste türkünün önemini aşağıdaki mısralar da açıkça gösterir:

Bezler monda nik kildek? –

Aşar-eçer öçen dip kildek.

Aşagan-eçken gomer tormıy,

Ber küreşer öçen dip kildek.

Cırla diseñ, min cırlıyımın

Berne tügel, bişne de.

Aşaw-eçüw arasında
Cırlamıy kileşmi de.

Cidegen yoldız koyırığı
Borıla miken tañnarga.
Süzden gene eytü tügel,
Mömkin cırdan añlarga.

Sonuç

Tatar halk folklorunun kısa (dörtlük), lirik ve geleneksel türküleri özelliklerini özünde toplayan Kreşin sofrası türküleri bütün meclislerin de merkezini oluşturup kişilerin duygularını, dilek ve beklentilerini mısralarla melodik bir şekilde bildirmeye hizmet etmişlerdir. Halkın ağır hayat şartlarını hafifletip sevinç ve kederlerini türküyle ifade etmeye, akrabalık bağlarını daha da güçlendirmeye yardım eden bu türküler kuşaktan kuşağa emanet edilip halk hafızasında koruna gelmişlerdir ve yeni türkülerle daha da zenginleşmişlerdir. Fakat, şurası da acıdır ki, şimdiki zamanın çok çeşitli imkânları ve hızlı değişimine kapılıp bu türküler daha çok büyüklere has olan bir mirasa dönüşmektedirler.

Kaynakça

- Alkaya, E. ve Kirillova, Z. (2018). *Kreşin Tatar Türkçesi (Dil, Tarih, Kültür)*. İstanbul: Kesit.
- Almeeva, N. (2007). *Pesni Tatar-Kryaşen. Vıpusk 1: Pestreçinskaya (Primyoşinskaya Gruppa)*. Sankt-Peterburg – Kazan: İdel-Press.
- Almeeva, N. (2012). *Pesni Tatar-Kryaşen. Vıpusk 2: Molkeyevskaya Gruppa*. Sankt-Peterburg – Kazan: Kontrast.
- Bayazitova, F. (1997). *Kereşenner. Tel Üzençeleklere hem Yola İcatı*. Kazan: Matbugat Yortı.
- Kirillova, Z. (2012). Kazan Artı Kereşennerenen Tabın Cırları. *Çın Miras*. S. 4, 70-75.
- Tatar Xalık Cırları. Kıskı Cırlar (Dürtyullıklar)* (1976). Kazan: Tatarstan Kitap Neşriyatı.
- Tatar Xalık Cırları. Tarixi hem Lirik Cırlar* (1988). Kazan: Tatarstan Kitap Neşriyatı.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Film Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri: Çankırı BİLSEM ve Fen Lisesi Örneği

*Prof. Dr. Ali YAKICI**, *Doktora Öğrencisi Özge ASLANEL***

Özet

Güzel sanatların her alanının kendine özgü bir dili vardır. Bu dil başka bir dile çevrildiğinde aynı anlam, estetik ve özgünlüğü vermemektedir. Böyle olmasına rağmen güzel sanatların birbirine destek olan, birbirini tamamlayan ilişkileri bulunmaktadır. Güzel sanatların birbiriyle yakından ilgili alanlarından ikisi de edebiyat ve sinemadır. Amerika'da ve Avrupa'da film makinesinin icadından hemen sonra filmlerin eğitim amaçlı kullanılmasına yönelik pek çok akademik çalışma yapılmıştır. Türkiye'de Türk dili ve edebiyatı öğretimi alanında filmlerden de materyal olarak yararlanma sürecinde bir kazanım olarak farkındalıkların oluşmasına rağmen akademik seviyede yeterli çalışma yapılmadığı görülmektedir. Türk dili ve edebiyatı eğitiminde dil ve edebiyat sevgisi ve bilincinden uzak bir öğretimin verimli olması mümkün değildir. Bu bakımdan diğer bilim ve sanat alanlarında olduğu gibi edebiyat eğitim ve öğretiminde de dil ve edebiyatı sevdiiren araç ve materyallerin kullanımı önemlidir. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde film kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi üzerine gerçekleştirilen bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden bir durum çalışmasıdır. Bu çalışmayla, Türk dili ve edebiyatı dersinde film ile öğretim yapılması durumu dikkate alınarak öğrencilerin bu durum hakkındaki görüşleri ortaya konulmuştur. Öğrencilerin görüşleri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış gözlem formu ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Çankırı Ahmet Mecbur Efendi Bilim ve Sanat Merkezinde ve Çankırı TOBB Fen Lisesinde okumakta olan 88 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Görüşme sonucunda elde edilen nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiş, kategori ve temalar oluşturulmuştur. Verilerden elde edilen bilgilere göre Türk dili ve edebiyatı dersinin öğretiminde film, kısa video gibi görsel materyallerin kullanılmasının dersin etkililiği ve verimliliğini arttıracığı görüşü göz önüne alınarak öğretmenlerin öğretim programlarında bu tür etkinliklere yer vermeleri önerilmektedir. Ayrıca derste izletilecek film veya öğretici videoların içerik ve süre olarak dikkatli bir şekilde seçilmesi yapılan etkinliğin verimliliğini arttırması açısından önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk dili ve edebiyatı öğretimi, film, öğrenci görüşleri.

Student Views on the Use of Film in Turkish Language and Literature Teaching: The Case of Çankırı BİLSEM and Science High School

Abstract

Each field of fine arts has its own unique language. When this language is translated into another language, it does not give the same meaning, aesthetics and originality. Despite this, fine arts have relationships that support and complement each other. Two of the closely related fields of fine arts are literature and cinema. Immediately after the invention of the film machine in America and Europe, many academic studies were conducted on the use of films for educational purposes. Turkey, as a gain in the process as well as material benefit from the films of Turkish language and literature in the field of education is often not done sufficient work despite the creation of awareness in the academic level. In Turkish language and literature education, it is not possible for a teaching away from the love and consciousness of language and literature to be productive. In this respect, it is important to use tools and materials that make language and literature popular in literature education and training as in other fields of science and art. This study, carried out on the determination of student views on the use of films in Turkish language and literature teaching, is a case study of qualitative research methods. With this study, taking into account the situation of teaching with movies in the Turkish language and literature course, students' views on this situation were revealed. Students' views

* Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye, yakici@gazi.edu.tr

** Gazi Üniversitesi, Türkiye, ozgeaslanel57@gmail.com

were collected using a semi-structured observation form developed by the researcher. The study group consists of 88 high school students studying at Çankırı Ahmet Mecbur Efendi Science and Art Center and Çankırı TOBB Science High School in the 2020-2021 academic year. The qualitative data obtained as a result of the interviews were analyzed with content analysis and categories and themes were formed. According to the information obtained from the data, considering that using visual materials such as films and short videos in the teaching of the Turkish language and literature course will increase the effectiveness and efficiency of the course. In addition, the careful selection of the movies or instructional videos to be watched in the course in terms of content and duration is considered important in terms of increasing the efficiency of the activity.

Key Words: Teaching of Turkish language and literature, film, student views

Giriş

Sinema, kısaca “herhangi bir düşünceyi, duyguyu, olayı gerektiğinde sesle destekleyen devinimli görüntülerle anlatma yoludur” şeklinde tanımlanmaktadır (Özön, 2008,s.10). Sanat dallarının birbiriyle ilişkisi kaçınılmazdır. Bu araştırmayla tarihsel serüveni içinde pek çok sanatla yoğun ilişki içerisinde bulunan, pek çok sanatı bünyesinde barındıran filmlerin Türk dili ve edebiyatı öğretiminde kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri araştırılmıştır. Amerika’da ve Avrupa’da film makinesinin icadından hemen sonra filmlerin eğitim amaçlı kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Türkiye’de ise filmlerin eğitim aracı olarak kullanılmasına ilişkin 1933’ten günümüze beri akademik çalışmalara yer verilmesine rağmen Türk dili ve edebiyatı eğitiminde film kullanımına dair yeterli çalışma yapılmadığı, filmlerden materyal olarak edebiyat eğitiminde yeterince yararlanılmadığı görülmektedir.

Gelişen teknoloji, tarihsel zaman eğitim ve öğretimde farklı materyaller ve yöntemler kullanmayı zorunlu kılmaktadır. Dijital çocuklar olarak adlandırılan Z kuşağı çocuklarının öğrenmesinde teknoloji, video gibi görsel ve işitsel materyaller önemli bir yer tutmaktadır. Bunların yanında sanatsal niteliği olan ve estetik bir haz veren materyallerin daha da kalıcı öğrenmeyi sağladığı pek çok araştırmacı tarafından belirtilmektedir.

Bu araştırma Türk dili ve edebiyatı eğitim ve öğretiminde filmlerin kullanılmasına yönelik olarak öğrencilerin görüşlerini ortaya koyarak, “Öğrenciler Türk dili ve edebiyatı dersinin nasıl işlenmesini istiyor?” sorusuna cevap vermeye çalışacak, filmlerin bir materyal olarak kullanılması, her ders ve konu için film önerilerinin sunulması, içerisinde edebî ürün olan daha nitelikli film çekilmesi hususlarında Milli Eğitim Bakanlığı, TRT ile diğer ilgili kurum ve kuruluşlara fikir sunacaktır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın genel amacı, Türk dili ve edebiyatı öğretiminde film kullanımına ilişkin öğrencilerin görüşlerini ve filmlerin Türk dili ve edebiyatı öğretiminde materyal olarak kullanılıp kullanılmayacağını belirlemektir. Yapılan literatür çalışmasında filmlerin edebiyat eğitiminde materyal olarak kullanılmasına dair yeterince çalışma bulunmadığı görülmektedir. Araştırma, alandaki bu eksikliği gidermeye hizmet etmesi bakımından önem taşımaktadır. Araştırma, filmlerin bir materyal olarak kullanılması, her ders ve konu için film önerilerinin sunulması, içerisinde edebî ürün olan daha çok filmin çekilmesi hususlarında Milli Eğitim Bakanlığı ve TRT başta olmak üzere diğer medya kuruluşlarına fikir verecektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türk dili ve edebiyatı öğretiminde film kullanımına dair öğrenci görüşlerinin belirlenmesine yönelik bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden bir durum çalışmasıdır. Yin (2009) göre, durum çalışmasını gerçek yaşamın, güncel bağlam ya da ortamın içindeki konuların araştırılmasını içerir (Akt: Cresweel, 2013). Bu çalışmada, Türk Dili ve Edebiyatı dersinde film ile öğretim yapılması durumu dikkate alınarak öğrencilerin bu durum hakkındaki görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Türk dili ve edebiyatı öğretiminde film kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri belirlemeye yönelik bu araştırmaya 88 lise öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin 45'i kadın ve 43'ü erkektir. Öğrencilerden 1'i 10. sınıf, 67'si 11. sınıf ve 19'u 12. sınıf düzeyindedir. Öğrencilerin yaşları 16 ile 18 arasında değişmekte olup ortalaması 16,35'tir.

Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı öğretiminde film kullanımına ilişkin görüşleri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüş formu ile toplanmıştır. Geliştirilen görüş formunun ilk hali dört sorudan oluşmaktadır. Formdaki dördüncü soruda öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersinde film kullanımına ilişkin görüşlerine yönelik dokuz maddeye katılma durumlarını 5'li likert olarak belirtmeleri istenmiştir. Geliştirilen ölçme aracı için dört uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerlik oranı (KGO) hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik oranları (KGO) uzman görüşüne dayalı olarak toplanan nitel verilerdeki raporlama ve iletişim gücünü ortadan kaldırmaya yardımcı olur (Yurdugül ve Bayrak, 2012). Elde edilen kapsam geçerlik oranı 0,80 den büyük ise kapsam geçerliği yüksektir denir. Bu teknik için en az 3 en fazla 20 uzman önerilmektedir (Yurdugül, 2005). Uzman görüşlerinden hesaplanan kapsam geçerlik oranları (KGO) Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formuna Yönelik Uzman Görüşlerinin İncelenmesi

	KGO		KGO
Soru 1	1,00	Soru 4d	1,00
Soru 2	1,00	Soru 4e	1,00
Soru 3	1,00	Soru 4f	1,00
Soru 4a	1,00	Soru 4g	0,50
Soru 4b	1,00	Soru 4h	1,00
Soru 4c	1,00	Soru 4ı	1,00

Tablo 1 incelendiğinde kapsam geçerlik oranlarının 0,50 ile 1,00 arasında değiştiği görülmektedir. Soru 4g için KGO değeri 0,50 olduğu için bu madde formdan çıkarılmıştır. Ayrıca uygun ancak düzeltilmeli olarak belirten uzmanların görüşleri değerlendirilerek form düzenlenmiştir. Bu kapsamda soru 3 de ikiye bölünerek iki farklı soru olarak sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüş formunun son şeklinde 5 soru yer almaktadır ve beşinci soruda öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersinde film kullanımına ilişkin görüşlerine yönelik katılma durumlarını belirtmeye yönelik 8 madde yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analizini gerekli kılar ve bu sayede önceden belli olmayan temaların ortaya çıkarılması elde edilir. Birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek içerik analizi yoluyla okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öğrencilerden alınan görüşlerden elde edilen nitel veri içerik analizi ile çözümlenerek kategori ve temalar oluşturulmuştur. Ayrıca öğrencilerin verilen maddelere katılma düzeylerini belirtilmesini

istenen soruya gelen yanıtlar yüzde ve frekans ile betimlenmiştir. Ayrıca katılma düzeylerinin ortalaması alınmış ve ortalamaların yorumlanmasında şu aralıklar dikkate alınmıştır: 1,00-1,79: Kesinlikle katılmıyorum/ 1,80-2,59: Katılmıyorum/ 2,60-3,39: Ne katılmıyorum ne katılıyorum/ 3,40-4,19: Katılıyorum/4,20-5,00: Kesinlikle katılıyorum. Ayrıca öğrencilerin bu maddelere katılma düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunun incelenmesinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Lise öğrencilerine “Türk dili ve edebiyatı dersinin işlenişinin nasıl olmasını istersiniz? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerden gelen yanıtlar incelenerek kategoriler oluşturulmuştur. Sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2 Öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin İşlenişine İlişkin Görüşleri

	f	%
Şu anki işleniş güzel ve yeterli	11	11,83
Dil bilgisi konuları ağırlıkları	11	11,83
Görsel ve işitsel materyaller ile desteklenerek	9	9,68
Uygulama yaptırarak-örnek yaptırarak	9	9,68
Verimli-akılda kalıcı	8	8,60
Konu anlatımı ardından soru çözümü	7	7,53
Daha eğlenceli	6	6,45
Önemli yerler not alınarak-sadece önemli kısımlara değinilerek	6	6,45
Üniversite sınavındaki başarıyı artıracak şekilde	5	5,38
Hikayeleştirerek anlatım	3	3,23
Öğrenci-öğretmen etkileşimli bir şekilde	2	2,15
Ezbere dayalı ders anlatımının olmaması	2	2,15
İşlenmemeli	2	2,15
Sade ve kolay	1	1,08
Kitaba bağlı kalmadan	1	1,08
Edebiyat eserlerinin daha derinlemesine işlenmesiyle	1	1,08
Sohbet havasında ders işlenmesiyle	1	1,08
Sınıf düzeyleri arasında konuların tekrar edilmemesi	1	1,08
Sınav olmadan sadece öğrenmeye yönelik olmalı	1	1,08
Anlamsız yanıtlar	6	6,45

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin %11,83’ünün (f = 11) Türk dili ve edebiyatı dersinin işlenişinden memnun oldukları görülmektedir. Öğrencilerin %11,83’ü (f = 11) ise Türk dili ve edebiyatı dersinin dil bilgisi konularına ağırlık verilerek işlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Özellikle sayısal sınıflarda eğitim gören öğrenciler dilbilgisine ağırlık verilerek işlenmesini isteyen öğrencilerdir. Türk dili ve edebiyatı dersinin işlenişinde öğrencilerin %9,68’i (f = 9) Görsel ve işitsel materyaller ile desteklenerek dersin yürütülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğrenciler görsel ve işitsel materyaller olarak filmler, animasyonlar, ders ile ilgili videolar ve sunumların kullanımını önermişlerdir. Türk dili ve edebiyatı dersinin işlenişinde öğrencilerin %9,68’i (f = 9) uygulama yaptırarak-örnek yaptırarak dersin işlenmesini, %8,60’ı (f = 8) verimli-akılda kalıcı bir şekilde dersin işlenmesi ve %6,45’i (n = 6) daha eğlenceli bir şekilde işlenmeli şeklinde görüş belirtmiştir. Bazı öğrenciler ise daha çok sınav odaklı ders işlenişlerine vurgu yapmıştır. Bu öğrencilerden 7’si konu anlatımı ardından soru çözümü şeklinde ders işlenmesi, 6’sı önemli yerlerin not alınması-sadece önemli kısımlara değinilerek ders işlenmesi şeklinde görüşlerini ifade ederken 5 öğrenci doğrudan Üniversite sınavında başarıyı artıracak şekilde diye görüşünü ifade etmiştir. Bu öğrencilerin aksine bir öğrenci ise dersin işlenişinin sınav olmadan sadece öğrenmeye yönelik olması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Türk dili ve edebiyatı dersinin işlenişine ilgili diğer öğrenci görüşleri ise hikâyeleştirerek anlatım, öğrenci-öğretmen etkileşimli bir

şekilde, ezbere dayalı ders anlatımının olmaması, sade ve kolay, kitaba bağlı kalmadan, edebiyat eserlerinin daha derinlemesine işlenmesiyle, sohbet havasında ders işlenmesiyle ve sınıf düzeyleri arasında konuların tekrar edilmemesi şeklinde görüş belirtmiştir. Öğrencilerden ikisi ise dersin işlenmemesi yönünde bir görüş belirtirken öğrencilerden altısının yanıtından anlamlı bir kategori oluşturulamamıştır. Bu konuda bazı öğrencilerin doğrudan ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

Ö10: Üniversite sınavında bir sayısal öğrencisinin alabileceği en yüksek verimi almasını sağlaması şeklinde olmalı.

Ö12: Akıllı tahta yardımının ve de dersle alakalı videoların daha sık kullanılarak dersin işlenmesini isterim

Ö13: TYT’ de bol bol net yapmak istiyorum haliyle bu yüzden bi sayısal öğrencisine edebiyat çok ayrıntılı anlatılmasın. Ne kadar net o kadar iyi. Edebiyat sınavından yüksek alsam yeter. Sınavdan bir gün önce çalışıp unutacağım zaten. Gerek yok yani fazlaya.

Ö24: Hocalar sadece kendi bilgi ve deneyimlerini müfredattan bağımsız anlatmak yerine bize ilgili şiiirleri inceletebilirler bunu görsel ve işitsel materyallerle destekleyebilirler

Ö39: Hep aynı konuları görmeyi istemezdim. Her yıl gördüğümüz Türkçe yerine edebiyat da görebiliriz

Ö62: Hikâyeleştirilerek anlatılması kısa öz bilgiler ve konu bütünlüğü göz önüne alınarak

Ö73: Öğretmenle sohbet gibi geçmesini zaman zaman kitap okuma saatlerinin yapılmasını önemli yerlerin not alınmasını

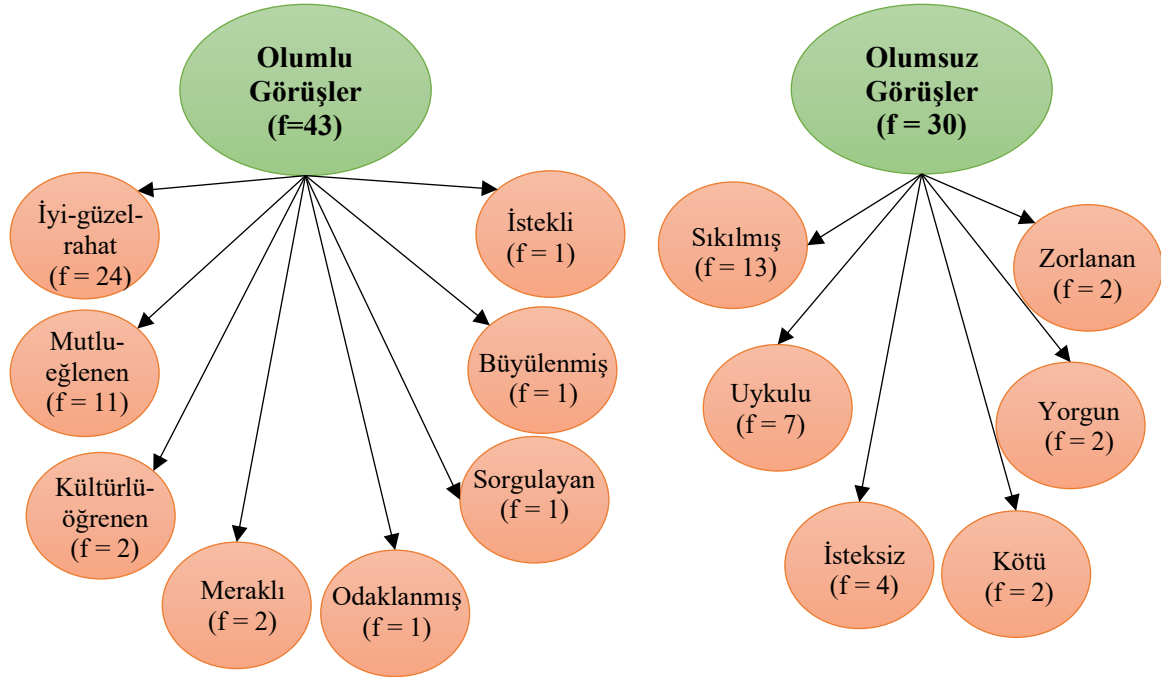
Lise öğrencilerine “Türk dili ve edebiyatı dersinde kendinizi nasıl hissedersiniz? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerden gelen yanıtlar incelenerek kategoriler oluşturulmuştur. Sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3 Öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Kendinizi Nasıl Hissettiklerine Yönelik Görüşleri

	f	%
İyi-güzel-rahat	24	26,09
Dersin konusuna-gidişatına göre değişir	18	19,57
Sıkılmış	13	14,13
Mutlu-eğlenen	11	11,96
Uykulu	7	7,61
İsteksiz	4	4,35
Kötü	2	2,17
Kültürlü-Öğrenen	2	2,17
Yorgun	2	2,17
Meraklı	2	2,17
Zorlanan	2	2,17
Odaklanmış	1	1,09
Sorgulayan	1	1,09
Büyülenmiş	1	1,09
İstekli	1	1,09
Film izlemek isteyen	1	1,09

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin %24,09’nun (f = 24) Türk dili ve edebiyatı dersinde kendilerini iyi-güzel-rahat hissettiklerini belirttikleri görülürken, %19,57’si (f = 18) derste kendilerini nasıl hissettiklerinin dersin konusuna ve gidişatına göre değiştiğini ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerden %14,13’ü (f = 13) edebiyat dersinde kendisini sıkılmış, %11,96’sı (f = 11) mutlu-eğlenen, %7,61’i (n = 7) uykulu ve %4,35’i (f = 4) isteksiz olarak ifade etmiştir. Türk dili ve edebiyatı dersinde öğrenciler ayrıca kendilerini kötü, kültürlü-öğrenen, yorgun, meraklı, zorlanan, odaklanmış, sorgulayan, büyülenmiş, istekli ve film izlemek isteyen şeklinde hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin Türk dili

ve edebiyatı dersinde nasıl hissettiklerine yönelik verdikleri yanıtlar olumlu görüşler ve olumsuz görüşler olarak sınıflandırılarak Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1 Öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Kendinizi Nasıl Hissettiklerine Yönelik Görüşleri

Şekil 1 incelendiğinde öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersinde kendini nasıl hissettiklerine yönelik yanıtlarından olumlu görüş belirten (f = 43) öğrencilerin olumsuz görüş belirten öğrencilerden (f = 30) daha fazla olduğu görülmektedir. Verilen yanıtlarda özellikle 12. sınıf sayısal öğrencilerinin sınav yılında Türk dili ve edebiyatı dersini görmek istemedikleri belirlenmiştir. Türk dili ve edebiyatı dersinde kendini nasıl hissettiklerine yönelik bazı öğrencilerin doğrudan ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

Ö14: Sayısalcı olduğum için edebiyat kısmında biraz sıkılıyorum ama dil bilgisini gayet seviyorum

Ö19: Konu anlatılırken bir yerden alıntı yapılıncaya kendimi sorgularken buluyorum ya da büyülenmiş

Ö33: Ders aslında iyi fakat sınav senesinde olduğu için biraz gereksizmiş gibi hissediyoruz

Ö59: Edebiyat dersini seviyorum duygu ve düşüncelerimin daha önce başka yazarlar insanlar tarafından dile getirilmiş olması çok hoş ya da herhangi bir edebi terimi öğrenmek ve derinliği hissedebilmek

Ö75: Nadir konular ilgimi çeker, kalanında sıkılmış bir şekilde gözüm hep saatte olur.

Ö87: Sayısal öğrenci olduğum için zor geliyor derste uykum geliyor sınavın son günü çalışıp öğrenip ertesi günü unutuyorum.

Lise öğrencilerine “Türk dili ve edebiyatı dersinde öğretim amaçlı olarak film kullanımının dersin etkililiğine etkisi hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerden gelen yanıtlar incelenerek kategoriler oluşturulmuştur. Sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4 Öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Öğretim Amaçlı Olarak Film Kullanımının Dersin Etkililiğine Etkisi Hakkındaki Görüşleri

	f	%
Etkili-akılda kalıcı olur	44	45,36
İyi-güzel olur	13	13,40
Motive eder-İlgiliyi artırır	11	11,34
Etkisiz-faydasız olur	9	9,28

Filme bağlı olarak değişir	6	6,19
Süre olarak sorun oluşturabilir	3	3,09
Filmin süresine bağlı olarak etkisi değişir	2	1,03
Pekiştirme amaçlı kullanılabilir	1	1,03
Anlamsız yanıt	9	9,28

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin %45,36'sının (f= 44) Türk dili ve edebiyatı dersinde öğretim amaçlı olarak film kullanıldığında dersin daha etkili ve öğrenilenlerin daha akılda kalıcı olacağı yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Türk dili ve edebiyatı dersinde öğretim amaçlı olarak film kullanımı konusunda öğrencilerin %13,40'ı (f = 13) iyi-güzel olur, %11,4'ü (f = 11) motive eder-ilgiyi artırır şeklinde görüş belirtirken %9,28'i (f = 9) etkisiz-faydasız olur şeklinde görüş belirtmiştir. Öğrencilerin %6,19'unun (f = 6) derste öğretim amaçlı film kullanımının etkisinin seçilen filme bağlı olarak değişebileceğini ifade etmiştir. Öğrencilerden üçü ise öğretim amaçlı olarak derslerde film izletilmesinin süre olarak sorun oluşturabileceğini ifade etmiştir. Bu öğrencilerden biri bu şekilde bir sorunun önüne geçilmesi için bu tür uygulamalar yapılması amacıyla seçmeli ders olarak edebiyat dersinin konulabileceğini ifade etmiştir. Öğrencilerden biri ise film süresine bağlı olarak bu uygulamadan elde edilecek etkinin değişebileceğini ifade etmiştir. Filmin süresinin uzun olmasının sıkıcı olabileceğini ifade etmiştir. Bir öğrenci ise öğretim amaçlı değil ama öğretilenlerin pekiştirilmesi amacıyla filmlerin kullanımının uygun olacağı yönünde görüş ortaya koymuştur. Öğrencilerden dokuzunun yanıtlarından ise anlamlı bir kategori oluşturulamamıştır. Bu konuda bazı öğrencilerin doğrudan ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

Ö4: Bence etkisi olumsuz olur çünkü hocamızla sohbet ede ede işlemesi benim açımdan daha yararlı oluyor ve film öğrenciyi derste olduğu hissiyatından uzaklaştırır.

Ö14: Hiç denemediğim için denemek isterdim görsel hafızam daha iyi olduğu için yararlı olacağını düşünüyorum.

Ö24: Daha öğretici olabilir ama nihayetinde yetişmemiz gereken bir müfredat var ondan geri kalmak istemeyiz bu yüzden seçmeli derslerin birine edebiyat koyulabilir.

Ö34: Bence dersin etkililiğini artırabilir. Öğrencilerin ilgisini daha çok çekebilir. Ancak kullanılan filmin etkisi de unutulmamalıdır.

Ö59: Sıkıcı ve uzun dakikalı filmler verimi düşürecek

Ö71: Çok fazla katkısı olabilir. Örneğin derste herkes dikkatlice onu izler ve akılda daha kalıcı olur.

Ö84: Bence bizim açıımızdan derste ki şeyi daha iyi pekiştirir. Fakat zaman kaybımız da olabilir.

Lise öğrencilerine “Türk dili ve edebiyatı dersinde öğretim amaçlı olarak film kullanımının derse olan ilgiyi artırması hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerden gelen yanıtlar incelenerek kategoriler oluşturulmuştur. Sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5 Öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Öğretim Amaçlı Olarak Film Kullanımının Derse Olan İlgiyi Artırması Hakkındaki Görüşleri

	f	%
İlgiyi artırır	55	61,80
Akılda kalıcı olur-kalıcılığı arttırabilir	7	7,87
Filmin türüne göre değişebilir	5	5,62
Dikkat çekici olur	4	4,49
Değişebilir	2	2,25
Gereksiz bir uygulama	2	2,25
İlgiyi değiştirmez	1	1,12
Anlamsız yanıt	13	14,61

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun (f = 55, %61,80) Türk dili ve edebiyatı dersinde öğretim amaçlı olarak film kullanımının derse olan ilgiyi artıracağını ifade ettiği görülmektedir. Ayrıca bu konuda öğrencilerin akılda kalıcı olur, kalıcılığı arttırabilir, filmin türüne göre değişebilir ve dikkat

çekici olur gibi ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerden ikisi ise film kullanımının derse olan ilgii artırabileceğini ya da azaltabileceğini de ifade ederek durumun değişkenlik gösterebileceğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerden ikisi ise derste öğretim amaçlı film kullanımının gereksiz bir uygulama olduğunu ifade ettiği ve öğrencilerden birinin ise derste öğretim amaçlı film kullanımının öğrencinin derse olan ilgisini değiştirmeyeceğini ifade ettikleri ortaya konulmuştur. Öğrencilerden 13'nün yanıtlarından ise anlamlı bir kategori oluşturulamamıştır. Lise öğrencilerinden Türk dili ve edebiyatı dersinde film kullanımına ilişkin verilen ifadelere katılma düzeyini belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin maddelere katılma düzeyi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6 Öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Film Kullanımına İlişkin Verilen İfadelere Katılma Düzeyleri

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	\bar{X}^*	Düzyey
a) Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımı dersten daha çok zevk almamı sağlayacaktır.	n	9	6	21	30	22	3,57	Katılıyorum
	%	10,2	6,8	23,9	34,1	25		
b) Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımı derse girme isteğimi artıracaktır.	n	9	9	17	24	29	3,63	Katılıyorum
	%	10,2	10,2	19,3	27,3	33		
c) Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımı öğrendiğim bilgilerin kalıcılığını artıracaktır.	n	10	10	15	24	29	3,59	Katılıyorum
	%	11,4	11,4	17	27,3	33		
d) Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımı derste zaman kaybına neden olacaktır.	n	26	20	22	11	9	2,51	Katılmıyorum
	%	29,5	22,7	25	12,5	10,2		
e) Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımı dersin daha eğlenceli hâle gelmesini sağlayacaktır.	n	9	6	12	32	29	3,75	Katılıyorum
	%	10,2	6,8	13,6	36,4	33		
f) Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımının derste başarıyı artıracığını inanıyorum.	n	8	14	24	17	25	3,42	Katılıyorum
	%	9,1	15,9	27,3	19,3	28,4		
g) Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımı dersin işleyişini aksatacaktır.	n	26	26	21	9	6	2,35	Katılmıyorum
	%	29,5	29,5	23,9	10,2	6,8		
h) Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımı derse verdiğim değer düşmesine neden olacaktır.	n	41	26	12	4	5	1,93	Katılmıyorum
	%	46,6	29,5	13,6	4,5	5,7		

*1,00-1,79: Kesinlikle katılmıyorum/ 1,80-2,59: Katılmıyorum/ 2,60-3,39: Ne katılmıyorum ne katılıyorum/ 3,40-4,19: Katılıyorum/4,20-5,00: Kesinlikle katılıyorum.

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin “Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımı dersten daha çok zevk almamı sağlayacaktır.”, “Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımı derse girme isteğimi artıracaktır.” ve “Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımı öğrendiğim bilgilerin kalıcılığını artıracaktır.” ifadelerine katıldıkları görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersinde öğretim amaçlı olarak film kullanımının derse daha zevkli hale getireceği, derse olan ilgii arttıracığı ve derste öğrenilenlerin kalıcılığını arttıracığını düşündükleri söylenebilir. Öğrenciler “Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımı derste zaman kaybına neden olacaktır.” ifadesine katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin derste öğretim amaçlı film kullanımının zaman kaybına neden olmayacağını düşündükleri söylenebilir. Öğrenciler “Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımı dersin daha eğlenceli hâle gelmesini sağlayacaktır.” ve “Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film

kullanımının dersteki başarımı artıracağını inanıyorum.” maddelerine katıldıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin derste öğretim amaçlı olarak film kullanımının dersteki başarıyı arttıracığı ve dersi daha eğlenceli hale getireceğini düşündükleri yorumu yapılabilir. Öğrenciler “Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımı dersin işleyişini aksatacaktır.” ve “Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımı derse verdiğim değer düşmesine neden olacaktır.” İfadelerine katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, derste öğretim amaçlı film kullanımının dersin işlenişini aksatacağı ve derse verilen değer azalmasına neden olacağı gibi görüşlere öğrencilerin sahip olmadığı söylenebilir.

Lise öğrencilerinden Türk dili ve edebiyatı dersinde film kullanımına ilişkin verilen ifadelere katılma düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunun incelenmesinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7 Öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Film Kullanımına İlişkin Verilen İfadelere Katılma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

		Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Ne Katılmıyorum Ne Katılıyorum		Sıra Ort.	Z	p
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum			
a) Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımı dersten daha çok zevk almamı sağlayacaktır.	Kadın	5	2	7	16	15	49,30	1,870	0,062	
	Erkek	4	4	14	14	7	39,48			
b) Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımı derse girme isteğimi arttıracaktır.	Kadın	5	3	4	14	19	49,91	2,102*	0,036	
	Erkek	4	6	13	10	10	38,84			
c) Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımı öğrendiğim bilgilerin kalıcılığını arttıracaktır.	Kadın	5	4	4	12	20	50,03	2,148*	0,032	
	Erkek	5	6	11	12	9	38,71			
d) Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımı derste zaman kaybına neden olacaktır.	Kadın	21	10	11	3	0	33,40	4,292*	0,000	
	Erkek	5	10	11	8	9	56,12			
e) Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımı dersin daha eğlenceli hâle gelmesini sağlayacaktır.	Kadın	5	3	2	15	20	49,73	2,058*	0,040	
	Erkek	4	3	10	17	9	39,02			
f) Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımının dersteki başarımı artıracağını inanıyorum.	Kadın	5	5	7	9	19	50,68	2,387*	0,017	
	Erkek	3	9	17	8	6	38,03			
g) Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımı dersin işleyişini aksatacaktır.	Kadın	19	12	10	4	0	37,17	2,851*	0,004	
	Erkek	7	14	11	5	6	52,17			
h) Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımı derse verdiğim değer düşmesine neden olacaktır.	Kadın	28	11	4	2	0	36,54	3,203*	0,001	
	Erkek	13	15	8	2	5	52,83			

Tablo 7 incelendiğinde “Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımı dersten daha çok zevk almamı sağlayacaktır.” ifadesine öğrencilerin verdikleri yanıtların istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle, Türk dili ve edebiyatı dersinde öğretim amaçlı film kullanılmasından zevk alma durumu cinsiyet fark etmeksizin benzerlik göstermektedir.

“Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımı derse girme isteğini artıracaktır.” ifadesine öğrencilerin katılma düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p<0,05$) göstermektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde kadınların sıra ortalamasının erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre, kadın öğrencilerin öğretiminde film kullanımını derse girme isteğini artıracığı görüşüne erkeklere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir. “Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımı öğrendiğim bilgilerin kalıcılığını artıracaktır.” ifadesine öğrencilerin katılma düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p<0,05$) göstermektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde kadınların sıra ortalamasının erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre, kadın öğrencilerin öğretiminde film kullanımını bilginin kalıcılığını artıracığı görüşüne erkeklere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir. “Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımı derste zaman kaybına neden olacaktır.” ifadesine öğrencilerin katılma düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p<0,05$) göstermektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde erkeklerin sıra ortalamasının kadınlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre, erkek öğrencilerin öğretiminde film kullanımının derste zaman kaybına neden olacağı görüşüne kadınlara göre daha fazla katıldıkları söylenebilir. “Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımı dersin daha eğlenceli hâle gelmesini sağlayacaktır.” ifadesine öğrencilerin katılma düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p<0,05$) göstermektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde kadınların sıra ortalamasının erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre, kadın öğrencilerin öğretiminde film kullanımının dersi daha eğlenceli hale getireceği görüşüne erkeklere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir. “Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımının derste başarıyı artıracığını inanıyorum.” ifadesine öğrencilerin katılma düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p<0,05$) göstermektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde kadınların sıra ortalamasının erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre, kadın öğrencilerin öğretiminde film kullanımının derste başarıyı artıracığı görüşüne erkeklere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir. “Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımı dersin işleyişini aksatacaktır.” ifadesine öğrencilerin katılma düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p<0,05$) göstermektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde erkeklerin sıra ortalamasının kadınlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre, erkek öğrencilerin öğretiminde film kullanımının dersin işleyişini aksatacığı görüşüne kadınlara göre daha fazla katıldıkları söylenebilir. “Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımı derse verdiğim değer düşmesine neden olacaktır.” ifadesine öğrencilerin katılma düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p<0,05$) göstermektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde erkeklerin sıra ortalamasının kadınlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre, erkek öğrencilerin öğretiminde film kullanımının derse verilen değeri azaltacağı görüşüne kadınlara göre daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Sonuç olarak, Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretiminde film kullanımının dersten daha çok zevk alınmasını sağlama, derse girme isteğini artırma, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırma, dersin daha eğlenceli hale gelmesini sağlama, derste başarıya inanma gibi olumlu görüşlere kadın öğrencilerin daha çok katıldıkları, derste öğretim amaçlı film kullanımının derste zaman kaybına neden olacağına, dersin işleyişini aksatacağına ve derse verilen değer düşmesine neden olacağı gibi olumsuz görüşlere erkek öğrencilerin daha çok katıldıkları tespit edilmiştir. Buna göre, Türk dili ve edebiyatı dersinde öğretim amaçlı olarak film kullanımına kadın öğrencilerin daha olumlu baktıkları söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında lise öğrencilerinin Türk dili ve edebiyatı dersinde öğretim amaçlı olarak film kullanımına yönelik görüşleri ortaya konulmuştur. Öğrencilerin öncelikli olarak Türk dili ve

edebiyatı dersinin nasıl işlenmesini istedikleri konusundaki görüşleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin dersin görsel ve işitsel materyaller ile desteklenerek işlenmesini istedikleri, özellikle dil bilgisi konularına ağırlık verilmesi gerektiği konusunda görüş belirttikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin aldıkları dersin yeterli ve güzel olduğunu düşündükleri ortaya konulmuştur. Öğrencilerin dersin işlenişinde sınav odaklı görüşleri de ön plana çıkmaktadır. Öğrenciler daha çok konu anlatımı ardından soru çözümü, sadece önemli bölümlere vurgu yapılması ve işlenmesi gibi öğretim yöntemlerine gidilmesini istemektedir. Özellikle dersin işleniş üni versite sınavında başarıyı arttırmaya yönelik olmalı şeklinde görüşler bildiren öğrenciler bulunmaktadır. Öğrenciler Türk dili ve edebiyatı dersinde kendilerini nasıl hissettiklerine yönelik iyi-güzel-rahata, mutlu-eğlenen gibi olumlu ifadeleri kullanmışlardır. Ancak derste kendilerini nasıl hissettiklerine yönelik sıkılmış, uykulu, isteksiz, kötü gibi ifadeler kullanan öğrenciler de bulunmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu Türk dili ve edebiyatı dersinde öğretim amaçlı olarak film kullanımının derse olan ilgiyi ve dersin etkililiğini arttıracığı, derste öğrenilenlerin daha akılda kalıcı olacağını düşündükleri belirlenmiştir. Ancak derste film kullanımının ders süresi konusunda sorun oluşturabileceğini, dersin içeriği ve süresine göre derste verimliliğin etkilenebileceğini ifade eden öğrencilerin olduğu saptanmıştır. Ayrıca kadın öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersinde öğretim amaçlı olarak film kullanımına erkek öğrencilere göre daha olumlu baktıkları belirlenmiştir. Türk dili ve edebiyatı dersinin öğretiminde film, kısa video gibi görsel materyallerin kullanılmasının dersin etkililiği ve verimliliğini arttıracığı görüşü göz önüne alınarak öğretmenlerin öğretim programlarında bu tür etkinliklere yer vermeleri önerilmektedir. Ayrıca derste izletilecek film veya öğretici videoların içerik ve süre olarak dikkatli bir şekilde seçilmesi yapılan etkinliğin verimliliğini artırması açısından önemli görülmektedir.

Kaynaklar

Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Edt.). Ankara: Siyasal Kitapevi. (Orijinal çalışmanın yayınlanması 2013).

Çakır, S. (2019). Sinema ve Edebiyat İlişkisine Yöntemselsel Bir Bakış. SineFilozofî, 4(Sp. Iss), 437-452.

Çetin, İ. (2010). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Tarihi Gelişimi. İ. Çetin (Ed.), Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri içinde (s. 1-23). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çetin, İ. & Uzun, Y. (2010). Türkiye ve İngiltere’de edebiyat öğretimi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (2), 397-412

İnce Yakar, H. G. (2010). Destan öğretiminde film kullanımının ortaöğretim Türk edebiyatı derslerindeki akademik başarıya etkisi Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara

İnce Yakar, H. G. Sinema Filmlerinin Eğitim Amaçlı Kullanımı: Tarihsel Bir Değerlendirme. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 19 (2013-1) 21-36

Kale, Ö. (2010). Edebiyat Sinema İlişkisi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(14), 266-275.

Künüçen, H. H. (2001). Sözcük Sanatı Edebiyattan Görüntü Sanatı Sinemaya Sevgini Aktarılışı. 33-49

Özön, N. (2008). Sinema sanatına giriş. İstanbul: Agora

Sinema ve edebiyat ilişkisi üzerine (2011). <https://halukguriz.wordpress.com/2011/06/22/sinema-ve-edebiyat-iliskisi-uzerine/> (Erişim tarihi: 10.04.2019)

Üstündağ, N. (2012). Bir ders materyali olarak belgesel sinemanın eğitim işlevinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. İstanbul

Yalçın, A. (2018). Türkçenin öğretim yöntemleri, Ankara: Akçağ.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yurdugül, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül, Denizli. <http://www.ua.gov.tr/basin-odasi/yayinlar> adresinden indirilmiştir.

Yurdugül, H., Bayrak, F. (2012). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerlik Ölçüleri: Kapsam Geçerlik İndeksi ve Kappa İstatistiğinin Karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Özel Sayı 2. 264-271.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Teknoloji Faktörünün Toplumsal Değişmeler Bağlamında Değerlendirilmesi

*Prof. Dr. Ayşe YÜCEL ÇETİN**, *Hülya Kübra GÜRSOY***

Özet

Toplumlar sürekli bir değişim içerisindedir. Coğrafi yapı, çevresel etkenler, iktisadi yapı, siyasi düzen, kültürel özellikler, bilimsel ve teknolojik gelişmeler gibi faktörlere bağlı olarak gerçekleşen bu değişimler, toplumsal değişme kavramıyla açıklanmaktadır. Toplumsal değişme; toplumda, toplumsal kurumlarda ve zaman içerisinde toplumsal hayatın tüm alanlarında ortaya çıkan değişmeler şeklinde tanımlanmaktadır. Toplumsal değişmelerin en çok hissedildiği alanlardan birisi de eğitim ve öğretim alanıdır. Günümüzde eğitim ve öğretim alanı teknolojiyle birlikte zikredilir hale gelmiştir. Teknoloji faktörü eğitim programlarını, eğitimin içeriğini ve kullanılan yöntemleri önemli ölçüde etkilemiştir. Eğitimde teknoloji kullanımı, teknoloji kullanımının öğretmen, öğrenci, veli açısından değerlendirilmesi, teknoloji destekli eğitim gibi konularda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Fakat Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde teknolojinin yerini toplumsal değişmeler çerçevesinden ele alan bir araştırma bulunmadığı görülmüştür. Dolayısıyla bu doğrultuda yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın amacı toplumsal değişmelerle beraber eğitimin bir parçası haline gelen teknolojinin, ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki yerini ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Veriler, betimsel analiz aracılığıyla elde edilen bilgiler ışığında toplanmıştır. Çalışmanın kavramsal çerçevesini oluşturmak için literatür taraması yapılmıştır. Öncelikle toplumsal değişme kavramına, toplumsal değişim eğitimi ilişkisine ve teknolojinin millî eğitim sistemindeki yerine değinilmiştir. Ardından, toplumsal değişmelerin etkisiyle Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde teknoloji kavramının 2018 yılı öğretim programına, ders içeriklerine, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 9, 10, 11, 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarına yansımaları tespit edilmiştir. Bulgulara göre öğretim programında ulaşılmaması hedeflenen yetkinliklerde, konu ve kazanımlarda, ders kitaplarında teknolojinin çeşitli yansımaları olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgularla, Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde teknolojinin yeri toplumsal değişmeler bağlamında yorumlanmıştır. Çalışmanın sonucunda teknolojinin birçok alanda olduğu gibi Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde de önemli bir yere sahip olduğu ve zamanla daha çok ihtiyaç duyulur hale geldiği ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türk dili ve edebiyatı öğretimi, toplumsal değişme, öğretimde teknoloji kullanımı, öğretim programı, ders kitapları.

The Evaluation of the Technology Factor in the Context of Social Changes in Turkish Language and Literature Teaching

Abstract

Societies are in a constant state of change. These changes occurring depending on factors such as geographical structure, environmental factors, economic structure, political order, cultural characteristics, scientific and technological developments are explained with the concept of social change. Social change; it is defined as the changes that occur in the society, in social institutions and in all areas of social life over time. Education and training is one of the areas where social changes are most felt. Today, education and training area has

* Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, ayucel@gazi.edu.tr

** Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, hulyakg@gmail.com

become known with technology. The technology factor has significantly affected the training programs, the content of the training and the methods used. Various studies have been conducted on subjects such as the use of technology in education, the evaluation of technology use in terms of teachers, students, and parents, and technology-supported education. However, it has been seen that there is no research that deals with the place of technology in Turkish Language and Literature teaching within the framework of social changes. Therefore, it has emerged that there is a need for studies to be carried out in this direction. The aim of this study is to reveal the place of technology, which has become a part of education with social changes, in secondary education Turkish Language and Literature course. Content analysis method, one of the qualitative research designs, was used in the study. The data were collected in the light of the information obtained through descriptive analysis. A literature review was conducted to form the conceptual framework of the study. First of all, the social changes, the social change education relationship and the place of technology in the national education system are mentioned. With the effect of social changes, the reflections of the concept of technology in the teaching of Turkish Language and Literature to the 2018 curriculum, course contents, 9th, 10th, 11th, 12th grade Turkish language and literature textbooks published by the Ministry of National Education were determined. According to the findings, it has been observed that technology has various reflections in the competencies, subjects and acquisitions, textbooks and teaching methods aimed to be achieved in the curriculum. With the findings obtained, the place of technology in Turkish Language and Literature teaching has been interpreted in the context of social changes. As a result of the study, it has been revealed that technology has an important place in Turkish Language and Literature teaching as in many fields and it has become more needed over time.

Keywords: Turkish Language and Literature teaching, social change, use of technology in teaching, teaching program, textbooks

Giriş

Doğa, insanlar ve bu ikisiyle bağlantılı olan toplum sürekli bir değişim içerisinde. Kültürel ve sosyal hayatta, siyasette, ekonomik düzende, bilim ve teknolojiye, eğitim alanında değişimler yaşanmaktadır. Bu durum toplumsal değişme kavramı ile izah edilmektedir. Toplumsal değişme; toplumda, toplumsal kurumlarda kısacası zaman içerisinde toplumsal hayatın tüm alanlarında ortaya çıkan değişimlerdir. Yaka (2011: 44); toplumsal değişme kavramını, “Belirli bir toplumda belli bir zaman aralığında, sebepleri ve sonuçları az çok gözlenebilen, tüm sosyal ilişki ve öğelerde ortaya çıkan somut, olgusal değişimler ve başkalaşmalar” şeklinde tanımlamaktadır.

Toplumsal değişme, oldukça kapsamlı bir kavramdır. Bu sebeple açıklamak için çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Bu kuramlar büyük, orta ve küçük olarak üç ana başlıkta toplanabilir. Büyük boy kuramlar, bütün insanlık tarihini kapsayan genel kuramlardır. Orta boy kuramlar, 20. yüzyılda Batı Avrupa’da ve ABD’de ortaya çıkan ve toplumsal yapıyı oluşturan unsurlardaki değişimleri evrensel değişim ilkeleri açısından ele alan kuramlardır. Küçük boy kuramlar ise değişmeyi grup ve birey düzeyinde ele alarak açıklamaktadır (Kongar, 2019).

Toplumsal değişimler; coğrafi şartlar, iklim, çevre yapısı, iktisadi yapı, siyasi yapı ve kültürel özellikler gibi birçok alanla etkileşim içerisinde. Bu alanlardan birisi de eğitimidir. “Eğitim, bir toplumda, o toplumu oluşturan bireylerin toplu yaşama katılarak kişiliklerini geliştirmeleri için onlara sunulan bir araçlar ve yöntemler toplamıdır.” (Güven, 2014: 2).

Kişinin yaşadığı toplum içerisinde değeri olan yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümünü kapsayan eğitim, önceden saptanmış hususlara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamayı hedeflemektedir. Bu sebeple “Eğitim toplumsal bir değişme meydana getirebilir mi?” sorusu eski dönemlerden beri üzerinde tartışılan bir konu olmuştur. Bu konuyla ilgili dört temel görüşten bahsedilmektedir. İlk görüşe göre eğitim, toplumsal değişmeyi sağlayan en önemli kurumlardan birisidir. Yani eğitim toplumsal değişme meydana getirebilir ya da toplumsal değişmeye neden olabilir. Bir diğer görüş eğitimin mevcut sosyal, ekonomik ve politik düzenin ayrılmaz bir parçası olduğunu; dolayısıyla eğitimin bu kurumlardan bağımsız hareket edemeyeceğini öne sürmektedir.

Üçüncü bir görüşe göre eğitim; hakim sınıfların kendi çıkarlarına hizmet eden ve onları koruyan bir vasıta. Son görüş eğitim aracılığıyla gerçekleştirilecek toplumsal değişimin daha çok toplumda meydana gelen değişikliklerle ilişkili olduğunu savunmaktadır. Yani eğitimin toplumsal manada bir değişiklik meydana getirmesi toplumun diğer kurumlarının da aynı yönde değişiyor olmasına bağlıdır. Ünlü eğitim teorisyeni John Dewey'in de savunduğu bu görüş Türkiye eğitim sistemine uygun olan görüştür (Eskicumalı, 2014).

Günümüz dünyasında eğitim sisteminde önemli değişimler yaşanmaktadır. Yaşanan bu değişimleri hızlandıran en önemli etkenlerden birisi teknolojidir. Teknoloji “En genel anlamda kazanılmış yeteneklerin işe koşulmasıyla doğaya egemen olmak için gerekli işlevsel yapılar oluşturmaktır.” (Alkan, 1995: 10).

Teknolojideki ve eğitimdeki gelişmeler, eğitim uygulamalarında birtakım değişiklikleri ve bazı kavramları beraberinde getirmiştir. Bu kavramlardan biri de eğitim ve öğretim teknolojisidir. Eğitim teknolojisi ve öğretim teknolojisi birlikte kullanılmaktadır; ancak birbirinden farklı kavramlardır.

Eğitim teknolojisi hakkında çeşitli tanımlar yapılmıştır. Yapılan tanımlardan ön plana çıkanlar şu şekildedir: “Eğitim teknolojisi; öğrenme sürecini geliştirmek için oluşturulan her türlü sistem, teknik ve yardımcı içerisine alan sistemli ve programlı bir süreçtir.” (Collier, 1971: 16). Bu tanımda eğitim teknolojisinin bir süreç olduğu üzerinde durulmuştur. Başka bir tanımda ise eğitim teknolojisinin bir bilim dalı olduğu ifade edilmiştir. Hızal (1990: 6)'a göre eğitim teknolojisi, “Uygun öğretme öğrenme ortamı düzenleme yol ve yöntemlerini araştıran ve gereken uygulamaları sağlamaya çalışan bir eğitim bilimidir.” Şimşek (1997: 5)'e göre, “İnsanın bildiklerini başkalarına nasıl öğreteceğini kendi kendine sormasıyla ortaya çıkan ve kalıcı bilgi vermek amacıyla öğrenme-öğretme sürecinde belirli yöntemleri uygulayarak, yararlandığı araç ve gereçleri en etkin biçimde kullanmasını amaçlayan bilim dalıdır.”

Eğitim teknolojisi öğrenme öğretme sürecine etki eden bir kavramdır. Bu açıdan kavram, birtakım temel öğeleri barındırmaktadır. Bu temel öğeler; öğrenci, hedef, kuram, yöntem-teknik, ortam, insan gücü, öğretmen, yönetici, uzman, görevli, hizmetli, öğrenme durumu ve değerlendirme şeklinde sıralanmaktadır (Özbilgin, 1991).

Yapılan tanımlara ve temel öğelere bakıldığında eğitim teknolojisinin “Nasıl öğretilim?” sorusunun cevabını veren bir teknoloji olduğu görülmektedir. Eğitim teknolojisi kavramıyla karıştırılan veya eşanlamlı olarak kullanılan öğretim teknolojisi kavramı, eğitim teknolojisi tanımı içinde yer almayan bazı durumlar ve olguları ifade etmek için kullanılmaktadır. Eğitim teknolojisi, öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili özgün bir disiplini vurgulamaktadır. Öğretim teknolojisi ise “Belirli bir öğretim disiplininin kendine özgü yönlerini dikkate alarak düzenlenmiş teknolojiyle ilgili bir kavramdır.” (Alkan, 1995: 19).

Öğretim teknolojisi Demirel, Seferoğlu ve Esed (2003: 13) tarafından, “Öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli ortamların oluşturulması ve organizasyonunu içeren, çıkacak sorunların çözümü için yol gösteren, uygun araç gerecin seçimi, tasarlanması ve hazırlanmasını sağlayan bir süreçtir.” şeklinde tanımlanmıştır. Bu ifadelerden de yola çıkarak; öğretimin, eğitimin alt kavramı olduğu gibi öğretim teknolojisinin de, eğitim teknolojisinin bir alt kavramı olduğu söylenebilir.

Ortaöğretimde eğitim ve öğretim teknolojilerinin telaffuz edilmesi 1980li yıllardan itibaren. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığınca 1984 yılında Bilgisayar Destekli Eğitim uygulamaları başlatılmıştır. 1987-1988 eğitim- öğretim döneminden itibaren okullara seçmeli bilgisayar dersleri konulmuştur (Deniz,1992). 1989 yılında bilgisayar destekli eğitim, 58 okulda pilot uygulama olarak başlatılmıştır. Ardından devlet politikası haline getirilip yaygınlaştırılmıştır (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 1989).

2000’li yıllara gelindiğinde okullarda internet bağlantılarıyla beraber çeşitli yenilikler başlatılmıştır. Bu yeniliklerin en önemlisi Millî Eğitim Bakanlığının; Ulaştırma, Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığından da aldığı destekle FATİH projesini hayata geçirmesidir. Projenin açılımı ‘Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi’dir. Bu proje, 2011-2012 öğretim yılında ülke genelinde 17 ilde pilot uygulama olarak başlatılmış olup günümüzde de uygulanmaya devam etmektedir.

Eğitimde FATİH projesi, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla “bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme- öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı için başlatılmıştır” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Öğretim sürecinde duyu organlarına hitap eden materyallerin kullanımının kazanımlara ulaşmada etkili rol oynadığı bilinmektedir.

Proje hedefi olarak her okul, her derslik, her öğretmen, her öğrenci için birtakım unsurlar öngörülmektedir. Okullar için, dersliklere etkileşimli tahta ve internet ağı altyapısı, çok amaçlı fotokopi makinesi gibi teknolojik sistemler sağlanmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin faydalanması için elektronik içerikler hazırlanmıştır. Bu içerikler Eğitim Bilişim Ağı (EBA) web sitesi ismiyle sunulmuştur.

Yöntem

Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde teknoloji faktörünün toplumsal değişmeler bağlamında değerlendirildiği bu çalışma nitel bir araştırmadır. Çalışmada doküman analizi yapılmıştır. Veriler betimsel analiz tekniği ile yorumlanmıştır.

Çalışmanın temel veri kaynaklarını Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayımlanan ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı ile; Millî Eğitim Bakanlığının 9, 10, 11 ve 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı dersi güncel ders kitapları oluşturmaktadır.

Öğretim programı ve ders kitaplarından elde edilen nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz yöntemi, verilerin önceden belirlenen bir temaya göre özetlenip yorumlanmasına dayanır. Bu analizde amaç elde edilen bulguları düzenleyip yorumlayarak okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Betimsel analiz sürecinde öğretim programı ve ders kitapları; teknoloji, genel ağ, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kavramları doğrultusunda incelenmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bulguları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayımlanan ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı ile; Millî Eğitim Bakanlığının 9, 10, 11 ve 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı dersi güncel ders kitapları oluşturmaktadır. Bulgular; teknoloji, genel ağ, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kavramları çerçevesinde elde edilmiştir.

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programında Teknoloji Faktörüne İlişkin Bulgular

Eğitim ve öğretim yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu sebeple eğitim ve öğretime dair planların ve programların çağın gereklerine uygun olarak yenilenmesi gerekmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı 2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenmiştir. Program; Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları, Öğretim Programının Uygulanması ve Öğretim Programının Yapısı olmak üzere 3 (üç) ana başlıktan oluşmaktadır. Bulgular, bu başlıklar altında elde edilen veriler ışığında tasnif edilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları Bölümünden Elde Edilen Bulgular

Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programları bölümü, kendi içerisinde alt başlıklara ayrılmaktadır. Tablo 1, bu başlıklarda teknoloji faktörünün olup olmadığını göstermektedir.

Tablo 1

Öğretim Programlarında Teknoloji Faktörü

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları	Teknoloji Faktörü
Öğretim Programlarının Amaçları	
Öğretim Programlarının Perspektifi	✓
Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı	
Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları	
Sonuç	✓

Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programının perspektifinde; değerlerimiz ve yetkinlikler yer almaktadır. Bu kapsamda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi oluşturulmuştur. Yetkinlikler; kişisel, toplumsal, akademik ve iş yaşamında öğrencilerin hem ulusal hem uluslararası seviyede ihtiyaç duyacakları becerileri ifade etmektedir. Söz konusu çerçeve kapsamında belirlenen yetkinlikler içerisinde bilimde ve teknolojiye, dijital alanda yetkinlikler de yer almaktadır. Bilimde yetkinlik dış dünyanın algılanıp açıklanmasına yönelik bilgi ve metotlardan yararlanma becerisidir. Teknolojiye yetkinlik algılanan insan istek ve ihtiyaçlarını karşılama bağlamında bilgi ve metodolojinin uygulanmasıdır. Bilgi ve teknolojiye yetkinlik ise insan faaliyetlerinin sebep olduğu değişimleri ve bireylerin vatandaş olarak sorumluluklarını kavrama gücünü içine almaktadır. Dijital yetkinlik; bilgi iletişim teknolojilerinin günlük hayat ve iletişimde güvenli ve eleştirel biçimde kullanılmasına yöneliktir. Bu yetkinlik bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme, üretme sunma gibi aşamalarda bilgisayar ve internet kullanımı becerisine karşılık gelmektedir (MEB, 2018).

Teknoloji kavramı öğretim programının sonuç kısmında da yer almıştır. Programın teknoloji ile karşılıklı etkileşim içerisinde bulunduğu ve çeşitli gelişmeler ışığında güncellendiği dile getirilmiştir (MEB, 2018).

Öğretim Programının Uygulanması Bölümünden Elde Edilen Bulgular

Öğretim programının uygulanması bölümü, kendi içerisinde alt başlıklara ayrılmaktadır. Tablo 2, bu başlıklarda teknoloji faktörünün olup olmadığını göstermektedir.

Tablo 2

Öğretim Programlarının Uygulanması Bölümünde Teknoloji Faktörü

Öğretim Programlarının Uygulanması	Teknoloji Faktörü
Öğretim Programının Özel Amaçları	
Alana Özgü Beceriler	✓
Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar	✓
Kazanım Sayısı ve Süre Tablosu	
Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Kitap Forma Sayıları ve Kitap Ebadi	

Öğretim programının uygulanması aşamasında, alana özgü beceriler başlığı altında öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler sıralanmıştır. Bu beceriler içerisinde teknoloji ile ilişkili olan medya okuryazarlığı becerisi bulunmaktadır (MEB, 2018). Medya okuryazarlığı, “Çeşitli türden (görsel, işitsel, basılı, vb.) medya mesajlarına erişebilme, erişilen medyaları eleştirel bakış açısıyla çözümleyip

değerlendirebilme ve kendi medya iletilerini üretebilme becerisidir.” (Radyo Televizyon Üst Kurulu [RTÜK], 2020).

Öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlarda, sözlü iletişim çalışmalarında “Gerekli görüldüğünden konuyla ilgili örnek video ve uygulamalardan yararlanılması” gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2018: 13). Dersin işlenişi ve uygulamalarla ilgili kısımda, görsel iletişim araçlarına değinilmiştir. Bu araçlardan bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, Eğitim Bilişim Ağı, internet vb. uygun olanının derslerde etkili bir şekilde kullanılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Ayrıca dijital kaynakların kullanımında gerekli kurallara uyulması ve güvenlik tedbirleri alınması gerektiği hatırlatılmıştır (MEB, 2018). Türk Dili ve Edebiyatı dersinde teknoloji kullanımı, öğretimi destekleyici bir boyuta sahiptir. “Edebiyat ve dil öğretiminde bilgisayar asla bir amaç olmamalı, öğretime yardımcı bir araç olmalıdır.” (Çetin, 2010: 217). Teknoloji gerektiği yerlerde başvuru ve faydalanılan bir kaynak olarak kullanılmalıdır. Öğretmen ve öğrenciyi öğretim sürecinde pasifleştirmemelidir.

Ana metin için yazı tipi Times New Roman, 11 punto olmalı; satır aralığı 1.15, paragraf aralığı önce 6nk, sonra 6nk seçilmeli ve metin iki yana yaslı şekilde düzenlenmelidir. Ana metin için yazı tipi Times New Roman, 11 punto olmalı; satır aralığı 1.15, paragraf aralığı önce 6nk, sonra 6nk seçilmeli ve metin iki yana yaslı şekilde düzenlenmelidir. Ana metin için yazı tipi Times New Roman, 11 punto olmalı; satır aralığı 1.15, paragraf aralığı önce 6nk, sonra 6nk seçilmeli ve metin iki yana yaslı şekilde düzenlenmelidir.

Öğretim Programının Yapısı Bölümünden Elde Edilen Bulgular

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı; okuma, yazma ve sözlü iletişim şeklinde üç temel beceri üzerine kurulmuştur.

Öğretim Programının Yapısı bölümü, kendi içerisinde alt başlıklara ayrılmaktadır. Tablo 3, bu başlıklarda teknoloji faktörünün olup olmadığını göstermektedir.

Tablo 3

Öğretim Programının Yapısı Bölümünde Teknoloji Faktörü

Öğretim Programının Yapısı	Teknoloji Faktörü
Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Yapısı	
Konu, Kazanım ve Açıklamaları	✓
Ünite, Süre ve İçerik Tabloları	✓

Konu, kazanım ve açıklamaları başlığında; tiyatro ve bilgilendirici (öğretici) metinler konularıyla ilgili olan “Metnin türünün ortaya çıkışı ve tarihsel dönemle ilişkisini belirler.” (MEB, 2018: 23, 25), kazanımının açıklamasında teknoloji faktörü yer almıştır. Teknolojinin metin türlerinin ortaya çıkmasında etkili unsurlardan birisi olduğu belirtilmiştir.

Yazma çalışmaları başlığı altında yer alan “Yazma konusuyla ilgili hazırlık yapar.” (MEB, 2018: 26), kazanımının açıklamasında, genel ağına doğru ve etkin kullanılması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Yazma çalışmaları kazanımlarından bir diğeri “Görsel ve işitsel unsurları doğru ve etkili kullanır.” kazanımının açıklamasında metnin türüne göre ses ve görüntü kayıtları gibi destekleyici öğelerin kullanılabilmesi belirtilmiştir (MEB, 2018). Bu öğelerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi birtakım teknolojik bilgi gerektirmektedir.

Sözlü iletişim çalışmaları kısmında teknolojiyle bağlantılı olan üç tane kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar şunlardır: “Konuşmasında yararlanacağı görsel ve işitsel araçları hazırlar.” (MEB, 2018: 28).

“Konuşmasına uygun sunu hazırlar.” (MEB, 2018: 29). “Konuşmasında teknolojik araçları etkili biçimde kullanır.” (MEB, 2018: 28-29).

Teknoloji faktörünün programdaki yerine üniteler bazında bakıldığında, dokuzuncu sınıf şiir konusunun sözlü iletişim çalışmalarında yer aldığı görülmüştür. Şiir dinletisi hazırlama sürecinde, öğrencilerin Eğitim Bilişim Ağındaki içeriklerden yararlanmaları beklenmektedir (MEB, 2018).

Masal konusunun sözlü iletişim çalışmaları kısmında “Öğrencilerin çizgi film haline getirilmiş bir fablâ izlemeleri sağlanır.” açıklamasına yer verilmiştir (MEB, 2018: 33).

Dokuzuncu sınıf ünitelerinde doğrudan teknolojiye yönelik konular bulunmaktadır. Mektup/e-posta ve günlük/ blog konuları bunlardandır.

Onuncu sınıf hikâye, şiir, destan ve efsane konularının yazma çalışmalarında öğrencilerin yazdıkları metinleri çeşitli araç ve yöntemlerle sunmaları istenmektedir. Sınıf panosu, okul panosu, dergi şeklinde sıralanan bu yöntemler arasında sosyal medya da yer almaktadır (MEB, 2018).

Onuncu sınıf hikâye ve roman konularının sözlü iletişim bölümlerinde hikâyeden ve romandan uyarlama film izleme çalışması yer almaktadır. Tiyatro konusunun sözlü iletişim çalışmaları kısmında genel ağdan Karagöz oyununa ait videolar izletilmesi beklenmektedir (MEB, 2018).

On birinci sınıf hikâye konusunun sözlü iletişim çalışmalarında öğretmen tarafından sınıfa getirilmiş bir hikâye dinletilmesi etkinliği bulunmaktadır (MEB, 2018). Söz konusu etkinlik teknolojik araç gereçler vasıtasıyla gerçekleştirilmektedir.

On birinci sınıf makale konusunun yazma çalışmaları bölümünde öğrencilerin genel ağ kullanımından bahsedilmiştir. Genel ağda kaynak taramasının nasıl yapıldığı örneklerle gösterilmelidir. Yapılan taramanın raporunu öğrencilerin bilişim teknolojilerini kullanarak oluşturmaları beklenmektedir (MEB, 2018).

On ikinci sınıf birinci ünitesinin giriş konusunda; okuma çalışmalarında, konuşma ve yazı dilini etkileyen unsurlar üzerinde durulmuştur. Bu unsurlar arasında teknoloji de bulunmaktadır. Yazma çalışmaları aşamasında, toplumsal değişimin teknoloji ve sosyal medyanın dilini nasıl etkilediği konusunda bir yazı oluşturulması istenmiştir.

On ikinci sınıfın şiir, roman deneme konularının yazma çalışmalarında yazılan metinlerin sosyal ağda sergilenmesi ibaresine yer verilmiştir (MEB, 2018).

On ikinci sınıf tiyatro konusunun sözlü iletişim bölümünde öğrencilerden yazdıkları radyo tiyatrosunu bilişim teknolojilerinden yararlanarak seslendirmeleri istenmektedir (MEB, 2018).

Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Teknoloji Faktörüne İlişkin Bulgular

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 9, 10, 11 ve 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarından elde edilen bulgular sınıflar bazında başlıklara ayrılarak gösterilmiştir.

9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabından Elde Edilen Bulgular

9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında teknoloji faktörüyle ilişkili üniteler ve teknoloji faktörünün bu ünitelerin hangi bölümlerinde yer aldığı tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4

9. Sınıf Ders Kitabında Teknoloji Faktörü

Ünite-Konu	Okuma Çalışmaları	Yazma Çalışmaları	Sözlü İletişim Çalışmaları
------------	-------------------	-------------------	----------------------------

1.Ünite-Giriş			✓
6.Ünite-Tiyatro			✓
8.Ünite-Haber metni	✓	✓	✓
9.Ünite-Gezi yazısı			✓

2.Ünite hikâye konusunun sözlü iletişim çalışmalarında sunu hazırlama aşamalarında teknoloji kavramına değinilmiştir. Aynı zamanda sunumda teknolojik araçların etkili biçimde kullanılmasına yönelik etkinlik örneği verilmiştir (MEB, 2019).

3.Ünite şiir konusunun sözlü iletişim çalışmaları başlığında şiir dinletisi hazırlanırken Eğitim Bilişim Ağındaki (EBA) içeriklerden yararlanılabileceğine dair not verilmiştir (MEB, 2019).

8.Ünitenin elektronik posta ve 9.ünitenin blog konuları doğrudan teknoloji ile ilişkilidir. Dolayısıyla ders kitabında ilgili ünitelerde bununla ilgili kavramlara değinilmiştir.

Kitabın sonunda yer alan sözlü iletişim gözlem ve değerlendirme dereceli puanlama anahtarında “Konuşmasında teknolojik araçları etkili biçimde kullanma” maddesine yer verilmiştir. Yazma çalışmaları yönergesinde, genel ağı doğru ve etkili kullanmaya dair yönerge bulunmaktadır.

10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabından Elde Edilen Bulgular

Aşağıda verilen tablo 5; 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında teknoloji faktörüyle ilişkili üniteleri ve teknoloji faktörünün bu ünitelerin hangi bölümlerinde yer aldığını göstermektedir.

Tablo 5

10. Sınıf Ders Kitabında Teknoloji Faktörü

Ünite-Konu	Okuma Çalışmaları	Yazma Çalışmaları	Sözlü İletişim Çalışmaları
1.Ünite-Giriş			✓
6.Ünite-Tiyatro			✓
8.Ünite-Haber metni	✓	✓	✓
9.Ünite-Gezi yazısı			✓

1.Ünite giriş konusunda yer alan sözlü iletişim çalışmalarında hazırlıklı konuşma uygulamasında teknolojiye değinilmiştir. Konuşma sırasında teknolojik araçlardan yararlanılması gerektiği belirtilmiştir.

8.Ünite haber metni konusunda teknolojinin hayatı nasıl etkilediği ile ilgili bir haber yazısına yer verilmiştir (MEB, 2019a). Yazıda teknolojinin sağlık üzerindeki zararlarına değinilmiştir. Aynı zamanda bu ünite de Genel Ağ anahtar kavramı kullanılmıştır. Bu kavramla bağlantılı olarak Genel Ağ'dan seçilen haber metninin sonundaki açıklamalarda genel ağ kavramının tarihi ve işlevi hakkında bilgi verilmiştir (MEB, 2019a).

9.Ünite gezi yazısı konusunun sözlü iletişim çalışmaları kısmında sunum esnasında teknolojik araçlardan yararlanılmasına dair açıklama yapılmıştır. Teknolojik araçlar; bilgisayar, mikrofon, projeksiyon, slayt makinesi, vb. şeklinde sıralanmıştır (MEB, 2019a).

6.Ünite tiyatro konusunun okuma kısmında meddah gösterilerinin Genel Ağ'dan bulunup izlenmesi istenmiştir (MEB, 2019a). Aynı ünitenin sözlü iletişim çalışmalarında Karagöz oyunu videolarının Genel Ağ'dan izlenmesine dair uygulama bulunmaktadır (MEB, 2019a).

11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabından Elde Edilen Bulgular

Aşağıda verilen tablo 6; 11. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında teknoloji faktörüyle ilişkili üniteleri ve teknoloji faktörünün bu ünitelerin hangi bölümlerinde yer aldığını göstermektedir.

Tablo 6

11. Sınıf Ders Kitabında Teknoloji Faktörü

Ünite-Konu	Okuma Çalışmaları	Yazma Çalışmaları	Sözlü İletişim Çalışmaları
1.Ünite-Giriş			✓
4.Ünite-Makale	✓	✓	
9.Ünite-Mülakat/ Röportaj	✓		✓

1.Ünite giriş konusunda bulunan sözlü iletişim çalışmalarının hazırlıklı konuşma uygulamasında teknolojiye atıfta bulunulmuştur. Konuşma sırasında teknolojik araçlardan yararlanılması gerektiği belirtilmiştir.

4.Ünite makale konusunun okuma kısmında yer alan metinlerde teknolojik gelişmelerin diğer alanlara nasıl etki ettiği ve teknolojinin çevreyle ilişkisi üzerinde durulmuştur (MEB, 2019b). Yazma çalışmalarında Genel Ağ'da makale türü ile ilgili araştırma yapılması istenmiştir. Araştırmaların, bilişim teknolojilerinden istifade edilerek raporlaştırılması beklenmektedir (MEB, 2019b).

9.Ünite mülakat/ röportaj konusunun okuma çalışmaları bölümünde teknoloji kavramı yer almaktadır. Metnin hazırlık aşamasında “Teknolojik yenilikler olumsuz sonuç doğurabilir mi?” sorusu sorulmuştur (MEB, 2019b). Sözlü iletişim çalışmalarında yer alan mülakat etkinliğinde teknolojik araçların doğru ve etkili kullanılması uyarısı yapılmıştır (MEB, 2019b).

Kitabın sonunda yer alan sözlü iletişim çalışmaları yönergesinde “Konuşmanızda teknolojik araçları etkili biçimde kullanınız.” maddesine yer verilmiştir. Yazma çalışmaları yönergesinde Genel Ağ'ı doğru ve etkili kullanmaya dair yönerge bulunmaktadır.

12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabından Elde Edilen Bulgular

Aşağıda verilen tablo 7; 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında teknoloji faktörüyle ilişkili üniteleri ve teknoloji faktörünün bu ünitelerin hangi bölümlerinde yer aldığını göstermektedir.

Tablo 7

12. Sınıf Ders Kitabında Teknoloji Faktörü

Ünite-Konu	Okuma Çalışmaları	Yazma Çalışmaları	Sözlü İletişim Çalışmaları
1.Ünite-Giriş	✓	✓	✓
2.Ünite-Hikâye	✓	✓	
3.Ünite-Şiir		✓	
4.Ünite-Roman		✓	
5.Ünite-Tiyatro		✓	✓
6.Ünite-Deneme		✓	
7.Ünite-Söylev		✓	

1. Ünite Giriş konusunda dilin tarihi süreç içerisindeki değişimini etkileyen sebepler konusunda hazırlık çalışması ve metin kısmında teknoloji etkeninin de dilin değişiminde etkili olduğu yer almaktadır (MEB, 2019c). Yazma çalışmalarında teknolojinin dili nasıl etkilediği üzerine bir metin yazılması istenmiştir. Sözlü iletişim çalışmalarında dilde yer alan teknolojik terimlerle ilgili bir sunum yapılması istenmiştir (MEB, 2019c).

2. Ünite hikâye konusunun okuma kısmında yer alan metin; teknolojinin etkilerine değinmiştir. Teknolojik gelişmeler karşısında el sanatlarıyla uğraşan insanların yaşadıkları sıkıntılardan bahsedilmiştir (MEB, 2019c).

5. Ünite tiyatro konusunun yazma çalışmalarında teknolojiden yararlanılması üzerinde durulmuştur. Yazılan tiyatro metninin bilişim teknolojilerini kullanarak sınıfta seslendirilmesi uygulaması yapılmıştır (MEB, 2019c).

Giriş, hikâye, şiir, roman, tiyatro, deneme, söylev konularının yazma bölümlerinde, metinler oluşturulurken Genel Ağ'ın kullanılması gerektiği ifade edilmiştir.

Yorum

Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi 2018 yılı öğretim programı ile; Millî Eğitim Bakanlığının 9, 10, 11 ve 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı dersi güncel ders kitaplarından elde edilen bulgular incelendiğinde toplumsal değişmelerle birlikte teknoloji ve teknolojiyle ilişkili olan faktörlere yer verildiği tespit edilmiştir.

Öğretim programının teknoloji ile karşılıklı etkileşim içerisinde bulunduğu vurgulanmış ve çeşitli gelişmeler ışığında güncellendiği dile getirilmiştir. Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programının perspektifi, değerler ve yetkinliklerden oluşmaktadır. Yetkinlikler içerisinde bilim ve teknolojide yetkinlik, dijital yetkinlik maddeleri yer almıştır. Bu yetkinlikler öğrencilerin ulusal ve uluslararası düzeyde ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleridir. Eğitim sisteminin amacı da bu yetkinliklerle bütünleşmiş insanlar yetiştirmektir (MEB, 2018). Eğitim sisteminde teknoloji; kuşakları ve kuşakların ilgilerini, ihtiyaçlarını da ilgilendirmektedir. Bu çalışmanın araştırdığı dönem, ortaöğretimdir. Ortaöğretim, 14-18 yaş grubundaki bireylerin devam ettiği eğitim dönemidir. Bu yaş aralığındaki bireyler günümüzde Z kuşağı olarak nitelendirilmektedir. Z kuşağı 2000 yılı ve sonrasında doğanları kapsamaktadır. Bu kuşakla ilgili yapılan çalışmalar Z kuşağı bireylerinin, teknolojiyle iç içe olduğunu göstermektedir. Diğer kuşaklara nazaran hızı daha çok seven ve diğer kuşaklardan daha hızlı yaşayan Z kuşağı, internetsiz ve teknolojisiz bir dünya düşünmemektedir (Çetin ve Karalar, 2016). Bu doğrultuda öğretim programında ifade edilen yetkinlikler, Z kuşağına hitap eder nitelikte olmuştur.

Öğretim programının uygulanması kısmında, alana özgü beceriler sıralanmıştır. Bu becerilerden birisi olan medya okuryazarlığı, doğrudan teknoloji ile ilişkilidir. Öğrencilerin çeşitli medya iletilerine erişip, erişilen medyaları çözümleyip değerlendirebilme ve kendi medya iletilerini üretebilmeleri için belli bir teknolojik altyapı gerekmektedir (MEB, 2018).

Türk Dili ve Edebiyatı dersinin işlenişinde ve dersin uygulama aşamasında bilgi iletişim teknoloji destekli araçların kullanılması gerektiğinin ifade edilmesi çağın gerektirdiği bir durumdur. Bu durum Ağ Toplumu kavramını akıllara getirmektedir. Bir çeşit toplumsal değişme olan ağ toplumu kavramı Manuel Castells (2005) tarafından ortaya atılmıştır. Ağ toplumu iletişim teknolojilerinin sınırları aşmasıyla birlikte inşa edilen bir toplumsal yapıdır. İnsanların teknolojik imkanları günlük hayatla bütünleşmesidir.

Türk Dili ve Edebiyatı dersinin konularına ilişkin toplanan verilerde toplumsal değişmelerle paralel bir şekilde teknolojiyle ilişkin konuların yer aldığı görülmüştür. Bu konular dokuzuncu sınıfla sınırlıdır. Elektronik posta ve blog konuları teknolojik alt yapı gerektiren konulardandır.

Kazanımlarda özellikle sözlü iletişim çalışmaları ve yazma çalışmalarıyla ilgili kısımlarda teknolojiye yer verildiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu çalışmaları yaparken teknolojik araçlardan etkili ve doğru bir şekilde yararlanmaları beklenmektedir.

Teknoloji ve teknolojiyle ilişkili kavramlar ders kitaplarında daha çok sözlü iletişim ve yazma çalışmalarında yer almıştır. Bu kavramların okuma çalışması bölümlerindeki metin içeriklerine fazla yansımadağı görülmüştür. Onuncu sınıf ders kitabında haber metinleri konusunun metinlerinden birisi teknolojinin sağlık üzerindeki zararlarına değinmiştir. On ikinci sınıf hikâye konusunda yer alan hikâye metninde teknolojinin meslek dalları üzerindeki olumsuz etkileri işlenmiştir. Görüldüğü üzere dört sınıf düzeyinde incelenen kitaplar içerisinde, 2 (iki) metin vasıtasıyla teknolojiyle ilişki kurulduğu tespit edilmiştir.

Sonuç

Yaşanan toplumsal değişmelerle birlikte 21. yüzyıl için teknoloji; hayatın birçok alanına entegre edilen bir kavram olmuştur. Bu alanlardan birisi de eğitimidir. Günümüz teknolojisindeki gelişmeler eğitime yansiyarak, teknolojiyi eğitimin bir parçası haline getirmiştir. Bu çalışma vasıtasıyla Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programı ve ders kitapları üzerinde teknoloji ve teknolojiyle bağlantılı olan unsurların bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplumsal değişmeler doğrultusunda teknoloji faktörünün; Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programının perspektifine, programın uygulanma aşamasına, konu ve kazanımlarına; Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarına yansıdığı tespit edilmiştir.

Kaynakça

- Alkan, C. (1995). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Atilla Yayıncılık.
- Collier, K. G., Paula, F.J. & Goff, R.J. (1971). *Colleges of Education Learning Programmes: A Proposal*(Working Paper No.5). Washington, DC: Commission on Instructional Technology.
- Castells, M. (2005). *Enformasyon çağı: ekonomi, toplum ve kültür- ağ toplumunun yükselişi*. (Çev.: E. Kılıç). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çetin, C. ve Karalar, S. (2016). X, Y ve Z Kuşağı öğrencilerin çok yönlü ve sınırsız kariyer algıları üzerine bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*. 28, 157- 197.
- Çetin, İ. (2010). Türk edebiyatı- dil ve anlatım derslerinin bilgisayar destekli eğitime göre düzenlenmesi. İ. Çetin (Ed.), *Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri* içinde (ss. 209-229). Ankara: Nobel.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. ve Esed, Y. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, L. (1992). Bilgisayar destekli eğitim projesi; aşamalar, eleştiriler, öneriler. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4 (4), 45-58.
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT] (1989). Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı 1990-1994. Ankara: DPT. Yayın no: DPT:2174.
- Eskicumalı, A. (2014). Eğitim ve sosyal değişme: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 0 (1), 109-128.
- Güven, İ. (2014). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Hızal, A. (1990). Çağdaş eğitim teknolojisinden ne anlaşılmalıdır. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. III. 2, 1-17.

Kongar, E. (2019). *Toplumsal değişme kuramları ve Türkiye gerçeği*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi (9, 10, 11, 12. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 9. sınıf ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019a). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 10. sınıf ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019b). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 11. sınıf ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019c). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 12. sınıf ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı (2020). Fatih projesi. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr> (Erişim tarihi: 06. 09. 2020)

Radyo Televizyon Üst Kurulu [RTÜK]. (2020). Medya okuryazarlığı. <https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr> (Erişim tarihi: 05.08.2020).

Şimşek, N. (1997). *Derste eğitim teknolojisi kullanımı*. Ankara: Anıl Yayınları.

Özbilgin, L. (1991). Eğitimde Nitelik Geliştirmede Eğitim Teknolojisinin Yeri ve Katkısı. *Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu; Eğitimde Nitelik Geliştirme*, (ss. 154-157). İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.

Yaka, A. (2011). *Sosyal değişme/ Türk modernleşmesi*. İstanbul: Gündoğan Yayınları.

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

Divan Şairlerinin “Gazel” Kelimesine Bakışı

*Bil. Uzm. Döne KAYA**

Özet

Bir edebiyat terimi olan gazel; ilk beyti kendi içinde, diğer beyitleri daima ilk beyitle kafiyeli en az iki beyitlik tek kafiyeli bir nazım şekli olarak tanımlanır. Gazel “Kadınlarla sevgi üzerine konuşmak, söyleşmek” anlamına gelen Arapça bir kelimedir. Bugün gazel bir nazım şekli olmasına rağmen bu şekilde anlamlandırılması şekil ve tür ayrımının ilk başlarda yapılmadığını göstermekle birlikte daha sonraki çalışmalarla bu ayrımın yapıldığını söyleyebiliriz.

Arap edebiyatında kasideden doğan gazel, daha sonra bir nazım şekli olarak İran edebiyatına oradan da Divan edebiyatına geçmiştir. Gerek yazıldıkları dönemde gerekse daha sonraki araştırma çalışmalarında da gazel çok rağbet edilen bir nazım şekli olmuştur. Şairler hünerlerini genellikle bu nazım şekliyle ortaya koymuştur. Divan tertibi sırasında gazel içermeyen eser divan olarak kabul görmemiştir. Şair kendi gazelini yazdıktan sonra ya da başka şairin gazelini gördükten sonra onunla uğraşmayı bırakmayıp yeri geldiğinde gazele belli sayıda beyitler eklemesiyle yeni nazım şekilleri oluşturmuştur.

Gazelin belli tanımı, uzunluğu, özellikleri ve kafiye düzeni gibi daha birçok bilgi edebiyat tarihi kitaplarında yer almıştır. Bu çalışmada bu bilgiler ya da herhangi bir şaire veya şairlere ait gazel/ler incelenmeyip şairlerin “gazel” kelimesini nasıl ele aldığını, kelimeye ne gibi anlamlar ve çağrışımlar yüklediklerini inceledik. Çalışmada yayımlanmış divanları tarayıp şairlerin “gazel” kelimesine bakışını ortaya koymaya çalıştık.

Gazel kelimesinin beyitlerde ağırlıklı olarak yalın halde yer almasının yanında ek ve tamlamalarla da yer aldığını gördük. Şairler gazeli; bazen sevgilin özelliği çerçevesinde, bazen dönemin realitesi ve zihniyetiyle oluşturdukları benzetmelerle anlatmışlardır. Çoğunlukla gazel söylemek, gazel yazmak, gazel sunmak, gazel okumak ve içirmek gibi ifadelerle şairlerinde gazel kelimesine yer vermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Gazel, divan, şiir, şair, beyit.

The View of Divan Poets to The Word "Gazel"

Bil. Uzm. Döne KAYA

Abstract

Gazel as a literary term, is defined as a form of poetry consisting of at least two rhyming couplets, called “beyit”, and for beyits in gazel the first couplet is rhyme in itself, the other couplets are always rhymed with the first couplet. “Gazel” is an Arabic word which means that “to sweet-talk with women, to flirt, to talk about love with women”. Although it is a form of poetry, its meaning shows that the distinction between form and genre was not made at first, but rather this distinction was made in poetry later literary studies.

As a form of poetry, gazel, which is originated from “Kaside” in Arabian literature, passed to Iranian literature and then to Divan literature. Gazel has always been a popular form of poetry both in the period when it was produced and also in the subsequent literary studies. Poets generally preferred this form to show their artistic talents. When any gazel form was not included in a poetry collection then this collection was not regarded as a divan. Poet could create new poetry forms by adding new beyits (couplets) to a gazel when appropriate while working on it after he finished his gazel or saw someone else’s gazel.

Knowledge on gazel, such as definition, length, characteristics, rhyme scheme, etc. takes part in literature history books. In this article I did not study on such knowledge or any gazels from one or more poet, but rather I focused on how poets conceive the word “gazel”, and what kind of meanings associations they attribute to the word “gazel”. I tried to scan published divans and reveal the perception of the poets toward the word “gazel”.

I came to the conclusion that the word “gazel” mostly appeared in couplets in a nominative form, as well as in affix and noun phrases poets sometimes designated gazel with regards to the characteristic of the belloyed and sometimes describe it by creating metaphors which reflects the reality and the mentality of the period.

* Türkiye, dnekeya@outlook.com.

They mostly used the word “gazel” in their poems with expressions such as; “singing gazel”, “writing gazel”, “presenting gazel”, “improvising gazel”, “listening gazel”.

Key Words: Gazel, divan, poem, poet, couplet.

Giriş

Divan edebiyatında terim olarak “gazel, ilk beyti kendi içinde (matlâ, mukaffâ, musarrâ, müselsel), diğer beyitleri daima ilk beyitle kafiyeli, en az iki beyitlik tek kafiyeli bir nazım şekli (Kurnaz ve Çeltik, 2011:48)” olarak tanımlanmıştır. Kelime anlamı olarak da “Kadınlarla sevgi üzerine konuşmak, söyleşmek” anlamına gelen Arapça bir kelimedir. Arap edebiyatında kasideden doğan gazel, daha sonra bir nazım şekli olarak İran edebiyatına oradan da Divan edebiyatına geçmiştir. Gerek yazıldıkları dönemde gerekse daha sonraki araştırma çalışmalarında da gazel çok rağbet edilen bir nazım şekli olmuştur. Şairler hünerlerini genellikle bu nazım şekliyle ortaya koymuştur. Divan tertibi sırasında gazel içermeyen eser divan olarak kabul görmemiştir. Şair kendi gazelini yazdıktan sonra ya da başka şairin gazelini gördükten sonra onu bırakmayıp yeri geldiğinde gazele belli sayıda beyitler eklemesiyle yeni nazım şekilleri oluşturmuştur. Bunlar gazelin şairlerin gözünde diğer nazım şekillerinden üstün olduğunu göstermektedir.

“Fuzûlî şiir üzerine görüşlerini açıkladığı divan mukaddimesinde gazele başlı başına bir manzume ayırarak onu insan ruhunu ifadeye en açık, şairin şiirdeki sanat derece ve kabiliyetini ortaya koyan, şöhretini yükselten bir şiir vadisi olarak görür.(Akün, 2014:90)”. Yine mukaddimede yer alan şu kıt’asında geçen “gözde insanları eğlendiren, hüner bahçesinin gülü, avlanması kolay olmayan ahu, irfan ehlini belirleyen, şairin kudretini ortaya koyan, şairin şöhretini arttıran, mecliste süs olan, akıllıların sanatı olan” ifadeleri Fuzûlî’nin gazele nasıl baktığını, ona nasıl kıymet verdiğini gösterir.

Gazeldür safâ-bahş-ı ehl-i nazar
Güzeldür gül-i büstân-ı hüner
Gazâl-i gazel saydı âsân değül
Gazel münkir-i ehl-i irfân değül
Gazel bildürür şâ’irün kudretin
Gazel arturur nâzimun şöhretin
Gazel gerçi eş’âra çok resm var
Gönül resmin it cümleden ihtiyâr
Ki her mahfilün zînetidür gazel
Hired-mendler san’atidür gazel
Gazel idi ki meşhûr-ı devrân ola
Okumakda yazmakda âsân ola

(Fuzûlî Kıt’a /s. 33)

Bu çalışmamızda Fuzûlî’de görüldüğü gibi diğer şairlerin de “gazel” kelimesini nasıl ele aldığını, kelimeye ne gibi anlamlar ve çağrışımlar yüklediklerini incelediğimiz divanlar üzerinden ele alacağız.

Gazel kelimesinin beyitlerde ağırlıklı olarak yalın halde yer almasının yanında ek ve tamlamalarla da yer almaktadır. Şairler gazeli; bazen sevgilinin özellikleri çerçevesinde, bazen dönemin realitesi ve

zihniyetiyle oluşturdıkları benzetmelerle anlatmışlardır. Çoğunlukla gazel söylemek, gazel yazmak, gazel sunmak, şerh etmek, gazel okumak ve işitmek gibi ifadelerle şiirlerinde gazel kelimesine yer vermişlerdir. Çalışma sırasında “gazel” kelimesi geçen 574 beyit tespit etmiş olup hepsini burada ele alamayacağımız için bu çalışmamızı yüz beyitle sınırlandırmakla ve kelimenin benzer kullanımlarından birer örnek göstermekle yetineceğiz.

Mesîhî, sevgilinin fidan boyunu tasvir eden bir gazel yazdığını söyler. Bu gazeli yazarken iradesiz bir şekilde kaleminin ucuna selvi geldiğini dile getirir.

Yazdum nihâl-i kâmeti vasfında bir gazel
Geldi zebân-ı hâmeme bi-ihyâr serv

Mesîhî 71s./M 18/10¹

Bâkî, gül bahçesindeki bülbülden sevgilinin yanağını tarif ederken kendi şiirini de okumasını ister. Bâkî’de şiirinde sevgilinin yanağından bahsediyor olacak ki bülbülden ikisini birlikte okumasını ister. Bâkî’nin şiirini okuduğu zaman bülbülün gazelhân olacağını söyler. Böyle söyleyerek aslında gazelinin meclis ortamında gazelhanların söyleceği kadar değerli olduğunu söylemektedir.

Okusun vasf-ı ruh-ı yâr ile Bâkî şi‘rin
Bülbül-i gülşeni meclisde gazel-h^vân idelüm

Bâkî 300s./ G 323/5

Bâkî, tecrîd sanatıyla kendine seslenerek şiirin mevsiminin geldiğini, içki içme vaktinin geldiğini hatırlatmaktadır. Sevgilinin dudağını anmak için onun dudağının rengi niteliğinde bir renkli gazel söylemesini ister. Bu beyitte gazel, sevgilinin dudağına denk sayılmıştır. Ayrıca şiir söylemenin de bir mevsiminin olduğuna dikkat çekmiştir.

Bâkiyâ söyle lebi yâdına rengîn gazeli
Demidür nûş-ı meyûñ mevsimidür eş‘aruñ

Bâkî 270s./G 276/7

Necâtî, kendi sözlerinin son zamanın fitnesi/kargaşa çıkaranı olduğunu ve her kim (bu sözlere) gazel derse güzel sesli sevgili olacağını söylerek gazelinin güzel sesli sevgili kadar kıymetli olduğunu söylemektedir.

Fitne-i âhir zamân oldu Necâtî sözleri
Her gazel kim diye bir mahbûb-ı hoş-âvâz olur

Necâtî Beg 241s./ G 201/6

Ahmed-i Dâ’î, sevgilinin güle benzeyen yüzünü tasvir etmek için yazacağı gazel için yüz çeşit varaktan deftere ihtiyacı olduğu söyler. Burada iç içe geçmiş gül yaprakları ile yüz çeşit varak arasında îhâm-ı tenâsüp ilişkisi kurulmuştur. Ayrıca yüz çeşit varağa ihtiyaç duyulması sevgilinin yüzünün anlatılmasının öyle kolay bir iş olmadığını gösteriyor.

Her gül yüzüññ vafına yüz dürlü varakdan
Dâ’îye gazel yazmaga defter getirüpdür

¹ Bu beyitin aynısı Üsküplü İshâk Çelebi’nin (47s./K 10/ 10) divanında vardır.

Ahmed-i Dâ’î 86s./G 39/7

Necâtî, söylediği sözler, yazdığı gazeller ile sihir yaptığını/okuyanda şiddetli bir tesir bıraktığını dile getirerek kendini, gazelini övmüştür. Gazeli, sevgilinin niteliğinde bir içim sudur, onun kadar güzeldir. Nasıl ki sevgili âşığı tesiri altına almışsa Necâtî de gazeli ile insanları tesiri altına almıştır.

Yine sihr etti Necâtî nice söz nice gazel
Leb-i dil-ber sıfatında bir içim sudur bu

Necâtî Beg 348s./G 443

Amrî, gazelinde sevgilinin kahkülünün niteliğini tel tel açıklarken zorlandığını çok şiir sanatı ile uğraşmasından anlıyoruz. Bu zorlanmanın sonucunda her bir şiir sanatıyla övünecek hatta Selmân ile iddialaşacak derecesine geldiğini ifade ediyor.

Kâküli vasfin gazelde şerh iderken mû-be-mû
Eyledüm çok san’ati şi’r içre Selmân ile bahs

‘Amrî 44s./G 8/5

Üsküplü İshâk Çelebi, sevgilinin kirpiğinin açtığı yaraları anlatan bir gazel yazmıştır. Gazel sevgilinin yaptıklarını, açtığı yarayı öyle bir anlatmış ki hançer görse ağzının suyu akacaktır. Ağzının suyu akmak deyimi çok beğenip isteyecek duruma gelmek, imrenmek demektir. Hançer imrendiğine göre sevgili hançerden daha iyi yara açmaktadır. Hançer, sevgilin açtığı yaraya imrendiği kadar aslında onu anlatan gazele de imrenmiş olacak. Çünkü gazel olayı o kadar gerçek anlatmış ki hançer orada olmasa bile ağzının suyunun akacağını söylemektedir.

Müjeñ cerâhati vafında didüğün gazeli
Akardı agzı suyu görse nâgehân hançer

Üsküplü İshâk Çelebi 54s./K12/13

Bâkî, sevgilinin yanağının niteliğinde düzenlediği gazelinin gönül ehlleri tarafından takdir gördüğünü, gönül ehllilerin gazeline safa aynası dediklerini söylemektedir.

Ruhlaruñ vafında Bâkî bir gazel nazm itdi kim
Ehl-i diller kodılar adını mir’âtü’s-safâ

Bâkî 111s./G 15/6

Cinânî, tahmisinde gönül ehlleriyle ters düşmüş gibi görünmektedir. Gönül ehlleri, sevgilinin reyhân hatını tasvir eden bir şiirin sevgiliye eş olmasının mümkün olmayacağını söyler. Cinânî ise o dünyayı süsleyen güneşin yanağının hattının vafında şiir yazılabileceğini doğrulamak için aynı düşüncede olan Misâlî’nin “Ey Misâlî bu bir gazeldir ki ona nazîre dinmez.” sözüne yer vermektedir. Burada gazel hem sevgili yerine hem de sevgilinin yanağını tasvir eden şiir olarak iki anlamda kullanılmıştır. Şair “nazire dinmez” diyerek akla iki anlamı getirerek tevriye yapmaktadır: Birincisi “nazire söylenmez”, ikincisi “nazirenin sonu gelmez, sürekli yazılır”. Şair gazeline sürekli nazireler yazıldığını söyleyerek değerini ortaya koymaktadır.

Hat-ı reyhânı vafında ne kim nazm olsa cânânuñ
Nazîrin ehl-i diller mümkün olmaz kim diye anuñ
Cinânî gör ne dir ol şâ’ir-i bî-misli devrânuñ

Hat-ı ruhsârı vasfında o mihr-i ‘âlem-ârânûñ
Nazîre dinmez aña ey Misâlî bir gazeldür bu

Tahmîs-i Cinânî gazel-i Misâlî Çelebi /245s./ 19/V

Bâkî, sevgilinin ceylan gözüne çok övgüler söylediği için Anadolu şairinin gazel tarzını kendisinden öğrendiğini dile getirmektedir. Gazel tarzında kendisi başkasına öğretecek kadar başarılı görerek övmektedir.

Meddâh olalı çeşm-i gazâlâneñe Bâkî
Örgendi gazel tarzını Rûmuñ şu‘arâsı

Bâkî 416s./G 508/7

Cinânî, o çok güzel ve iri olan gözünün üstüne her gazel söylendiğinde sihir olduğunu ve bu yüzden peri yüzlülerin meyletmesine şaşılmaması gerektiğini söyler. “Sihir olur” kelimesi hem ilk mısra ile hem de ikinci mısra ile bağlanmasından şair de sihr-i helâl sanatı ile sihir yapmıştır.

N’ola meyl itse perî-rûlar Cinânî sihr olur
Her gazel kim söylenür ol çeşm-i câdü üstine

Cinânî 585s./G 235/6

Necâtî Bey, kendi üslûbuna Sa’dî’nin bir gazel söylediğini ama üslûbunun sevgilinin yanağının hayali ile bir başka gül bahçesi olduğunu beyitinde ifade eder. Gazel üslûbunu sevgili yoluyla gül bahçesine benzetmiştir. Bir sonraki beyitinde gazeli selvi boyluların ayağında bir akarsu olduğunu söyler.

Eğerçi kim bu üslûba demiştir bir gazel Sa’dî
Hayât-i rûy-ı yâr ile bir özge gülsitândır bu

Necâtî Beg 346s./G 439

Be Necâtî bu gazel şi’r değildir yâ nedir
Serv-kadler kademinde bir akar sudur bu

Necâtî Beg 347s./G 440

Necâtî Bey, bu beyitinde ise gazeli, ceylan yerine koyduğu sevgilinin baygın bakışını avlayan bir avcı yerine koyar. Burada ceylan-av-avcı benzetmesinden yola çıkarak kendinin gazel konusunda herkesten üstün olduğunu, sevgilinin kendisinden başka kimsenin gazeline yüz vermediğini dile getirerek kendini övmüştür.

Avlayamadı sencileyin kimse Necâtî
Ol gözleri ser-mest gazâli gazeliyle

Necâtî Beg 351s./G 452

Hayâlî Bey, akarsu karşısında duran selvinin suya yansımını; selvinin zarif bir gazeli vezinli okumasına benzetir. Akarsu yanındaki selvinin suya yansımını, suyun parlaklığıyla gazelin zarifliğini ve suyun akış halindeki hareketini bir insanın âhenkli gazel okumasına benzetmesiyle gerçek hayattaki bir doğa olayını beyitine yansıtarak gazelinin kıymetli olduğunu göstermiştir.

Âb-ı revâna karşı durup râstı bu gün
Mevzûn okurdu bir gazel-i âbdâr serv

Hayâlî Bey 42 s./ K 11?

Ravzî, gül mevsiminde güllerin açılması ile taze gazellerinin yer yer okunmasını; ‘Amrî ise bülbülün sevgiliyi konu alan taze gazelini işitmesi ile divanının üstüne gül saçacağını dile söyler.

Güller açılrsa gülse cihân gül gibi yine
Ravzî okunsa tâze gazeller taraf taraf

Ravzî 378s./G 382/ 7

Bir ter gazel didüm yine cânânım üstine
Bülbül işitse gül saça dîvânım üstine

‘Amrî 148s./G 112/1

Bâkî, sümbülün çimende çıkışını sümbülün ağzından taze bir gazel yazdırarak anlatır: Sümbülün taneleri hat, jalesi nokta, misk kokusu da anlamı.

Dâne hat jâle nukat nefha-i müşgin ma‘nâ
Yazdı levh-i çemene bir gazel-i ter sünbül

Bâkî 64s./ K 24/30

Bâkî, gazelini içimi yumuşak, tatlı, latif, hoş ve saf su olarak bilinen zülâle benzetir hatta ondan üstün tutar. Bilindiği gibi uzun yıllar boyunca erimeden kalan kar kütleleri içinde oluşan kurtçuğa zülâl, bu kurtçuğun içinde eriyip soğuk ve lezzetli hale getirdiği suya da âb-ı zülâl adı verilir. Âb-ı zülâl üzerinden benzetmeye giden şair kendi gazelinin de aslında yıllar boyunca her zamanki tazeliğinde kalacağını, her daim okunacağını ve okuduğu zamanda aynı lezzeti, saflığı ve latifliğini vereceğini dile getirmiştir.

Bâkî letâfet-i gazel-i âb-dârûnî
Hakka budur ki görmedük âb-ı zülâlde

Bâkî 379s./G 451/6

Hayâlî Bey, bütün şairlerin beyitlerini bir ocağa benzetip o ocağın üstüne su koyanın kendisinin zarif gazeli olduğunu söyler. Diğer şairlere yol gösterenin kendisi olduğunu söyleyerek kendini övmektedir. Beyitteki “beyt” kelimesinin hem nazım birimi hem de ev anlamına gelecek şekilde kullanan şair beyt-oçak-su-âbdâr ile bir anlam çerçevesi; beyt-şâir-gazel ile de bir başka anlam çerçevesi oluşturmuştur.

Beyti ocağına su koyan cümle şâ‘irin
Cânâ Hayâlînin gazel-i âbdârdır

Hayâlî Bey 119s./ G 88/5

Bâkî, ârif katında marifet fidanının taze meyvesinin kendisinin taze gazelinin olduğunu söyleyerek gazeli taze meyve yerine koymuştur.

Bâkî nihâl-i ma‘rifetüñ mîve-i teri
‘Ârif katında bir gazel-i âb-dârdur

Bâkî 196s./G 152/7

Atâyî, beyite bilinmezlik katarak gazel denizinin redifi olan “dalga” kelimesini en sonda açığa çıkartmaktadır. Gazeli denize benzeterek kendi büyüklüğünü gösteren şair, “dalga”olan redifinin de padişahın kapısına varıp yüz sürmesini ister. Redif, şiirlerin sonunda tekrar edilen kelime veya kelimelerdir. Bir şiirde redif olan kelimenin tekrar çokluğu denizdeki dalganın çokluğu ile eş

tutulmuştur. Atâyi'nin aslında dalganın padişahın kapına gitmesini istemesinin sebebi gazelinin padişaha ulaşmasını istemesidir.

Oldı redîf-i bahr-ı gazel tâ bu semt ile
Yüzler süre varup der-i devlet-medâra mevc

Nevîzâde Atâyi /K 23/16

Atâyi, bir güzel gazel için gönlünden güneşin pençesinin doğduğunu, gazelinin matlasında mana güneşin ışığının seyredilmesini ister. Gazel, âşığın gönlündeki mana güneşinin seyredilebileceği bir ayna görevinde kullanılmıştır diyebiliriz.

Göñülden togdı bir ra'nâ gazel çün pençe-i hurşîd
Bu matla'da yine seyr it fûrûg-ı mihr-i ma'nâyı

Nevîzâde Atâyi /K 31/56

Haletî, gazelini başta taşınan bir muskaya benzeterak gazelinin kıymetini ortaya koymaktadır. Ama bu zamanda gazelin kıymetinin kalmadığını söyleyerek yakınmaktadır. Eskiden ceylanın avlanmasına sebep olarak padişahın lütfuna erişmeye gazelin bahane olduğunu söylemektedir.

Kalurdı başda hamâ'il gibi benüm gazelüm
Götürmez oldı velî şimdi hiç zamâne gazel
Kanı ki bâ'is olup saydına gazâlânun
Olurdı şâhlaruñ lutfına bahâne gazel

'Azmî-zâde Haletî 106s./Kıtᵒa 59

Za'îfi, sevgilinin kaşını düşünürken bir güzel gazel bağlamıştır. Bağladığı gazelini, yeni ayın kulağına Süreyya yıldızını küpe olarak takmasına benzetir. Öyle sanılmasını istiyor. Realitede gökyüzünü düşündüğümüzde yeni ayın yakınında Süreyya yıldızı görmemiz mümkün. Bu manzaranın güzelliğinin benzerinin gazelinde de olduğunu söylemektedir. Yeni ay, gazelinde bahsettiği sevgilinin kaşı; kulağına küpe olan Süreyya yıldızı da gazelidir. Kulağına takmasından kasdı gazelin sevgiliye ulaşması, sevgilinin onu duymasıdır. Aynı zamanda "Kulağına küpe olmak" deyimini çağrıştıran şair, bu beyitte yeni ayın kulağına Süreyya yıldızının küpe olmasını istemesi ile aslında gazelinin unutulmamasını istemektedir.

Dil kaşuñ fikrinde dün bağladı bir ra'nâ gazel
Dakdı san 'ıkd-ı Süreyyâ mâh-ı nev kulagina

Za'îfi 277s./G 289/3

Ravzî, eşsiz gazelinin her bir beyitini belâgat gül bahçesinde baştan başa yer alan nergis olduğunu söyler. "Ser-â-ser" aynı zamanda o dönemde kullanılan çok kıymetli bir kumaş çeşididir. Gül bahçesinde nergisin kıymetli olduğunu söyleyerek aslında gazelinin her bir beyitinin değerli olduğunu söylemektedir.

Ravziyâ bu gazel-i bî-bedelüñ her beyti
Oldı gülzâr-ı belâgatda ser-â-ser nergis

Ravzî 364s./G 351/5

Behiştî, ağaca benzettiği gazelinin uzun olacağını çünkü kendisinin gölge salan olduğunu söylemektedir. İsteyenin gelip gazelinin gölgesinde dinlenebilecektir.

Nâhl-ı gazel bülend gerek eyleyem kabûl
Zîrâ Behiştî şî‘rde ben sâye-perverem

Behiştî 361s./G 327/5

Şiir ehli, bu mucize şiiri görüp gazel demekten tövbe ettiklerini söyleyen Necâtî Bey, gazelinin taklit etmek isteyenini acze düşüreceği bir mucize olarak görür. Necâtî Bey bir sonraki beyitinde ise gazeline gülbeşeker tatlısı derse buna şaşılmayacağını sözlerinin şeker, sevgilinin dudağının ise gülen gül yaprağı olduğunu söyler. Necâtî’nin sözleri ve sevgilinin gül yaprağına benzeyen dudağının birleşmesi ile bir gülbeşeker tatlısı yani gazel ortaya çıkmıştır.

Bu mu‘ciz nazmı görüp ehl-i eş‘âr
Gazel demekden istiğfâr ederler

Necâtî Beg 229s./G 175/9

Gül-be-şekkerdir Necâtî bu gazel dersin n’ola
Kim şekerdir sözlerim gül-berg-i handândır lebin

Necâtî Beg 289s./ G 310/6

‘Amrî, gazelde sihir ve efsûn isteyeninin yanına gelmesini isterken Fuzûlî gazelinin feyzinin yıllar sürüp kabul ehlinin meclisinde süs olmasını ister.

Şehre ‘Amrî geldüğün diñ müktedân dilberlere
Yanına gelsün gazelde sihr ü efsûn isteyen

‘Amrî 113s./G 77/7

Oldur gazel ki feyzi anuñ âm olup müdâm
Ârâyış-i mecâlis-i ehl-i kabûl ola

Fuzûlî 386s./Mukatta‘at 33/1

Bakî, gazellerini hoşafa benzetir. Hoşaf nasıl şekerle leziz olursa gazeli de sevgilinin dudağını övdüğü zaman güzel olacağını söyler. Diğer beyitinde ise gazelinin dünya meclisini dolanan sevgi ve vefâ şarabının kadehi olduğunu dile getirir.

Gazellerüñde lebi vasfin eyle Bâkî
Şekerle olsa bilürsin olur hôş-âb lezîz

Bâkî 128s./G 45/5

Bâde-i mihr ü vefâ sâgarıdır ey Bâkî
N’ola devr eyler ise bezm-i cihânı gazelüm

Bâkî 306s./ G 332/6

Âgâh’ın gazeli sevgilinin ağzında güfte; Ahmedî’nin sevgilinin ağzını anması ile gazeli âb-ı hayât; Beyânî’nin gazeli belâgat kaynağının cevheri; Behiştî’nin gazeli şarap denizinin gemisidir.

Dilber deheninde bu gazel güftedür Âgâh
Teng-i şeker olsa n’ola kâğıd suhanumdan

Âgâh 236s./ G 280/8

Zikr eyledi meger lebünüñ la‘lin Ahmedî
Ki Âb-ı Hayât olur anuñ gazında her gazel

Ahmedî 455s./G 402/7

Beyânî bu gazel bir gevher-i kân-ı belâgatdür
Bulınmaz degme bir kân içre böyle gevher-i yek-tâ

Beyânî 89s./G 13/7

Deryâ-yı mey sefnesidür câm-ı mey gibi
Divânuñ ey Behiştî gazel defteri degül

Behiştî 351s./ G 310/5

Âhî'nin gazelleri; anlamın güneşi ile kainatı aydınlatırken Bursalı Rahmî'nin sevgilinin dudağı vasfında söylediği gazeliyle sanki güzeller birbirinden helva kapmaktadır.

Mihr-i ma‘ânî ile yine rüşen eyledi
Etrâf-ı kâyinâtı bu Âhî gazelleri

Âhî 64s./G 138/5

Lebüñ vasfında bir şîrîn gazel didüm bugün cânâ
Güzeller birbirinden kapışurlar sanki halvâdur

Bursalı Rahmî 352s./G 87/4

Sonuç

Bu çalışmada şairlerin “gazel” kelimesine nasıl baktıkları, onu nasıl ele aldıklarını, kelimeye ne gibi anlamlar ve çağrışımlar yüklediklerini inceledik. İncelediğimiz şairlerin “gazel” kelimesini iki gruba girecek şekilde ele aldığını fark ettik. Birincisi “okumak, vafetmek, söylemek, bağlamak, şerh etmek, işitmek, dinlemek, yazmak ve öğretmek” gibi kelimelerle birlikte kullanarak aslında edebiyat tarihi kitaplarında geçen anlamı ve işleviyle kullanmışlardır. Şairler “gazel” kelimesini bu gruptaki işlevi ile kullanırken sevgilinin gül yüzünü, boyunu, yanağını, dudağını, kaşını, kâhkülünü, kirpiğini anlatarak yapmışlardır. Bu grup sözlük anlamı olan “Kadınlarla sevgi üzerine konuşmak, söyleşmek” ile örtüşmektedir.

Şairler, ikinci gruptaki “gazel” kelimesini ise soyut çağrışımlar (daha çok benzetme yolu ile) ile ele almıştır. Bunlar “hoş sesli sevgili, helva, sihir etmek, deniz, akarsu, âb-ı zülâl, avcı, taze meyve, beyti ocağına su koyan, gül bahçesi, safâ aynası, nazire yazılan, mana güneşinin seyredileceği şey/ayna, muska, nergis, ağaç, gülbeşeker, mucize, süs, hoşaf, sevgi ve vefâ şarabı, güfte, âb-ı hayât, belâgat kaynağının incisi, şarap denizinin gemisi, bir içim su” gibi çağrışımlardır.

Şairler “gazel”e yeni bir anlam yüklememiş ya da gerçek anlamının dışına çıkmamış, çağrışımlarla ele almışlardır. Sevgili çerçevesinde ele alınan beyitlerde “gazel”, sevgiliyi ya da onunla ilgili bir özelliğini anlatmak için kullanılmıştır. Çalışmamızda dikkat çeken bir diğer yön ise şairlerin “gazel” kelimesini geçirdiği bazı beyitlerde kendisini, şiir sanatını veya üslubunu övüyor olmasıdır.

Kaynakça

Akarsu, K. (2011). *Rumelili Za'îf Dîvânı*. Ankara: Berikan.

Akdoğan, Y. (1979). *Ahmedî Dîvân ve Dil Hususiyetleri*. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi İstanbul.

- Akpınar, Ş. (2012). *Âgâh Dîvân (Semerkândî-î Âmidî)*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Akün, Ö. F. (2014). *Divan Edebiyatı*. 2. Baskı. İstanbul: İSAM.
- Aydemir, Y. (2007). *Behiştî Dîvânı*. Ankara: MEB.
- Aydemir, Y. (2007). *Ravzî Dîvânı*. Ankara: Birleşik.
- Başpınar, F. (2008). *Beyânî Dîvân (İnceleme-Metin- A/B)*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Çavuşoğlu, M. ve Tanyeri, M.A. (1990) . *Üsküblü İshâk Çelebi Dîvan (Tenkidli Basım)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi.
- Çavuşoğlu, M. (1979). *Amrî Dîvânı (Tenkitli Basım)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Erdoğan, M. (2017). *Bursalı Rahmî ve Divân*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Kaçalin, M. S. . *Âhî Dîvân*. Web: <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/TR,78356/ahidivani.html>.
- Karaköse, S. (1994). *Nev'izâde Atâyî Divânı*. (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi. Malatya.
- Kaya, B. A. (1996). *Azmi-zâde Hâletî Hayatı, Edebi Kişiliği, Eserleri ve Dîvânı' nın Tenkitli Metni*. (Doktora Tezi). Trakya Üniversitesi. Edirne.
- Kurnaz, C. ve Çeltik, H. (2011). *Divan Şiiri Şekil Bilgisi*. İstanbul: H.
- Küçük, S. (2015). *Bâkî Divânı Tenkitli Basım*. 3.Baskı. Ankara:TDK.
- Mengi, M. (1995). *Mesîhî Divânı* . Ankara :AKM.
- Okuyucu, C. (1994). *Cinânî, Hayatı, Eserleri, Divanın Tenkitli Metni*. Ankara: TDK.
- Özmen, M. (2001). *Ahmed-i Dâ-î Dîvânı (Metin/Gramer/Tıpkı Basım)*. Ankara: TDK.
- Parlatır, İ. (2012). *Fuzûlî Türkçe Divân* . Ankara: Akçağ.
- Tarlan, A. N. (1992). *Hayâlî Divânı*. Ankara: Akçağ.
- Tarlan, A. N. (1992). *Necati Beg Divanı*. Ankara: Akçağ.

Nedîm'in "Var İçinde" Redifli Gazelinin Şerhi ve Yapısalcılık Açısından İncelenmesi

Doktora Öğrencisi E. Şeyma YÜKSEL *

Özet

Osmanlı tarihinin zevk, eğlence, yenileşme ve sivil reform dönemi olarak görülen Lale Devri, aynı zamanda divan şiirinin de en hareketli dönemlerinden biri olarak görülmektedir. Şair Nedîm, yaşamı ve eserleri ile Lale Devri ruhunun temsilcisidir. Nedimâne tarz olarak da anılan üslubunun en önemli özelliği, yerlilik merakıdır. Şiirinde halk edebiyatına yaklaşması, İstanbul hayatından sahneler sunması, günlük dilden gelen konuşma kalıpların ve deyimlere yer vermesiyle mahallileşme akımının XVIII. asırdaki en büyük temsilcisi olmuştur.

Divan şiiri yıllardan beri geleneksel şerh tekniğiyle incelenmiştir. 20. yüzyılda Saussure ile birlikte ortaya çıkan dilbilim çalışmaları ise klasik dil anlayışından ayrılmaktadır. Yüzeydeki görüntünün altında, derinde yatan kuralların ve yasaların oluşturduğu yapıyı arayan bir yöntem olan "yapısalcı yöntem", yapıyı oluşturan birimlerin tek başlarına anlam taşımadıklarını, yapı içinde birbirleriyle olan bağlantılardan anlam kazandıklarını savunmaktadır. Bu anlayışa göre sanat eserinin değeri, geleneksel anlayışın aksine eserin dışında değil içindedir. Dolayısıyla bu yöntem, metinlere farklı bir bakış açısı ile yaklaşmayı sağlamakta ve klasik şerh yöntemi ile yapılan açıklamalarda gözden kaçan inceliklerin ortaya çıkmasına da katkıda bulunmaktadır. Bu yeni anlayışın getirdiği teknikler çok kısa bir sürede edebiyat inceleme ve eleştirilerine yansımıştır.

Sözü edilen bu modern yaklaşımlar doksanlı yıllardan itibaren divan şiiriyle ilgilenen araştırmacıların da ilgisini çekmiştir. Klasik şiir, çeşitli araştırmacılar tarafından bu modern yöntemler ışığında incelenmiş ve oldukça ilginç sonuçlar elde edilmiştir. Klasik Türk Edebiyatı metinlerinin modern metotlarla incelenmesi, günümüz insanı tarafından anlaşılabilir olarak okunması ve dolayısıyla bu metinlerin birer tarihi eser olmaktan çıkarak halka mal olması son derece önemlidir.

Bu çalışmada, şair Nedîm'in "var içinde" redifli gazelinin şerhi ve gazelin yapısalcılık açısından incelenmesi yer almıştır. İlk olarak gazel art zamanlı bir inceleme yöntemi olan klasik şerh geleneğine, daha sonra eş zamanlı bir inceleme yöntemi olan ve günümüzde edebiyat ile birlikte birçok alanda uygulanabilirliğinin kanıtlandığı yapısalcılık kuramına göre ele alınmıştır. Bunun sonucunda gazelin anlam ve yapı değeri ortaya koyularak estetik açıdan değeri belirlenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Nedîm, yapısalcılık, klasik Türk edebiyatı.

An Examination In Terms Of Annotation And Structuralism: Nedîm's Ghazel With Repeated Voice "Var İçinde"

Abstract

The Tulip Era, seen as a period of pleasure, entertainment, innovation and civil reform in Ottoman history, it is also seen as one of the most active periods of divan poetry. Poet Nedîm is the representative of the Tulip Age spirit with his life and works. The most important feature of his style, also known as nedimâne style, is the curiosity of indigenusness. He has been the biggest representative of the localization trend in XVIII century by approaching folk literature in his poetry, presenting scenes from Istanbul life, using speech patterns and idioms from everyday language.

Divan poetry has been studied with traditional annotation technique for years. Linguistics studies that emerged in the 20th century with Saussure differ from the classical understanding of language. The "structuralist method", which is a method that searches for the structure formed by the underlying rules and

* Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Türkiye, e.seymayuksel@gmail.com

laws under the image on the surface, argues that the units that make up the structure do not have meaning by themselves, but that they gain meaning from the relations with each other within the structure. According to this understanding, the value of the work of art is not outside of the work, it's inside the work contrary to the traditional understanding. Therefore, this method provides an approach to texts from a different perspective and it also contributes to the emergence of subtleties overlooked in the explanations made with the classical annotation method. The techniques brought by this new understanding were reflected in literary reviews and criticisms in a very short time.

These modern approaches have also attracted the attention of researchers who have been interested in divan poetry since the nineties. Classical poetry has been examined by various researchers in the light of these modern methods and quite interesting results have been obtained. It is extremely important that the texts of Classical Turkish Literature are examined with modern methods, that they are understood and read by today's people and therefore these texts are not historical artifacts and become public. In this study, the annotation of the poet Nedim's ghazel with repeated voice "Var İçinde" and the examination of it in terms of structuralism are included. Firstly, the ghazel was discussed according to the classical annotation tradition, which is an after-time analysis method, and then according to the structuralism theory, which is a concurrent method of analysis and has been proven to be applicable in many fields with literature today. As a result, the meaning and structure value of the ghazel were revealed and the value of the ghazel was tried to be determined in terms of aesthetics.

Keywords: Nedim, structuralism, classical Turkish literature.

Giriş

Lâle Devri, Osmanlı Devleti'nde 1718-1730 yılları arasında geçen zevk ve sefa dönemine verilen isimdir. Döneme adını veren, İstanbul'da yetiştirilen ve ünü tüm dünyaya yayılan lale çiçekleridir. Bu dönemde Batı ile barışçıl politikalar izlenmiştir. Avrupa sanayisi, kültürü, sanatı, teknolojisi ve askeri sistemleri hakkında bilgiler toplanarak Osmanlı'nın yenilik hareketlerinin temeli oluşturulmuştur. Ancak devlet adamlarının gösterişli hayatları ve eğlenceye düşkünlükleri bu dönemin sonunu getirmiştir. Damat İbrahim Paşa idam edilmiş ve 3. Ahmet tahttan indirilmiştir.

Türk şiirinde Lale Devri ve Nedim birlikte anılır. İkisi de tüm endişelerden uzak ve görkemli olmakla birlikte hüznü bir sonla biten yaşamın sembolüdür âdeta (Macit, 2010:7). Nedim'in şiirlerinde Lale Devri'nin tüm özelliklerini bulmak mümkündür. Eserleri, Nedim Divanı adı altında toplanmıştır. Mahallîleşme akımının 18. yüzyıldaki en büyük temsilcisidir. Şiirlerinde halk edebiyatına yaklaşmış, gerçek hayattan ifadeler kullanmış ve günlük konuşma dilinden yararlanmışır. Divanında hece ölçüsüyle yazılmış iki adet koşma da bulunmaktadır.

Sistem ya da yapının ögeye, bir başka ifadeyle bütünün parçaya üstünlüğü, 20. yüzyıl dilbilim akımlarının ortak çıkış noktalarıdır. Akımlardan hiçbirisi, sadece fiziksel özelliklere başvurarak öğeleri tek başına tanımlamayı denemezler; tüm dilbilim okulları, dili bir yapı, bir sistem olarak kabul ederler. Buradan hareketle bir dilin tümcelerinin değerinin tek tek öğelerle değil, bu öğelerin karşılıklı ilişkileri içinde ortaya çıktığını vurgularlar. Dili oluşturan birimler, ancak sistem içerisinde anlamlıdır. Anamlı ve anlamsız bütün birimler, sistem içinde işlevseldirler (Eke Uçan, 2013: 34).

Dilbilim tarihçilerinin 20. yüzyıl yapısalcılığının kurucusu olarak kabul ettikleri (Rifat, 1990: 8) F. de Saussure, yapısalcılığın çıkış noktasını oluşturan söz konusu düşüncüyü şöyle özetler: "Bir öğeyi, yalnız belli bir kavramın birleşimi gibi ele almak yanlış olur. Öğeyi bu yoldan tanımlamak, onu parçası olduğu sistemden ayırmak demektir. Bu, öğelerle başlayıp bunları toplayarak sistemi yaratabileceğimizi sanmak olur. Oysa tam tersine dayanışık bütünden yola çıkarak bu bütünün kapsadığı öğeleri çözümlene yoluyla elde etmek gerekir." (Saussure, 1998: 166).

Berna Moran'ın yapısalcılık ile ilgili tarifi şöyledir: "Yapısalcılık, incelenen nesnenin yapısına yönelmek, yüzeydeki birtakım fenomenlerin altında, derinde yatan bazı kuralların ya da yasaların oluşturduğu bir sistemi (yapıyı) aramaktır. Önemli olan şu: Sistemdeki birimler kendi başlarına bir

anlam taşımazlar, sistem içinde birbirleriyle olan bağlantılardır onlara anlam kazandıran, çünkü ancak o zaman bir sistemin parçası olarak ele alınabilirler.” (Moran, 1999: 186). Sema Bayraktar ise yapısalcılığın; dilbilimden, kültür araştırmalarına, halk masallarına ve edebiyat metinlerine, kısaca tüm anlatı türlerine kadar, geniş bir alanda uygulamasının görüldüğünü; farklı anlamlar yüklense de genel olarak yapının belirleyiciliğinden hareket eden felsefi ve toplumsal problemleri, yapı kavramından hareketle açıklamaya çalışan bir yaklaşımın adı olduğunu söylemektedir (1).

Divan şiiri yıllardan beri geleneksel şerh tekniğiyle incelenmektedir. Bu tekniğine göre eser, yazarın ve yazıldığı dönemin bir aynası niteliğindedir. Yani eseri anlamak için şairi tanımak ve o dönemi anlamak gerekir. Şerh yapabilmek için sadece metin hakkında bilgi sahibi olmak yeterli değildir. Dönemin gelenek ve kültürüyle şekillenmiş bir ön bilgi de gereklidir. Bu şerhler, yeni nesle, kültürel mirasın zenginliklerini, Osmanlı Türkçesinin bütün özellikleriyle birlikte anlatma ve açıklama zorunluluğu duymaktadır. Ayrıca klâsik şerhlerde, ele alınan beyit ya da ibarelerde parça bütünlüğüne önem verildiği görülmektedir (Eke Uçan, 2013: 12).

Klasik Türk Edebiyatı metinleri, anlaşılmasını yönüyle çeşitli tartışmaların konusu olmuştur. Bu tartışmalar günümüzde de devam etmektedir. Metinlerin anlam yoğunluğunun hayli fazla olması bu tartışmaların temelini oluşturmaktadır. Klasik Türk Edebiyatı araştırmacısı bu metinlerin anlaşılmasında büyük bir rol üstlenmektedir. Araştırmacı ele alacağı metinleri hem edebiyat geleneği açısından değerlendirir hem de metinlerin içinde yer alan birtakım kodları çözümlenerek okuyucu tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlar. Böylece metin ile okuyucu arasında bir köprü vazifesi yapar. Ancak Klasik Türk Edebiyatı metinlerinin daha iyi anlaşılması için bu yöntem yeterli değildir. Büyük bir bütünün parçası hükmünde olan klasik metinlerin, hikâye ve şiir sanatındaki yerinin ve öneminin anlaşılması için bu metinlere kuramsal yöntemle de bakmak gerekmektedir. Yapısalcı yaklaşım, bu metinlere farklı bir bakış açısıyla tekrar bakma olanağı sağlar; klasik şerh yöntemi ile açıklanan metinlerde gözden kaçan inceliklerin ortaya çıkarılmasına katkıda bulunur ve metinlerin estetik değerinin okurun bilgisine sunulmasını sağlar. Nitekim Cem Dilçin; Fuzuli'nin gazelini yapısal yöntemle tetkik ettiği ve bu alanda ilk olan çalışmasında, Divan şiirinin sadece geleneksel yöntemle açıklanması, yani şerh edilmesinin o ürünlerin yapısal açıdan taşıdıkları pek çok özelliğin görülmemesine neden olduğunu, bu nedenle divan şiiri açıklanırken yapısal yöntemin olanaklarından da yararlanması gerektiğini iddia etmektedir (93).

Bu çalışma Klasik Türk edebiyatı metinleri üzerinde yapısalcılığın nasıl uygulandığını göstermek amacıyla hazırlanmıştır. Literatür taramasında bu alanda çok az çalışma yapıldığı görülmüştür. “Nâilî Gazellerinin Şerhi ve Yapısalcılık Açısından İncelenmesi” isimli, Nagehan Uçan Eke'ye ait 2013 yılında hazırlanmış bir doktora tezi ile sayıları on beş kadar olan makale mevcuttur. Çalışmaların hemen hepsi gözden geçirilmiştir. Yapısalcılığın klasik Türk şiirine uygulanışına dair genel bir tablo çıkarılmaya çalışılarak bir gazele uygulanmaya çalışılmıştır. İncelenmiş olan bu gazel, XVIII. asrın en önemli şairlerinden Nedîm'in en bilinen gazellerinden biridir. Gazel, yüzyılın önemli bir dönemeci olan ve tarihte “Lale Devri” olarak bilinen dönemde yazılmıştır. Ele aldığımız gazel aynı zamanda, Münir Nurettin Selçuk tarafından Nişaburek makamında bestelenmiştir.

1. Nedîm'in “Var İçinde” Redifli Gazelinin Art Zamanlı Bir Yaklaşımla İncelenmesi

1.1. Gazelin Günümüz Türkçesine Çevirisi ve Şerhi

1. Bir söz dedi cânan ki kerâmet var içinde

Dün giceye dâir bir işâret var içinde

“Sevgili içinde keramet olan bir söz söyledi. O sözde dün geceye dair bir işaret vardı.”

Veliler olağanüstü hâller gösterirler. Bu durumlar geleceğe yönelik haberler verme yahut bilinmeyen sırları ima etme şeklindedir. Sevgili de ermiş gibi içinde keramet olan sözler söylemektedir. Fakat sevgilinin keramet belirtisi taşıyan bu sözü dün geceye, geçmiş zamana aittir.

Şair bu beyitte adeta bir iç konuşma yapmaktadır. Sevgiliyle yapılan bir muhabbet esnasında, sevgilinin söylediği bir söz şairin dikkatini çekmiştir. Bu söz şairin gözünde adeta olağanüstü bir durum oluşturmuştur. Öyle ki söylenen bu sözde, dün gece yaşananlara dair ipuçları, göndermeler, imalar vardır. Beyitte kullanılmış olan "keramet" kelimesi sevgiliye bir veli sıfatı kazandırmıştır. Yaşanan dönem içerisinde beytin anlamından çıkarılacak olan en önemli husus, âşığın maşukla bir arada bulunabildiği gerçeğidir.

2. Mey-hâne mukassî görünür taşradan ammâ

Bir başka ferah başka letâfet var içinde

"Meyhane dışarıdan kasvetli görünür. Ama içinde bir başka ferahlık, başka güzellik vardır."

Şair yukarıdaki beyitte dönemin önemli mekanlarından biri olan meyhaneleri tanımlamıştır. Dışarıdan bakıldığında kasvetli ve sıkıcı yerlermiş gibi görünen meyhaneler, şairin gözünde ferahlık, hoşluk veren, insanı rahatlatan mekanlar olarak görülmektedir. Uzaktan kasvetli görünse de içinde ferahlık ve huzurun olduğu bir meclistir. Burada da bir huzursuzluk vardır ancak bu aşktan kaynaklı bir kararsızlık hâlidir ve kötü bir şey değildir. Şair bu beyitte, meyhaneleri bilmeyen, bu mekanlarla pek işi olmayanlara adeta rehberlik etmektedir. Dışarıdan bakıldığı gibi olmadığını söylemektedir. Bu anlatım şairin hayatıyla birebir alakalıdır. Divan edebiyatında içki çoğu zaman mecazi anlam taşıırken Nedim'in şiirlerinde bu unsurun gerçek anlamıyla kullanıldığı görülür. Sık sık içki meclislerine katıldığı bilinen şair, bu özelliğini başka beyitlerinde de dile getirmiştir.

3. Eyvâh o üç çifte kayık aldı karârım

Şarkı okuyup geçdi bir âfet var içinde

"Eyvah, o üç çifte kürekli kayık huzurumu, sakinliğimi aldı! İçinde şarkı okuyup geçen bir güzel vardı."

Üçüncü beyitte Şair Lale Devri'nin eğlence anlayışında önemli bir yer tutan kayık sefalarını ele almıştır. Bu sefalarda güzeller kayıkla gezintiye çıkar, İstanbul'un o muhteşem güzelliğini seyrederdiler. Konuşma dilinin bütün rahatlığı bu gazelde görülmektedir. Güzeli, sevgiliyi afet sıfatıyla nitelendirmek konuşma diline mahsustur.

Beyitte Lale devrinin ve dolayısıyla Nedim'in ön planda tuttuğu üç unsur ön plana çıkmaktadır. Bunlar şarkı kelimesinden hareketle müzik, afet kelimesinden hareketle kadın, üç çifte kayık ifadesinden hareketle gezinti ve eğlencedir. Bu üç unsur hem devrin hem de şairin vazgeçemeyeceği şeylerdir. Beyitte dönemin toplum hayatıyla ilgili başka ipuçları da yer almaktadır. Örneğin bir güzelin kayık sefası yaparken şarkı söylemesi divan edebiyatında çok rastlanan bir durum değildir. (Kalyon, 2013: 1099)

4. Olmakda derûnunda hevâ âteş-i sûzan

Nâyın diyebilmem ki ne hâlet var içinde

"Neyin içinde ne hâllerin olup bittiğini anlatamam. Hava (nefes) içinde yakıcı bir ateş olmaktadır."

Dördüncü beyitte şiirin akışı birdenbire değişmekte, eğlence ve zevkin yerini hüzn almaktadır. Ney hüznün ayrılığın sembolüdür. Neyin gerek yapılışı gerekse kullanıldığı alanlar bu hüznü ve ayrılığı hissettirir yapıdadır. Neyin içine üflenen nefes, ateş gibi yakıcı olmaktadır. Nefesin yakıcı bir ateş hâline nasıl dönüştüğünü anlatmak zordur. Bu ateş nağmedeki yakıcılıktır, yani soyuttur. (Macit, 2010: 137)

5. Ey şûh Nedîmâ ile bir seyrin işitdik

Tenhâca varup Göksuya işret var içinde

(Macit, 1997: 349-350)

“Ey uçarı güzel, Nedîm ile içkili eğlence içinde baş başa Göksu’ya bir gezintiye gittiğinizi işittik!”

Son beyitte şair bir önceki beyitteki durgunluğu ve düşünceyi bir yana bırakmış yine eski kimliğine bürünmüştür. Beyitte bir tecahülüarifle sevgiliye seslenen şair bir gezintiye çıkıldığını söyler. Bu gezintinin özelliği içinde eğlencenin oluşudur. Bu eğlencenin bir diğer özelliği de şairin sevdiği mekânlardan biri olan Göksu’da gerçekleşmiş olmasıdır. Anlatıcı konumunda olan şair(tecrit), Nedîm’le güzelin baş başa Göksu’ya gittiklerini başkalarından işitmiştir.

Şiir, sevgilinin içinde mucize barındıran bir söz söylemesi ile başlamış ve sevgilinin Nedîm’le Göksu’ya gidip gezip eğlenmesiyle bitmiştir. Bireysel ya da sosyal anlamda bir üzüntü, acı, ıstırap ya da sorumluluk duygusu olmaksızın, sıradan insanın hayatından olması muhtemel bir kesit, gerçek zaman ve mekânlarla somutlaştırılarak ifade edilmiştir. Bunun içinde hikmet, akıl, yaratılış gayesi, tanrı düşüncesi gibi derinliği olan konular yoktur. Söz konusu edilen her şey olumlu çağrışımlara sahip şekilde sunulmuştur. (Yıldız, 2009: 487-488)

2. Nedîm’in “Var İçinde” Redifli Gazelinin Eş Zamanlı Bir Yaklaşımla İncelenmesi

2.1. Gazelin Yapısalılık Açısından İncelenmesi

2.1.1. Nazım Şekli: Gazel

Türk edebiyatında gazeller 4-15 beyit arasında yazılmıştır. Kesin bir kural olmamakla birlikte gazeller genellikle 5, 7, 9, 11 gibi tek sayılı beyitlerle yazılmışlardır. Nedîm’in bu gazelinde, klasik Türk şiirinde özellikle başvurulan bir çağrışım ögesi olan rediften de faydalanılmıştır. Nedîm’in “var içinde” redifli bu gazeli 5 beyitten meydana gelmektedir.

2.1.2. Gazelin Ses İncelemesi

2.1.2.1. Vezin

Gazel “Mef’ûlü / mefâ’îlü / mefâ’îlü / fe’ûlün kalıbıyla yazılmıştır.

Beyitlerin aruz kuralları açısından dengeli ve sağlam bir kuruluşu vardır. Her şey yerli yerinde, belli bir amaca yönelik olarak kullanılmıştır. Gazelde sadece 2 hecede *med* yapılmıştır. 3. beytin birinci mısrasındaki “eyvâh” kelimesinin ikinci hecesinde ve 5. beytin birinci mısrasındaki “şûh” kelimesinde *med* yapılmıştır. 1, 2 ve 4. beyitlerde ise *med* yoktur. Bu gazeldeki medler, ünlemleri destekleyen bir fonksiyona sahiptir. Dolayısıyla bu medlerin başarılı bir şekilde kullanıldığı söylenebilir.

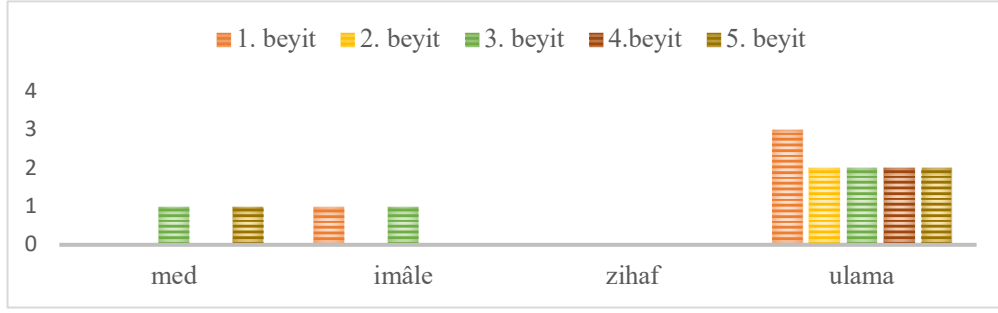
Aruzda vezin kusuru sayılan *imâle* de yalnızca 2 hecede yapılmıştır. 1. beytin 2. mısrasındaki “gice” sözcüğünün ilk hecesi ve 3. beytin 2. mısrasındaki “şarkı” sözcüğünün ikinci hecesi imâle yapılarak açıkken, kapalı hece konumuna getirilmiştir.

Gazelde en çok görülen vezin kusuru *vasl(ulama)*dır. Redifteki ulamayı (var_ içinde) saymazsak 5 adet ulama yapılmıştır. 1. beytin 2. mısrasında “bir_ışaret”, 2. beytin 1. mısrasında “taşradan_ammâ”, 3. beytin 2. mısrasında “bir_âfet”, 4. beytin 1. mısrasında Farsça tamlamada “âteş-i sûzân” ve 5. beytin 1. mısrasında “seyrin_ışittik” sözcükleri arasında vasl vardır.

Gazelde *zihaf* hiç görülmemektedir.

Açıklamalardan da görüleceği gibi Nedîm’in bu gazeli aruz açısından neredeyse kusursuz sayılır. Bu da Nedîm’in aruzdaki ustalığının bir göstergesidir.

Grafik 1:Gazeldeki Aruz Vezni Unsurlarının Dağılımı



	1. beyit	2. beyit	3. beyit	4. beyit	5. beyit
med	0	0	1	0	1
imâle	1	0	1	0	0
zihaf	0	0	0	0	0
ulama	3	2	2	2	2

2.1.2.2. Kafiye ve Redif

Redif, şiirde ses ve anlamın odak noktasıdır. Redif, şiirde sadece ahenk unsuru olarak yer almamakta, âdeta bütün anlamı kendi etrafında döndüren yoğunlaşmış bir düşüncüyü barındırmaktadır. Redif, şiirde ahengi artırarak okuyucuyu/ dinleyiciyi etkilemenin yanı sıra şiirin çağrışım dünyasını da zenginleştirir. Nedîm de gazelinin redifi için "var içinde" sözcüklerini seçmiştir. Özellikle kelime ya da kelime grubu düzeyindeki redifli şiirlerde redif, o şiirin bir kavram etrafında döndüğüne yani konu birliğine de delildir (Kortantamer,1982: 71).

Gazelin kafiyesi; *kerâmet, işâret, letâfet, âfet, hâlet, işret* sözcüklerindeki "-et" sesleridir. *İlm-i kavâfi*'ye göre bu türlü kafiye *kafiye-i müreddefe* denir. Bunlar Klâsik Türk şiirinde *tam kafiye* değerindedir.

2.1.2.3. Ünlü ve Ünsüzler

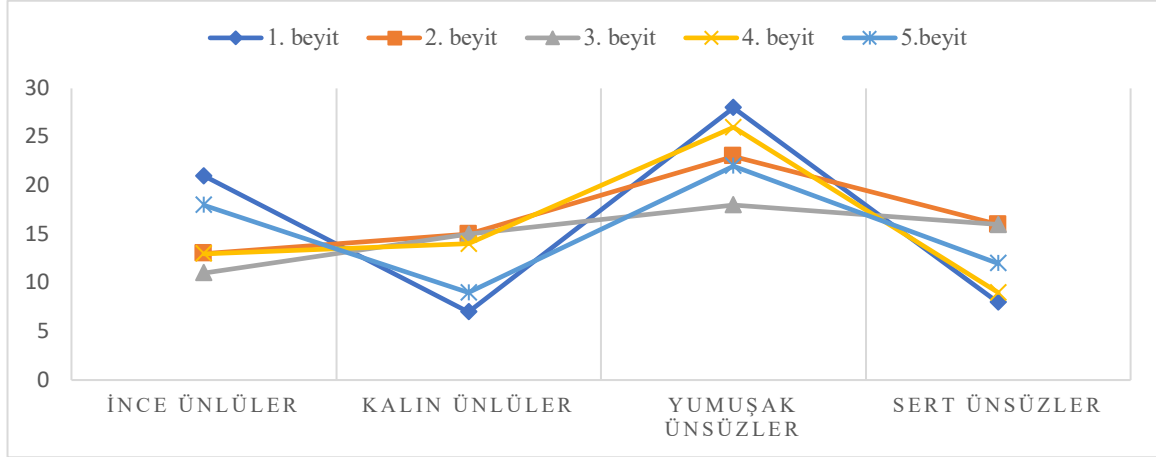
Gazelin ses yapısı, aşağıdaki tablo ve grafiklerden de anlaşılacağı gibi *dengeli bir görünüm sergilemektedir*. Ünsüzlerin hâkim olduğu şiirler hareketli, akıcı; ünlülerin çoğunlukta olduğu şiirler ise daha durağan bir yapıya sahiptir. Bunların birbirlerine eşit sayıda olduğu şiirlerde ise bu nitelikler arasında bir denge ve birinden diğerine bir geçiş vardır.

Tablo 1: Gazeldeki Ünlü ve Ünsüzlerin Dağılımı

BEYİTLER	1. beyit	2. beyit	3. beyit	4. beyit	5. beyit	TOPLAM
İnce Ünlüler	21	13	11	13	18	76
Kalın Ünlüler	7	15	15	14	9	60

Yumuşak Ünsüzler	28	23	18	26	22	117
Sert Ünsüzler	8	16	16	9	12	61
TOPLAM	64	67	60	62	61	314

Grafik 2: Gazelde Kullanılan Ünlü ve Ünsüzlerin Beytlere Göre Dağılımı



2.1.2.4. Ses ve Söz Tekrarları

Gazelin tamamında “a/â” ünlüsünden 43, “i/î” ünlülerinden 35, “e” ünlüsünden 34, “u/û” ünlüsünden 8, “ü” ünlüsünden 4, “o” ünlüsünden 3, “ö” ünlüsünden 3 adet bulunmaktadır. “R” ünsüzünden 25, “n” ünsüzünden 21, “d” ünsüzünden 19 ve “k” ünsüzünden 14, “t” ünsüzünden 12, “m” ünsüzünden de 10 adet bulunmaktadır. Bu sesler anlam tabakasının inşasında önemli bir yere sahiptirler ve ünlüler kendi arasında, ünsüzler de kendi arasında dengeli bir dağılım göstermektedir.

Nedîm’in bu gazelinde odak noktasını oluşturan ünsüzlerden biri “r” dir. Gazelde “r” sesiyle kurulmuş bir *aliterasyon* görmekteyiz. “a/â” ünlüsünün tekrarı da *asonans* oluşturmaktadır. “R” sesinin tekrarı, birinci ve ikinci beyitte incelik, zarıflık ve lirik duygular ifadesiyle başarılı bir şekilde kullanılmıştır. Dördüncü beyitte “n” ve “m” sesleri, tını, mırıldanma, hüzünlü bir ses şeklinde ne dediği de çok net anlaşılmayan bir durumu yansıtır. Tıpkı neyin içindeki sesin tam olarak anlaşılmaması gibi (Yıldız, 2009: 496)

Nedîm bu gazelinde redif kelimeleri “var içinde”nin dışında söz tekrarına başvurmamıştır.

2.1.3. Gazelin Sözdizimi İncelemesi

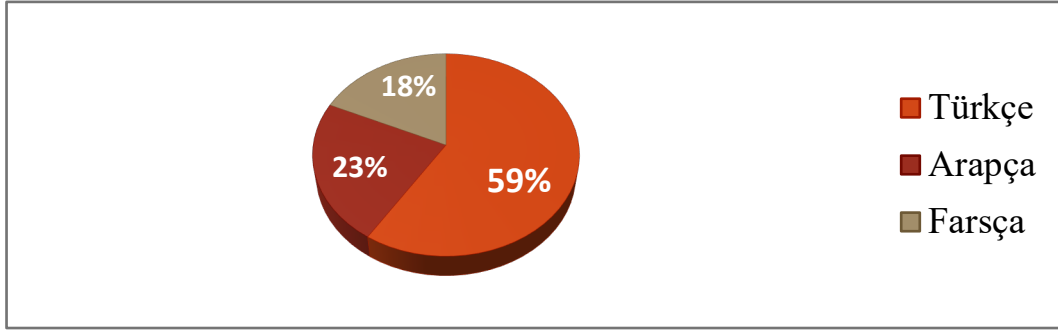
2.1.3.1. Kelime Türleri

Gazelde 39’u Türkçe, 15’i Arapça ve 12’si Türkçe olmak üzere toplam 66 adet sözcük bulunmaktadır. Tabloda da görüldüğü üzere bunların, 35’i isim, 7’si fiil, 13’ü sıfat, 4’ü zarf, 2’si edat, 3’ü bağlaç ve 2’si ünlemidir. Şair, ağırlıklı olarak Türkçe sözcükleri kullanmıştır. Kullandığı Arapça ve Farsça sözcükler bile yaygın kullanılan ve bilinen sözcüklerdir.

Tablo 2: Gazelin Kelime Kadrosu.

	İSİM	FiİL	SIFAT	ZARF	EDAT	BAĞLAÇ	ÜNLEM	<u>TOPLAM</u>
Türkçe	14	6	14	3	2	0	2	39
Arapça	10	0	3	0	0	1	0	15
Farsça	5	0	3	1	2	0	0	12
TOPLAM	28	8	20	3	4	1	2	66

Grafik 3: Gazeldeki Kelimelerin Dillere Oranı



2.1.3.2. Tamlama Çeşitleri ve Yapıları

Gazeldeki tamlamalarının büyük çoğunluğu Türkçe kurallara göre yapılmıştır. Gazelde 6'sı Türkçe (bir seyir, bir âfet, bir işaret, başka letâfet, dün gece, bir söz) ve 1'i Farsça (âteş-i sûzan) olmak üzere 7 adet ikili sıfat tamlaması vardır. Bunun yanı sıra Türkçe üçlü (bir başka ferah) ve dördü (o üç çifte kayak) birer tamlama bulunmaktadır. Toplam 9 adet tamlama mevcuttur. Şair Arapça ve Farsça tamlamalara pek yer vermeyerek ve konuşma dili unsurlarını daha çok kullanmıştır.

2.1.3.3. Cümle Çeşitleri ve Yapıları

Nedim'in 5 beyitlik bu gazeli toplam 9 cümleden meydana gelmektedir. Gazeldeki cümle yapıları tamamıyla Türkçedir. Gazelin tamamında geçmiş zaman ve geniş zaman çekimleri dengeli bir dağılım içindedir. Aşağıdaki tablolarda cümle çeşitleri ve cümlelerdeki zaman ve şahıs çekimleri detaylı bir şekilde görülmektedir.

Ayşe Yıldız'a göre devrik cümleler, hem şiir dilini günlük konuşma diline yaklaştırma noktasında bir fonksiyon üstlenirler hem de sevgi, nefret, öfke gibi olumlu ya da olumsuz duyguların ifadesinde iyi bir araç olma özelliğine sahiptirler. Gerek 9 cümlelerin yer aldığı gazelde tüm cümlelerin devrik yapıda olması gerekse dil sapmaları ve konuşma diline ait diğer unsurların şiir diline dönüşümü şairin bu elemanların şiir dilindeki fonksiyonundan bilinçli bir şekilde yararlandığını gösterir (494-495).

Tablo 3: Gazelin Cümle Çeşitleri.

		YÜKLEMİN TÜRÜNE GÖRE	YÜKLEMİN YERİNE GÖRE	ANLAMINA GÖRE CÜMLELER	YAPISINA GÖRE CÜMLELER
1. Beyit	1. Mısra	fiil	devrik	olumlu	“ki”li birleşik
	2. Mısra	isim	devrik	olumlu	basit
2. Beyit	1. Mısra	fiil	devrik	olumlu	basit
	2. Mısra	isim	devrik	olumlu	basit
3. Beyit	1. Mısra	fiil	devrik	ünlem	basit
	2. Mısra	isim	devrik	olumlu	girişik birleşik
4. Beyit	1. Mısra	fiil	devrik	olumsuz	basit
	2. Mısra	fiil	devrik	olumsuz	“ki”li birleşik
5. Beyit		fiil	devrik	ünlem	girişik birleşik

Tablo 4: Gazelin Cümlelerinde Kip ve Şahıs.

		KİP	ŞAHIS
1. Beyit	1. Mısra	Görülen Geçmiş Zaman	3. Tekil Şahıs
	2. Mısra	Ek Eylemin Geniş Zamanı	3. Tekil Şahıs
	1. Mısra	Geniş Zaman	3. Tekil Şahıs

2. Beyit	2. Mısra	Ek Eylemin Geniş Zamanı	3. Tekil Şahıs
	1. Mısra	Görülen Geçmiş Zaman	3. Tekil Şahıs
3. Beyit	2. Mısra	Ek Eylemin Geniş Zamanı	3. Tekil şahıs
	1. Mısra	Şimdiki Zaman	3. Tekil şahıs
4. Beyit	2. Mısra	Geniş Zaman	1. Tekil Şahıs
5. Beyit		Görülen Geçmiş Zaman	1. Çoğul şahıs

2.1.4. Gazelin Anlatım Planı

Bilindiği gibi Nedîm hayatı boyunca İstanbul'u her yönüyle yaşamış bir şairdir. Onun, eğlence yerlerini, gezi yerlerini bu denli iyi tanması şiirlerini bu yönde yazmasına yol açmıştır. Nedîm'in şiirlerinde görülen İstanbul, yaşanan dönemin en canlı, en güzel en cıvıl cıvıl İstanbul'udur. Çünkü Şair tüm şiirlerini yaşayarak, duyarak, görerek ve severek yazmıştır. Bu gazalinde de baştan sona aşk, eğlence ve güzel İstanbul'u görmekteyiz.

Tablo 5: Gazelin Anlatım Planı.

BEYİTLER	GÖNDERİCİ (ANLATICI)	BİLDİRİ (İLETİ, NESNE)	ALICI
1. Beyit	şair	Sevgilinin önceki akşama dair içinde olağanüstülük olan bir söz söylemesi.	okuyucu
2. Beyit	şair	Meyhanelerin pek çok şey gibi dışardan kasvetli görünüp içinin ferah ve güzel olması.	okuyucu
3. Beyit	şair	Kayık sefası yapan bir kadının şarkı söyleyerek Nedîm'in olduğu yerden geçmesi ve şairi, dinginliğini bozacak kadar etkilemesi.	okuyucu

4. Beyit	şair	Neyin sesinin yürek yakıcı nanelerle çıkması ve şairin bunun nasıl olduğunu açıklayamaması.	okuyucu
5. Beyit	rakipler	Bir güzelle Nedim'in baş başa eğlence içinde Göksu'ya gittiğini duyan rakiplerin bunu sorgulaması.	sevgili

Sonuç

Bu çalışmada, Divan şiirinin en hareketli dönemlerinden biri olan Lale Devri ve bu dönem içinde yaşamış olan şair Nedim'in şiiri "yapısalcılık" yöntemiyle incelenmeye çalışılmıştır. Bu dönemin birçok karakteristik özelliğini hemen her mısrasında taşıyan gazel; şiiri kaleme alan şairin, yani Nedim'in yaşam tarzı ve hayata bakışı hakkında da bize önemli ipuçları vermektedir. Söz konusu gazel; biçim, ölçü, uyak, ses, söz ve anlam değerleri bakımından incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar gazelde tüm bu değerlerin birbiri ile de uyumlu olduğunu göstermektedir.

Klasik şerhte üzerinde durulmayan, metnin kendi içindeki düzeni ve yapı bütünlüğü, modern inceleme yöntemiyle ortaya çıkarılarak gözler önüne serilmeye çalışılmıştır.

Klasik Türk şiirinde yapısalcılık gibi yöntemleri kullanarak onun keşfedilmemiş kısımları gün yüzüne çıkartmak, divan şiirinin gelecek nesiller tarafından daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlayacaktır.

Kaynakça

- Bayrakdar, S. (2008). *Yapısalcılığa Saussure ile Dilsel İletişim Açısından Eleştirel Bir Yaklaşım*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Dilçin, C. (1991). Fuzuli'nin Bir Gazelinin Şerhi ve Yapısal Yönden incelenmesi, *Türkoloji Dergisi*, 9(1): 43-98.
- Eke Uçan, N. (2013). *Nâ'îli'nin Gazellerinin Şerhi ve Yapısalcılık Açısından İncelenmesi*, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Muğla.
- Kalyon, F. (2013). Nedim'in Bir Gazelinin Otobiyografik Yöntemle İncelenmesi, *Turkish Studies*, 8(13): 1093-1106.
- Kortantamer, T. (1982). Türk Şiirinde Ses Konusunda ve Ses Gelişmesinin Devamlılığı Üzerine Genel Bazı Düşünceler-I, *Ege Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 1:71-83
- Macit, M. (2010). *Nedim (Hayatı, Eserleri ve Sanatı)*, Ankara: Akçağ.
- Macit, M. (1997). *Nedim Divanı*, Ankara.
- Moran, B. (1999). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*, İstanbul: İletişim.
- Rifat, M. (1990). *Dilbilim ve Göstergibilim Çağdaş Kuramları*, İstanbul: Düzlem.
- Saussure, F. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri*, (çev. B. Vardar), İstanbul: Multilingual.
- Yıldız, A. (2009). Klasik Türk Edebiyatında "Var İçinde" Redifli Şiirler Ve Nedim'in "Var İçinde" Redifli Gazeli, *Turkish Studies*, 4(6): 478-498.

Bektaşî Şâiri Sinoplu/Batumlu Yesârî Baba Hakkında Yeni Bilgiler

*Prof. Dr. Eyüp AKMAN**

Özet

Asıl adı Mehmet'tir. 1803 yılında Gürcistan'ın Batum şehrinde doğmuştur. Anadolu'nun pek çok yerini dolaşmış, Bektaşîliğe intisap etmiştir. Ankara'da Hacı Bektaş Dergahı'nda uzun yıllar kalarak "baba" mertebesine kadar yükselmiştir. Hakkında fazla bilgi bulunmamaktadır. Şâirliğe nasıl başladığı, üstadının kim olduğu gibi bilgiler belirsizdir. Sadece, "solak" anlamına gelen Yesârî mahlası aldığını biliyoruz.

Halkı irşad için Sinop'a gelen ve orada faaliyetlerde bulunduktan sonra 1881 yılında yine orada vefat eden Yesârî Baba, döneminde pek çok âşığa tesir etmiştir. Bu âşiklar, Tokatlı Gedayi, Zileli Ceyhuni, Kastamonulu Kemali Baba ve Kastamonulu Âşık Fevzi'dir.

Âşık Fevzi, 1857-1917 yılları arasında yaşamıştır. İyi bir tahsil görmüştür. 19 yaşındayken Sinoplu Yesârî Baba'ya çırak olmuş ve Bektaşîliğe intisap etmiştir. Daha sonra Yesârî Baba'dan etkilenen Kemali Baba'ya çıraklık etmiştir.

Kastamonulu Âşık Fevzi, diğer âşık ve şairlerden farklı olarak aynı zamanda müelliftir. Kendisi iki tane eser kaleme almıştır. Bu eserler, "Füsûl-ı Âşıkân" ve "Hatırat-ı Fevzi" adını taşımaktadır. Âşık Fevzi bu eserlerini 1890'lı yıllarda yazmaya başlamış 1907 yılında tamamlamıştır. Bu iki yazma eser, şimdiye kadar yayımlanmamıştır. Tarafımızdan yayıma hazırlanmaktadır.

Bu bildirimizde, Âşık Fevzi'nin yukarıda bahsettiğimiz eserlerinde yer alan üstadı Yesârî Baba hakkında verdiği bilgiler ve şiirler değerlendirilecektir. Âşık Fevzi, bu iki eserinde bizzat Yesârî Baba'ya ait olan şiirlere yer vermiştir. Bu şiirlerin daha evvel başka bir yerde yayımlanmadığını düşünmekteyiz. Ayrıca Âşık Fevzi, üstadı için de şiirler kaleme almıştır.

Bu bildiriyle, Kastamonu'daki Bektaşî kültürü ve edebiyatı hakkında bilgi elde etmemizin yanı sıra, Yesârî Baba'nın şiir külliyatına da katkıda bulunmuş olacağız.

Anahtar Kelimeler: Sinoplu Yesârî Baba, Âşık Fevzi, Kastamonu, Bektaşîlik

New Information About Father Yesârî, a Bektashi Poet from Sinop/Batumi

Abstract

His real name is Mehmet. He was born in Batumi, Georgia in 1803. He travelled to several parts of Anatolia and became a Bektashi. He stayed at Hacı Bektash Dervish Lodge in Ankara for many years and reached the level of "father". There is not much information about him. Information such as how he started poetry or who was his master is uncertain. We only know that he received the pen-name "Yesârî", which means "left-handed".

Father Yesârî, who came to Sinop to show his people the true path and died there in 1881 after carrying out activities in the area, influenced a number of folk poets in his period. Some of those poets are Geyadi of Tokat, Ceyhuni of Zile, Father Kemali of Kastamonu and Poet Fevzi of Kastamonu.

Poet Fevzi lived between 1857-1917 and he had a good education. When he was 19, he became an apprentice to Father Yesârî of Sinop and became a Bektashi. He later became an apprentice to Father Kemali, who was influenced by Father Yesârî.

Unlike other folk poets and poets, Poet Fevzi of Kastamonu was also an author. He wrote two works, which were titled as "Füsûl-ı Âşıkân" and "Hatırat-ı Fevzi". Poet Fevzi started to write these works in 1890s and completed them in 1907. These two manuscripts have not been published so far. However, it is being prepared for publication by us.

* Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, eakman@kastamonu.edu.tr

In this presentation, the information and poems presented by Poet Fevzi about his master, Father Yesârî will be examined. In his two works, Poet Fevzi included poems belonging to Father Yesârî himself. We believe that these poems have not been published elsewhere before. In addition to Father Yesârî's poems, Poet Fevzi wrote poems for his master as well.

With this presentation, we aim at contributing to the poetry collection of Father Yesârî, as well as obtaining new information about the Bektashi culture and literature in Kastamonu.

Keywords: Father Yesârî of Sinop, Folk Poet Fevzi of Kastamonu, Bektashi

Giriş

Bektaşî edebiyatında birkaç tane Yesârî mahlasını kullanan kişi vardır. 1930 yılında yayımlanan ve ilk çalışmalarından olan Sadettin Nüzhet'in Bektaşî Şairleri adlı eserinde Filibeli Mustafa Yesârî Babadan söz edilmektedir. Sadettin Nüzhet, bilgi kısmında Filibeli Mustafa Yesârî'yi anlatmış fakat örnek şiirler olarak Batumlu Mehmet Yesârî'nin şiirlerini vermiştir. Edebiyatımızda Yesârî mahlasını kullananlar üzerinde aşağıda yeniden duracağız. Ama bizim esas anlatmak istediğimiz kişi Batumlu Yesârî'dir.

Sadettin Nüzhet'in çalışmasından sonra Ali Ertan 1941 yılında 40 sayfalık "Yesârî Baba" adlı bir kitap neşreder. Kitabın ilk on sayfası Yesârî'nin hayatı ve sanatı üzerinedir. Diğer sayfalarda Yesârî'nin aruzlu ve heceli 42 şiirine yer verilmiştir.

Ömrünü Bektaşî şiirlerini toplamaya adanmış kendisi de bir Bektaşî Babası olan Ali Rıza Ögi (1881-1957), 1849 sayfadandan oluşan eserini 1946 yılında tamamlamış fakat kitap olarak bastırılmamıştır. Bu devasa eser, bölüm bölüm, Doğan Kaya yönetiminde yüksek lisans tezi hazırlatılarak gün ışığına çıkartılmıştır. Tez hazırlayanların adları ve tezin künyeleri kaynaklar kısmında mevcuttur.

Yesârî Baba hakkında vereceğimiz bilgiler bu iki temel kaynağa dayanmaktadır.¹

1 Ali Rıza Ögi'nin eserinin [892a] ve [892b] sayfalarında Yesârî Baba hakkında şu bilgiler yer alır: Yesârî Baba on dokuzuncu 'asrda yetmiş Bektâşî sâz şâ'irlerindedir. Asıl adı "Mehmed"dir. Şakir Ülkütâş'ın Sinob'da yaptığı araştırmalara göre 1219 [1804]'de Batûm'da doğdu. Bir müddet medrese tahsili gördü. Sonra 'âşıklığa heves itdi. Sâz çalmakda maharet sâhibi oldu. Hayâtının mühim bir kısmını Anadolu'da geçirmiştir. Bir müddet Kırşehir Bektâşî Hân-kâh'ında kaldı. Kilâr evi babalığında ve türbedârılığında bulundu. Bir manzûmesinde şöyle diyor:

"Astânına kılub nakd-i dil ü câm nisâr,

Cân ü dilden hizmet-i dergâhım itdim ihtiyâr.

Küllük ile 'âlem-i ma'nâda oldum şeh-suvâr,

Devlet-i dünyâyâ itmezsem 'aceb mi i'tibâr."

Nihâyet Sinob'da yerleşdi. Bu şehirdeki Bektâşî Tekyesi'nde iki yıl babalık itdi. Yetmiş sekiz yaşında iken 1297 senesinde Sinob'da vefât itdi.

Zeytûnlük mesâresi civârında defn idildi.

Kitâbesi Şudur:

İşitmişdi irci'i savtın çekildi dâr-ı kesretten

İrmişdi vahdete 'azm-ı reh-i dâr-ı bekâ itdi

Nice yıllar kilâr-ı Hankâh-ı Hazret-i Pîrde

İdüb sıdk ile hizmet hakka tahsil-i rızâ itdi

Zamân-ı post-nişinlik geldi ammâ olmadı kısmet

Çerâğ-ı 'ömrini bâd-ı ecel geldi fenâ itdi

Erenler hizmetinde şöyle pîr-i nâ-tûvân oldu

Tarîk-i nâzeninde nâmını fevka'l-'âlâ itdi.

Batumlu Yesârî'nin şöhreti kaldı bu 'âlemde

Yetişdi menzil-i maksûdına terk-i sivâ itdi

Çıkub bir er *Gedâvî* söyledi ammâ dü-tarih

Yesârî Hazret-i Pîrine cânını fedâ itdi.

Yesârî'nin gerek hece vezniyle gerek arüz vezniyle mecmû'alarda epeyce şiirine tesâdüf edilür. Şakir Ülkütâş'ın da onun yüz kadar manzûmesini topladığıdır. Sa'deddin Nüzhet Ergun'un yazmış olduğu "Bektâşî Şâ'irleri Mecmû'ası"nın ilk tabında Filibeli Yesârî nâmına tesbit itdiği şiirlerin de bu şâ'ire "â'id olduklarını Sa'deddin Nüzhet merhûm ikinci kitabının 214'üncü sahifesinde zikr itmektedir. Binâ'en-'aleyn Filibeli Yesârî nâmına 1777'inci sahifede gösterdiğimiz şiirlerin de bu Yesârî Baba'ya 'â'id olduğu için buraya kayd itdik. [623/623/937/937/1035/1060/1060/1344/1344/1450] (Kaya, 2020:103).

Batumlu Yesârî Baba 1803 yılında Batum'da doğmuş daha sonra Anadolu'nun muhtelif yerlerini dolaşmış bir Bektaşî'dir. Daha ziyade Kırşehir ve Ankara'da bulunan Yesârî Babanın asıl adı Mehmet'tir. Solak olduğu için Yesârî mahlasını kullandığı söylenmektedir.

Bektaşiliğe intisab ettikten sonra "Baba" unvanını almıştır. Bektaşilikte bu unvanı almak şöyle olmaktadır: "Eyvallah kapusuna başvuran derviş, evvela dede bağında iki üç sene hizmet eder, kalenderlikte oturur, ondan sonra büyük baba kabul ederse tekkede derviş olup on iki sene altı ay hizmet eder. On iki seneden sonra kısmetse baba olur" (Ertan, 1941:4).

Yesâri, Hacı Bektaş tekkesinde bulunan babalıklardan Kiler evi babalığında bulunmuştur. Ömrünün sonuna doğru Sinop'a irşat için giden Yesârî Baba burada tekke açarak birkaç yıl bu tekkenin başında bulunmuştur². 1881 yılında Sinop'ta vefat etmiştir. Türbesi, Zeytinlik civarında yüksek bir yerdedir.

Kaynaklar, Yesârî Babanın hem Bektaşî hem de âşık olduğunu, bütün Bektaşî şâirleri gibi saz çaldığını bildirmektedir (Ertan, 1941:9-10). Yesârî Baba aruzlu şiir yazmada-zaman zaman vezin kusurları olsa da oldukça başarılıdır. Şiir dili yalındır. Şiirlerini rintçe ve şuh bir edayla söylemiştir. Yesârî'nin hatırı sayılır derecede medrese tahsili gördüğü şiirlerinden anlaşılmaktadır.

Âşık Tokatlı Gedâi'ye mahlasını veren ve ona hayır duada bulunan kişinin Yesârî olduğu bilgisi Muhtar Yahya Dağlı'nın Tokatlı Gedâi adlı eserinde kayıtlıdır(Dağlı, 1943:10).

Yesâri Baba bir müddet Kastamonu'da da bulunmuştur. Müridi Kastamonulu Âşık Fevzi, Yesari Baba'nın 1293 tarihinde Kastamonu'ya geldiğini yazmaktadır. İhsan Ozanoğlu, Yesârî Baba'nın Kastamonu yıllarını yazılı ve sözlü kaynaklardan hareketle iki makalesinde anlatmıştır. Buna göre Yesari, "orta boylu, tıknaz, gür sakallı, keskin nazarlı, vakur, etrafındakilere derhal nüfuz edebilecek evsafı" birisi imiş. Yesari, Kastamonu'da en çok Âşık Kemâli ve Meydâni ile ülfet etmiş, onlarla meşgul olmuş, birkaç kez Nasrullah Camii kürsüsünde vaaz vermiştir (Ozanoğlu,1939:11).

Bu makalesinde Ozanoğlu Yesari'nin "sandın, dayandı, kıyafetini" rediflerinden oluşan üç koşmasını kaydetmiştir (Ozanoğlu, 1939:4).

Kaç tane Yesârî Baba vardır sorusuna şu yanıtları verebiliriz. Batumlu Yesârî Baba'dan başka Filibeli Yesârî Babanın da olduğunu Sadettin Nüzhet 1930 yılında yazmıştı. Bu ikinci Yesârî Baba hakkında Ali Rıza Ögi eserinin [889b] sayfasında şu bilgiyi vermektedir: "El-Hâc Mustafa Yesarî Baba'yı Merdivenköy Bektaşî Dergâhı postnişini Mehmed Ali Hilmi Dede Baba'nın han-kâh-ı Hazret-i Pir Hünkâr Hacı Bektaş-ı Velî'ye postnişin ve dede-baba tayin olundıkları zaman Merdivenköy'deki dergâha vekil olarak bırakmışdır. Üç sene dergâh-ı mezkurde postnişinlik idüp bilhare Yunanistan'ın Teselya kıtasında kâ'in Durbalı Sultan Dergâhı'na gitmişdir. Oradan İstanbul'a avdet itmek üzere iken 1325 senesi Muharremü'l-Haram'ının beşinci günü Galos'da vefat itmişdir. Orada medfundur. Elimize geçen birkaç şiirini buraya dere idiyoruz. (623, 623, 938, 938, 1035, 1060,1060, 1344, 1344, 1450) (Kaya 2020:100).

Filibeli Yesârî'den başka bir de Konyalı Yesârî'den söz edilmektedir. Kulağına küpe/mengüş taktığı için "Mengüşlü Yesârî" olarak tanınmış. Konyalı olarak anılan bu zatın aslında Batumlu Yesârî Baba olma ihtimali üzerinde de durulmaktadır (Maden 2012:155).

² Yesârî Babanın Sinop'taki faaliyetleri ve Sinop'taki Bektaşilik hakkında ayrıntılı bilgi almak için Fahri Maden'in "Batumlu Yesârî Baba ve Sinopta Bektaşilik" adlı makalesine bakılmalıdır.

Tam emin olmamakla beraber, Ahmet Talat, Çankırılı Zahmi ile arkadaş olmalarını delil göstererek bir de Çankırılı Yesârî olduğunu söyler (Onay, 2018:267). Fakat örnek olarak verdiği şiirlere baktığımızda bu Yesârî'nin Batumlu Yesârî olduğu aşîkârdır.

M. Şakir Ülkütaşır 15 cönkten derlemiş olduğu Yesârî'nin şiirlerinin bir divançe oluşturacak kadar olduğunu ifade etmektedir (Ülkütaşır, 1979:16). Fakat eldeki şiirlerin mevcudiyeti o kadar değildir³. Antolojilerde yer alan şiirler de çoğu kez birbirinin tekrarıdır. Biz burada Yesârî'nin bütün şiirleri hakkında malumat verecek değiliz. Fakat Ali Rıza Ögi'nin sözü geçen eserinde geçen Yesârî mahlaslı şiirlerin ilk kıta/beyitlerini vermekten de geri durmayacağız⁴.

Biz de bu çalışmamızda Batumlu Yesârî Babaya ait yeni şiirlerden bahsedeceğiz.

Elimizde Kastamonu kaynaklı dört farklı mecmuadan aldığımız altı adet şiirimiz vardır. Mecmua tavsifleri şöyledir:

3 Muhtar Yahya Dağlı "Tokathî Gedâyî" adlı eserinin onuncu sayfasının dipnotunda Yesârî'nin şiirlerini kitap olarak hazırladığını bildirmektedir (Dağlı, 1943:10). Fakat bu kitap basılmamıştır.

4 Nami Coşkun'un hazırladığı tezde Yesârî adına iki şiir kayıtlıdır. Bu şiirlerin ilk dörtlükleri şöyledir:

1-Nefes

Haşâ birbirinden kim ayrı gördü,
Muhammed 'Ali'dir, 'Ali Muhammed.
Alâ minnâ inna minh buyurdu,
Muhammed 'Ali'dir, 'Ali Muhammed (Coşkun, 2017:835).

2-Nefes

Enel-hak sırrını hazret-i Mevlâ,
Mansur'a bildirdi dâra çekildi.
Esrâr-ı hakkı fehm iden âdemler,
Her birisi bir diyâra çekildi (Coşkun, 2017:835).

Ayşegül Küçükkılıç'ın tezinde ise Yesârî adına beş aruzlu şiir vardır. Bunların ilk beyitleri şöyledir:

1.şiir:

Gel ey sâkî yetiştir teşneyem câm-ı musaffâyı
Musaffâ la'lin ey şûh kandırır bezm-i muhibbâyı (Küçükkılıç,2016:1035).

2.şiir:

Melce'-i 'âlem Muhammed Mustafâ'dır sevdiğim
Lahmın lahmı 'Aliyyü'l-Murtazâ'dır sevdiğim (Küçükkılıç,2016:1036).

3.Şiir:

Aldı der-i dergâhına ol yâr kereminden
Bin türlü vefâ eyledi ol yâr kereminden (Küçükkılıç,2016:1037).

4.Şiir:

Hurşîd-i Muhammed feleğin mâhı 'Alî'dir
Herkes eremez sırrına âgâhı 'Alî'dir (Küçükkılıç,2016:1038).

5.şiir:

Sanma ey zâhid cihân içre sevâbı bekleriz
Terk-i tecrîdiz velî bâb-ı rızâyı bekleriz (Küçükkılıç,2016:1039).

Özlem Takır'ın tezinde de Yesârî'nin iki koşması bulunur. Bunların ilk dörtlükleri şöyledir:

1.şiir:

Bir aca'ib haldir sırr-ı hakikat
Sen onu maderin işi mi sandın
Dane-i güherden ol dürr-i kıymet
Her gözünden akanı yaş mı sandım (Takır, 2018:493).

2.şiir:

Cemal-i pakini ey nur-ı didem
Görenler Allah-u Ekber dediler
Yalnız ben değil bil cümle âlem
Teallallahu bu ne diler dediler (Takır, 2018:493).
Süleyman Demir'in tezinde ise bir müseddes semâi yer alır. İlk iki mısraı şöyledir:
Sezâ mı ey gönül çerk-i cihâna i'tibâr itmek
Gönül mürgün o şâhın dergehinde şerm-sâr itmek (Demir, 2016:478).

1.Mecmua:18.5x13 ebatlarında çizgili sarı yapraklı bir defterdir. 44 varaktır. Defterde başta ve sonda kapak bulunmamaktadır. Yazı çeşidi rık'adır. Şiirler deftere kurşun kalemle yazılmıştır. Eserin içerisinde mecmuayı oluşturan kişiye ait bir bilgi yoktur. Eserin yazım tarihi de belli değildir. Eserde Emrah, Zarif, Figâni, Şevki, Pürâyâni, Gedâyî, Fevzi, Nûri, Kemâli, Yesârî, Kâmil, Fuzûli, Nedim, Kadimi, Dertli, Nesimi, Niyazi, Şeyh Galip, Ekremi, Hamdi, Haydari, Naci, Salim, Sami, Ömer, Zekayi, Şem'î, Rüşdü, Kuddusi, Avni ve Firakî adına kayıtlı yüze yakın şiir bulunmaktadır.

Defterin 30 ve 32.sayfalarında Yesârî mahlaslı iki şiir yer almaktadır. Bu şiirler Kalenderi türünde yazılmıştır. İkisinin de redifi "Ali'dir".Aşağıdaki metinde bu şiirler, 1 ve 2 numaradaki şiirlerdir.

2.Mecmua:19.5x12.5 ebatlarında çizgili sarı yapraklı bir defterdir. Defter 31 varaktır. Başında ve sonunda kapak/cilt yoktur. Yazı çeşidi rık'adır. Yazılar siyah mürekkeple yazılmıştır. Mecmuanın tertip edeni belli değildir. Defterin 31.sayfasında Emrah'ın bir şiirinin sonunda 326 tarihi vardır. Bu tarih miladi 1910 yılına tekabül eder. Bu durumda defterin yazılmaya başlandığı tarih 1900'lü yılların başlarıdır.

Mecmuada Âgâh, Selami, Nuri, Fevzi, Mahfi, Rûzi, Nâbi, Nazif, Emrah, Envar, Fuzûli, Lisani, Rüşdü, Hasan Molla, Kemâli, Kurbanî, Celali, Kadri, Tûrabi, Seyrani, Arif, Ömer, Hüdayî, Yesârî, Mahzûni, Hengâmî, Miratî, Koroğlu, Meydânî, Sabri, Abdi, Perveri'ye ait şiirler vardır. Toplam şiir sayısı 60'a yakındır.

Bu mecmuada Yesârî'ye ait bir şiir vardır. Mecmuanın 30.sayfasında yer alan bu şiir koşma nazım şekliyle yazılmıştır. Şiirin redifi "söz ister"dir. Şiir aşağıda koşmalar bölümünde kayıtlıdır.

3.Âşık Fevzi'nin Mecmuaları: Kastamonulu İshakzâde Âşık Fevzi 1857-1917 yılları arasında yaşamıştır. İyi bir tahsil görmüştür. Şiire ve musikiye meraklıdır. Elimizde, müellifi olduğu iki eseri bulunmaktadır. Bunlar "Mecmûa-yı Şuâra ve Hâtrât-ı Fevzi" ile "Fusûl-ı Âşıkân"dr. Bunlardan ilkinin hazırlanış tarihi 1320/1902'dir. Eser, kitap formatında baskıya hazırlanmış ise de basılamamıştır. Eserin sayfa sayısı 300'dür. Âşık Fevzi bu eserinde pek çok âşık ve şâirin şiirlerine yer vermiştir. Gezdiği yerlerde (Bursa, Samsun, Giresun, Trabzon, Sinop, Ankara, Bolu) karşılaştığı durumları ve hatıralarını şiir şeklinde dile getirmiştir. Ayrıca pek çok yapıya (cami, çeşme, mezar taşı) yazdığı kitabe ve düşürdüğü tarihleri eserine almıştır. Âşık Fevzi'nin kendisine ait şiirleri de bu mecmua içindedir. Âşık Fevzi üstadım, manevi pederim dediği Yesârî Baba için üç adet şiir söylemiştir.

Fevzi Efendi, "Fusûl-ı Âşıkân" adlı eserini de 1323/1905 tarihinde kitap formatında hazırlamış fakat onu da bastıramamıştır. Bu eser, baş tarafındaki fihrist hariç, 418 sayfadan oluşmaktadır. Eserin içinde divan ve halk şâirlerine ilişkin şiirler ve bu şiirlerin türleri, hangi makamda okudukları ve şâirine ait bilgiler yer almaktadır. Bu mecmuada Yesârî mahlaslı üç şiir vardır.

Sonuç olarak Kastamonu kaynaklı mecmualardan Yesârî mahlaslı altı şiir tespit etmiş oluyoruz. Bunların üçü aruz vezniyle, diğer üçü hece ölçüsüyle yazılmıştır. Bunlar içinde iki aruzlu şiir ile bir hece ölçüsüyle yazılmış şiir, aşağıda zikrettiğimiz kaynaklarda yer almamaktadır. Diğerleri ise daha evvel yayımlanan eserlerde mevcuttur. Bunların nerede yayımlandığı/çeşitlenmesi şiirin sonunda belirtilmiştir.

Aruzlu Şiirler

1-

Kalenderî

Mef û lü/me fâ î lü/ me fâ î lü/fe û lün

Hurşîd-i Muhammed feleğin mâhı Ali'dir

Kimse olamaz sırrına âgâhı Alî'dir

Yok cümle halâyıkda anın sırrına mahrem⁵
Cumhûr erenlerde hakikat şâhı Alî'dir

Sâbit kadem ol ikrârına pîr-i tarîkîn
Sehv eyleme kim Hakk'a giden râh[1] Alî'dir

Ey dil bulayım dersin eğer rûh-ı necâtı
Sür eşîğine yüzünü dergâh[1] Alî'dir

Ol şîr-i Hudâ server-i dâmâd-ı Muhammed
Vallâhi *Yesârî* Alî billâhi Alî'dir⁶ (1.Mecmua, s.30)

2-

Mef û lü/me fâ î lü/ me fâ î lü/fe û lün

Dillerde kimin hayrıyla hem yâd[1] Alî'dir

Der-i rûz-ı haşr anların imdâd[1] Alî'dir

Var mı görecek dîde-yi dünyâ ile âyâ
Cibrîl-i emînin dahi üstâd[1] Alî'dir

On iki imâm bendeleri hâlis muhlîs
Makbûl-ı Hudâ bunlar evlâd[1] Alî'dir

Haşr eylerimiş âdemi sevdiğiyile Mevlâ
Ey hâce benim sevdiğimin adı Alî'dir

Gam yeme bir dildeki her demde *Yesârî*
Zikr-i Muhammed ola hem nâd[1] Alî'dir (1.Mecmua, s.32)

3-

Semâî

Me fâ î lün Me fâ î lün Me fâ î lün Me fâ î lün

Habîb-i Hak'dan özge dil evinde mihmânım yok ya

Benim gayri effendim sevdiğim şâh-ı sultânım yok ya

Mesîh anın vücûdun mürde iken eyledi zinde

5 Kelime "merhem" olarak yazılmıştır.

6 Çeşitlenmesi için bkz. (Küçükçılıç, 2016:1038).

Leb-i la'l[i], tabîb-i hâzık âsâ lokmânım⁷ yok ya

Muzâf eyler o zâlim-i dîn-i a'dâ pençe pençe
Benim emmâre-yi nefsimden özge düşmânım yok ya

Emânetdir cânım bâri Hudâ bir gün alır, ister
Dedim azrâile ben cânı vermem isyânım yok ya

Yesârî rüzgâr yalçın kayadan ne alır bilmem
Geçen gün cânımı cânâna verdim yüz cânım yok ya⁸ (Fusûl-ı Âşıkân, s.221).

Koşmalar

1-
Mektebe varınca bir tıfl-ı sıbyân
Elif okumadan Amme cüz ister
Huylu huyun öğrenmeden nâgehân
Dönüp mahzûn hâcesinden söz [ister]

Enfûs [ü] âfâk-ı esrâr-ı Mevlâ
İhâta eylemiş âlemi eşyâ
Mu'ciz-i erenler nidâ-yı Hudâ
Eşidecek kulak gören göz ister

Bakmasun mâsivâ ehli yüzüme
Men âşığım toz kondurmam özüme
Zamâne dilberi mim koy sözüme
Yesârî yüz versen iki yüz ister (2.Mecmua, s.30)⁹

2-

Zencir Koşma

Ey cânımın cânı, açma dehânı
Erkân-ı merdânı, ehl-i şedde bul
Sûre-yi Rahmanı, seb'ül mesânı

⁷ Metinde bu kelime “likânım” şeklinde yazılmıştır.

⁸ Şiirin başında “Fevzî-yi muhlisi i'tâ eden Yesârî Baba'nın bir nutkudur” yazmaktadır. Şiirin türü olarak da mecmuanın içindekiler kısmında lâübâliyâne/semâî denilmiştir.

⁹ Ayrıca, şiirin çeşitlenmeleri için bkz. (Ertan, 1941:24)

Mu'ciz-i Rabbâni, sırr-ı kadde bul

Cihânın hâhişi, çekerse kişi
Aksidir her işi, etme teftişi
Sür çıkar endîşi, dil gıll u gışşı
Âdâb-ı dervişi, mücerredde bul

Elestden kanıkın, aşka yanıkın
Her sözü sâdıkın, merd-i fâikin
Mahbûbu'l hâlıkın, vasla lâyıkın
Yesârî âşıkın yed-be-yedde bul¹⁰ (Fusûl-ı Âşıkân, s.176).
3¹¹-

Erenler aşını yutanlar bilir
Yutulmadık mâder aşı mı sandın
Ehl-i aşk olanlar bu râha gelir
Bu râha geleni nâşi mi sandın

Âlem içre âlişânı gören var
İnkılabdan âsumanı gören var
Adam var ki tende cânı gören var
Sen kendini sarraf başı mı sandın

Yesârî kulunum ey serv-i râhım
Erdirdin eflâke dūd-i siyâhım
Senin kalbin serçe saraysa şâhım
Benimkin değirmen taşı mı sandın¹²(Fusûl-ı Âşıkân, s.71).

10 Eserin içindekiler kısmında şiir için "San'at-ı zencirden" ifadesi kullanılmıştır. Şiirin başında ise kırmızı mürekkeple "1293'de Kastamonu'da bulunan muhlis üstadım şâir, ârif hakikaten nazif ve latif Gürcü Yesârî Baba'nın bir neşidesidir" yazmaktadır.

11 Eserin içindekiler kısmında şiir için "Gürcüyyü'l asl saz şâirlerinden. Teşrifıyla şeref-yâb olduğum muallimimdir. Sinop'ta medfundur" yazmaktadır. Şiirin başında ise kırmızı mürekkeple "Garib Bestesinden Berây-ı hicviyye Mizah tarikiyle" denilmiştir.

12 Şiirin çeşitlenmeleri için bkz: (Koca, 1990:527; Kocatürk, 1968:522; Özmen,1995:5; Takır, 2018:493; Ozanoğlu,1939:4).

Âşık Fevzî'nin Yesârî Baba hakkında yazdığı şiirler:

Âşık Fevzî henüz 19 yaşında iken Yesârî Baba ile tanışmış ve bir süre onun hizmetinde bulunmuştur. Ona mahlasını da Yesârî Baba vermiştir. Yukarıda sözünü ettiğimiz Hatırat-ı Fevzi adlı eserinde şöyle yazar Fevzi: “On dokuz yaşında iken 1294 tarihinde şeref-i kudümüyle müşerref olduğum eâzım-i şurâdan üstâz u mürebbi peder-i ma'neviyem ârifibillah Yesârî Babanın cüz'i bir müddet hizmetinde bulunarak himmet-i bâlâsına mazhariyetle Fevzî mahlası i'tâ buyurduğunda âcizâne yazup takdim ettiğim manzûme-yi nâçizânemdir. Evzân-ı Türkiye'den/ Bestesi Yanık Kerem/edât cemi'ül eşyanın ulviyetine işâretidir

1-

Bir kerem sâhibi pîr-i kâminden
Bir hırka, bir abâ, bir tâcımız var
Münevver fikirli merd-i âkilden
Muhabbet şem'ine sirâcımız var

Anlaşılmaz hiç sağımız solumuz
Ulvîden kesilmiştir kolumuz
Eğri büğri değil hakdır yolumuz
Derdimize göre ilâcımız var

Yezidlere savt-ı nefret çekeriz
Anların yüzünden zahmet çekeriz
Münkirine tîğ-ı la'net çekeriz
Havârici dilden ihrâcımız var

Yesârî Babadır mübârek nâmı
Aşk olsun bilene Hakdır kelâmı
Sinop'tan uçurdu bana selâmı
Ne gam anın gibi minhâcımız var

Havfullahdan başka şey yok cisminde
Yeni âşık olmuş *Fevzî* isminde
İnsana müşâbih kıtmir resminde
Kölesi olduğum muhtâcımız var (Hâtırat-ı Fevzi, s.247)

2¹³-

Girdim ayn-ı ceme âdemcesine kâm aldım
Sâki-yi aşk yedinden dolu bir câm aldım
Kırkların bezmine diz çöktüm elif lâm aldım
Verdiğin tutmalıyım emrini mâdâm aldım

*Tıfl iken hâce Yesârî Babadan nâm aldım
Bana bu nâm yetişir aldığımı tâm aldım*

Çünkü oldum o zaman mürşidimin mültemisi
Gözümü açdı işitdi kulağım canlı sesi
Şu'le-rîz oldu derûnumda nefis nefesi
Bu sünûhât ile şâirliğe etdim heves

*Tıfl iken hâce Yesârî Babadan nâm aldım
Bana bu nâm yetişir aldığımı tâm aldım*

Giderek âlem-i uşşâkda pûyân oldum
Elde saz, dilde niyâz âşık-ı cânân oldum
Hiçe saydım gam-ı dünyâyı perîşân oldum
Bu imiş gâye-yi aşk dillere dâsitân oldum

*Tıfl iken hâce Yesârî Babadan nâm aldım
Bana bu nâm yetişir aldığımı tâm aldım*

Mahlasım *Basrî* idi *Fevzî* dedi üstâdım
Şuarâ defterine böyle yazıldı adım
Şi'rimi na'me-yi sazımla demek mu'tâdım
Edebiyâta imiş mâil-i isti'dâdım

13 Şiirin baş tarafında kırmızı mürekkeple "Sinop'da defin-i hâk-i itr-nâk olan mürebbi ve üstâdım Gürcüyyü'l asl Yesârî Baba hakkında müseddes" yazmaktadır.

Tıfl iken hâce Yesâri Babadan nâm aldım

Bana bu nâm yetişir aldığımı tâm aldım (Hâtırat-ı Fevzi, s.288)

3¹⁴-

Gazel

Fâ i lâ tün/ Fâ i lâ tün/ Fâ i lâ tün/ Fâ i lün

Nâzenînimden niyâz etdikçe cevr ü nâz gelir

Hâlimi arz eylesem gammâza harf endâz gelir

Sevdiğim dilber serin kanlı âteş meşrebîdir

İ'tidâl üzre değıldir gülmesi kış yaz gelir

Dâğ-ı sînemde yeri vardır şikârımdır benim

Tâir olmaz başka vâdilerde ser-efrâz gelir

Ber-murâd oldum ne gam şimdenkeri derd ü elem

Gelse de bi'l-farz zararsızdır muzırrat az gelir

Cevrini çek, kahrına katlan cefâ-cû dilberin

Böyle kalmaz etdiği cevr ü cefadan vaz gelir

Eyleme vâriyyetin zinhâr ekâbirden dirî'

Cân u dilden anlara ördek verirsen kaz gelir

Elde on telli yanık sazıyla Âşık *Fevzîyâ*

Âşıkâna âsîtan-ı pîre hem avâz gelir (Hatırat-ı Fevzî, s.151)

Sonuç

Bu çalışmamızla Batumlu Yesârî Babanın şiir külliyyatına üç yeni şiir ilave ettik. Çalışmamıza dahil ettiğimiz, öğrencisi, manevi evladı olan Kastamonulu Âşık Fevzi'nin kendisi için yazdığı üç şiir de hem Yesârî Baba hem de Âşık Fevzi biyografisine katkı sağlamaktadır. Bu şiirlerden anladığımıza göre Âşık Fevzi 19 yaşında iken Yesârî Baba ile tanışmış ve onun hizmetinde bulunmuş, onu üstat, mürebbi, hatta manevi pederi olarak görmüştür. Daha evvel "Basrî" olan mahlasını Yesârî Baba, "Fevzî" olarak yeniden vermiştir.

Âşık Fevzi, ustasının Gürcü asıllı bir saz şairi olduğunu, 1293 senesinde Kastamonu'ya geldiğini ve Sinop'ta medfun bulunduğunu söylemektedir.

Yesârî Baba'nın hem Âşık Tokatlı Gedai'ye hem de Kastamonulu Âşık Fevzi'ye mahlas vermesi ve onların yetişmesine katkı sağlaması onun da bir âşık kolu kurduğu anlamına gelir. Her ne kadar sözü geçen bu iki âşığın Emrah koluna mensup olduğu araştırmacılar tarafından tekrarlanıyorsa da Yesârî Baba'nın da bu kollar arasında bir yerinin olması gerektiği kanaatindeyim.

14 Mecmuanın 151.sayfasının kenarında kayıtlı olan bu şiirin altında "14 Mart 307 Sinop'ta Yesârî Babanın türbesi pîşegâhında irticâlen söylenmiş idi" ifadesi yer almaktadır.

Bu bildiri vesilesiyle Yesârî Baba hakkında yapılmış yeni çalışmalardan da kısaca söz etmiş olduk. Yeni bulunacak belge ve bilgilerle Yesârî Baba hakkında yapılacak çalışmaların daha ileriye taşınacağını ümit ediyorum.

Kaynakça

- Coşkun, N. (2017). *Ali Rıza Öge'nin Kaydettiği Şiir Mecmuası Üzerine Tedkik*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sivas.
- Dağlı, Y. M. (1943). *Bektaşî Edebiyatından Tokatlı Gedayi*, İstanbul: Maarif Kitaphanesi.
- Demir, S. (2016). *Ali Rıza Öge'nin Kaydettiği Şiir Mecmuası Üzerine Tedkik*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sivas.
- Demir, M. (2016). *Ali Rıza Öge'nin Kaydettiği Şiir Mecmuası Üzerine Tedkik*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sivas.
- Ertan, A. (1941). *Yesârî Baba*. Sinop Halkevi Dil Edebiyat Şubesi Neşriyatı.
- Kaya, D. (2020). *Ali Rıza Öge'nin Şiirler Mecmuası*. Sivas, ekitap/dogankaya.com.
- Kılıç, M. (2018). "Batumlu Yesârî ve Yesârî'nin Yeni Şiirleri". *Uluslararası Geçmişten Günümüze Sinop'ta Türk İslam Kültürü Sempozyumu Bildiriler Kitabı I. Cilt, 5-7 Ekim 2018, Sinop*.
- Koca, T. (1990). *Bektaşî Nefesleri ve Şairleri (13.Yüzyıldan 20.Yüzyıla Kadar)*, İstanbul: Maarif Kitaphanesi.
- Kocatürk, V. M. (1968). *Tekke Şiiri Antolojisi*, Ankara: Edebiyat Yayınevi.
- Kocatürk, V. M. (1963). *Saz Şiiri Antolojisi*, Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Küçükılıç, A. (2016). *Ali Rıza Öge'nin Kaydettiği Şiir Mecmuası Üzerine Tedkik*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sivas.
- Onay, A.T. (2018). *Çankırı Şairleri, (Haz. İbrahim Akyol)*, Çankırı: Çankırı Araştırmaları Merkezi yayınları.
- Ozanoğlu, İ. (1939). "Batumlu Yesârî", *Yeni Görüş Dergisi (Kastamonu)*. Haziran-Temmuz, S. 3-4.
- Özmen, İ. (1995). *Alevi Bektaşî Şiirleri Antolojisi, c.IV (19.Yüzyıl)*. Saypa Yayın Dağıtım.
- Maden, F. (2012). *Batumlu Yesârî Baba ve Sinopta Bektaşîlik*. İstanbul: Bektaşîlerin Serencamı, Kapı Yayınları.
- Sadettin Nüzhet (1930). *Bektaşî Şairleri*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Takır, Ö. (2018). *Ali Rıza Öge'nin Kaydettiği Şiir Mecmuası Üzerine Tedkik*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sivas.
- Ülkütaşır, M. Ş. (1979). "Batumlu Yesârî". *Türk Folkloru* 5: 16-17.

Tasavvuf Terimlerinin Edebiyat Öğretimindeki Önemi

*Bilim Uzmanı Günel AHMEDOVA **

Özet

Edebiyat öğretiminde tasavvuf terimleri oldukça önemli bir konudur. Şöyle ki kelimelerin anlamlarının değişmesinden kaynaklanan tasavvuf terimlerinin doğru açıklanması edebiyat öğretiminde büyük önem arz etmektedir.

Klasik edebiyatda tasavvuf terimlerinin çok büyük önemi vardır. Bu terimler kendine has özellikleri ile dikkat çekmektedir. Tasavvuf terimlerinin gizli anlamları doğru açıklanmalıdır, aksi takdirde tasavvufî metinlerdeki anlamlar yanlış yorumlanarak müellifin söylemek istediği gizli anlamlar açıklanmamış olur. Bunun neticesinde araştırmalar yanlış yönde gidebilir ki bu da edebiyat öğretiminde zorluk yaratır.

Tasavvuf terimleri sûfi düşüncesinin mahsulüdür. Bu özel sözcükler insanlara ilâhî aşk sırlarını fısıldar ve böylece insanları ilâhî aşkın gizemli dünyasına alıp götürür. Bu anlamda tasavvuf terimleri aslında sûfîlerin gizemli dünyasına dahil olmak için gereken anahtarlardır. Tasavvuf terimlerinin doğru bir biçimde öğrenilmesi bu yüzden çok önemlidir.

Sûfîler ifade etmek istedikleri fikirleri yeni kelimeler yaratarak değil, kelimelere yeni anlam katarak söylemişlerdir. *Zülüf* (saç), *âşık*, *mâşuk*, *yar*, *gül*, *bülbül*, *şarap*, *kaş*, *göz*, *leb*, *meyhane* gibi pek çok tasavvufî terimi kelimelerin yeni sûfi anlamı kazanması ile meydana gelmiştir. Nesimî haklı olarak bu terimlerle zengin edebi eserlerin “kuş dili” ile yazıldığını söylemiştir. Neticede divân edebiyatının öğretiminde mecâzî anlamlarla bezeli bu dil mutlak araştırma talep eden önemli meselelerden biri olarak dikkat çekmektedir.

Buradan da anlaşılıyor ki tasavvuf terimlerinin sırrına vâkıf olma açısından bu kelimelerin yalnız sözlük anlamı değil, bunun yanı sıra tasavvufî anlamı da araştırılmalıdır. Bu terimlerin anlamları doğru açıklanmalı ve edebiyat tarihi derslerinde öğrencilere mutlak surette aktarılmalıdır.

Böylece tasavvuf terimlerinin anlamının açıklanması konusu dikkatli tetkik edilmesi gereken konulardandır. Buradaki terimlerin her biri taşıdığı mecâzî anlamla tasavvufta önemli semboller olarak yer alır.

Anahtar Kelimeler: *tasavvuf terimleri, divân edebiyatı, ilâhî aşk, edebiyat öğretimi*

The Importance of Sufi Terms in the Teaching of Literature

Abstract

Sufi terms are very important in the teaching of literature. So that explanation of sufi terms that are formed by changing the meanings of words, are of a great sigficance in the teaching of literature.

The hidden meanings of sufi terms must be explained thoroughly, otherwise the meanings in sufi texts would be interpreted wrongly, and the hidden meanings that the authors intended to express would be unexplained. As a result of it, the researches could be done in a wrong way, and this would cause difficulties in the teaching of literature.

Sufi terms are the products of sufi thinking. The sufis tell the ideas which they want to express not by making new words, but adding new meanings to the already existing words. A lot of sufi terms such as *züliuf* (hair), *âşık* (lover), *mâşuk* (beloved), *gül* (rose), *bülbül* (nightingale), *şarap* (wine), *kaş* (eyebrow), *göz* (eye), *leb* (lip) are formed as the words aquired new sufi meanings. Nasimi said that literary works rich in sufi terms are written with ‘language of the birds’. As a result, in the teaching of diwân literature, this language which is rich in metaphorical meaning is one of the important matters that demand thorough research.

* Azerbaycan, gunel0497@gmail.com

It shows that in order to understand the secrets of sufi terms, not only the literal meanings of these words, but also their sufi meanings must be explored. The meanings of these terms must be explained correctly, and taught to the students absolutely.

As a conclusion, explanation of tasawwuf terms is one of the topics that must be explored carefully. Each of the terms with metaphorical meanings here are among the important symbols in tasawwuf.

Keywords: *sufi terms, dīwān literature, divine love, the teaching of literature*

Giriş

Tasavvuf edebiyatında anlam gizliliği önemli bir yere sahiptir. Şöyle ki tasavvufi eserlerde ifade edilen manaları yalnızca remzleri doğru açıklamakla izah edebiliriz. Sûfi düşünceleri bu sembollerde saklıdır. Süleyman Uludağ remzle ilgili “Tasavvuf terimleri sözlüğü”nde şöyle açıklama yapıyor: “1. Simgе, anlamı gizli söz; 2. Sûfiler özellikle birbirine gönderdikleri mektuplarda ve pusulalarda rumuzlu ifadeler kullanmışlardır. Sahip oldukları bilgileri, ehli olmayanlardan kışkırdıklarından özellikle bunları gizlemeye çalışmalarıdır” (Uludağ, 2012: 293). İlahî düşünceleri ifade eden şairler eserlerinde bu remzlere geniş yer vermişler.

Tasavvufî düşüncenin derinliği sebebi ile sufiler anlatmak istedikleri konuları gizli anlamlarla bezeli bir şekilde ifade eder. Burada amaç yalnızca ehli olan kişilerin onları anlamasını istemeleridir. Bu bağlamda onlar pek çok sembolleri eserlerinde kullanmışlar ve buradan da tasavvuf terimleri meydana gelmiştir.

1. Tasavvuf Terimlerinin Meydana Gelme Sebepleri

Tasavvuf terimlerinin meydana gelmesinin sebepleri ile ilgili şunları söyleyebiliriz:

- 1) Sûfilerin kendi ilâhî tecrübelerini anlatmalarında kelimeler kifayetsiz kalıyor ve böylelikle, onlar kelimeleri kendi esas anlamından farklı, mecâzî anlamda kullanmaya yöneliyorlar.
- 2) Sûfiler ehli olmayan kişilerin onların gizli dilini anlamalarını istemezler. Onlar yalnız ârif kimselerin bu sırlara vâkıf olabileceğini söylerler.
- 3) İslam inancından kaynaklanan tasavvufta “Kur'an-ı Kerim”in dilinin gizliliğini rehber tutarak sûfi şairlerinin, sûfi metinlerinin de gizli bir dille yazılması gerektiği düşünülür.

2. Tasavvufta âşık ve mâşuk

Âşık tasavvuf terimi olarak ilâhî aşkla yanıp tutuşan kimseleri ifade eder. Onlar yalnız ilâhî aşkla Allaha kavuşmaya can atarlar. Süleyman Uludağ “âşık” terimini tasavvufta “Allahı son derece ve azami mertebede seven, hak âşığı” olarak nitelendirmiştir (Uludağ, 2016: 48).

İbn Arabiye göre aşkın en yüce makamı ilâhî aşktır. “Eğer insan Allah’a bağlanır, O’na âşık olursa. Sevgilisi Allah olur. Sevgisinde öyle ileri makâma ulaşır ki, Allah’ın yaratıklarına karşı duyulan aşkta yok (fenâ) olma halinden çok daha ileri bir makâmda, Allah’ın aşkında yok olur (Arabî, 2005: 32).

A.Gölpınarlı âşık ve mâşuk anlayışları ile ilgili şunları yazıyor: “Aşık (seven): Tanrının cemal vâ celaline vurulmuş insan”, mâşuk (sevilen): Tanrı” (Gölpınarlı, 1985: 157).

Mâşuk ise sevilen, âşık olunandır. Tasavvuf terimi olarak Allah’ı ifade eder. Sûfiler için gerçek sevgili Allah’tır. Allah Cemal-î Mutlak (mutlak güzel) ve Kemal-i Mutlaktır (mutlak varlık). Ondaki başka ne sevmeye ne de bilinmeye lâyık olan yoktur. Zaten yaratılışın esası da budur: O’nu bilmek ve sevmek (Pala, 2017: 109).

İbn Sîná mâşukla ilgili "Aşkın mahiyeti hakkında" adlı risalesinde yazıyor: "Aşkın sebebi de ondan, yani maşuktan nail olunan veya olunacak olan şeydir. İyilik arttıkça maşukluğu hak ediş de çoğalır ve iyiye âşıklık artar" (İbn Sîná, 2017: 94).

İbn Arabîye göre kimse Yaradanından başkasını sevmez ve sevemez: "Sevgi de böyledir: Hiç kimse kendi Yaraticısından başkasını sevmez. Fakat Zeyneb'in, Suad'ın, Hind'in ve Leylâ'nın sevgisiyle, ya da bu dünya sevgisiyle, ya da para ve nakâm hırsıyla ya da bu âlemde sevilen şeylerin sevgisiyle Allah gizlenmiştir. Şairler bütün sözlerini yaratıklar üzerine harcadılar ve O'nun hakikatini tam anlamıyla bilemediler. Arifler ise, duydukları her şiirde, her bilmecede (lûgaz), her methiyede ve her gazelde (tegazzül), şekillerin ve suretlerin perdesi arkasından sadece O'nu görürler" (İbn Arabî, 2005: 34).

Yer yüzündeki güzelliklerin Allahın tecellîsi olması İbn Arabînin şiirinde ifade edilen önemli bir husustur. Şöyle ki burada yaratılmışların en kâmil olan insanda Allahın tecellî etmesi düşüncesi ifade ediliyor:

*Seni evimde tuttum suretim izhar olsun diye
Seni teşbih ederim, tenzih ederim, Sen ki bende tecelli ediyorsun
Gözlerin bakmadı benim kadar kâmil bir kimseye
Hiçbir göz bakmadı Senin gibi bu varlığa
İmkân açısından hiç kimse yoktur Sen'den daha mükemmel
Bu konuda şeriattan delil getirdin, çok açık
Hangi kemal olursa olsun, hep Sen'sin söz konusu
Hangi görünüşte olursa olsun hep O'dur O
Yaratılışımı Adem'in suretinde ortaya çıkardın
Şeri ölçüler içinde buna iman ettim ben
Bu imkân içinde olsaydı Sen'den daha mükemmeli
Kuşkusuz kusurlu bir varoluş olurdu bende
Gelmemiştir âleme bir varlık benden daha mükemmeli
Çünkü benim varlığım suretinde belirginleştin Sen.
(İbn Arabî, 2005: 22)*

3. Tasavvuf terimi olarak şarap

Şarap sûfi remzlerinden biridir. Tasavvuf terimi olarak şarap aşk ve vahdet şarabı anlamını ihtiva ediyor. "Tasavvufta şarap aşkı, muhabbeti, şevki ve vecdi temsil eder. Şarap gibi aşk da insanın aklını başından alır, mantığını ve şuurunu kullanmasına engel olur" (Uludağ, 2016: 327).

"Klâsik Türk şiir geleneğinde şarap ve onunla ilgili unsurların hemen hemen tüm şairlerin en önemli şiir malzemeleri arasında yer aldığı görülmektedir. Bu husus, şarabın hem gerçek manada keyif ve sarhoşluk verici, keder giderici, rahatlatıcı özelliği ile eğlence ortamlarının biricik objesi olmasının hem de zaman içerisinde kazandığı sembolik anlamıyla aşkı ve daha özel manada ilahi aşkı temsil etmesinin tabii bir neticesi olmuştur" (Kuzu, 2014: 962). "Şarabın tasavvuf ıstılahında ve tasavvufi şiirde sembol düzleminde ilahi aşkı karşılaması, onun sarhoşluk vermesi, geçici olarak aklı hükümsüz kılması gibi özellikleriyle tasavvuftaki "sekr" hali arasındaki benzerliğe dayanmaktadır" (Kuzu, 2014: 963).

Yunus Emre şiirlerinde çokça kullanılan *şarap* terimi aşkı ve aşkın yarattığı mestliği ifade ediyor:

Bir sâkiden içtim şarap, Arştan yüce meyhanesi,

Ol sâkinin mestleriyiz, canlar anın peymanesi.

(Yunus Emre, Bir sakiden içtim şarap)

Burada kullanılan *sâki* kelimesi de tasavvuf terimlerindedir. İlâhî aşk sunan anlamındadır, tasavvufta daha çok Allahı ifade ettiğini görüyoruz.

Fuzûlînin bir beytinde kullanılan tasavvuf terimlerinden *sâki*, *cam-ı mey*, *mest*, *şarap* gibi kelimelerin tasavvufî anlamını izah ederek şairin ifade etmek istediği düşüncelere dikkat edelim.

Kimi huşyar görse sen ona ver cam-ı mey, sâki,

Bihamdillâh Fuzûlî mestdir vahdet şarâbından.

(Füzuli, 2005: 242)

Sâki tasavvufta ilâhî aşk şarabı sunan mürşid-i kâmilî veya Allahı ifade eder. Tasavvufî açıdan *cam-ı mey* ‘şarap kadehi’ anlamına gelir ve o ilâhî aşkla coşup taşan kalbe benzetilir. *Mest* ‘sarhoş’ anlamını ifade etmekle birlikte aynı zamanda tasavvufta ilâhî aşkın etkisinde olma durumunu ifade etmek için kullanılır. *Şarap* tasavvufta ilâhî aşkı temsil etmektedir. İlâhî aşk sarhoşluğu şarabın verdiyi sarhoşluk durumuna benzetilir. Fuzûlî burada huşyar (ayık) kimselere ilâhî aşk şarabı sunulmasını, ilâhî aşkın verdiği mestliği herkesin tatmasını diliyor ve bu aşkı tattığı için Allaha şükrediyor.

4. Tasavvuf terimi olarak *perde*

Hâ'il (perde) de önemli tasavvuf terimlerinden biridir. Tasavvuf terimi olarak *perde* Hak ile kulu arasında olan engel anlamına geliyor. *Perdenin (hâ'il)* tasavvufî açıdan ihtiva ettiği anlamı ile ilgili Süleyman Uludağ şunları söylüyor: “Perde Hak ile kulu arasındaki engel; âşığı mâşukundan ayıran hususlar. Madde, menfaat, mal, mülk, nefis zulmani perdeler olup Hakk'ı görmeye vâ ona ermeye engeldir. Basiret gözü perdeyle kamal olana mahcup vâ ehl-i hicâp denir. Hakkın tecellileri isâ nurani perdelerdir. “Allah ile kulu arasında yetmişbin perde vardır (MB 293)” (Uludağ, 2016: 285).

Seni cânân sanırım çık bedenimden ey cân

Ben ü cânânım arasında çok olma hâ'il.

(Fuzûlî, 2005: 204).

Burada varlığından, canından geçerek mâşukuna ulaşmak isteyen âşığın feryadı dikkat çekiyor. Mâşukla âşığın vahdeti için bu perdenin ortadan kalkması gerekir. Âşık vahdete kavuşma isteği ile yaşıyor. Bunun için elinden geleni yapmaya hazır olan âşık bütün perdeleri ortadan kaldırmaya çalışıyor, eğer bu perde kendisi ise bu durumda o, kendi canından geçmeye de hazır.

5. *Gül, mah (ay), bülbül, pervane, leb* gibi tasavvuf terimlerinin önemi

Tasavvuf terimleri olan *gül* ve *mah (ay)* mâşuk anlamına gelen sembollerdir. *Bülbül*, *pervane* ise âşığı ifade ediyor. *Pervane* nasıl kendini mumun ateşine atıyorsa âşık da kendini aşk ateşinde yakıp kül ediyor.

Dehen (ağız), *leb* (dudak) terimleri ağızdan “ol” kelimesinin çıkması ile varlıkların yaranmasına işare olarak gösteriliyor. “Dudağın (leb) hayat veren yapısı Hakk'ın “ben ona rûhumdan üfledim” (Hicr, 15/29) ve kün emri ile ilgili âyetlerle ilişkilendirilir. Başka bir yoruma göre lebin cemâlî tecellî, gözün ise celâlî tecellî yönünü temsil ettiği dikkate alınmalıdır” (Cengiz, 2014: 368).

Sonuç

Bu yazıda tasavvuf terimlerinin edebiyat öğretimindeki öneminden bahs ettik. Edebiyat öğretiminde tasavvuf terimlerinin gizli anlamlarına dikkat etmek oldukça önemlidir. Çünkü bu terimler kelimelerin yeni anlam kazanması ilə meydana gelmiştir ve yeni kazandığı mana ile bu kelimeler tamamen farklı gizli bir anlam ihtiva ediyor. Özellikle klâsik edebiyat derslerinde bu konuya mutlak surette değinilmesi gerekir. Tasavvufî şiirlerdeki gizli anlamları yalnızca bu terimleri doğru açıklayarak anlayabiliriz.

Kaynakça

Cengiz, M. (2014). *Bir tasavvuf klasiği olarak Mahmut Şebüsterinin Gülşen-i raz mesnevisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Füzuli, M. (2005). *Əsərləri. Altı cildə. I cild*. Bakı: Şərq-qərb

Gölpınarlı, A. (1985). *100 soruda tasavvuf*. İstanbul: Gerçek

İbn Arabî. (2005). *İlâhî aşk*. İstanbul: İnsan

İbn Sîna. (2017). *Aşkın mahiyeti hakkında*. İstanbul: Büyüyenay

Kuzu, F. (2014). Klâsik şiirde şarap kavramı və Fehim-î Kadîmin “Şarâb” redifli gazeli üzerine bir tahlil denemesi, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13 (4), 961-972

Pala, İ. (2017). *Kitab-ı aşk*. İstanbul: Alfa

Uludağ, S. (2016). *Tasavvuf terimleri sözlüğü*. İstanbul: Kabalcı

Yunus Emre. Bir sâkiden içtim şarap, <http://yunusemre.net/siirler/25-bir-sakiden-ictim-%C5%9Earap.html> (Erişim tarihi: 10.10.2020)

Edebî Eser ve Sinema Filmi Olarak Gölgesizler ve Uzun Hikâye'nin Eğitimde Kullanılabilirliği

Prof. Dr. Halil ÇELTİK, Öğretmen Emin BAŞ***

Özet

Bu çalışmada, Türk edebiyatı tarihinde kendine yer edinmiş Hasan Ali Toptaş'ın Gölgesizler romanı ve Mustafa Kutlu'un Uzun Hikâye adlı öyküsü ele alınacaktır. Bu iki eserin irdeleme amacıyla seçilmesinin sebebi her iki eserin de sinemaya uyarlanmış olmasıdır. Eserlerden birinin öykü birinin roman olarak seçilmesinin nedeni ise farklı edebî türlerin sinema sanatının olanaklarıyla birlikte Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi açısından kullanılabilirliğini tartışmaktır. Yine Uzun Hikâye kitap olarak 2000 yılında yayımlanmış, 2012'de sinemaya aktarılmış; Gölgesizler 1995'te yayımlanmış, 2009'da sinemaya aktarılmıştır. Her iki eser de yakın zamanlarda kaleme alınmış ve sinemaya aktarılmıştır. Benzer anlatım olanaklarının ve sinema tekniklerinin kullanıldığı varsayılarak bu iki eser tercih edilmiştir. Bununla birlikte Mustafa Kutlu, Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı müfredatında eserleriyle temsil edilmektedir. Hasan Ali Toptaş ise herhangi bir eseri ile Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı müfredatında yer almamaktadır. Sinemaya aktarılan romanlar evreninden, örneklem olarak müfredatta yer alan bir eserle, yer almayan bir eser incelenerek Türk Dili ve Edebiyatı eğitiminde sinemanın olanaklarının kullanımı değerlendirilecektir. Burada söz konusu eserlerin öncelikle edebî değerleri ortaya konacaktır. Daha sonra yazılı hâlleri ve sinemaya aktarılmış hâlleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar tespit edilecektir. Bu eserlerin beyaz perdeye uyarlanmış şekliyle eğitimde kullanılıp kullanılmayacağı değerlendirilecektir.

Anahtar Sözcükler: Sinema, roman, hikâye, eğitim.

The Availablity of Golgesizler and Uzun Hikaye As Literary Works and Movie in Education

Abstract

In this study, Hasan Ali Toptaş's novel Golgesizler and Mustafa Kutlu's story named Uzun Hikâye, who has a place in the history of Turkish literature, will be discussed.. The reason why these two works were chosen for analysis is that both works were adapted to the cinema. The reason why one of the works was chosen as a novel is to discuss the usability of different literary genres in terms of Turkish Language and Literature education together with the possibilities of the art of cinema. Also uzun Hikaye published in 2000 and adapted to the cinema in 2012; Golgesizler published in 1995, adapted to the cinema 2009. Both of the stories have been recently written and adapted to the cinema. These two works were preferred as it is thought that they might have similar expression possibilities and cinema techniques. In addition, Mustafa Kutlu is represented with her works in the Ministry of National Education Secondary Education Turkish Language and Literature curriculum. On the other hand Hasan Ali Toptas is not included in the Ministry of National Education Secondary Education Turkish Language and Literature curriculum with any of her works. The use of cinema's facilities in Turkish Language and Literature education will be evaluated by examining a work included in the curriculum as a sample and a work not included in the universe of novels transferred to cinema. Here, primarily the literary values of these works will be revealed. Then the similarities and differences between

* Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye, hceltik@gazi.edu.tr

** Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, emin.bas@gazi.edu.tr

the written version and cinema-adapted version will be determined. It will be evaluated whether these works can be used in education as adapted to the big screen.

Key words: Cinema, novel, story, education.

Giriş

Hem dünyada hem de ülkemizde sinemanın beslendiği önemli kaynaklardan birisi hiç şüphesiz edebiyattır. Türkiye’de 1960’lardan beri pek çok roman ve hikâye sinemaya aktarılmış ve bazıları da önemli gişe başarıları elde etmiştir.

Güzel sanatların görsel ve işitsel kolu olarak adlandırılan bu iki sanat dalı özellikleri itibariyle birbirine oldukça yakındır. Her ikisinin de malzemesi insan ve insan yaşamıdır. Bu sebeple özellikle romanlardan beyaz perdeye aktarılan çok sayıda eser vardır. Bunun yanı sıra Attilâ İlhan gibi pek çok sanatçının da roman yanında senaryolar da kaleme aldığı bilinen bir gerçektir. Çünkü kurgulama tekniği açısından roman, öykü gibi türlerin senaryo ile oldukça yakın olduğu kuşkusuzdur.

Edebiyatımızda Durmaz’a (2013: 75-79) göre, “*Necati Cumalı’nın Susuz Yaz, Derya Güllü, Fakir Baykurt’un Yılanlar’ın Öcü, Kemalettin Tuğcu’nun Ayşecik, Orhan Kemal’in Murtaza, 72. Koğuş, Bereketli Topraklar Üzerinde, Sokaklardan Bir Kız, Hanımın Çiftliği, Vukuat Var, Devlet Kuşu, El Kızı, Suçlu, Peyami Safa’nın Sözde Kızlar, Cingöz Recai, Dokuzuncu Hariciye Koğuşu, Alnının Kara Yazısı, Sabahsız Geceler, Cumbadan Rumbaya, Reşat Nuri Güntekin’in Çalıkuşu, Yaprak Dökümü, Değirmen, Bir Dağ Masalı, Akşam Güneşi, Dudaktan Kalbe, Kerime Nadir’in Samanyolu, Boş Yuva, Aşk Rüyası, Aşk Bekliyor, Esir Kuş, Hıçkırık, Uykusuz Geceler, Güller ve Dikenler, Sisli Hatıralar, Suyu Düşen Hayaller, Halide Edip Adivar’ın Vurun Kahpeye, Döner Ayna, Sinekli Bakkal, Rıfat Ilgaz’ın Hababam Sınıfı, Karartma Geceleri, Hüseyin Rahmi Gürpınar’ın Gulyabani, İffet, Mürebbiye, Aziz Nesin’in Zübük, Gol Kralı, Yaşar Ne Yaşar Ne Yaşamaz, Yusuf Atılgan’ın Anayurt Oteli, Pınar Kür’ün Asılacak Kadın, Adalet Ağaoğlu Fikrimin İnce Güllü, Duygu Asena’nın Kadının Adı Yok, Kemal Tahir’in Karılar Koğuş’u, Zülfü Livaneli’nin Mutluluk, Nahit Sırrı Örik’in Kiskanmak, Cengiz Aytmatov’un Kırmızı Eşarp, Sabahattin Ali’nin Kuyucaklı Yusuf, Refik Halit Karay’ın 2000 Yılı’nın Sevgilisi, Karlı Dağdaki Ateş, Kemal Bilbaşar’ın Cemo, Memo, Muazzez Tahsin Berkant’ın Mualla, Yılların Ardından, Garip Bir İzdivaç, Sabah Yıldızı, Murat Sertoğlu’nun Atçalı Kel Mehmet, Dağlar Bizimdir, Halit Ziya Uşaklıgil’in Kırk Hayatlar, Abdullah Ziya Kozanoğlu’nun Kolsuz Kahraman, Kızıl Tuğ, Turan Aziz Beler’in Seveda, Esat Mahmut Karakurt’un Son Gece, Erikler Çiçek Açtı, Ölünceye Kadar, Nizamettin N. Tepedelenlioğlu’nun Kara Davut, Aka Gündüz’ün Üvey Ana, Nemide Ali, İki Süngü Arasında, Ömer Seyfettin’in Diyet, Tarık Dursun Kakinç’in İnsan Kurdu, Kurşun Ata Ata Biter, Ercüment Ekrem Talu’nun Kopuk, Yaşar Kemal’in Ağrı Dağı Efsanesi, Yılanı Öldürseler, Muzaffer İzgü’nün İt Adası, Üç Halka Yirmibeş, Ferit Edgü’nün O, Zeyyat Selimoğlu’nun Deprem, Oktay Akbal’in Suçumuz İnsan Olmak” eserleri sinema veya televizyona aktarılmıştır ve bu eserler sinema tarihimizin köşe taşlarından olmuştur.*

Son dönemde sinemaya aktarılmış olan Hasan Ali Toptaş’ın Gölgesizler romanı ve Mustafa Kutlu’nun Uzun Hikâye öyküsü hem edebî eser hâliyle hem de film hâliyle değerlendirilecek ve bu eserlerin eğitimde kullanılıp kullanılmayacağı tespit edilecektir.

Gölgesizler

Romanın ilk bölümünde yazar/anlatıcı bir tiyatro sahnesi kurar gibi davranıyor. Üstelik bu oyunda kimin hangi rolü oynayacağını da belirliyor. Bundan daha önemlisi ise aslında romanda yaşanacaklara dair ipuçları veriyor. Üstelik bunları vurguluyor. Alâattin Karaca’nın (2011: 103) tespitleri de benzer yöndedir:

“Başlangıçta, kentteki dükkânda yazar/anlatıcının zihninde bir ışık parlamış, birtakım gölgeler canlanmış ve onların cisimsiz suretleri hayal perdesine yansımıştır sanki. Sonra oyun başlar, gölgeler hareketlenir, sahneler değişir birbiri ardınca; kayboluşlar, ölümler, şehvet ve garip aşklar... Ve romanın sonunda hayal perdesinin mumu giderek söner, oyun bitmiş, oyuncular (anlatıcı/yazar, berber, çırağı, Cingil Nuri, Muhtar, bekçi, Cennetin Oğlu, Güvercin vs.) gölgeler âlemine çekilmiş; bir anlamda asıl âlemlerine ‘yokluk dünyası’na dönmüşlerdir.”

Aslında Hasan Ali Toptaş, ilk satırlardan itibaren okuyucuyu neyin beklediğini hissettirmektedir. Birinci bölümün sonunda ifade edilenler mekânın değişeceğini ve bunun da hayali bir yer olacağını işaret etmektedir.

İkinci bölüm berberin hayaliyle köyde başlar ve olay örgüsüne yeni şahıslar dahil olur. Bu bölümde köy-kent zıtlığının vurgulandığını görmek mümkündür. Anadolu’nun herhangi bir köşesinde unutulmuş köylere ve köylülere dair, devlete muhtarın ağzından ince bir eleştiri söz konusudur.

Üçüncü bölümde köyde ve kentte karşımıza çıkan bazı kişilerin her iki mekânda da, olay örgüsünde yer alacağını görüyoruz. Bölümde mekânlar arasındaki geçişler masallara özgüdür. Berberin şehirden köye ulaşması bu türden bir geçiştir. Şehirde konuşan berber köyde susmaktadır. Mekânsal geçişlerle birlikte karakteristik değişimlerin de yaşandığı görülmektedir. Bu bölümde on altı yıl önce yaşanan şaşırtıcı bir kaybolma vakası, yazar/anlatıcı tarafından anımsatılıyor ve bugün de ilginç bir şeyin yaşanacağını imliyor. Metin içersinde yer alan suskunluklar ve boşluklar yazar/anlatıcının amacına hizmet etmektedir. Ayrıca kurgusal açıdan da yaratılan gizeme önyak olmaktadır. Tüm bu geçişler, belirsizlikler, değişimler aynı zamanda postmodern anlatıların tekniğidir. Bu geçişlere ve belirsizliğe dair Zehra Tekin (2011: 69) şu satırları dikkatlere sunuyor.

“Postmodern anlatılara özgü bir belirsizlik havasının hâkim kılındığı romanda, nedensellik ilkesinin geçerli olmadığı, tüm öğelerin birbirine dönüştüğü, iç içe geçtiği bir kurmaca evren yaratmıştır.”

Romanda yer alan birden fazla mekâna ait olma, hiçbir mekâna ait olmama, farklı suretlere bürünme, farklı kişiliklere girme ya da hayvan suretine girme hem geleneksel anlatıların hem de modernist anlayışın yansımasıdır. Gölgesizler’de kahramanların zaman zaman ortadan kayboldukları, başka mekânlarda ortaya çıktıkları, aynı anda birden fazla yerde görüldükleri bilinmektedir. Romanda olayın kahramanlarından birinin ayı olduğu, ayının bir kızı dağa kaçırarak hamile bıraktığı anlatılmaktadır. Doğan çocuk ise insansı bir varlıktır. Geleneksel anlatılarda da insan dışında, insani özellikler taşıyan varlıklar vardır.

Romandaki mekânla birlikte zamanın anlatımı da masallara benzer. Muhtarın ilçeye gidip dönmesi binlerce yıl sürmüştür. Bu, çağımız bilincinin zamanı değildir. Yazar/anlatıcı geri dönüş tekniğine başvurarak geçmiş ve yaşanan zaman arasında mekik dokumaktadır.

Eserde, muhtarlıkta asılı olan bayrak, devleti ve devletin otoritesini temsil etmektedir. Yine kahramanların söylediklerinden ve tasvirlerinden kırsalda yaşayan insanların devlete bakış açısını görmek mümkündür. Benzer bir değerlendirmeyi de Alâattin Karaca (2011: 108) yapar:

“Gölgesizler, esas itibarıyla felsefi yönü ağır basan bir roman; ancak yapıtta toplumsal sorunlara da değiniliyor. Bu bağlamda otoriter devlet devletin ve bürokrasinin insana bakışı, Anadolu’ya ilgisizliği, romanda dile getirilen başlıca sorunlar.” Bir başka yönüyle, yazarın Gölgesizler’de halk inanışlarına önemli ölçüde eserinde yer verdiğini görmekteyiz. Yazar; muska yazma, ayının kız kaçırması, yılanlarla dostluk, büyü yapma gibi birçok inanışı eserinde dikkatlere sunuyor. Aslında sanatçı bunları köy yaşamının bir parçası olarak ve romanın dokusuna uygun olarak kullanıyor.

Yazar/anlatıcı hem zamansal hem de mekânsal açıdan sürekli yer değiştirerek bunun çok katmanlı bir anlatı olduğunu okuyucuya hissettirmektedir. Olay örgüsü bir köyde bir kentte, zaman ise bir geçmişte bir yaşanan anda kullanılarak çok katmanlı bir anlatı kurgusu oluşturuluyor. Biçimsel açıdan bu çok katmanlı yapı ve çift örgülü anlatı arasındaki geçişkenlik metni zenginleştirmektedir. Abdullah Yavuz Altun (2009: 8)eserin biçimine dair şu değerlendirmeyi yapar:

“Hikâyenin biçimsel özetini yapmak gerekirse kısaca, romanın üç katmandan müteşekkil olduğunu varsayabiliriz: (1) Yazarın kendi varoluş katmanı ve zihnindeki dünya, (2) berber dükkânındaki karakterler ve orada yaşayanlar, (3) ‘aklının uzak köyü’ dediği katman ve oradaki kurgu... Bahsettiğim üç katmanın zamansal farklılıkları mekânsal anatomileri incelendiğinde, bu geçişliliğin zamanı bollaştırmakla birlikte tekrara kapı araladığını ve bu tekrarın sonsuzluğa yaklaşma çabası olduğunu düşünmek gerekir. Çünkü en tepede duran tanrı-yazarın konumu, metinde yaşanan tekrarlarla birlikte daha da sağlamlaşırken karakterleri ve yaşananları giderek şeffaflştırıyor.”

Şahısların ise bir kısmı şehirde, bir kısmı köyde, bir kısmı ise hem şehirde hem köydedir. Lakin romanda kesin olan bir şey var ki eserde var olan her kişinin varlığının bir de gölgesizliği vardır. Bu durumla ilgili olarak Alâattin Karaca (2011: 96) şu yorumu yapar:

“İki evren vardır romanda; iki paralel evren, biri var oluş evrenidir bunların; diğeri yok oluş evreni. Biri kentteki berber dükkânı, diğeri köy. Kentte kaybolan köyde, köyde kaybolan kentte çıkar ortaya. Ama hangisi var oluş evrenidir, hangisi yok oluş evreni? Hangisi gerçektir, hangisi düş?”

Romanda yer alan gidişler, yok oluşlar, eksilişler romanın dokusuna uygun olarak oluşturulmuştur. Romanda anlatılanlar varlık ve yokluk ikileminin yansımasıdır. Bu anlayış ve üslup romana felsefi bir derinlik kazandırmaktadır.

Köyde yaşanan olaylar ancak fantastik anlatılara özgüdür. Anlatılan bir köy var olmasına rağmen yazar/anlatıcı kuşku yaratmakta ve köyün varlığı konusunda gizem oluşturulmaktadır. Herkesin köye geldiğini iddia ettiği çerçinin, aslında köye yıllardır uğramadığının ifade edilmesi varlık-yokluk ikilemini güçlendirmektedir. Bu belirsizlik ve ikilemlere dair Semih Topsakal’ın (2011: 146) değerlendirmesi şöyledir:

“Gölgesizler romanı tıpkı gölgesizliğin belirsizliği gibi bir ihtimaller ve olanaksızlıklar yumağı halinde sayfalarca akar. Yazarın kurduğu yüzlerce belki’ler, olabilir’ler, sanki’ler arasında hiçbir şeyin kesin olmadığı bir dünya çizilir metinde.”

Romanda var olan ya da var olduğu iddia edilen her şey yavaş yavaş kaybolmaktadır. Bu bazen mekândan ayrılarak gerçekleşiyor yahut bölünerek, dağılarak, kılık değiştirerek gerçekleşiyor. Bu yok oluşa hem insanlar hem de nesnelere dahildir.

Cıngıl Nuri’nin kayboluşu da yeniden ortaya çıkışı da masal, efsane gibi geleneksel anlatılara mahsustur. Köyde kaybolan Cıngıl Nuri’nin şehirdeki berberde ortaya çıkması, kentteki berberin ise orda kaybolup köyde ortaya çıkması bilinçaltının ürünüdür. Yazar/anlatıcı; bölerek, parçalayarak hem yok etmektedir hem de diğer tarafta var etmektedir.

Hasan Ali Toptaş, Doğu’nun anlatılarına da Batı’nın roman tekniğine de hâkimdir. Gölgesizler romanında, bu iki anlayışın başarıyla sentezlendiği görülmektedir. Doğu’nun mistik anlatıları, Anadolu’nun efsaneleri, yaşamı, metni besleyen önemli kaynaklar olarak göze çarpar. Seval Şahin’in (2003: 38) Toptaş’ın tekniğine dair açıklamaları dikkat çekicidir:

“Gölgesizler’de yazar, bugün dünya edebiyatında kendine çoktan yer edinmiş olan büyümlü gerçekliğin unsurlarından yararlandığı gibi modern roman tekniklerinden de yararlanmış. Kitabı, kurgu itibariyle büyümlü gerçekliğe, anlatım tekniği itibariyle ise modern romana dahil etmek belki de en doğrusu.

Romanı kurgu itibariyle büyüülü gerçekçi olarak tanımlamamızın nedeni; bu anlatı türünün en belirgin özelliklerinden olan şiirselliğe sahip olması ve elbette gündelik hayatı efsaneleştirmesi.”

Hasan Ali Toptaş, Cıngıl Nuri karakteriyle evrenin varlığını ve yokluğunu sorguluyor. Günlük hayatın içinde yaptığımız her şey bir oyunun küçük parçaları mı? Ya da dünya gerçekten bir yanılsamadan ibaret mi? Bu soruların cevabını, yazarın Gölgesizler romanında aradığını görmekteyiz. Bu minvalde eserin adının Gölgesizler oluşu da bu durumla ilintilidir. Bülent Yıldız (2009: 64) şu noktayı ön plana çıkarmaktadır:

“Anlatı isminin Gölgesizler olmasının bir tesadüf olmadığını varsayarsak, var olan yalnızca yazarın zihnindeki imgeler toplamıdır. Zihinde vardır ama gerçekte yoktur. Tasarımdır ve tasarımda olanın gölgesi olmaz. Ortada somut bir varlık değil, soyut, zihinde tasarım halinde bir varlık vardır. Bu noktadan bakıldığında aslında varlık vardır demek zordur. Romandaki varoluş biçimi, yokoluş üzerine kurgulu bir varoluştur. Hayalidir. İmgeseldir. Tasarıdır.”

Asker Hamdi ve Aynalı Fatma efsanesi eserde kayıpların var oluşudur. Yazar bir yandan köyde yaşayanları yok ederek insanın varlık sorununu irdelerken diğer yandan hiç olmamışları(efsaneleri) gündeme getirerek bunu yapıyor.

Hasan Ali Toptaş, Gölgesizler'de şiirsel bir dil yaratmıştır. Bol bol özgün imge oluşturarak bu anlayışa zemin hazırlamıştır. Bu durum metni bir romandan ziyade masalsi bir anlatıya yaklaştırmıştır.

Yine Gölgesizler'de yazar/anlatıcı birden fazla bakış açısını kullanmaktadır. Toptaş, eserinde bazen kahraman, bazen müşahit, bazen de ilahi bakış açısını tercih eder. Kimi zamanda olayları karakterlerin gözünden, onların kişiliğine girerek anlatır. Zaman zaman da bu karakterlerin değiştiğini görürüz. Bu söylem tarzı romanı daha canlı kılmakta ve okuyucunun zihni de zinde kalmaktadır. Romandaki anlatıcı ve bakış açılarına yönelik Nil Yüzbaşıoğlu (2010: 38-39) şunları söylemektedir:

“Romanda yazarın anlatıcıyı ilahi ve beşeri karakterli olarak değiştirmeli kullanmasıvakayı daha canlı hale dönüştürür....Bu şekilde romanın hikayesi, yazar-anlatıcı ve kahraman-anlatıcı olmak üzere iki anlatıcı tarafından anlatılır.”

Romanda herkesin yok olma şekli farklı tasarlanmıştır. Cıngıl Nuri, Aynalı Fatma, Asker Hamdi, Cennet'in oğlu bu duruma örnek olarak verilebilir. Kimi kaçarak, kimi delirerek, kimi yok olarak, kimiye hiç olmayarak yokluk âlemine karışmıştır.

Romanın sonuna gelindiğinde ise aslında tüm romanın bir hayalden ibaret olduğunu görmekteyiz. Yazar, romanının kurgusunu, çocukluğunda dinlediği ve aslında Anadolu köylerinin birçoğunda anlatılan bir anlatının üzerine inşa etmiştir. Henüz romanının başında, oyun kanlı olacak anlaşılan, diyerek kurgu hakkında önemli bir ipucu paylaşmıştır. Benzer bir değerlendirmeyi Alâattin Karaca (2011: 100) yapmıştır:

“Romanın sonunda tüm öykünün bir düştürden ibaret olduğuna vurgu yapılması, aslında öykünün de yok olduğuna işaret etmektedir. Toptaş böylece sanatsal yaratıyı da bir var oluş- yok oluş eksenine açıklar.”

Hasan Ali Toptaş, Gölgesizler romanında zaman, mekân ve kişi algısını değiştirmiştir. Bilincin sınırları dışına çıkarak ilginç ve ilgi çekici bir kurguyu, halk anlatılarıyla besleyip varlık ve yokluk sorununa sıra dışı bir bakış açısı getirmiştir. Bunun yanında devlet birey ilişkisini, yaşamın tekrarlarını, kırsalda yaşayan insanların hayata ve olaylara bakış açısını, gözler önüne sermiştir. Gölgesizlerin estetiğine ve kurgusuna yönelik Yıldız Ecevit'in (2004: 169) değerlendirmesi şöyledir:

“Alışılmışın dışında kurgusu olan, çokkatmanlı öyküsüz metinlerdir bunların çoğu; geleneksel mimesiz estetiğinin dışında yer alırlar; dış dünyayı teke tek yansıtmazlar. Soyut bir resim sanatçısı gibi dünyadan

aldığı formları metine malzeme olarak kullanıyordur Toptaş; sonra inanılmaz bir titizlikle onları farklı formlara dönüştürüyor, daha önce var olmamış yapıtlar yaratıyordu.”

Gölgesizler’de, önemli noktalardan birisi de Mantiku’t-Tayr’a göndermelerdir. Yazarın romanda güvercin motifini kullanması, “aynalı kuşlar” ifadesini sıkça tekrarlması, daha sonra Güvercin’in bir karakter olarak karşımıza çıkıp kaybolması ve sürekli belirsizlik yaratarak varlığı sorgulaması yazarın, bu eserin felsefesinden önemli ölçüde faydalandığının göstergesidir. Pelin Aslan (2004: 27-28)bu göndermeleri şu cümlelerle yorumluyor:

“Düşün hakikatin ta kendisi olduğu, kurmaca olanla gerçek olanın sınırlarının silindiği bir roman Gölgesizler. Benzersiz bir yaratıcılık, titizlikle oluşturulmuş bir kurgu ve usta işi bir dil, bu sefer ‘kayıp insanları’ ve ‘kayıp hayatları’ anlatmak için bir araya gelmiş ve varoluşa dair binlerce soru soran mükemmel bir yapıt oluşturmuştur... Kaybolup giden insanların, daha önce kaybolmuş olanların efsaneleşmiş öyküleriyle örülmüş şiir tadındaki bu romanda her kayboluşun hikâyesi aslında aynada kendini ve ötekini arayanların hikâyesine dönüşmekte ve zorlanmayı göze alabilecek, sarsılmaya hazır okurları bu bol bol dolambaçlı hikâyeye katılmaya çağırılmaktadır.”

Sanatçı, mekânlar arasındaki geçişlerle mekân belirsizliği, zamanın ötesinde yeni zamanlar yaratarak zamansal belirsizliği yaratıyor. Romanda var olan kişileri yok ederek, yahut olmayanları var ederek yine belirsizlik yaratmaya devam ediyor. Öte yandan romanın isminin Gölgesizler oluşu da aslında anlatılan her şeyin bir hiç olduğunu işaret etmektedir. Alâattin Karaca’nın (2011: 96) bu durumla ilgili tespitleri şunlardır:

“Değiş yerindeyse, romanın ‘tema’sına koşut biçimde, okur da kaybolur zaman ve uzam dehlizinde, kahramanların peşinde; bir kentteki berber dükkânına, bir köye gider gelir... Zaman uzam ve kahramanlar arasında meydana gelen bu gidiş-gelişlerle zihin yorulur, düşünle gerçek birbirine karışır ve okur da kaybeder yolunu, okur da bölünür Cingül Nuri gibi, berber gibi, çirak muhtar bekçi gibi...”

Sağlam kurgu, modern anlatı teknikleri, zengin beslenme kaynakları, geleneksel anlatılar ile Hasan Ali Toptaş okuyucusuna yepyeni bir dünyanın kapılarını açıyor. Bu dünyada gerçekle hayal iç içe geçmiş durumdadır. Bazen hayal ile gerçek yer değiştirir. Bazen neyin hayal neyin gerçek olduğu fark edilemeyecek kadar kılık değiştirir.

Toptaş, yarattığı karakterler ile Türk romancılığına yeni ufuklar açar. Cennet’in oğlu tiplemesiyle insanın kendi içinde yok oluşunu anlatırken, akıl sınırlarını aşmış bir insanın penceresinden dünyaya bakmayı başarır. Yine muhtar karakteriyle devletle bütünleşirken halkı gözardı eden yöneticilere dikkat çeker.

Bir Sinema Ürünü Olarak Gölgesizler

Edebiyat, sinemayı besleyen en önemli kaynaklardan birisidir. Hem dünyada hem de Türkiye’de sinemanın ilk evrelerinden itibaren, sinemacıların edebî eserlere yöneldiğini, birçok klasik eserin beyaz perdeye aktarıldığını görmekteyiz. Bu yakın ilişkinin temelinde edebî eserler ile sinemanın insan gerçeğini esas alması yatmaktadır. Edebiyatın gündelik yaşamın ayrıntılarını kurgusal süzgeçten geçirip yeni bir dünya yaratma çabası sinemayla aynı paydada buluşmasına zemin hazırlamıştır.

2004 yılında Ümit Ünal’ın yönetmenliğinde filme aktarılan Gölgesizler romanı, edebiyatımızda bu anlamda kendine özgü bir yer edinmiştir. İşlediği tema, kurgusal düzeni ve postmodern öğeleri nedeniyle sinemaya aktarımı zor olan bu eser, başarılı eksiltmelerle ve tamamlayıcı unsurlarla sinema tarihindeki yerini almıştır. Aytekin Can ve Faruk Uğurlu, (2010: 83) Gölgesizler filmine dair şu değerlendirmeyi yaparlar:

“Gölgesizler filmi, romanın genel anlatısı, düşle gerçeğin birbirine karıştığı olay örgüsünü olanaksızlık, kendine gönderme, eksiklik gibi matematiksel kavramları postmodern metaforlar olarak kullanmıştır. Romanın içindeki karakterler varoluş, benlik, öteki asıl gibi sorgulamaları filmin anlatı yapısı içerisinde gerçekleştirmişlerdir.”

Roman sinemaya aktarılırken her şeyin aktarılması mümkün değildir. Eserdeki tüm olayların, tüm ayrıntıların filme aktarılması teknik açıdan ve zaman sınırlılığı açısından mümkün görünmese de romanın kurgusuna sadık kalınması esastır. Bu açıdan Gölgesizler değerlendirildiğinde, ana kurguya sadık kalındığını söylemek mümkündür. Fakat roman ve film arasında belli başlı değişiklikler vardır.

Roman, yazar/anlatıcının berber dükkânına girmesiyle başlar. Film ise yolda yürüyen bir adam sahnesiyle başlar. Romanda köy alanındaki kokuyu ilk kez Cennet'in oğlu fark ederken filmde ise bekçinin fark ettiği gösterilir. Romanda, Ramazan evin avlusunda tek olarak tasvir edilir. At saldırdığında filmde yanında amcası olduğu görülür. Romanda büyü yapılan saçın Güldeben'den alındığı anlatılıyor filmde ise net olmamakla birlikte attan alındığı ima ediliyor..

Romanda Cennet'in oğlunun yılanlarla köyde dolaştığı sahne filmde yoktur. Romanda ise muhtarın özürülü oğlu evinin altında yaşıyor olarak anlatılırken romanda bundan hiç bahsedilmez. Ramazanın at tarafından öldürüldüğü sahnede bekçinin ata ateş etmesi romanda bulunmaz. Filmde muhtarın kentteki berberde ortaya çıkışı romanda yoktur. Bir başka değişiklik ise filmde muhtarın ölümü Reşit'in kızının köye getirilmesinden hemen sonradır. Romanda ise muhtarın ölümünün ortaya çıkması bir sonraki gündür.

Ocak üstünde kaynayan demlik sahnesi filmde hem başta hem sonda vardır. Romanda ise sadece eserin sonunda yer alır. Filmde berber duvarda asılı ağaca bakarken bir anda benzer bir manzarayla yolda yürürken görülür. Romanda duvardaki güvercin resminden sık sık bahsedilirken bir ağaç resminden bahsedilmez. Filmde Cıngıl Nuri'yle imamın ilişkisini bekçi biliyor, romanda ise bu durum belirsiz. Romanda Cıngıl Nuri bulunamayınca karısının uzun süre kendini eve hapsettiği anlatılır. Filmde böyle bir durum yoktur, yalnız Cıngıl Nuri köye geri dönünce karısı kayboluyor. Muhtarın Cennet'in evine gittiği sahne romana göre kısmen farklıdır. Yine postacının köye geldiği sahne romandan ayrıdır.

Film, berberin gidişiyile son bulur. Romanın bitiş sahnesi ise yazarın evine gelmesiyle olur. Romanda daha eski bir köy tasviri vardır. Filmdeki evler, diğer mekânlar ve yaşam romana göre daha modernidir. Bunlardan biri de romanda ulaşım atlarla sağlanırken filmde eski model arabalar mevcuttur.

Bunlar dışında genel olarak senaryolaştırma sürecinde romanın dokusuna sadık kalındığı açıktır. Filmin görsel efektleri, sesler ve müzik romanın ana fikrine uygundur. Filmde, romana göre olay örgüsündeki eksiltmelere rağmen kopukluk olmamıştır. Filmdeki karakterler romana uygundur ve genel olarak başarılı performanslar ortaya konulmuştur.

Gölgesizler'in Eğitimde Materyal Olarak Kullanıma Uygunluğu

Hiç şüphesiz çağımızın en fazla dikkat çeken ve ilgi toplayan sanat dalı sinemadır. Bu bakımdan özellikle edebî eserlerin öğretiminde filmler kullanılabilir. Öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları ve yetiştikleri çağ dikkate alındığında sinemanın eğitimde kullanılması artık bir gerekliliktir. Zira yüzyılımızın özellikleri itibariyle genç nesil, okumaktan ziyade televizyona ve sinemaya daha çok meyillidir.

Edebiyatımızda çok sayıda romanın filme aktarıldığı göz önünde bulundurulursa önemli sayıda materyal ortaya çıkacaktır. Lakin bu filmlerin bir süzgeçten geçirilmesi gerekmektedir. Kültürel normlara uygunluğunun tespit edilmesi icap etmektedir. Öğrencilerin yaş grubu itibariyle etkiye açık bir dönemde olmaları değerlendirmenin ciddi yapılması gerekliliğini ortaya çıkarır. Sinema sektöründeki birçok

filmin on sekiz yaş üzeri insanlar için üretildiği düşünülürse, birçok roman uyarlamasının da eğitimde kullanımının sakıncaları olacağı açıktır.

Gölgesizler romanı başarılı bir aktarma örneği olmasına rağmen birkaç açıdan eğitimde kullanılmaya uygun değildir: Öncelikle içerdiği postmodern öğeler ve roman tekniği açısından orta öğretim öğrencileri için algılanması ve yorumlanması yönüyle algı düzeylerinin üzerindedir. Bunun yanında sürekli belirsizlik yaratılması, Doğu kültürlerine ve edebiyatlarına göndermeler yapması öğrenciler tarafından romanın özünün algılanmasını güçleştirebilir.

Romanda yer alan halk anlatıları ve efsaneleri ahlak gelişimi açısından öğrencileri etkileyebilir. Romanda anlatılan Asker Hamdi ve Aynalı Fatma efsanesi, ayının kız kaçırması, kızın yarı insan yarı hayvan bir çocuk dünyaya getirmesi, imamın büyü yapması, atın insana âşık olması gibi unsurlar bu metnin eğitim materyali olarak kullanılmasını güçleştirmektedir. Bununla birlikte romanın birkaç sahnesinde var olan içki ve sigara, örnek oluşturması açısından filmin derste kullanımını sakıncalı hâle getirir.

Tüm bunların yanında filmde yer alan gizli aşklar ve cinsellikle ilgili birkaç sahne ile birlikte kanlı bir ölüm sahnesi filmi eğitimde kullanmaya engel durumlardır.

Uzun Hikâye

Uzun Hikâye; olay örgüsü, kişiler ve hacmi açısından bir hikâyeden daha ziyade romana yakındır. Hikâyenin anlatıcısı o zamanlar on altı yaşında olan gençtir. Yani kahraman anlatıcı kullanılarak hikâye oluşturulmuştur. Zamansal geri dönüşle, kahraman anlatıcı çocukluğuna dönüp hikâyeyi anlatmaya başlıyor.

Mustafa Kutlu, Uzun Hikâye’de geleneksel anlatı yöntemlerinden önemli derecede faydalaniyor. Bu sebeple hikâyede anlatıcı bir meddah havasındadır. Kutlu, birçok söyleşisinde eserlerini genellikle kahvehanelerde, tek oturuşta yazdığını sonradan bir daha üzerinde çalışmadığını ifade etmiştir. Bu, meddahın hikâyesini doğaçlama anlatması gibidir. Sanatçının yazmadaki tavrı da buna benzer. Kutlu’nun (2016: 12) eserinde bunu görmek mümkündür.

“Dede-torun sırt sırta verip tutunmuşlar hayata. Ancak hayat dediğin nedir ki? Anlaşılmaz bir sır. Kurduğumuz düzen hep öyle sürüp gidecek sanırız. Birden ip kopar, ışık söner, her şey darmadağın olur. Nitekim babam için de öyle olmuş.”

Hikâyede öne çıkarılan bir başka yan ise mekânsızlık duygusudur. Bu durum, özellikle Anadolu’da gurbetçilik anlayışı ile karşımıza çıkar. Şehir şehir dolaşarak çalışan insanlar mekâna aidiyet duygusunu yitirmektedir. Yazarın hayatında olan bu olayın hikâyeye sızdığı görülmektedir. Çünkü yazarında, babasının memuriyeti neticesinde çocukluğunun farklı şehirlerde geçtiği bilinmektedir. Ayşe Mungan Başkal (2010: 47) konuyla ilgili benzer bir noktaya dikkat çeker:

“Kutlu, bu eserinde göç olgusuna da dolaylı yollardan vurgu yapmaktadır. Bulgar muhaciri bir ailenin çocuğu olan Ali Bey’in kendini bir yere ait hissedememesinin temellerinde muhacir olması yatmaktadır. Kendini bir yere ait hissedemeyen bu insanlar karşılaştıkları sorunlar karşısında kendilerinde mücadele etme gücü bulamazlar. Çünkü onlar yabancısıdır ve orada kalmak, yerli olanların; oraya ait olanların hakkıdır.” Mustafa Kutlu, hikâyenin temasına uygun olarak halkın kullandığı Türkçeyle eserini kaleme almıştır. Dili oldukça yalın, pürüzsüz ve akıcıdır. Halk arasında kullanılan sözcüklere, deyimlere, atasözlerine hikâyede bol bol yer vermektedir.

Eserde hikâyenin başkahramanlarından Ali Bey, adalet arayışının temsilcisi olarak karşımıza çıkar. Onun bu tavrı zorunlu sürgünlerle ömrünü tüketmesine sebep olmuştur. Bununla birlikte devrin yöneticilerinin halkın bu adalet arayışına bakış açısı da eserde dikkatlere sunulur.

Uzun Hikâye'de halk inanışları önemli miktarda eserde yer almaktadır. Yazarın yetiştiği ve yaşadığı kültürel ortam ile yazarın gözlem gücü bunu etkilemiştir. Hocalara, muskalara, yatırlara eserde yer verildiği görülmektedir.

Kutlu, bu eserde dönemin sosyal hayatının ipuçlarını da bize verir. Gençlik akımlarından müziğe, eğlencelerden sinemaya kadar pek çok konuda günlük yaşam değerleri eserde yer bulur. Bu yazarın realist bakışının sonucudur. Bununla birlikte devrin bürokrasisiyle ve siyasileriyle Ali Beyin sürtüşmeleri hem sürgünlerinin sebebidir hem de devrin yönetim anlayışının eleştirisini içerir. Ayşe Mungan Başkal'ın (2010: 46) duruma yönelik değerlendirmesi şöyledir:

“Uzun Hikâye Türkiye’de 70’li yıllarda yaşanan siyasi ortam ve toplumun aidiyetinin hikâye diliyle incelenmesidir. Bu yıllar ülkemiz insanlarının hangi kültüre, doğuya mı batıya mı ait olma çabalarının yaşandığı, yoğun olarak tartışıldığı yıllardır.”

Uzun Hikâye, Anadolu’yu kasaba kasaba dolaşan bir baba oğulun öyküsüdür. Yazar bu ana öyküyü çeşitli küçük olaylarla ve aşk serüvenleriyle besleyerek zenginleştirir. Yazarın betimleme gücü sizi herhangi bir Anadolu kasabasına götürür. Bu kasabalarda yaşanan ve kahraman/anlatıcı tarafından anlatılan olaylar, merkezde kahraman etrafında şekillenir ve eserin olay örgüsünü meydana getirir. Alâattin Karaca (2004: 53) olay örgüsüne dair şu değerlendirmeleri yapar:

“Sonuç olarak Uzun Hikâyetek bir ana vak’aya bağlanan olay halkalarından oluşmaz. Vak’a çatışma üzerine kurulmamıştır. Olay halkaları, bağımsız öyküler hâlinde, kahraman yaşam öyküsü içinde bütünlüğe kavuşurlar. Olayların anlatımında kimi kez kronolojik akışa uyulmamışsa da, gelişme bölümünden itibaren kronolojiye uyulmuştur. Bu nedenle Uzun Hikâye düzenli bir vak’a kuruluşuna sahiptir.”

Kitabın ikinci bölümü, kahramanın ve babasının yeni sürgün oldukları kasabada başlıyor. Kahraman/anlatıcı liseyi bitirmiş, birkaç kez üniversite sınavına girmesine rağmen başarılı olamamıştır. Buradan hareketle aradan 3-4 yıllık bir zamanın geçtiğine hükmedebiliriz. Bu aradaki zamanda ise neler yaşandığı muğlaktır. Kutlu, bu kasabada yaşananları aktarırken yine dönemin sosyal hayatını ve kadın erkek ilişkilerini de gözler önüne serer. Kasabada insan ve komşuluk ilişkilerinin aksine kadın erkek ilişkileri oldukça sınırlı ve saygıya dayalıdır. Hatta neredeyse imkânsızdır. Fethi Naci'nin (2000: 13) esere yönelik tespitleri şöyledir:

“Uzun Hikâye, öyle sanıyorum, büyük ölçüde yaşanmışlığa dayanıyor. Kitaba egemen olan insan sevgisi, iyilik duygusu, yardımlaşma, dayanışma alıp başını gitti.”

Uzun Hikâye'de Mustafa Kutlu, toplumda dejenere olmuş tip olarak Üçgen Erdoğan'ı anlatırken ironik tavrı ön plana çıkarır. Suna'yı da İstanbul'a kaçırarak ve yaşam öykülerinin sonunu muğlak bırakarak adeta cezalandırmıştır. Aslında bu durum yazarın kültürel deformasyona karşı tavrının göstergesi olarak da yorumlanabilir.

Mustafa Kutlu, küçük kasabaların adeta fotoğrafını çeker. Uzun Hikâye'de kasabadaki yaşam en canlı, en doğal hâliyle okuyucuya aktarılır. Kasabadaki dedikodular, çıkar ilişkileri, abartılar, gizli aşklar, hayal kırıklıkları, hüznler, adaletsizlikler, mücadeleler dahası yaşamın kendisi, en realist şekilde aktarılır. Alâattin Karaca'nın (2004: 53) tespitleri şöyledir:

“Uzun Hikâye, genç bir anlatıcının babası ile beraber Anadolu’nun çeşitli kasabalarında yaşadıklarını anlatan otobiyografik bir öyküdür. Olay örgüsünden de anlaşılacağı gibi, kasabalarda yaşanan aşklar, ayrılıklar, hüznler, hayal kırıklıkları, umutlar ve toplumsal adaletsizlikler, bu öykünün tematik dokusunu oluşturur. Aslında Mustafa Kutlu, bir baba oğulun yaşam öyküsü çevresinde, Anadolu’nun küçük kasabalarındaki yaşamı konu edinmektedir.”

Uzun Hikâye’nin sonuna gelindiğinde anlaşılıyor ki oğlu da babasının izinden gitmiştir. Hanyeri kasabasından İstanbul’a gitmek için ayrılan oğul, hiç bilmediği bir istasyonda trenden inmiştir. Babasının öyküsünden farklı olarak ise oğlunun yolculuğu yalnız başlayıp yalnız sonlanmamıştır. Fakat kahraman babasının izinden giderek onun mücadelesini, duruşunu, hayata bakışını devam ettirecektir. Babasının, oğlu kasabayı terk ederken daktiloyu ona vermesi ve bu yanındayken korkma demesi bu mirasın oğluna geçtiği şeklinde yorumlanabilir. Benzer bir tespiti Alâattin Karaca’nın (2004: 56) yaptığı görülmektedir:

“Mızikanın yanı sıra daktilo, babanın kullandığı bir araç olarak erdem ve toplumsal mücedelenin simgesidir. Her iki alet de öykünün sonunda babadan oğula geçer. Bu, yaşamın sürdüğünün, hüznün ve erdem mücadelesinin babadan oğula, kuşaktan kuşağa geçtiğinin göstergesidir.”

Yine öykünün sonunda kahraman/anlatıcının öyküyü bir otel odasında yazmaya başladığını ve otel odasında bitirdiğini görmekteyiz.

Eserde kurgu açısından bir nokta hariç aksaklık yoktur. Eserde 24. sayfada Remzi olarak bahsettiği kişi için 26. sayfada Rıza mıydı, Remzi miydi hatırlamıyorum, der. Bu durum bir dikkatsizliğin ve eserin yeniden elden geçirilmeyişinin sonucudur. Olaylarda, zaman açısından bir ardışıklık bulunmamasına rağmen bu durum kurgu açısından teknik bir soruna dönüşmemektedir. Lakin kurgudaki özeni yazarın dil ve imla açısından göstermediğine tanık olmaktadır.

“ Her bir yanlarını, kendimi intihar ederim.” gibi ifadeler kusurludur. Gene metnin geneline yansıyan noktalama kusurları vardır. Örneğin alıntı cümlelerin bazılarının sonunda nokta varken bazılarında kullanılmaz ya da cümlenin sonunda soru işareti kullanıldıktan sonra birkaç tane de nokta konmuştur.

Bir Sinema Ürünü Olarak Uzun Hikâye

Uzun Hikâye, sinemaya 2012 yılında aktarılmıştır. Filmin yönetmenliğini Osman Sınay yapmıştır. Öncelikle öyküde var olan her şeyin teknik olarak filme aktarmanın mümkün olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu yüzden eserde var olan birçok ayrıntının, noktanın filmde yer almadığını görmekteyiz. Filmle hikâye arasındaki belli başlı farklılıklar tespit edilmesine rağmen genel olarak yönetmenin eserin dokusuna sadık kaldığı görülmektedir.

Uzun Hikâye’de bir otel odasında, o zamanlar on altı yaşındaydım, diye başlayan serüven filmde ise trende kahraman/anlatıcının daktiloyla yazı yazarken görünmesiyle başlar. Hikâyede, Ali Bey ve ailesi şefin evinde kalırken filmde makasçıya misafir olurlar. Yine hikâyeye göre bir ticarethanede iş bulan Ali Bey filme göre okulda iş bulur. Filmde Ali Bey’in eşine aldığı ve eşinin iade ettiği elbise sahnesi öyküde bulunmaz. Bunlarla birlikte öyküde var olan birçok ayrıntıya filmde yer verilmediği görülür.

Filmde annenin rahatsızlandığı sahne ile hikâyedeki sahne birbirinden farklıdır. Bir diğer farklılık ise öyküde makasçının kızının kahraman/anlatıcıdan daha büyük olduğu söyleniyor filmde ise daha küçüktür. Kahraman/anlatıcının annesinin ölüm haberini aldığı sahne film ve öyküde birbirinden farklıdır. Hikâyede eksik bırakılan kasabalar arası yolculuk filmde sahne olarak vardır.

Filmde yer alan her kasabada resim çektirme alışkanlığından ise hikâyede bahsedilmez. Yine Celal’in sinemaya götürüldüğü sahne filme eklenmiştir, öykünün olay örgüsünde bulunmaz. Bir başka ekleme

ise kahraman/anlatıcının adıdır. Babanın karakola götürüldüğü orda tehdit edildiği sahne sadece filme mahsustur. Yine Hanzadeler'in kızıyla kahraman/anlatıcının tanışması sadece öyküde vardır. Filmde ise savcının kızıyla tanışır ve aşk yaşar. Bunların yanında filmde kahraman/anlatıcının babasıyla tartışması eserin olay örgüsünde bulunmaz.

Eser filme aktarılırken eserin olay örgüsünde bulunan bazı olaylar farklı kahramanlara yaptırılmıştır. Öyküde Kara Turan'ın, İncitmez Suna'nın başından gül döktüğü sahne filmde kahraman/anlatıcı eliyle yaptırılmıştır. Bir başka şekil değiştirme ise şöyledir: Eserin olay örgüsünde Ali Bey'in hapse düşmesinin sebebi kasabanın ileri gelen siyasilereyle sürtüşmesi olarak görülürken filmde savcıyla kızı yüzünden yaşadıkları sürtüşme sebep olarak gösterilir.

Uzun Hikâye'nin sonunda kahraman/anlatıcı tek başına Hanyeri kasabasını terk eder. İssiz bir istasyonda inerek otele yerleşip öyküyü yazmaya başlar. Filmde ise kasabayı savcının kızıyla terk edip annesiyle yaşadıkları vagona gider.

Uzun Hikâye'nin Eğitimde Materyal Olarak Kullanıma Uygunluğu

Değişen yüzyılla birlikte eğitim teknolojisinde de önemli değişimler meydana gelmiş, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları da çağın gereklerine göre yeniden şekillenmiştir. Bu açıdan bakıldığında artık derslerde düz anlatımın öğrencinin dikkatini celbetmediği açıktır. Bu anlamda birçok edebi ürünün genç neslin ilgisini çekecek şekilde sinemaya aktarılmasının, eğitimi sıradanlıktan kurtarmada önem arz ettiği görülmektedir. İkinci seçenek ise sinemaya aktarılmış eserlerden uygun olanları seçerek eğitimde kullanmaktır.

Uzun Hikâye, bu çerçeveden bakıldığında eğitimde materyal olarak kullanılabilir. Hikâye konusu işlenirken ve öğrencilere okuma sevgisi aşılanırken bu tarz uygulamalar öğrencide olumlu etki bırakacaktır.

Bu film içerik olarak değerler eğitimi için de kullanılabilir. Filmdeki adalet arayışı, onurlu duruş, dürüstlük, çalışkanlık, komşuluk ilişkileri gibi kavramlar film aracılığıyla eğitim öğretim sürecinin içine katılabilir.

Filmde uygun olmayacak tek olgu ise birkaç saniyelik bir içki sofrası sahnesidir. Bunun dışında filmde her unsur eğitim için kullanılabilir niteliktedir. Çünkü filmde Anadolu insanı ve Anadolu gerçeği her yönüyle dile getirilmektedir. Yoksulluktan gönül zenginliğine, aştan saygıya, kaybetmekten mücadeleye kadar her insani gerçek filmde ön plandadır.

Yine eser seçiminde öğrencinin bilişsel ve duygusal gelişimi dikkate alınmalıdır. Bu yaş grubunda özellikle duygusal açıdan hassas olan gençlerin bu durumu göz önünde bulundurulmalı, onları kötü duygulara yönlendirecek eserlerden kaçınılmalıdır. Bu durumla ilgili Aliye Uslu Üstten'in (2014: 98) dikkat çektiği noktalar şunlardır:

“Duygusal olarak en hassas oldukları dönem olduğundan, bu yaş grubu için yazılan eserlerde onları karamsarlığa sürükleyecek, intihar gibi düşüncelere sevk edecek konulardan ve ifadelerden kaçınılmalıdır. Özellikle kızların erkeklere göre daha duygusal oldukları bu yaşlarda, genç kızlar için yazılan kitaplarda bu duruma özellikle dikkat edilmelidir.”

Uzun Hikâye, bu açıdan da lise çağındaki öğrenciler için uygundur. Onlara insan sevgisini, ailenin önemini, arkadaşlığı, dostluğu en iyi şekilde anlatabilecek eserlerin ve filmlerin başında gelir.

Tüm bu nedenlerden ötürü Uzun Hikâye filminin eğitim sürecine dahil edilebileceği görülmektedir. Bu şekilde eğitim süreci hem daha eğlenceli hale gelecektir hem de eğitimin kalitesi artacaktır.

Sonuç

Hem Gölgesizler hem de Uzun Hikâye, son dönemde edebiyatımızda yazılmış iki önemli yapıttır. Bu iki eser değerlendirildiğinde yazıldıkları teknik, üslup ve kurgu açısından özgün oldukları ve edebiyat tarihinde kendilerine önemli birer yer edindikleri görülecektir.

Bu iki eserin birçok önemli romandan ayrılan yanı ise sinemaya aktarılmış olmasıdır. Bu nedenle eğitim sürecinde film olarak kullanılıp kullanılmayacağı irdelendiğinde Gölgesizlerin sıra dışı tekniği, belirsizliklerin yoğun oluşu ve bazı uygunsuz sahneleri nedeniyle ortaöğretim yaş grubu öğrenciler için iyi örnek olmayacağı kanaatine ulaşılmıştır. Bunun aksine daha basit tekniği, daha anlaşılır kurgusu ile eğitimde kullanılmaya aday eser ise Uzun Hikâyedir.

Bu sonuç Uzun Hikâye'nin, Gölgesizlerden daha üstün bir eser olduğu sonucunu doğurmamalıdır. Hatta Gölgesizler, tekniği, üslubu açısından Uzun Hikâye'den daha başarılıdır. Zira Mustafa Kutlu'nun bir meddah tavrıyla anlatım yapması ve eser üzerinde herhangi bir yeni okuma yapmaması bazı dil ve anlatım yanlışlarının da düzeltilmesi olanağını ortadan kaldırmıştır. Hâlbuki Gölgesizler dil bakımından da noktalama bakımından da kusursuzdur.

Bu iki eserden başka, edebiyatımızda onlarca eser sinemaya aktarılmıştır. Bu filmler arasından sağlıklı bir değerlendirmeye öğrenci seviyesine uygun olanlar belirlenerek eğitim içine dâhil edilmeli, hem eserlerin tanıtımı sağlanmalı hem de öğrencilere okuma sevgisi aşılanmalıdır.

Kaynakça

- Altun, A. Y.(2009).“Gölgesi Kayıp Karakterler Ülkesi: Toptaş'ın Uzak Köyü”, *Ayraç*, 3, 8-9.
- Aslan P. (2004).*Hasan Ali Toptaş Romanlarında “Arayış”ın Postmodern Yüzü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Başkal, A. M.(2010).*Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Kadın*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Can, A. Uğurlu F. (2010). “Gölgesizler Filmi ve Edebiyat Sinema İlişkisi Üzerine”, *Selçuk İletişim Dergisi*, e dergi.
- Durmaz, F. (2013).*Romandan Sinemaya Uyarlamalar*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Ecevit Y. (2004).*Türk Romanında Postmodernist Açılımlar*, İstanbul, İletişim Yayınları.
- Kalpakçıoğlu, F. N. (2000).“Uzun Hikâye”, *Hürriyet Gösteri*, 128, 12-13.
- Karaca, A. (2011). “Hasan Ali Toptaşın Gölgesizler'i Alışılmamış Bir Tema Ve Kurgu Tekniği”, *Hürriyet Gösteri*, 303, 96-109.
- Karaca A. (2004). “Mustafa Kutlu'nun Uzun Hikayesi”, *Türk Dili*, 625, 50-61.
- Kutlu, M. (2016).*Uzun Hikâye*, İstanbul, Dergâh Yayınları.
- Şahin, S. (2003). “Büyülü Gerçeklikle Modern Anlayışı Kaynaştıran Bir Roman Gölgesizler”, *Hürriyet Gösteri*, 246, 38-40.
- Tekin, Z. (2011).*Hasan Ali Toptaş'ın Romanlarının Yapı ve Tema Bakımından İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Topsakal, S. (2011).*Hasan Ali Toptaş Romanlarında Postmodern Ögeler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İnönü Üniversitesi, Malatya.

Toptaş, H. A. (1993).*Gölgesizler*, İstanbul, İş Bankası Kültür Yayınları.

Üstten, A. U. (2014).*Gençlik Edebiyatı*, Akara, Grafiker Yayınları.

Yıldız B. (2009):“Aporetik Bir Edebi Hissiyat: Hasan Ali Toptaş” *Birikim*, 248, 59-66.

Yüzbaşıoğlu, N. (2010).*Hasan Ali Toptaş Romanlarının Stilistik İncelemesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Gölgesizler (2009). https://www.youtube.com/watch?v=iMe_TMui4L0(15.10.2019 tarihinde erişilmiştir.)

Uzun Hikâye (2012)<https://www.youtube.com/watch?v=1pL8C3Q5AJg> (30.10.2019 tarihinde erişilmiştir.)

Cevdet Bey ve Oğulları İle Buddenbrook Ailesi Üzerine Göstergebilimsel Bir Çözümleme

*Doktora Öğrencisi Hayrunnisa GÜRBÜZ**

Özet

Bu çalışmada, Orhan Pamuk'un Cevdet Bey ve Oğulları adlı roman ile Thomas Mann'ın Buddenbrook Ailesi göstergebilimsel olarak çözümlenmiştir. Metni incelemek için dayanak noktasını sadece 'metnin kendisi' olarak gören bu yöntem, bulduğu tüm neticeleri metinde karşılığı olmasını gerekliliğini önemser. Saussure'un dilbilme getirdiği fikirlerle ortaya çıkan göstergebilim, bugün metin üzerinden anlam üreten pek çok bilimin başvurduğu bir yöntemdir.

Çözümlemede A.J. Greimas'ın üç aşamalı göstergebilimsel çözümleme metodu geliştirilerek kullanılmıştır. Eserin giriş bölümünde asıl çalışmaya hazırlık amacıyla göstergebilim ve A.J. Greimas göstergebilimi hakkında özet bilgilere yer verildi.

Greimas göstergebilim metoduna göre, romanların yapısal özelliklerinin ortaya konulması şeklinde geliştirildi. İki romanın uygulanan metotla yapısal özellikleri ortaya konulurken, işlenen olay örgüleri ve kültür öğeleri çerçevesinde kültürel yapısı değerlendirildi. Yüzeysel metin düzeyinde göstergeler birleşimi olan metnin ilk anda belirgin olan özellikleri üzerinde durulmuştur. Söylemler dizimi ve temel anlamsal düzeyde metin kesitlere ayrılmış ve her kesitin çekirdek fonksiyonları ile bütünleyimleri, belirti ve bilgilendirenleri belirlenmiş; varsa kesit içi çatışmalar, çelişkiler ifade edilmiştir. Bu düzeydeki bilgilerden yola çıkılarak kurmaca ve yaşam arasındaki bağlantıyı gösteren derin anlamsal düzeye varılmaya çalışılmıştır.

Cevdet Bey ve Oğulları ile Buddenbrook Ailesi romanlarında işlenen olaylar; olayların geçtiği mekân, zaman, şahıs durumuna göre, metinlerin içinde geçen kültür öğeleri üzerinde bütün bir şekilde gösterildi. Ayrıca A.J. Greimas'ın tespit ettiği işlevler bağlamında ortak ve farklı özellikler şemalar üzerinde verildi.

Anahtar Kelimeler: Orhan Pamuk, Cevdet Bey ve Oğulları, Thomas Mann, Buddenbrook Ailesi, Göstergebilim.

A Semiotic Analysis of Cevdet Bey and His Sons with the Buddenbrook Family

Abstract

In this study, Thomas Mann's Buddenbrook Family was analyzed semiotically with Orhan Pamuk's novel Cevdet Bey and Sons. This method, which sees the reference point only as 'the text itself' to examine the text, takes care that all the results it finds must be equivalent in the text. Semiotics, which emerged with the ideas brought by Saussure to linguistics, is a method used by many sciences that produce meaning through text today.

In analysis, A.J. Greimas's three-stage semiotic analysis method was developed and used. Semiotics and A.J. Summary information about Greimas semiotics was given.

It was developed by revealing the structural features of the novels according to the Greimas semiotics method. While the structural features of the two novels were revealed with the applied method, their cultural structure was evaluated within the framework of the plots and cultural elements. The features of the text, which is a combination of indicators at the level of superficial text, are emphasized. At the discourse syntax and basic semantic level, the text is divided into sections and the integrations of each section with core functions, signs and informers are determined; Intra-section conflicts and contradictions, if any, were expressed. Based on

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Türkiye, hayrunnisagurbuz@hotmail.com.

this level of knowledge, it has been tried to reach a deep semantic level showing the connection between fiction and life.

Events in the novels of Cevdet Bey and His Sons and Buddenbrook Family; The place where the events took place was shown on the cultural elements in the texts as a whole, depending on the time and the individual situation. In addition, A.J. In the context of the functions determined by Greimas, common and different features are given on the diagrams.

Keywords: Orhan Pamuk, Cevdet Bey and His Sons, Thomas Mann, Buddenbrook Family, Semiotic.

Giriş

Göstergebilim (semyoloji); "bir edebiyat metnini, bildirişimi sağlayan çeşitli göstergeler aracılığıyla incelemeyi amaçlayan çağdaş inceleme ve değerlendirme metodu" (Karataş, 2011: 219) olarak tanımlanmaktadır. Göstergebilimde anlatı metni önce parçalara ayrılır, sonra yeniden kurular, daha sonra ise yeniden yapılandırılır. Böylece nesne bütüncül fark edilmeyen görülmesi mümkün olmayan anlamlar açığa çıkar (Bayrav, 1999: 59).

Göstergebilim, göstergelerle uğraşan bir bilim dalıdır. Metnin göstergeler birleşimi olduğu bilinilmektedir. Bu göstergeler, imajlar, sesler, kelimeler veya jestler olabilir. Bu göstergeler de bir iletişim kanalında bir türe bağlı olarak biçimlenir. Bu türler; öykü, şiir, roman, fıkra, reklâm, veya dizi vb. olabilir.

Mehmet Rifat'a göre, "göstergebilim; dil dilbilim yöntemlerini kalkış noktası olarak benimseyen ve doğal diller dışındaki gösterge dizgelerinin anlamsal düzenlenmesini araştıran, özellikle 1960'tan sonra büyük bir hızla gelişen bir bilim dalı, bilimkuramsal (Epistemolojik) bir yaklaşım biçimi olmuştur" (Rifat, 2000: 159).

Göstergebilimine İsviçreli dilbilimci Ferdinand de Saussure'un ve ABD'li mantıkçı, matematikçi, felsefeci Charles Sanders Peirce'in görüşleri mühim bir kaynaklık etmektedir. Peirce, gösterge türlerini sınıflandırarak mantıksal kökenli bir göstergebilimin temellerini inşa eder. Saussure'ün fikirleri ise dile yaklaşım şekillerinde köklü değişikliklere sebep olmuştur. Saussure'ye göre "dil göstergesi bir nesneyle bir adı birleştirmeyen, bir kavramla bir işitimi birleştirir. İşitimi imgesi salt fiziksel nitelikli olan özdeksel ses değildir, sesin anlamsal izidir, duyularımızın tanıklığı yoluyla bizde oluşan tasarımdır. Duyumsaldır bu imge"(Saussure, 1998: 109).

Saussure'ün dil yalnızca kendi düzenini tanıyan bir sistemdir görüşünden yola çıkan A.-J.Greimas, gelecekte bu sisteme 'yapı' diyerek göstergebilime yeni bir bakış açısı kazandırır. Greimas, eylemsel şemasını Propp'a göre şekillendirmiştir. Bununla birlikte 31 işlevi altına indirgemmiştir ve temel eyleyenleri özne, nesne alıcı, gönderici, engelleyici, destekleyici olarak belirlemiştir. Bu sınıflama, metindeki kişilerin kimlikleri ile değil, eylemlerine göre gerçekleşmektedir. Metindeki diğer eyleyenler, öznenin bu gerçekleştirme düzeyine göre ortaya çıkar ve metinde yer alır. Netice olarak metinde belli bir rolü olan nesnelere, eyleyen olarak tanımlanmaktadır (Günay: 2002: 66,77). Greimas metninin üç düzeyde irdelenebileceğini belirtir. Yüzeysel düzey, sözdizimsel anlatı düzeyi ve derin yapı temel anlamsal olarak değerlendirilmiştir.

Göstergebilim metni 'kesit'lere ayırmaktadır. Kesitler, anlatma biçimini düzenlemektedir. Buna göre anlatı düzeyi, söylem düzeyi, mantıksal-anlamsal düzey kesitleri çözümlemede kullanılan başlıklardır.

1. Cevdet Bey ve Oğulları Metni Üzerine Göstergebilimsel Çözümleme

A. Yüzeysel Metin Yapısı

Göstergebilimsel olarak inceleyeceğimiz *Cevdet Bey ve Oğulları* isimli roman, ilk olarak 1979 senesinde *Karanlık ve Işık* ismiyle basılmıştır. Bu isimle Milliyet Roman Yarışması birinciliğini elde eder. 1982 senesinde yayımlanan *Cevdet Bey ve Oğulları*'yla ise Orhan Kemal Roman Ödülü'ne layık görülür.

Cevdet Bey ve Oğulları, metni dış kapağındaki göstergelerden anlaşılacağı üzere ilk Karacan Yayınları, Can sonra İletişim ve Yapı Kredi Yayınevleri tarafından neşredilerek çağdaş romanlar arasına katılan bir sanat ürünüdür. Bu romanın metni kurmaca bir metindir.

Cevdet Bey ve Oğulları 1982'deki ilk baskısında üzerinde eski ahşap bir konak ve dönem özelliğini yansıtan bir araba resmiyle beyaz karton kapakta okuyucuya sunulsa da farklı yayınevleri vasıtasıyla yıllar içinde kapağın rengi ve kapak üzerindeki şekillerin değiştiği görülmektedir. Dış kapakta belirtildiği üzere metnin yazarı Orhan Pamuk'tur. Metnin dili Türkçedir. Sayfa sayısı 587 olan metnin basım yeri İstanbul'dur.

Klasik gerçekçi roman anlayışıyla yazılmış olan metin toplam üç bölümden oluşmaktadır. 1905- 1970 yılları arasında bir ailenin üç kuşağının geçirdiği dönüşümlerin ve buna bağlı olarak bir toplumun dönüşümünün anlatıldığı bu roman üç bölümden teşekküldür.

Birinci Bölüm: İlk Söz ismiyle on iki alt başlığa, ikinci bölüm altmış iki alt başlığa, üçüncü bölüm ise Son Söz ismiyle on alt başlığa ayrılmaktadır. Bu üç bölümde Türkiye'nin çağdaşlaşma süreci üç kuşağın hayatı bağlamında işlenilmektedir.

'İlk söz', başlığı taşıyan birinci bölüm, Abdülhamit döneminin son yıllarında, görülmeye başlanan toplumsal dönüşüm sırasında Batı'yla karşılaşmış toplumun sıkıntıları içerisinde, gayrimüslimlerin uğraşı olan ticarete hızla başarı kazanan Müslüman tüccar Cevdet Bey'in evlenme ve aile kurma hayaliyle Nişantaşı'nda bir konak satın alma hikâyesiyle başlar.

İkinci bölüm Cevdet Bey'in 24 Temmuz 1905 tarihli günü anlatılarak ikinci bölüme geçiş yapılır. Bu bölümde tek partili dönemin 1936-1939 yıllarına değinilir ve ikinci kuşak, yani Cevdet Bey'in üç evladı ve onların arkadaşları merkeze alınır.

'Sonsöz'de ise 12 Mart 1971 darbesi öncesinde, modern toplum çalkantılarıyla tanışmış ressam torun Ahmet'in 12 Aralık 1970 tarihli günü anlatılır. Böylelikle her bölümde otuz yıllık bir sıçrama yapılır. Yazar bu geçiş dönemlerini anlatırken dönemin genel özelliklerini de metnine yansıtır.

Birinci Bölümün Kesitleri

Toplamda on iki kesitten oluşmaktadır:

Birinci Kesit: *Cevdet Bey ve Oğulları'nda* romanın başkişisi olan Cevdet Bey gördüğü bir kâbus ile rüyasından uyanır. Rüyanın içeriği oldukça manidar olup Cevdet Bey'in bilinçaltını yansıtmaktadır. Tanrısal bakış açısıyla yazılan bu kesitte Cevdet Bey otuz yedi yaşındadır. Şükrü Paşa'nın kızı ile nişanlıdır. Giyim kuşamına pek önem veren Cevdet Bey, uzaktan akrabası olan Zehra Hanım ile bir türlü beğenmediği hor gördüğü Vefa semtinde yaşamaktadır. Zehra Hanım onun ev ile ilgili her işini halletmektedir. İkilinin arasındaki ilişkisi ana-oğul gibi olsa da Cevdet Bey, bu ilişkiden memnun değildir. Evleneceği muhite onu yanında götürmek istemez. Ona göre ev işlerini gören insanlarla ilişki, efendi-hizmetçi ilişkisi çerçevesinde olmalıdır. Cevdet Bey kiraladığı kupa bir arabayla önce lambacılık üzerine tüccarlık yaptığı Sirkeci'deki dükkânına gider. Cevdet Bey, dükkânına vardığında ilk olarak Moniteur D'Orient isimli Fransız gazetesini canla başla okumaya çalışır. Bu kesitte Cevdet Bey'in Fransızcaya, Fransız aile yapısına duyduğu alaka tasvir edilmiştir.

İkinci Kesit: Bu kesitte Cevdet'in yirmi yaşına kadar Haseki'de odunculuk ve kerestecilik yaparak baba yadigârı annesine baktığı anlatılır. Cevdet Bey, annesinin vefatının ardından Haseki'deki akrabalarıyla

bütün ilişkisini kesip Vefa'da bir ev satın alır. Bu durum onun mahalleli hayatından bir nevi Doğulu kültürden uzaklaşmak istediğinin göstergesidir.

Cevdet Bey, tüccardır. Yine bu kesitte Cevdet Bey'in, Sirkeci'deki öteki tüccarlar arasında kabul görmesinin sancılı süreci anlatılmıştır. Zira o vakitler İstanbul'un ticaret merkezi olan semtlerinde ticaret ile uğraşanlar genellikle gayrimüslimler olmuştur. Bir Müslüman'ın tüccar olması yadırganmıştır. Cevdet Bey, her ne kadar Yahudi, Rum ve Ermeni tüccarları arasında kendini yalnız hissetmektedir. Fakat Müslüman kimliğiyle zengin bir tüccar olan kaç kişi olduğunu sorgular ve kendisinin biricik olduğu kanısına varır. Bu kısımda anlatıcı, kahramanın iç konuşmalarına sıkça yer verir. Kahramanın herkesten farklı olmak için hiçbir şey düşünmeden yalnızca dükkânını ve işlerini büyütme amaçlayarak çok çalıştığı anlatılmıştır.

Kesit, Cevdet'in Askeri Tıbbiye'de okuyup akabinde Paris'e kaçan abisi Nusret'e de değinir. Nusret, Haseki'den ailesinin bulduğu bir kızla evlenmiş iki yıl sonra da bu kadınla karnındaki çocuğu bırakarak Paris'e kaçmış ve Jöntürk olmuş bir şahıstır. Cevdet'e abisinin sevgilisi olan Matmazel Çuhacıyan'dan bir mektup gelir. O, da bunun üzerine istemeye istemeye Beyoğlu'nda bir pansiyonda yatan verem hastalığına yakalanmış abisini görmeye gider. Kesitte, Cevdet'in abisiyle arasının iyi olmadığı abisinin yer yer onu küçümsediği buna rağmen Cevdet'ten para istediğine değinilir. Burada Tünel ile Galatasaray arasındaki muhite has Batılı özellikler sıralanmıştır.

Üçüncü Kesit: Bu kesitte Cevdet Bey ve abisinin diyaloglarına yer verilir. Bu diyalogların birinde Nusret'in oğlu Ziya'nın bahsi geçer. Ziya, Haseki'de akrabalarının yanındadır. Babası onun köye annesinin yanına göndermek istemez çünkü onları cahil bulmaktadır. Burada Nusret'in kendi kültürünü, geleneklerini nasıl küçümsediği anlatılır.

Dördüncü Kesit: Burada Nusret'in durumu giderek kötüleştiği için Cevdet'in doktor bulma sürecine değinilir. Bulunan İtalyan Doktor, Cevdet'in çabasıyla pansiyona gelir ve Nusret'i muayene eder. Bu sırada Nusret, kardeşinden oğlu Zeki'yi yanına getirmesini ister.

Beşinci Kesit: Abisinin ricası Cevdet için adeta bir çileye dönüşür zira gideceği yer eski mahallesi olan Haseki'dir. Burası onu çocukluk anılarına götürür. Cevdet'e göre bu mahalle miskinlerin, kahvede oturup gelip geçenlere bakan uyuşuk, hırslı olmayan tembel insanların muhitidir. Nihayetinde Cevdet, yeğeni Ziya'yı alır ve abisinin yanına götürür.

Altıncı Kesit: Bu kesitte Cevdet Bey ve Fuat Bey'in Serkloryan Kulübü'nde öğle yemeği yemeleri ve bu esnada hararetli konuşmalarına değinilir. Burada Cevdet'in siyasete hiçbir vakit ilgi duymadığı belirtilir. Onun tek derdi, arzusu iyi bir aile yaşamı ve işlerinin rayında gitmesidir.

Bu kesitte Cevdet'in çekindiği için üye olmadığı kulübe Fuat Bey'i beklemeden giremediği o gelene kadar Varyete Tiyatrosu'nun ilanlarına baktığı ve Avrupa'dan gelen bir operet trupunun temsilini izlediği bilgisi verilir. Arkadaşı Fuat Bey, Müslümanlığa dönen Selanikli bir Yahudi ailesinden gelen tüccardır. Cevdet onunla olan dostluğu sayesinde içine bir türlü giremediği, İstanbul'un zengin ve ayrıcalıklı kişilerinin toplumsal hayatını, kenarında köşesinde dolaşp durduğu seçkinler çevresini tanıma ve bu çevreye sokulma fırsatını yakalar.

Yedinci Kesit: Bu kesitte Cevdet Bey'in kayınpederi olacak Şükrü Paşa'nın konağına gitme macerası anlatılır. O, Şükrü Paşa'nın kızı Niğân'ı tasarladığı ev hanımı profiline yakıştırır. Şükrü Paşa ile Cevdet arasında samimi konuşmalar geçer. Paşa, damadı olacak adama bazı nasihatler verir ve beraberce tavla oynarlar.

Sekizinci Kesit: Cevdet Bey, konakta bulunduğu vakit nişanlısı Nigân Hanım'ı uzaktan da olsa görme şansını yakalar. Bu kesitte Paşa, kızı hakkında Cevdet'e detaylı bir şekilde bilgi verir. Aynı zamanda konuşmalarının içeriğinde Paşa'nın Avrupa kültürünü övdüğü görülmektedir: "Avrupa'da gördüm, oradakiler oturuyor, yazıyorlar. Kitap oluyor, gazetelerde tefrika ediliyor. Ama burada? Tek kelime yazsam zülfiyare dokunur. Başım belâya girer. Dimyat'a pirince giderken hikâyesi olur." (s.122)

Cevdet Bey'in konakta bulunduğu vakit Londra'da sefirlik eden Seyfi Paşa gelir. Şükrü Paşa ve Seyfi Paşa'nın aralarındaki siyasi konuşmalara dâhil olmak istemeyen Cevdet Bey konaktan ayrılır.

Dokuzuncu Kesit: Cevdet Bey'in Nişantaşı'nda alacağı konağı ziyaret etmesi ve evin bahçivanından konak, konağın sahipleri ve çevresi hakkında bilgi alması anlatılır.

Onuncu Kesit: Bu kesitte abisini ziyarete giden Cevdet Bey'in abisinin günden güne kötüleştiğini görünce moralinin bozulduğu anlatılır. Bu ziyarette abisi, Cevdet'i heyecansız, ruhsuz bulduğunu söyler, paraya olan ilgisini eleştirir. Ama bunlara rağmen abisi, oğlu Ziya'yı Cevdet'in almasını ister. Abisi, Ziya'nın annesini ve Haseki'deki Zeynep Teyzeyi İslami değerlere bağlı olduğu için cahil, uyuz, hareketsiz, azla yetinen, uyuşuk insanlar olarak bulur. Oğlunun aklın aydınlığına inanması gerektiğini belirterek Cevdet'e ısrarlı bir şekilde Ziya'yı büyütmesini söyler. Nusret Bey, bizde özgür, aklını kullanan, girişken insanların bulunmadığını, herkesin köle olduğunu, toplumun içinde erimek, korkmak için yetiştirildiğini ifade eder.

On birinci Kesit: Cevdet Bey, hâlâ abisi Nusret'in yanındadır. Abisi yine savunduğu düşünceleri sıralamaktadır. Nusret'e göre ihtilal ve revolüsyon gibi uygulamalar gereklidir. Nusret, Fransız İhtilal marşı olan Marseyez eşliğinde Voltaire, Rousseau, Danton gibi Avrupalılarla konuşmanın bir zevk olduğunu söylemektedir.

On ikinci Kesit: Abisinin yanından ayrılan Cevdet, ölümün var olduğunu hatırlayarak hayatın eğlencesinden mahrum kalmamak için kendine söz verir.

İkinci Bölümün Kesiti

Toplamda altmış iki kesitten oluşmaktadır.

Birinci Kesit: İkinci bölümle beraber zaman otuz yıl ilerletilmiştir. Bu kesitin içeriğinde Avrupa'dan Türkiye'ye dönen Sait Paşa'nın eşi Atiye Hanım'ın ve Ömer'in trendeki konuşmaları vardır. Ömer, Avrupa'ya kaçmış bir mühendis olup Cevdet Bey'in oğlunun ahabıdır. Türkiye sınırına daha girmemişlerken üçünün içinde de hüznün ve küçük aile mutlulukları dolmaktadır.

İkinci Kesit: Kesit, Nigân Hanım'ın 1936'nın Kurban Bayramını keyifli ve hevesli bir biçimde karşılamasıyla başlar. Nigân Hanım evine, ailesine sahip çıkmış bu süre zarfında iki oğlu, bir kızı, iki gelini ve iki torunu olmuştur. Büyük oğlu Osman, küçük oğlu Refik, kızı Ayşe, büyük torunu Lale, küçük torunu Cemil ve gelinleriyle Nişantaşı'ndaki konaklarında beraberce yaşamaktadırlar. Aile bir bayram sofrasında mutlu bir şekilde bir araya gelir.

Üçüncü Kesit: Bu kesitte otuz yıllık süreç Cevdet Bey'in ağzından anlatılmıştır. 1905'te ev aldığı, evlendiği, yan bahçeyi de satın alarak arazisini genişlettiği, şirketini büyüttüğü, geniş ve mutlu bir aile yarattığı dile getirilmiştir. Cevdet, bütün bunları başardığı için kendisiyle gurur duymaktadır. Cevdet Bey'in sigaraya olan merakı ona küçük bir kalp krizi tehlikesi geçirtmiştir.

Kesit, Fuat Bey, eşi Leyla Hanım ve oğlu Remzi'nin konağa çay davetine gelmeleriyle devam eder. Ev sahipleri ve misafirler arasındaki konuşmalarda Şişhane'deki tramvay kazası ve anılardan bahsedilir. Tüm bu konuşmalar piyona ezgisi eşliğinde olurken Cevdet Bey, içinden alafranga bir aile kurmak

isterken sonunda hepsinin alaturka olduğu düşüncesini geçirir. Konağa Ömer gelir ve Avrupa'da bulunduğu müddet yaşadıklarını anlatır.

Dördüncü Kesit: Ömer ve Refik'in konuşmalarıyla başlayan bu kesitte arkadaşları Muhittin'de devreye girer. Üçü tramvay kazası hakkında konuşarak Türkiye'nin bir taşra olup olmadığı konusunda mütalaa ederler.

Beşinci Kesit: Bu kesitte Ömerin karakteri ve yaşadığı güncel vakalar üzerinde durulmuştur.

Altıncı Kesit: Refik, Ömer ve Muhittin üçlüsünün konuşmaların yer verilmektedir. Ömer, her seferinde Avrupa'dan çok şey öğrendiğini, azla yetinemeyeceğini, Avrupa görmemiş insanların hımbıl olduğunu niteler. Muhittin'in şair olma düşüncesi Ömer tarafından eleştirilir. Ona göre şairlik sessiz, sakin bir iştir. Ömer, bu kesitte değerlere ait nefretini şu şekilde ifade eder: "Ben... ben uyuz bir Türk olmak istemiyorum!" (s.302)

Yedinci Kesit: Ömer'in para kazanmak için İstanbul'u terk etme fikriyle başlayan bu kesitte milletvekili kızı Nazlı ile Ömer'in konuşmalarına yer verilmiştir. Ömer'e göre burada kadınlara dünya gerçekten cehennemdir, onlar evlerinin içinde mahkûm hayatı yaşamaktadırlar. Nazlı, Ömer'in bu söylemleri üzerine Ömer'in yanlış düşündüğünü belirtir.

Sekizinci Kesit: 1936 Ekim'ini içine alan kesitte Batılı bir müzik aleti olan piyanonun Nigân Hanım'ın kızı Ayşe'nin öğrenmesi için verilen çaba üzerinde durulur. Ana-kız Batılı mekânlardan olan Lebon Pastanesi'ne gitmeden önce vitrinlere göz gezdirirler. Ama umduklarını bulamayan Nigân Hanım için durum özeti şudur:

"Hiçbir şey yoktu dükkânlarda. Zaten Türkiye'de hiçbir zaman hiçbir şey yoktu. İşte mesela şu ünlü Hristodiadis'in mağazası. Bu vitrinlerde bir bakışta göz alan ne var? Orasından burasından iperle çekiştirilerek gerilmiş kötü basmalar, rengi kısa zamanda solacak yerli mallar, donuk suratlı bir mankene giydirilmiş hazır elbiseler. Hiçbir şey yoktu." (s.330)

Dokuzuncu Kesit: Refik ve eşi Perihan'ın günlük konuşmalarına yer verilir.

Onuncu Kesit: Üniversitede edebiyat bölümünü okuyan Nazlı'ya Ömer'den mektup gelmiştir. Gelen mektubun içeriğinde Ömer'in Nazlı ile evlenme isteği vardır.

On birinci Kesit: Bu kesit 1937 senesini kapsar. Ömer'in evlilik atılımı arkadaşları arasında mevzu bahis olur. Refik'in evliliği ve aile yaşantısı Muhittin tarafından şu şekilde ifade edilir:

"Ben yakışıklı olsaydım, ya da karım güzel olsaydı şiir yazamazdım. Refik gibi pazar günleri yürüyüşe çıkar, salonlarda tombala oynardım!" Gözünün önünde Işıkcı ailesinin mutlu evi, gürültülü, cıvıltılı yemek masası canlandı. "Oradaki o ıslık ıslık parlak havadan, tutkusuz, sakin, huzurlu ruhlardan, dengeli insanlardan hoşlanmıyorum!" diye düşündü. "Refik de onlardan biri. Oysa Refik eskiden..." (s.371)

On ikinci Kesit: Bu kesitte Cevdet Bey ve soyadını verdiği yeğeni Ziya'nın konuşmaları yer alır. Ziya, askerliği bırakıp tüccar olmak istemektedir fakat Cevdet Bey buna karşı çıkmaktadır. Cevdet Bey, yeğenin ona karşı olan küstah tavırlarına içten içe kızar: "Karısından, askerlikten, yaşadığı hayattan bıkip amcasından para sızdırmaya kalkan şu gence bakıyor, ahlak kurallarına, eski alışkanlıklara artık pek kulak asılmadığını düşünüyordu." (s.391) Ziya, amcasının onunla yeteri kadar ilgilenmediğini, maddi anlamda destek vermediğini dile getirir. Karısını, çocuğunu terk edip başka bir kadına gitmek isteyen ve onun için amcasından para isteyen Ziya, Cevdet Bey'in gözünde küçülür.

On üçüncü Kesit: Bu kesit, Ömer ve Nazlı'nın söz kesme törenine değinir.

On dördüncü Kesit: Cevdet Bey'in aklı Ziya'dadır. Bu hâle nasıl geldiğini düşünmektedir. Bu kesitte Cevdet Bey, hatıralarından müteşekkil bir kitap yazma işine girmeyi düşünür. Kitabının ismi ise bellidir: *Yarım Asırlık Ticaret Hayatım!*

Cevdet Bey ne yaparsa yapsın oduncu dükkânından, Haseki'den, Vefa'daki evden, abisinden ve geçmişinden kurtulamayacağını düşünerek canı sıkılır.

On beşinci Kesit: Feride Hanım ve oğlu Muhittin'in ev içi yaşamları anlatılır. Muhittin, tıraşını olup Ayazpaşa'daki apartmanında olacak Ömer ve Nazlı'nın nişana gider.

On altıncı Kesit: Nişan töreninde gramofonda bir Alman şarkısının çalıyor olması Batı özentiliğinin son sürat devam ettiğini gösterir. Nişanın icra ortamında tamamen Batılı adetler göze çarpar.

On yedinci Kesit: Bu kesitte Cevdet Bey'in hastalığının artması üzerine şirketini Osman'ın denetime bırakacağı dile getirilir. Cevdet Bey, bir fabrika kurulmasının şart olduğunu ve bunu oğullarının başaracağı görüşündedir.

On Sekizinci Kesit: Bu kesitte Cevdet Bey'in ölüm hadisesi vuku bulur. İki kardeş evde dolaşan korku ve telaşı yumuşatmak için çabalarlar. Cevdet Bey'in oğullarından Refik'in cami ve namaz gibi dini kavramlar karşısında duruşu bir Müslüman edasıyla değildir. İnanmadığı hâlde yere eğilip kalkmanın doğru olmadığını düşünür: "Namaz? diye düşündü Refik. Başını salladı. Ayakkabılarını nasıl çıkaracağını düşündü. Eskiden camiye her gelişinde bunu düşünürdü. Eskiden hizmetçilerle, bir de bayramlarda babasıyla gelirdi buraya." (s.504)

Refik, kendisinin camiye yakışmadığını düşünmekle beraber camiye bahçıvan, kapıcı gibi meslek grubundan insanları yakıştırarak toplumsal bir ayrımcılık yapar: "Refik dönüp baktı: Arka sıralarda yer alan bahçıvanların, kapıcıların çoraplı ayakları tuhaf değildi. "Onlar buraya yakışıyor!" diye düşündü." (s.504)

On dokuzuncu Kesit: Kesit, Cevdet Bey'in ölümünün ardından yaklaşık iki ay sonra bir temmuz ayını kapsar. Refik ile Perihan'ın Melek adında bir kızları olmuştur. Refik, babasından kalma yazıhaneye ayıp olmasın gittiğini ve konaktaki yaşamının onu dengesizleştirdiğini söyler. Cevdet Bey'in ölümünden sonra toparlanamayan Nigân Hanım, konaktaki kütüphanedeki eşyaların yerini değiştirmiş, duvardaki resimleri kaldırmış, bir zamanlar Refik'in arkadaşlarıyla poker oynadığı bu küçük odayı mescide çevirmişti.

Refik'in baba yadigarı evden bunaldığını, büyük aile anlayışının ona göre olmadığını söylemektedir: "Ama koskoca evde oturacak bir oda da yok. Üç katlı evde kümes gibi bir odaya tıkılmışız... Zaten bu zamanda, böyle bütün aile bir evde oturmak hata. Herkes dikkatle birbirini izliyor, bir şey yapmaya kalksan hemen kokusu çıkar. Ben de bu odaya bu sıcakta girip oturuyorum!" (s.522) Ayrıca baba mesleğini sürdürmekte kararsızdır. Hayatında farklı bir açılım yapmak istemektedir.

Yirminci Kesit: Bu kesit, Refik, Osman, Sait Bey ve eşleri arasında döner. Sait Bey, misafirlerin ellerine Avrupa turnesinden kalma fotoğraflarla dolu bir albüm verir. Avrupa anıları büyük bir özlem ve hayranlıkla yâd edilir.

Yirmi birinci Kesit: Bu kesitte Barbaros adında biri Muhittin'e Yahya Kemal'in mi yoksa Tevfik Fikret'in mi üstün olduğunu sorar. Muhittin'in iki sanatkârın da Baudelaire'nin yanında solda sıfır kaldığını belirtir. Muhittin'e göre Türkiye'de genç bir şair mutlaka yabancı bir dil bilmelidir.

Yirmi ikinci Kesit: Kesit, 13 Eylül 1937 tarihini kapsar. Bu kesitteki olay zinciri Refik'in ağzından aktarılır. Refik'in inançsızlığı tekrar gündeme gelir. O, Muhittin'in şiirlerini, Rousseau'nun *İtiraflarını*

okur. Refik, kendisini Rousseau ile Voltaire okurken daha mutmain olduğunu belirtirken Tefvik Fikret ve Namık Kemal'i ise okumaktan hoşlanmadığını ifade eder:

"Bir Voltaire, Kızıl ile Kara ya da gene bugün biraz okuduğum İtirafları okurken karşılaştığım aydınlık ruhu neden kendimde, ya da tanıdığım hiçbir insanda, bir Türk yazarında bulamadığımı düşünüyorum. Umutsuz, çirkin, mıymıntı bir halim var, ama neden Türkiye'de her şey böyle? Her şey, herkes uyuyormuş gibi..." (s.569)

Refik'in huzursuzlukları kesit boyunca devam eder. Huzursuzluğu bir türlü dengeyi, uyumu yakalayamamasıdır. Konaktan ve ticaret hayatından haz almamaktadır: "Bildığım şey bu evdeki ve ticarethanedeki hayatın onurlu bir insana yakışmayan, uyuşuk, kötü, pis, dar kafalılıkla dolu, zavallı bir hayat olduğudur." (s.571)

Yirmi Üçüncü Kesit: Nigân Hanım'ın konakta herkesin kendi dünyasına gömülmesi durumuna içerlediği belirtilir. Kendisi dindar olmasa da oğullarının adet gereği bayram namazına gitmeleri gerektiğini düşünür. Cevdet Bey'in zamanındaki o eski yemek masasındaki cıvıltılar, Cevdet Bey ölünce yerini derin bir sükûta bırakmıştır.

Yirmi Dördüncü Kesit: Bu kesitte Refik'in kendisini geçmiş ve geleceği olmayan, kişiliksiz bir eşya, bir saksı, ya da bir kapı tokmağı gibi hissettiği belirtilir. Refik, kendisiyle olan muhasebesini aile hayatına da yansıtarak huzurunu bozar. Nitekim karısını dahi beğenmez hâle gelir: "Sen kafasız, yüzeysel, zavallı bir yaratıksın!" Perihan'ın dönüp kendisine baktığını gördü ve gene bağırdı: "Sığ, aptal ve işe yaramaz bir yaratıksın sen, anlıyor musun? Beni hiçbir zaman anlamadım, ne de anlamaya çalıştın." (s.609) Söylediği sözler üzerine bavulunu toparlayarak evi terk eden Refik'i ne annesi ne de abisi Osman durdurabilir.

Yirmi beşinci Kesit: Refik, evden ayrılır ve bir müddet kalmak üzere Kemah'a arkadaşı Ömer'in yanına gider.

Yirminci altıncı Kesit: Refik, Ömer'in ev arkadaşlarıyla tanışır. Ömer, arkadaşına işi hakkında detaylı bir şekilde bilgi verir.

Yirmi yedinci Kesit: Muhittin'in şairlik mesleği hakkındaki yorumları yer verilir. Şairin şimdiye kadar yalnızca iki yüz elli tane şiir kitabı satıldığı bu nedenle küçümseyici bir yazıyla baş başa kaldığı ifade edilir. Muhittin, şairlikten beklediğini alamadığını ama yine de şiirden ve Beyoğlu'ndan başka sığınacak bir şey bulamaz. O, kendisini devamlı Baudelaire ile özdeşleştirir. Zira onun gibi yalnız, karamsar, zeki, aşka susamış bir şairdir.

Yirmi sekizinci Kesit: Kesitteki olaylar, Hitler'den, İspanya'daki Franco'dan, Çekoslovakya'daki gerginliklerden bahsederek başlar. Refik ve Ömer *Mavi Tuna* vals eşliğinde bu olayları değerlendirirler. Ömer'in iş yerinde çalışan Herr Rudolph isminde bir Alman vardır. O da oradadır. 10 yıldır Türkiye'de yaşamasına rağmen Ömer'in kendisi için yaptığı yarı Türk tabirini beğenmez, doğulu ruha sahip olmadığını belirtir. Rudolph onlara akılcılık prensibinden vazgeçmemelerini söyler. Bu topraklarda kaldıkları için yer yer onları küçümser.

Yirmi dokuzuncu Kesit: 14 Mart 1938 tarihini içine alan bu kesitte birinci tekil şahıs anlatımı vardır. Refik, Perihan'a mektup yazar ve kavgalarındaki asıl kabahatlinin kendisi olduğunu söyler. Bu mektuba cevaben Perihan, kocasının eve dönmesini isteyen bir yazı kaleme alır.

Otuzuncu Kesit: Ayşe ve Cezmi'nin müzikle ilgili deneyimleri anlatılır. İkisi de Mösyö Balatzs'tan ders alırlar. Batılı müzik aletlerinden olan piyano ve keman dersi alırlar.

Otuz birinci Kesit: Bu kesit, Muhittin ve Mahir Altaylı adında Türkçü bir öğretmenin Beyoğlu'nda bir meyhanede muhabbet etmelerini içerir. İkili arasında milliyet, ülkü gibi kavramların niteliksel değerlendirilmesi yapılır. Mahir Altaylı, Muhittin'in yanlış yolda olduğunu, Türklüğünü unuttuğunu Baudelaire gibi çürümüş esrarkeş bir Fransız'ın eteğine yapışmaması gerektiğini söyler. Altaylı, Fransızların Hatay'da ırkdaşlarımızın canını okuduğunu ifade ederek Muhittin'in Fransız şairlerine özenerek yeteneğini boşa harcadığını dile getirir. Muhittin'in, Türklere yapılan haksız zulümler karşısında tavrı oldukça nettir:

"Mesela bütün Türklerin bir bayrak altında toplanması niye beni heyecanlandırıyor?" İçinden dürüst ve açık olmak, içtenliğine biraz yakınlık duyduğu adama bütün düşüncelerini dökmek geldi. "Ben, ama böyle şeylere inanmıyorum ki!" dedi. "Bütün Türkler birlikte olsun bunun ne önemi var? Ben Turancılığı, ırkçılığı ve milliyetçiliği doğru bulmuyorum." (s.719)

Bu söylemleri Mahir tarafından büyük bir tepkiyle karşılanır:

"Siz kim oluyorsunuz da Türk milliyetçiliğini doğru bulmadığınızı söyleyebiliyorsunuz? Bu cesareti nereden buldunuz? Şu içkiden, çürüyen ruhunuzdan, hiçbir yere, hiçbir şeye kök salmadan kayıp giden şu mutsuz hayatınızdan mı? Rica ederim, kendinize gelin! Kendinizi düşünün. Ne olduğunuzu, ne yaptığınızı, kim olduğunuzu düşünün! Siz, siz kendinizden de, başkalarından da, her şeyden nefret ediyorsunuz! Bu topluma yabancısınız. Yalnız yabancı olsanız... Bu toplumun düşmanısınız. Şiirlerinizdeki, şu halinizdeki, sözlerinizdeki kendini beğenmişlikten utanın. Kendinizi bu kadar beğenmek için ne yaptınız? Hiç! Oysa yeteneklisiniz, zekisiniz, bunları biliyorum, kalkıp bu masaya boş yere oturmadım. Yazık size oğlum, yazık size. Size, milletimize yazık değil mi? Rahmetli babanızı tanıyorum. Yazık değil mi? Anlıyor musunuz beni?" (s.720)

Otuz ikinci Kesit: Bu kesitte Osman'ın babasının vefatından sonra bütün işleri yüklendiği için yaşından çok daha büyük gösterdiği ifade edilir. Osman, Cevdet Bey'in hayattayken izlediği prensiplerin dışına çıkar: "Almanın ve evdekilerin bu çağırışı nasıl karşılayacaklarını düşündü. Rahmetli Cevdet Bey eve, yakın dostlarından başka hiçbir iş arkadaşını getirmemişti. Buna sıkıldı. Ama Almanın eve geleceğini, neşeleneceğini, kendisine yakınlık duyup bir anlaşmaya varacağını hayâl edince sevindi." (s.731-32)

Bu kesitin mühim noktası ilk defa apartman olgusuna değiniliyor olmasıdır. Nigân Hanım'ın misafirleri vardır konu büyük evlerin ısıtılma problemidir. Nigân Hanım apartman denen şeye hiç alışamayacağını söyler.

Osman, Refik'ten ve Ziya'dan mektup alır, mektupta Refik'in bir kaç ay daha gecikeceği yazar. Ziya ise yine hakkı olarak talep ettiği payı ister.

Otuz üçüncü Kesit: Kesit, dört Haziranın tarihiyle başlar. Muhittin'in aklı Mahir Altaylı'nın dediklerindedir. Aklındaki düşüncelerin etkisiyle Mahir'i görmek ve Türkçülük fikriyle aklına takılanları sormak adına *Ötüken* dergisine gider. Ayrıca Rıza Nur'un *Türk Tarihi* kitabını okur.

Otuz dördüncü kesit: Ömer ve Refik yabancı dostların da bulunduğu bir davete katılırlar.

Otuz beşinci Kesit: Bu kesitte Ömer ve Refik davet sonrası olup bitenleri, konuşulanları kendi aralarında sorgularlar. Ömer'in vardığı sonuç Türkiye'de düşünmenin, akılcılığın hâlâ kullanılıyor olmamasıdır:

"İşte bu doğru. Burada, Türkiye'de insan hiçbir şeye akıyla inanmaz. Ömer gene işçi barakalarını işaret etti. "Ya onlar gibi Allah'a inanırsın, ya da hiçbir şeye. Çünkü her şey sahte burada. Her şey taklit! Her şey yalan, ikiyüzlülük, kandırmaca dolu. Rousseau diyorsun. Bizim Rousseau'muz kim? Namık Kemal mi? Okuyabiliyor musun? Okuyunca içinde bir şey uyanıyor mu? Belki bir zamanlar birilerinde birşeyler uyandırmış, eh ne de

olsa aralarında en iyisi oymuş. Sonra? Şu Alman haklı: Fransa'da en azından elli yıl süren o çağ, bizde beş ay bile sürmedi. Her şey gene eski bayağılığına, ikiyüzlülüğe gömüldü. İşte Türkiye bu... Ah Türkiye, düşününce içimden ağlamak geliyor, ama işte!.. Düşünmemeli!" (s.795-96)

Otuz altıncı Kesit: Nigân Hanım ve ailesi Cevdet Bey'in ölmeden yaptırdığı Heybeliada'daki eve gitmek için vapura binerler. Nigân Hanım, yaşlılığının verdiği tesirle dine yavaş yavaş bağlanmaktadır, en azından eskiden alayla karşıladığı bu konuyu artık sessizlikle geçiştirmektedir.

Otuz yedinci Kesit: Refik, yedi aydır Ömer'in yanındadır. Bu süreçte 'köy kalkınması' tasarıları vardır. Bu tasarıların özünü 'Biz bize benzeriz' düşüncesi ve bu düşünceden yola çıkarak birleştirilmiş köy birimlerine modern şehirlerin bütün olanaklarının ucuza götürülmesidir.

Otuz sekizinci Kesit: Ömer, vazifesini bitirmiştir, artık kendisinin de zengin olduğunu düşünmüştür. Ömer, içmeye gittiği bir vakit işten ve okuldan aynı olan arkadaşlarıyla tartışır. Tartışmanın konusu arkadaşlarının onu ve Refik'i her türlü yönden kıskanmasıdır.

Otuz dokuzuncu Kesit: Ada dönüşünün iki hafta sonrasını alan bu kesitte konakta sonbahar havası, yoğun bir mutsuzluk ve sıkıntılı bir durum olduğu bildirilir. Bu kesitte Cevdet Bey'in İsviçre'ye dil öğrenmeye giden kızı Ayşe'nin, yengesi Perihan'a Avrupa için düşündüğü fikirlere yer verilir: "Orada her şey o kadar değişik, buradan o kadar başka ve güzel ki... Biz ne zaman öyle olacağız, diye düşündüm. Biz öyle olabilecek miyiz? Biz de onlar gibi olacağız inşallah bir gün, değil mi?"

Kırkıncı Kesit: Bu kesitte Ömer ve Refik'in hazırladıkları tasarıyı Bakana sunmak için Ankara'ya gidişleri anlatılır. Nihayetinde Bakanla görüşülür ama bu görüşme istedikleri gibi geçmez. Celal Bayar'ın başbakanlık yaptığı bu devirde Muhtar Bey, Bakanın tavırlarını beğenmez. İsmet Paşa olsaydı bu adama bırakın Bakanlığı çanta bile taşıtırmaz diye söylenir. Kesitte Refik'in okuyup gülünç ve zavallı bulduğu Yakup Kadri'nin *Ankara* kitabının ismi geçmektedir.

Kırk birinci Kesit: Kesitte, Nazlı'nın Cumhuriyet Bayramı'nın on beşinci yılı için hazırlanıp dışarı çıkması ve nişanlısı Ömer ile gelecekları hakkında konuşmalarına değinilir.

Kırk ikinci Kesit: Nazlı, evine gelen Ömer'e onu isteyip istemediğini sorar. Ömer'in tavırları belirsizdir. Sevdiğini söyler ama bu Nazlı'yı tatmin edemez. Refik, Ömer, Muhtar Bey ve Refet Bey Cumhuriyet'in şerefine evde yemek yerler.

Kırk üçüncü Kesit: Muhtar Bey evinde verdiği davette Refik ile Türkiye'de gerçekleşmiş ve gerçekleşecek olan inkılaplar hakkında konuşurlar. Muhtar Bey'e göre ilerlemek için yapılan her şey mübahadır. Oysaki Refik, aydınlık ve ilerlemenin insanlara eziyet edilmeden gerçekleştirilmesi kanaatindedir: "Şu aydınlık dediğin nedir? İlerlemeyi anladım. İlerlemek önemli. Memleket ilerlesin de, varsın etraf şu aydınlık dediğin şeye bulanmasın. Karanlık kalsın. Karanlık kalsın, ama memleket ilerlesin, tarım ilerlesin, sanayi ilerlesin. Yoksa hiç ilerlenmeyecek, öyle değil mi? Çünkü ne yapıldıysa sopyayla yapıldı!" (s.926)

Kırk dördüncü Kesit: Kesit, Atatürk'ün vefatı haberiyle başlar. Ardından Muhtar Bey, yeni başbakanın kim olacağını, kabinede kimlerin olması gerektiğini sorgular. Kendisine Bakanlık vazifesi verilmesinin uygun olduğunu düşünür.

Kırk beşinci Kesit: Bu kesitte Refik, tasarılarını sunmak için Teşkilatçı Süleyman Ayçelik'i ziyarete gider. İki tasarılar üzerinde konuşur ve Ayçelik bu tasarıların Devletçilik ilkesine taban tabana çeliştiğini söyler. Ona göre inkılap halkın hayrına olanları, halka rağmen, fakat halk için, halka getirme işidir ve yapılacak iş, öncelikli olarak sanayi kurmaktır.

Kırk altıncı Kesit: Bu kesitte Mahir Altaylı'nın evinde toplanan Muhittin ve Türkçü gençlerin *Ötüken* Dergisinin neşredilecek baskısı hakkında konuşmalarına yer verilir.

Kırk yedinci Kesit: Altı aydır Ulus'ta bir otelde kalan Ömer, gününü ne işle meşgul edeceğini düşünür. Ne otelde kalmak ne İnşaat Mühendisleri Kulübü'ne ne de berbere gitmek ister. En sonunda üniversiteden ve kulüpten arkadaşı Samim'in evine gitmeye karar verse de Nazlı'yı görme fikrinde karar kılar. Çünkü onların yaşantılarını bayağı görür.

Kırk sekizinci Kesit: Muhtar Bey'in hayallerini gerçekleştirememesi, istediği vazife verilmemesi üzerine kıskanç, huysuz, mutsuz bir adama dönüşmesi anlatılır.

Kırk dokuzuncu Kesit: Ömer, Nazlı'nın evine gider ve beraber yemek yerler. Bu yemek esnasında ilişkiye dair benimsedikleri fikirler sürtüşür. Ömer, evden ayrılırken ahlâkla, ahlâksızlık arasındaki ince çizginin ne olduğunu düşünür.

Ellinci kesit: Refik, Fener ve Vefa'nın maçına gider. Maçta karşılaştığı arkadaşlarıyla konağa gelir.

Elli birinci Kesit: Ömer'in çelişkileri, Nazlı'yı arayıp aramama konusunda kararsız kalışı anlatılır.

Elli ikinci Kesit: Kesitin en mühim noktası aileyi çözülmeye götürecek Refik ile Perihan'ın diyaloglarıdır. Onlar bu konaktaki kalabalığın aralarına girdiklerini düşünerek başka bir eve çıkmayı düşünürler. Apartman fikrini annesine açan Refik, Nigân Hanım'dan oldukça kesin ve sert bir cevap alır. Evin yıkılmayacağını, bunun Cevdet Bey'in vasiyeti olduğunu söyler.

Elli üçüncü Kesit: Muhittin ve dergiden tanıştıkları asker arkadaşları Muhittin'in evinde toplanırlar. Türkçü hareket üzerine konuşmaya başlarlar.

Elli dördüncü Kesit: Ömer'in iş için tekrar Kemah'a gidişi anlatılır.

Elli beşinci Kesit: Cemil'in sünnet törenine değinilir. Refik sünnet törenini gereksiz bulur. Bu törenlerin yasaklanması gerektiğini düşünür.

Elli altıncı kesit: Bu kesitte uzun süredir birbirlerini göremeyen üç arkadaşın Refik'in evinde buluşmaları anlatılır. Üçü hayatlarını tokuşturur. Muhittin'in fikirlerini değiştirmesi Ömer'i oldukça rahatsız eder. Ömer, Muhittin'in dergide yayımlanan Turancı şiirlerini korkunç ve gülünç bulur. Ömer, kendisinin toprak ağası olduğunu ve nişanlısından ayrıldığını arkadaşlarına söyler. Refik'te işinden ve konaktaki yaşamından mutsuz olduğunu anlatır.

Elli yedinci Kesit: Arkadaşlar arasında tartışma son sürat devam eder. Refik her ne kadar ortayı bulmak istese de Ömer'in alaycı sözleri ve tavırları sebebiyle Muhittin'in öfkesini bastırmaya yetmez. Ömer, Muhittin'i inandığı Türkçülük davası için, Muhittin'de Ömer'i inançsız bulduğu için eleştirir. Muhittin buraya geldiği için pişman olur.

Elli sekizinci Kesit: Kesitin içeriğinde yine apartman yaptırma konusu açılır. Bu sefer de Osman bu konuyu dillendirir. Nigân Hanım ise ancak öldüğü vakit bunun gerçekleşebileceğini dile getirir. Osman'ın Keriman adında bir dostu vardır. Konaktan, eşinden, çocuklardan sıkıldığı vakit soluğu onun yanında alır. Konakta git gide beraber yemek yeme âdeti de sarsılmaya başlar.

Elli dokuzuncu Kesit: Muhittin, Mahir Altaylı'nın yanından ayrılarak Türkçü Gıyasettin Kağan'a gelir. Onunla çalışmak, *Altınışk* dergisini beraber çıkarmak istediğini söyler. Bu esnada Gıyasettin Bey, Freud'la tanıştığını onun fikirlerini yanlış bulduğunu ve asla Türk yapısına uymayacağını bildirir. Muhittin ise bazı bakımlardan doğru bulduğunu ifade eder. Muhittin'in cevapları, Gıyasettin Bey'i sinirlendirir. Muhittin'i küstah olmakla suçlar, onun Türkçü olmadığını dile getirir.

Altmışınca Kesit: Kesit, 26 Eylül 1939 tarihi ile başlar. Perihan ile Refik Cihangir'de bir apartmana taşınırlar. Muhittin ile görüşmemek üzere ayrılırlar. Karı koca gezintiye çıkarlar. Duraklarından biri Ömer'in yanı olur.

Altmış birinci Kesit: Ayşe ve Remzi'nin Nişantaşı'nda nişanları olur. Nişan telaşı ve hazırlıklarından bahsedilir.

Altmış ikinci Kesit: Nişandan dönen Refik'in Perihan ile konuşmaları dile getirilir. Yeni evlerinde terlik giyme zorunluluğunu anlatılır.

Üçüncü Bölümün Kesitleri:

Toplamda on kesitten oluşmaktadır.

Birinci Kesit: Bu kesitte otuz yaşında olan torun Ahmet'in hayatı anlatılır. Babaannesi Nigân Hanım ağır hastadır. Babası Refik, kanserden vefat etmiştir. Artık aileden kalanlar Nigân Hanım da dâhil apartmanda yaşamaktadırlar. Nigân Hanım'ın yer yer hafızası gidip gelir. Babasının kuzeni emekli Albay Ziya, ona askerlerin artık bir şeyler yapacağını söyler.

İkinci Kesit: Bu kesitte Perihan'ın başkasıyla evlendiği bilgisi verilir. Osman Bey, ampul işine girerek fabrikatör olmuştur. Ahmet ve amcası Osman'ın darbe hakkında konuşmalarına yer verilir.

Üçüncü kesit: Ahmet ve evli olan ablası Melek'in konuşmaları vardır. Ahmet ablasına yaptığı soyut resimleri gösterir.

Dördüncü Kesit: Ahmet'in devrimci arkadaşı Hasanla konuşmaları anlatılır. İşçi Partisi üyesi olan Hasan, çıkaracakları sanat ve siyasi içerikli dergi için Ahmet'ten yardım ister.

Beşinci Kesit: Ailenin aynı apartmanda yaşayan tüm fertlerinin yemek sofrasında toplanma aşaması anlatılır.

Altıncı Kesit: Gelenek yerine getirilerek zengin bir davet sofrasında aile efradı yemeğini yer.

Yedinci Kesit: Ahmet sevdiği kızı görmek için onun evine önüne gider. İlknur ve Ahmet buluşup kitapların sergilendiği vitrinin önünde dururlar. İlknur, doktora için Avusturya'ya gideceğini söyler. Ahmet bu haberden hiç hoşnut olmaz. İlknur'un doktora konusu *Osmanlı Mimarisinde Bütünlük Kaygısı*'dır. Bu kesitte ikili Rus edebiyatından bazı örnekler verirler. Ahmet'in son cümlesi bi-hayli eleştireldir: "Canım burası Türkiye!" dedi. Gerçeğin kendisiyle değil, kötü bir taklidiyle karşı karşıyayız!" (s.1420)

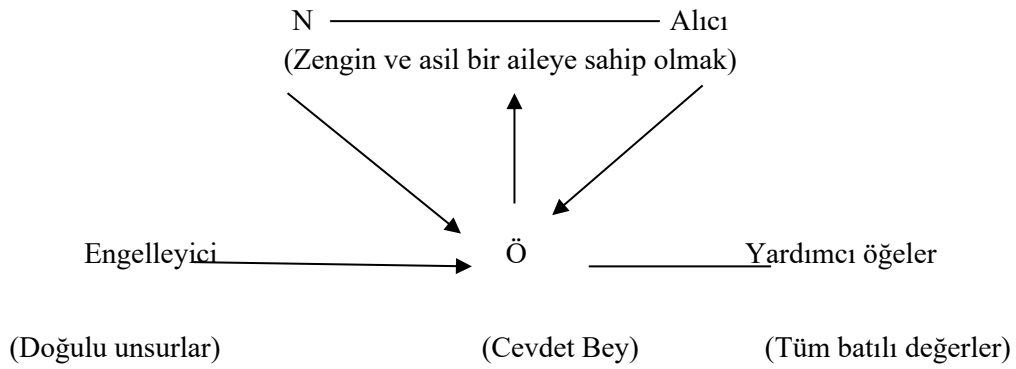
Sekizinci Kesit: Ahmet, babasından kalma defteri okuması için İlknur'a verir. İlknur yazının sağdan sola gittiğini fakat defterin soldan sağa ilerlediğini belirtir. Defterin bu gidişatı İlknur'un Ahmet'in babası için bizden çok uzak yorumunu yapmasına neden olur.

Dokuzuncu Kesit: İlknur ile Ahmet sanat üzerine konuşurlar. Ahmet, Türkiye'de sanat yapmanın, sanatla iştiğâl olmanın zorluklarından bahseder: "Çünkü Türkiye'de resim yapmak, insanın bağıra bağıra konuşması gereken bir ülkede dilsizliği seçmek gibi bir şey." (s.1452) İlknur'a evlenme teklifi eden Ahmet, istediği cevabı alamaz.

Onuncu Kesit: Gününün büyük bölümünü odasında resim yaparak geçiren Ahmet, resimlerinin anlaşılmadığını düşünür. Bu düşüncelerle darbe, devalüasyon, burjuvazi, askerler, parka, postal, yılbaşı gibi kavramlar da aklında dönüp durur. İlknur'u bırakıp eve geldiğinde hemşire Nigâr Hanım'ın nabzının atmadığını söyler. Ahmet'in bu duyduğu haber karşısında babaannesiyile ilgili olan anılarını hatırlar. Ahmet, Nigân Hanım'ın ölümüne duyarsız ve soğuk kalır. Cenazenin başında çok az durarak odasına

çıkıp Nişantaşı'nın manzarasını izler. Aile kurumuna duyarsız olan Ahmet'in tek ilgilendiği konu resim yapmaktır.

Ahmet, kendisini sosyalist olarak görür. Memlekette faaliyet gösteren kurumlardan memnun olmadığı için kendisini bağımsız olarak tanımlar. Onun siyasi manada aktif bir tutum sergilemeden resim yaparak siyasi tutumunu, sanat aracılığıyla yansıtmaya çalıştığı ama sanat ve siyaset arasında bocaladığı ve bu durumdan rahatsızlık duyduğu da bu kesitteki diyaloglarla yansıtılmaktadır.

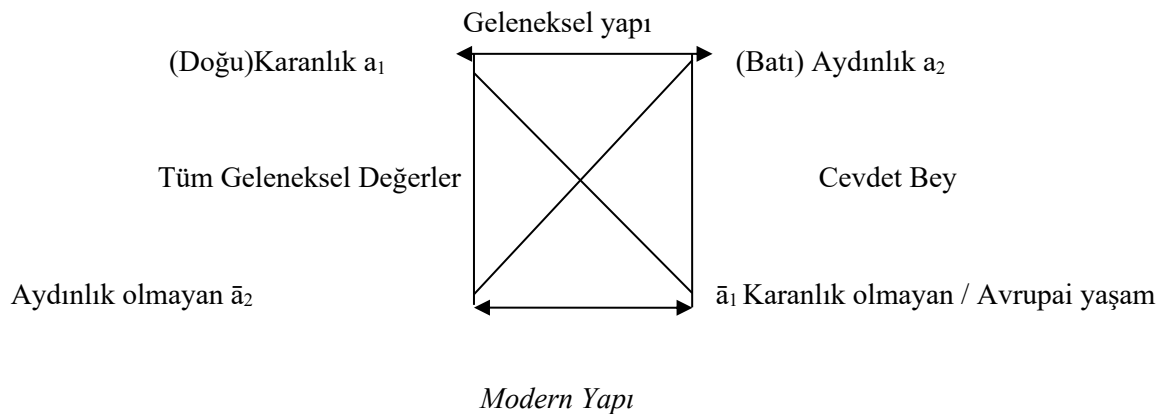


Şekil 1: Eyleyenler Şemasındaki Gösterim

Bu şemaya göre Özne (Cevdet Bey) Nesneye (zengin olma) ulaşma isteğindedir. Özne ile Nesne arasındaki bu ilişki istek eksenini oluşturur.

Başlangıç durumunda Özneyi Nesneden alıkoyan unsurlar vardır. Özne, ancak Nesneden ayrı olan durumunu birtakım edimlerle dönüştürebilmektedir. Bu süreçten sonra da engelleyici unsurlar devam etmektedir. Özne Nesneye ulaşır. Anlatıdan anlaşılacağı üzere özneyi destekleyici eyleyenler olarak Batıyı çağrıştıran, modern olan, zenginliği yansıtan tüm değerler öznenin nesnesine kavuşmasında birer yardımcı öge konumundadırlar.

B. Mantıksal Düzey



Anlatının başında Cevdet Bey $a_1 + \bar{a}_2$ anlam eksenini üzerinde; Yeniliğe açıktır. Cevdet Bey anlatıda arzu ettiği nesnelere ulaşmıştır. $a_2 + \bar{a}_1$ anlam eksenini üzerinde; Geleneksel ve Doğuyu çağrıştıranlar anlatı metninde engelleyici eyleyendir.

2. Buddenbrooklar Bir Ailenin Çöküşü Metni Üzerine Göstergibilimsel Çözümleme

A. Yüzeysel Mantık Çözümleme

Orijinal ismi *Buddenbrooks, Verfall Einer Familie* olan bu roman Alman yazar Thomas Mann'ın ilk romanıdır. Almanya'da buğday ticaretiyle uğraşan burjuva bir ailenin birkaç kuşağının yaşadıkları anlatır. Mann, bu roman 1900 yılında, 25 yaşında kaleme almıştır. 1929'da Nobel Edebiyat Ödülü'ne layık görülmüştür. Modern edebiyat klasikleri arasındadır.

Romanın Türkiye neşrini Can Yayınevi üstlenmiştir. Burada incelenen basım yılındaki kitap üzerinde dönemin yemek ve mutfak zevkini yansıtan oldukça şık bir masa sofrası ve ayakta duran bir kadın resmi varken son neşredilen kapak resmi ise basit bir evden ibarettir.

İhtiyar Johann'ın yönettiği Buddenbrooklar, yüz yıllık bir geçmişe sahip firmalarıyla Lübeck şehrinde buğday ticaretiyle uğraşan saygın bir ailedir.

Roman on bir kesitten oluşmaktadır.

Birinci Kesit: İhtiyar Johann'an Buddenbrook ailesinin ilk kuşağının temsilcisidir. Firmanın sahibi olan Johann ailenin en büyüğü, reisidir. Johann B. hayatının ve yaşadığı evin detaylı bir şekilde anlatıldığı bu kesitte Johann'ın dinle pek ilgisi olmadığı, dar görüşlü insanlara karşı mesafeli olduğu belirtilmektedir. Bu kesitte büyük burjuva ile küçük burjuva arasındaki ayrım ve aristokrasi anlayışının Buddenbrook ailesi tarafından fazlaca önemsendiği anlatılır. Ev içi sohbetlerden, eve gelen misafirlerden, dönemin moda anlayışını yansıtan stillerden bahsedilir.

Aile üyelerinin şirketten paylarına düşen miktarları üzerine konuşulması ve her zamanki gibi büyük aile masasına oturup yemek yemeleri anlatılır. Yemek yeme esnasında evin inşa edilme tarihi, ticari ilişkiler ve firmaya ortak olanlar anlatılır. Napoleon Bonaparte ve Tuileries Sarayı konuşulanlar arasındadır. Yemek masasında İmparatorun taklidi yapılır, ihtiyar Johann B. ise İmparatora saygı duyulması gerektiğini savunur. Oğlu Konsül B. bu görüşe katılmadığını bildirir. Fransız meşrutiyet rejimine hayran olan Konsül, İmparatoru canavar olarak görmektedir.

İkinci Kesit: Konsül B.'nin eşi Elisabeth Kröger'den kızı olur. Konsül B.'nin tek kızı olan Tony'nin anlatıldığı bu kesitte onun ailesine ve aristokrat topluma olan bağlılığı ifade edilir. Tony'nin çocukluğu, okul yılları ve diğer iki kardeşi anlatılır

Bu kesitte Buddenbrook ailesinin üçüncü kuşağının en önemli temsilcisi olan Thomas'tan bahsedilir. Onun okul hayatı ve arkadaşları ve karakteristik yapısı sıralanır. Bunun dışında Johan B.'nin ikinci eşi Bayan Antoinette B. bu kesitte hayatını kaybeder.

Üçüncü Kesit: Bendix Grünlich'in Tony ile evlenmeyi tasarladığı ve bu tasarısı uğruna Buddenbrook Ailesinin gözüne girmek için türlü türlü yalan söyler. En büyük yalanlarını da dini kullanarak söyler. Bir nevi din sömürüsü yaparak zengin Buddenbrook Ailesinin içine girmeye çalışır. Bay ve Bayan Buddenbrook'u etkisi altına alarak Tony'e evlenme teklifi eder.

Dördüncü Kesit: Büyük aile sofrasını oluşturan aile fertlerinin giderek masadan birer birer azaldıkları anlatılmaktadır. Bu kesitte ihtilal gerçekleşir. İhtilalin aile bireyleri üzerindeki etkisi ve ihtilala nasıl baktıkları ifade edilir. Ayrıca Tony ve eşi Grünlich'in tartışmaları kesitte geniş yer tutar. Grünlich'in tek isteği Buddenbrook ailesinin mal varlığıdır.

Beşinci Kesit: Buddenbrook malikânesi ihtiyar Buddenbrook ve Konsül B. vefatıyla satılma tehlikesiyle baş başdır. Evdeki otoriter denge değişir. Vasiyetname okunur.

Altıncı Kesit: Bu kesitte Tony'in yetişmesinde özel bir rolü olan evin hizmetlisi Ida Jungmann ve Tony'nin konuşmalarına verilir. Bay Permander, analiz edilir. O, Tony'in ikinci eşidir. Grünlick gibi

dolandırıcı olmasa da tembeldir. Kesitin devamında Thomas'ın işleri devralması, düzenli bir şekilde çalışması ve Tony'in okul arkadaşı olan Gerda'yla evlenmesi anlatılır.

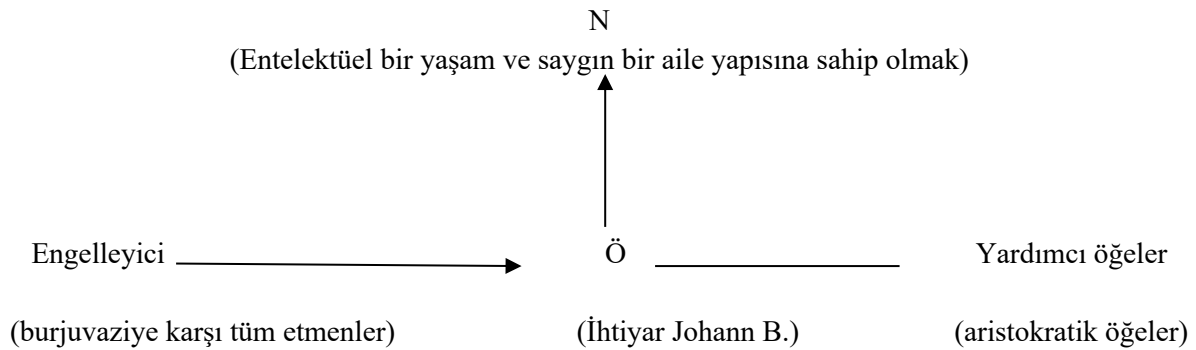
Yedinci Kesit: Thomas Buddenbrook ve kardeşi Chrisitan Buddenbrook'un konuşmalarını içeren bu kesitte Christian'ın firmayla ilgili işte başarılı olamadığı, tüccar bir ailenin oğlu olduğu halde, ailesinin özelliklerini taşımadığı görülür. Uçarı ve ailesine umut vaat etmeyen Christiana'nın sanatsal faaliyetlere olan ilgisi ailesi tarafından hor görülür. Christiana, abisi Thomas ve kız kardeşi Tony ile ilişkileri iyi olmadığı gibi aile geleneğinden de bî-haberdir.

Sekizinci Kesit: Bu kesitte, Tony'in kızı Erica ve Hugo Winschenk'in evlilik olayı anlatılır. Weinschenk, ailenin giderek değer kaybetmesine sebep olur. Tony'in damadı olan bu adam hesabına para geçirme suçundan yakalanır ve hapse konulur. Oradan çıktıktan sonra karısını ve çocuğunu terk eder. Bu kesitte Hanno ve Thomas arasındaki bağ anlatılır. Hanno'nun gerçek adı Johann'dır. Son kuşak olan dördüncü kuşağın temsilcisi ve tüm firmanın tek varisi olduğu dile getirilir. Thomas, oğlunu kendi gibi başarılı bir tüccar yetiştirmek ise de Hanno'nun sanatsal yönü daha baskın olduğu için babasıyla aralarında bir uçurum oluşmaktadır.

Dokuzuncu Kesit: Bu kesitte Thomas Buddenbrook'un annesi Bayan Elizabeth B.'un akciğer iltihaplanması hastalığına yakalandığı belirtilir. O, yaşadığı üst burjuva hayatının etkisinde acılara karşı oldukça dirençsizdir. Kesitin mühim bir noktası da Buddenbrooklar'ın baba yadigarı evi satmak zorunda kalmalarıdır. Bu aile üyelerinin giderek dağılmaya başladıklarının göstergesidir. Tony, bu durumu kabullenemez ve tepki gösterir.

Onuncu Kesit: Kesitin içeriği, Thomas Buddenbrook'un içindeki yalnızlık ve büyük bir boşluk ile karamsar bir ruh haline doğru sürüklendiğidir.

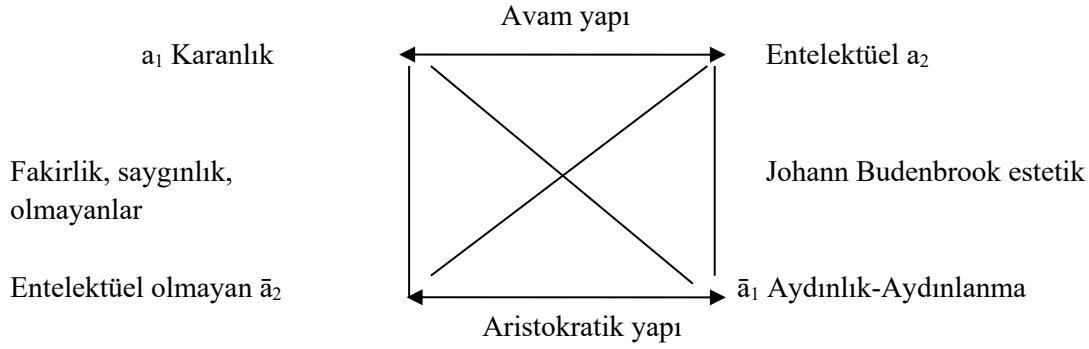
On birinci Kesit: Bayan Konsül Buddenbrook, Konsül Peter Döhlmann, Hunyadi Janos, Justus Kröger bu kesitte ölür. Christian Buddenbrook bu kentten ayrılır. Firma tasfiye edilir. Çünkü Thomass, vasiyetnamesinde firmayı oğlunun yönetmesini istemez. Böylelikle dört kuşaktan beri devam eden o ihtiyaçlı firma tabelası sökülür ve Buddenbrookların onurlu tarihi sona erer.



Şekil 2: Eyleyenler Şemasındaki Gösterim

Bu şemaya göre Özne, Nesneye ulaşma isteğindedir. Özne ile Nesne arasındaki bu ilişki istek eksenini oluşturur.

Özne, ancak Nesneden ayrı olan durumunu çok çalışma gibi edinimlerle dönüştürebilmektedir. Özne Nesneye ulaşır. Anlatıdan anlaşılacağı üzere özneyi destekleyici eyleyenler olarak zenginliği, burjuvayı yansıtan tüm değerler öznenin nesnesine kavuşmasında birer yardımcı öge konumundadırlar.



Sonuç

Göstergebilim, metni kendi kendisi için yeterli olarak görmektedir. Bu sebeple anlatı üzerinde yoğunlaşır ve metni parçalara böler. Orhan Pamuk'un *Cevdet Bey ve Oğulları* İle Thomas Mann'ın *Buddenbrook Ailesi* adlı romanlarına göstergebilimsel olarak yaklaştığımızda romanlarda yöntemin birçok etmeninin bulunduğu görülmektedir. Metindeki temel anlatının eyleyenler şemasına uygun bir şekilde aşamalar hâlinde olması, göstergebilimsel dörtgene sahip olunması, metin içinde karşıtlıklardan, yararlanılması gibi birçok göstergebilimsel unsur metinde kendine yer bulur. Bu bağlamda romanların göstergebilimsel açıdan incelenmesi adına tatmin edici romanlar olduğu söylenebilir.

Greimas'ın metin inceleme yöntemini örnek olarak yaptığımız çözümleme sonucunda her iki eserde ortak özelliklere rastlanmıştır. Buna göre, her iki eser de ortak izlek "çöküş"tür. Dönemin fertler üzerindeki menfi etkiler, kalabalık ailelerin giderek yalnızlaşan, yabancılaşan fertlere dönüşmesi, manevi ve geleneksel değerlerin yozlaşmaları ön plandadır. Aile yapılarının değişmesiyle yeni yetişen nesil de deforme olur. İki romanın başında herkes tarafından arzulanan bir aile ortamı idealize edilir. Giriş kısmında her iki yazarın hayatından parçalar verilir. *Cevdet Bey ve Oğulları* yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarına denk gelir. Bu romanda Doğu ile Batı arasında çelişen düşünce sistemi vardır. Cevdet Bey'in hevesle kurduğu aile yaşamı, zamanın da etkisiyle deforme olmuş ve dağılmıştır. *Cevdet Bey ve Oğulları* isimli dönem romanı yüzeysel bağlamda Tanzimat romanlarında karşılaşılan tipik Batılılaşma perspektifinden ele alınır. Adeta geleneklerden ve köklerinden kopan batılılaşmayı tek çare olarak gören bir ailenin hikâyesidir.

Buddenbrooks Ailesi ise Almanya'da yaşanan geçiş devrini ele alır. Buradaki dönüşüm ise gelişimsel ve ilerlemelidir. Her iki romanda da geleneksel ve modern aile yapısı arasındaki değişim ve dönüşümler incelenmiştir. Propp'un işlevlerinden olan doğum, evlilik, boşanma, ölümler, yeni bir kimlik kazanma (başarılar ve başarısızlıklar), hastalıklar, ayrılış (boşanmalar) ve dönüş gibi karşılaştırmalarla toplum yapısı analiz edilir.

Bir diğer ortak yön için yazarların eserlerine gençlik dönemlerini yansıtılmaları söylenilebilir. Eserlerindeki ve kendi yaşamlarındaki zaman ve mekân ortaklığı mevcuttur. Pamuk ve Mann kendi ailelerinden yola çıkarak toplumların ortak tüm yönlerini anlatırlar. Böylelikle bu iki yazar, hem sosyal bir gerçeklik üzerine hem de kendi ülkelerinin tüccar ve burjuva sınıfı ile birkaç nesli anlatırlar. Her iki romanda da bireylerin genelde bir araya geldikleri kutlamalar vardır. Pamuk'un romanında dini bayramlar, Mann'da ise Noel gibi kutlamalar göze çarpar. Bu kutlamalarda devrin mutfak anlayışı da göz önüne serilir.

Her iki romanda da ele alınan aile yapısı hem maddi hem de kültürel açıdan vasıfları üstün olan aile tipidir. Buddenbrookların ailesindeki bireyler güçlü tüccar olmuşlar, Thomas Buddenbrook, senatörlük mevkisine kadar yükselmiştir. Ancak değişen dünya düzenine uyum sağlamayıp toplum içerisinde kendilerine yer bulamamışlardır. *Cevdet Bey ve Oğulları*'ndaysa yurt dışında eğitimini almış fakat kendi toplumuna yabancılaşmış aydın denilen Jöntürk Nusret dikkate değerdir.

Buddenbrooklar'da Thomas ve Gerda'nın oğlu Johann'ın asil olmayan çocuklarla oynamasına izin verilmemiştir. Yine aynı şekilde Thomas alt sınıftan olan insanlarla aynı çatı olmaktan mutlu olmamıştır. Eşi Gerde'da bu türden bir kompleksin içindedir.

Yeni yetişen kuşakların asillığe, üst tabakadan olmaya karşı duydukları arzular vardır. Bu duygular iki romanda da ailenin çöküşünün müsebbibi olur. Ayrıca dikkatlerden kaçmayan bir başka hususta bu bireyler, hem kendilerini toplumun birer üyesi hem de toplumdaki aykırı birer üye olarak görürler

Romanlardaki değişen süreçler yansıtılırken *Cevdet Bey ve Oğulları*'nda Refik üzerinden, *Buddenbrooks*'ta ise Thomas'ın kişiliğinde irdelenmiştir. Buradan yola çıkarak kadın figürünün ikinci planda olduğu görülür. Bu karakterler yaşadıkları devirlere ayak uydurmaya çalışsalar da yaşadıkları kafa karışıklıkları sebebiyle bir türlü huzuru yakalamazlar.

Bir başka benzer yön ise son kuşak olan Hanno (Johann) ve Ahmet hem yeni nesli temsil etmişler hem de ailelerinin her yönden yıkılışlarına tanık olmuşlardır. İki genç kendilerini bekleyen belirsiz bir gelecekle karşı karşıyadırlar.

Her iki eserde de gaye, sosyal meselelerin keşfedilip irdelenmesidir. Bu meselelerden en mühimi ferdin dönemine ayak uyduramayarak yabancılaşmasıdır. Aynı zamanda iki yazar da tutuculuğu bu şekilde eleştirirler. Almanya ve Osmanlı'nın havas sınıf insanları, yemek zevkleri, giyim kuşam tarzları gibi yönleriyle eserlerde belirgin bir profil çizer. Pamuk, Osmanlı aile yapısı ve aile yapısı içerisindeki değişimleri, karakterler arasında geçen diyaloglarda Osmanlı toplum hayatını ve siyaset yapısını da böylelikle yansıtmış olur.

İki eserde de ev mevhumu aile ile özdeşleştirilerek ona simgesel bir mana kazandırılır. Ev sağlamsa ayaktaysa aile de ayaktadır. Ev, yıkılma, satılma, değişme gibi dönüşümlere uğrarsa sahip olunan aile ortamı yitirileceği kanısına ulaştırılır.

İki romanda da dine karşı mesafeli tutum belirgindir. Hatta yer yer din ve dine ait kavramlarla alay edilmektedir.

Son olarak her iki romanda da geniş bir tarihsel arka plan vardır. Orhan Pamuk, romanında Cevdet Bey'in dönemini II. Abdülhamit ile ilişkilendirirken Ahmet'in dönemini ise 12 Mart ile ilişkilendirir. Thomas Mann ise romanında Napolyon ve Bismarck dönemlerini tarihsel arka plan olarak kullanır.

Kaynakça

- Bayrav, S. (1999). *Dilbilimsel Edebiyat Eleştirisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Doğan, M. N. (2018). *Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Huzur Adlı Romanının Göstergebilimsel Çözümlemesi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Günay, D. (2002). *Göstergebilim Yazıları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Karataş, T. (2011). *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Sütun Yayınları
- Kösedâğ, N. (2011). *Selçuk Baran'ın Romanlarına Göstergebilimsel Bir Yaklaşım, Çukurova Üniversitesi*. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.

Mann, T. (2006). *Buddenbrooklar Bir Ailenin Çöküşü*. (Çev.: Kasım Eğit-Yadigar Eğit). İstanbul: Can Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi/Original work published: 1900)

Pamuk, O. (2007). *Cevdet Bey ve Oğulları*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Rifat, M. (2000). *XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları*. İstanbul: Om Yayınları.

Saussure, F. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri*. (Çev.: Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi/Original work published: 1916)

Yaylagül, Ö. (2010). Elif Şafak'ın "Aşk'ı" Üzerine Göstergebilimsel Bir Çözümleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Volume 3 /10 Winter.

Battalnâme'de Kadın Tipolojisi

*Prof. Dr. İsmet ÇETİN**, *Yüksek Lisans Öğrencisi Emine ÖLMEZ***

Özet

Bir toplumun edebî eserleri ele alındıkları dönemin insan karakterlerine, yaşayışlarına, inanışlarına, gelenek ve göreneklerine, giyim-kuşamlarına ve yeme-içme kültürlerine ışık tutmaktadırlar. Edebî eserlerde toplumun her kesiminden insanlara rastlamak mümkündür. Geçmişten günümüze kadar toplumların yaşam biçiminde meydana gelen değişiklikler ve toplumdaki bireylerden istenilen özelliklerin değişmesi noktasında kadın kahramanların özelliklerinde de bazı değişimler meydana gelmiştir. Kadın kahramanlar, eserlerde değişik şekillerde ele alınmıştır. Bir toplumun kültür ve medeniyet dairelerindeki konumunu değerlendiren kadınların statüsü hakkında bilgi sahibi olmak önemlidir. Bu nedenle çalışmamızda İslamiyet'in kabulünden sonra Anadolu'da teşekkül etmiş destanlardan biri olan Battal Gazi Destanı'nda ve destanın çevresinde gelişen yaratmalarda (roman ve filmler) kadının aile ve toplum içerisindeki statüsü, karşı cinsin gözündeki konumu ve eğitimleri incelenmiştir. Battal Gazi Destanı ve destanın çevresinde gelişen yaratmalarda yer alan kadın tiplerinin ele alındıkları dönemlere göre uğradıkları değişimler saptanmaya çalışılmıştır. Battal Gazi Destanı'nda ve destanın çevresinde gelişen yaratmalarda kadın tipinin incelenmesi hem kadınların geçmişteki durumları hakkında fikir sahibi olmamıza hem de kadınların günümüzdeki durumlarını değerlendirmemize katkı sağlayacaktır. Kadınların konumlarının ve işlevlerinin belirlenmesinde ele alındıkları dönemin ve sanatçıların kadınlara olan bakış açıları göz önünde bulundurulmuş ve gerek destan metinlerinde gerek yaratmalarda yer alan kadın tiplerinin işlevleri araştırılmıştır. Battalnâme'nin Anadolu'da teşekkül eden destan halkasının ilki olmasından dolayı eserin ortaya çıktığı dönem içerisindeki eğitim kurumları da incelenerek kadınların eğitimleri hakkında bilgi sahibi olmaya çalışılmıştır. Çalışmamızda kadın tipleri dinî inanışlarına göre kategorize edildikten sonra anne, eş, sevgili, âşık, esir, yardımcı, alp kadın, büyücü, düşman ve figüratif olarak aldıkları rolleri, işlevleri, yaşadıkları değişimleri, olumlu ve olumsuz kadın tiplerini ve kadınların eğitimlerini incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Battal Gazi, destan, kadın, eğitim.

Woman Typology in Battalname

Abstract

The literary works of a society shed light on the human characters, lifestyles, beliefs, customs and traditions, clothes and eating-drinking cultures of the period they are dealt with. It is possible to find people from all walks of life in literary works. Changes in the lifestyle of societies from the past to the present and the changes in the characteristics desired from individuals in the society have led to some changes in the characteristics of female heroes. Women heroes are handled in different ways in the works. It is important to have information about the status of women when evaluating a society's position in cultural and civilization circles. For this reason, in this study, in the Battal Ghazi Epic, one of the epics formed in Anatolia after the adoption of Islam, and creations (novels and movies) around the epic the status of women in the family and society, the position in the eyes of opposite sex and their education were examined. It has been tried to determine the changes experienced by the female types in the Battal Ghazi Epic and the creations around the epic according to the periods they are dealt with. Examining the type of women in the Battal Ghazi Epic and the creations around it will contribute to both understanding the past situations of women, understanding the periodic changes women experience in the works and evaluating the current situation of women. In determining the positions and functions of women, the perspective of the period and the artists' perspective on women was taken into consideration and the functions of the female types in both epic texts and creations were investigated. Since Battalname is the first of the epic ring that was formed in Anatolia, the educational institutions in the period when the work emerged were also examined and it was tried to get information about the education of women. In this study, after categorizing the types of women according to their religious beliefs, the roles they take as mother, wife, darling, lover, captive, helper, warriorless, sorcerer, enemy and

* Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, icetin@gazi.edu.tr

** Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, emineank1806@gmail.com

figurative the changes they experience, the positive and negative types of women and the education of women were examined.

Keywords: Battal Ghazi, epic, woman, education.

Giriş

Battalnâme'nin yazıldığı tarih ve yazarı bilinmemektedir. Gerçekte Arap bir kumandan olan Battal Gazi, Türk muhayyilesiyle birleşmiş ve millî bir destan haline gelmiştir. Battalnâme, Anadolu'da oluşan destan halkasının ilki olarak kabul edilir ve kendisinden sonraki destanlara da kaynaklık etmektedir. Battalnâme'de genel olarak Battal Gazi'nin din uğruna verdiği savaşlar konu edilmektedir.

Cunbur (1987), Battal Gazi'nin "... önce Selçuklular, daha sonra Osmanlılar, Battal destanına yeni motifler eklemişler, yer yer olağan-üstü vak'alar, hatta cinler, sihirbazlar, devler ve cadılarla yaptığı savaşlar da ilave olununca Battal Gazi menkabeleri masal havasına bürünmüş, dilden dile anlatılan bu masalımsı hikâyeler zaman zaman kaleme alınıp gaza edebiyatımızın ilk ürünlerinden biri ortaya çıkmıştır. Battal Gazi'nin kahramanlıklarına bir edebî hüviyet de kazandırılarak bu olağanüstü kişi bir destan kahramanı olduğunu (s. 781)" belirtir.

Geçmişten günümüze kadar Türk toplumunda kadın, hayat şartlarına göre değişikliklere uğramış ve geçirdikleri değişiklikler edebiyatımıza da yansımıştır. Bu değişimler fizikî çevre, dinsel ya da siyasî değişiklikler, kültürel değişimler ve teknolojik değişimler olarak gösterilebilir.

Sönmez'den aktaran Yılmaz (2004), tarih boyunca Türk kadınının mevcut olunan kültür dairleri içerisinde "göçebe hayatı içinde kadın", "yerleşik medeniyet ile İslâmî kültür çevresinde kadın", "Batı medeniyeti tesiri altında kadın" olarak üç kategoriye ayırmıştır.

İslamiyet öncesi dönem eserlerinde kadın ok atabilen, ata binen, kılıç kullanan bir tipken İslamiyet'ten sonraki eserlerde bu niteliklerini kaybederek geri plana düşmüştür. İslâmî dönem Türk destanlarında kadın daha çok ev işleriyle ilgilenen bir tip olarak karşımıza çıkmaktadır. İslamiyet öncesi Türk destanlarına göre daha durgun ve sakin yapıda olan kadın tiplerinin savaşçılık özellikleri devam etmekle birlikte bu özelliğinin daha geri plana itildiği görülmektedir.

Kaplan (2010), "Dede Korkut Kitabında Kadın" adlı makalesinde Türk edebiyatında yer alan kadınları üç şekilde değerlendirmiştir:

1. İslâmiyetten önce ve göçebelik devrinde o, bu devrin ideal erkek tipi olan Alp tipine yaklaşır. Erkek gibi o da ata biner, ok atar, kılıç kullanır ve icabında düşmanla kahramanca çarpışır.
2. Yerleşik medeniyete ve islâmî kültür çevresine dahil olduktan sonra kadın, erkek gibi ve erkekten daha fazla pasif bir karakter arzeder. Toprak ve din, insanları kendilerinden üstün tabiat veya tâbiat üstü kuvvetlere bağlar. Bu devirde kadının kahramanca vasıflarını kaybederek bir haz ve aşk mevzu'u olduğu görülür.
3. Garp medeniyeti tesiri altına girdikten sonra kadının ilkin edebiyatta, sonra hayatta beşerî hakları müdafaa edilir ve tamamiyle erkekle müsavi bir seviyeye getirilir (s. 99).

Güneş (2009), Oğuz grubu Türk kahramanlık destanlarında kadının merkez kahraman olmamasından dolayı kadınların doğumlarından ölümlerine kadar olan yaşamlarının geçiş dönemleriyle destanda anlatılmamasını vurgular. Ayrıca destanlarda önemli role sahip kadınların adlarının verilmeyerek hangi erkeğin eşi, annesi, kızı olduğu üzerinde durulduğuna dikkat çekmektedir.

İslâmiyet'in ön planda olduğu destanlarda kahramanların din ile ilgili inanışları ölçüt olarak alınmıştır. Çetin (1997), Hz. Ali cenknamelerinde görülen kadın tiplerini “İslâmî Tipler”, “Sonradan Müslümân Olan Tipler” ve “Müslümân Olmayan Tipler ” olarak tasnif etmiştir.

Ekici (1999), Dede Korkut Destanı'nda yer alan kadın tiplerini “İdeal Eş ve Anne Tipi”, “İdeal Sevgili Tipi” ve “Yardımcı Tipi” olmak üzere üç gruba ayırmıştır.

Bars (2014), Ak Kağan Destanı'nda yer alan kadın tiplerini “Alp Kadın Tipi”, “İdeal Eş ve Anne Kadın Tipi” ve “Bilge (Yardımcı) Kadın Tipi” olmak üzere üç gruba ayırmıştır.

Köksal (1983)'a göre “Battal Gâzi Destanı'nda iki tip kadın mevcuttur. Bunlardan bir kısmı, İslâmiyet'in etkisi altında, erkeğin dış hayatından ayrı bir dünyada ve ayrı bir nizam içinde yaşayan İslâm kadını tipi, diğeri ise epik-feodal nizamın özelliklerini taşıyan alp-kadın tipi (s. 120).

Çalışmamız için iki Battalnâme metni (Köksal, Battal Gazi Destanı, 2014), (Demir & Erdem, 2006), bir roman (Kozanoğlu, Battal Gazi Destanı: Türk Romanı, 1976) ve 1955 yılında çekilen “Battal Gazi Geliyor” ile 1971 yılında çekilen “Battal Gazi Destanı” filmleri incelenmiştir. Destan kahramanlarının tipleşmesinde sabitlik ve değişmezlik bir ilke olarak en etkili konumda olmasına rağmen bir destan kahramanı, farklı tiplere ait özelliklere sahip olabilir (Fedakâr, 2016, s. 32). Bu nedenle, ele alınan yaratmalarda bulunan kadın tipleri tek bir kategoride ele alınmamış olup, birden fazla kategoride ele alınmıştır.

Anne Kadın Tipi

Battalnâme ve çevresinde gelişen yaratmalarda yer alan anne kadın tiplerinin isimleri eserlerde yer almamaktadır. Kadınlar hangi kişinin annesi ya da eşi oldukları şeklinde tanıtılmaktadırlar.

Müslüman kadın tiplerinde Battal Gazi'nin annesi ve Hüseyin Gazi'nin eşi olan Saide Hatun ve Emir Ömer'in eşi anne tipine örnek teşkil etmektedirler.

Köksal (2014)'in eserinde ve Demir ve Erdem (2006)'in çalışmasında Cafer (Battal Gazi), babasının mansıbını almak ister. Saide Hatun, oğlu Cafer'i vazgeçirmeye çalışır; çünkü Cafer'in babası Hüseyin Gazi'nin konumunda olan Abdüsselam ve onunla aynı kabileden olan Emir Ömer'in Hüseyin Gazi'nin makamını Cafer'e vermeyeceklerini düşünmektedir.

Cafer, babasının intikamını almak ve Mihriyayıl'i öldürmek için babasının atını hazırlayıp kılıç kuşanır ve kılık değiştirir. Saide Hatun, duruma çok ağlar ve oğlunu vazgeçirmeye çalışır; fakat başarılı olamaz. Cafer, annesinden dua isteyerek yola çıkar.

Aileden, özellikle anneden ayrılış, kahramanın toplumsal sorunlara yönelmesinden, halkını bir tehlikeden kurtarma isteğinden veya kendini ispatlama ihtiyacından kaynaklanan, hayat şartlarının getirdiği zorunlu bir durumdur (Güneş, 2009, s. 27). Bu noktada Cafer, evden ayrılarak babasının öcünü almak ve kendini ispatlayarak babasının mevkiini elde etme başarısı gösterecektir.

“Ataerkil bir toplum yapısını benimseyen Türklerde annelik hakkı Tanrı hakkı ile bir tutulmuştur. Kahraman herhangi bir yolculuğa/savaşa çıkmadan önce annesinin rızasını ve hayır duasını almak ister. Anne çocuğunu yetiştirmek için çeşitli zorluklara katlanır. Buna karşılık çocukların da annelerine iyi davranıp, saygılı olmaları beklenir (Teke, 2020, s. 110).” Cafer'in düşmanlarla karşılaşmadan önce annesinden dua istediği görülmektedir.

1955 yılında Sami Ayanoğlu'nun yönetmenliğinde çekilen “Battal Gazi Geliyor” filminde Cafer, babası Hüseyin Gazi'nin intikamını almak ister ve Amuryon Kalesi'ne gitmek amacıyla hazırlık yapar. Bu sırada lalası yanına gelir ve nereye gittiğini sorduğunda annesinin konuşmaları duymamasını söyler. Lalası, Cafer'i vazgeçirmek için “Ananın gözyaşına bakmadan gidiyor musun?” der. Battal'ın annesi

konuşmaları duyar ve Cafer'e "Mertlik yolunda anan sana mâni olmaz evladım. Sen Hüseyin'in oğluyun ben de senin anan ve onun karısıyım." dedikten sonra Cafer, annesinin elini öper. Kadın, Cafer'e Hüseyin Gazi'nin kılıcını vererek "Bu kılınla baban yedi cenkte muzaffer olmuştur." der. Daha sonra "Git oğlum, hayır duam seninle. Yalnız, mağrur olma mağlup olursun." der. Cafer, annesini lalasına emanet ettikten sonra gider. Cafer'in gitmesinden sonra kadın ağlar.

Battalnâmelerde yer alan anne tipi ile "Battal Gazi Geliyor" aldı filmdeki Battal'ın annesi arasında oldukça büyük farklar bulunmaktadır. Bunlardan ilki, destan metinlerinde yer alan anne tipinin oğlunun arkasından gözyaşı döktüğü ve onu gideceği yoldan vazgeçirmeye çalışırken adı geçen filmde yer alan anne, oğlunun düşmandan intikam almak için evden ayrılışı konusunda daha dik durmakta ve oğlunu cesaretlendirmektedir. Hatta oğlunun isteğini gerçekleştirebilmesi için Hüseyin Gazi'nin kılıcını Cafer'e teslim eder ve ona öğütlerde bulduktan sonra Cafer'e dua edeceğini söyler.

Kozanoğlu (1976)'nın eserinde Battal'ın annesi, Battal küçük yaşta kaybedince onun boynuna muska takmasıyla geçmektedir.

Eleonora, Bizans askerlerinden olan Kocabaş Yasef'i korkutmak için Battal'ın boynunda bulunan tılsım yüzünden ona ok ve bıçağın işlemediğini söylemiştir.

Battal, Eleonora'yı kurtarmak için Kız Kulesi'ne gittiğinde boynunda taşıdığı bu muskayı Bizans askerleri tılsım olarak algılamışlar ve bu tılsımdan korkarak da Battal'a ok işlemeyeceğini düşünmüşlerdir. Bu nedenle de, Battal, Kız Kulesi'ne geldiğinde onu yakalamaya çalışmazlar, ondan korkarlar. Battal, onlara kendisini neden yakalamadıklarını sorar. Bundan sonra olanlar Kozanoğlu (1976)'nın eserinde şu şekildedir:

"Kocabaş Yasef, korkarak Battal'ın göğsündeki muskayı gösterdi.

- Bu tılsım sizde iken size ok işlemez.

Her yanı titriyordu. Battal, göğsüne baktı. Annesinin küçükken boynuna taktığı muska! Anasının kendisine verdiği iç kuvveti, düşmanlarında yürek kuvveti bırakmıyordu (s. 181)."

Battalnâmelerde Battal Gazi'nin Emir Ömer'in kızı Fatma'yı istemesinden sonra Emir Ömer, evine gelerek eşine Battal'ın kızına talip olduğunu anlatınca kadın, Battal Gazi'nin bir pulu bile olmadığını söyleyerek evliliğe karşı çıkar. Fatma, Battal Gazi ile evlenmek istediğini beyan etmesi üzerine annesinden şiddet görür. Emir Ömer'in eşi Fatma'nın Battal ile evlenebilmesi için yerine getirilmesi güç olan şeylerin Battal Gazi'den istenmesini söyler. Bu istekler şunlardır:

"Hindistan'da ak fil vardır. Onun üstünde kızıl altından çadır-ı hümayun, ayağında da altın halhal vardır. Onu getirmesini iste. İkinci olarak, yüz kıvrırcık tüylü deve, dört yüz arabi at ve her birinin üzerinde güzel olanların ellisini kız alsın, bunları getirsin. Bunlar çok büyük nesnelere, elde edemez ve vaz geçmiştir olur (Köksal, 2014, s. 207)."

Emir Ömer'in eşi, Battal Gazi ile kızının evlenmesine Battal Gazi'nin maddî olarak iyi durumda olmamasından dolayı çıkmaktadır.

Eş Kadın Tipi

Battalnâmelerde eş olarak yer alan kadın, kahraman kadar akıllı, çevik, kurnaz, namusuna düşkün, kahramanı canından çok seven, bazen kahramanın yardımcısıdır. Bu açılarından da bakıldığında eş olan kadının kahramanı tamamladığı görülmektedir. Eş tipindeki kadınların güzellikleri dillere destandır.

Türk toplumunda genellikle tek eşlilik esas alınmıştır; fakat Battalnâmelerde Battal Gazi, birden çok kadınla evlilik yapmış olmasına rağmen bu evliliklerin hepsi aynı ana denk gelmemektedir. Battal Gazi,

en fazla iki kadınla aynı anda evli olup bunların ölümünden sonra tekrar evlenmiştir. Yarenleri ise genelde tek evli olup ilk eşlerinin ölümünden sonra ikinci bir eş ile evlenmişlerdir.

Battalnâmelerde din, bir evlilik ölçütü olarak görülmektedir. Battal Gazi ve yarenleri evlenecekleri kızların Müslüman olmasını istemektedirler. Eğer kızlar Müslüman değilse onlar Müslüman oluncaya kadar evlilik yapılmamaktadır.

Sonradan Müslüman olan kadın tipleri arasında Battal Gazi'nin ve diğer silah arkadaşlarının eşleri yer almaktadır. Bu kızlar Kayser'in kızları ya da bey kızlarıdır. Bu kadınlar, evlenmeden önce Müslüman olurlar.

Battalnâmede yer alan kadın kahramanlardan birisinin evlenmek için müstakbel eşini sınıdığı görülmektedir.

Battal Gazi'nin Müslüman eşleri Zeyneb, Fatma ve Safiye Banu; sonradan Müslüman olan eşleri ise Mâhpiruz, Keyatun, Gülendam, Beyza, Hümayun Dilfiruz'dur.

Zeyneb, Battal Gazi'nin amcakızıdır ve birbirlerini ilk görüşte âşık olurlar. Emir Ömer'in rüyasında Hz. Muhammed'i görmesinden sonra evlenirler. Zeyneb ve Battal Gazi'nin arasında olan evlilik destanda yer alan tek akraba evliliğidir.

Fatma, Emir Ömer'in kızıdır. Battal Gazi, Fatma ile evlenebilmek için kendisinden yerine getirilmesi güç istekleri yerine getirir. Fatma, kendisine âşık olan Velid'den kaçarken vefat eder.

Namusun, iffetin çok ulvî bir ahlâki değer olması ve buna aykırı şekilde davrananların şiddetle cezalandırılması, Türklerin çok eski dönemleriyle temellenmektedir (Gökdemir, 2004, s. 56). Türk töresinde kadının, eşine sadık olması gerekmektedir ve bu durum, destanlarla da desteklenmektedir. Türk kadını, namusuna düşkünlüğü ile bilinmektedir ve kendi namusunu korumak için elinden gelen her şeyi yapabilir. Battal Gazi'nin eşi olan Fatma, namusunu korumak uğruna canından olmuştur.

Safiye Banu, halifenin kızıdır. Rad Cadı tarafından kaçırılan Safiye Banu, daha sonra Battal Gazi ile evlenir.

Aden Banu, müstakbel eşini sınavarak evlenmek istemektedir. Aden'le evlenecek kişinin yerine getirmesi gereken şey bir dövüşte Aden'i yenmesidir. Aden, amcasının oğlu Bederun ile dövüşüp onu mağlup ettikten sonra Battal Gazi ile dövüşür. Battal Gazi, Aden'i yendikten sonra onu Bederun ile evlendirir.

Vezir kızı olan Zemunek, Abdulvahab'ı kendisine âşık ederek onu dininden döndürür ve onunla evlenir.

Battal Gazi, silah arkadaşlarının evlenmelerine de yardımda bulunmaktadır. Silah arkadaşlarının âşık oldukları kızı kaçıtır ya da kızları esaretten kurtararak evlenmelerini sağlar.

Battalnâmelerde insan olmayan varlıklarla evlenmede görülmektedir. Bu evlilik Battal Gazi'nin oğulları ile peri padişahının kızları arasındadır.

“Battal Gazi Destanı” adlı filmde yer alan Elenora karakteri, Müslüman olduktan sonra Battal Gazi ile evlenmiş ve ismini Ayşe Sultan olarak değiştirmiştir.

Kozanoğlu (1976)'nun eserinde İmparator Leon'dan önceki imparatorun eşi olan kadın, kocasına ihanet ederek onu tahttan indirmek isteyenlere yardımda bulunmuştur. Yine aynı eserde İmparator Justianus'un eşi, Hipodrom'da göbek atarak kıvıran bir oyuncu kızıdır. İmparator bu kızla evlenerek Nika İhtilali'nden kellesini kurtarmıştır. Mişel Löbeg'in eşi, Leon tarafından kaçırılmış ve daha sonra manastıra kapatılmıştır.

Sevgili Kadın Tipi

Battalnâme ve çevresinde gelişen yaratmalarda kahramanların birbirlerine âşık olmaları ilk görüşte âşık olma, rüya yoluyla âşık olma ve gıyabında âşık olma şeklinde görülmektedir. Battalnâmelerde ilk görüşte aşk, erkek kahramanların, kadın kahramanları bir evin bahçesinde ya da bağda görmesiyle meydana gelmektedir.

Battal Gazi, ilk görüşte âşık olduğu Zeyneb'e Hz. Muhammed'in Emir Ömer'in rüyasında girmesinden sonra kavuşur. Battal Gazi'nin ikinci eşi Mâhipiruz, rüyasında Hz. Muhammed'i görür ve Hz. Muhammed, ona kırk gün sonunda gelen kişiyle evlenmesini söyler. Bu rüyadan sonra Müslüman olan Mâhipiruz, Zeyneb'i kurtarmak için gelen Battal Gazi ile evlenir; çünkü Hz. Muhammed'in kırk günlük verdiği süre Battal Gazi'nin Zeyneb'i kurtarmak için geldiği günde bitmektedir. Battal Gazi'nin diğer eşlerinden olan Gülendâ, rüyasında Hz. Muhammed'i gördükten sonra Müslüman olarak Battal Gazi ile evlenir.

Battalnâmelerde rüya yoluyla âşık olma, erkek kahramanlarda görülmemektedir. Erkek kahramanlar genellikle kadın kahramanlara ilk görüşte âşık olmaktadır.

Gıyabında âşık olma, Battal Gazi'nin kendisinde görülmektedir. Kendisine methedilen Ketayun'a âşık olan Battal Gazi, hemen kızın yanına gitmek ister ve Ketayun'u gördüğünde ona olan aşkı artar.

Akabe'nin oğlu Velid, Battal'ın eşi Fatma'yı saçlarını tararken görerek âşık olur; fakat Fatma bu aşka karşılık vermez. Hatta namusunu korumak için vefat eder.

Kozanoğlu (1976)'nin eserinde Battal Gazi, Elenora'yı ilk defa Ayasofya'da görür ve âşık olur. Elenora, Kız Kulesi'ne kapatıldığında ona Hero'nun hikâyesi anlatılır. Bu hikâyeye göre Hero ve Leandr bir panayırda birbirlerine âşık olmuşlardır. Leandr, kendisini kuleye kapatan Hero'nun yanına her gün gelir; fakat bir gün cesedini kayalıklarda bulurlar.

Muhammed bin Felah, Afşanî oğlu Yahya'nın kızına ilk görüşte âşık olmuştur.

“Battal Gazi Destanı” adlı filmde Elenora, Battal Gazi'yi önce rüyasında görmüştür daha sonra karşısında görünce ona âşık olur.

Battal Gazi, bir av sırasında Hümayun Banu'yu esir eder ve onu halifeye hediye olarak gönderir. Halife kızı çok sever ve her gün kızla sefa eder.

Âşık Kadın Tipi

Battal Gazi Destanı'nda yer alan kadınlar, destanın erkek kahramanlarını ya ilk görüşte âşık olmakta ya da rüyalarında Hz. Muhammed'i görerek onun kadınlara bilgi vermesinden sonra erkeklere âşık olmaktadır. İlk görüşte aşk, daha önce birbirlerini hiç görmemiş kişiler arasında görülmektedir.

Rüyada Hz. Muhammed'i gördükten sonra bir erkeğe âşık olma ise, genelde sonradan Müslüman olan kadınlarda görülmektedir. Bu kadınlar, genellikle Battal Gazi'yi ilk gördüklerinde beğenmelerine rağmen onun Müslüman olması nedeniyle Battal Gazi'den dinini değiştirmesini isterler. Battal Gazi, bunu kabul etmez ve kadınlar gece uyduklarında Hz. Muhammed'i rüyalarında görerek ondan Battal Gazi'yle evleneceklerini iman tazelemelerini öğrenirler. Uyandıklarında kadınlar, Battal Gazi'yi başuçlarında görürler ve şehadet getirerek Müslüman olurlar.

Zeyneb, Battal Gazi'ye ilk görüşte âşık olur ve bunu dadısını söyler. Dadısı, Zeyneb'e bu sırrı saklaması gerektiğini söyler.

Battal Gazi'ye eşlerinden Mahpiruz ve Gülendama ilk görüşte âşık olurlar. Battal Gazi'yi kurtarmak isterken yanlışlıkla ölümüne sebep olan Kayser'in kızı da Battal Gazi'ye âşıktır.

Kozanoğlu (1976)'nin eserinde Hero ve Leandr bir panayırda birbirlerine âşık olmuşlardır. Hero, rahibe olduğu için kendini kuleye kapatır; fakat bu iki gencin aşklarına engel olamaz. Leandr, kendisini kuleye kapatan Hero'nun yanına her gün gelir; fakat bir gün Hero, Leandr'ın cesedini kayalıklarda bulur ve çıldırır. Kendisini kayalıklardan atarak yaşamına son verir.

Kozanoğlu (1976)'nin eserinde Elenora, Battal Gazi'ye âşıktır. Kendisine Battal'ın ağzından yazılmış olan bir mektup geldiğinde onunla buluşmaya gider. Battal Gazi zindana düştüğünde onu zindandan kurtarır.

Alp Kadın Tipi

Destan metinlerinde kahramanlar cesur olma, iyi derecede at binme ve kılıç kullanma, ok atma gibi alplık vasıflara sahiptirler. Alplık kavramı destanlarda genelde erkek kahramanları tanımlamak için kullanılsa da kadın kahramanlarında alplık vasıflarına sahip oldukları görülmektedir. Türk destanlarındaki savaşçı (kadın) tipinin temel özelliği evlenmemek ve çocuk sahibi olmamaktır. Bu durum, başkahraman kadının evlenmemesi ya da bazı örneklerdeki gibi eşini seçmesi (Fedakâr P. , 2016, s. 54) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Aden Banu, destanda müstakbel eşini sınamaktadır. Kendisini yenen bir erkekle evlenmek isteyen Aden, Battal Gazi tarafından Bederun Şah ile evlendirilir. Battal Gazi ile Ketayun'u kaçırdıklarında ve Battal Gazi'nin bayıldığında Kayser'in askerlerine karşı savaşır. Savaş meydanında şehit olur.

Esir Kadın Tipi

Kız kaçırma motifi Battal Gazi Destanı'nda sıkça yer almaktadır. Battal Gazi ya da silah arkadaşları Müslüman olmayan kızları kaçırdıktan sonra kızların Müslümanlığı kabul etmesinden sonra onlarla evlenirler. Destanda Müslüman kadınların da kaçırıldığı görülmektedir. Hristiyan bir beyin kaçırdığı Müslüman kızlar, genellikle Battal Gazi'nin hanımı ya da nişanlısıdır. Bu kızlar, hem Battal Gazi'den intikam almak hem de kızların zorla bir Hristiyan beyi ya da beyin oğluya evlendirilmek üzere kaçırlırlar. Esir edilen kızlar genellikle evlilik töreni ya gerçekleşmeden ya da gerçekleşikten hemen sonra Battal Gazi tarafından kurtarılarak Malatya'ya getirilirler. Bazı kadınların cadılar ya da devler tarafından kaçırıldıkları da görülmektedirler. Bu kadınlar Battal Gazi, tarafından kurtarıldıktan sonra ailelerine teslim edilmektedirler.

Düşman ve Büyücü Kadın Tipi

Destanda yer alan kötü karakterler, genellikle kahramanın zıddı olan ve kahramana düşman olanlardır. Bu karakterler insan olabileceği gibi hayvan, cin, şeytan, ejderha, dev vb. varlıklar da olabilmektedirler.

Türk destanlarında sihir motifi önemli yer tutmaktadır. Battalnâmelerde sihir yapabilen kadın kahramanların bazıları ilerleyen bölümlerde olumsuz karakterden olumlu karaktere bürünmektedirler.

Battal Gazi'nin eşi Beyza, cadılık ilmi bilmektedir ve Battal Gazi'yi öldürmeye teşebbüs eder. Battal Gazi tarafından durdurulan kadın, daha sonra Müslüman olur.

Ketayun, Battal Gazi'yi yakalatarak Cah-ı Cehennem kuyusuna atılmasını sağlar; fakat daha sonra bu yaptıklarından pişman olur. Kuyudan kurtulan Battal'ı gördüğünde ondan özür diler.

Demir ve Erdem (2006)'in çalışmasında “domuz başlı, fil kulaklı, aslan pençeli, ejderha kuyruklu” olarak tasvir edilen kadın, birçok kişinin kızını kaçıracak esir etmiştir. Battal Gazi tarafından öldürülür.

Guzende Cadı'nın karısı, Battal Gazi'den eşinin intikamını almak istemektedir. Battal Gazi tarafından öldürülür.

Rad Cadı'nın kızı, geyik kılığına girerek Battal Gazi'yi bir alana götürür. Battal Gazi, uykusu gelince burada uyur. Uyandığında eşyalarını bulamayınca Allah'a dua eder ve Hızır yanına gelir. Hızır, Rad Cadı'nın kızının geyik kılığına girdiğini ve Hz. Muhammed'in saç telinden korkarak Battal'ı öldürmediğini ve eşyalarını alıp kaçtığını söyler.

Yardımcı Kadın Tipi

Battalnâmelerde yardımcı olarak yer alan Müslüman olan kadın tipleri için genelde kahramana, kahramanın yardımcılarına ya da esir konumunda bulunan insanlara yardımda bulunurlar. Yardımcı Müslüman tipinde bulunan kadınlar sultan, dadı, şifacı, dul, fakir ya da peygamber soyundan gelen kadınlardır.

Rabia adındaki kadın, Battal Gazi zehirlendiğinde Malatya'ya gelerek onun iyileşmesine yardım eder.

Hızır'ın yardımcısı olan kadın, Battal Gazi güç bir durumda kaldığında ortaya çıkarak ona yardımda bulunmaktadır.

Hızır ve Hz. Fatma, Hz. Ayşe, esir olan kadınların rüyalarına girerek onların Battal Gazi tarafından kurtarılacaklarını haber ederler.

Ketayun, Battal Gazi Cah-ı Cehennem kuyusundan kurtulduktan sonra Kayser'in Malatya'ya gittiğini söyler. Böylece İslam askerlerine yardımda bulunur.

Mihriyayil'in kızı, Battal Gazi'ye Muhammed bin Felah'ın nereye gittiğini söyleyerek Muhammed'e yardımda bulunur.

Battal Gazi, Asced tarafından öldürüleceği sırada Hümayun Dilefruz gelerek gerçekleri babasına anlatır ve Battal Gazi'nin öldürülmesini engeller.

Firdevs'in halkı Müslüman olmak için Battal Gazi'den ölü diriltmesini ister. Diriltelen kız, hak dinin İslam olduğunu söyledikten sonran halk Müslüman olur.

Gülendam, zindandan kaçan Battal Gazi'yi babasından gizleyerek onun öldürülmesine engel olur.

Esir kızlardan bazıları kendilerini kaçırانların yerini söyleyerek Battal Gazi'nin esirleri kurtarmasına yardımda bulunurlar.

Kanatur Kayser'in kızı, Battal Gazi'nin son cenginde gelecek olan düşman ordusuna yakalanmaması için mektup yazarak Battal Gazi'yi uyarmak ister. Yazdığı mektubu bir taşla bağlayan kadın, mektubu Battal Gazi'nin üzerine atınca Battal Gazi vefat eder.

Hümayun, Kız Kulesi'nden halifenin yanına getirildiğinde kendisine kaçması için yardım eden kişinin Akabe olduğunu söyler. Böylece Battal Gazi ve Abdulvahab Gazi, halifenin vereceği cezadan kurtulurlar.

Gülendam'ın dadısı, Gülendam'ın zindanda bulunan Battal Gazi'nin yanına gitmesi için yardım eder.

Battal Gazi, Sünbat'ın kalesine girmek için yaşlı bir kadından yardım alır.

“Battal Gazi Geliyor” adlı filmde Mariperuz, Cafer’in kaleye gizlice girmesine yardımda bulunur. Aynı filmde Zeyneb’in annesi kızların kaçırıldığını anlayarak orada bulunanlara haber verir.

Figüratif Kadın Tipi

“Destanda figüratif kadınların fonksiyonları yok denecek kadar azdır. Kahramanın asıl olaya hazırlanması için ya da dekor olarak destanda yer alırlar. İsimleri bazen hiç zikredilmez (Yücel Çetin, 2018, s. 1017).”

Bu tipler, incelenen destan yaratmalarının olay örgülerinde işlevsel değildirler. Bu tipler destan yaratmalarında olaylara yön vermemişlerdir. Bu tipler içerisinde cariye, halayık dadı, köy ebesi, Bizans İmparator aile üyeleri ve filmlerde figüranlık rolünü üstlenen kadınlar bulunmaktadır.

Kadınların Eğitimleri

Battalnâmeler ve çevresinde gelişen yaratmalarda yer alan kadınlar genelde soylu kadınlardır. Yapılan incelemelerde bazı kadınların okuma- yazma bildikleri, iyi derecede ata binip, kılıç kuşandıkları, sihir ilmini bildikleri, doğum yaptırabildikleri ve ev hizmetlerinde buldukları saptanmıştır. Kadın kahramanların okuma-yazma, savaşabilme, büyücülük, ebelik, hizmetçilik gibi alanlarda eğitim aldıkları düşünülmektedir.

Sonuç

Battalnâmelerde yer alan kadınlar genellikle kimin eşi, annesi ya da kızı olduklarına göre eserlerde yer almaktadırlar. Genelde soylu bir aileye mensupturlar ve güzel, akıllı ve iffetlidirler.

Anneden dua alma motifi Battalnâmeler ve çevresinde gelişen diğer yaratmalarda mevcuttur. Battal Gazi’nin annesi destan metinlerinde oğlunu gideceği yoldan vazgeçirmeye çalışmakta, filmde yer alan anne ise, oğlunu gideceği yol ve yapacağı iş için cesaretlendirmektedir.

Battalnâmelerde erkek kahramanların birden fazla eşle evli oldukları saptanmıştır. Ayrıca Battalnâmelerde akraba evliliği ve peri kızlarıyla evlilik olayına rastlanılmıştır. Akraba evliliği Battal Gazi ve amcakızı Zeyneb arasındadır. Peri kızlarıyla olan evlilik Battal Gazi’nin oğulları ile peri padişahı kızları arasındadır.

Battalnâmelerde ilk görüşte âşık olma ve kız kaçırma motifleri sıklıkla görülmektedir. Battalnâmelerde kızlar, evlenmek için kaçırılırlar. Kahramanların birbirleriyle evlenebilmeleri için din, bir ölçüt olarak görülmüş ve evlenilecek kızın Müslüman olması istenmiştir.

Esareten Battal Gazi tarafından kurtarılan kızlar, Müslüman olmuşlar ve ailelerine teslim edildikten sonra evlendirilmişlerdir.

Bazı kadın kahramanların evlenecekleri erkekleri sınamışlardır.

Bazı kadınlar eşlerine ihanet etmiş ve eşlerinin tahttan inmeleri için karşıt gruba yardımda bulunmuşlardır.

Düşman ya da büyücü kadınlardan bazıları önce olumsuz karakterde olmalarına rağmen ilerleyen bölümlerde olumlu karakterlere bürünmüşlerdir. Düşman ve büyücü kadınların bazılarının ise intikam almak için Battal Gazi’yi öldürmek istedikleri görülmüştür.

Battalnâmelerde yardımcı olarak yer alan kadınlar sultan, dadı, şifacı, dul, fakir ya da peygamber soyundan gelen kadınlardır. Bu kadınlar başkahramana ya da diğer kahramanlara yardım etmektedirler.

Figüratif tipler içerisinde cariyeye, halayık dadı, köy ebesi, Bizans İmparator aile üyeleri bulunmaktadır.

Müslüman kadınların kendi dönemlerinde adına “küttâb” denilen okullarda, Kayser ve beylerin kızlarının ise evlerinde ya da saraylarda okuma yazma gibi temel eğitimlerini aldıkları düşünülmektedir. Manastırda bulunan kızların ise bu mekânlarda dinî eğitim aldıkları düşünülmektedir.

Kadın kahramanlardan savaşçılık özelliğine sahip olan kadınların, usta bir savaşçı tarafından eğitim aldıkları düşünülmektedir.

Dadıların, kahramanların doğumlarından itibaren yanlarında buldukları ve gerekli durumlarda onlara yardım ettikleri düşünülmektedir.

Kadın tiplerinden bazıları cadılık ya da büyücülük bilmektedir. Kadınların bu ilimleri kendilerinden daha usta olan bir büyücüden öğrendikleri düşünülmektedir.

Ebelik eğitiminin usta-çırak ilişkisine göre olduğu düşünülmektedir.

Cariyelerin buldukları evlerde ya da saraylarda eğitildikleri düşünülmektedir.

Kaynakça

Bars, M. E. (2014). Ak Kağan Destanında Kadın Tipi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*(3/3), 94-111.

Cunbur, M. (1987, Eylül 1). Anadolu Gazileri Ve Edebiyatımız. *Erdem*, 3(9), 777-808.

Çetin, İ. (1997). *Türk Edebiyatında Hz. Alî Cenknâmeleri*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.

Demir, N., & Erdem, M. D. (2006). *Battal-Nâme (Eski Türkiye Türkçesi)*. Ankara: Hece Yayınları.

Ekici, M. (1999). Dede Korkut Kitabında Kadın Tipleri. *Uluslararası Dede Korkut Bilgi Şöleni*, 1, S. 123-138. Ankara.

Fedakâr, P. (2016). *Türk Boylarının Destanlarında Kadın Başkahramanlar*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Gökdemir, G. (2004). 1950-1975 Yıllarında Yazılan Âşık Destanlarında "Namus" Kavramı. *Milli Folklor*(64), 52-66.

Güneş, A. (2009). *Oğuz Grubu Türk Kahramanlık Destanlarında Kadın (Doktora Tezi)*. Ankara.

Kaplan, M. (2010). Dede Korkut Kitabında Kadın. *Journal Of Turkology*, 9, 99-112.

Kozanoğlu, A. Z. (1976). *Battal Gazi Destanı: Türk Romanı*. İstanbul: Oya Matbaası.

Kozanoğlu, A. Z. (1976). *Battal Gazi Destanı-Türk Romanı*. İstanbul: Oya Matbaası.

Köksal, H. (1983). *Battalnamelerde Tip Ve Motif Yapısı*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/ulusaltezmerkezi> Adresinden Alındı

Köksal, H. (2014). *Battal Gazi Destanı*. Ankara : Akçağ .

Köksal, H. (2014). *Battal Gazi Destanı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Teke, T. (2020). *Özbek Sahası Türk Destanlarında Kadın-Doktora Tezi*. Bartın.

Yılmaz, A. (2004). Türk Kültüründe Kadın. *Millî Folklor*(61), 111-123.

Yücel Çetin, A. (2018). Orta Dönem Türk Destanlarında Kadın: Battalnâme Örneği. 2. *Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Bilimler Kongresi*. 3, S. 1007-1019. Ankara: Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi Yayınları.

İlk Türk Dilbilimci Şemsettin Sami'nin *Vicdan* Adlı Piyesinde Din Olgusu

Dr. Öğr. Üyesi Musa DEMİR*

Özet

Bir Tanzimat aydını olan Şemsettin Sami, bilindiği üzere her şeyden önce bir dil âlimidir. Devrinin bütün diğer edipleri/aydınları gibi o da sorumlu ve didaktik bir dikkatle ilim, edebiyat ve düşünce sahasında kıymetli eserler ortaya koymuş, görüşler ileri sürmüş önemli bir simadır. Elli dört yıllık kısa ömrüne çoğunluğu dil ile ilgili olmak kaydıyla pek çok eser sığdırmış olan Şemsettin Sami'nin bazı eserleri sağlığında basıl(a)mamıştır. Bu eserlerden biri de onun toplam beş tiyatro eserinden basılmamış olan iki tanesinden biri olan *Vicdan* adlı Endülüs tarihine dair eseridir. Bilinen ilk yerli Türk romanını da kaleme almış olan Sami, Tanzimat dönemiyle birlikte şekillenmeye başlayan yeni/modern Türkçenin, dilde sadeleşme görüşlerinin yanı başında ilerleyen dilde Türkleşme kanadında yer almıştır. Bu konuda görüşler ortaya koymuş, temellendirmeler yapmış ve bu çaba ve çalışmalarıyla adeta modern Türk dilbiliminin de temellerini atmıştır. Bununla beraber, diğer Tanzimat edipleri gibi o da aynı zamanda, çerçevesini çizdiği bu yeni dilin ilk edebi örneklerini vermek gibi tarihi bir sorumluluk da yüklenmiştir. Yaptığı ilmi çalışmalar ve çeviri eserlerden başka edebi eser de kaleme alan Şemsettin Sami'nin ölümünden sonra evindeki terekesinden tespit edilip bir şekilde Arnavutluk Devlet Kütüphanesi'nde muhafaza edilen söz konusu beş fasıllık bu eser, 2014 yılında İrfan Morina tarafından yeni yazıya aktarılarak yayınlanmıştır. "Vatan sevgisi" ana tema'sı etrafında şekillen piyesin arka planındaki tarihi dönem ve doku Müslümanların İspanyol saldırılarıyla son Endülüs toprağı olan Gırnata'dan çıkarılmaları hadisesidir. Bu nedenle de eserdeki olaylar, doğal olarak, İslam ve Hristiyanlık dinlerinin de tarihsel olarak karşı karşıya geldikleri bir atmosferde cereyan etmektedir. Bir Osmanlı/Türk aydını ve milliyetçisi olduğu kadar bir Arnavut milliyetçisi de olan Şemsettin Sami'nin adı geçen eserinde, zaman zaman subjektif bir tutum da takınarak söz konusu iki dini, anlayışları, uygulamaları, tarihsel arka planları, çeşitli sembolleri vb. gibi çeşitli açılardan karşılaştırdığı dikkati çekmektedir. Bu bildiri, söz konusu bu karşıtlık üzerinden eserdeki din olgusunu dikkatlere sunmak amacıyla hazırlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Şemsettin Sami, tiyatro, Vicdan, din olgusu.

The Case of Religion in the Play of Conscience by the First Turkish Linguist Şemsettin Sami

Abstract

Şemsettin Sami, a Tanzimat intellectual, is above all a language scholar as it is known. Like all the other scholars / intellectuals of his era, he is an important person who put forward valuable works and views in the field of responsible and didactic science, literature and thought. Some of the works of Şemsettin Sami, who were fifty-four years old, most of which were about language, were not published in his life. One of these works is Andalusian milk work named Conscience, which is one of the two unpublished works of his total of five plays. Sami, who also wrote the first known local Turkish novel, took place in the Turkization wing of the language that progressed alongside the new / modern Turkish and the simplification views of the language with the Tanzimat period. He put forward and grounded on this subject and with these studies he almost laid the foundations of modern Turkish linguistics. However, like the other Tanzimat scholars, he has also undertaken a historical responsibility to give the first literary examples of this new language he outlined. Apart from his scientific works and translation works, this work of five chapters, which was identified from his estate after the death of Şemsettin Sami, who wrote literary works as well as translated works, was kept in the Albanian State Library on a road, and published by İrfan Morina in 2014. The historical period and texture in the background of the play, which is shaped around the main theme of "love for homeland", is the expulsion of Muslims from Gırnata, the last Andalusian land, by Spanish attacks. For this reason, the events in the work naturally take place in an atmosphere where the religions of Islam and Christianity confront each other historically. In the mentioned work of Semsettin Sami, an Ottoman / Turkish intellectual and nationalist

* Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, musademir@kku.edu.tr

as well as an Albanian nationalist, he sometimes takes a subjective attitude and explains these two religions, understandings, practices, historical backgrounds, various symbols, etc. It is noteworthy that he compares it from various angles. This statement has been prepared in order to bring attention to the phenomenon of religion in the work over this opposition.

Keywords: Şemsettin Sami, theater, Conscience, the phenomenon of religion.

Giriş: Şemsettin Sami'ye Dair

1850 yılında Yunanistan'ın Yanya vilayetinin Permedi kazasına bağlı Fraşer köyünde dünyaya gelen Şemseddin Sami, anne ve baba tarafından aristokrat bir aileye mensuptur. İlkokulu doğduğu yerde bitiren Sami, liseyi ağabeylerinden Naim Bey'le birlikte Yanya'da tamamlamıştır. Burada birçok dili öğrenmiş, birçok alanda da son derece ileri bir düzeyde eğitim almıştır. Onun sonraki yıllarda ortaya koyduğu ansiklopedist tavrın ardında bu okulda aldığı eğitimin etkili olduğu söylenmektedir (Szy, 2015: 8; Işık Kır, 2006: 12-13). Mezuniyetin ardından burada bir süre kalemde çalıştıktan sonra, ağabeyi Naim Bey'le 1871'de İstanbul'a gelerek matbuat kaleminde çalışmaya başlarlar. Yazar, bu sırada, hem yazı ve matbuat hayatına hem de gazetecilik hayatına başlamıştır. Taaşuk-ı Talat-ı Fitnat'ı da yazdığı yıllar olan bu dönemde birçok ilmi telif ve tercüme eserini de kaleme almıştır.¹ Edebiyat kamuoyunda daha çok Kamus-ı Türki'nin ve Taaşuk-ı Talat-ı Fitnat'ın yazarı olarak bilinen Sami, çok sayıda tercüme eser, sözlük, çeşitli alanlarda ilmi kitap yazmış, ömrü boyunca da yazarlığı, ilim adamlığı ve gazetecilikle birlikte yürütmüş çok yönlü bir Tanzimat aydınıdır. Şemsettin Sami, yazdığı tercüme ve telif çok sayıdaki eserin yanı sıra ilmi ve sosyal hayatın çeşitli yönlerine dair cep kitapları niteliğinde risaleler de kaleme almıştır. Bunlardan Lisan² adlı risalesi, onun Türkçe literatürde dilbilimini ilk defa olarak temellendirdiği bir çalışma olması bakımından dikkate değerdir. Söz konusu eserde Sami, dilin kökeni, ne olduğu ve nasıl geliştiğine ilişkin özgün görüşler de ortaya koymuş ve bu çalışma alanını da ilk defa olarak "ilmü'l lisan" (dilbilimi) adıyla tanımlayarak Türk dilbiliminin temellerini atmıştır. Türk edebi kamuoyunda daha çok Türk milliyetçisi olarak bilinen Sami'nin dikkate değer bir diğer yönü de onun, ağabeylerinden biri olan Naim Fraşeri'nin etkisiyle sahip olduğu ve konuyla ilgili olarak bazı eserler de kaleme aldığı Arnavut milliyetçiliği yönüdür. Değişik ilmi çalışmalarda³ yazarın bahsi geçen yönlerine detaylıca değinilmiş olduğundan burada sadece bu yönlerine işaret etmekle yetinilecektir.

1 Şemseddin Sami'nin hayatının detayları ve bütün eserlerinin kronolojik sırayla basımı için bkz. Muammer Öztürk, Şemsettin Sami'nin Hayatı, Edebi Kişiliği ve Eserleri Üzerine Bir İnceleme, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2014.

2 Lisan, Şemseddin Sami. Hazırlayan: İsmail Doğan, Osmanlık Klasikleri, Gündoğan Yayınları, 1997, Ankara.

3 Şemseddin Sami'nin milliyetçiliği hakkında geniş bilgi için bkz. Eri Syzo, Şemsettin Sami'nin Milliyetçilik Anlayışı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2015.

Tipik bir Tanzimat aydını olan Şemseddin Sami'nin medeniyetçilik yönü ise, nesildaşlarına paralel olarak Batı/Avrupa merkezli bir medeniyet anlayışıdır:

“Şemseddin Sami'nin belirttiği üzere, Avrupa medeniyetinin var olmasıyla birlikte bir medeniyetler kabulünden bahsetmek olanaksız hale gelmiştir. Eskiden medenî sayılabilecek tüm topluluklar Avrupa medeniyetinin ortaya çıkması ve bu medeniyete göre geri kalmasıyla bu vasfını kaybetmiştir. Günümüzde medeniyet kelimesine layık tek bir medeniyet vardır, bu da Avrupa medeniyetidir. Bu medeniyet karşımıza, diğer tüm alternatifleri yok edecek biriciklik ve evrensellik özellikleriyle çıkmaktadır.” (Hançer, 2019: 56).

Buna bağlı olarak da yazar, medeniyete sahip olabilmek için Fransızca, İngilizce Almanca gibi Avrupa dillerinin mutlaka öğrenilmesi gerektiğine inanmaktadır (Hançer, 2019: 96).

Şemseddin Sami İslam dini hakkındaki görüşlerini de İslam medeniyeti kavramı altında ortaya koymuş, İslam dinini sabık medeniyetler sınıfına sokup onun aktüaliteye bir şeyler söyleyecek durumda olmadığını beyan etmiştir:

“Şemseddin Sami bu medeniyetten alabilecekleri bir şeyin olmadığını düşündüğü için öncelikle İslâm medeniyetinin kullandığı değersizliğini ortaya koymaya çalışır. İslâm medeniyetinin hangi sınıfta değerlendirilmesi gerektiğini belirlerken bu medeniyeti, sâbık medeniyetler içine dâhil eder. Aslında bu değerlendirme Şemseddin Sami'nin Medeniyet-i İslâmiye'de alçak sesle söylemiş olduğu “İslâm medeniyetinin geçmişe ait bir medeniyet” olduğu meselesinin daha açık ve geliştirilmiş halinden başkası değildir. Şemseddin Sami, Medeniyet-i İslâmiye'nin üç kıtaya yayılmış âlem şümullüğünden başka medeniyet-i hazıraya benzeyen hiçbir yönü bulunmaması münasebetiyle, geçmiş medeniyetler kategorisine sokulması gerektiğini beyan eder” (Hançer, 2019: 155-156).

Türk dili, edebiyatı ve düşünce hayatına büyük emek vermiş olan Şemsettin Sami'nin son yılları ekonomik sıkıntılar ve hastalıklarla geçmiş ve yazar 1904'te İstanbul'da vefat etmiştir (Öztürk, 2014: 31).

Burada, *Vicdan* adlı esere geçmeden evvel, yazarın tiyatro hakkındaki görüşlerine de kısaca yer vermekte fayda görüyoruz. Yukarıda da vurgulandığı üzere, inceleme konusu olan *Vicdan* adlı eser, aslında Endülüs (Gırnata) tarihine dair ve dolayısıyla da aslen Arap tarihi ve kültürüne dair bir eserdir. (Bu arada hemen, yazarın aynı konuyu ele alan *Seydi Yahya*⁴ adlı başka bir tiyatro eseri olduğunun da altını çizelim.) Fakat bununla birlikte eser, devrin romantik idealleri doğrultusunda Osmanlılık görüşünü vurgulamak amacıyla yazılmış gibidir. Bu bağlamda o devirlerde ortaya atılıp Tanzimat ediplerince de etraflıca tartışılan “milli tiyatro” meselesini hatırlamak gerekmektedir. Milli olanın ne

4 Bkz. Sibel Işık Kır, Edebiyatçı Yönüyle Şemsettin Sami, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2006, s.155

olduğu konusu o yıllarda epeyce tartışılmış ve Şemseddin Sami de konuyla ilgili görüşlerini beyan etmiştir. Öte yandan söz konusu eserin bir yerinde başkahramanlardan Rıdvan'ın Fatma'ya hitaben, Osmanlı'nın âlemi titrettiğini, Viyana duvarlarında Osmanlı sancağının dalgalandığını zikretmiş olması da bu görüşü desteklemektedir. Milli tiyatro ve Şemseddin Sami bağlamındaki şu değerlendirmeler konuya açıklık getirmesi bakımından kayda değer görülmektedir:

“1870’lerde “Millî tiyatro” dendiği zaman, günümüzdeki anlamıyla ulus devletin esas unsuru olan ‘millet’le ilgili olandan farklı olarak “yerliliği ön plâna çıkaran” anlaşılmaktadır. Bu anlayışla payitahttan uzakta kaldığı için ihmal edilen bölgelere, o yörelerin insanlarına ve inanışlarına edebî eserlerde yer verilmeye başlanır. İmparatorluğun çeşitli bölgelerindeki yaşayışın önce tiyatro metinlerinde, sonra da sahnede canlandırılmasının, o bölgelere ve insanlarına yönelik sempati uyandırarak “vatan” kavramının yerleştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmüş olmalıdır. Böyle bir amaçla kaleme alınan eserler, devrin hâkim ideolojisi olan Osmanlıcılık anlayışıyla da uyum içindedir. “Millî tiyatro” hakkında doğrudan fikir belirtmeyen Şemseddin Sami, “millî ” denilince ne anlaşılması gerektiği konusuna açıklık getirmiştir: “Malûmdur ki millet demek din demektir. Hattâ ilm-i hâllerimizde bile din ile millet bir olduğu beyan olunuyor. Bu hâlde milliyet demek diyanet demek iktiza ediyor” (Işık Kır, 2006: 118).

Sami'nin bu görüşlerinden hareketle ve de içinde bulunulan Abdülhamid devrinin baskı atmosferinin tazyikiyle konuyu coğrafi ve zamansal olarak Osmanlı'dan farklı bir yer ve zamandan seçmiş olabileceği anlaşılabilir bir durumdur. Burada asıl dikkati çeken nokta, onun, daha önce serdettiği görüşlerin aksine, din ve millet kavramlarını aynı şey olarak görmesi ve bu dikkatle de Endülüs-Arap tarihine ait bir konuyu Müslümanlık dolayısıyla adeta ortak İslam milletinin/ümmetin bir meselesi gibi ele almış olmasıdır.

Vicdan Adlı Tiyatro Eseri

Vicdan adlı -son sayfası eksik olan- 140 sayfalık tiyatro eseri 11 perde ve 20 meclisten oluşur ve konusu en genel ifadesiyle hürriyet ve vatan sevgisidir. Olaylar, vatansever bir kız ve genç bir erkeğin aşkları etrafında şekillenmektedir. Eserin olay örgüsü kısaca şöyle özetlenebilir:

İspanya'nın Gırnata şehrini/emirliğini yöneten Emir'in, Kastilya Kraliçesi Elizabetta'nın kimseye dokunulmayacağı vaadine aldanıp şehri savaştan teslim etme kararı üzerine her şey altüst olur. Emir basiretsiz yönetimiyle ülkeyi iç savaşa sürüklemektedir. Bu karara karşı büyük tepkiler olur ve işgal kararına karşı çıkanlar, Gırnata'nın ileri gelen devlet adamı olan Musa bin Ebu'l Gazan etrafında toplanırlar. Fatma ile Rıdvan da bu taraftandırlar. Gazan ve taraftarları ya vatanlarını muhafaza edecekler ya da evlatları ve aileleriyle birlikte öleceklerdir. Bu arada Rıdvan'la Fatma'nın düğünü savaş tehlikesiyle ertelenir. Son derece vatansever olan Fatma nişanlısını cepheye gönderir. Çetin geçen savaşın ardından Müslümanlar yenik düşer. Kalanlar kaleye kapanırlar ve kale kuşatılır. Şehir meclisi durumu yeniden müzakere eder ve Emir, şehri teslim eder. Şehre giren düşman her tarafı talan eder, halka türlü eziyet ve işkence eder.

Öte yandan Rıdvan'ın kayınbiraderi Hasan, Hristiyan sevgilisi Liyona ile evlenebilmek için adını ve dinini değiştirir ve işgalcilerin verdiği Don unvanını alır. Savaşta kaçır ve Don Pedro'nun arkasına saklanır. Savaşın sona ermesiyle meydana gelen hadiseler onu da derinden sarsar. Vatana ihanet ettiğinin farkına varır ve çok pişman olur fakat geriye dönebilecek cesareti ve gücü kendinde bulamaz artık. Bu arada Liyona'dan da vaz geçememektedir. Bir gün kardeşi Fatma'yı da alarak kayınbabası Don Pedro'ya gider. Onu koruyacağı düşüncesiyle Rıdvan'dan ayırmak için elinden geleni yapar. Bu arada Liyona'nın erkek kardeşi de çok güzel bir kız olan Fatma'ya âşık olmuştur. Fatma'yı elde edebilmek için de Rıdvan'ın öldüğü yalanını uydurmak dâhil birçok yola başvurur. Rıdvan ise yaralı bir halde kurtulup kaçmıştır. Düşündüğü tek şey Fatma'ya ve vatanına olan aşkıdır. Gizlice eve döner fakat Fatma'yı bulamaz. Fatma'nın kendisine bıraktığı mektuptan Hasan'ın Liyona'ya olan aşkı yüzünden Fatma'yı da ateşe attığını anlar. Bir gece yarısı Fatma hapsedildiği evden kurtarılır. Rıdvan Fatma'yı güvenli bir yere gönderir. Fatma, ertesi sabah oradan kaçır. Rafael adamlarıyla birlikte Fatma'yı bulup getirir. Fatma'nın kendisinin esiri olduğunu ve onun Rıdvan'la olan nikâhının da düştüğünü söyler. Bu arada Don Pedro, Fatma'nın, kızı Liyona'nın karşılığında oğluyla evlenmesini ister. Fatma bu teklifi kabul etmezse Don Pedro da Liyona'yı da Hasan'a vermeyecektir. Liyona'nın aşkından deliye dönmüş olan Hasan, bu uğurda her şeyi ve herkesi gözden çıkarmıştır. Bu noktada Hasan, sırf Liyona'ya kavuşmak için çeşitli desise ve oyunlarla hatta tehditlerle kardeşi Fatma'yı ismini ve dinini değiştirerek Rafael'le evlenmeye zorlar.

Eserin ikinci sahnesinde Kardinal ortaya çıkar ve Müslümanlıktan Hristiyanlığa geçenleri kutsar. Don Pedro, Fatma'nın durumunu anlatarak onun için Kardinal'den yardım ister. Bunun üzerine Pedro'nun evine gelen Kardinal, Fatma'yı ismini ve dinini değiştirip Rafael'le evlenmeye razı olması durumunda onu affedeceğini, günahlarını bağışlayıp Rafael'le evlenmelerini temin edeceğini söylemekle beraber o da bu görüşmeden sonra, son derece güzel bir kız olan Fatma'ya gönlünü kaptırmıştır. Bir yolunu bulup Fatma'yı Pedro'nun evinden manastıra götürür ve türlü oyunlarla onu elde etmeye çalışır. Daha önceleri Kardinal'in kendisine teveccüh ettiği Başrahibe, hem dini saiklerle ve hem de kıskançlığı yüzünden içine düştüğü intikam duygusuyla Kardinal'in sadece kendi nefsi arzuları uğruna Fatma'ya olan bu iptilasını bir mektupla Vatikan'a şikâyet eder. Vatikan, bunun üzerine bir müfettiş gönderir. Gelen memur, Papa'nın İspanya'nın Müslümanlardan temizlenmesine memnun olduğunu fakat Müslümanların Hristiyan kızlarla evlenmelerinden de endişe duyduğunu söyler. Konuyla ilgili de bir ferman getirdiğini belirtir ve Kardinal fermanı okumak üzere halkı kilisenin bahçesinde toplar. Fermana göre Hasan'la Liyona'nın nikâhları da düşmüş olmaktadır. Olanlardan sonra Hasan ne büyük bir hata ve ihanet içinde olduğunu anlar ve pişmanlık duyar. Liyona ile birlikte kaçarlarsa da Rafael onları yakalar ve manastıra hapseder. Bu durumu öğrenen Rıdvan ve yakın arkadaşları buluşup manastırdan kurtarılacak kişiler hakkında ayrıntılı bir plan yaparlar. Bu arada Kardinal de görevden alınmıştır. Halk yeni kardinali beklerken Rıdvan ve arkadaşları bölgeye yeni atanan kardinali ve beraberindekileri şehrin girişinde yakalayıp onların yerine geçerler. Papa'nın gönderdiği fermanları da alıp manastıra giderler. Kendi kimliklerini gizlerler ve manastırın Müslümanlarla dolu olduğunu görürler. Önce Fatma, Hasan ve Liyona, Kardinal olarak karşılarında duran Rıdvan'ın huzuruna gelirler. Bu arada diğer esir Müslümanlar bulunmaya çalışılır. Başrahibe de yazdığı ispiyon mektubu nedeniyle cezalandırılır. Son sayfası eksik olan eser, son sahnesinde Kardinal kılığındaki Rıdvan'ın Liyona'ya sorduğu soru ve bunun üzerine de Liyona'nın verdiği şu çarpıcı cevapla sona erer:

"- Kız! Bunlar ne ise... Evvelden Müslüman idiler. Lakin seni Müslüman olmağa mecbur eden nedir?"

-Sizin zulmünüz ve onların adli! Sizin harekâtınızı İncil-i Şerifin ahkâmuna bütün bütün muhalif ve onlarınkini mutabık gördüğüm!" (Şemsettin Sami, 2014: 192).

Burada hemen, Liyonara tarafından verilen bu cevabın, bu yazının temel çıkış noktası olan iki büyük dinin karşılaştırılmasının ve bu karşılaştırma sonucunda İslam dininin Hristiyanlık karşısında yüceltilmesi olgusunun en bariz şekilde gözler önüne serildiği sahne olduğunu da belirtmek lazımdır. Şimdi, söz konusu sahne dışında her iki dinin de karşı karşıya getirildiği diğer noktalara/durumlara/sahnelere geçilebilir.

Vicdan Adlı Eserde Hristiyanlık (Katoliklik) – Müslümanlık Karşılaşması/Karşılaştırması

Eserde iki din de çok değişik şekillerde karşı karşıya getirilmiştir. Eserdeki tarihi arka plana (Avrupa’da/İspanya’da hükümlan olan İslam dini ve burada teşekkül eden Endülüs İslam medeniyeti) istinaden her iki dine mensup karakterlerin gerek sözlerinden gerek birbirleri hakkındaki düşüncelerinden ve gerekse de zaman zaman sergiledikleri tavır ve davranışlarından meselelerin altında yatan temel saikin din karşıtlığı/farklılığı olduğu açıkça anlaşılmaktadır. Nitekim yukarıda da belirtildiği üzere, eserin en temel/merkezi tema’sı “hamiyet” duygusu/kavramıdır. Başta idealist başkarakterler Rıdvan ve nişanlısı Fatma olmak üzere Arap asıllı olumlu karakterler nezdinde sergilenen bu vatanseverlik /hamiyet duygusu da aslında dini bir gerekçeye dayanmaktadır. Başka bir ifadeyle bu olumlu idealist karakterler şahsi mutlulukları dâhil her türlü ikbalin ve değerın önüne koydukları vatan kavramını dinlerini özgürce yaşayabildikleri bir yer olmasından ötürü mukaddes bir emanet olarak görmekte ve her daim, vatan sevgisinin imanının bir gereği olduğu bilinciyle/ilkesiyle hareket etmektedirler. Onları eser boyunca karşılaştıkları en çetin sınavlarda bile dimdik, kararlı ve vakur bir şekilde ayakta ve dirençli tutan şey de haddizatında bu dini motivasyonlarıdır. Bu dikkatlerle esere kronolojik bir gözle bakıldığında her iki dinin de belirtilen noktalarda karşı karşıya getirildiği sahneleri/durumları aşağıdaki gibi tespit etmek mümkündür:

Piyetin birinci faslıının ilk perdesinde Liyonora ile ona deli divane âşık olan Hasan arasında geçen şu ikna diyalogunda Gırnata’yı işgal eden Hristiyanların ahali üzerindeki zalimce tasarrufları/uygulamaları -eserin son sahnesinde İslam’ın lehine olarak yukarıda işaret edilmiş olan çarpıcı cevabı da verecek olan-Liyonora tarafından bizzat dile getirilmektedir:

“-Liyonora: Hasan Gırnata Ferdinando’nun eline geçecektir. Bundan böyle burada Katolikler, Hristiyanlar hükmedecektir. Engizisyonun nüfuzu olacaktır. Sen Hasan ismini saklarsan [bırakmazsan] ya buradan firar edeceksin ya esir ya mudcir olacaksın! Firar edersen bir daha görüşmemizin imkânı yok! Esir yahut mudcir olursan sen benim yüzüme bakmaya cesaret edemeyeceksin, ben sana bir lakırdı söylemeye kadir olamayacağım! O vakit, muhabbetimizi anarlarsa ikimizi ateşe yakarlar! Hasan! Allah aşkına! İkimizin selâmeti için ikimizin hayatı için şu Alfons ismini kabul etmeli!” (Şemsettin Sami, 2014: 44).

Bu arada bu sözlerin sahibi Liyonora’nın, eserde, söz konusu edilen dini karşılaştırmada/yarıştırmada İslam’ın galip gelmesini en bariz şekilde kişiliğinde tecessüm ettiren karakter olduğunun da altı çizilmelidir. Daha açık bir ifadeyle o, eserdeki olaylar boyunca her iki dinin temsilcilerinin ve mensuplarının yapıp ettiklerini yakinen gözlemlemiş ve en sonunda sadece vicdanının sesini dinleyerek Müslümanların her durum ve şartta sergiledikleri adil olma vasfını bir hak ve hakikat olarak tespit ve teslim etmiş bir karakter olarak olumlu anlamda duygusal ve düşünsel bir değişim/dönüşüm geçirmiştir.

Eserin ilerleyen sayfalarında, (birinci perdenin onuncu meclisinde ve ikinci perdenin ikinci meclisinde) Fatma da aşkı için isim ve din değiştirerek Don Alfons olan kardeşi Hasan’la yine çetin bir ikna diyaloguna girişir. Aşkı uğruna ülkesine ve dinine ihanet eden Hasan, işgalin hışmından kurtarmak amacıyla kardeşi Fatma’yı da isim ve din değiştirmek ve onu kayıbiraderi Rafael’le evlenmek

konusunda ikna etmeye çabalamaktadır. Söz konusu diyalogda Hasan'ın dilinden yine Hristiyanların zulümkârlıklarına vurgu yapıldığı hemen dikkati çekmektedir:

"(...) Düşmanın askerleri şehrin içine girdikleri gibi Müslüman evlerine girecekler bulduklarını yağma edecekler. Buldukları adamları öldürecekler... Esir edecekler!"

"Hasan: Bilmez misin ki şehir teslim olundu? Kral Ferdinando'nun askeri şehrin içine girdi. Müslümanları buldukları yerde öldürürler. Yakarlar. Esir ederler..." (Şemsettin Sami, 2014: 57; 66).

Yeni adıyla Don Alfons olan Hasan'la kavuşmaları, Fatma ve Rafael'in evlenmelerine bağlı olan Liyonora, Rıdvan'ın öldüğü yalanını da söyleyerek ve Fatma'yı kendince makul gerekçeler ileri sürerek Rafael'le evlenmeye ikna etmeye çalışır. Kendini son derece çaresiz ve de kızgın hisseden Fatma, aslında nispeten kendisine yakın bulduğu Liyonora'ya tepkisini dile getirirken meseleyi siz-biz zamirleri/kimlikleri üzerinden kolektif bir mecrağa taşır ve henüz Müslümanlık lehine herhangi bir aydınlanma geçirmemiş olan Liyonora'nın yüzüne şu sözlerle haykırır: *"(...) Böyle şeylere sebep olan ben değil belki sizin hileleriniz... Sizin zulmünüz... Sizin cebrinizdir! Siz biraderimi aldattınız ismini, kıyafetini, dinini tebdil ettiniz! İsteddiğiniz gibi kullandınız! Biz yine sesimizi çıkarmadık! Ancak kendimizi kurtarmakla kifayet ettik. Yine bırakmıyorsunuz! İşte kanımıza giriyorsunuz! İnsaf! İnsaf!..."* (Şemsettin Sami, 2014: 85).

Bu alıntıda "hile", "zulüm", "cebir", "dinini ve kıyafetini tebdil ettirmek" gibi uygulamalar, siz zamiriyle birleştiğinde eleştirilen, kendisinden şikâyet edilen adresin öteki/karşı/düşman kültürün en önemli yapıtaşı ve sembolü olan Hristiyanlık (Katoliklik) dini olduğu açıkça anlaşılmaktadır. Bilindiği üzere Müslüman kültürde fethedilen toprakların ahalisinin dinine müdahale etme, onları ihtidaya zorlama gibi uygulamalar bulunmamaktadır. Söz konusu satırlarda Şemsettin Sami, yüksek bir tonla idealist kahramanı Fatma'ya bu tarihi ve kültürel gerçeği söyletmektedir.

Ayrıca, eserdeki aşk bahanesiyle/gerekçesiyle karşıdakini dinini değiştirmeye zorlama/kandırma motifi, Hristiyanlıktaki misyonerlik idealizmini de akla getirmektedir. Hristiyan misyonerler, Hristiyanlaştırma görevlerini yaparlarken her türlü yolu kendileri için mubah sayan/gören bir anlayışla hareket etmektedirler. (Gündüz, 2005) Bu meyanda Emin Nihat Bey'in Müsameretnâme'sindeki Binbaşı Rifat Bey'in ders verdiği Hristiyan ailenin kızlarıyla olan imtihanı/macerası, söz konusu Hristiyanlaştırma idealizminin edebiyatımızdaki çarpıcı bir örneği olarak hatırlanabilir.

Eserin ikinci faslının ikinci perdesinde ikna olması amacıyla Gırnata kardinaliyle baş başa bırakılan Fatma'nın Kardinal'le olan konuşmalarında her iki din de en temel umdeleri bakımından karşılaştırılır. Üstelik eser boyunca Kardinal'in, temsil ettiği Kilise kurumunun ilkeleri hilafına her türlü süfli ilişkiye açık son derecede çıkarıcı ve olumsuz bir profil olarak çizildiği de dikkati çekmektedir. Nitekim o da görür görmez Fatma'ya takıntı/iptila derecesinde cinsel bir arzu duymaya başlayacak ve bu uğurda temsil ettiği değerleri ikinci plana atacaktır. Bu yönüyle karşı cepheden diğer bir erkek kahraman olan Hasan'la benzeşir gibi görünseler de Hasan, yüce bir aşkla bağlandığı Liyonora'ya son derece insani, safiyane ve halisane duygular beslemesiyle Kardinal'den ayrılır. Hristiyanlığın ve Müslümanlığın en temel noktalardan karşılaştırıldığı aşağıdaki diyalogda, aynı zamanda, yine Kardinal'in bu süfli tarafı da gözler önüne serilmektedir.

"Kardinal: (...) Papa hazretleri bana istediğim ibadullahı cennete ve istediğim adamları da cehenneme göndermeye ruhsat vermiştir."

Fatma: Estağfurullah! Cennet ve cehennem Cenab-ı Hakk'ın elindedir. İsteddiğini cennete istediğini cehenneme koyar... Cenab-ı Hakk'ın işlerine kim karışabilir?"

Kardinal: Papa da Allah'ın vekilidir...

Fatma: Haşa!

Kardinal: (Bir sürü anahtar göstererek) İşte cennetin anahtarları elimde. İstedğim adamlara veririm.(...)

Kardinal: Fatma mı? Daha bu ismi saklamaya (taşımaya) cesaret ediyor musun? Bilmez misin ki bu ve bunun gibi isimler ile şehrimizde ne kadar kız, ne kadar karı varsa hepsi bu türlü isimlerini bıraktılar. Bırakmak istemeyenlerin bazıısı ateşe yandı, bazıısı kılıçtan geçirildi ve bazıısı esir olundu. (...) Gel bu ismi değiştirelim... Senin ismini Elizabetta koyalım... ” (...)

Kardinal: (kendi kendine) (...) Ben bu kızı bırakmam! Mutlaka bırakmam! Hem iş böyle çatallaşmış iken kolay ele geçirebilirim...(...) Fakat bir hile düşünmeli, bir tuzak kurmalı... Böyle bir ganimeti kaçırmamalı... Hele şimdilik dursun da bir şeye benzeteceğiz... Bu kadarcık bir şeyi uyduramazsak Engizisyon adamlarından olduğumuza yazık!” (Şemsettin Sami, 2014: 90-93).

“- Kardinal: (Kendi kendine) (...) Kardinallik sayesinde istediğimi yapabilirim... Halk ellerimi ayaklarını öperler. (...) Kendim için de güzel kızlar saklarım! Neme lazım? (...) Varsın Müslüman olduğu halde cennetin yarısı olsun... Bana kendini versin de... Benim için onun bedeninden ala cennet olmaz... (..) Arap kızları yüzlerle alınıp satılır. Hediye verilir. Ben de bu fırsatı elden kaçırmamalıyım.” (Şemsettin Sami, 2014:110).

Alıntıdan da anlaşılacağı üzere Hristiyanlık dinini eserde sembolize eden bir başka tarihi kurum da oldukça şedit ve caydırıcı uygulamalarıyla maruf engizisyon mahkemeleridir. Bilindiği gibi Ortaçağda Avrupa'nın çeşitli yerlerinde ve farklı zamanlarda hayata geçirilen engizisyon mahkemelerinin temel kuruluş gerekçesi ve benimsediği felsefe Hristiyanlığı koruma ve Hristiyanlaştırma politikalarıdır. Eserde ele alınan dönemde de söz konusu mahkeme iş başındadır ve Hristiyan cenahın otoritesini temsil eder bir konumdadır. Piyeste engizisyona dair diğer vurgular aşağıda işaret edildiği gibidir:

“-Kardinal: Sus... S...S... Senata Engizisyon'un emr-i aliyelerini bilmiyor musun? Bundan böyle İspanya'da Müslüman [ismi] işitilmeyecektir. Mümanaat edenler ateşe yanıyorlar. Görmüyor musun?” (Şemsettin Sami, 2014:97).

“- Kardinal: (Kendi kendine) Ya ben! Beni hiç hesaba koymaz! (...) fakat ben telef olmam... Engizisyon sağ olsun! Ben Engizisyonun sayesinde her şeyde muvaffak olabilirim!” (Şemsettin Sami, 2014:109).

Bu cümleden olmak üzere Kardinal, Hasan'la girdiği bir diyalogda ona “mukaddes engizisyon”un talimatı gereği bir kere Hristiyanlığı kabul edip de dönenin cezasının “ihrak-ı bi'n-nar” yani ateşe yanmak olduğunu belirtir (Şemsettin Sami, 2014: 112). Aynı diyalogun devamında yine Kardinal, kendisinin nasraniyet sayesinde mukaddes engizisyonun vekili olarak kraldan daha yetkili ve imkânsız gibi görünen şeyleri bile yapmaya gücü ve yetkisinin bulunduğunu söyler (Şemsettin Sami, 2014: 113;131). Eserde engizisyon, en bariz şekilde yine Kardinal'in bir iç monoloğunda tarif ve tavsif edilmektedir: Burada Kardinal, Papa'nın, kardinalerin ve rahiplerin engizisyon sayesinde padişahlardan bile güçlü ve muktedir olduklarını ve yine bu sayede bir gün Hristiyanlığın cihana hâkim olacağını düşünerek mutlu olmaktadır (Şemsettin Sami, 2014:133-134).

İlerleyen sayfalarda ihanetinden dolayı son derece mahcup olan Hasan, Liyonora'ya hitaben, İspanyolların yaptıkları zulümleri sayıp döker ve Müslümanların İspanya'yı fethettiklerinde Hristiyan halka bu fenalıkların hiçbirini yapmadıklarını tarihi bir hakikat olarak hatırlatır. (Şemsettin Sami 2014: 148) Müteakip sayfalarda, aşkları uğruna yaptıkları onca fedakârlığa rağmen Hasan'la kavuşmalarının engellenmesine kızan Liyonora, Kardinal'in yüzüne doğru ve çileden çıkmış bir halde Vatikan'a, engizisyona, Cizvitlere açıkça lanet okur (Şemsettin Sami, 2014: 153). Nedamet getiren Hasan ile

Liyonora aralarında konuşurlarken Liyonora, engizisyonun onları ayırdığını; buna karşılık Hasan ise İslam dininin tüm çaresizleri muratlarına erdirdiği gibi kendilerini de elbet kavuşturacağını söyleyerek sevgilisini teskin eder, Liyonora'ya Mazlume adını verir ve ona engizisyon mazlumlarının yegâne sığınakları olan İslam beldelerinden birine birlikte kaçmayı teklif eder. Aynı sayfada Mazlume Hasan'a İslam dininde de engizisyona benzer bir cemiyetin ve de Katoliklikteki Cizvitlere benzer bir gürhün olup olmadığını sorar. Hasan da bunların hiçbirisinin İslam'da olmadığını İslam dininde sadece Allah'ın kelamının amir olduğunu söyler. Bu konuşma üzerine Liyonora da Müslüman olur (Şemsettin Sami, 2014: 157-163). Daha ileriki sayfalarda Rıdvan'ın dava arkadaşlarından olan ve manastırdaki zulüm ve esaretten, numaradan Hristiyan olarak kurtulup gelen Amru'nun Fatma'nın manastırdaki uğradığı zulümleri ve Kardinal'in onu elde etmek için başvurduğu hile ve desiseleri Rıdvan ve arkadaşlarına anlatması üzerine arkadaşlardan Abdullah'ın Kardinal'in işlediği fenalıklara yaptığı yorumlar ilginçtir. Söz konusu yorumda Abdullah, Kardinallerin bir taraftan evliyalık taslayıp başkalarının günahlarını affetmeye kalkışmalarını ve ardından da son derece süfli günahları hem de temsil ettikleri değerleri çiğnemek pahasına hiç çekinmeden işleyebilmelerini bir türlü anlayamadığını dile getirir (Şemsettin Sami, 2014: 170).

Nihayet eserde bunlara benzer şekilde iki dinin de karşı karşıya getirildiği başka durumlar/sahneler de bulunmakla beraber bunlar arasında en göze çarpanı yukarıda da alıntılanmış olan ve eserin sonunda Liyonora tarafından adeta haykırılarak dile getirilen Hristiyanlığın zulmüne mukabil İslam'ın adil olduğu kanaatidir (Şemsettin Sami, 2014:192).

Sonuç

Şemsettin Sami'nin, “zulüm ile adaletin mücadelesinden adaletin galip gelmesi” gibi tematik bir zemine/şemaya oturttuğu *Vicdan* adlı eserinin en temel kurucu unsurunun, işlediği tarihi konudan ötürü, din olgusu ya da din karşıtlığı/çatışması olduğu açıktır. Batıcı dünya görüşünü benimsemiş bir Tanzimat aydını olan yazarın, diğer piyesleriyle de benzeşir şekilde tarihi ve dini temelli bir konuyu/kesiti eserinde işlemiş olması belki de dönemin ruhuyla [Namık Kemal (Vatan yahut Silistre) gibi Tanzimat aydınları üzerinden Romantizm etkisi ve o dönem Osmanlısında gündeme getirilen milli tiyatro anlayışının bir gereği olarak çok eski tarihi dönemlerin ve imparatorluğa bağlı uzak coğrafyaların Osmanlılık düşüncesini tahkim etmek amacıyla seçilmiş olması gibi] izah edilebilir. Fakat, bu bildiri bağlamında, eserin asıl dikkati çeken noktası, görünüşte tarihi bir vaka içinde tutkulu ve idealist aşk öyküleri üzerinden dinsel bir mukayesenin sahnesi haline gelmiş/getirilmiş olmasıdır. Yazarın, bu mukayesede, öteki olarak konumlandığı Hristiyanlığı (İspanyol Katolikliğini) umdeleri, kurumları, temsilcileri, uygulamaları... vb. noktaların şiddetle olumsuzlarken buna mukabil İslam'ı da olabildiğince yücelttiği görülmektedir. Bu durum, yukarıda da işaret edildiği üzere, Tanzimat aydınınının ideolojik tahkimat gayretine bağlanabilirse de ele alınan dönem, Müslümanların/Müslümanlığın tarihsel olarak yükselişte olmadığı, tam tersine, belki de en önemli ve en büyük izmihlali, çöküşü, kırılmayı yaşadığı bir dönemdir. Meseleye buradan bakıldığında, sonuç olarak, Şemsettin Sami'nin din (İslamiyet) karşısında zihinsel ve duygusal bir ikilem/karmaşa yaşayan Tanzimat aydınlarından birisi olarak, onun da yine diğer dönemdaşları gibi nihai noktada, mensubu buldukları İslamiyet'i tazim yoluna gittiği görülmektedir. Bunun söz konusu eserdeki en bariz kanıtı, eserin adından itibaren olay örgüsü boyunca sergilenen ve sonunda Hristiyanlıktan Müslümanlığa geçen bir karakterin dilinden ifade edilecek olan “Vicdan” vurgusudur. Bir başka ifadeyle eserde, İslam dini, bir çöküş, izmihlal durumunda bile adaleti temsil etmesinden dolayı insanlığın Vicdan'ı olarak takdim edilip selamlanmaktadır.

Kaynakça

Gündüz, Şinasi. (2005). Misyonerlik Maddesi, TDV İslâm Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/misyonerlik> (Alıntılama tarihi: 07.10.2020).

Hançer, Gül. (2019). Şemsettin Sami’de Medeniyet Kavramı, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Işık (Kır), Sibel. (2006). Edebiyatçı Yönüyle Şemsettin Sami, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Öztürk, Muammer. (2014). Şemsettin Sami’nin Hayatı, Edebi Kişiliği ve Eserleri Üzerine Bir İnceleme, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir.

Syzo, Eri. (2015). Şemsettin Sami’nin Milliyetçilik Anlayışı, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Şemseddin Sami. (1997). Lisan. Hazırlayan: İsmail Doğan, Osmanlık Klasikleri, Gündoğan Yayınları, Ankara.

Şemsettin Sami. (2014). Vicdan. Haz. İrfan Morina, LOGOS-A, Üsküp.

İzmir’de Yaşayan Âşıklık Geleneğinin Geleceğe Aktarılmasında “Kafe-i Âşık Kültür Odası” ve “Karacaoğlan’ın Macerası Adlı Dijital Oyun” un Etkileri

*Yüksek Lisans Öğrencisi Necati ÖZCAN**

Özet

Geçmişten bugüne kültürümüzde çok değerli bir yere sahip olan âşıklık geleneğinin gelecek kuşaklara aktarılması önem arz etmektedir. Yaşadığımız zaman diliminde âşıklık geleneğinin ve onun temsilcilerinin yaşam şartları içerisinde gençler tarafından yeterince bilinmediği görülmektedir.

Araştırmanın amacı, İzmir’de yaşayan âşıklık geleneğini araştırmak ve âşıklık geleneğinin İzmir’de yaşayan temsilcileri ile gençlerin bir araya getirilmesiyle devamının sağlanabileceğini düşünerek okul binasında oluşturulan, modern yaşam ve geleneksel kültür bütünlüğü zemininde planlanarak tasarlanan “Kafe-i Âşık” kültür odasında âşıklar ile gençler bir araya getirilerek gençlerin İzmir’de yaşayan âşıklık geleneği ile ilgili bilinç düzeylerinin artırılmasında ve geleneğin gençlere aktarılmasında “Kafe-i Âşık” kültür odası ve tasarlanan “Karacaoğlan’ın Macerası adlı Dijital Oyun” un etkilerini araştırmaktır.

Ön araştırma sürecinde geleneğin birçok farklı yönden gençler arasında bilinmediği; köy odalarından esinlenilerek projelendirilen “Kafe-i Âşık” kültür odasında gençlerin âşıklarla bir araya gelmeleri ve tasarlanan “Karacaoğlan’ın Macerası adlı Dijital Oyun” un gençlere oynatılması sonrası son araştırmada gençlerin bilgilendikleri ve bilinçlendikleri, geleneği sahiplendikleri dolayısıyla gerçekleştirilen projelerin geleneğin gençlere aktarılmasında olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kafe-i Âşık Kültür Odası, Karacaoğlan’ın Macerası adlı Dijital Oyun, İzmir’de Yaşayan Âşıklık Geleneği

The Effects of "Cafe-ı Âşık Culture Room" and the Dijital Game, "The Adventure of Karacaoğlan", to the Transmission of Minstrelsy Tradition Living in İzmir

Abstract

It is important to transfer the minstrel tradition, which has a very valuable place in our culture from past to present, to future generations. It is seen that the tradition of minstrelsy and its representatives are not sufficiently known by the young people in their living conditions.

Our aim is to explore the minstrel tradition in İzmir and to bring the minstrel tradition together with the representatives of the minstrel and the young people in İzmir. The aim of this study is to investigate the effects of “Kafe-i Âşık” culture room and “Digital Game called The Adventure of Karacaoğlan lad that we designed in raising awareness of young people about the minstrel tradition in İzmir and transferring the tradition to young people.

In the preliminary research process, the tradition is not known among young people in many different ways. In the od Kafe-i Âşık culture room, young people meet with lovers and play tasar Digital Game called The Adventure of Karacaoğlan that we have designed. It was observed.Meeting of minstrels in the café-like minstrels in schools, meeting of minstrels with young people in public places, undertaking the role of educational institutions in transferring the tradition to the youth, minstrels of computer culture or applications with the help of computer issues that should be provided are some of our suggestions.

Keywords: Kafe-i Âşık Culture Room, Digital Game called the Adventure of Karacaoğlan, Minstrel tradition in İzmir

*Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD, nctzen@gmail.com

Giriş

Bir milletin varlığının en önemli göstergesi olan dilin işlenmesinde sanatçılar önemli bir yere sahiptirler. Dil ile yapılan sanat faaliyeti olarak bilinen edebiyat sanatının geçmişine bakıldığında sözlü edebiyat ve onun da temelinde saz şairleri görülmektedir.

Fuad Köprülü, 16. Asırlarda Türk Şairleri başlıklı makalesinde Türklerin halk şâiri-musikişinasları hakkındaki ilk tarihî bilginin Hun Hükümdarı Attila devrine (Mîlâdî 5. asrın ilk yarısına) ait olduğunu ifade etmektedir (Köprülü 1989, 157-164).

Fuad Köprülü, “Edebiyat Araştırmaları I” adlı çalışmasının Ozan başlıklı bölümünde Oğuzların ozan kelimesini halk şâiri-musikişinası olarak kullandıklarını Dede Korkut Hikâyeleri’nde de ozan kelimesine çok rastlandığını ifade etmektedir (Köprülü 1989, 131-144).

Türk tarihinin en eski dönemlerinden beri var oldukları bilinen ve Türklerin sosyal yaşantılarının içerisinde kıymetli yere sahip olan saz şâirlerinin Türk dünyasının farklı bölgelerinde ozan, baksı adlarıyla var olduğu, Türklerin İslam inancını kabulünden sonra da İslâmî özellikler kazanarak 16.yy.dan sonra “âşık” adı verilen saz şairleri tarafından sürdürüldüğü bilinmektedir.

Nebi Özdemir’e göre Türk kültürü, imgeler hazinesi olan geleneklerden meydana gelmektedir. Sağlıklı şifrelerden oluşan gelenekler, imgeler ve ürünler, kısa sürede anonimleşirler. Bir kültürün genetik kodları, bu ürünlerden hareketle belirlenebilir. Sağlıklı kültürel şifreleri içeren gelenek, ürün ve sistemler, topluluğu millet haline getirir. Âşıklar, imgelerin temel yaratıcıları, aktarıcıları, koruyucuları ve yaşatıcılarıdır (Özdemir 2011, 25).

Âşıklar (saz şairleri), anlatılarında Türk dilinin özelliklerinin en doğal halini ihtiva eden zengin bir dil kullanırlar. Âşıklar, toplum fertleriyle kahvehane veya köy odaları gibi geleneksel kültür mekânlarında bir araya gelerek âşık edebiyatının halkın geçmişten günümüze yaşantısını, duygularını ve hayata bakışını içerisinde barındıran zengin kültürün eşsiz örneklerini; güzellemeleri, koçaklamaları, taşlamaları, ağıtları; her biri halkın yaşam örnekleri ve çıkarılması gereken dersler bulunan, öğretici, duygulu hikâyeleri dinleyicileriyle buluştururlar. Kendilerine kulak veren herkese söz zenginliği, kültür zenginliği katarlar. Birlik beraberliği artırıcı bir tutumla halkın arasında yaşarlar. Her biri yaşayan birer kültür hazinesidirler. Kültür mirasını sözlü gelenek çerçevesinde usta-çırak ilişkisi içerisinde çağlar boyunca kendilerinden sonra gelenlere aktaran âşıklar değişen sosyal şartlar içerisinde geleneğin devamını sağlama uğraşı içerisindeyler. Sosyal yaşam şartlarının farklılaşmasıyla gençler geleneğin temsilcileriyle bir araya gelememektedir. Yüzyıllar boyunca âşık-toplum buluşmalarıyla günümüze ulaşmış olan âşıklık geleneği artık gençler arasında hak ettiği ilgiyi görememektedir.

Araştırmanın amacı geçmişten bugüne kültürümüzde çok değerli bir yere sahip olan âşıklık geleneğinin usta-çırak ilişkisi içerisinde devam ettiği, genellikle köy odaları ve kahvehanelerde âşık-toplum buluşmalarıyla çağları aşip günümüze kadar ulaştığı olgusundan hareketle sözlü geleneğin bir parçası olan âşıklık kültürünün genç kuşaklara aktarılmasında değişen sosyal şartlar ekseninde ancak geleneğin İzmir’de yaşayan temsilcileri ile gençleri buluşturulmasıyla devamının sağlanabileceğini düşünerek okul binasında oluşturulan, modern yaşam ve geleneksel kültür bütünlüğü zemininde planlanarak tasarlanan “Kafe-i Âşık” kültür odasında âşıklar ile gençleri bir araya getirerek gençlerin İzmir’de yaşayan âşıklık geleneği ile ilgili bilinç düzeylerinin artırılmasında ve geleneğin gençlere aktarılmasında “Kafe-i Âşık” kültür odası ve tasarlanan “Karacaoğlan’ın Macerası adlı Dijital Oyun” un etkilerini araştırmaktır. Özcan 2020,16-17

Materyal ve Metot

Araştırma, farklı yöntemlerle gerçekleştirildi:

A) Öncelikle İzmir’de yaşayan âşıklık geleneği, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve görüşme yöntemleriyle araştırıldı. Bulgular bölümünde ayrıntıları paylaşıldığı şekilde İzmir’de yaşayan âşıklık geleneği genel hatlarıyla belirlendi.

B) İzmir’de yaşayan âşıklık geleneğinin durumu tespit edildikten sonra İzmir’de yaşayan gençlerin âşıklık geleneği ile ilgili bilgi ve bilinçlerini ölçmek amacıyla okuldaki yaşları 14 ile 18 arasında değişen 110 kişilik öğrenci grubuna âşıklık geleneği bilgi düzeylerini ölçmeye dönük 15 açık uçlu sorudan oluşan anket uygulanmıştır.

Gençlerin ilgisini çekmek ve âşıklık geleneği ile ilgili bilgi ve bilinçlerini artırmak, âşıklık geleneğinin geleceğe aktarılması amacıyla âşıklık geleneğinde önemli yere sahip olan köy odaları ve âşık kahvelerinden esinlenilerek okulun bir köşesinde “Kafe-i Âşık Kültür Odası” adlı bir saz şairliği faaliyet odası oluşturulmuştur. Öğrenciler, aralıklı olarak bu mekânda âşıklık geleneğinin İzmir’deki temsilcileri ile bir araya gelmişlerdir.

Bununla birlikte teknolojik iletişim araçları ve sosyal internet kullanımının yaygın olarak kullanıldığı bir çağda gençlere bilgisayar oyunları ile ulaşmanın etkili olacağını, âşıklık geleneğine oyun aracılığıyla daha kolay dikkat çekilebileceği düşünülerek “Karacaoğlan’ın Macerası adlı Dijital Oyun” tasarlanmıştır.

Bu dijital oyunda Karacaoğlan’ın kaynaklarda yer alan hayat hikâyesini, Karacaoğlan’ın yaşadığı rivayet edilen Adana, Maraş, Gaziantep ve Erzurum şehirlerinin mekân olarak yer aldığı ve her gittiği yerde bir çeşme başında bir Anadolu güzeline gönül verdiği bir macera şeklinde tasarlanmıştır. Böylece âşıklık geleneğimizin önemli şairlerinden Karacaoğlan ve halk şiiri kültürü, modern yaşamda gençlere ulaşmanın en önemli aracı olan teknoloji ve dijital oyun yoluyla gençlerle buluşturulmuştur.

“Kafe-i Âşık” kültür odası ve “Karacaoğlan’ın Macerası adlı Dijital Oyun” uygulaması çalışmaları sonrası aynı gruba uygulanan aynı anket ölçeği ile toplanan veriler analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada İzmir’de yaşayan âşıklık geleneğini araştırmak ve geleceğe aktarılmasında “Kafe-i Âşık” kültür odası ve “Karacaoğlan’ın Macerası adlı Dijital Oyun” un etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

A) Bu amaçla ilk önce İzmir’de yaşayan âşıklık geleneğinin tespiti için kaynak araştırması yapılmış olup bu çerçevede İzmir Valiliği, İzmir İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsünün ortak çalışmaları olan İzmir’de Yaşayan Âşıklar Antolojisi adlı eser incelenmiştir. Bu çalışmada Türk âşıklık geleneğinin Anadolu’nun her yöresinde yaşatılmakla birlikte özellikle Kars-Ardahan, Erzurum ve Sivas ile Güney Anadolu’da Çukurova ve çevresinde daha yoğun biçimde varlığını sürdürdüğü belirtilmektedir. Ekici, M., Fedakâr, P., Tutu, S. B., Gültekin, M., Kocadağ, İ. (2014, 15).

Araştırma alanı olan İzmir’de de Anadolu’nun birçok yöresinde olduğu gibi âşıklık geleneğinin var olduğu ancak âşıklık geleneğinin genellikle ekonomik ve sosyal nedenlerle İzmir’e göç etmiş Kars-Ardahan, Erzurum ve Tokat, Sivas yöresi âşıkları tarafından o yöre kültürü etkisiyle yaşatıldığı anlaşılmaktadır.

İzmir’de veya Anadolu’nun birçok yöresinde âşıklık geleneği, şehir kültürünün sosyal değişimine karşı hareketli bir unsur olarak varlığını devam ettirmektedir. Geçmişten bugüne âşıklık geleneğine bakıldığında saz şairlerinin toplumun gözü, kulağı, dili, sunağı olduğu görülmektedir. Âşıklar,

eserlerinde halkın aşk, ayrılık, gurbet, sevinç duygularını bir bülbül misali dillendirmiş halkın dertlerine eleştirileriyle ortak olmuş âdeta birer toplum öncüsü göreviyle var olmuşlardır.

İzmir yöresinde yaşayan âşıkların İzmir Âşıklar ve Ozanlar Derneği çatısı altında bir araya gelerek geleneği sürdürdüğü, Dernek Başkanı Celal Hoca mahlaslı Celal Bulut, yapılan görüşmede derneğe mensup 24 âşık bulunduğu öğrenilmiştir. Âşıklar İzmir Âşıklar ve Ozanlar Derneği etrafında birleşmiş ve o günden bugüne geleneklerini sürdürme adına faaliyetler yürütmektedirler. Âşıkların, birlik beraberlik içerisinde geleneklerini yaşattıkları dernekte; icra usullerini, meclis adabını öğrenme fırsatı bulmuş oldukları, birçoğunun çıraklıktan ustalığa bu çatı altında geçtiği öğrenilmiştir.

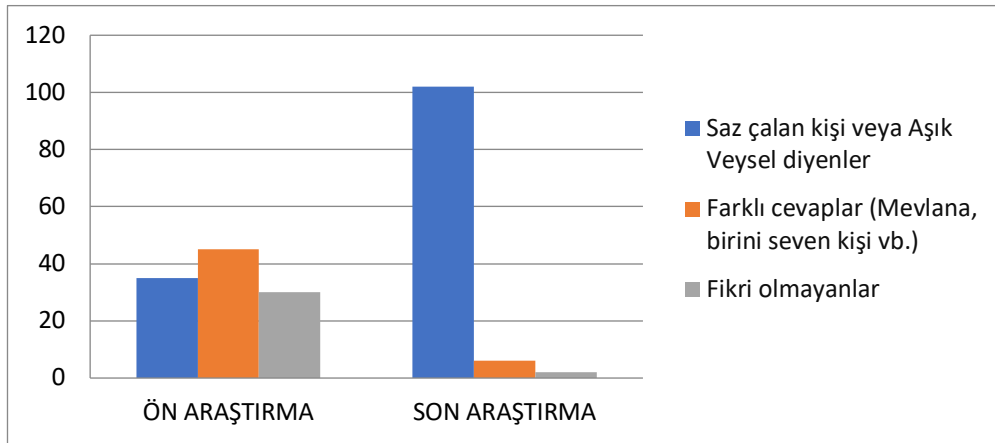
Bu konuyla ilgili kapsamlı araştırmalardan diğeri de Gözde Çankaya'nın İzmir'deki Âşıklık Geleneği adlı yüksek lisans tezidir. Çankaya; yüksek lisans tezinde yaşayan geleneğin İzmir'deki temsilcilerini, âşıklık geleneğini nasıl devam ettirdiklerini, İzmir ve İzmir belediyelerinin âşıklara sunduğu sosyo-kültürel şartlar ve icra mekânlarını ayrıntılı biçimde ele almıştır (Çankaya 2014, 20-42).

Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde âşıklık geleneğine sosyal iletişim araçları vasıtasıyla dikkat çekmemin mümkün olduğu ancak bir düzene tâbî olan âşık fasıllarının, icra usullerinin geleceğe aktarılması için usta-çırak buluşmalarının kahvehaneler, köy odaları vb. mekânlarda devamının mutlak gereklilik olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın buraya kadarki bölümde âşıklık geleneğinin İzmir'de yaşayan bir kültür olarak devam ettiği tespit edilmiştir.

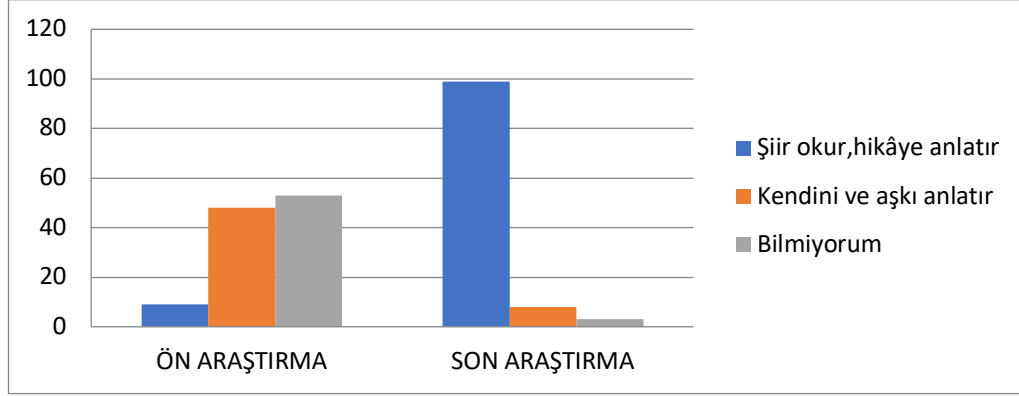
B) Genç neslin âşıklık geleneği konusundaki bilgi ve bilinç düzeyi hazırlanan ve 110 örneklem üzerinde uygulanacak olan açık uçlu 15 sorudan oluşan anket ile ön araştırma amaçlı tespit edilecek; âşıklık geleneğinin geleceğe aktarılması amacıyla köy odalarından esinlenilerek projelendirilen “Kafe-i Âşık” kültür odasında gençlerin âşıklarla bir araya gelmeleri ve tasarlanan “Karacaoğlan'ın Macerası adlı Dijital Oyun” un gençlere oynatılması sonrası aynı gruba uygulanan aynı anket ile toplanan veriler analiz edilecektir.

Tablo 1 Sizin Söz Belleğinizde Âşık Kimdir?



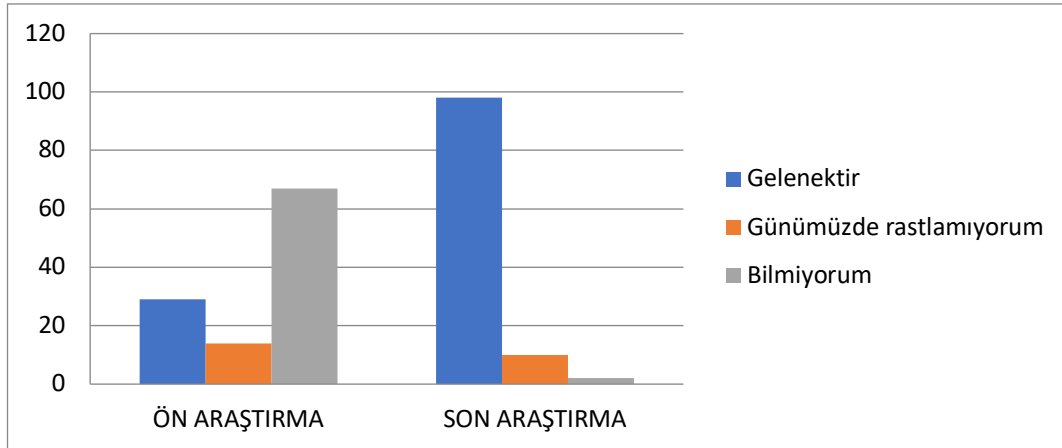
Tablo 1’de görüldüğü gibi yaşları 14-18 arası değişen 110 öğrenciye uygulanan anketin 1.sorusuna ön araştırmada “saz çalan kişi veya Âşık Veysel” cevabını veren kişi sayısı 35 iken “Kafe-i Âşık” kültür odasında gençlerin âşıklarla bir araya gelmeleri ve “Karacaoğlan'ın Macerası adlı Dijital Oyun” un gençlere oynatılması sonrası son araştırmada “saz çalan kişi veya Âşık Veysel” cevabı veren kişi sayısı 102’ye yükselmiştir.

Tablo 2

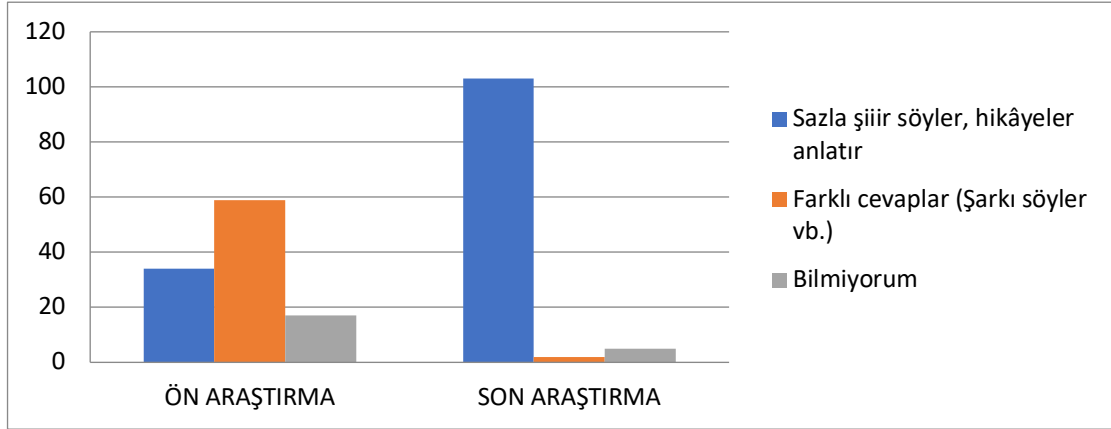
Âşıklar İnsanlara Ne Anlatırlar?

Tablo 2’de görüldüğü gibi anketin 2.sorusuna ön araştırmada “*şiir okur, hikâye anlatır*” cevabı veren kişi sayısı 9 iken “Kafe-i Âşık” kültür odasında gençlerin âşıklarla bir araya gelmeleri ve “Karacaoğlan’ın Macerası adlı Dijital Oyun” un gençlere oynatılması sonrası son araştırmada saz şairi cevabı veren kişi sayısı 99’a yükselmiş, “*bilmeyenlerin ve farklı cevap verenlerin*” sayısı ise azalmıştır. Soruya ek olarak “*Nerelerde anlatırlar?*” sorusuna ön araştırmada 10 kişi *kahvede*, 15 kişi *köyde*, 2 kişi *her yerde* cevabını verirken 110 öğrenci bilmediklerini ifade etmişlerdir. Son araştırmada ise öğrencilerin 99’u “*köy odaları, kahvehaneler ve Kafe-i Âşık kültür odasını*” işaret etmiştir.

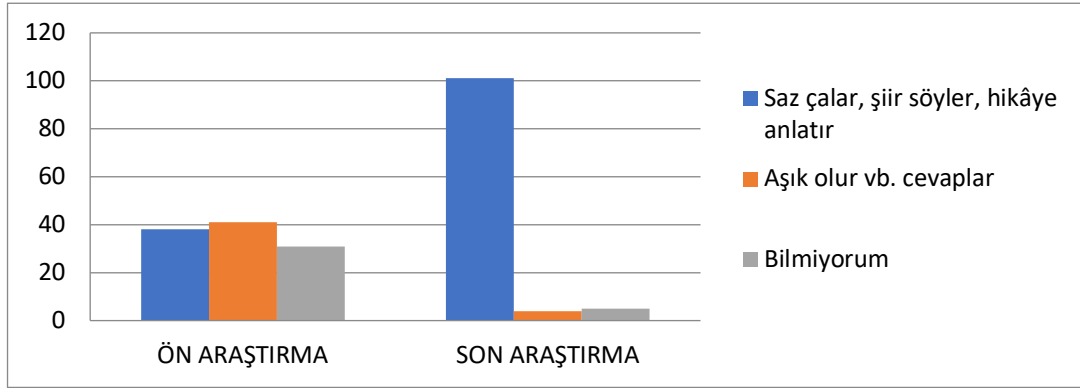
Tablo 3

Kültürümüzde Âşıklık Bir Gelenek midir?

Tablo 3’te görüldüğü gibi anketin 3.sorusuna ön araştırmada “*gelenektir*” cevabı veren kişi sayısı 29 iken “Kafe-i Âşık” kültür odasında gençlerin âşıklarla bir araya gelmeleri ve “Karacaoğlan’ın Macerası adlı Dijital Oyun” un gençlere oynatılması sonrası son araştırmada “*gelenektir*” cevabı veren kişi sayısı 98’a yükselmiş, bilmeyenlerin ve farklı cevap verenlerin sayısı ise azalmıştır. Soruya ek olarak “*gelenekse özellikleri nelerdir?*” sorusuna ön araştırmada 14 kişi “*şiir okunan, saz çalınan bir gelenektir.*” cevabını verirken 96 öğrenci bilmediklerini ifade etmişlerdir. Son araştırmada ise öğrencilerin 98’i “*Türklerin olduğu her yerde yaşayan bir gelenek*” olduğunu belirtirken 12 öğrencinin bilgi eksikliği olduğu görülmüştür.

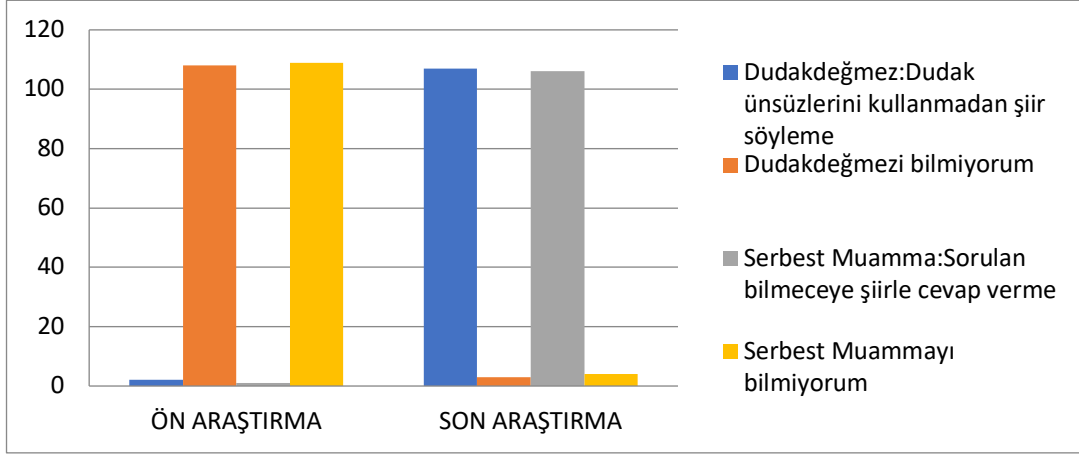
Tablo 4 *Âşıkların Kendini İfade Etmek İçin Kullandığı Yöntemler Nelerdir?*

Tablo 4'te görüldüğü gibi anketin 4.sorusuna ön araştırmada “*sazla şiir söyler, hikâyeler anlatır*” cevabı veren kişi sayısı 34 iken “Kafe-i Âşık” kültür odasında gençlerin âşıklarla bir araya gelmeleri ve “Karacaoğlan’ın Macerası” adlı Dijital Oyun” un gençlere oynatılması sonrası son araştırmada “*sazla şiir söyler hikâyeler anlatır*” cevabı veren kişi sayısı 103’e yükselmiş, bilmeyenlerin ve farklı cevap verenlerin sayısının azalmış olduğu görülmüştür.

Tablo 5 *Halk Kültüründe Âşık Denilen Kişinin Özellikleri Nelerdir?*

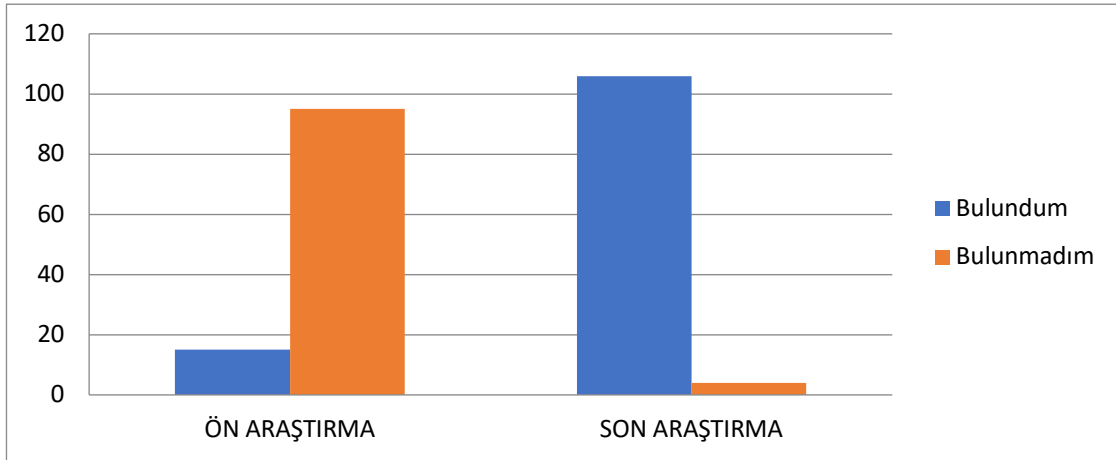
Tablo 5’te görüldüğü gibi anketin 5.sorusuna ön araştırmada “*saz çalar, şiir söyler hikâyeler anlatır*” cevabı veren kişi sayısı 38 iken “Kafe-i Âşık” kültür odasında gençlerin âşıklarla bir araya gelmeleri ve “Karacaoğlan’ın Macerası” adlı Dijital Oyun” un gençlere oynatılması sonrası son araştırmada “*saz çalar, şiir söyler hikâyeler anlatır*” cevabı veren kişi sayısı 101’e yükselmiş, bilmeyenlerin ve farklı cevap verenlerin sayısının ise azalmış olduğu görülmüştür.

Tablo 6 *“Dudakdeğmez” ve “Serbest Muamma” Terimleri Size Ne İfade Ediyor?*



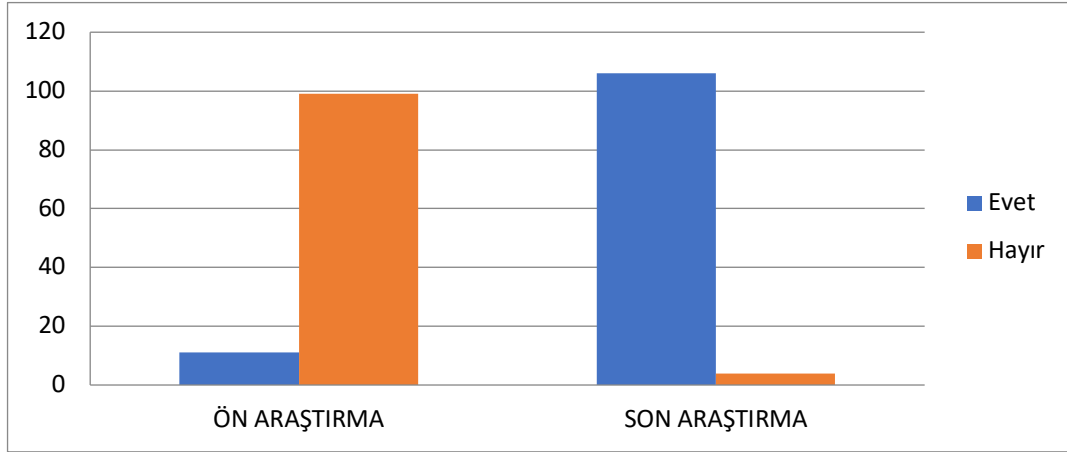
Tablo 6’da görüldüğü gibi anketin 6.sorusuna ön araştırmada “*dudakdeğmezi bilmiyorum*” cevabı veren kişi sayısı 108, “*dudakdeğmez: dudak ünsüzlerinin kullanmadan şiir söyleme*” cevabını veren sayısı 2 iken “Kafe-i Âşık” kültür odasında gençlerin âşıklarla bir araya gelmeleri ve “Karacaoğlan’ın Macerası adlı Dijital Oyun” un gençlere oynatılması sonrası son araştırmada “*dudakdeğmezi bilmiyorum*” cevabı veren kişi sayısı 3, “*dudakdeğmez: dudak ünsüzlerinin kullanmadan şiir söyleme*” cevabını veren sayısı 107’ye yükselmiştir. Benzer bir olumlu artış Tablo 6’da görüldüğü gibi “*serbest muamma*” sorusu için de gözlenmektedir.

Tablo 7 Hiç Âşıklar Kahvesi ya da Köy Odasında Buldunuz mu?



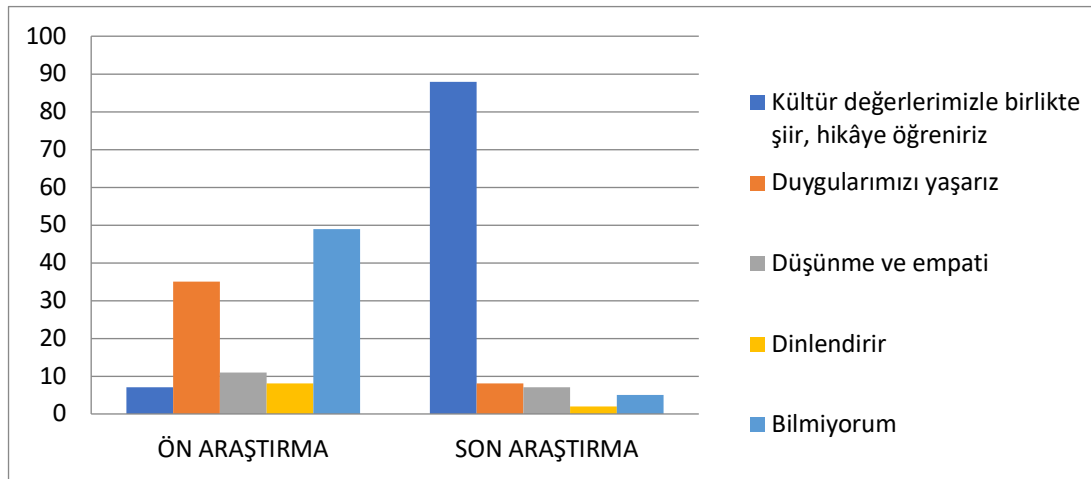
Tablo 7’de görüldüğü gibi anketin 7.sorusuna ön araştırmada “*âşıklar kahvesi ya da köy odasında bulunmadım*” cevabı veren kişi sayısı 15 iken köy odalarından esinlenilerek tasarlanan “Kafe-i Âşık” kültür odasında gençlerin âşıklarla bir araya gelmeleri ve “Karacaoğlan’ın Macerası adlı Dijital Oyun” un gençlere oynatılması sonrası son araştırmada “*âşıklar kahvesi ya da köy odasında buldum*” cevabı veren kişi sayısı 106’ya yükselmiş, “*bulunmadım*” şeklinde cevap verenlerin sayısının ise azalmış olduğu görülmüştür.

Tablo 8 Bir Mekânda Bir Saz Şairini Dinleme Fırsatı Buldunuz mu?



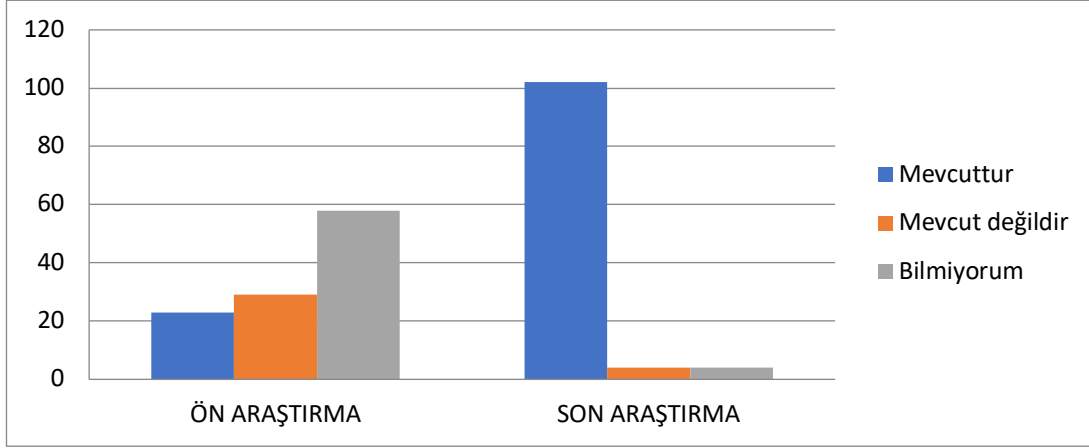
Tablo 8’de görüldüğü gibi anketin 8.sorusuna ön araştırmada “*Bir mekânda bir saz şâirini dinleme fırsatım oldu*” cevabı veren kişi sayısı 11 iken köy odalarından esinlenilerek tasarlanan “Kafe-i Âşık” kültür odasında gençlerin âşıklarla bir araya gelmeleri ve “Karacaoğlan’ın Macerası” adlı Dijital Oyun” un gençlere oynatılması sonrası son araştırmada “*Bir mekânda bir saz şâirini dinleme fırsatım oldu*” cevabı veren kişi sayısı 106’ya yükselmiş olduğu görülmüştür.

Tablo 9 Saz Şâirlerini Dinlemek Bize Ne Kazandırır?



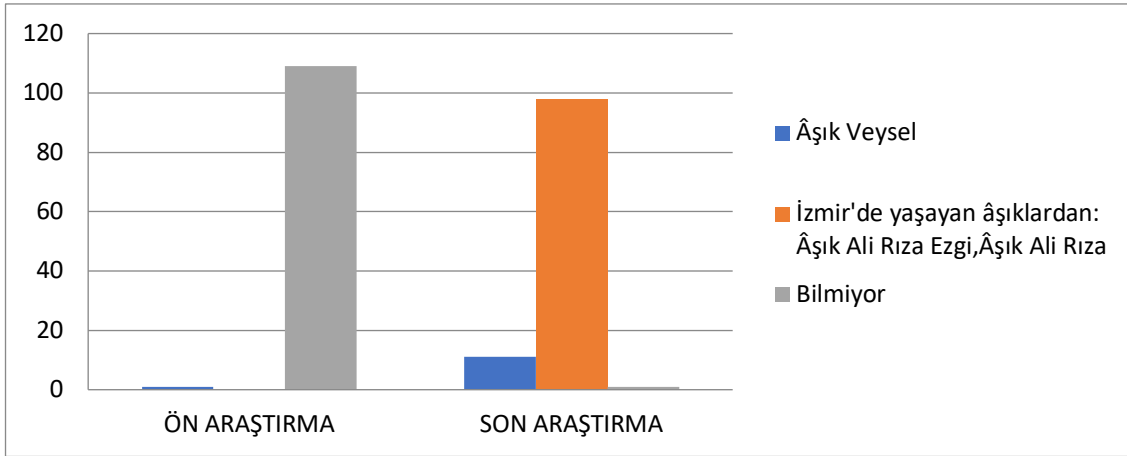
Tablo 9’da görüldüğü gibi anketin 9. sorusuna ön araştırmada “*Saz şâirlerini dinlemek bize ne kazandırır?*” sorusuna gençler farklı cevaplar vermişlerdir. 7 kişi “*kültür değerlerimizle birlikte şiir, hikâye öğreniriz*” cevabını verirken “Kafe-i Âşık” kültür odasında gençlerin âşıklarla bir araya gelmeleri ve “Karacaoğlan’ın Macerası” adlı Dijital Oyun” un gençlere oynatılması sonrası son araştırmada “*kültür değerlerimizle birlikte şiir, hikâye öğreniriz*” cevabını veren kişi sayısı 88’e yükselmiş, bilgisi olmayan kişi sayısının da azalmış olduğu görülmüştür.

Tablo 10 Sizce Âşıklık Geleneği İzmir’de Mevcut mudur?



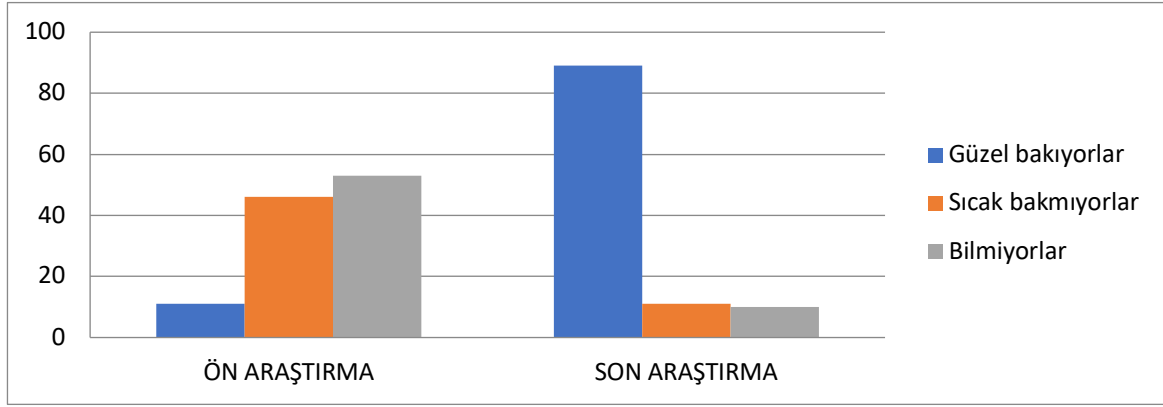
Tablo 10’da görüldüğü gibi anketin 10. sorusuna ön araştırmada “Sizce âşıklık geleneği İzmir’de mevcut mudur?” sorusuna 23 kişi “mevcuttur” cevabını verirken “Kafe-i Âşık” kültür odasında gençlerin âşıklarla bir araya gelmeleri ve “Karacaoğlan’ın Macerası adlı Dijital Oyun” un gençlere oynatılması sonrası son araştırmada “mevcuttur” cevabını veren kişi sayısı 102’ye yükselmiş, bilgisi olmayan kişi sayısının da azalmış olduğu görülmüştür.

Tablo 11 İzmir’de Yaşayan Bildiğiniz Saz Şairlerinin İsimlerini Yazar mısınız?



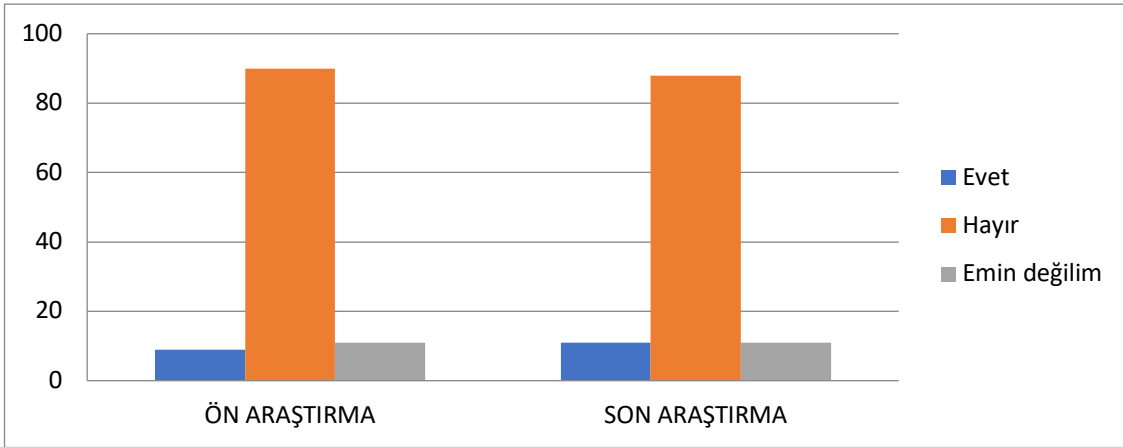
Tablo 11’de görüldüğü gibi anketin 11.sorusuna ön araştırmada “İzmir’de yaşayan bildiğiniz saz şairlerinin isimlerini yazar mısınız?” sorusuna 109 kişi “bilmiyorum” cevabını verip hiç kimse İzmir’de yaşayan bir âşık ismi yazamazken “Kafe-i Âşık” kültür odasında gençlerin âşıklarla bir araya gelmeleri ve “Karacaoğlan’ın Macerası adlı Dijital Oyun” un gençlere oynatılması sonrası son araştırmada “İzmir’de yaşayan âşıklardan Âşık Ali Rıza Ezgi ve Âşık Ali Rıza” cevabını veren kişi sayısı 98’e yükselmiş, bilgisi olmayan kişi sayısının da azalmış olduğu görülmüştür.

Tablo 12 Sizce Gençlerin Âşık Denilen Saz Şairlerine Bakışları Nasıldır?



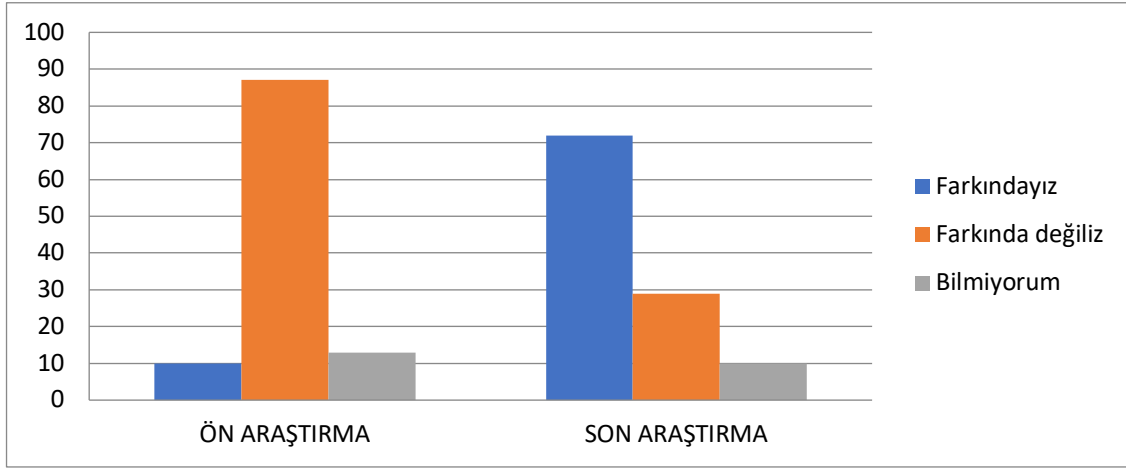
Tablo 12’de görüldüğü gibi anketin 12.sorusuna ön araştırmada “Sizce gençlerin âşık denilen saz şairlerine bakışları nasıldır, neden?” sorusuna 11 kişi “güzel bakıyorlar” cevabını verirken “Kafe-i Âşık” kültür odasında gençlerin âşıklarla bir araya gelmeleri ve “Karacaoğlan’ın Macerası adlı Dijital Oyun” un gençlere oynatılması sonrası son araştırmada “güzel bakıyorlar” cevabını veren kişi sayısı 89’a yükselmiş, bilgisi olmayan ve sıcak bakmayan kişi sayısının da azalmış olduğu görülmüştür. Âşıklara sıcak bakılmama nedenleri olarak da “gençlerin âşıkları bilmemeleri” ve “ilgi duymamaları” olarak yazmışlardır.

Tablo 13 Günümüzde Âşıklık Kültürüne Gereken Önem Veriliyor mu?



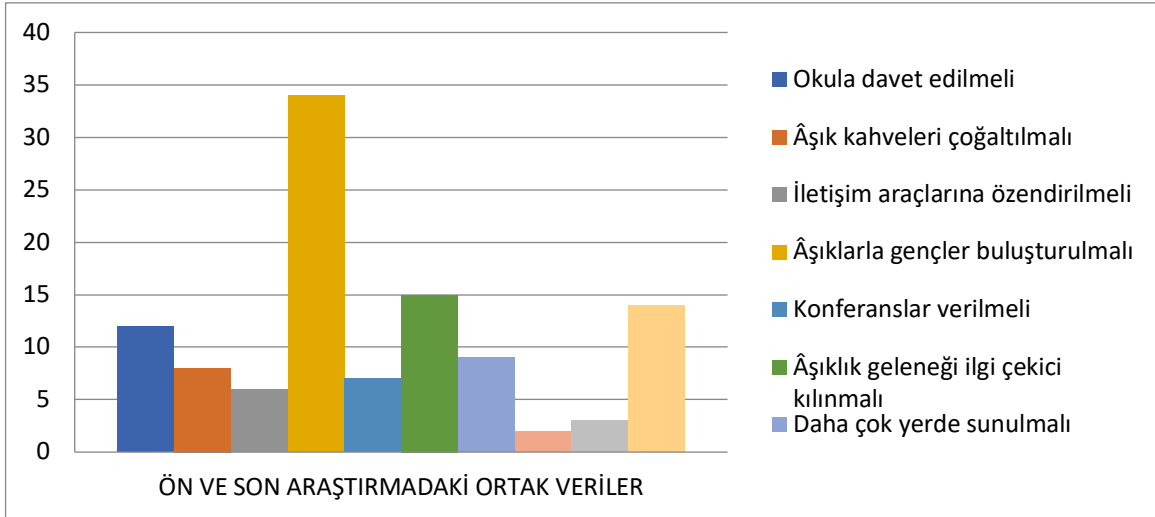
Tablo 13’te görüldüğü gibi anketin 13.sorusuna ön araştırmada “Günümüzde âşıklık kültürüne gereken önem veriliyor mu?” sorusuna 9 kişi “evet” 90 kişi “hayır” 11 kişi “emin değilim” cevabını vermiş “Kafe-i Âşık” kültür odasında gençlerin âşıklarla bir araya gelmeleri ve “Karacaoğlan’ın Macerası adlı Dijital Oyun” un gençlere oynatılması sonrası son araştırmada oranların birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Tablo 14 Türk Dünyasında Saz Şairliğinin Yeri ve Öneminin Yeterince Farkında mıyız?



Tablo 14’te görüldüğü gibi anketin 14.sorusuna ön araştırmada “Türk dünyasında saz şairliğinin yeri ve öneminin yeterince farkında mıyız?” sorusuna 10 kişi “farkındayız” 87 kişi “farkında değiliz” 13 kişi “bilmiyorum” cevabını vermiş “Kafe-i Âşık” kültür odasında gençlerin âşıklarla bir araya gelmeleri ve “Karacaoğlan’ın Macerası adlı Dijital Oyun” un gençlere oynatılması sonrası son araştırmada “farkındayız” diyenlerin sayısınının 72’ye yükseldiği “farkında değiliz ve bilmiyorum” diyenlerin oranlarınının düştüğü görülmüştür.

Tablo 15 Âşıklık Geleneğinin Gençlere Aktarılması İçin Ne Yapmak Gerekir?



Tablo 15’te görüldüğü gibi anketin 15.sorusu “Âşıklık geleneğinin gençlere aktarılması ve devamlılığı için ne yapmak gerekir?” sorusun ön araştırma ve son araştırma verileri ortak değerlendirilmiş öğrencilerin geleneğin devamlılığı hakkında çözüm önerileri dikkate alınmıştır. Bu öneriler ve oranları tablo 15’te gösterilmiş olup “âşıklarla gençler buluşturulmalı” önerisi gençler tarafından en yüksek oranı karşılamaktadır. Bu önerilen ortaya çıkmasında “Kafe-i Âşık” kültür odasında gençlerin âşıklarla bir araya gelmeleri ve “Karacaoğlan’ın Macerası adlı Dijital Oyun” un gençlere oynatılmasının olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

“Kafe-i Âşık” kültür odası etkinlikleri sonrası gençlerin yaşadıkları şehir olan İzmir’de âşıklık geleneğinin birçok temsilci olduğunu fark etmeleriyle birlikte bu kültüre olan bağlılıklarının daha da pekiştiği görülmüştür. Âşıklık geleneğinin çok değerli bir dil zenginliğini içerisinde barındırdığını, anlatılan hikâyeler ve okunan şiirler vesilesiyle öğrencilerin daha iyi kavradıkları, âşıklık geleneğinin sadece sözle değil içerisinde musikinin de yer aldığı eşsiz bir sanat faaliyeti olduğunu kitaptan teorik bilgiler ve tanımlarla öğrenmenin dışında canlı bir şekilde yaşayarak öğrenmelerinin daha etkili öğrenme sağladığı gözlenmiştir.

“Kafe-i Âşık” kültür odası etkinlikleriyle her biri değerli birer söz üstadı olan saz şairlerinin usta-çırak ilişkisi adı verilen bir gelenekle yetiştiklerini, âşıkların anlattıklarıyla gençler daha iyi kavramışlardır. Türklerin yaşadığı her coğrafyada var olmuş saz şairliği geleneğinin tarihin eski dönemlerinden aktarılacak bu günlere ulaşan sözlü bir edebiyat geleneği olduğunu, geleneğin temsilcilerinden dinlemenin gençlerin geleneği benimseme isteklerini artırdığı tespit edilmiştir.

“Kafe-i Âşık” kültür odasındaki âşık-genç söyleşileri sayesinde gençlerin; bâde içmek, rüya sonrası saz çalmaya başlamak gibi âşık edebiyatı ritüellerini âşıklara sordukları sorularla daha iyi analiz etme imkânı buldukları; güzelleme, koçaklama, taşlama, ağıt gibi halk edebiyatı şiir türlerini âşık dilinden dinleyerek ilgiyle öğrendikleri gözlenmiştir.

“Kafe-i Âşık” kültür odasında âşıklar; hikâye anlatma, şiir söyleme gibi icra usullerini gençlere tanıtma imkânı bulmuşlardır. Dudakdeğmez, serbest muamma, âşık atışması gibi eğlenceli âşık hüner gösterilerini canlı izlemenin gençlerin âşıklık geleneğine ilgilerini artırdığı görülmüştür.

“Kafe-i Âşık” kültür odasındaki âşık-genç etkinlikleri sonrası gençlerin zengin âşık kültürünü daha iyi tanımları, sevmeleri ve gençlerde kültürün diğer temsilcilerini tanıma isteğinin oluşması etkinliklerin olumlu sonuçları arasında sayılabilir.

Türk dilinin işlenmesi, zenginleşmesi ve bu zenginliğin gelecek nesillere aktarılmasında; millî kültürün inşasında, devamında büyük öneme sahip olan halk âşıkları ve onların oluşturduğu âşıklık geleneğinin günümüzde de hak ettiği değeri görmesi, gençlerin bu geleneğin farkında olması, âşıklık kültürü ile ilgili bilgi ve bilinç sahibi olması kültür zenginliğinin insanlık var olduğu müddetçe yaşaması için önemlidir.

Modern zamanda âşıklık geleneğinin icra edildiği köy odaları ve kahvehanelerin geleneğin temsili anlamında eskisi kadar yaygın olmadığı söylenebilir. Gençlerin modern kültürün etkisiyle daha çok “cafe” olarak isimlendirilen mekânlarda vakit geçirdikleri sözlü paylaşımlarını ve iletişimlerini buralarda sürdürdükleri bilinmektedir. İşte bu noktada âşıklık geleneğinin temsilcileri saz şairlerinin modern kültür mekânı olarak tasarlanan “Kafe-i Âşık” kültür odası gibi okul içi veya okul dışı mekânlarda gençlerle bir araya gelerek söyleşi yapabilmeleri geleneğin aktarılması için faydalı olacaktır.

Teknoloji ile iç içe yaşanan çağda âşıklık geleneğinin bilgisayar ve cep telefonlarına taşınması gerektiği düşüncesiyle tasarlanan “Karacaoğlan’ın Macerası adlı Dijital Oyun” gibi teknoloji destekli öğretim materyalinin, saz şairliği ve halk şiiri geleneğinin ilgi çekici hale getirilerek yaygınlaştırılmasına, öğretilmesine önemli katkı sunduğu gözlenmiştir. Bu sayede teknoloji ortamında yer alan âşık edebiyatının önemli temsilcisi Karacaoğlan ve halk edebiyatı kavramlarına, gençlerin ilgilerinin daha çok arttığı söylenebilir. Bu örnek uygulama çerçevesinde yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alınarak “Karacaoğlan’ın Macerası” gibi halk şiiri, kültürü ve edebiyatını içeren dijital oyunlar veya uygulamalar geliştirilmelidir.

Kaynakça

- Çankaya, G. (2014). “İzmir’de Âşıklık Geleneği”. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara-Türkiye
- Ekici, M., Fedakâr, P., Tutu, S. B., Gültekin, M., Kocadağ, İ. (2014). İzmir’de Yaşayan Âşıklar Antolojisi (s.15): İzmir Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Yayınları. İzmir-Türkiye
- Köprülü, M. F. (1989). Edebiyat Araştırmaları 1-2: Ötüken Neşriyat. İstanbul-Türkiye
- Özcan, N. (2020). İzmir’de Yaşayan Âşıklık Geleneğinin Geleceğe Aktarılmasında “Kafe-İ Âşık Kültür Odası” ve “Karacaoğlan’ın Macerası Adlı Dijital Oyun” un Etkileri. Uluslararası Kültür Sanat ve Edebiyat Kongresi-I, Özet Kitapçığı, 16-17.
- Özdemir, N. (2011). “Âşıklık Geleneği ve Medya” Öcal Oğuz, Selcan Gürçayır (Ed.) Somut Olmayan Kültürel Miras Yaşayan Âşık Sanatı Uluslararası Sempozyum Bildiri Kitabı (s.23-42): Gazi Üniversitesi THBMER Yayınları. Ankara-Türkiye

Safahat'ta Hüzünün Yansıması

Dr. Seher ERDOĞAN ÇELTİK*

Özet

Dili günlük konuşma dilinden üst dile/ edebî bir dile yükseltenler şairlerdir. Onlar günlük dildeki kelimelere çeşitli bağlamlar içerisinde farklı anlamlar yükleyerek veya benzer mânâyı birbirinden farklı kelimelerle ifade ederek dili işleyen ve geliştiren kişilerdir. Türk edebiyatına bu bağlamda bakarsak; başta Yunus Emre olmak üzere pek çok şair karşımıza çıkar. Bu bağlamda karşımıza çıkan son dönem şairlerimizden birisi de Mehmet Âkif Ersoy (1873-1936)'dur. Mehmet Âkif Ersoy, Safahat'taki şiirler incelendiğinde, halkı ve devleti içinde bulunduğu durumdan kurtarmak maksadıyla dönemin problemlerini tespit edip bunlara çözüm arayan bir aydın; vatani, milleti için hüzünlenen, dert çeken ve bunu şiirleriyle de ifade eden bir şair olarak dikkat çeker.

Ali Nihat Tarlan, şiirin temel kaynağının "haz ve elem" olduğunu ifade eder (Tarlan 1981: 19, 61, 147).

Ahmet Haşim "*Melâli anlamayan nesle âşinâ değiliz*" derken Hilmi Yavuz da "*Hüzün ki en çok yakışandır bize*" diyerek aynı konuya değinmiştir (Yavuz 2013: 193).

Burada bu düşünceden hareketle; Mehmet Âkif'in Türk diline katkılarını, bir bildiri çerçevesinde Safahat'ta hüzün kelimesi ile ilgili kullanımları ve bu kelime etrafında oluşturduğu çağrışım ve mânâ derinliklerini araştırmayı uygun gördük.

Safahat'ta "hüzün" ifadesi ve onun yansımalarına baktığımızda Mehmet Âkif Ersoy'un hüznü; dert, elem, keder, mâtem, yeis, hüsrân, gam, haybet ve hirmân gibi kelimeler kullanarak şiir diliyle ifade ettiğini fark ederiz. Mehmet Âkif bu kelimeleri bazen tek başına bazen de başka sözcüklerle tamlamalar yaparak kullanmıştır. O, günlük dildeki bu soyut sözcükleri, tamlamaların da yardımıyla, hüznü çeşitli benzetmeler içerisinde somutlaştırarak onlara yeni mana derinlikleri katar.

Burada hüzün ve ona yakın kelimelerin kullanımları bir makale boyutunda tespit edilmiş, bunlara M. Âkif'in yüklediği anlam(lar) ortaya konmuş ve örnekleriyle birlikte değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mehmet Âkif Ersoy, Safahat, şiir, edebî dil, hüzün.

The Reflections of Sadness in Safahat

Abstract

Those who language from daily speaking to the upper language that is, the literary language, are the poets. There are the ones who processed and developed the language by attributing different meanings to the words in every language in various contents on by expressing similar meanings with different words. If we look out Turkish literature from this respect, we come across many poets especially Yunus Emre. Mehmet Âkif is one of our recent poet that we know on this way (1873-1936).

Looking his poems in Safahat Mehmet Âkif Ersoy draws attention since he is an intellectual and poet who identities the problems of the period and seeks solutions in order to save this people and country from the situation they are in and also as a poet who has greved his homeland nation and expelles this in his poems.

Ali Nihat Tarlan says that the basic sources of poetry is "pleasure and pain" (Tarlan 1981: 19, 61, 147). Based on this idea, if we wanted the examine Mehmet Âkif's contribution to Turkish language, in the framework of a paper and also the use of the word "sadness" in Safahat and the depths of connotation and the meaning it has formed around this word. When we look at the expression of sadness in Safahat and its reflections, it is noticed that Mehmet Âkif Ersoy expresses sadness in his poetry using words such as grief, mourning, frustrating and sorrow.

* Gazi Ü., Gazi Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkiye, sehererdogan@gazi.edu.tr

Mehmet Âkif used these words something alone and sometimes by forming phrases with other words. He adds new meaning to these abstract words in daily language by embodying sadness in serious metaphors with the help of phrases.

Here in this study the use of sadness and its similar words will be determined and the meanings attributed to them by Mehmet Âkif will be revealed and evaluated.

Keywords: Mehmet Âkif Ersoy, Safahat, poetry, literary language, sadness.

Giriş

Dil, şairlerin elinde günlük dilden çok başka bir hâle bürünür. Edebî sanatlar yardımıyla kelimelere farklı mânâlar yüklenir. Kelimeler farklı anlam öbekleriyle yepyeni imgelere/mazmunlara/simgelere evrilir; böylece dil, bir üst dil hâline gelir; yani sanatın ve edebiyatın dili olur.

Mehmet Âkif Ersoy günlük dili ustalıklı şiire sokarak bu dili edebî bir seviyesine çıkarmış ve onu mâhirane bir surette işlemiştir. Halk söyleyişlerinden atasözü ve deyimlere, argodan küfre kadar dilin her türlü imkân ve söyleyişinden şiirlerinde yararlanmıştır. Onun şiirlerine adeta Türkçenin her tonu sinmiş gibidir.

Şairin şiirlerinde tercih ettiği kelimeler; onun duygu, düşünce, hayal ve imge dünyasını yansıtır. Bu bağlamda Mehmet Âkif Ersoy'un şiirlerine bakarsak; onun şiir dünyası hakkında fikir sahibi olabiliriz. Vatani ve milleti için sürekli endişe duyan ve bunu kendisine dert edinen M. Âkif'in şiirlerindeki kelime kadrosu onun kaygısı ile paralellik arz eder. Ömrünü halkın derdi ve acısını dile getirmekle geçiren ve sanatını milletine hizmet etmek amacıyla kullanan Mehmet Akif'in şiirlerinde hüznün ve muâdili kelimelerle karşılaşmak kaçınılmaz olmaktadır.

Safahat'ta hüznün; keder, elem, matem, yeis, hüsrân, hirmân ve haybet gibi yakın anlamlı kelimelerle birlikte 206 defa kullanılmıştır. Bunların bir kısmı gerçek manada; önemli bir kısmı da çeşitli tamlamalar içerisinde mecazî anlamlarla farklı unsurların benzetilene olarak anlam zenginliği ve çağrışımlarla birlikte karşımıza çıkar. Bu çalışmada daha çok böyle kullanımlar üzerinde durmayı uygun gördük.

Elem

Elem, Safahat'ta yedi kez karşımıza çıkar. Burada dikkat çekici sanatsal söylemlere yer verilmiştir.

"Atarak arkaya bir lemha-i lebrîz-i elem" (s. 51) mısraında tamlamanın uzunluğuyla elemnin büyüklüğü vurgulanmaktadır. "İşitme sen de civârında inleyen elemi" (s. 124) ifadesinde ise elem inleyen bir kimse gibi düşünülerek somutlaştırılmıştır.

Mehmet Âkif; gök kubbeyi sağır olarak nitelerken onu bir insan gibi, elemi ise sağır insanın kulaklarında iz bırakmayan bir ses/söz/söyleyiş olarak düşünür. Aşağıdaki satırlarda hüsrân ve elem anlamsal olarak bir bütünlük oluşturmuş ve hüsrânın sessiz inlemesi -tezatlı bir söyleyişle- anlama kuvvet katmıştır:

*"Yoktur elemimden şu sağır kubbede bir iz
İnler "Safahât"ımdaki hüsrân bile sessiz!" (s. 455)*

Gam

"Sahfa-i gamgîn-i infîâl, yâr-ı azîz-i gam-güsâr, şeydâ-yı gam, dâğ-ı gam, peygüle-nişînân-ı gam, gam-dîde" gibi anlam öbekleri ile karşımıza çıkan "gam"ın Safahat'ta sekiz defa kullanıldığı görülür.

Mehmet Âkif'in Bursalı Miralay Baytar İbrahim Bey için yazdığı şiirden alınan aşağıdaki satırlarda; onun gülüşü, güzel bir tebessüm tablosu olarak güneşin doğuşu ile gam dolu gücenikliğin/kırgınlığın evreleri ise güneşin batışı ile eşdeğer görülmüştür:

"Tulû', levha-i rengîn-i ibtisâmındır,
Gurûb, sahfa-i gamgîn-i infiâlindir" (s. 86)

Yine aynı şiirde dostu İbrahim Bey'i dert ortağı olarak gören M. Âkifi buluruz. Şair aralarındaki dostluğun kuvvetine tamlamanın uzunluğuyla vurgu yapar:

"Ey yâr-ı azîz-i gam-güsârım" (s. 91)

Bir kadının tasvir edildiği şu satırlarda onun sönük bakışları ağlayacak gibi gam doludur ve dudaklarında keder zehirli bir düğüm olmuş vaziyettedir. Şair, bu düğümün ancak gözyaşıyla çözülebileceğini ifade etmektedir. Burada duygulara hitap eden kelimelerle yapılan tasvir dikkat çekicidir. Keder, gamgîn, girye ve bükâ gibi kelimeler ise anlamsal olarak birbirini tamamlamaktadır:

"Kadın da öylece göstermek istiyor temkîn
Sönük nazarları lâkin bükâ kadar gamgîn!
Zehirli bir düğüm olmuş dudaklarında keder,
Çözülüyor, onu ancak çözerse girye çözer!" (s. 338)

Gam çılgını tamlaması ile Klasik edebiyattaki âşık imajının yer aldığı şu beyitte gam çılgını olan âşık, isteklerinin zincirine bağlıdır ve bu hâliyle âşıklara olan özentisi artmaktadır:

"Şeydâ-yı gamım beste-i zencîr-i hevâyım
Uşşâka şu hâlim ile ben gıpta-fezâyım" (s. 529)

Gam yarasının kendisini öldürdüğünü ifade eden Mehmet Âkif, artık gam yarasından kurtulmak istemektedir ve kendisini "rahm"a layık görmektedir:

"Arz eyle neler çektiğini Âkif-i zârın
Öldürdü beni dâğ-ı gamı rahma sezâyım" (s. 530)

"Peygüle-nişînân-ı gama neş'e-resândır" (s. 531) mısraında gam, köşeye çekilip oturan bir kişi gibi düşünülmüştür.

Şair, bela denizinde bin dalgaya hedef olarak ezilip gam çektiği hâlde hâlâ yıkılmadan ayakta kalabildiğini ifade eder. Burada yaşam bir bela denizine benzetilmiş ve hayattaki her mihnet denizin dalgası gibi düşünülmüştür. Bin mevceye hedef olan gam görmüş, mihnet çekmiş şair; hâlâ haberli/bilinçlidir; yani yaşanan o kadar sıkıntı kendisini yıldırمامış, yıkamamıştır. O hâlâ ayakta ve olan bitenin farkındadır:

"Bin mevce hedef olmadayız bahr-i belâda
Mihnet-zede, gam-dideyiz ammâ ki habîriz"

Haybet

Ziyan, korku, mahrumluk anlamına gelen haybet kelimesi Safahat'ta yirmi kez kullanılmıştır. Burada bu kullanımlardan dikkat çekici olanlarına yer verilmiştir.

Mezarlık insaniyetin en seçkin evladını saklayan, yüksek fitratlı; haybet ve yeisin feryadını istimdâd eden bir kimse olarak düşünülmüştür:

"Ey mezâristan, ne âlemsin, ne yüksek fitratın!
Sende pinhân en güzîn evlâdı insâniyyetin;
Senden istimdâd eder feryâdı ye'sin, haybetin." (s. 72)

Haybet aşağıdaki satırlarda ümidin yolunu kesen bir haydut olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada Mehmet Âkif'in haybet ile haydut kelimesinin çağrışımından yararlandığı dikkat çekmektedir:

"Ba'zen iki üç haybet olur rehzen-i ümmîd...
İnsan o zaman etmelidir azmini teşdîd..." (s. 93)

Mehmet Âkif "kavmiyyet"i birbirinden farklı kavimleri bir arada tutan İslâmiyet'i temelden yıkacak bir zelzele olarak görmüştür. Osmanlıyı bir arada tutan İslamiyet fikri bir an için bile unutulursa devletin sonu sonsuz bir haybet olacaktır:

"Birbirinden müteferrik bu kadar akvâmı,
Aynı milliyetin altında tutan İslâmı,
Temelinden yıkacak zelzele, kavmiyyettir.
Bunu bir lahza unutmak ebedî haybettir..." (s. 207)

Haybetten usanıldığı belirtilen ve hüsrânın bitmesi temenni edilen şu satırlarda Allah'tan *yardım istenmektedir*:

"Bu haybetten usandık biz, bu hüsrân artık elversin!
Îlâhî, nerde bir nefhan ki, donmuş hisler ürpersin," (s. 458)

Hirmân

Sözlükte nasipsizlik, ümitsizlik, mahrum olma olarak tanımlanan hirmân/hırmân Safahat'ta üç kez yer alır.

Şair ömrün en hararetli ve en canlı çağından söz etmekle gençlik dönemine atıfta bulunurken yeis ve hirmanı içinde çarpındıkları bir bataklık olarak düşünmüştür. Burada yeis ve hirmân kelimelerinin birbirini anlamca tamamladığı fark edilmektedir:

"Ömrün daha en canlı, harâretli çağında,
Çalkanmadayız ye's ile hirman batağında!" (s. 306)

Yıkılmak üzere olan devletin durumundan bahsedilen şu mısralarda yeis uluyan bir köpeğe benzetilmiş ve onun karşısına azim konmuştur. Azmi uyuyan ancak bir iman nefesi ile canlanacak birisi gibi düşünmek mümkün. Böylece azim; yaşanan haybet ve hirmanı sonlandırmak için gerekli olan ümidi ortaya çıkaracaktır. Ayrıca geçmişteki acıları susturup bir emel/hedef belirleyerek bunun gelecek nesillere aktarılması gerektiği ifade edilmiştir. Burada yıkılmak üzere olan devletin düşmanı olarak yeis kabul edilirken devleti kurtaracak şeyler azim, ümit, emel, Allah'a güvenme, sa'y ve hikmet olarak kabul edilmiştir. Haybet ve hirman kelimeleri anlamca birbirini tamamlarken bunların karşısına ümit konarak anlamsal bir tezata başvurulmuştur:

"Tek sen uluyan ye'si geber, azmi uyandır.
Kâfî ona cân vermeye bir nefha-i îmân
Davransın ümîdin, bu ne haybet, bu ne hirman?
Mâzîdeki hicrânları susturmaya başla;
Evlâdına sağlam bir emel mâyesi aş'la,
Allâh'a dayan, sa'ye sarıl, hikmete râm ol...
Yol varsa budur, bilmiyorum başka çıkar yol." (s. 467)

Hüsrân

Hüsrân, M. Âkif'in Safahat'ta hüznün kaynağı ve ifadesi olarak en çok kullandığı kelimelerdendir. Safahat'ta hüsrân; "gâye-i hüsrân, girye-i hüsrân, cephe-i hüsrân, hüsrân-ı mübîn, hüsrân-ı müebbed, zehr-i hüsrân, girye-i hüsrân, hüsrân içinde hüsrân, dest-i kahrı hüsrân, nevhâ-i hüsrân, insâniyyetin

tevkî-i hüsrânı, hüsrân-ı millî, şerefsiz hüsrân, sessiz inleyen hüsrân, sermedî hüsrân, düğümlü bir acı hüsrân, şerîk-i hüsrân, üftâde-i hüsrân anlam öbekleri şeklinde elli defa yer almıştır:

İnsanoğlunun hayatının her an boğuşmakla geçtiği ve hüsrânın sonunun ölümle sonuçlanacağı şöyle ifade edilmiştir:

*"Her lahza boğuşmakla geçip devr-i hayâtı,
Bir şey olacak gâye-i hüsrânı: Memâtı!" (s. 55)*

Hürriyet ile istiklâlînin öneminin ve hâkimiyetin kıymetinin bilinmesi gerektiği ifade edilen şu satırlarda dünyada hâkimiyetin yokluğuyla İslam ve dinin ortadan kalkması arasındaki paralellığe dikkat çekilir. Bu ise Müslümanların açık bir hüsrânla kuşatılacağı sonucuna ulaştırır:

*"Düşmeden pençesinin altına istikbâlin,
Biliniz kadrini hürriyyetin, istiklâlin.
Söyleyip başka memâlikteki mahkûmîni;
Hâkimiyet ne imiş, öğreniniz kıymetini.
Yoksa, onsuz ne şu dünyâ kalır İslâma, ne dîn...
Kuşatır millet-i mahkûmeyi hüsrân-ı mübîn." (s. 206)*

Mehmet Âkif, kavmiyyet fikrinin Osmanlının sonunu getireceğini düşünür. Araplarla Türklerin bir arada yaşaması gerektiğini ifade eder. Aksi takdirde ortada dinin de devletin de kalmayacağını ve bunun açık bir hüsrânla sonuçlanacağını söyler:

*"Türk Arabsız yaşamaz. Kim ki "Yaşar" der, delidir!
Arabın Türk ise hem sağ gözü, hem sağ elidir.
Veriniz baş başa; zîrâ sonu hüsrân-ı mübîn
Ne hükûmet kalıyor ortada, billâhi ne din!" (s. 229)*

Ebedî hüsrânın sorumluluğunu düşünörlere yükleyen şair; bu sorumluluğun büyüklüğünü kullandığı tamlamanın uzunluğu ile ortaya koymaktadır:

*"Hem o hüsrân-ı müebbeddeki mes'ûliyyet,
Mütefekkilere râci' kalacaktır elbet" (s. 212)*

"Dudaklar, çâk çâk olmuş, içerken zehr-i hüsrânı" (s. 223) mısramda hüsrân bir zehre benzetilmiştir.

Bir ucundan bir ucu görölmeyen mezarlar karşısında yerin dibine geçmek isteyen şair, bu durumun sonsuz bir hicran ve açık bir hüsrana sebep olduğunu ifade eder. Burada gökyüzü ruhunun ezilmesi; yeryüzü ise kalbinin parçalanması dolayısıyla insana benzetilir:

*"Ah! Karşımda vatan nâmına bir kabristan
Yatıyor şimdi... Nasıl yerlere geçmez insan?
Şu mezarlar ki uzanmış gidiyor, ey yolcu,
Nerden başladı yükselmeye, bak, nerde ucu!
Bu ne hicrân-ı müebbed, bu ne hüsrân-ı mübîn...
Ezilir rûh-ı semâ, parçalanır kalb-i zemîn!" (s. 224)*

Kader ve tevekkül anlayışındaki yozlaşmanın eleştirildiği şu satırlarda tevekkül anlayışının yanlışlığı hüsrân içinde hüsrân ifadesiyle vurgulanmaktadır:

*"Kader senin dediğin yolda şer'a bühtandır;
Tevekkülün, hele, hüsrân içinde hüsrandır." (s. 275)*

Mahşer gününün tasvir edildiği aşağıdaki satırlarda seslenen kimsenin hüsrânın kahırlı ellerinden

yakasını kurtaramayacağı ifade edilmektedir. Burada hüsrân kahreden eliyle insanın yakasına sarılan birisine benzetilmiştir:

*"Yakandan inmeyecek dest-i kahır hüsrânın...
Nasıl iner ki, önünden kaçıp da nîrânın," (s. 281)*

Aşağıdaki mısralarda hüsrân bir mezara benzetilirken nifak bir ölü ve unutmak bir mezar olarak düşünülmüştür. Hüsrân mezarına gömülmek istemeyenlerin yapması gereken şey; nifakı nisyan mezarına gömmektir:

*"Gömülmek istemeyenler boyunca hüsrâna;
Nifâkı gömmeli artık mezâr-ı nisyâna." (s. 289)*

"Hüsrân yine bîçârenin âmâlini sardı" (s. 307) mısraında hüsrân, bir zavallının ümitlerini/emellerini saran çevreleyen bir duman gibi düşünülebilir.

İnsan ile hayvan arasındaki farkı gönüllerdeki Allah korkusunun oluşturduğu ince bir zekâ ile ifade edilirken insanlığın ve bireylerin namus fikrinin gönüllerdeki Allah korkusuyla ortaya çıktığı, bunun yokluğunun insaniyetin hüsrân nişanı olacağı ve milletlerin ahlakî çöküşüne sebebiyet vereceği ifade edilmektedir:

*"Behâim çıkmaz ammâ hilkatın sâbit hudûdundan,
Beşer hâlâ habersiz böyle bir kaydın vücûdundan!
Meğer kalbinde Mevlâ'dan tehâşî hissi yer tutsun...
O yer tutmazsa hiç mâ'nâsı yoktur kayd-ı nâmûsun.
Hem efrâdın, hem akvâmın bu histir, varsa, vicdânı;
Onun ta'tîli: İnsâniyyetin tevkî-i hüsrânı!
Budur hilkate câri en büyük kânûnu Hallâk'ın:
O yüzden başlar izmihlâli milletlerde ahlâkın." (s. 310)*

Basit ama en kısa ve özlü söz olarak kabul ettiği "ahlâken yükselme"yi bir kurtuluş çaresi olarak ileri süren Mehmet Âkif; ahlakî yükselmenin yokluğunu hüsrânın katmerleşerek artması neticesine bağlar. Bu ise dünya ve dinin ortadan kalkmasına sebep olacaktır:

*"Sâde bir sözdür fakat hikmetlerin en mücmeli:
Bir halâs imkânı var: Ahlâkımız yükselmeli.
Yoksa pek korkunç olur katmerleşip hüsrânımız...
Çünkü hem dünyâ gider, hem dîn, eğer yapmazsanız." (s. 317)*

Müslümanlığın yozlaşması sebebiyle yaşananları millî bir hüsrân olarak gören Mehmet Âkif, çözüm olarak gerçek İslâm'a dönme fikrini öne sürer. Devletin yaşadığı sıkıntıların ancak bu şekilde çözüleceğini düşünür:

*"Demek: İslâm'ın ancak nâmi kalmış Müslümanlarda;
Bu yüzdenmiş, demek, hüsrân-ı millî son zamanlarda.
Eğer çiğnenmemek isterseler seylâb-ı eyyâma;
Rücû etsinler artık Müslümanlar Sadr-ı İslâm'a." (s. 319)*

Şairin Çanakkale şehitleri için yazdığı şiirde yer alan aşağıdaki dizelerde hüsrân; İslâm'ı kuşatıp boğan bir demir çember olarak düşünülmüştür. Hüsrânın ne kadar çetin olduğu demir çember anlam öbeği ile ifade edilmiştir:

"Sen ki, İslâm'ı kuşatmış boğuyorken hüsrân,

O demir çemberi göğsünde kırıp parçaladın" (s. 433)

İlim ve irfan gücünden uzaklaştığı için Garbın istediklerini yapmaya mahkûm olduğu ifade edilen şu satırlarda hüsrân "şerefsiz" kelimesiyle nitelendirilmiştir. Burada Mehmet Âkif'in halkın içinde yaşayan Türkçeyi canlı bir şekilde -argo, atasözü ve deyim kullanımları gibi- şiirin içerisine başarılı bir şekilde yerleştirdiği hatırlamak gerekir:

*"Garb'ın emriyle yatıp kalkmaya artık mahkûm;
Çünkü hâkim yaşatan şevket-i fenden mahrûm.
Biz, evet, hasmımızın kudret-i irfânından,
Bî-nasibiz de o yüzden bu şerefsiz hüsrân." (s. 447)*

Hüsrân bütün ufku saran/kaplayan yırtılması mümkün olmayan bir örtüye/sise benzetilmiştir:

*"Hüsrân sarar âfâkını, yırtıp geçemezsin.
Arkanda mı, karşında mı sâhil, seçemezsin." (s. 466)*

Gök kubbenin sağır bir insana benzetildiği şu satırlarda şairin eleminin feleğe tesir etmemesinden yakınılmıştır. Burada hüsrân, inlemesi sebebiyle insana benzetilmiştir. Sessizlik ve inleme kelimeleri arasında yapılan tezatla anlatım oldukça etkili bir şekilde ifade edilmiştir:

*"Yoktur elemimden şu sağır kubbede bir iz
İnler "Safahât"ımdaki hüsrân bile sessiz!" (s. 455)*

Bir şehidin tasvir edildiği şu mısralarda şehidin dudaklarında düğümlü acı bir hüsrân vardır. Burada "düğümlü" kelimesi ölen kimsenin bir daha konuşamayacağı ima etmek için kullanılmış gibidir. "Düğümlü bir acı hüsrân" tamlaması ile hüsrânın büyüklüğü anlamsal bir derinlikle verilmiştir:

*"Ölüm derinleşe dursun çökük şakaklarda,
Düğümlü bir acı hüsrân henüz dudaklarda," (s. 486)*

Hüzün

Safahat'ta hüzün, çeşitli söz gruplarıyla dört kez karşımıza çıkmaktadır. Şâir burada birbirine anlamca yakın olan kelime ve kelime gruplarını bir arada kullanmıştır. Aşağıdaki mısralarda görüldüğü üzere "nevha-i hüsrân, mâtem, hicrân, hüzn-i elîm" ifadeleri anlamca birbirini tamamlarken anlatıma kuvvet katmıştır. Hüzün ölüme koşan birisinin vaziyetini ifade etmektedir. "Yâd, değil, ne ... ne de" gibi tekrar edilen yapılar anlamı kuvvetlendirirken aynı zamanda şiirdeki âhenge katkı sağlamaktadır:

*"Güş eyleyedursun geriden nevha-i hüsrân...
Yâdında onun şimdi ne mâtem, ne de hicrân!
Yâdında değil lânesinin hüzn-i elîmi,
Yâdında değil yavrusunun tavr-ı yetîmi" (s. 307)*

Hüzün aşağıdaki satırlarda inatçı/ısrarcı bir renkle aile reisinin yüzünü kaplayan vakur bir kimse olarak düşünülmüştür:

*"Reis-i âilenin pek vakûr olan hüznü,
Biraz da reng-i tecellüde kaplıyor yüzünü." (s. 338)*

"Yetim ufuklara çökmüş de akşamın hüznü" mısrasında ise hüzün, sisi betimlemek için kullanılmıştır. Yetim bir kişi olarak görülen ufuk ve onun omuzlarına çöken yük olarak sis hüzünle tasvir edilmiştir:

*"Yetim ufuklara çökmüş de akşamın hüznü
Acıklı sîneye dönmüş, çevir de bak yüzünü." (s. 524)*

Keder

Keder kelimesi ise Safahat'ta on defa kullanılmıştır. Burada en dikkate değer kullanım "zehirli bir düğüm olmuş dudaklarında keder" (s. 338) ifadesiyle kederin bir ipin düğümü olarak düşünüldüğü mısradır.

Mâtem

Mehmet Âkif, Safahat'ta mâtem kelimesini çeşitli tamlama ve söz öbekleriyle birlikte kırk bir kez kullanmıştır: "Giry-e-i mâtem", dūd-ı mâtem, mâtem tecessüm etmiş de, sicn-i mâtem, "nevha-i mâtem", meşâil-i mâtem-penâhı, serâçe-i mâtem-feşânlar, makbere-i mâtemîsi, mâtem-sarâyılar, mâtemin civârı, mâtem-i pâyidâr, mâtemzâr-ı dünyâ, leyl-i mâtem, gırîv-i mâtem, mâtem-i yeldâ, reng-i mâtem, ridâ-yı mâtem, mâtemli evin derdi, bir mâtemin kalbi, mâtem-güzün, mâtem-âgâh vb.

Mâtem, "Çöker bir dūd-ı mâtem titreyen kandîl-i târından" (s. 67) mısraında titreyen karanlık kandilinden çöken bir duman olarak tanımlanırken aşağıdaki beyitte somutlaştırılıp cisme büründürülür. Burada hastanın başucunda duran annenin mateminin tecessüm ettiği görülür:

*"Başında annesi -mâtem tecessüm etmiş de
Kadın kıyâfeti almış gibi- durur mebhût" (s. 83)*

"Dünyâ denilen bu sicn-i mâtem" (s. 91) ifadesinde dünya, matem zindanı olarak tasvir edilir.

Kör bir dilencinin anlatıldığı aşağıdaki mısralarda dilencinin neyinden çıkan ses ile dilencinin durumu arasındaki bağlantı "nevha-i mâtem" (neyin sesi) tamlamasıyla kurulmuştur. Nevha kelimesi sözlükte "ölü sesiyle ağlama" olarak tanımlanmıştır (Devellioğlu 1997: 824). Nevha-i mâtem ile acıklı sadâ ifadeleri anlamca birbirini tamamlamakta ve dilencinin sefaletini ortaya koymaktadır:

*"Elinde, nevha-i mâtem kadar acıklı sadâ
Veren bir eski kamış koltuğunda bir yedici" (s. 101)*

"Canlarla yak meşâil-i mâtem-penâhını!" (s. 103) mısraında matem sığınağının meşalelerinin canlarla yakılması yani tutuşturulması söz konusudur. Burada mâtem sığınağı bir mekân; bir kale/oda gibi düşünülebilir. Matemın sığındığı mekânın meşalelerini yakacak olan şey ise candır. Can burada bir kibrit, çıra gibidir.

Matem aşağıdaki mısrada "küçük evlerin matem saçması" ifadesiyle benzetme unsuru olarak karşımıza çıkar:

*"Ey hâdimi serâçe-i mâtem-feşânların!
Rahş-ı akûr-ı zulmüne pâmâl olanların" (s. 104)*

Napolyon'dan söz edilen şu mısralarda tezattan faydalanılarak oluşturulan sanatlı söyleyişte onun en son tahtının/yatacağı yerin bir matem mezarı olduğu ifade edilmektedir. Hufre, mâtem, serîr kelimeleri arasında anlamca tutarlılık sağlanarak anlatım kuvvetlendirilmiştir. Aynı zamanda serir (taht) ve makber kelimeleri arasında mekânsal bir tezat söz konusudur:

*"İklîmler alan o muazzam Napolyon'un
Bir hufredir kazandığı şey. İşte bak onun
En son serîri makbere-i mâtemîsidir," (s. 106)*

Şair sonsuz diye anlamını kuvvetlendirerek seslendiği mâtemi bir insan gibi düşünür ve ona hitap eder, ondan sorusuna cevap vermesini bekler. Nevha ile mâtem-i pâyidâr kelimelerinin anlamca birbirini tamamladığı görülür:

"Ey mâtem-i pâyidâr söyle,

Sâhandaki nevha dinmiyor mu?" (s. 133)

Musalla; matem bahçesi, dünyadan sıçrayan ahlar olarak tanımlanmıştır. Burada dünya bir matem bahçesi olarak düşünülmüştür:

"Musallâ: Âhidir, berceste, mâtemzâr-ı dünyânın" (s. 164)

Dünün ve yarınının karşılaştırıldığı aşağıdaki satırlarda matem; ölümünden sonra tekrar topraktan fıskıran bir fidan gibi tahayyül edilmiştir:

*"Bugün, üç beş karış toprakta varlıktan vururken dem;
Yarın, toprak kesilmiş varlığından fıskırır mâtem!" (s. 220)*

Kırgın kalplerin tozundan ve son ümidin son kırgınlığından huruş eden/coşan matem, bir ırmağa benzetilmiştir. Ayrıca ümidin inkisâr/hayal kırıklığı ile sonuçlanmasının tezat sanatı ile ifade edilmesi dikkat çekicidir. Matem kelimesinin inkisar, münkesir kelimeleri ile birlikte kullanımı şiirde anlamsal bir bütünlük oluşturmuştur:

*"Geçenler varsa İslâm'ın şu çiğnenmiş diyârından;
Şu yüz binlerce yurdun kanlı, zâirsiz mezârından;
Yürekler parçalar bir nevha dinler reh-güzârından.
Bu mâtem, kim bilir, kaç münkesir kalbin gubârından
Hurûş etmekte, son ümmîdinin son inkisârından?" (s. 223)*

"Bir giryede bin âilenin mâtemi çağlar!" (s. 233) mısramda da "çağlar" kelimesi sebebiyle matem bir ırmak olarak düşünülmelidir. Matemini çağlamak fiiliyle birlikte kullanımı matemini büyüklüğünü ifade etmek için tercih edilmiş olmalıdır. Bir giryeye yani gözyaşı ile bütün bir ailenin matemini çağlaması ifadesindeki tezatla anlamsal bir derinlik göze çarpmaktadır.

Yaşanan muhitte coşan inleme sesinden başka bir sesi tanımadığını söyleyen şair; matem ve inlemeyi aynı şey olarak düşünür ve bu sesin dinmesini ister; ancak matem hamuş olmaz; yani susmaz. Burada inleme sesinin hamuş olmasını beklemek ifadesi ile yapılan tezat, inleme ve matemini şiddetini ortaya koymaktadır. Beyitte matem ve inleme seslerini vermek için kullanılan m, n tekrarlarının da şiire ayrı bir ahenk kattığı fark edilmektedir:

*"Başka ses bilmem, muhîtimden enîn eyler hurûş;
Beklerim, dinsin bu mâtem; beklerim, olmaz hamûş!" (s. 241)*

Kosova, Pirzerin, İpek ve Yakova gibi şehirlerden bahsedilen aşağıdaki mısralarda matem bağırsı ve çağırışları bir mahşer yerine benzetilir:

*"Ne reng-i muzlime girmiş o yemyeşil Kosova!
Şimâle doğru bütün Pirzerin, İpek, Yakova;
Fezâ-yı mahşere dönmüş gırîv-i mâtemden...
Hem öyle arsa-i mahşer ki: Yok şefâat eden!" (s. 299)*

Şairin Allah'a seslendiği şu satırlarda, yaşanan sıkıntılardan kurtulmak için ondan yardım beklediği fark edilmektedir. Büyüklüğünü pekiştirmek maksadıyla "yelda" ile tamlama yapılan matem, İslâm'ı ezen bir zâlim gibi düşünülmüştür:

*"Hâlâ mı bu İslâm'ı ezen mâtem-i yeldâ?
Hâlâ mı bu âfâka çöken perde-i hûnîn?
Nârin yetişir... Bekliyoruz nûrunu..." (s. 302)*

Matemini her yeri kapladığı, birbirini anlamca tamamlayan kelimelerin arka arkaya dizilmesiyle ifade

edilirken her yer ifadesi ile bir kez daha vurgulanmıştır. Burada bir matem kalbinde bin âlemin çarpması ifadesindeki mübalağalı tezat, anlamı sanatsal olarak öne çıkarmıştır. Ayrıca matem kelimesi bir insana; âlemse bir kalbe benzetilmiştir:

"Civârın, manzarın, cevvin, muhîtin, her yerin mâtem;
Kulak ver: Çarpıyor bir mâtemin kalbinde bin âlem!" (s. 461)

Melâl

Melâl, Safahat'ta hüznün ifadesi olarak sekiz kez yer almıştır. "İltivânın sîne-i zerd-i melâli", perde-pûş-ı melâl, devr-i melâl" tamlamaları anlatım açısından dikkat çekicidir.

M. Âkif yaşanan bir hüznün gönülde yarattığı duygu durumunun insan yüzündeki yansımasını şöyle ifade etmiştir. Melalin sarı/sararmış bir sinenin derin bükümleri/kıvrımlarıyla kırgın bir alında acılık/tatsızlık olarak ortaya çıkmaktadır. Şair melalin ne kadar yoğun yaşandığını "iltivânın sîne-i zerd-i melâlinde" terkininin uzunluğuyla pekiştirerek ifade eder:

"Merâret intibâ' etmiş cebîn-i infiâlinde...
Derin bir iltivânın sîne-i zerd-i melâlinde" (s. 67)

Tasvir edilen zaman/mekân yoğun bir bulut altında melal perdesine bürünmüştür; bu sebeple onun geçmişi, âni ve geleceği karanlık olarak tasvir edilmektedir:

"Kesîf bir bulut altında perde-pûş-ı melâl...
Geçen zamânı karanlık, karanlık istikbâl!" (s. 101)

Melal bir devrin/dönemin adı olarak görülmüş; bu dönem "geçmiş"tir. Geçmişin karşısına dikilen istikbâlde/gelecekte melâle yer olmayacağı yazarın ümitvar tavrından fark edilmektedir. İstikbal fethedilecek bir toprak parçası gibi düşünülebilir. Yukarıdaki beyitte gelecekte ümitsiz bir tavır sezilirken burada gelecekte şairin beklentisi büyüktür:

"Geçti mâzî denen o devr-i melâl,
Haydi feth et: Senindir istikbâl." (s. 114)

Ye's

Yeis, bir hüznün ifadesi olarak Safahat'ta elli beş kez kullanılmıştır. "Ra'şe-i nâ-çâr-ı ye's içinde", muhât-ı lüce-i ye's, çîn-i ye's, ye's ile hırman batağı" ifadeleri Safahat'ta dikkat çeken kullanımlardır.

İnsanlığın en seçkin evlatlarının yattığı yer olan mezarlıktan yeisin feryadı yardım istemektedir. Burada yeis bir insana benzetilmiştir. Mezarlık milletin gözünün nurudur; çünkü o, milletin temiz ruhundan coşarak dökülen gözyaşından yoğrulmuş bir hamurdur:

"Ey mezâristan, ne âlemsin, ne yüksek fitratın!
Sende pinhân en güzîn evlâdı insâniyyetin;
Senden istimdâd eder feryâdı ye'sin, haybetin.
Bir yığın göz nûrusun, yahut muhammer tıynetin
Rûh-ı pâkinden coşan gözyaşlarından milletin!" (s. 72)

İstibdat döneminden bahsedilen şu mısralarda milletin kahraman evladını yeise düşüren iblisi bile aratan bir istibdat eleştirisi karşımıza çıkar:

"Düşürdün milletin en kahraman evlâdını ye'se...
Ne mel'ûnsun ki rahmetler okuttun rûh-ı İblîse!" (s. 108)

Yeis, çokluğu itibariyle denize ve dalgaya benzetilir:

*"Muhât-ı lücce-i ye's olduğum bir böyle hâlimde,
Senin tayfin da aynıyla o sâhildir hayâlimde" (s. 165)*

"En büyük hasmım olan ye'si nihâyet boğdum" (s. 203) mısramında en büyük düşman olarak görülen yeisin sonunda boğularak yok edildiği görülmektedir. Yine boğmak fiili ile birlikte kullanımı ile dikkat çeken şu satırlarda yeis, içine düştüğünde insanı boğan bir bataklık olarak düşünülmüş ve ondan kurtulmak için ümide sımsıkı sarılması gerektiği ifade edilmiştir:

*"Ye's öyle bataktır ki; düşersen boğulursun.
Ümmîde sarıl sımsıkı, seyret ne olursun!" (s. 231)*

Şair muhatabına seslenerek elemin tek başına kaldırılabilecek bir şey olmadığını, paylaşılması gerektiğini ve üzüntüsünün büyüklüğünü ifade eder. Ayrıca yeis kahredilecek bir insan gibi düşünülürken mâtem muhitin üstünde dönen uğursuz kuş olarak tasvir edilmiştir:

*"Gitme ey yolcu, berâber oturup ağlaşalım:
Elemim bir yüreğin kârı değil, paylaşalım:
Ne yapıp ye'simi kahreleyeyim, bilmem ki?
Öyle dehşetli muhîtimde dönen mâtem ki!..." (s. 224)*

Aşağıdaki satırlarda yeis, yüzü gülmeyen bir insana/caniye benzetilirken şirk ile alçaklık noktasında eş tutulmuştur:

*"La'netleme bir ukde-i hâtır ki: Çözülmez...
En korkulu cânî gibi ye'sin yüzü gülmez!
Mâdâm ki alçaklığı bir, ye's ile şirkin," (s. 231)*

Yeis bir muhiti/mekânı istila eden istilacılara benzetilmiş ve bu istilacılar bir milletin felaketi olmuştur:

*"Bizim felâketimiz böyle olmuyor aslâ:
Muhîti ye's ederek her taraftan istîlâ," (s. 348)*

Bir uyuşturucu gibi gördüğü yeisin bir nesli yok ettiğini düşünen şair; onu mel'un, bulanık ruhlu bir aşya benzetmiştir:

*"Ye'sin bulanık rûhunu zerk etmeye baktı;
Mel'ûn aşî bir nesli uyuşturdu, bıraktı!" (s. 467)*

Yeis aşağıdaki mısralarda uluyan bir köpeğe benzetilirken azim onun karşısında duran, uyuyan bir aslan gibi düşünülebilir. Burada hirman, haybet, hicran ve yeisin karşısına ümit ve azim konmuştur. Hirman, haybet, hicran ve yeis ile şairin savaştığı ve herkesin de bunlarla savaşmasını istediği görülmektedir. Bu savaştan galip çıkmak için yapılması gerekenler; azmi uyandırmak, ümidin harekete geçmesi, geçmişteki hicranların susturulması, gelecek nesillere sağlam bir maya aşılması, Allah'a güvenip çalışmaya devam etmek ve hikmete râm olmaktır. Şair bunları içinde bulunulan durumun tek kurtuluş yolu olarak görmektedir:

*"Tek sen uluyan ye'si gebert, azmi uyandır.
Kâfi ona cân vermeye bir nefha-i îmân;
Davransın ümidin, bu ne haybet, bu ne hirman?
Mâzîdeki hicrânları susturmaya başla;
Evlâdına sağlam bir emel mâyesi aş'la,
Allâh'a dayan, sa'ye sarıl, hikmete râm ol..."*

Yol varsa budur, bilmiyorum başka çıkar yol." (s. 467)

Aşağıdaki beyitte derin bir yeis, ölgün ruhu ile gök kubbenin bütün boşluklarında inlemektedir. Ancak viran gök kubbe onun inlemelerini duymaz; çünkü o yüksek sesle yapılan fığana ses/cevap/tepki verir. Burada yeis, ıstıraptan bitkin bir hâle gelen ve derin bir inilti ile inleyen insana benzetilirken gök kubbe yüksek sesle ağlayıp inlemediği için onu duymayan biri gibi düşünülebilir. Beyitte yüksek sesle fığan etme ile derin bir ye'sin inlemesi arasında anlamsal bir tezat oluşturularak söyleyişe manaca bir derinlik katılmıştır:

*"Bütün cevvinde ölgün rûhu inler bir derin ye'sin;
Bu viran kubbe; yüksek bir fığân ister ki, ses versin." (s. 575)*

"Düşer, hüsrâna; kalkar, ye'se çarpar serserî alın!" (s. 479) mısraında hüsrân ve yeis arasında sıkışık kalan bir insan tahayyül edilmiştir. Her nereye yönelse kendisini kötü bir durumun beklediği ifade edilen bu satırda Âkif'in ruh hâlinde bir ümitsizlik göze çarpar. Yine yaşananlardan duyulan ümitsizliğin ifade edildiği şu satırlarda geçmiş yere serilmiş birisi olarak düşünülürken geleceğin ondan daha kötü durumda olduğu belirtilir. Burada "şimdi/an", çöle benzetilmiş ve yeisi kandırmak için değil su; bir damla serabın dahi bulunmadığı ifade edilmiştir:

*"Arkamda serilmiş yere bir mâzî var,
Karşımdaki müstakbelim ondan da harâb.
Hâl ortada, bir çöl ki, sudan vaz geçtim,
Yok ye'simi aldatmaya bir damla serâb." (s. 582)*

Yeis, ümit ve tevhidin aşağıdaki satırlarda karşılaştırıldığı fark edilmektedir. İlk beyitte ümit ve üzüntü savaşı iki kişiye benzetilirken ikincisinde yeisin karşısına tevhid konmuş ve ikisinin bir araya gelemeyeceği ifade edilmiştir:

*"Ansızın başladı beynimde ümidin, ye'sin,
Doğduğumdan beri hiç görmediğim bir harbi..." (s. 202)
"Birleşmesi kâbil mi ya tevhîd ile ye'sin?
Hâşâ! Bunun imkânı yok, elbette bilirsin." (s. 466)*

Sonuç

Burada, Mehmet Âkif Ersoy'un Safahat'ında hüznün işlenişi incelenip örneklendirilmiştir. Şair, hüznü ifade etmek için onunla anlam yakınlıkları olan keder, yeis, hüsrân, melâl, gam, elem, matem, hirmân ve haybet kelimelerini de kullanmıştır. Bu kelimelere hem hüznle anlam benzerliği içinde mânâyı kuvvetlendirmek hem de hüznün nereden kaynaklandığını ifade etmek amacıyla Safahat'ta yer vermiştir.

Âkif, söz konusu kelimeleri bazen tek başına kullanmış bazen de çeşitli kelime gruplarıyla farklı tamlamalar yaparak zengin anlam çağrışımları, mânâ derinlikleri oluşturmuş ve söze sanatlı bir söyleyiş katmıştır.

Şair; Safahat'ta hüzn ve onunla ilgili kelimeleri anlamsal bir bütünlük oluşturacak şekilde bir arada kullanırken bazen de tezatlı söyleyişlerle anlama kuvvet katmıştır. Hüznün büyüklüğünü ses ve anlamca vurgulamak amacıyla uzun tamlamalara başvurmuştur. Böylece ifade ettiği anlamı vurgulayıp pekiştirmiştir. Seçtiği kelimelerle ve onlara yüklediği manalarla söz-anlam ilgisini güçlendirip âhenkli ve sanatlı ifadelerle başvurmuştur.

Mehmet Âkif birbirini tamamlayan/bütünleyen kelimeleri bir arada kullanarak ifadeye anlamsal bir bütünlük ve tutarlılık katmıştır. Anlamı ön plana çıkaran çeşitli söz sanatlarından yararlanmış, yukarıda örneklendirilen bu söyleyişlerle soyut bir kavram olan hüzn, matem, elem, gam gibi ifadeleri çeşitli

benzetmelerle birlikte somutlaştırmıştır.

Sonuç olarak Mehmet Âkif, hüznü ifade etmek amacıyla anlamca ilgili kelimeleri bir araya toplamış, onları bazen tek başına bazen uzun tamlamalar içerisinde çeşitli sıfat ve benzetmelerle kullanmış, soyut bir kavram olan hüznü söz sanatlarından faydalanarak somutlaştırarak anlatmış ve şiire mecazî anlamlar yükleyerek şiir dilini zenginleştirip geliştirmiştir.

Benzer çalışmalar yapılarak Safahat'ın anlam derinliği ortaya çıkarıldıkça Akif daha iyi anlaşılacaktır.

Kaynakça

Aydın, Y. (2017). "Yerküreden Maveraya Bir Çığlık: Mehmet Akif". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt 9, Sayı 19, Haziran.

Devellioğlu, F. (1997). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Sözlük*. Ankara: Aydın Kitabevi.

Ersoy, M. Â. (1996). *Safahat*. Haz. Cemal Kurnaz vd., Ankara: MEB Yayınları.

Karakuş, A. (2009). *Modern Türk Şiirinde Hüzün ve Melâl*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Kuntay, M. C. (1986). *Ölümünün 50. Yılında Mehmed Akif*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Kuzubaş, M. (2006). "Cem Sultan'ın Şiirlerinde Hüzün Duygusu". *Yedi İklim Dergisi*. Nisan.

Küçük, M. (2014). Mehmet Âkif Ersoy ve Türkçe". *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*. 21, 2 (2014).

Levend, A. S. (1972). *Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Okay, O. (2008). "Safahat". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. C. 35.

Tarlan, A. N. (1981). *Edebiyat Meseleleri*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.

Yavuz, H. (2013). *Hüzün ve Ben*. İstanbul: Timaş.

Edip Cansever'in "Su Altında Kanat Çırpan Üveyik" Şiirinde Modern Dile Karşı Taşra İmgesi*

Arş. Gör. Dr. Şener Şükrü YİĞİTLER**

Özet

İkinci Yeni şiiri kent merkezli ve kenti anlatan bir şiirdir. Bu hareket içinde yer alan şairlerin büyük kısmı bu hareketin ortaya çıkmasından önce farklı anlayışlarla şiirler yazmışlarsa da 1950'li yıllardan itibaren taşradan uzaklaşmışlardır. Mekân bağlamında şiirleri genel olarak İstanbul'da geçer veya bizzat İstanbul'u konu eder. 1960'lı yıllardan sonra sosyalist hareketin ve yerelciliğin etkisiyle yeniden taşrayı işlemeye başladığı görülen İkinci Yeni şairleri bu duruma rağmen merkezle bağlarını tümüyle koparmazlar ve İkinci Yeni şiiri genel anlamda kentli bir şiir olarak kalır. Kent insanını onun dünyasından ve onun dilinden anlatan İkinci Yeni şairleri arasında İstanbul doğumlu olan tek şair Edip Cansever'dir. Şiirlerinde kent insanının kendine ve çevresine yabancılaşmasını, yalnızlığını yoğun bir dil anlayışı ve çarpıcı imgelerle söze dökmekteki başarısıyla bilinen Cansever, İkinci Yeni şiirinin genel eğiliminin aksine son yıllarına kadar kent içindeki doğayla ve taşrayla ilişkisini artırarak sürdürür. Cansever'in *Eylülün Sesiyle* (1981) kitabında yer alan "Su Altında Kanat Çırpan Üveyik" şiiri onun Anadolu ve taşrayla kurduğu özgün ilişkinin estetiğini vermesi açısından önemlidir. Cansever, Tatvan-Van çevresini, yöre insanını, yaşam koşullarını anlattığı ve bir bütün olarak "taşra" kavramını işlediği bu şiirinde İkinci Yeni şiirinin genel dil anlayışından sapmalar gösterir. Alışlagelen şiir dilinden sapma/kopuş olarak değerlendirilen İkinci Yeni'nin dil anlayışından uzaklaştığı görülen Cansever, bu şiirde doğal, yalın bir söyleyiş ve halk ağzına yönelir. Şair özne, içinde bulunduğu taşradan ve oraya dair izlenimlerinden büyük oranda etkilenmiştir. Şiirin özellikle yerel halktan kişilerin anlatıcı konumunda olduğu bölümlerinde İkinci Yeni'nin gramer, söz dizimi, dil kullanımı ve söz dağarcığından çok halk söyleyişinin belirgin biçimde etkili olduğu görülür.

Bu makalede, İkinci Yeni'nin diline şekline veren önemli şairlerden biri olan Edip Cansever'in "Su Altında Kanat Çırpan Üveyik" şiirinde İkinci Yeni anlayışının dışına çıkması ele alınacak; şairin taşra imgesini kurarken halk dilini/imelemi nasıl değerlendirdiği ve modern dili/imelemi ne gibi dönüşümlerden geçirdiği tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Edip Cansever, dil, imge, kent, taşra.

Modern Language versus Country Image in Edip Cansever's Poem "Su Altında Kanat Çırpan Üveyik"

Abstract

Second New (İkinci Yeni) poem is a city centered poem describing the city. Although most of the poets who took part in this movement wrote poems with different understandings before the emergence of this movement, they moved away from the provinces since the 1950s. In the context of the place, his poems generally take place in Istanbul or they speak about Istanbul itself. The Second New poets, who seem to have started to work in the provinces again after the 1960s with the influence of the socialist movement and localism, do not completely break their ties with the center despite this situation, and the Second New poem generally remains an urban poem. Edip Cansever was the only poet who was born in Istanbul among the Second New poets who told about the people of the city from his world and his language. Cansever, known for his success in expressing the alienation of the people of the city to himself and his environment, his loneliness with an intense understanding of language and striking images in his poems, contrary to the general tendency of his Second New poem, he maintains his relationship with the nature in the city and the provinces. Cansever's poem "Su Altında Kanat Çırpan Üveyik" ("The Turtledove Fluttering Under Water") in his book *Eylülün Sesiyle* (1981) is important in terms of giving the aesthetics of his unique relationship with Anatolia and the provinces. Cansever shows deviations from the general understanding of the language of his poem

* Bu bildiri metni, yazarın "Edip Cansever'in 'Su Altında Kanat Çırpan Üveyik' Şiirinde Taşra İmgesi" başlıklı makalesinden üretilmiştir.

** Bitlis Eren Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türkiye, ssyigitler@gmail.com

Second New in this poem, in which he describes the Tatvan-Van environment, the local people and living conditions, and he deals with the concept of “provincial” as a whole. Cansever, who seems to have moved away from the understanding of the language of the Second New, which is considered to be a deviation / break from the usual poetry language, turns towards a natural, plain discourse and public mouth in this poem. The poet subject was greatly influenced by the country he was in and his impressions of it. It is seen that the grammar, syntax, use of language and vocabulary of the Second New are clearly influential in the parts of the poem, especially where local people are in the position of narrators.

In this article, Edip Cansever, one of the important poets who shaped the language of the Second New, in his poem titled “Su Altında Kanat Çırpan Üveyik” will be discussed. How the poet evaluates the folk language / imagination while establishing the image of the province and what kind of transformations he transformed the modern language / imagination will be discussed.

Keywords: Edip Cansever, language, image, city, country.

Giriş

İkinci Yeni, Türk şiirini temellerinden sarsan, alışlagelmiş şiir anlayışını kıran bir şiir hareketidir. İkinci Yeni'nin getirdiği en önemli yenilik önceki şiiri algılama biçimini yıkmak, bir anlamda dili yalnızca duygusal evrenin yansıtıcısı olmak işlevinden çıkarmaktır. Böyle bir anlayıştan doğan İkinci Yeni aslında dile ve onun açılımlarına dayanan şiirsel bir arayıştır. Yeni bir mantık, düşünme ve algılama biçimi kurmak için ilkin dilin değiştirilmesi gerektiğine inanan İkinci Yeni şairleri şiirin gramerini, söz dizimini değişiminin gerekliliğini anlamış ve yeni bir dilbilgisi inşasına girişmişlerdir. 1950'li yılların ortalarından itibaren birbirinden bağımsız bir şekilde ortaya çıkan bu şairlerin dili alışlagelen şiir dilinden kökten bir kopuşa/sapmaya, şiirin söz diziminde sarsıcı bir yıkıma işaret eder. Bu yıkımın asıl amacı alışlagelmiş gerçeklik anlayışını bozmak, bu gerçekliğin sınırlarını aşmaktır. Özellikle başını İlhan Berk'in çektiği ses birimlerinden başlayarak kalıplaşmış ve durağan sözcüklerin kaldırılmasına ve söz diziminin ters yüz edilmesine varan radikal bir değişimdir bu. Berk'in alışılmamış bağdaştırmalara yaslanan poetikasının temelini de bu sıra dışı yaklaşım oluşturur (Ulutaş, 2015).

Bu yazıda bu şiir anlayışına farklı bir yaklaşım getirdiğini göreceğimiz Edip Cansever konuyla ilgili bir soruşturmaya verdiği cevapta şunları kaydeder: “Yeni şiir dil bakımından hem bir önce şiire tepki, hem de onu genişleten, şiire yeni olanaklar getiren bir davranıştır.” (2000: 47). Şair Metin Eloğlu'yla yaptığı söyleşide konuya bakışını şöyle ifade eder Cansever: “Ozanlar, halkın konuştuğu dille, onun gelecekte konuşacağı dil arasında yapıcı bir iletken durumundadırlar; yani halka; gene halkın kullandığı dilin tadını, gizlerini, inceliklerini ulaştırmakla görevlidirler. Ben ‘şiir dili’ deyiminden bunu anlıyorum sadece. Öyle ki şiirden şiire değil de, şiirden topluma akan, toplumla bağdaşan akıcı, yayılğan bir varlıktır diyorum ‘şiir dili’. Ozansa dil varlığının en son durağın temsilcisidir. Yoksa şiir dili yalnızca ozanların anlayacağı, toplumdan bağımsız bir dil yoktur.” (Cansever: 81-82). Görüldüğü gibi, Cansever'e göre şiirin aslı dildir ve bu, halkın ortak dilinden kaynağını alır. Bu ortak dili işleyerek bir üst seviyede, seçkin ve duru bir dil üretmek ise şairin görevidir. Cansever şiir dilinin ortak dilden kopamayacağını, yalnızca şairlerin anlayacağı, toplumdan bağımsız bir dil olamayacağını düşünür. Bu görüşlerinden Cansever'in dil konusunda ılımlı bir yaklaşıma sahip olduğu ve aşağıda değinileceği gibi Cemal Süreya'nın radikal düşüncelerinden kısmen ayrıldığı söylenebilir. Ancak bir bütün olarak değerlendirildiğinde, Cansever'in ve diğer İkinci Yeni şairlerinin pek çok ifadelerinden bu şiirin en önemli konusunun özerk bir şiir dili inşası olduğu anlaşılmalıdır (Karaca, 2010: 199-219; 295-318).

Bu incelemede ele alınan “Su Altında Kanat Çırpan Üveyik” şiirinde ise İkinci Yeni'nin modern ve kapalı dilinin kendini taşraya uyarladığı, taşra imgesini kurarken kullandığı kentli dilin halk dilinden etkilenerek belli bir dönüşüme uğradığı görülür. Bu bakımdan, bildirinin başlığındaki “modern dile karşı taşra imgesinin bir “karşıtlık” anlamı yanı sıra “karşılıklılık” da ifade ettiği burada belirtilmelidir.

Kentli Bir Şiir: İkinci Yeni

İkinci Yeni şairlerinin ilk eserlerini verdikleri yıllardan 1970'lere kadar belli bir dil anlayışını korudukları görülür. Biçimcilik, soyutluluk ve halktan kopuklukla suçlanan bu şairler “yeni bir divan

şii” yarattıkları iddiasıyla bile karşılaşılır. Halktan kopukluk ve halk edebiyatına sırtını çevirme olarak yorumlanan bu durum ağırlıkla İkinci Yeni’nin kentli, modern bir şiir anlayışına sahip olmasından kaynaklanır. Şiirleri kadar düşünce yazılarıyla da poetikalarını açıklamak durumunda kalan şairler İkinci Yeni şiirinin özellikle modernist yanını öne çıkarırlar. Örneğin Cemal Süreya yayımlandığı dönemde ve sonraki yıllarda büyük ses getiren “Folklor Şiire Düşman” yazısında modern şiir için halk edebiyatının kaynak kabul edilemeyeceğini ileri sürer. Süreya, İkinci Yeni’den önce Türk edebiyatının modernleşmesi tartışmalarında temel hareket noktası olarak alınan halk edebiyatının bu imkânı sağlamadığı görüşünü folklorik öğelerdeki kalıplaşmayla açıklar. Süreya’nın ünlü açılış cümlesi şöyledir: “Çağdaş şiir geldi kelimeye dayandı.” (2018: 192). Geleneksel şiirde ve halk edebiyatına dayalı modern şiir anlayışında sözcükle kurulmayan, vezin ve kafiyeye dayanan bir yapı vardır. Bu şiirde dil, mazmunlar ve söz sanatları şairin yaratımından önce ortaya konmuştur. Oysa İkinci Yeni’nin şiir anlayışında şiirsellik vezin ve kafiyeye değil, kişisel üslupla sağlanır. Bu nedenle, Süreya’nın özlü ve açık bir dille ifade ettiği gibi, şiirin özü kelime ve bu kelimelerin şiir içinde birbirleriyle kurdukları anlamsal örüntüde aranmalıdır. “[F]olklorde şiirin bugünkü entelektüel niteliği taşıyacak yeni[nin]” bulunmadığına inanan Süreya yazısına şu sözlerle devam eder: “Çağdaş şairler kelimeleri bile sarsıyorlar, yerlerinden anlamlarından sarsıyorlar, anlamlarından uğratıyorlar. Bu böyleyken bizde hâlâ folklor, halk deyimlerine fazlasıyla yer veren şairlerin kısır bir yolda oldukları sanıyordum.” (2018: 192). Süreya folklorun dili bireysel olarak biçimlendirmeye olanak vermemesi nedeniyle folkloru karşıdır: “Bir halk deyimini içindeki kelimeler o deyimdeki anlam dizisinde kaynaşmışlardır. O kelimelerden o deyimlerden ayrı işlemler, ayrı güçler aramayın artık. Çünkü donmuşlardır. İşlemleri, güçleri, bir bakıma uyandıracakları çağrışımlar bellidir.” (2018: 192). Folklorun yararlanılan şiirlerle türkülerin aynı anlamsal kriz içinde olduğunu savunan Süreya, “ikisinde de şairin işi kelimelerle değil, kelime bloklarıyla oluyor. Oysa (...) şiirde asıl olan ‘hikâye etmek’ değil, kelimeler arasında kurulacak ‘şiirsel yük’tür.” (2018: 192).

Cemal Süreya’ya göre modern şiirin folklorik öğelerden kaçınmasının bir diğer gerekçesi olarak dilin bireysel kullanımınıdır: “Şiirde kişiliğe bugün eskisinden daha çok önem veriyoruz. (...) bir şiiri bir şair yazarsa güzel oluyor da aynı şiiri bir başkası yazınca olmuyor.” Bir şairin kendine özgü olduğu Süreya için esastır: “Açı kendi açısıdır, eşyayı ve yaşamayı kavrayışı kendi kavrayışı.” (2018: 193). Bu duyarlık, İkinci Yeni şiirinin özerk bir şiir dili peşinde olduğunu gösterir. İkinci Yeni, özerklik arayışını hem şiirin dilini ve yapısını hem de şairin dünyayı algılama/kavrama biçiminde bir dönüşümle başarır. Bu şiirde şair dünyayı “verili” bir biçimde değil, kendi kavradığı biçimde temsil etme yoluna gider. İkinci Yeni’nin “anlamsız” ve “soyut” bulunan dilinin ardında bu özerklik talebi kendini gösterir. Karmaşık metafor kullanımı ve dilsel sapmalar nedeniyle anlamsızlıkla suçlanan İkinci Yeni, şiir dilini düzyazı dilinden kopardığı ölçüde kendi bakış açısını öne çıkaran bir dile sahip şiir hale gelir. Böylece, “özerk bir şiir dili sayesinde dünya kabul edilmiş biçimiyle değil, şairin imgeleminde şekillendiği biçimde anlatılır. (...) İkinci Yeni şiirinde metaforların ve dilsel sapmaların bunca geniş yer tutması, dünyayı algılamanın bireysel kavrayış açısından dile getirilmesi arzusunun sonucudur.” (Armağan, 2014: 138-149).

Dilsel sapmalar ve metaforlar yoluyla şiir dilini özerkleştiren İkinci Yeni halk edebiyatına karşı çıkarken modern hayatın karmaşık yapısını temsil etmeyi deneyen bir şiir anlayışını savunur. Dilsel tercihinde modern yaşamın çetrefil ve çok boyutlu yapısının izdüşümleri egemendir. İkinci Yeni şiirinin doğduğu dönem Türkiye’de büyük insan yığınlarının köyden/kırsaldan şehre göç etmeye başladığı yıllarla örtüşür. Söz konusu dönemin birkaç yıl öncesinde, “süfelayı layufluyun” (“iflah edilemez sefiller” Ş.Ş.Y.) şeklinde andığı kalabalıkların İstanbul’a akın ettiği günlerin canlı bir tanıklığını veren öykücü ve mimar Cihat Burak şunları kaydeder: “İstanbul yavaş yavaş rahat yaşanan bir yer olmaktan çıkıyordu, şehre bir taşralı, köylü akını başlamıştı, hem de bu gelenler Cumhuriyetin onuncu yılında köyle kenti yakınlaştırmak için getirilerek gelen cinsten değildi!.. (...) Şehre yeni başlayan bu taşralı akını Anadolu’dan işsizlik, fakirlik, harbin getirdiği sıkıntılardan kopup gelmiş bir kalabalıktı; bugünkü gibi istila ve işgal eder gibi değil, ayaklarının ucuna basa basa havayı koklayarak giriyordu bu kalabalık, hiçbir zaman burjuvazisi olmamış olan bu toplumda bu olay kırk yaşında kızamık çıkarmaya başlıyordu, ilerinin burjuvazisi olacak bu toplum tabana yerleşmeye başlıyor, köprü başlarını tutuyordu.” (1992: 53-

55). Bir anda katlanan nüfus, ortaya çıkan yeni yaşam biçimleri, taşradan taşınan alışkanlıklar, kurulan yeni sosyal/sınıfsal bağlar kent yaşamına alışılmadık ilişkileri dâhil eder. İkinci Yeni şiiri de “yerleşik hayata geçerek kenti bir yaşam alanı olarak kabul eden insanı merkeze alır. Bu insanın yaşanmışlığını, zedelenmişliğini, mecbur bırakılmışlığını, insanî tarafının geri plâna itilerek modern tüketim öznesi haline getirilişini şiirleştiren bir hareket olarak belirlemektedir.” (Tüzer, 2011: 406). İkinci Yeni şiirindeki özne, kentte yaşayan, kent hayatının manzaralarına tanıklık eden, kentli insanın duygularını yansılayan bireydir. Hem şehrin yabancılaştırıcı ve yalnızlaştırıcı kalabalığından kaçır hem de oradaki canlı yaşamın, karmaşık ilişkiler ağının, mekânın ve zamanın keyfini sürer. Bu bakımdan İkinci Yeni şiirinin öznesi, 19. yy. başında Paris’in sokaklarını arşınlayan *flanör* tipine bağlanabilir. 19’uncu yüzyıl modern kentinin temsilcisi *flanör* tipi tarih boyunca kentle özdeşleşen gezgin-düşünür sanatçının yeni portresini verir. Bu amaçsız gezen sanatçı-aydın tipolojisi varlığını “metropollerin güçlü bir şehirleşme bilinci elde etmelerine, şehre ait yaşam biçimlerinin şehrin her yakasına, periferilerine doğru yayılmasına” borçludur (Sarı, 2012: 290). Öte yanda, 1950’lerden başlayarak feodal üretim-yaşam şekillerini hızla terk eden Türkiye’de kent olgusu, sanatçıların ilgilerini çeken bir konu haline gelir.

Edip Cansever’in Şiirinde Kent ve “Kentsoylular”

Her ne kadar yukarıda Cihat Burak, Türkiye’nin kendi burjuva sınıfını 1950’lere kadar üretmediğini ifade etse de, kentlerde ve taşrada özellikle de Kurtuluş Savaşı’nın ardından ülkeyi terk etmek zorunda kalan azınlık gruplarının geride bıraktıkları ‘emvâl-i metruke’yle varsıllaşan bir eşraf sınıfından söz edilebilir. Eşraf, burjuva sınıfı gibi sanata, kültüre, eğitime önem vermediğinden, yukarıda görüldüğü üzere, Cihat Burak gibi dönemin eğitilmiş ve bohem sanatçısı tarafından doğal olarak tepkiyle karşılanır.

Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren hızla zenginleşen yerli patronlar ve özellikle tarımsal üretimin başındaki ‘hacıağalar’ taşradan büyük kentlere para harcamak üzere gelerek lüks yaşam ve eğlence kültürünü canlandırdılar. Bu da şehirdeki eğlence anlayışını, sanat ve kültür dünyasını dolaylı yoldan etkiledi. Eğlence endüstrisinin etkisiyle tüketerek “şahane hayat” imajına bürünen bu ayrıcalıklı kitle, büyük kentlerden taşraya hızla yayılan bir kalkınma/modernleşme illüzyonu yarattılar. Türkiye’de büyük kentler böylece taşradan muazzam rakamlarla insan akınlarının yaşandığı cazibe merkezlerine dönüştüler (Kabagöz, 2016).

Bu noktada, Marks ve Benjamin’e başvurabiliriz. Marks’ın “meta fetişizmi” kavramına denk düşen “fantazmagori” kapitalist üretim-tüketim sürecinin bütünüyle eşanlıdır. Kentlerin ev sahipliği yaptığı ticaret fuarları üzerinden kapitalist tüketim çılgınlığını açıklayan Benjamin kent hayatının görünüşleri ve üretim ilişkileri hakkında da fikir verir (2017: 94). Modern sanatın başladığı mekânlar olarak kentler, birer imgeler müzesi ve sosyal etkileşim alanlarıdır ve üretim ilişkilerinin belirlediği “üretmiş bir mekân”dır (Lefebvre, 2016: 27). “Her kentin, kişilerin bireysel imgelerinin bir araya gelmesiyle oluşan bir ‘halk imgesi’ var gibidir veya çok sayıda kentlinin oluşturduğu bir dizi ‘halk imgesi’nden bahsedilebilir. (Lynch, 2015: 51).

İkinci Yeni şiirinin anlattığı yukarıda sözü edilen büyük göç dalgalarının kente bıraktığı insan kalabalığının yanı sıra kuşaktan kuşağa kentli olanlar, burjuvalar veya Edip Cansever’in *Ruhi Bey Ben Nasılım*’da sözünü ettiği “kentsoylular” tasviri ve bundan yola çıkarak “öteki” konumundaki halk sınıflarına yaptığı çağrıyla dikkat çeker:

“(Bilmezsiniz siz, bilemezsiniz

Görseniz nasıl ince

Nasıl da kibardır bu kentsoylular.)”

(Cansever 2018: 77)

"Kısa Bir Not: Konakta Son Gün ve..." adlı şiirden alıntılanan bu dizeler, çılgınca bir zevk ve sefa halinin esrikliği içinde betimlenen "kentsoylular"ın lüks ve israf dolu hayatlarındaki anlamsızlığı, davranışlarındaki sahteliği, gösterişçiliği, iç dünyalarındaki yozlaşmayı ve kofluğu ifşa ederken okuru sınıfsal bir fark gözeterek seslendiği "öteki"ne şairi yakınlaştırır. Cansever'in şiirlerinin genelinde gözlediği tikanmışlık, yalnızlık ve sıkıntıdan yola çıkan Tüzer'in de tespit ettiği gibi, "Kentin ve modern zamanlardaki baskı alanlarının insan bilincinde meydana getirdiği kırılma, Edip Cansever şiirinin merkezinde duran bir olgudur." (2011: 410). Kentsoyluların sefih, zevk düşkünü, riyakâr ve şekilci dünyasını şiirin "ötekisi" konumundaki halk yığınlarına bütün çıplaklığıyla gösteren şair, kentlin insani özden uzaklaşmış, Gasset'in (2017) deyiimiyle "insansızlaştırılmış" ilişkilerinden bir kaçış, sığınacak bir yer arıyor gibidir.

Edip Cansever'in Gezi ve Doğa Tutkusu

İnsanın ve varlığın özüne ulaşmaya, küçük ayrıntılardan büyük anlatılara uzanan ve bunlardan bütünlüklü bir anlam üretmeye, hayatı kavramaya çalışan bir sanat anlayışı içinde olan Cansever'in şiirlerinde içten ve doğaya yakın bir duyuş şekli vardır. "–Akşamüstü, Deniz, Kırklar Vesaire–, "Mesire Yerleri" gibi ilk kitaplarında yer verdiği şiirlerinde kent içinde bir doğayı anlattığı görülen Cansever *Şairin Seyir Defteri*'yle (1980) beraber rotasını gerçek doğaya, başka bir ifadeyle yabana çevirir. Cansever artık tümüyle doğanın içindedir. Onunla özdeşleşmek arzusunu lirik bir dille ifade eder: "Doğasın sen, doğasın, yarat beni yeniden" (Cansever, 2018: 180) Küçük bir Cansever ansiklopedisi niteliğindeki *A'dan Z'ye Edip Cansever* (2003) kitabında şair ve çevirmen Eray Canberk, Cansever hakkındaki genel bilgilerin yanı sıra yakın çevresinden edindiği hayatıyla ilgili az bilinen yönleri de maddeler halinde verir ve onun gezi tutkusuyla ilgili şunları kaydeder: "Cansever köşe bucak İstanbul'u gezmeyi, özellikle meyhaneler keşfetmeyi, yeni meyhaneler bulmayı sever. Ayrıca yazları Marmara Adası, Avşa, Bodrum gibi tatil yörelerine de gezi yapmayı ihmal etmez. Yurt dışı gezileri ise pek fazla değildir. Bazı Yunan adalarına yolculuk yapar. 3. Puşkin Şiir Bayramı için Sovyetler Birliği'ne çağrılır ve Cengiz Bektaş'la birlikte giderler." (Canberk, 2003: 29). Aynı yerde Cansever'in doğa sevgisiyle ilgili olarak "Reisin Teknesi" başlığında şu bilgiler verilir: "Cansever ailesi 1962 yılından başlayarak yazları Fenerbahçe Dalyan'daki yazlık evlerinde geçirirler. Bu evin konukları yaz boyunca eksik olmaz. Ev denize çok yakındır. Hemen aşağıdaki koyda bir dalyan bulunduğu için buraya 'Dalyan Koyu' ya da kısaca 'Dalyan' denmektedir. Dalyan ilginç bir yerdir. Sandalların karaya çekildiği kıyıya, ağaçların altına derme çatma bir iki kahve sığınmıştır. Burası Oktay Rifat'ın bir şiirine de konu olmuştur. Cansever'in bir de teknesi vardır. 'Teknesi Dalyan Koyu'nda durur, yazın her hafta sonu adalara gidilirdi. Cumartesi gecesi bir koyda yatılır, midye pişirilir, ertesi gün tekrar dönülürdü. Teknenin bir adı yoktu ama dostları 'Reisin Teknesi' derlerdi." (Kızı Nuran Birol). Teknenin böyle adlandırılması Cansever'in dostları için sık sık kullandığı 'reis' sözü yüzündendir. Dostları da Cansever'e çoğu zaman 'reis' diye seslenir. 1968 yazında Fethi Naci ailesi Boğaz'ın Anadolu yakasında, Paşabahçe'de yazlıktadır. Cansever motoruyla oralara kadar uzar. 'Edip Cansever'in bir motoru vardı, Nuri Akay'ı da alır, gelirdi.' (Fethi Naci) Dostlarından bazıları da Canseverler'den sonra Dalyan'a yazlığa gelmeye başlar. Canseverler'in Dalyan serüveni 1969 yazıyla birlikte sona erer." (Canberk, 2003: 53). Son olarak, şairin son yıllarında doğayla iç içe yaşama arzusuyla Bodrum'a yerleşme kararından söz edilebilir. Kitabın "Bodrum" maddesi aynı zamanda Cansever'in son günlerine de ışık tutar: "'Babam 1986 yılında Bodrum'da oturmaya karar verdi. Daha doğrusu 6 ay İstanbul'da, 6 ay Bodrum'da yaşamak istiyordu. İlhan Berk'in de yardımıyla küçük bir yer aldılar ve 1986 Mayıs'ında annemle Bodrum'a gittiler. Büyük bir keyifle evin bütün eksiklerini giderdiler, eve eşya aldılar. Çok heyecanlıydı. Burada şiir yazmak, çalışmak istiyordu. 15 gün sonra da ben ve o zaman 6 yaşında olan kızım Emine onları Bodrum'da ziyarete gittik. Her şey çok güzel ve heyecanlıydı. Ancak iki gün sonra babamın beyin kanaması geçirdiğini fark edip İstanbul'a döndük. Ameliyata alındı. Ama maalesef kurtarılamadı.' (Kızı Nuran Birol) Cansever 28 Mayıs 1986'da aramızdan ayrılır." (Canberk, 2003: 11).

Tatvan'dan Van'a Doğru

“Gezi” başlığında Cansever’in Doğu illerine yaptığı geziden şu şekilde söz edilir: “Düşündüğü ‘seyir defteri’ şiirlerini yazmak için bir ön hazırlık gibi Anadolu gezisine çıkmaya niyetlenir (1970’lerin sonu). Oğlu Ömer babasını geziye götürmeyi üstlenir. Bu gezide en önemli sorun Cansever’in temizlik ve titizlik tutkusu olacaktır. ‘Ege’de, Akdeniz’de pek sorunları olmamış. Ama Güneydoğu’ya, Doğu’ya gittikçe işler zorlaşmış. Babamın istediği gibi temiz otel, temiz lokanta bulmak... Çamaşırları yıkatmak... Kardeşim babamın sıkılmasını, üzülmelerini önlemek için hayli çabalamış. Öte yandan insanların kısıtlı olanaklara rağmen her işin üstesinden gelmelerine hayran kalmış babam. Mesela Gaziantep’te arabaları bozulmuş. Yedek parça bulunamamış. Ama bir oto tamircisi kendi oluşturduğu parçalarla otomobili onarmış... Babam adama hayran kalmış... Bir de Trabzon’daki doğa manzaraları babamı büyülemiş...” (Kızı Nuran Birol) Bu Anadolu gezisinden sonra yazdığı şiirleri Cansever *Şairin Seyir Defteri* (1980) adlı kitapta toplar. Şiirlerde doğrudan doğruya Anadolu’dan söz edilmez, salt doğa söz konusudur.” (Canberk, 2003: 29-30).

Canberk’in son tespitine rağmen Cansever’in *Şairin Seyir Defteri* ve sonradan toplu şiirlerine eklediği söz konusu Doğu gezisinden gelen şiirlerin bazıları Anadolu’ya dairedir. Bu yerler arasında Van, Tatvan’la birlikte şairin iki ayrı şiirinde yer alır. “Suçtur Çocuğun Olmak” adlı şiirin ilgili dizeleri şöyledir:

“Ve düşün bir de, ya bütün o çocuklar seninse

İster Doğu Beyazıt’ta karlar içinde büyüsün

İster bir düzlükte Tatvan’dan Van’a doğru

Ve isterse İzmir’in تنها bir semtinde

Kim ne derse desin suçtur çocuğun olmak”

(Cansever: 2013: 587)

Tatvan-Van hattından söz eden diğer şiir, bu makalede incelemeye çalıştığımız “Su Altında Kanat Çırpan Üveyik”tir. Turgut Uyar’la beraber İkinci Yeni’nin şiirde en fazla hikâye anlatma tekniğini kullanan şairi Cansever, numaralandırılmış üç bölümden oluşan şiirin ilk bölümünde genel bir atmosfer kurar; taşranın uyandırdığı duygu ve düşüncelere yer verir ağırlıklı olarak. İkinci ve üçüncü bölümlerde ise, birtakım olaylara ve karşılaştığı insanlara değinir.

Kendine Benzeyen/Benzeten Taşra: “Van Hüznünün Özgünlüğü”

Derlediği *Taşraya Bakmak* kitabında yer alan “Taşralaşan ve Taşrasını Kaybeden Türkiye” başlıklı yazısında Tanıl Bora taşranın özelliklerini şöyle sıralar: “Dar ufuklar, kahredici bir yeknesaklık, boğucu bir taassup, iletişim evreninin kısıllığı, cemaatlere sıkışmış kısır bir kamu âlemi, yabancı olan her şeyi bir bitkiymiş gibi algılayan yabancı bir hâl, vasatlığın hizaya sokucu egemenliği.” (2011: 40). Taşranın mekân olarak seçtiği eserlerde çoğunlukla “yoksulluk, kısırılmışlık, doktor, öğretmen, hâkim gibi bürokrat kesimin yaşantıları” (Tosun, 2014: 260) temaları işlenir. Reşat Nuri Güntekin’in *Çalılıkusu* (1922) ve *Değirmen* (1944), Kemal Bekir’in *Yabancılar* (1958), Yusuf Atılgan’ın *Anayurt Otel* (1973), Tarık Buğra’nın *Dönemeçte* (1980) bu tarzda akla gelen ilk örneklerdir. Ancak edebiyatta taşra, zorunlu biçimde olumsuz anlamlar ve çağrışımlarla özdeşleştirilmiş değildir. Mustafa Kutlu’nun *Mavi Kuş* kitabında olduğu gibi, “Küçük ve sıcak. Yoksul ve samimi. İçedönük ve derin.” (2002: 72) taşra imgesine de rastlanır. Bir tür taşra güzellemesi içeren bu eserlerin estetik bakımdan ilk örneklerden daha zayıf olduklarını kaydedelim.

Cansever’in taşraya bakışının bu iki yaklaşım arasından geçerek daha objektif ve ılımlı bir tablo çizdiğini, onun taşra imgesinin ne yarı-aydının cehennemi ne de “yerli ve milli” olanın cenneti olarak temsil edildiğini söylemek mümkündür. Çünkü “Mendilimde Kan İzleri” şiirinde belirttiği gibi, sonuçta

insan yaşadığı yere benziyordur ve içinde bulunduğu şartlardan etkilendiği ölçüde o şartları kendisi belirliyordur: sosyal bir simbiyoz hali.

“İnsan yaşadığı yere benzer

O yerin suyuna, o yerin toprağına benzer

Suyunda yüzen balığa

Toprağını iten çiçeğe

Dağlarının, tepelerinin dumanlı eğimine”

(Cansever, 2013: 616)

Sosyal bir varlık ve doğanın bir parçası olan insanın bulunduğu kabın şeklini alan su gibi yaşadığı yere benzemesi Cansever'e göre her yer için geçerli olmakla birlikte –şiirde sayılan ögeler dikkate alındığında– bu zorunlu etkileşim halinin en güçlü haliyle taşrada ortaya çıktığı söylenebilir. Kentlerin yeknesak, rutin ve tektipleştirici hayatı kişileri kendilerine benzetme gücü taşradan kat kat fazla olsa da kentlerde alt kültürlerin ve bunların barındığı gecekondu, banliyöler, yeraltı veya arka sokaklar gibi merkezin etkisinden uzak alanların çokluğu, ‘sosyal kaçış tünelleri’ olarak tanımlanabilecek farklılaşma cephelerinden söz edilebilir. Oysa taşrada çok-kültürlülükten, sosyal farklılaşmadan ve sınıfsal ayrışmadan bahsetmek oldukça zordur. Taşranın bu anlamda “kendine benzeyen/benzeten” bir yanı olduğu iddia edilebilir. Bu fark taşranın, pek çok özelliği yanında, kentle kurduğu ilişkiyle ilgilidir. Kentin sınırlarını belirlediği bir alan olarak taşra kendine özgülüğünü belirgin bir tepkisellikle ortaya koyar. Gürbilek bu konuda şunları kaydeder: “Taşranın kendisini taşra olarak ayırttırabilmesi için, kendisinden esirgenmiş bir başka yaşantının, kıyısına itildiği bir merkezin farkına varması, kendisini onun gözüyle görmesi, onun karşısında eksik, yoksun hissetmesi gerekir. Taşranın ufku her zaman büyük şehirdir. Ona ufuk açan da, onu ufkun berisine kapatan, taşra kılan da büyük şehirdir. Taşra, içinde yaşayanlara ancak o zaman dar gelemeğe, içi boşalmış bir dış gibi gelmeğe, onları o zaman boğmaya başlar.” (2010: 57). Peki, taşra tümüyle bir tepkiden mi doğar? Kendine özgü bir yanı bulunmaz mı? Bu soruların cevabını şiirin içinde arayalım.

Cansever'in yukarıda sözünü ettiğimiz Doğu gezisi sırasındaki izlenimlerinden, deneyimlerinden yola çıkarak yazdığı anlaşılın “Su Altında Kanat Çırpan Üveyik” şiiri büyük kent yalnızlıklarını anlatan şiirin Anadolu insanını keşfetme ve onun etrafında bir taşra imgesi kurma denemesidir. İlk bentte kar altında bir manzara betimlemesiyle başlayan şiir ikinci bentte kendi resmini çizen ve düşünde kendini gören üveyiğin “sanrının üvey kardeşi” (Cansever, 1998: 163) olduğu ilanıyla sonlanır. Üçüncü bentte “Dağ yollarında yalnız gezen çeşmeler” dizesi iki defa tekrarlanır. Daha sonra bu dize “Dağ başlarında yalnız gezen ormanlar”a dönüşür (Cansever, 1998: 163-164). Böylece “yalnızlık” şiirin temaları arasından öne çıkar. Bunun gibi ilk bölümde “hüzün” sözcüğünün de beş defa tekrarlandığı görülür. “Hüzün” ve “yalnızlık” Van'ın günlük hayatının bir parçası kılınır. Çarşının her zamanki görüntülerine yayılan bir atmosfer yaratır bu iki tema. Toplanan pazarlar, kapanan dükkânlar, ip satanlar, bakır satanlar ve Tatvan'a giden vapur, yeryüzünün yalnızca bu köşesine ait bir hüzne eklenirler.

“Ve hüzündür kendiliğinden

Han havlularında ağır ağır

Yem kesen atların yükü

Toplanan pazarlarda, kapanan dükkânlarda

Bütün gün ip satanların, bakır satanların

Doluşup cami çeşmelerine

El yıkarken çığırdıkları türkü

Ve Tatvan'a giden vapur bir de

Ekler bütün hüznülere

Bir sabah bir Van hüznünün özgünlüğünü.”

(Cansever, 1998: 164-165)

Şair burada olmaktan, bu hüznün içine gömülmekten memnundur. Şiirin ilk bölümünün sonunda tekrarlanan şu dizeler şairin başka bir şehirde olmaktan duyduğu korkuyu anlatır:

“Kapamam gözlerimi, kapamam

Korkarım kapayınca bir başka şehirde uyursam.”

(Cansever, 1998: 164, 165)

Bu dizelerin ardından ikinci bölümde savat ustası Hasan'ın anlattıklarını okuruz. Hasan, uzun konuşmasına şairi kışa geç kalmaması konusunda uyararak başlar. Gelirken ondan tütün getirmesini, bir dağ keçisi parçalatmasını ister. Ardından Van köylüsünü tarif eder: “Van köylüsü kendini çavlan gibi üretir / Göl gibi dokur / Ve beklemesini bilir, burkular” (Cansever, 1998: 166). Bu dizelerin ardından Hasan Usta kendi işinden, işinin inceliklerinden söz eder. Onun gümüş işlerinde de üveyikler karşılar okuru; her bir nakıştan üveyikler kalkar. Böylece suyun altı yeryüzüyle, gökyüzüyle ve savat ustasının belleğiyle birleşir: “Durur belleğimde konuk sayılır” (Cansever, 1998: 166) denen üveyikler yerlerini baba yadigârı mavzere bıraktığında hayatın katı gerçekleri kendini gösterir. Savat ustası şöyle öğütler şairi:

“Acılar nerde bütün, sen onu yokla

Çavlanı unutma, gölü unutma

Mavzerini ayarla

Hazır ol

Kış bitecek birazdan, kışa geç kalma.”

(Cansever, 1998: 167)

Üçüncü bölümde yeni bir özne katılır şiire. Bunun kim olduğu söylenmez ancak kendini ve yanındakileri şu şekilde tanıttığı görülür:

“Hayır, hiç yenilmedik, çekildik yalnız

Ve şimdi olduğumuz yerde

Ve ayaktayız.”

(Cansever, 1998: 168)

Şair, aynı yerde suçları “yokluğu varlığa çevirmek” olan bu adamlara herkesin katılmak isteyeceğini ve böyle bir suçu herkesin duymak isteyeceğini söyler. Burada bir tür isyan ruhunun, mücadele ve dayanışmanın ima edildiği açıktır. Bu dizelerin ardından bir daha sözleşmek üzere ayrılırlar. Konuşmacı yolu ne zaman düşerse bekler şairi. Tükenmez bir sevginin yan yana gelmekle mümkün olduğunu söyleyerek iyi yolculuklar diler. Şair ve oğlu “bir başka Van’a, Kars’a” (Cansever, 1998: 169) doğru yollanarak oradan ayrılırlar.

Türk Şiirinde Taşra adlı çalışmasında diğer şiir hareketleri ve anlayışlarına nispeten İkinci Yeni’ye kısa bir yer ayıran Temo incelemesini şairlerin İkinci Yeni olarak anılan dönemi öncesinden başlatır. Ancak söz konusu şairlere asıl niteliklerini veren şiirlerin büyük kısmına yer vermediği görülen Temo, ele aldığı araştırma konusuyla ilgili olarak Cansever’in yalnızca “Bir Ay Aldım Diyarbakır’dan Tokat’ta Biri Öldü O Zaman” şiirini anar. Bu şiirin yazımını da “İkinci Yeni sentaksını taşraya ulamak” (2011:

329) gayretiyle açıklar. Temo aynı bölüm başlığının sonuç kısmında, İkinci Yeni'nin şiir dilinin taşraya uyarlanamayacağını, "[ç]ünkü bu şiirlerdeki anlatıcılar[ın] ancak bir metropolde yaşanabilecek içsel karmaşaları yaşa[dıklarının]" (2011: 331) iddia eder.

Gürbilek'in taşranın şehre karşı mekânsal bir tepki olduğu yorumu ile Temo'nun İkinci Yeni'nin taşraya yansıtılamayacağı savı taşranın kendine ait bir sesi olamayacağını ima eder. İlkinde sınır çizgileriyle belirlenmiş bir mağduriyet ve sıkıntı coğrafyası; ikincisinde verili bir doku uyumsuzluğu vardır. Oysa adının da vadettiği gibi taşranın edebiyatı ve edebiyattaki yerine dair bir bildirge öneren *Edebiyatın Taşradan Manifestosu* sempozyum kitabındaki "Elbette Kırlardan Kırlardan Gelecekler" başlıklı konuşmasında Mehmet Said Aydın "taşra dendiğinde sıkıntı ve zulmün hemen yardıma koşmasını kimi zaman kolaycılık olarak algıladığımı" (2015: 129) ifade eder. Aydın, Uyar'ın *Kayıp Delen İncir* (1982) kitabındaki "Kırlardan Geliyorlar" şiirini bildirisinin başlığına uyarlamasının ve bu şiir çerçevesinde konuşmasının nedenlerini açıklarken Ece Ayhan'ın Uyar'a ait "Yokuş Yola" şiirinde bulunduğu taşradaki isyan ruhuna değinir (2015: 128). Bu bakımdan, Cansever'in "Su Altında Kanat Çırpan Üveyik" şiiriyle "Yokuş Yola" arasında mekânsal yakınlığın yanı sıra tematik bir bağlantı olduğu görülür. "Mavzerle denenmek ister dağlar / Hüzünle değil" (Cansever, 1998: 166) diyen savat ustası şair özneye taşrada görmesi gereken şeyin "hüzün"den farklı bir ruh olduğunu anlatmak ister.

Hüzün, keder, üzüntü, acı, melâl gibi kavramları "melankoli" şemsiyesi altında incelediği çalışmasında dünya ve Türk edebiyatlarından örnekler veren Korkmaz'ın melankoliyi olumsuz bir duygu/durum olarak ele aldığı görülür. Çalışmanın başlıkları "Kayıp Obje Eksenli Melankoli: Evlat Kaybı, Anne Kaybı, Eş Kaybı, Gençliğin Kaybı, Arkadaş Çevresi ve Devlet Ricalinin Kaybı, Vatan Topraklarının İşgali, Kayıp Obje Şiiri Olarak Mersiyeler" ve "Melankolik Duygu Durumları: Acı Veren Keyifsizlik, Suçluluk Duygusu ve Cezalandırılma Kaygısı, Derunî Sitem, Söylenme ve Sövgü, Geçmeyen Bir Geçmiş ve Nur-i Siyeh, Mâlihûlyanın Teşhisi: Melâl ve Kelâl, İntihar ve Kendini Yok Etme Eğilimi, Anlamli Bağlarda Değişme, Aşk Melankolisi / Kara Sevda" (Korkmaz, 2018: 6) şeklindedir. Görüldüğü gibi, Korkmaz'a göre melankolinin herhangi olumlu bir etkisi ve tarafı yoktur. Ancak Cansever'in şiirine dikkatli bakıldığında umutlu bir hüzün hali gözlenir. Şiirde kederinden hayata tutunma için nedenler devşiren bir inanç hali, bütün acılara ve zulümlere ve coğrafyanın kaderi olmuş kedere rağmen hayata dört elle sarılan mücadeleci bir ruh vardır. Yukarıda değinildiği gibi Cansever'in Doğu insanının kısıtlı olanaklara rağmen her işin üstesinden gelmelerine hayran kalmasının bu düşünceleri dizelerine taşımada payı olduğu düşünülebilir.

Taşranın Dili ve Edebiyatı: Kuş ve Su

Cansever, Tatvan-Van çevresini, yöre insanını, yaşam koşullarını anlattığı ve bir bütün olarak "taşra" kavramını işlediği "Su Altında Kanat Çırpan Üveyik" adlı şiirinde İkinci Yeni şiirinin genel dil anlayışından sapmalar gösterir. Alışlagelen şiir dilinden sapma/kopuş olarak değerlendirilen İkinci Yeni'nin dil anlayışından uzaklaştığı görülen Cansever, bu şiirde doğal, yalın bir söyleyiş ve halk ağzına yönelir. Savat ustası Hasan'ın ve adı verilmeyen anlatıcının konuştukları yerlerde İkinci Yeni'nin gramer, söz dizimi, dil kullanımı ve söz dağarcığından çok halk söyleyişinin, yerel ağzın belirgin biçimde etkili olduğu görülür. Örneğin, savat ustası yaptığı gümüş işlerini betimlerken "balkımak" fiilini kullanır; şaire hediye ettiği mavzerden bahsederken "Biri armağan ettiydi babama" (Cansever, 1998: 166) der. Her iki anlatıcı da kısa cümlelerle ve yalın sözcüklerle konuşur. Anlam yer yer kapalıdır; dil "[ş]iir, imge kurma sanatıdır" (Armağan, 2020: 18) yargısını doğrular biçimde imgeseldir. Şair öznenin kullandığı "kuş, su, orman, çeşme" gibi imgeleri taşranın canlı imgeleri olur. *Ansiklopedik Simgeler Sözlüğü*'nde Esat Korkmaz "kuş" simgesini şu şekilde tanımlar: "1) Altay yaratılış tasarımlarında Ülgen'in büründüğü simgesel "don", görünüşe taşındığı simgesel "biçim". 2) Orta Asya mitolojisinde, genellikle ongun sayılan, göklere ya da yeryüzüne gitmek için sıklıkla donuna bürünülen yardım alınan ya da koruyucu ruh seçilen simgesel "kutlu hayvan" (...)" (2010: 795). "Su" ise şu şekilde açıklanır: "1) Doğaya benzeme temelli tasarımlarda, simgesel anlamda, a) önsüz-sonsuz olarak algılanan ve canlı-cansız varlık türlerinin oluşumuna katılan, "beş kurucu ilkedden biri"; (ANSİKL. 1) b) canlı ve cansız yaşamın simgesel ilkedden (hava-su-toprak ve ateş) biri durumunda bulunan, rengi yeşil, gezegeni

yengeç, akrep ya da balık olan “sakinlik” simgesi “element” (...)” (2010: 1097). Şiirde “kuş” ve “su”yun halk imgelemindeki karşılıklarının güçlü ve olumlu imgelere dönüşecek biçimde yan yana kullanıldığı görülür. İkisi yan yana geldiğinde okurun zihninde iyimser, umut dolu ve canlı bir görüntü oluşturur. Bunun gibi, yöre insanının konuşmalarında çarpıcı simgelere rastlanır. “Mavzer” ve “göl” bunlardan en fazla öne çıkanlardır. Bu da, Temo’nun iddia ettiğinin aksine İkinci Yeni şiirinin kendini taşraya uyarlamadaki esnekliğini ve becerisini gösterir. Sonuç olarak şiirde Tatvan-Van hattının, kentli şair öznenin bakış açısıyla oluşturulmuş hayali bir coğrafyadan ibaret olmadığı, Cansever’in yaşantıyla zenginleşmiş bir imgelemin gözlemlerine dayandığı gerçeküstü bir taşra temsiline bu şiirde başarıyla ulaştığı görülür.

Sonuç

Özellikle modern edebiyatın kent merkezinden çıkarak uzanmaya çalıştığı periferide yer alan gecekondu ve daha ileri giderek taşra pek çok esere konu olmuştur. İkinci Yeni şiiri de ortaya çıktığı günlerin sosyal dinamiklerinden etkilenmiş ve taşraya kendilerinden önceki romantik ve memleketçi yaklaşımdan farklı bir gözle bakmaya çalışmıştır. Edip Cansever’in oğluya yaptığı doğu gezisinden tecrübelerine ve gözlemlerine dayanarak kaleme aldığı “Su Altında Kanat Çırpan Üveyik”, İkinci Yeni’nin kent kökenli dilini ve imgesel anlatımını Van’da görüp yaşadıklarını aktarmada kullandığı, böylece okurun imgeleminde canlı bir taşra tablosu oluşturduğu bir şiirdir. Gündelik hayattan görünüm, iklim şartları, oteller, mimari yapılar Van’ın canlı bir panoramasını sunarken su altında kanat çırpan, kendi resmini çizen, kendi düşünüyü gören üveyikler, dağ başlarında dolanan çeşmeler, ormanlar, yokluğu varlığa çevirenlerle dolu bir coğrafya olarak doğu, Cansever’in dizelerinde gerçeküstü anlamlar kazanır. Şiirin her iki ayağında da akan canlı bir hayat vardır. Bir yanda zorlu iklim ve coğrafya şartlarına, ekonomik ve siyasal şartlarının ağırlığına rağmen devam eden çetin bir mücadele, diğer yanda insanların iç zenginliğini, doğanın ihtişamını gösteren umut dolu bir hüznün halinin egemen olduğu bir taşradır burası. Cansever’in şiirinde kullandığı nesnelere ve durumlarla okurun zihninde yarattığı taşra imgesinde, taşrayı anlatan pek çok benzer eserde olduğu gibi sıkıntı, kısırılmışlık, yalnızlık duygusu ve aydın bunalımı yoktur. Cansever, zorluklar ve imkânsızlıklar için yaşayan insanların yapıcı ve yaratıcı kuvvetlerine odaklanır. “Su Altında Kanat Çırpan Üveyik” içerdiği yalnızlık ve hüznün temalarıyla doğu veya taşra söz konusu olduğunda sıkıntı ve sosyal/siyasal baskıyı yardıma çağırarak anlatılardan ayırır. Çünkü, bunların yanında insanın cesaretini ve azmini ayakta tutan bir umut şiirin genel havasına yayılır. Doğanın yapıcı güçleri insanı gerçek özüne döndürür; ona umut aşılar. Taşra kendine benzer ancak aynı zamanda insanı da kendine benzetir.

Sonuç olarak Cansever, taşrayla hesaplaşmanın ondan kurtulmakla değil, onunla tümüyle özdeşleşmekle mümkün olduğuna inanır. Cansever’in diğer şiirlerinde de öne çıkan bu yaklaşım onun taşra imgesini benzerlerinden farklı biçimde özgün ve özgürlükçü kılar.

Kaynakça

- Armağan, Y. (2014). *İmkânsız özerklik-Türk şiirinde modernizm*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Armağan, Y. (2020). *İmgenin İcadı-İkinci Yeni’nin meşruiyeti*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aydın, M. S. (2015). Elbette kırlardan kırlardan gelecekler. M. Varlık (Ed.), *Edebiyatın taşradan manifestosu* içinde (ss. 125-130). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Benjamin, W. (2017). *Pasajlar*. (Çev.: Ahmet Cemal). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi/Original work published: 1982)
- Bora, T. (2011). Taşralaşan ve taşrasını kaybeden Türkiye. T. Bora (Ed.), *Taşraya bakmak* içinde (ss. 37-66). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Burak, C. (1992). *Yakutiler*. İstanbul: Simavi Yayınları.
- Canberk, E. (2003). *A’dan z’ye Edip Cansever*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Cansever, E. (1998). *Şairin seyir defteri-toplu şiirler II*. İstanbul: Adam Yayınları.

- Cansever, E. (2000). *Gül dönüyor avucumda*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Cansever, E. (2013). *Sonrası kalır I*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Cansever, E. (2018). *Sonrası kalır II*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gasset, J. O. Y (2017). *Sanatın İnsansızlaştırılması ve Roman Üstüne Düşünceler*, (Çev.: N. G. Işık). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gürbilek, N. (2010). *Yer değiştiren gölge*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Kabagöz, M. C. (2016). *Eğlenirken modernleşmek-meyhaneden baloza-İmparatorluk'tan Cumhuriyet'e İstanbul*. Ankara: Heretik Yayınları.
- Karaca, A. (2010). *İkinci yeni poetikası*. Ankara: Hece Yayınları.
- Korkmaz, E. (2010). *Ansiklopedik simgeler sözlüğü*. İstanbul: Anahtar Kitaplar.
- Korkmaz, F. (2018). *Başlangıçtan Cumhuriyet'e yeni Türk şiirinde melankoli*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kutlu, M. (2002). *Mavi kuş*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Lefebvre, H. (2016). *Mekânın üretimi*. (Çev.: Işık Ergüden). İstanbul: Sel Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi/Original work published: 1974)
- Lynch, K. (2015). *Kent imgesi*. (Çev.: İrem Başaran). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi/Original work published: 1960)
- Sarı, A. (2012). Flanörün edebi etiyolojisi dünya edebiyatında flanörlük. H. Köse (Ed.), *Flanör düşünce* içinde (ss. 286-302). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Süreya, C. (2018). *Şapkam dolu çiçekle-toplu yazılar I*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Temo, S. (2011). *Türk şiirinde taşra*. İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Tosun, N. (2014). *Modern öykü kuramı*. Ankara: Hece Yayınları.
- Tüzer, İ. (2011). İkinci Yeni şiirinde bir yaşam alanı olarak kent algısı. *TÜBAR-XXIX*, 403-420.
- Ulutaş, N. (2015). Türkçede yeni imkân arayışları ekseninde İlhan Berk'in şiirlerinde alışılmamış bağdaştırmalar. *Yeni Türk Edebiyatı*. 11: 121-136.

Hafî ve Divanı

Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR, Elif Beyza AYDEMİR***

Özet

Hafî, 15. yy. Ümmî Divan şairlerindedir. Asıl adı bilinmemektedir. Doğum ve ölüm tarihleri hakkında bilgimiz olmayan şair Edirmeli'dir. Geçimini ayakkabıcılıkla sağlamıştır. Olgun ve faziletli insanlarla oturup kalkmıştır. Döneminin itibarlı isimleri arasındadır.

Devri kaynaklarının ifadesine göre Hafî; ilim ve edebiyata dair bilgisi olmamakla birlikte şair tabiatı ve güzel söz söyleme kudretiyle yazdığı şiirlerle tanınmıştır. Şiirleri Fatih Sultan Mehmet'in dikkatini çekmiş, beğenisini kazanmıştır. Padişahın pek çok iltifatlarına mazhar olmuştur. Özgün söyleyişleri ve özellikle cinaslı şiirleriyle dikkati çekmiştir. Tezkirelerde Hafî, Huffî, Hufî biçiminde okumalar varsa da şairin şiirlerinden anlaşıldığına göre mahlası Hafî'dir.

Tarihî kaynaklarda ve buna bağlı değerlendirmelerde şairin mürettep divanından söz edilmekle birlikte şimdiye kadar divan nüshasına ulaşılammıştır. Şiirleri ve şairliği hakkındaki değerlendirmeler de kaynakların aktardığı bilgiler ve mecmualarda bulunabilen şiirleri üzerinden yapılmıştır.

Bildirimiz, Hafî'nin 19. yüzyılda istinsah edildiği anlaşılan mürettep divan nüshasının tanıtımını esas almaktadır. Divan nüshasının tanıtımı yanında Hafî Divanı'nın müstensihî Derviş Hacı Muhammed Ali Seyrî'nin kimliği hakkında bilgi verilecek, müstensihî Hafî Divanı ile ilgili kanaatleri değerlendirilecektir. Söz konusu bilgiler ışığında ve şiirlerinden hareketle şairin hayatı ve edebî kişiliğine dair çıkarımlar yapılacaktır. Son olarak da nazire mecmualarında çok sayıda zemin şiiri olan şairin devrinde ve kendisinden sonraki etkileri üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Hafî, Divan, 15. yy., cinaslı söyleyişler, tezkire.

Hafî and His Divan

Abstract

Hafî is one of the autodidact poets of Ottoman Poetry. His actual name is unknown. There is no information about his birth and death date. He is from Edirne. He worked as a shoemaker. He spent time with mature and virtuous people. He was one of the respected people of his time.

According to statements of his time's sources Hafî, despite of his lack of education about lore and literature, he is known with the poems he wrote using his poet nature and ability of oratory. His poems were noticed and admired by Fatih Sultan Mehmet. He is honored with the Sultan's compliment. He drew attention with his genuine sayings and especially with his punned poems. As well as his real pseudonym is Hafî, there are different readings in his collection of biographies like Haffî, Huffî, Hufî.

In the historical sources and considerations paralleled with these, his organised(regular) divan was mentioned, but a copy of the divan could not be found yet. Considerations about his poems and poesy was made according to his poems in journals and informations form resources.

Our communique, bases on the introduction of Hafî's organized(regular) divan copy which was copied in 19th century. In addition to the introduction of the divan copy, there'll be information about Derviş Hacı Muhammed Ali Seyrî, who is the scribal of the Hafî divan, and opinions of him about Hafî Divan will be perused. There will be inferences about poet's life and literary personality according to the information in point and with reference to his poems. Finally; impact of Hafî, who has many ground poems in nazire anthology, on his era and later times as a poet will be discoursed.

Keywords: Hafî, Divan, C15, punned poems, tezkire.

* Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, aydemir@gazi.edu.tr.

**Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türkiye, elif.aydemir@hbv.edu.tr.

Hafî'nin Hayatı

Hafî'nin doğum ve ölüm tarihlerine dair bir bilgiye sahip değiliz. Şair Edirneli'dir (Sehî, 2017: 88; Latîfî, 2000: 249; Kınalızade Hasan Çelebi, 2017: 336; Âlî, 1994: 135; Tuman, 2001: C. 1, s. 254; Sâmî, 1996: C. 3, 2052).

Zeyn olalı serv-i bâlâlarla serv-i Edrene

Başını âb-ı revân eyledi gözüm Tunca-vâr D. 17b

Beyti de onun Edirne ile ilgisini ortaya koymaktadır.

Kaynaklar, şairin Fatih Dönemi (1451-1481) şairlerinden olduğunu söyler (Kınalızade Hasan Çelebi, 2017: 336; Âlî, 1994: 135; Tuman, 1949: C. 1, s. 254; Sâmî, 1996: C. 3, 2052). Latîfî, onun gazellerinin yaygınlığından söz ederken Murad Han (1404-1451) ve Mehmed Han devirlerinde şiirlerinin takdir gördüğünü ve yaygın olarak okunduğunu ifade eder (Latîfî, 2000: 249). Sultan II. Murad'ın tahtta olduğu süreler (1421-1451) dikkate alındığında Hafî'nin yüzyılın başlarında doğduğu söylenebilir. Ne kadar ömür sürdüğüne dair de elimizde bir bilgi bulunmamaktadır. Elimizdeki divan nüshasına göre Hafî'nin II. Murad'ı konu alan bir medhiyesi yoktur. Onunla ilişki düzeyleri veya II. Murad döneminde ne kadar yetkin bir şair olduğuna dair ipucu oluşturacak bir bilgiye de sahip değiliz. Bunun yanında şairin elimizdeki divan nüshasında Fatih Sultan Mehmed'e medhiye tarzında yazılmış bir kasidesi vardır. Doğrudan medhiye ile başlanılan kasidenin beyit sayısı 31'dir. Kasidenin sonlarında padişahın cömertliğine söz getirilmiş; cömertlikte Hâtem'i, adalette Nuşirevân'ı geride bıraktığı vurgulandıktan sonra cömertlik bulutunun fukarayı zengin ettiği, kendisinin de padişahı övmeye devam etmesi gerektiği öne çıkarılmıştır. Bu kaside padişahın kendisine de ihsanlarda bulunduğu işaretleri olarak alınabilir. Divanda başka kişilere yazılmış bir medhiye yoktur. Aynı dönemde yaşamış farklı bir Hafî mahlaslı şair yoksa Zâdü'l-Meâd isimli mesnevinin sahibi de aynı şair olabilir. Söz konusu mesnevinin sahibinin aynı isim olduğunun kabul edilmesi durumunda; Kitâb-ı Mevlüdü'n-Nebî başlığını taşıyan eserin 12 Şaban 888/15 Eylül 1483 yılında tamamlandığı (Tural, 2011: 617) bilindiğine göre bu tarihte Hafî'nin hayatta olduğu sonucuna varmak mümkündür (Ersoy, 2013: 199). Ancak 1503 tarihli Bayezid Kütüphanesi kataloğunda divanın bir nüshası (Erünsal, 2008: 257; Ersoy, 2013: 199, 201) olan ve şöhretinin zirvesinde bir şairin II. Bayezid gibi sanata ve sanatkâra destek veren bir padişaha kaside sunmamış olması dikkat üzerinde düşünülmesi gereken bir husustur. Bu bilgiler ışığında şairin 15. yüzyılda yaşadığını rahatlıkla söyleyebiliriz.

Fatih Sultan Mehmed'in şiire ve şairlere desteği bilinen bir durumdur. Âlî, "Sultân Mehemmed Han mezbûrı ki işitdi getirdüp kelimâtına gûş-ı iltifât tutdı. Sevâd-hân degül iken sevdâ-yı nazma düşdüğünü görüp ta'accüb idüp nice in'âm u ihsân ile ri'âyet itdi." (Âlî, 1994: 135), Latîfî de "Bu emr-i 'acib ü muhâle qarib olmağın merhûm Sultân Mehmed Hân Gâzî ol nükte-gûy-ı suhan-sâzı 'izz-ı huzûrında hâzır idüp güftâr-ı gevher-bârına sem'-i kabûl tutup gûş-ı iltifât u i'tibâr ile istimâ' u işkâi erzânî kıldı diyü naql olunur." (Latîfî, 2000: 249) diyerek Fatih'in Hafî'nin ümmî olmasına rağmen nükteli güzel sözler söylemesini, özgün şiirler ortaya koymasını takdirle karşılayarak kendisini saraya davet edip

dinlediği, iltifat ve itibar ederek sayısız nimetler ve ihsanlarda bulunduğunu belirtirler. Söz konusu kaynaklar ihsanların mahiyetine dair bilgi vermezken Pervâne Bey Mecmuasında Muhibbî'ye yazdığı bir nazire şiirinin başında “Naôire-i Ôafi ôaffÀf ùÀéifesindendür. SulùÀn Muóammed ÔÀn iki kere aázını cevÀhirle ùoldurdu.” (Gıynaş, 2017: 389) notu düşülmüştür. Bütün bu bilgiler Hafî'nin sultanla ilişkilerinin iyi düzeyde olduğu ve takdir gördüğü anlamına gelir.

Mahlası

Kınalızade Hasan Çelebi, Latifi ve Âlî, Hafî'nin ayakkabıcılıkla geçimini sağladığını, mahlasını da bu ilgi ile “Huffi, Haffi, Hafî” olarak belirlediğini ifade ederler (Kınalızade Hasan Çelebi, 2017: 336; Âlî, 1994: 135). Sehî ve Sâmî ise onun geçimini ayakkabıcılıkla sağladığını söylemekle beraber mahlası ile bir ilgi kurmazlar (Sehî, 2017: 88; Sâmî, 1996: C. 3, 2052). Biz şairin mesleğine dair şiirleri içerisinde dikkat çeken bir göndermeye de rastlamadık. Böylelikle şairin mesleğinden hareketle Hafî mahlasını seçtiği noktadaki tezkirelerin kanaati çok da isabetli görünmemektedir. Nitekim İsmail Ünver de şairin mahlasının Hafî olması gerektiği konusunda ikna edici gerekçeler sunmuştur (Ünver, 2013: 14).

Hafî Dîvânı Nüshası

Üzerinde çalıştığımız divan nüshası Zagreb Hırvatısa Akademija Arhiv Franciscı Babinger Koleksiyonu 28 numarada kayıtlı ebrulu karton kapak cilt içerisinde 1b-71a varakları arasında yer alır. 71b-151a varakları arasında da 16. yüzyıl şairlerinden şiirlerin yer aldığı mecmua bulunmaktadır. Söz konusu cildin müstensihî hem 71a varağında Hafî Dîvânı bitiminde hem de 151a varağında mecmuanın tamamlanmasından sonra düşülen notlardan anlaşıldığı kadarıyla 19. yüzyılda, bugünkü Bosna Hersek'in Travnik şehrinde ikamet etmiş, aslen Horasanlı/Horasan ekolü tarikat mensubu, kendisi de şair olan ve Seyrî mahlasıyla şiirler yazan bir isimdir. Derviş Hacı Muhammed Ali Seyrî künyesi verilen Seyrî'nin eseri yine nüshadaki kayda göre 1264/1847-48 tarihinde istinsah ettiği anlaşılmaktadır.

Müstensih Seyrî'nin kimliğine dair elimizde net bir bilgi bulunmamaktadır. Nüshada Divanın istinsahı safahatının anlatıldığı kısa bir nesir cümlesinden sonra büyük bir kısmı manzum olan bilgi notu bulunmaktadır. Eserin Derviş Hacı Muhammed Ali Seyrî eliyle istinsahının tamamlandığı bilgisinin dışında 8 beyitle nüsha hakkında bilgi verilmiştir. 6 beyit birinci ağızdan, ben diliyle yazılmıştır:

Dîvân-ı Hafî ki yazup eyledüm ihyâ

Ĥânendeler ide fâtiĤâ rûĤına ihdâ

(Yazıp ihya eylediğim Hafî Divanı'nı okuyanlar onun ruhuna Fatiha hediye etsinler.)

Son iki beyit ise üçüncü şahıs ağzından yazılmıştır;

OĤınılmazdı ‘aceb nüsha ‘aceb bed-tahrîr

Ĥuvvet-i zihn-i selîm eyledi Seyrî berpâ

(Çok kötü yazılmış, okunamayan bir nüsha idi. Seyrî sağlam bir zihin kuvveti ile onu ayağa kaldırdı.)

Bu bilgiler XIX. yüzyılda yaşamış, Bosnalı olduğu şiirlerinden anlaşılan ve bir yüksek lisans çalışmasına konu olan Seyrî (Hatipoğlu, 2010; Kaplan, 2014) ile aynı kişi olması kuvvetle muhtemel görünmektedir.

Müstensih, bulunan nüshanın okunamaz ve kötü yazılmış bir nüsha olduğundan şikâyetle sağlam bir zihin kuvvetiyle okunabilir bir nüsha ortaya koyduğunu söylerken istinsah ettiği nüshanın da şikâyet ettiği nüshadan kalır yanı yok dense yanlış olmaz. Her şeyden önce yazmanın kendi içerisinde bir imla birlikteliği yoktur. Seyrî, nüshayı büyük ölçüde 19. yüzyıl imlasıyla istinsah etmiştir. 18. ve özellikle 19. yüzyılda yazılmış eserlerde sıklıkla karşılaştığımız imla kargaşası bu nüshada da kendisini göstermiştir. Ayrıntıya girmeden birkaç örnek; nüshadaki imlası, “/” ayracı, olması gereken imla olarak aşağıda yer almıştır. Bunların çoğu şahıs eklerinin yazımındaki karışıklıktan oluşur. Bazıları da müstensihnin dikkatsizliğinden kaynaklı harf hataları veya eksiklikleridir:

Sîn çarhına sürmedin devrân

Ĥâb-1 ġafletden aç gözin/gözün ey cân 4a

Ardınca ebr-i cûdıña/cûdına dil-teşneler kalur

Añdıqça ĥân-1 luţfını germ oldı iştiĥâ 5a

Gözümün kanlu yaşından ser-â-ser bu cihân nemdür

Bene/Baña bâġ-1 behiştı bu cihânuñ şan cehennemdür 5b

Günâhuñ defteriñ/defterin açup nazar kıldıúça her lahza

Gözün yaşıyla ter kııl kırtımaġı [kim] anı nemdür 5b

Gün gibi anuñ manzarasından gelüp andı

Bir mâĥ-likâ mihr daġı perteviñ/pertevün ilġâ 6a

Ķaşuñ kim ura ġamzeñ oġuñ/oġın cânına ġayret

Ķaddini Ĥafi'nün şanemâ ġayret ider yâ 6b

'Anberîñ/'Anberîn zülfinden urdı dem meġer bâd-1 şabâ

Kim ser-â-ser bûy-1 müşkînüñle tölmişdur hevâ 6b

Çün ĥarâmî gözine kanuñ/kanın ĥelâl itdi Ĥafi

Leblerinden şer' ile şordum buyurmaz ĥûn-beĥâ7a

Ķanuñ/Ķanın yüzine sürdi kılıç kime virdi yüz

Oġ urdı sînesine kime arġa tıtdı yâ 7a

Peykânı ile gerçi urur düşmene oğı

Öz cânın ayruyen/ayıruben olur kendi âşinâ 5a

Boyanmışdur göge gökler yine âhum duhânından

Bu içümde bilimedim/bilimedüm ki tutuşup biten nemdür 5b

Çeker/Ciger mecrûh u dil haste yaturam künc-i fûrkatde

Düni gün içdigüm hûn-ı cigerdür yidigüm gamdur 5b

Bir dürrdür anuñ yüzi şem'-i şererinden

Bu çarh-ı çehârumdeki/çehârumdaki mihr-i felek-ârâ 6a

Örneklerde de görüldüğü gibi en çok “ñ” “n” kargaşası dikkati çeker. “y” kürsüsünün olmaması gereken yerlerde bulunması, “e” okutacak harfin olmaması gereken yerde bulunması, vezin aksaklıkları ve atlanan heceler/kelimeler gibi. Bir kısmı da yanlış ve özensiz yazım örnekleridir:

Ol habîbüñ işigi yefteñ/işigin yaâtan iti gibi Hâfi

Kim saña andan olur bir gün olursa feth-i bâb 7b

Yandurur ‘aşk odına cân u dili/cânı çü ‘ûd

İñleyelüm gönülden eyle ki ‘ûd

Olmağ isterseñ âhirüñ maħmûd

İdelüm lâilâhe illallah 4a

Bentte “Yandurur ‘aşk odına cân u dili” olarak imla edilen mısranın Camiü’n-Nezâir nüshasında kafiye problemini gideren ve cinaslı bir kullanım sağlayan “Yandurur ‘aşk odına cânı çü ‘ûd” biçimi yazımdaki özensizliği gösteren örneklerden sadece birisidir.

Divan nüshasında toplam 276 manzume mevcuttur. İlk beş manzume klasik Divan girişlerindeki münacaat, methiye içerikli şiirlere ayrılmıştır. Sonraki şiirler alfabetik olarak sıralanmıştır. Alfabetik olarak sıralanan şiirlerin hepsi gazel değildir. Beşinci manzume dünyanın geçiciliğini ve buna göre insanın hareket etmesi gerektiğini konu alan 16 beyitlik gazel formunda yazılmış “-m dür” kafiye ve redifli didaktik şiirdir. Bu manzumeden sonra şiirler alfabetik olarak dizilmiştir. Ancak bütün harflerden kafiye oluşturacak şiir bulunmamaktadır. Buna göre “Se, Òa, Õı, Şım, âad, êat, Øı, Ayn, Fe ve Lamelif” harflerinden kafiyeli şiir yoktur. Çoğu gazel olan şiirler arasında farklı nazım şekillerinden manzumeler de vardır. 22. manzume mütekerrir murabba formunda 10 bentlik tazarru içerikli bir şiirdir. 144. manzume de mütekerrir murabba nazım şekliyle yazılmış felekten şikâyeti konu alan 7 bentlik bir manzumedir. 147. manzume terci bent formunda olup beş bentten oluşmuştur. 148. manzume mütekerrir murabba formunda 8 bentten oluşan Ahmet Paşa’nın bir manzumesine nazire olarak yazılmıştır. 167.

gazel de Ahmet Paşa'nın "bilmedüm" redifli gazeline nazire görünmektedir. 224. manzume Nesîmî'nin "kime ne" redifli şiirine naziredir. 274, 275 ve 276. Manzumeler ise rubai formundadır.

Hafî Dîvânı'nın bir başka nüshası, 964/1558 yılında istinsah edilen Saint Petersburg nüshasıdır. Rusya Millî Kütüphanesi DLXIX numarada kayıtlı nüshanın (Ersen, 2013: 203) varlığından bildiri sunumu sonrasında haberdar olduk ancak görme imkânımız olmadı. İki nüshanın karşılaştırılmasıyla oluşturulan bir tenkitli yayının basım sürecinin devam ettiği bilgisini öğrendik.

Hafî'nin Edebî Kişiliği

Kaynaklar, Hafî'nin ümmî olduğu halde güzel ve cinaslı şiirlerinin bulunmasına, özgün mazmunlarına şaşkınlık ve takdirle bakarlar. Latîfî, Hafî'nin ümmîliği ve ilim erbabı içinde olmadığı halde fesahat ve belagatte şöhreti olduğunu, bu niteliği ile insanların en güzel konuşanı ve sözlerinin sözün en belîği olarak anıldığını, nice belîğ söyleyenlerin belagat kapısında onun yanında yanıldıklarını, kabiliyet ve tabiatında doğuştan getirdiği güzel konuşma ve yazma yeteneği olmasından dolayı lafız ve ibarelerin tamamını gayet açık, anlaşılır ve doğru kullandığını, kâmil ve faziletli insanlarla oturup kalktığı için sözlük, ibareler, aklî ve naklî meselelerden haberdar ve kavrayışının güçlü olduğunu, kitap ve defteri olmadan müftü ve müderris birikimine sahip olduğunu ve mürettep divanı bulunduğunu söyler (Latîfî, 2000: 249-50). Murad Han ve Mehmed Han devirlerinde gazellerinin yaygınlığını, itibarını, cinasa meyyal oluşunu, özgün şiirleriyle söz güzelliğinden anlayan ve edebî incelikleri bilen kimseleri ikna ettiğini anlatır (Latîfî, 2000: 249-50). Sehî, şiir ilmine dair bilgilerden ve inceliklerden uzak olmasına rağmen güzel sözü tabiat kuvvetiyle hoşça gider şekilde söylediği; beyitleri ve matlalarının çoğunun gayet hoş olduğu, edebî sanatlar içerisinde tecnis sanatlarını kullandığı, şiirinin tatlı, lafızlarının renkli olduğu" (Sehî, 2017: 88) kanaatini dile getirir. Âlî, bazı kelimeleri, lafızları ve ibareleri ehkinden işitip kulağına alıp gazeller yazdığını (Âlî, 1994: 135) söylerken Kınalızade Hasan Çelebi de, ümmî ve halktan biri olarak Elif harfini sevgilinin boyunun benzeri oluşundan, Kaf harfini rakibin art niyet ve eğriliğinden bildiğini fakat kemâl erbabıyla oturup kalkmasından dolayı ibarelerinin düzgün, belîğ ve fasih olduğunu (Kınalızade Hasan Çelebi, 1997: 336), Şemseddin Sâmî de ümmî olduğu halde manidar şiirlerinin bulunduğunu söyler (Sâmî, 2016: 2052). Her bir kaynağın yazarı şair hakkında söylediklerini örneklerle ispatlama yoluna gitmişlerdir. Hepsinin ortak kanaati; Hafî'nin okuma yazma bilmediği halde Allah vergisi şairlik tabiatı ile şiirler söylediği, ilim erbabıyla oturup kalktığı, sözlük, ibareler, aklî ve naklî meseleler gibi birçok hususu bu meclislerde dinleyerek öğrendiği, cinaslı söyleyişlere özel bir yatkınlığı bulunduğu ve ifade gücünün gayet akıcı ve etkileyici olduğu yönündedir. Ersen Ersoy, şairin Zadü'l-Meâd adlı mesnevisindeki birikiminden hareketle ümmîliği konusunda tereddütlerin olduğu değerlendirmesinde (Ersoy, 2013: 198-99) bulunur.

Hafî Divanına cinaslı söyleyişler açısından bakıldığında, şairin tezkire yazarlarını fazlasıyla haklı çıkaracak özellikte şiirleri olduğu görülür. Hemen her şiirinde cinasa rastlanır. Cinasin tüm çeşitlerinden örnek bulmak mümkündür. Gerek Hafî'nin mecmualarda bulunan şiirlerinden hareketle oluşturulan

yüksek lisans tezinde (Dinçer, 2010) gerekse cinas ustalığı vurgusuyla hakkında bilgi verilen yazıda cinas türlerine (Ersoy, 2013: 206-213) göre gruplanmış detaylı anlatım vardır. Biz tekrara düşmemek adına birkaç örnek beyitle iktifa edelim. Beyitte cinası oluşturan kelimeler koyu renkle dizilmiştir:

Gönlümi şaçun bende şalup eyledi bende
Bu bende düşen bende ‘aceb ola mı âzâd 11b

Fitneden gerçi anuñ hâlî dañi hâlî degül
Lîk cân u dil alan gözleridür hâlî degül 42a

Bu ne yir didiler bu yir ne bulur ise yürür yir
Hafî seni de bir gün yir gerek ağla gerekse gül 43a

Bu sîne eger sîne gire âteş-i mihrün
Ayrılmaya andan vara anuñ bilesine 58a

Târmâr olsa ne tañ ‘aqlum ki kıldıkça nazar
Gözine âu’bân şaçunuñ görünür her târ mâr 15b

Kim virdi şabâ yiline destür
Var zülfine şâne gibi dest ur 25b

Ol boyı serv-i revânuñ yüzi bir gülzârdur
Kim haceldür gonçe andan lâle vü gül zârdur 27a

Dîvâne gönül düşdi şaçun silsilesine
İltiser anı ‘âkıbet ol silsile sîne 58a

Bâd-ı rûh-efzâ ki her dem zülf-i cânândan gelür
Bu ten-i bî-câna dâyim büy-ı cân andan gelür 23b

Hafî’nin şiirleri genel itibariyle âşıkaneştir. Ona göre sevgilinin güzellik unsurlarını anlatmak şiiri güzelleştirir:

Şerh eyle gel Hafî leb ü dendânı vaşfını
Rengîn görine şi’rüne nazmuñ ola hasen 52b

Gelenek içerisindeki sevgili anlayışını o da paylaşır. İnsan kendisine yar bulacaksa bedeline katlanmayı göze almalıdır:

Yâr gerekse kendüñe cevır ü cefâ kııl ihtiyâr
Cevr ü cefâyımış Hafî hûblaruñ hep ‘âdeti 62b

Günlük hayattaki âşık-sevgili ilişkisini reel düzlemde anlatan beyitleri de vardır. Âşığın gönlü şahbaz olarak bir güzeli avlayabilir:

Ey gönül çün ol hümâyûn tal’atı kılduñ şikâr
Şahbâz olduñ işigin âşiyân itmek gerek 35b

Sevgilinin âşığın çektiği aşk acısını anlaması için onun da âşık olması gerekir:

‘Aşkuñla bugün ben ne cefâ çekdigüm iy dost
‘Âşık olıcağ sen de yazabilesin anı 61a

Bunların yanında şairin zamandan şikâyet ettiği, bilgece söylenmiş, tecrübeye dayalı manzumeleri de vardır. Dinî ve tasavvufî bir anlayışa da kayan aşağıya alınan örnek beyitlerde dünyanın faniliği vurgulanırken Hafî’nin belli bir olgunluğa eriştikten sonra dünya hakkındaki kesinleşen kanaatini görürüz:

Bu çarh-ı dünüñ işi inkılab imiş bildük
Şoñı imâret-i dehrüñ harâb imiş bildük

...

Hafî murâd ne yitseñ gereke geç kamudan
Ki Hâkdan artuğı kamu hicâb imiş bildük 39a

Benzer bir yaşanmışlığı ve tecrübeyi, dünya meşgalesi ve bunun boşluğunu fark ettikten sonra kanaat köşesine çekilmiş olgun bir insan profilinde dile getirir:

İstedüm gendüm gezem civ civ cihânı murğveş
Bulmadum bir dâne kim altında anuñ dâm yok

.....

Hırka-i âabrı giyüp künc-i kanâ’atde otur
Ey Hafî çünki cihân [içire] hiç in’âm yok (34b)

Dünyanın meyl edilecek bir tarafının olmadığını vurguladığı gazelinin şu iki beytinde benzer ifadeler vardır:

Kişi bu fâni cihânüñ nesine meyl ide kim
Bâğ bağ durur anuñ berg-i belâ bâr-ı elem

.....

Turna bu demde Hafî yaş ile gözden dem ağıt
Bir gün ola ki ne göz kıala ne yaş kıala ne dem 46a-b

Herkesçe bilinen ve değişik biçimlerde dile getirilen ilim-amel ilişkisi Hafî'nin de değindiği bir husustur. İlim amelle birleşirse anlamlı olur. Birçok âlim ilmi olmasına rağmen amelden yoksundur:

‘Amel ‘ilm il’ olur ‘âlemde gerçi niçe ‘âlimler
Göresin ‘ilmi var ammâ ‘amelden kendüsi ‘ârî 68b

Hafî, ümmî bir şair olmasına rağmen çok sayıda şairin şiirini dinlemiş, onlara azımsanamayacak sayıda nazireler yazmış, kendi şiirlerine de onlarca şair nazire yazmıştır (Köksal, 2013). Eğirdirli Hacı Kemal'in Câmîü'n-nezâirin'ne 133 şiiri yansımıştır (Dinçer, 2010: X). Edirneli Nazmî'nin Mecmau'n-Nezâir'inde 6 zemin şiiri olup bu şiirlere yazılmış 106 nazire şiir bulunmaktadır (Köksal, 2017: 33). Benzer bir durum 16. yüzyılda derlenen Pervane Bey Mecmuası için de geçerlidir. Hafî'nin ilgili mecmuada 21 zemin şiiri mevcut olup bu şiirlerine yazılmış nazire sayısı 222'dir (Gıynaş, 2017: 25). Mecmuada en çok zemin şiiri bulunan şairler içerisinde Nizâmî ile 6. sırayı paylaşmaktadır (Gıynaş, 2017: 10). Söz konusu mecmuaya göre Hafî'nin nazire yazdığı şairler; Adnî Mahmut Paşa 2, Ahmed Paşa 8, Atayî 2, Avnî 1, Ahmedî 4, Gubarî 1, Harîmî 1, Kemâl-i Zerd 1, Muhibbî 2, Necatî 2, Nizamî 3, Safî 2, Safî Cezerî Kasım Paşa 3, Şeyhî 7, Tacizade Cafer Çelebi 1, Visalî 1, şairi tespit edilemeyen bir şaire 1'dir (Gıynaş, 2017: 11-29).

Hafî'ye nazire yazan şairler ise, birden fazla naziresi olanların yanına parantez içerisinde sayısı verilen şu isimlerdir: Âhî, Ahmed Paşa, Ahmedî, Amrî (3), Ânî, Âşık Çelebi, Ayânî, Azizî, Basîrî, Behiştî (2), Bekâyî, Belîğî, Ca'ferî (İbni Tacî-zâde), Câmî, Câmî'î, Cebrî (2), Celîlî (5), Cem Sultân, Cemâlî, Cenâbî, Derdî, Ecrî, Elâyî, Emrî Çelebi, Fakîrî (2), Fasîhî, Fehmî (2), Ferdî, Fevrî, Figânî, Fütühî, Gedâyî (2), Hâkî, Harîmî (Sultân Korkud) (2), Hasan Çelebi, Hasbî, Hâverî, Hayâlî (3), Hayretî (5), Hecrî (Kara Çelebi) (2), Helâkî (2), Hilâlî (2), Hudâyî, İshâk Çelebi (3), Kâdirî (3), Kâmî, Kâtibî, Kemâl Paşazâde (5), Kemâl-i Zerd (2), Kıvâmî, Kıyâsî (2), La'li-i Selef, Lâmi'î (4), Latîfi, Mahremî (2), Makâlî, Mâtemî (2), Me'âlî (5), Mehemed Çelebi, Mesîhî (4), Mîhrî, Mu'idî, Muhibbî (8), Münîrî (5), Nasûhî (3), Nazîre (?), Nazmî (12), Necatî (5), Necmî, Nefisî, Nehârî (2), Nesîmî, Neşâtî, Nevâlî, Nihâlî, Nizâmî, Özrî, Rahmî, Râyî, Refikî (3), Remzî, Resmî, Revânî (6), Rızâyî, Sabâyî (2), Sâbirî (3), Sâdık (2), Sâlikî, Sebzî, Sehâbî, Sehî Bey (3), Selîkî (3), Selmân, Sevdâyî, Sinânî, Sun'î, Sûzî, Sühâyî, Sürûrî (4), Şâhidî, Şâkirî, Şâmî (2), Şehdî, Şem'î (2), Tâbi'î, Tacî-zâde Ca'fer Çelebi (3), Ümîdî, Vefâyî, Visâlî (2), Zarîfî, Zâtî (14), Zekâyî, Zeyneb Hâtun, Zihnî (Gıynaş, 2017: 16). XVII. yüzyılda derlenen Peşteli Hisâlî'nin Metâliü'n-Nezâir'inde de 25 matlaı bulunan şairin (Kaya Yiğit-Kalyon, 2013: 352) değişik mecmualarda çok sayıda şiirine rastlanmaktadır.

Hafî'nin elimizdeki divan nüshasında olmayan Mecmau'n-Nezâir'de 3'ü zemin şiir olmak üzere 5, Pervane Bey Mecmuasında da 3'ü zemin şiir olmak üzere 7 manzumesi bulunmaktadır. Bulunan şiirlerin hiçbiri mevcut divan nüshasındaki eksik kafiyeli harflerle yazılmış değildir. Başka mecmualarda bulunacak şiirlerin divan nüshasında eksik olan kafiye harflerinden olup olmaması, çıkacak sonuca göre Hafî Divanı için hayli anlamlı olacaktır.

Sonuç

Hafî, ümmî olup 15. yüzyıl ilk dönem şairlerindedir. Devrinde şiirleriyle başta Fatih Sultan Mehmet olmak üzere birçok ismin dikkatini çekmiştir. Özellikle cinaslı söyleyişleri, şiirlerindeki belagat ve fesahati devri tezkire yazarlarınca ısrarla vurgulanmıştır. Fatih'in iltifat ve ihsanlarına nail olmuştur. Eğirdirli Hacı Kemâl, Edirneli Nazmî ve Pervane Bey mecmuaları başta olmak üzere birçok mecmuada zemin şiirleri ve çok sayıda nazireleri bulunmaktadır.

Kaynaklar Hafî'nin mürettep bir divanı olduğunu belirtmelerine rağmen şimdiye kadar divan nüshasına ulaşamamıştı. Bizim Zagreb Hırvat Akademisi Babinger Koleksiyonunda tespit ettiğimiz nüsha, şairin elimize geçen ilk divan nüshasıdır. Travnik'te Derviş Hacı Muhammet Ali Seyrî tarafından istinsah edilmiştir. Söz konusu nüsha tarafımızdan okunmuş olup yayınlanmak amacıyla gerekli incelemeler yapılmıştır. Ancak bildiri sonrası soru cevap faslında divanın ikinci bir nüshasının Saint Petersburg'da olduğu, güç de olsa temin edilerek tenkitli metnin hazırlanacağı ve basım sürecine girdiği bilgisini sözlü olarak aldık.

Kaynakça

- Âlî, (1994). *Kühûlahbâr'ın Tezkire Kısmı*, Hazırlayan: Mustafa İsen, Ankara: AKM Yayınları.
- Dinçer, S. (2010). *Hafî Hayatı, Sanatı Şiirleri*, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Edirneli Nazmî (2017). *Mecmau'n-Nezâir*, Hazırlayan: M. Fatih Köksal, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-195954/mecmaun-nezair-edirneli-nazmi.html> (Erişim tarihi: 18.10.2020).
- Ersoy, E. (2013). "Fatih Devrinde Cinast Ustası Bir Şâir: Hafî", *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 11, s. 195-216.
- Hafî, *Divan*. Zagreb Hırvatska Akademija Arhiv Franciscus Babinger Koleksiyonu No: 28.
- Hafî (2011). *Zâdü'l-Meâd (Kitâbü Mevlüdü'n Nebi)*, Hazırlayan: Şecaattin Tural, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/10717,zadul-mead-secaattin-tural-pdf.pdf?0> (Erişim tarihi: 18.10.2020).
- Hatipoğlu, G. F. (2010). *Seyrî ve Divanı (İnceleme-Metin)*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, Y. (2014). "Seyrî, Seyrî Efendi", *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*, <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/seyriseyri-efendi> (Erişim tarihi: 18.10.2020).
- Kaya Yiğit, B.-Kalyon, E. (2013). "Peşteli Hisâlî'nin Metâli'ü'n-Nezâ'ir Mecmuası ve Mecmuada Yer Alan Şairlerin Mahlasları", *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/1 Winter, s.335-371.
- Kınalızâde Hasan Çelebi (2017). *Tezkiretü's-Şu'arâ*, Hazırlayan: Aysun Sungurhan, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı, Yayınlar Dairesi Başkanlığı (<https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55834,kinalizade-hasan-celebipdf.pdf?0>). (Erişim tarihi: 17.10.2020).
- Köksal, F. (2013). "Hafî", *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*, <http://teis.yesevi.edu.tr/arama> (Erişim tarihi: 18.10.2020).
- Latifi (2000). *Tezkiretü's-Şuarâ ve Tabsiratü'n-Nüzemâ (İnceleme-Metin)*, Hazırlayan: Rıdvan Canım, Ankara: AKM Yayınları.

Tuman, N. (2001). *Tuhfe-i Nâilî*, Hazırlayanlar: Cemâl Kurnaz, Mustafa Tatçı, Ankara: Bizim Büro, C. 1.

Pervane b. Abdullah (2017). *Pervâne Bey Mecmuası*, Hazırlayan: Kamil Ali Gıynaş, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-194492/pervane-bey-mecmuasi.html> (Erişim tarihi: 18.10.2020).

Sehî Beg (2017). *Heşt Bihişt*, Hazırlayan: Halûk İpekten, Günay Kut, Mustafa İsen, Hüseyin Ayan, Turgut Karabey, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü.

Şemseddin Sâmî (1996). *Kâmusu'l-A'lâm, Tıpkıbasım*, Ankara: Kaşgar Neşriyat.

Ünver, İ. (2003). “Bir Mahlasın Değişik Okunuşları Üzerine”, *Ankara Üniversitesi Türkoloji Dergisi*, XVI, s. 9-18.

XII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu

