

**XVIII. ULUSLARARASI BÜYÜK TÜRK DİLİ KURULTAYI  
BİLDİRİLER KİTABI**

**KOSOVA – PRİŞTİNE  
(25 – 28 EYLÜL 2023)**

**XVIII. ULUSLARARASI BÜYÜK TÜRK DİLİ KURULTAYI  
BİLDİRİLER KİTABI**



**REDAKTÖR**

**Prof. Dr. Rasim ÖZYÜREK  
Dr. Öğr. Üyesi Mine DOĞAN  
Dr. Ayşegül CELEPOĞLU**

**SAYFA DÜZENİ VE GRAFİK TASARIMI**

**Mesut SAYGI**

**EDITÖR**

**Dr. Ayşegül CELEPOĞLU**

**ISBN: 987-975-6090**

**BASKI SAYISI:**

**BASKI: Meteksan Matbaacılık ve Teknik Sanayi Ticaret AŞ**

**BASIM TARİHİ:**

**YAYIN VE SERTİFİKA:**

**MATBAA SERTİFİKA NO:**

XVIII. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildiriler Kitabı'nın içerisinde yer alan tüm metin, resim ve içeriklerden makalenin yazarı sorumludur. Telif hakları Sempozyum Düzenleme Kurulu'na aittir. İçerikler hiçbir şekilde basılı veya elektronik bir ortamda izinsiz kullanılamaz, kopyalanamaz ve yayınlanamaz.



*“Millî his ile dil arasındaki bağ çok kuvvetlidir. Dilin millî ve zengin olması, millî hissin gelişmesinde başlıca etkidir. Türk dili, dillerin en zenginlerindedir. Yeter ki bu dil şuurla işlensin. Ülkesini, yüksek bağımsızlığını korumasını bilen Türk milleti, dilini de yabancı diller boyunduruğundan kurtarmalıdır.”*

**Mustafa Kemal ATATÜRK**



*“Türk milletinin dili Türkçedir. Türk dili kurultaylarında dünya dil bilginlerinin birlikte olacaklarına, Türk diliyle ilgili birçok güçlüğün çözümünü kolaylaştıracaklarına tüm kalbimle inanıyorum.”*

***Prof. Dr. İhsan DOĞRAMACI***  
*Hacettepe ve Bilkent Üniversitesi Kurucusu*

## ONURSAL BAŐKANLAR

**Büyükelçi Tunç ANGILI** - T.C. Priştine Büyükelçisi

**Prof. Dr. Gülsev KALE** – İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Mütevelli Heyeti Başkanı

**Doç. Dr. Fatma TAŞKIN** – İhsan Doğramacı Erbil Vakfı Başkan Vekili, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Öğretim Üyesi

**Prof. Dr. Qerim QERİMİ** – Kosova Priştine Üniversitesi Rektörü

**Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN** – Ege Üniversitesi Öğretim Üyesi

**Serkan KAYALAR** – TİKA Başkanı

**Prof. Dr. Şeref ATEŞ** – Yunus Emre Enstitüsü Başkanı

**Prof. Dr. Enver HASANOĞLU** – Uluslararası Pediatri Birliği (IPA) Başkanı

## KURULTAY DÜZENLEME KURULU BAŞKANLARI

**Dr. Rasim ÖZYÜREK** – XVIII. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Başkanı, TÜRKİYE

**Dr. Ergin JABLE** – Kosova Priştine Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Başkanı, KOSOVA

**Uğur TANYELİ** – TİKA Daire Başkanı, TÜRKİYE

**Dr. Yavuz KARTALLIOĞLU** – Yunus Emre Enstitüsü Başkanlığı, TÜRKİYE

## KURULTAY DÜZENLEME KURULU BAŞKAN YARDIMCILARI

**Dr. Ayşegül CELEPOĞLU** – Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanı

**Dr. Mine DOĞAN** – İzmir Demokrasi Üniversitesi Öğretim Üyesi

**Bilim Uzmanı Öğr. Gör. Ayşen GENÇTÜRK** – Ankara Bilkent BLIS Lisesi

## **BİLİM KURULU:**

- Dr. Abdurrahman GÜZEL – Başkent Üniversitesi Öğretim Üyesi, TÜRKİYE  
Dr. Âbide DOĞAN – Hacettepe Üniversitesi Öğretim Üyesi, TÜRKİYE  
Dr. Aleksandr TSOI – Lodz Üniversitesi Öğretim Üyesi, POLONYA  
Dr. Ali GÖÇER – Erciyes Üniversitesi Öğretim Üyesi, TÜRKİYE  
Dr. Anarkul SALKINBAYA – Kazak Millî Üniversitesi Öğretim Üyesi, KAZAKİSTAN  
Dr. Aygül HACIYEVA – Millî İlimler Akademisi Öğretim Üyesi, AZERBAYCAN  
Dr. Ayşegül Celepoğlu - Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE  
Dr. Aysu ATA – Ankara Üniversitesi Öğretim Üyesi, TÜRKİYE  
Dr. Aziz GÖKÇE – Bülent Ecevit Üniversitesi Öğretim Üyesi, TÜRKİYE  
Dr. Bayram BAŞ – Yıldız Teknik Üniversitesi Öğretim Üyesi, TÜRKİYE  
Dr. Celal DEMİR – Afyon Kocatepe Üniversitesi Öğretim Üyesi, TÜRKİYE  
Dr. Dilek ÜNVEREN – Süleyman Demirel Üniversitesi Öğretim Üyesi, TÜRKİYE  
Dr. Dürdane RAHİMZADE – Azerbaycan Tıp Üniversitesi Öğretim Üyesi, AZERBAYCAN  
Dr. Esin HÜDAVERDİ – Priştine Üniversitesi Öğretim Üyesi, KOSOVA  
Dr. Ergin JABLE - Priştine Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanı, KOSOVA  
Dr. Eyüp AKMAN – Kastamonu Üniversitesi Öğretim Üyesi, TÜRKİYE  
Dr. Fatih KEMİK - Priştine Üniversitesi Öğretim Üyesi, KOSOVA  
Dr. Fatih KİRİŞÇİOĞLU – Hacı Bayram Veli Üniversitesi Öğretim Üyesi, TÜRKİYE  
Dr. Gürer GÜLSEVİN – Ege Üniversitesi Öğretim Üyesi, TÜRKİYE  
Dr. Halit KARATAY – Abant İzzet Baysal Üniversitesi Öğretim Üyesi, TÜRKİYE  
Dr. Hamza ZÜLFİKAR – Ankara Üniversitesi Öğretim Üyesi, TÜRKİYE  
Dr. Hatice ŞAHİN – Uludağ Üniversitesi Öğretim Üyesi, TÜRKİYE  
Dr. İlhan ERDEM – Atatürk Üniversitesi, TÜRKİYE  
Dr. İsa SÜLÇEVİSİ - Kosova Priştine Üniversitesi Öğretim Üyesi, KOSOVA  
Dr. İsmet ÇETİN – Gazi Üniversitesi Öğretim Üyesi, TÜRKİYE  
Dr. Kerima FİLAN – Saraybosna Üniversitesi Öğretim Üyesi, BOSNA HERSEK  
Dr. Kerime ÜSTÜNOVA – Uludağ Üniversitesi Öğretim Üyesi, TÜRKİYE  
Dr. Lindita RUGOVA - Priştine Üniversitesi Öğretim Üyesi, KOSOVA  
Dr. Mahir KALFA – Hacettepe Üniversitesi Öğretim Üyesi, TÜRKİYE  
Dr. Mehmet DEMİRYÜREK – Hitit Üniversitesi Öğretim Üyesi, TÜRKİYE  
Dr. Meral DEMİRYÜREK – Hitit Üniversitesi Öğretim Üyesi, TÜRKİYE  
Dr. Mine Nihan DOĞAN – İzmir Demokrasi Üniversitesi Öğretim Üyesi, TÜRKİYE  
Dr. Muammer NURLU – Gazi Üniversitesi Öğretim Üyesi, TÜRKİYE  
Dr. Muhammet Ali ŞERİF – Kerkük Üniversitesi IRAK  
Dr. Mustafa ÖNER – Ege Üniversitesi Öğretim Üyesi, TÜRKİYE  
Dr. Naciye YILDIZ – Hacı Bayram Veli Üniversitesi Öğretim Üyesi, TÜRKİYE  
Dr. Nebahat SÜLÇEVİSİ – Priştine Üniversitesi Öğretim Üyesi, KOSOVA  
Dr. Necati DEMİR – Gazi Üniversitesi Öğretim Üyesi, TÜRKİYE  
Dr. Neci AKŞİT – Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğretim Üyesi, TÜRKİYE  
Dr. Ömer TÜRKMENÖĞLU – Gazi Üniversitesi Öğretim Üyesi, TÜRKİYE  
Dr. Rasim ÖZYÜREK – İhsan Doğramacı Erbil Vakfı Eğitim-Öğretim Koordinatörü Öğretim Üyesi, TÜRKİYE  
Dr. Shaymaa Emad Yahya – Musul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanı, IRAK  
Dr. Yavuz KARTALLIOĞLU – Yunus Emre Enstitüsü Başkanlığı Başkan Yardımcısı, TÜRKİYE  
Dr. Zeki KAYMAZ – Ege Üniversitesi Öğretim Üyesi, TÜRKİYE  
Dr. Zühal YÜKSEL – Hacı Bayram Veli Üniversitesi Öğretim Üyesi, TÜRKİYE

## **KURULTAY ACILIŞ KONUŞMALARI**

### **26 EYLÜL 2023 XVIII. ULUSLARARASI BÜYÜK TÜRK DİLİ KURULTAYI DÜZENLEME KURULU BAŞKANI DR. RASİM ÖZYÜREK'İN KONUŞMASI**

Sayın Büyükelçimiz, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanım, İhsan Doğramacı Erbil Vakfı Başkan Vekilim Priştine Üniversitesi yetkilileri, TİKA, Yunus Emre Enstitüsü yetkilileri, kurultayımıza katılan değerli misafirler, akademisyenlerimiz, sevgili öğrencilerimiz, XVIII. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayına hoş geldiniz.

Hepinizi XVIII. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı'nda ağırlamaktan büyük bir mutluluk duyuyoruz. Cumhuriyetimizin kuruluşunun yüzüncü yılı Millî mücadeleye ilk adım atılışının 103. yılı anısına kurultayımızı gerçekleştiriyoruz. Bugün burada, tarih ve kültür açısından önemli bir birlikteliği kutlamak için bir araya geldik. Türk dili zenginliği ve derinliği, bizi birleştiren ortak değerlerimizdir. Bilimsel nitelikli, geniş katılımlı bir etkinlik olan bu kurultayda Türk dilinin öz zenginliğini meydana çıkarmak onu dünya dilleri arasında değerine yaraşır yüksekliğe erdirmek Türk dili ile ilgili gelişmeleri görüşmek yeni tespitleri tartışmak amacıyla gerçekleştiriyoruz.

Kurultayımız, dilimizin evrenselliğini, yaygınlığını ve çeşitliliğini vurgulamak için özel bir platform sunuyor. Türk dili, Asya'dan Balkanlar'a, Kafkaslardan Orta Doğu'ya uzanan geniş bir coğrafyada konuşulurken, bu coğrafyalarda yaşayan milyonlarca insanı birbirine bağlamaktadır. Bugün, dünya üzerindeki Türk dili konuşan insanlar arasında dilimizin gücünü ve dayanışmasını bir kez daha hissediyoruz.

Türk dilinin büyük bir tarih ve kültür mirası olduğunu biliyoruz. Binlerce yıllık geçmişi boyunca Türk dilinin etkisi, medeniyetler arası köprüler kurarak genişlemiştir. Bu dil, şiirin, edebiyatın, müziğin ve düşüncenin ifadesinde özgün bir yol açmıştır. Birbirinden değerli konuşmacılarımızın, bilim insanlarımızın ve yazarlarımızın katkılarıyla, bugün dilimizin zenginliklerini ve çeşitliliklerini keşfetme fırsatına sahibiz.

Ancak, bu büyük zenginliğe rağmen, Türk dili hala bazı zorluklarla karşı karşıyadır. Dilin korunması, geliştirilmesi ve gelecek nesillere aktarılması için ortak bir sorumluluk taşımaktayız. Bu kurultay, bu sorumluluğu yerine getirmek için bir fırsat sunmaktadır. Dil bilimciler, eğitimciler, yazarlar ve kültür elçileri olarak, dilimizin önemini vurgulamalı ve dilin yaşaması için çaba göstermeliyiz.

Sevgili katılımcılar, Türk dili sadece bir iletişim aracı değildir. Türk dilinin kalbinde, milyonlarca insanın hikâyesi, umudu ve geleceği yatar. Dilimiz, geçmişten gelen bir mirasın yanı sıra geleceğe açılan bir penceredir. Türk dilini gelecek nesillere taşımak, onun zenginliklerini ve çeşitliliğini korumak bizim sorumluluğumuzdur.

Bu kurultay, Türk dili ve kültürünün uluslararası platformda daha fazla tanınmasını sağlamak için bir adım olacaktır. Dilimizin evrenselliğini vurgulamak, dil aracılığıyla insanlar arasında anlayış ve dostluk köprüleri kurmak görevimiz olmalıdır. Bu kurultayların yapılmasında bize yol gösteren sevdiğimiz saydığımız kurucumuz Prof. Dr. İhsan Doğramacı hocamızı rahmetle anıyoruz. Hocamızdan sonra bu kurultayların yapılmasında emeği geçen çok değerli bilim insanı, yönetici Prof. Dr. Ali Doğramacı'ya şahsım akademisyenler adına teşekkür eder saygılarımı sunuyorum. Kurultayımızın yapılmasında emeği geçen Priştine Büyükelçisi Sayın Tunç Angılı'ya, İhsan Doğramacı Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanımız Sayın Prof. Dr. Gülsev Kale'ye İhsan Doğramacı Erbil Vakfı Başkan Vekilimiz Sayın Doç. Dr. Fatma Taşkın'a, TİKA, Yunus Emre Enstitüsü, başkanlarına, Priştine Üniversitesi yetkililerine kurultaya bildirileriyle katılan akademisyenlere de teşekkür ediyorum.

**Dr. Rasim ÖZYÜREK**  
**XVIII. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı**  
**Düzenleme Kurulu Başkanı**

**KOSOVA PRİŞTİNE ÜNİVERSİTESİ TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI BÖLÜMÜ BAŞKANI  
VE XVIII. ULUSLARARASI BÜYÜK TÜRK DİLİ KURULTAYI EŞ BAŞKANI DR.  
ERGİN JABLE'NİN KONUŞMASI**

Saygıdeğer protokol üyeleri, değerli öğretim üyeleri, sevgili öğrencilerimiz, sayın misafirler. İstanbul'dan önce Türkçenin anadili olarak konuşulduğu ve kalbinde Şah-ı Şehit'in yattığı şehitler merkezine hoş geldiniz.

Bu tarihi günde, merkez vatan başta olmak üzere Türk'ün Dil Bayramı'nda, bölümümüzü, toplumumuzu, ülkemizi unutmayan ve bu kurultayın gerçekleşmesinde Bilkent Üniversitesi'ne ve değerli üyelerine teşekkür ediyoruz.

**Tarih boyunca türkü ile yolumuzu bulan biz, türküyü unuttuk, yolumuzu kaybettik.**

Kosova'da Türkler eğitim haklarını 1951'de kazanmıştır. Lakin, kendilerini yeterince savunamamışlardır. 40 yıl öncesine kadar Balkanlar'da prestij dili olan Türkçe, 40 yıl sonra prestij dili olmaktan çıkmış, yerel dil haline gelmiştir.

Dil haklarından maruz kalan toplum her geçen gün ilerleyen ve tüm dünyayı etkisi altına alan teknolojinin gelişmesiyle Orhun Abidelerinde gördüğümüz Çinlilerin Köktürlere oynadığı oyunun ve bugün küreselleşme güçleri tarafından hangi ülkede olursa olsun aynı oyunun devam ettiğini gördükçe umutlarımız azalsa bile çalışmakla karşı çıkışımız devam etmiştir.

Dil ve kültürleri tamamen ortadan kaldırmak için küreselleşme güçleri çeşitli baskılar uygulayıp vatan anlayışını kaldırmak istemesiyle birlikte, saflarımızdan onlara uyanlar da olsa, bu uğurda can verenlerle Türkçenin aynı hızla devam edeceği görülmektedir.

Tedbirsizliğin getirdiği disiplinsizlik ve liyakatsizlik gibi ciddiye almadığımız iki küçük sorun, iki büyük sorunu üretmiştir. Birincisi, (özellikle Atatürk'ün vefatından sonra) İktidarlar - Muhalefetler ile ikincisi Türk sorunu ortaya çıkmıştır.

Ticari davaları milli davalar ile birbirine karıştıran siyasi zihniyet toplumu birçok hakkından mahrum etmiş, şahsi menfaati ön plana taşımış, dilin ortadan kaldırılmasıyla Türk'ü vatanından etmiş, dil vatanlarını gündemden çıkarmışlardır. Dilimizle beraber tapu senetlerimiz olan mezar taşlarımızın kırılıp yok olmasından başlayarak var olan diğer eserlerimizin çoğu zarar görmüştür. Türk dili ve kültürü hariç her şeye değer verilmiş, böylece yansıma ile Balkanlar'a uzanıp aynı hastalığı taşımış ve maalesef bu anlayış Türkleri Türkçeden etmiştir.

Yugoslavya dağıldıktan sonra daha dün AB ve BM misyonları tarafından 17 yıl önce Türk dilinin resmiyeti anayasadan çıkarılmış, belediyeler nezdinde tanınmıştır. 24 yıl önce özgürlüğüne ve 15 yıl önce Kosova'yı bağımsızlığına kavuşturan ve tanıyan aynı güçler bugün bölünmesine göz kırpmaktadırlar.

Bu güçler sayesinde, 30 yıl Türkçe yayınlanan "TAN" gazetesi ve beraberinde birçok dergi, Türk Halk Orkestrası kapatılmıştır. Türkçe yayın yapan Radyo ve TV'de çalışan gazetecilerin sayısı asgarinin altına düşürülmüştür. Yüzün üzerinde şair, yazar, gazeteci kısacası aydınımızın çoğu eser üretebilecek en verimli dönemlerinde işsiz kalmışlardır. Her şeye rağmen aydınlarımız edebi eserler üretmeye devam etmiştir.

35 yıldır birçok eser üreten ve çalışmalarına devam eden Türkoloji bölümüne son 4 yıl içerisinde lisans programına kaydolun öğrenci sayısı 100'ü aşmış, Yüksek Lisans programına toplam 57 öğrenci kaydolmuştur.

Bizler, ayakta durmaya gayret eden Türkoloji bölümünü yaşatmaya çalışırken, 1951'den bu yana var olan ve sürekli sorun yaşayan Türkçe eğitim bu yıl son bulmak üzere olan Gilan, Dobriçan ve Mitroviça'da toplumumuza bir yara daha eklenmiştir.



Merkez vatan dediğimiz Cumhuriyet'in 100. yılını bizler buruk sevinç ile kutlasak da bu yarayı milletimiz farklı bir yerde telafi edecektir ümidiyle, Balkan Türklüğü, Millî lider Gazi Mustafa Kemal Atatürk'e siyasi olarak bakmayan, gönülden bağlı olan, emanetine sahip çıkmaya çalışan ve emanet ettiği Evlad-ı Fatihanlar Evlad-ı Gariban olmamalı, bu emanet unutulmamalıdır.

Milletçe en büyük hatamız ise bilmeden, dinlemeden, düşünmeden, araştırmadan, incelemeyen, sorgulamadan yargıda bulunmamız olmuştur. Taşeron görevlerini üstlenen ve bu karakteri taşıyan makam sahipleri türerken Türkler ve Türkçe en büyük zararı görmüştür.

Oysaki (tüm Türkler ve Türkçe için geçerli olan) milletimizin kurtuluşu iki bin yıl önce Bilge Kağan, bin yıl önce Alpaslan, 500 yıl önce Fatih ve 100 yıl önce Atatürk yasaları ile hareket edilmesi ve gerçekleştirilmesi denenmelidir.

Milletimiz kalıp beyinler yetiştirme yerine evrensel beyinler yetiştirmelidir. Bilimden çok buraya gelmeniz yeterli.

Vuslat anında nefesimizi alan ecel olsa bile şehit olan Murat ve arkadaşları, Yücel şehitleri, Türk ile Türkçe için çıkmayan canımız utansın.

Sorunlarımızı yakından takip eden ve sınırsız destek veren Dekanlığımıza, Rektörlüğümüze T.C. Büyükelçiliğine, TİKA'ya, TSK'ya, YEE'ye, araştırmacı-yazar Osman Atalay'a teşekkür ediyoruz. Üç kere dizimi yere dokunarak tüm Türk Dünyası'nın Dil Bayramı'nı kutluyor, selamlarımı gönderiyorum.

Medeniyetler beşiği Anadolu'dan kültürler mozaiği olan Balkanlar'a özünde Kosova'ya tekrar hoş geldiniz.

**Dr. Ergin JABLE**  
**Kosova Priştine Üniversitesi TDE Bölümü Başkanı**

### **İHSAN DOĞRAMACI ERBİL VAKFI BAŞKAN VEKİLİ DR. FATMA TAŞKIN'IN KONUŞMASI**

Sayın Katılımcılar,

Dünyanın çeşitli köşelerinden gelen, Türk dili üzerinde çalışan, bilim insanları, yazarları, gazetecileri, öğretmen ve öğrencileri aramızda görmekten onur duyuyorum. 18 inci Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı gibi anlamlı bir organizasyon olan toplantı, öncelikle İhsan Doğramacı Erbil Vakfı ve yanı sıra değerli TİKA ve Yunus Emre Entitüsünün destekleri ve Kosova Priştine Üniversitesinin değerli öğretim üyelerinin katkıları ile hazırlanmıştır.

İhsan Doğramacı Erbil Vakfının kurucusu olan Prof. İhsan Doğramacı'nın sağlık, bilim ve akademik hayata katkıları tartışılmazdır. 1960 yıllarında pediatri alanında Ankara'daki çalışmalarından sonra Hacettepe Hastanesini ve Hacettepe Üniversitesini kurmuştur.

1980'lerin sonunda ise Türkiye'deki araştırma ve bilimsel çalışmaların ilerlemesini, uluslararası düzeyde bilimsel katkı yaratabilmeyi amaçlamış ve İngilizce eğitim yapan bir özel vakıf üniversitesi kavramını Türkiye'de ilk olarak geliştirmiş ve Bilkent Üniversitesini kurmuştur. Hakikatte, bu üniversite Türk akademik hayatına yeni bir yol ve bakış açısı getirmiş, akademik hayatın çehresi değişmiş ve uluslararası bilimsel katkıların hızlı şekilde artmasını sağlamıştır.

Bütün bu çalışmalarında, Prof. İhsan Doğramacı her zaman Türkçeye ve Türk dilinin gelişmesine önem vermiş ve bu konuyu en ön planda tutmuştur. Türk dilinin, doğru ve etkili kullanımı; dil biliminin yayılması ve dil eğitiminin doğru yapılması; Türkçenin bir bilim dili ve kültürler arası iletişimi sağlayan bir araç olarak gelişmesine çok önem vermiş ve büyük katkılar sağlamıştır.

Birincisi 2000'li yılların başında, Ankara'da yapılan Uluslararası Türk Dili Kurultayı, İhsan Doğramacı'nın Türk diline katkılarından bir tanesidir.

Yıllar içerisinde, geniş bir coğrafyada, Polonya, Yunanistan, Bulgaristan, Arnavutluk, Romanya, Macaristan, yanı sıra Azerbaycan, Özbekistan, Kırım, Irak, Gürcistan'da Türk Dili Kurultayı yapılmıştır.

18'inci Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı'nın, Kosova Pristine Üniversitesi destekleri ile yapılmasından çok mutluyuz. Bugün burada, dil bilimcileri, edebiyatçıları, eğitimcileri, sanatçıları ve dilin gündelik hayatta kullanıcıları bir araya gelerek dil üzerine düşüncelerini paylaşacaktır. Dilimizin doğru ve etkili kullanımı, dil biliminin ve dil eğitiminin güncel konuları, dildeki değişim ve dönüşüm, dil politikaları gibi pek çok konu burada ele alınacak ve tartışılacaktır. Bu Kurultayın Pristine'de yapılıyor olması bizi çok onurlandırıyor.

Bu Kurultay, T.C. Priştine Büyükelçimiz Tunç Angılı'nın himayelerinde daha da anlamlı bir hal almaktadır. Kendilerine sonsuz teşekkürlerimizi belirtmek istiyorum.

Teşekkür etmek istediğim önemli bir kişi ise Kurultay'ın başından itibaren bütün çalışmalarını, değerli arkadaşları ile birlikte hazırlayan, her detayı ve kişisi ile tek tek ilgilenen hocamız Dr. Rasim Özyürek'e hem teşekkür ediyor hem de müteşekkirdiğimize söylemek istiyorum ve sağlıklar diliyorum.

İhsan Doğramacı Erbil Vakfı Başkan Vekili olarak kendilerine şahsım ve kurultayımıza katılan bilim insanları adına teşekkür eder, saygılar sunarım.

**Dr. Fatma TAŞKIN**  
**İhsan Doğramacı Erbil Vakfı Başkan Vekili**

### **BİLKENT ÜNİVERSİTESİ MÜTEVELLİ HEYETİ BAŞKANI DR. GÜLSEV KALE'NİN KONUŞMASI**

Türkiye Cumhuriyeti'nin Sayın Büyükelçisi,  
Türk diline gönül veren değerli bilim insanları, sevgili öğrenciler ve katılımcılar,  
Bugün 18'ncisi kutlanmakta olan bu kurultayı Cumhuriyetimiz'in 100. yılında Balkanların dost ülkesi Kosova'da Priştine Üniversitesinde gerçekleştirmenin mutluluğunu yaşıyoruz.

Bizlere bu güzelliği, gönül birliğiyle sunan tüm kuruluşlara, şahsım ve İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi adına teşekkürlerimi sunuyorum.

İnsanlar arasındaki iletişimin en temel araçlarından biri olan dil ulusların geçmişten devraldıkları ve gelecek kuşaklara aktarmakla sorumlu oldukları bir mirastır. Bu mirası zenginleştirmek, güçlendirmek, günümüzde kullanılır hale getirmek için kurultaya katılan dil bilimcilerine, edebiyatçılara, eğitimci ve kültür temsilcilerine başarılar diliyorum.

Değerli Katılımcılar

Türk Dili binlerce yıllık tarih boyunca Orta Asya'dan Anadolu'ya, Türkmeneli'ne, Balkanlar'dan Sibiryaya uzanan geniş bir coğrafyada birçok medeniyetin sesi olmuştur. Bugünde Türk Dili evrensel birlikteliğin simgesi olmaya devam etmelidir. Farklı coğrafyalarda yaşayan Türk toplulukları anadilleri aracılığıyla köklerine olan sevgi ve bağlılıklarını tarihten gelen ortak değerlerini paylaşmalıdır. Bu amaç doğrultusunda Kurultaya katılan tüm ülke ve topluluk temsilcilerinin kültür, bilgi alışverişi yaparak yeni fikirlerle sorunlara çözümler üreteceklerine inancım tamdır.

Türkçe'nin kalıcı ve uzun ömürlü olabilmesi için "ortak yazım"ın da hayata geçirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Gelecekteki kurultay çalışmalarında bu konunun da ele alınacağı yazılı mirasların okunabilirliğinin daha çok sayıda ülke ve topluluklarda gerçekleşeceği inancıyla konuşarak anlaşmak kadar yazı ile iletişimin önemini bir kez daha vurgulamak istiyorum. 91 yıl önce Genç Türk Cumhuriyeti'nin 9. yılında Türk Dil Kurumunu kurarak Osmanlı'dan miras kalan dili Türkçeleştirmek adına devrimler gerçekleştiren bugün sahip olduğumuz ulusal değerlerimizi bizlere bağışlayan, bir balkan şehrinde dünyaya gelen Ulu Önder Atatürk'e ve onun izinden gidecek ilkelere sahip çıkacak genç neslin yetişmesi için üniversiteler, eğitim kurumları açan ve Vakıflar kuran Türkmeneli Erbil doğumlu İhsan Doğramacı'ya saygı ve şükranlarımı sunuyorum, rahmet ve minnetle anıyorum. Ruhları şad olsun.

Saygılarımla...

**Dr. Gülsev KALE**  
**Bilkent Üniversitesi Mütevelli Heyeti Başkanı**

## TÜRKİYE CUMHURİYETİ PRİŞTİNE BÜYÜKELÇİSİ TUNÇ ANGILI'NIN KONUŞMASI

18. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Başkanları,  
Priştine Üniversitesi'nin Kıymetli Rektörü,  
İhsan Doğramacı Erbil Vakfı ve Bilkent Üniversitesi'nin Değerli Yöneticileri,

Saygıdeğer Katılımcılar,

18. Uluslararası Türk Dili Kurultayı'nın Türkçenin Balkanlardaki ata yurdu Kosova'da gerçekleştirilmesinde emeği geçen herkesi saygıyla selamlıyor, şükranlarımı sunuyorum. Bu kurultayın açılışında konuşma yapmam istendiğinde sizlerin zaten bilmediği ne söyleyebileceğimi düşündüm.

Sonra Türk Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanımız Ergin beyin bana gönderdiği bir makalesinden ismini anımsaymadığım bir hocamızın şu sözünü hatırladım: "Türkoloji benim için sadece ilmi bir mesele değil, aynı zamanda milli bir meseledir."

Bu cümle zihnimde bazı başka düşüncelerin kapılarını açtı. İzin verirseniz sizlerle kısaca paylaşmak istiyorum.

Filoloji bir milletin bilimsel metotla kendini tanıması ve derinlemesine anlamasının bir anahtarıdır bana göre.

Bu nedenle bu sene yüzüncü yılını kutladığımız Cumhuriyetimizin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün sadece Türk Dil Kurumunu kurması değil aynı zamanda ülkemizin ilk filoloji fakültesi olan Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesinin kuruluşunu da bizzat takip etmesi büyük bir vizyona sahip olduğunun açık delilleridir.

Kendini tanımayı modern psikoloji bilimini kuran Freud şöyle formüle ediyordu: bilinçdışındakilerin bilinç düzeyine getirilmesi ve onlarla yüzleşmesi.

Bizim eskiden beri bildiğimiz bir şeydir bu aslında. Nefsini bilen Rabbini bilir sözünün arkasındaki hikmet kendini tanımayı, bilmeyi her şeyin başlangıcı sayar.

İşte Türkolojinin sadece ilmi değil milli bir mesele olmasının ardında yatan sır da burada saklı diye düşünüyorum. Çünkü kendini, kendi milletini, kendi dilini bilmeyen, tanımayan ve anlamayan, evrensel olanı da kavrayamaz.

Bu yüzden Cengiz Aytmatov'un Gün Uzar Yüzyıl Olur isimli o müthiş romanında Nayman Ana kendini kaybetmiş oğluna Adını bil, Atanı bil diye seslenir. Dili bir kenara bırakarak kendini bilmek mümkün değildir. Çünkü dil sadece konuşmanın değil düşünmenin de aracıdır. Düşünmenin de düşlerin de duyguların da geçmişle bugünü bağlayan dokuların da ifadesi dille olur. Dil unutulursa insan makineleşir veya Aytmatov'un romanında anlattığı gibi mankurtlaşır.

Bu yüzden Türkoloji sadece Türkçenin yapısıyla değil Türkçe söylenen masallarla, Türkçe görülen rüyalarla, Türkçe yazılan şiirlerle de ilgilidir bana göre. Türkçenin hem en tepelere çıktığı hem en derinlere indiği yer neresidir dersiniz bence şiirdir.

Modern Türk şiirinin benim için kutup yıldızlarından Edip Cansever'in Türkçenin doruklarında dolaşan Ben Ruhi Bey Nasılım adlı uzun şiiri "İnsan Yaşyorken Özgürdür" diye biter. Haddim olmayarak bunu biraz değiştirip "Milletler, Dilleri Yaşyorken Özgürdür." demek geliyor içimden. Hem kuşların göklerde dolaştığı gibi kendi muhayyilelerinde özgürce dolaşabilmeleri anlamında böyledir.

Hem de özgür kelimesinin çağrıştırdığı gibi özlerini gürleştirebilmeleri anlamında özgürlerdir. Türkçenin yaşıyor olmasına geçmişte ve bugün katkı sağlayanları saygıyla yad ediyor, bu kurultayın başarılı geçmesi dilekleriyle sizleri saygıyla selamlıyorum.

**Tunç ANGILI**  
**T.C. Priştine Büyükelçisi**

## KURULTAY BİLDİRİLERİ

### YAKUP KADRI’NİN KALEMİNDEN ANKARA – MOSKOVA – ROMA

Prof. Dr. Abide DOĞAN\*

#### ÖZET

İnkılap ile özdeşleşen mekânlar, Yakup Kadri’nin gözünden uzun tasvirler yardımıyla özgürlük ve adalet izleklerini imgelemektedir. Türk inkılabının kendine göre bir ideolojisi olması gerektiği düşüncesi, yazarı mekânlarla özdeşleşen idealler kurgulamaya itmektedir. Toplumsal alanda köklü değişiklikler yapılmazsa modernleşmenin yeterince anlaşılacağı hakkındaki görüşleri, gezdiği şehirlerin mukayeselerini yapmasını sağlamaktadır. İnkılap kadrosuna dair değerlendirmeleriyle romanlarını kurgulamakla birlikte, yerleştirdiği imgelerle bu fikirlerini düşünce yazılarında da pekiştirmektedir.

Kadro dergisinde kaleme aldığı makalelerden “Ankara, Moskova, Roma”, yazarın konu hakkındaki fikirlerinin başkentler üzerinden mekân-düşünce bağlamında özdeşleştirilmesidir. Yakup Kadri’ye göre bu üç büyük şehir toplum hareketinin merkezi konumundadır. Cumhuriyet hareketini temsil eden Ankara, Komünizmi akla getiren Moskova ve Faşizmin sembolü Roma, bu devirde dikkati çeken mekânlardandır. Bu bildiriye Yakup Kadri’nin bakış açısıyla bu üç şehir sosyal, ekonomik ve edebî yönleriyle değerlendirilecektir.

İkinci Dünya Savaşı’nın hemen ardından Türkiye, Rusya ve İtalya’da yönetim şekli değişir. Üç farklı ideolojinin üç başkentte yönetim biçimi olarak tesisi dikkat çekicidir. 1917 Ekim devriminden sonra Rusya Çarlık dönemine veda ederek Marksist/Komünist ideolojiyle karşılaşır. Faşizm 1922 yılında İtalya’da Mussolini’nin yönetime gelmesiyle resmî olarak uygulanmaya başlar. 1923 yılında da Ankara’da Atatürk tarafından Cumhuriyet ilan edilir.

Ocak 1932-Ocak1935 yılları arasında Atatürk’ün izni ile devrimin ideolojisini yapmak için yayınlanan Kadro dergisinin kurucuları arasında da yer alan Yakup Kadri de söz konusu üç başkentten ideolojilerini değerlendirmiştir.

Yakup Kadri’ye göre, “Ankara – Moskova – Roma, harp sonu devrinde her biri bir başka mahiyet ifade eden üç büyük cemiyet hareketinin üç merkezi ve üç mihveridir. (...) Bu üç merkez arasında müşterek olan nedir? “Dar ve manasız görüş, bu sorunun cevabını derhal, dar ve manasız bir politika kombinezonu içinde aramak ister.

Hâlbuki bizce her üç harekette de asıl olan, bu hareketlere sahne olan her üç memleketin, klasik yollar ve kaideler haricinde “yeniden ve teknik kuruluşu”dur. Bu kuruluş cidalinde şart olan inkılap idealizmi ve nefis feragati, her üç hareketin rehber kadrosu için zaruri bir ahlak iştirakini ifade eder. Metot ve ahlak iştirâki, Ankara, Moskova ve Roma’nın müşterek seciyesini teşkil edecektir denilebilir.” (Kadro, Haziran-1932, s:3) (Giriş yazısı).

Yakup Kadri tarafından yazılan bu yazı dizisi Kadro dergisinde on bölüm olarak 6-16. sayılarda Haziran 1932 – Nisan 1933 yılları arasında yayınlanmıştır. Yazı dizisinin ilkinde yazar, Fransa İnkılâbı, liberal sistem ve dünya buhranı, Cihan Harbi, Cemiyet-i Akvâm, SSCB ile ilgili düşüncelerine anekdotlarla yer vermiştir. Bu anekdotlardan birini okuyalım:

1789, 14 Temmuz sabahı, XVI. Louis'nin mabeyncilerinden biri, efendisini telaşla uyandırır. Paris halkının Bastille üzerine yürüdüğünü haber verir.

XVI. Louis; bunun bir isyan olduğunu söyleyince, mabeynci R. başını önüne eğip bunun bir ihtilâl olduğunu ifade eder. 16. Louis ne yazık ki, giyotine gideceği sabaha kadar, bunun bir ihtilal olacağına ihtimal verememiştir. Napolyon'un da dediği gibi, "Şu budala Louis, Versailles'a gelen halkın üzerine beş altı topun ağzını çeviriverseymiş, başına gelenlerin hiçbiri olmazmış" (Yakup Kadri, Haziran,1932, s:37).

Bizde de Fransa inkılâbının nasıl telâkki edildiğine dair elimizde pek az belge olduğunu bildiren Yakup Kadri, hâlbuki bu inkılâbın doğurduğu prensiplerin yeni cemiyetler kurduğunu, onlara hususi şekil ve mahiyetlerini verdiğini, bu cemiyetlerin o inkılâbın ruhuna göre geliştiğini düşünür. Ayrıca sanayi arttıkça kendilerine dışarda pazar aramak derdine düşen Avrupa milletlerinin bu düzen dışında kalan dünya kıtalarını kendi aralarında paylaşmak sevdasına düştüklerini; bunun sonucunda Cihan Harbi'nin patladığını kaydeder. Bu harp liberal sistemin, dolayısıyla Fransa ihtilâlinin de iflası gibi düşünülebilir. Başta Fransa olmak üzere, bütün galip devletler kardeşlik, eşitlik ve insaniyet kelimelerini unutarak yalnız kılıç hakkından bahsederler ve dünyayı bu kılıçla bir tepsi içine konmuş pasta gibi bölüp paylaşmışlardır. Sonunda bir galat-ı hilkat: Cemiyet-i Akvâm kurulmuştur. "Milletlerin kendi mukadderatlarına kendileri sahip olmaları" esası üzerine teşekkül ettiği söylenen bu kuruluşta milletlerin kaderi bir iki emperyalist devletin hırs ve hevesine teslim edilmiştir. Böylece küçük milletlerin istismarı kolaylaşmıştır.

Yakup Kadri konuya tarihi bir perspektiften bakarak gelişme ve değişimleri özetledikten sonra, sözü SSCB'ne getirir. Tüyer ürpertici entrikalarla, fitne-fesadın, zulüm ve kötülüklerin kaynağı olarak gösterdiği Batı'nın milletler cemiyetinin çürümüşlüğüünün karşısında "yeni bir dünya", "yeni bir insanlık", "yeni bir cemiyet" nizamının doğmakta olduğu SSCB'yi garip bir lakaytlık ve gafletle değil, içten gelen bir dikkat ve alâka ile takibe koyduklarını bildirir. Çünkü Rus inkılâbı lâkayt bir gözle tetkik edilecek gibi değildir. Ciddi bir meseledir (Yakup Kadri, Haziran,1932, s:40).

Dizinin ikinci yazısında da Bir Hatıra, Hatıranın Tahlili, İstiklâl Harbi – Rus Harbi, Bazı Hadiselerin Manası başlıkları altında değerlendirmeler yer alır. Rus ihtilali ile yaşananlar, Rusların İstanbul üzerindeki haklarından vazgeçmeyeceklerini söylemeleri, İngiltere, Fransa, İsviçre, Belçika ve Almanya'da yaşananlar, savaşlar, inkılâplar, milliyet, ırk, fikir, mezhep ve menfaat çatışmalarıyla kaynaşan Avrupa... Yakup Kadri bu durumu şu benzetmeyle özetler: "Sanki Avrupa'nın göbeğini teşkil eden bu noktada Avrupa medeniyetinin barsakları dışına fırlamış gibiydi" (Yakup Kadri, Haziran,1932, s:34).

Yakup Kadri, 1917 Rus inkılâbının prensiplerinin de ilk günden itibaren bu mahşerin içine katıldığını; bu durumun İsviçre'yi de etkilediğini; İsviçre'nin çeşitli yerlerinde komünist diktatorasının hüküm sürdüğünü; bu olay üzerine İsviçre'de derhal antikomünist hareketlerin başladığını; Fransa'nın da bu olaya katılarak İsviçre'ye yardım ettiğini, komünistlerin yakalanıp izlendiğini belirtir.

Yakup Kadri 1926-28 yıllarında tedavi için İsviçre'ye gitmiş; oradan Milliyet gazetesine yazılar göndermiş, daha sonra da bunları Alp Dağları'ndan başlığı altında kitap halinde bastırmıştır. İsviçre'deki gelişmeleri de böylece izlediği anlaşılmaktadır.

Yakup Kadri Rus ihtilali karşısında Fransa gibi düşünür. Bunun nedeni anlamak için Anadolu İstiklal harbinin ateşinden geçmesi gerektiğini anlamıştır.

İstiklal Harbi (1922) ile Rus inkılâbı (1917) sırasında iki ülke inkılâpçıları/milliyetçileri arasında oluşan dostluğun tesadüfi olmadığını anlar Yakup Kadri. Lenin ile Mustafa

Kemal bu olayların kahramanlarıdır. Mustafa Kemal kendine has görüş/kavrayış kudretiyle her iki hareket arasındaki paralel hattı baştan görmüş, anlamış ve keşfetmiştir. Lenin “Dünya yüzünün bütün milli istiklâl davaları bizim davamızdır” derken; Mustafa Kemal, düşman kelimesi yerine “Avrupa imperialistleri” tabirini kullanırken öbürü berikinin dilini konuşmuş; beriki öbürünün yerine söylemiş olur” (Yakup Kadri, Haziran,1932, s:33).

Yakup Kadri’ye göre, Türk nasyonalist inkılâp edebiyatıyla, Rus komünist inkılâp edebiyatı arasındaki bu benzeyiş de rastgele bir şey değildir. Gazi’nin millet meclisindeki nutuklarında komünizm velvelesi sezilmiş olabilirse de Gazi hiçbir zaman komünizmaya meyletmemiştir. En ümitsiz anlarında bile düşündüğü komünizma bu değildir. Her iki şefin söylemlerinde imperyalist yaftası sezilmektedir (Yakup Kadri, Haziran,1932, s:33).

Dizinin üçüncü yazısında Marksizima, Leninizma, ilk intiba ve ilk müşahedelere yer verilmiştir.

Yakup Kadri Rusya’daki değişimin doğudan batıya tüm ülkeleri nasıl etkilediğini, vahşi ve kanlı Rus inkılâpçıların (!) zavallı halkı nasıl kırıp geçirdiğini, köyleri ve şehirleri yakıp yıktıklarını ortaya koyarken, kuzu postuna bürünmüş bu kurtların tavrını da hatırlatır. Bizim onların Osmanlı İmparatorluğu’nun leşi üstünde kaç defa insani nutuklarla saldırdıklarını bildiğimizi de belirtir. Onların, zavallı mazlum ekalliyetleri kurtarmak için sözde (!) çabaladıklarını çok iyi bildiğimizi; Cihan harbinde Çar ordularının Doğu vilayetlerini bu bahane ile istila ettiklerini; Mütareke ve İstanbul’un işgaline sebep olarak bunun gösterildiğini; İzmir ve bütün Batı Anadolu’nun bu insani (!) endişe ile zapt olduğunu manidar bir şekilde ifade eder. Elleri zenci kanı kokan Batılıların yaşattıkları mezalimi unutup tüyler ürperten cinayetlerin, en vahşi zulüm ve işkencelerin Türklere mâl edildiğini düşünür. Aynı lânet ve iftiralara tıpkı bizim gibi Kızıl Ruslar da maruz kalmış ve bunalmışlardır. Yakup Kadri bu konuda da Ruslarla aramızda benzerlik bulur. Bugünkü Rusya’yı anlamak için Marx’ın *Sermaye* adlı eserini okuması olmanın yeterli olmayacağını düşünür. Marx ile Lenin’in yaşadığı dönemlerdeki kapitalin algılanış farkına dikkat çeker. Kafası karışıktır.

Yakup Kadri Rusya’ya giderken, “bir taraftan yekpâre bir hapisane binasına, öbür taraftan kapkara bir Kahosa yaklaşır hissediyorum” der. Odesa’dan ilk izlenimlerini şöyle aktarır:

“Bir saf asker ve arkasında boz renkli halk kütleleri ve bunların arkasında, perdesiz camlariyle gene boz renkli evler” i görünce, daha ilk adımda burada gülümsemenin bir cürüm; gülmenin de bir cinayet olduğunu düşünür. Burada ciddi bir havanın içindedir. Güleyim, gülümseyeyim derken gülünç olmaktan korkmak gerekir. Burada büyük bir olay/facia olmuş, havada bunun mehabetinden, acılığında bir şey kalmamıştır. Bu hava maddi değil, manevidir. “Âdeta bir fikir, bir düşünce gibidir. Ama ne sert, ne yalçın bir fikir! Sizin ne olduğunuzu daha ilk adımınızda anlıyor; daha ilk adımınızda sizi tetkik, teftiş ve muhakemeye başlıyor, size dair hükmünü veriyor. Sizi kendi inzibatı altına alıyor”. Yakup Kadri’ye göre nereye gidilirse gidilsin bu hava sizi asla terk etmeyecektir. Hatta “yavaş yavaş tâ ruhunuza kadar sokulacak, ruhunuzun içine sinecektir” (Yakup Kadri, Temmuz,1932, s:37).

Avrupalı yazarlar, Rusya seyahatleri sırasında hafiyelerle çevrildiklerini düşünür. Yakup Kadri’ye göre, “Soviyet idaresi bir hafiye teşkilatı tutmak ihtiyacında değildir. Bahsettiğim bu hava Rus inkılâbı lehine kontrol vazifesini pek âlâ görebilir. Rus inkılâpçıları hiçbir şey yapmamış olsalar bile kendilerine mahsus, muayyen bir inkılâp iklimi vücuda getirmiş olmakla öğünebilirler. Bu inkılâbın iklimi çok serttir. Bunun şeraitine uymıyan her yabancı unsur er geç mahvolup gitmeğe mahkûmdur. Bizim melon

şapkalarımızı bile daha ilk adımımızda başımızdan alıp götürdü. Nerede kalmış ki bütün hayatlarını onun içinde geçirecek olanların üzerlerindeki mazi tozlarını silip süpüremesin” (Yakup Kadri, Temmuz, 1932, s:38).

Dizinin dördüncü yazısında yazar Rus inkılâpçıları anlatır. Türk inkılâpçıları ile aralarında pek fark olmadığını düşünür. Bunları kendini beğenmişlikleri, yani ferdiyetçilikleri, havailikleri, biraz züppelikleri ile hemen her yerin entelektüellerine benzetir. Birkaç anekdot anlatır. Bunlar tıpkı Tolstoi’un Anna Karanın’indeki salon kadınlarından biri gibidir. Disiplinsiz gençler, hava ve hevesine düşkün insanlar, dans meraklısı, rimelli, rujlu kadınlar ve Paris havadisleri içinde kendilerini unutmuş gençler, hanımlar... Yakup Kadri bunlardan hiç hoşlanmaz. Onları Şişli âlemlerindekilere benzetir (Yakup Kadri, Eylül, 1932, s:41-42).

Yakup Kadri Rusya’daki bu durumu İstanbul ve Ankara ile mukayese eder. Ankara’da manevi atmosfer yer yer, semt semt değişir. Tahtakale, Yeni Şehir farklı; İstanbul farklı; kozmopolit, adamsendeci, kalender ve derbeder...Gençler Beyoğlu’na can atar. Sinema, caz, bar, kumar... Her iki şehrin kenar mahallelerinde kadınlar sımsıkı kapalıdır. “Türk inkılâpçıları lüzumundan fazla optimisttirler” (Yakup Kadri, Eylül, 1932, s:43).

Yazı dizisinin beşinci bölümünde Moskova’ya Roma da dahil edilir. Yakup Kadri “Kendi kendini mütemadi bir kontrole tabi tutan bir inkılâp örneğini, biz, ancak, Faşist İtalya’da bulabiliriz” dedikten sonra, Faşist teşkilatın otomatik bir tarzda işlendiğini belirtir (Yakup Kadri, Kasım,1932, s:38). Onun için de Mussolini’de bir diktatör tavidan ziyade bir ustabaşı hali sezer. Mussolini ve faşizm sayesinde bütün İtalya’nın kronometre gibi işleyen bir memleket halini aldığını kaydeder. Faşizmi tanıtır. Faşistlere Rus inkılâpçıları tanıtır. Aradaki farkı şöyle izah eder:

“Eğer Rusya, tatbik ettiği askeri disipline rağmen bu nizamdan, bu intizamdan mahrum bulunuyorsa bunun başlıca sebebi, Rus inkılâbının, eski Çarlık ülkesinde her şeyi kökünden söküp atmış bulunmasıdır. Rus inkılâpçıları, Faşistler gibi, iktidar mevkiine geldikleri vakit bütün evvelden mevcut kuvvetlerden istifade yolunu tutmamıştır, bilakis her şeye sıfırdan başlamıştır” (Yakup Kadri, Kasım,1932, s: 38-39).

Yakup Kadri Rus, İtalyan ve Türk inkılâpçıları karşılaştırır: Rus inkılâpçılarından, onların her şeyi önce yıkıp sonra var etmeye başladıklarından, Çarlık Rusya’sının birikmiş servetlerinden istifade ettiklerinden söz eder. Ona göre Rus inkılâpçıları kendi içlerinden bozulmaz, ancak dış tehlikelerden korkar. Kızıl Ordu, bu korkunun ürünüdür. İtalya inkılâpçıları ise daimi bir içten gelecek tehlikeye karşı Kara Gömleklileri silahlandırmak ve hepsini kışlalarda yetiştirmek ihtiyacını hissetmektedirler.

“Türk inkılâpçıları ise her iki tehlikeyi aynı derecede ve aynı ehemmiyetle göz önünde tutmalıdırlar” der Yakup Kadri. Bizdeki irtica hareketleri daima dış teşvik ve himayelerle olmuştur. Mürteciler bilerek veya bilmeyerek mutlaka dış düşmanların koldaşlarıdır. Düşmanlarımız topraklarımıza silah kuvvetiyle giremeyeceklerini anladıkları günden beri, bu irtica unsurlarına güvenirliler. Onların varlığından medet umarlar (Yakup Kadri, Birinciteşrin, 1932, s:40).

Yakup Kadri’nin bize dair tespitleri şöyledir:

“İnkılâp Türkiye’sine harici tehlike türlü türlü şekil ve kıyafette kendini gösterebilir. O bize yeşil bayraklı bir Şeyh veya kızıl bayraklı bir ihtilalcı suretinde görünebileceği gibi bir beyaz bandıralı liberal şeklinde de görünür. Ve maatteessüf bu liberallerin büyük bir kısmı yalnız aramızda bulunmakla kalmıyor, İstiklal ve milliyet aşkının çocuğu olan Gazi Türkiye’sinde, rey, salahiyet, nüfus ve vazife sahibi oluyor” (Yakup Kadri, Birinciteşrin, 1932, s:40).

Yakup Kadri yazı dizisinin altıncısında yine üç harp sonrası inkılâbı arasında karşılaştırmalarına devam eder.

1. Bu üç inkılâp menşe itibariyle eşitir. Yani her üçü de kurulu bir düzene karşı birer reaksiyondur.
2. Fakat amaçları birbirine zıttır. Kurdukları sistemler de birbirine benzemez.
3. Birbirlerine sadece olumsuz noktalarından benzerler. Liberallere, demokratlara ve parlamentolara karşıdır ikisi de.
4. Faşizm ve komünizm halk yığınlarının tam bir iman ve itimadı üzerine kurulmuştur. Böyle olmasaydı on iki yıldır İtalyan hürriyetsiz; on beş yıldır Rus ekmezsiz nasıl yaşayabilirlerdi?

Bunun sebebi sadece korku değildir Yakup Kadri'ye göre. Etrafta silahlı nöbetçiler çöktür. Fakat bunlar tembel ve asi azlığına karşı alınmış tedbirlerdir.

Yakup Kadri Rusya'da çalışmanın ibadet halini aldığından bahsederler. Oteldeki odasının penceresinden bir hafta devamlı Moskova yeraltı demiryolu planını seyreder. İki katlı bir ev cephesi büyüklüğünde duran bu yapıyı kadın, erkek ve çocukların bir kere durup seyretmeden geçemeyişine de hayret eder. Böylece hükümetin yeni bir tasavvuru herkesin ilgisini çeken milli bir dava haline geliyor. Yakup Kadri sorar: Bizde Ankara'nın planından kaç kişinin haberi var? Cinayet, şehvet ve Holivud hikâyeleriyle dolu gazetelerimiz bundan bahsetti mi?

Rusya'da "Beş yıllık plan" sözü, dedelerimizin besmelesi gibi, hemen her konuşmanın, işin başına geçer. Bu büyük iş, ancak böyle kollektif bir alaka ile başarılabilir der (Yakup Kadri, Birincikanun 1932, s:34).

### **Beş Yıllık Plan**

Dünyada bu inşa planı kadar tartışılmış bir mesele daha yoktur. Bunun üzerine çok kitap yazılmış; rakam, resim ve istatistikler vs. yayımlanmıştır. Buna rağmen planın başarılı veya başarısız olduğu kesin değildir. ABD, Almanya ve Fransa kaynaklarına göre plan bazı alanlarda başarılı, bazılarında fiyasko çıkmıştır.

Bu plan, insanüstü bir çabanın bir akıl, irade ve sistem hareketinin ifadesidir. Bir Fransa yazarına göre, "Bu, iktisadi olmaktan ziyade destani bir hadisedir" (Yakup Kadri, İkincikanun, 1932, s:35).

Dünyada ilk kez insan çalışması bir kahramanlık ve çalışan insan bir kahraman olarak görünmüştür. Bu azmin ve çalışmanın karşısında Batılılar korkulu bir endişeye kapılmışlardır. Artık Ruslar, Beş Yıllık Planı'nda başarılı olamayacaklar, denmiyor; ya başarılı olurlarsa, deniyor (Yakup Kadri, İkinci Kanun, 1932, s:35).

Rusların başarılı olması durumunda Avrupa'daki/dünyadaki bazı dengeler değişecektir. Yüz altmış milyonluk Ruslar bu beş yıllık plan ile sadece bir sınaat ve ticaret planı değil, bir harp ve inkılâp planı yapmışlardır. Söz konusu plan, yazarın da ilgisini çekmiştir.

Yakup Kadri dizinin yedinci bölümünde özellikle İtalya'daki Faşizm üzerinde durur.

Konuya yine Rusya ile başlar. Rusya bize bu çalışmalarını ile yapıcı ve kurucu bir inkılâp tipi göstermiş oluyor, diyen Yakup Kadri Ankara, Moskova ve Roma'nın önemini de şöyle özetlemiştir: Bu üç şehir neden önemli? Bunlar harp sonu inkılâplarının baş şehirleridir. Yapıcılık ve kuruculuk vasıflarını taşımaktadır. Örneğin Faşizm, eski İtalya'nın iskeleti üzerine yeni bir İtalya, genç ve canlı bir İtalya kurmuştur. Roma tanınmayacak kadar değişmiş; tazelenmiş, genişlemiş, güneyde bazı şehirler sanki yoktan yerin dibinden fıskırılmış gibidir. Bundan on, on iki yıl önceki İtalya ile bugünü karşılaştırır. Yakup Kadri İtalya'ya gittiği için gördüklerini anlatmış, gelişmeleri göstermiştir.



Yakup Kadri Türk inkılâbında da bu yapıcılık ve kuruculuk hamlesini gördüğünü belirtir.

“Koca bir imparatorluğun bağrından, âdeta uzun bir gövdeden kesilip koparılışı gibi, kan ve ıstırap içinde ayrılmış olan Türk Cumhuriyeti, insafsız bir istilanın dörtte birini yangın harabesi halinde bıraktığı perişan bir ülke üzerinde yüzlerce kilometrelik demiryolu inşasına imkân bulmuş ve ıssız bir çölün ortasında her türlü konforıyla bir şehir kurmak teşebbüsüne atılmıştır” (Yakup Kadri, İkincikanun,1933, s:30).

Yakup Kadri’ye göre, eğer Türkiye bu yapıcılık işinde Moskova ve Roma gibi inkılâp memleketinin gösterdiği akıl durdurucu sonuçlara varamamış ise bunda iki sebebin etkisi aranmalıdır.

1. Sistemsizlik (plansızlık),
2. Memleketin genel verim kabiliyetindeki halsizlik. Bu verimsizlik teknik ve çalışma düzenindeki bozuklukların giderilmesiyle düzelebilir. Ama bu alan Türk inkılâpçılarının ekonomik konulardaki acemiliği ve inkılâp kafasından uzak oluşları, planlı ve sistemli bir inşa devresine girmemize mâni olmuştur.

Yakup Kadri gördüğü Rusya’yı anlatır. Bu devlet planı Rusya’yı ayağa kaldırmıştır. Rusya kendi kendiyile savaşır âdeta. Sokaklarda amele yığınları, sürekli hareket eden alay ve taburları hatırlatır. Fabrikalar bu akıp giden insanları bekler. Sürekli çalışır, vardiyalı çalışırlar. Kan deveranı gibi durmadan cadde ve sokaklarda dolaşan insanlar, işten çıkan tiyatrolara, oradan müzelere, kulüplere koşar. Böylece koca Moskova karınca yuvalarına benzer. Hep hareket halindedir. Sadece Moskova’da değil, bütün şehirlerde bu böyledir. Burada oturan adamı sadece tiyatrolarda görürsünüz. Esneyen ve gülen çehre yoktur. Hele üç beş arkadaşın bir araya gelip sohbet etmesi hiç yoktur. Yakup Kadri çok sıkılır bu ortamdan. Bolşevik köyüne gider. Burası ona çöldeki vahe gibi gelir (Yakup Kadri, İkincikanun, 1933, s:31).

Sekizinci bölümde Bolşeva köyü izlenimlerini anlatır Yakup Kadri. *Mustafa* filmi burada çekilmiştir. Burası idealize edilmiş, ama gerçek bir köydür. Burası kötü insanları barındırmayan, tedavi eden bir köydür. Hırsızlar, fahişeler, kumarbazlar burada değişir. Kendilerine görev ve sorumluluk verilir. Örneğin: Hırsız, muhasebeci; fahişe, iyi bir zevce; iyi bir ana; kumarbaz, kooperatif şefi; sarhoş, belediye reisi olabilir.

Yakup Kadri bunları nasıl başardıklarını sorar refakat edene. Kişinin kabahatine ve faziletine bakmayıp onlara iş ve sorumluluk yükleyerek, her şeyin cemiyete ve muhite bağlı olduğunu göstererek... cevabını alır. Yakup Kadri daha ilk adımında komünizma dersini almıştır. Burası, komünist toplumun minyatürüdür âdeta. Herkes bir arada eğlenir, umumi meydan, umumi mutfak ve yemekhane... adaletin bir elden dağıtıldığı “halk şurası”... Ne güzel bir yaşam, ne güzel bir köy... Herkes mutlu...

Yakup Kadri’nin sorularının ardı kesilmez. Aldığı güzel cevaplar onu şaşırtsa da onların gerçeğini görmek de o kadar şaşırtıcıdır.

Yakup Kadri eski ve yeni tip Rus kadınlarından da söz eder. Eski tipin yerine geçen yeni tip kadınlar her türlü boyadan, süsten uzak, temiz, erkekleşmemiş, çalışan kadınlardır. Onları çok beğenir.

İtalya’da ise kadını bulmak zordur. Orada kadının en büyük meziyeti analıktır. Mussolini de bu konuda Napoleon’u hatırlatır. Bugünkü İtalyan kadını öteki Avrupalı kadınlara benzemez. Müsrif değildir, süsten çekinir, idarelidir ve tutumlu olmayı öğrenmiştir. Sokağa düşmüş kadın skandalları İngiltere, Fransa ve Almanya’dan azdır. Boccacio’nun “Dekameron”u artık bize İtalyan hanımları hakkında hiçbir fikir veremez.

Yakup Kadri her iki ülkenin yeni tip kadınları hakkında olumlu kanaate sahiptir. Buradaki karşılaştırmada Türk kadını yoktur. Dokuzuncu bölüm özellikle “Halk Terbiyesi” ile “Teşkilatlanmış Halk Yığınları” bahsine ayrılmıştır. Roma ve Moskova’dan dönen Yakup Kadri Türkiye’deki hareketsizlikten, kahvelerdeki boş insanlarla, boş sokaklardan söz ederek, bunları Roma ve Moskova’dakilerle karşılaştırır. Halkı hareketlenmeye ve çalışmaya davet eder.

Çünkü burası da bir inkılâp diyarıdır. Burada da tıpkı İtalya ve Rusya'daki gibi her şey yeni baştan yapılmakta, cemiyetin mimarisi temellerinden değiştirilmekte, topraklar, taşlar, kafalar, ruhlar hep kökünden işlenip imar edilmektedir. Burada da bir yapılanma vardır. Bunları Türk insanının da bilmesini ister. Burada insanımıza içinde bulunduğumuz durumun vehâmetinden sorularla söz eder. “Erkekler kahvehanelerde, içerisi dopdolu, sigara dumanları arasında. Mermer masalar başında hareketsiz insan kümeleri, sanki bir akvariumda iri, acayip birer nebat demetleridir. Derken cırlak, kısık, hırıltılı bir gramofon sesi, bir eski Osmanlı şarkısını çalmaya başlıyor. Sigara dumanlarını kahvehanenin camlarını biraz daha buğuluyor. Nebatlar, hafif hafif dalgalanır gibi oluyor” (Yakup Kadri, Mart, 1933, s:32).

Yakup Kadri bizdeki ortamla Rusya'yı karşılaştırır. Bizde her adım başında sinema ve acayip ilanlar varken Rusya'daki duvar ilanlarının hepsi inkılâbın yeni bir meselesi, yeni bir davasını, bir başarısını veya hatasını ifade eder. Tiyatroların içi ve önü hınca hınc doludur. Her birinin içi bir sanat mabedidir. Halk tiyatrosu gişelerinin önünde, tıpkı yiyecek kooperatiflerinin önündeki gibi saatlerce sıra bekler. Buradaki insanlar Avrupadakilere benzemez. Son derece zarif ve terbiyelidir. Burada dört başı mamur bir insan toplumu içinizdesinizdir. Gösterişsiz, âlâyişsiz, riyâsız, hilesiz, katıksız, halis ekmek gibi has bir halk arasındasınız (Yakup Kadri, Mart, 1933, s:33).

Yazıda, Büyük Moskova Tiyatrosu'nun Çarlar devrindeki hali ile komünist dönemdeki hali tasvir edilmiştir. Bu büyük ülkeyi cemiyetin bütün kötü ve zehirli otlarından temizlemiş olmak Rus inkılâbı bilançosunun şeref hanesine kaydedilecek büyük başarılarından biridir, der Yakup Kadri.

1 Mayıs günü, Kızıl Meydan'dan bir milyon insan geçer. Yakup Kadri bu törene şahit olur. Burada her şey teşkilâtlıdır. Hiçbir şey kendiliğinden olmaz. “Her işleyen cihazın ardında bir gizli manivela vardır. Her konuşan adamın arkasında gözle görülmez bir suflörün mevcudiyetini farz edebilirsiniz. Lakin bütün bunlar Kızıl İnkılâbın aleyhine kaydedilecek bir kusur değil, bilâkis, bu inkılâbın ne kadar hesaplı, şuurlu, bir sistem dairesinde yürüdüğünün başka misallerinden biridir (Yakup Kadri, Mart, 1933, s:35).

### **Edebiyat ve Sanat**

Yakup Kadri, Kızıl Rusya'da yeni bir sanat ve edebiyatın meydana çıktığını iddia etmenin vaktinin henüz gelmediği kanaatinde. Fakat Sovyet rejimi beş yıllık planın başarısı kadar bir katıksız proletariya sanatının oluşmasına da çalışmaktadır. Rusya'da sanat ve edebiyat sahasında gelişmeler gördüğünü söyleyen yazar üzerinde Rus sanatkâr ve entellektüel olumlu izlenim bırakmıştır. Çünkü “Rus şairi, Rus sanatkârı; kısaca Rus entellektüel, ta, Puşkin'den, Konstantin Astakof'tan beri prangalara, zindanlara, bitmez tükenmez sürgün ve gurbet işkencelerine rağmen kalbinin üstünde taşımakta olduğu bu ağır; kavurucu halk aşkı yoluna her şeyi feda edebilir ve etmiştir. Fakat ruhunun derin ve sıtmalı Slav ruhunun mistisizmasını asla terk edemeyecektir. Şimdiden, onun dilinde endüstri bir din olmuştur; onun elinde makine bir ilah haline girmiştir ve inkılâpçılık onun gönlünde bir karasevdalının cezbesini andırıyor” (Yakup Kadri, Nisan, 1933, s:40).

Yakup Kadri Maksim Gorki'yi anlattığı son kısımda, onu 1 Mayıs günü Lenin'in mozolesinin önünden geçen milyonlar arasında gördüğünü belirtir. Bu milyonların her birinde Maksim Gorki'nin yarattığı insanlardan bir şey var gibi gelir. Onun büyüklüğünü vurgularken, Gorki'nin yeni Rusya'yı haziredebiyatının, hele roman ve hikâyede onun eserlerine bir şey ilave etmediğini belirtir. Genç yazarların hemen hepsi onun izinde ve gölgesinde yürümektedir. Bütün yeni Rus hikâyesinde onun “Mistik-realizma”sından bir şey bulunur. Yakup Kadri bu kavramı uydurduğunu ve onun etkisi altında kaldığını itiraf eder.

Yakup Kadri 17 Ağustos'ta Moskova'da toplanan edebiyat kongresinde Fransızca olarak bir tez okumuştur. Kadro, Eylül 1934'te 33. sayısında bu tezin Türkçesini yayımlamıştır. Yazar burada bazı tespitlerini ortaya koyar. Ona göre, savaş sonu edebiyat ve sanat meselesi de bu değişimden nasibini almıştır. Madam Bovary, Anna Karenina, Bourget, D. Fils ile başlayan bir Börgais Edebiyatı'nın zina temrinleri artık gülümsemekten başka bir şeye yaramaz olmuştur. Oysa şairden, sanatkârdan yeni bir şey beklenir. O şeyin ne olduğu henüz bilinmemektedir. Yeni bir edebiyat yolunda ortaya atılan nazariyelerin, cereyanların, olumlu bir sonuç vermediği görülmektedir.

Yakup Kadri, 1917 Komünist ihtilâliyle başlayan bir edebiyat ve sanat tartışmasının, beynelmilel bir platform üstüne intikali nazariyle bakılabileceği kanaatindeydi. 1917 ihtilâli tüm şiddetiyle Rus toplumunun bütün kıymetlerini alt üst edip devirirken bedii kıymetleri de ihmal etmemiştir. Puşkin, Gogol, Dostoyevski, Tolstoi'lerle 19. Asrın yarısından beri bütün dünyada öne çıkan Rus Edebiyatı, Çarlıkla birlikte birdenbire çökövermiştir. Bu edebiyatın içinde yalnız bir Gorki ayakta durabilmiştir. Ne var ki geçen zamanla birlikte o da sallanmaya başladığını hissetmiştir. Meydan bir sürü kavga ve kargaşa unsurları ile dolmuştur. Neticede bütün şair ve sanatkârlar sokağa dökülmüş; her kafadan bir ses çıkmış; kimse ne istediğini bilmez bir halde cephelere ayrılmış ve birbirleriyle tartışmalara girmiştir. Bu cephelerden biri sağ (formalist), diğeri sol cephe. Her iki cephe de başarılı olamamıştır. Farklı sanat anlayışlarını benimseyen bu gruplardan ilki, donuk ve cansız eserler bırakıp giderken; ikincisi de inkılâbın propagandasını yapmış; bu arada sanatı ihmal ettiklerinden basit, kaba ve musıkisiz bir ifade tarzı kullanmış ve fazla tutunamamışlardır.

Rusya'daki edebî değişimin ayrıntılı bir şekilde tetkik edildiği bu yazıda kongreye katılan ülkelerin görüşlerine de yer verilmiştir. Kongrenin genel havasının, müfrit ve politik cereyanların etkisinden tamamen kurtulamadığı yönündedir. Rus şairi Demian Biedny'nin, Proleter Muharrirler Birliği'nden gelen telefonla ısmarlama şiirler yazdığını açıklaması üzerine, Marksizmin en tanınan ve en ileri nazariyecilerinden bir olan Buharin'in verdiği şu cevap oldukça manidardır:

“—Fakat güzel şiir yazmamağa başladığınız dakikadan itibaren bu siparişlerin arkası da kesilir” (Yakup Kadri, İlkanun-Sonkanun 1934-1935, s:32).

Kongrenin son günü yazar Rus şiirine dair verdiği konferansla bir sorunu çözmüştür. Bundan böyle Rusya'da edebiyat ve sanatın alacağı yön böylece tayin edilmiş; sanatın alelade siyasî bir propaganda aleti olamayacağı vurgulanmıştır. Rusya'da zamanla kıymetli eserlerin alabildiğine çoğaldığına da dikkat çekilmiştir.

## SONUÇ

Kadro dergisinin kurucusu ve yazarlarından olan Yakup Kadri, o dönemin çok önemli üç büyük toplum hareketinin başkentlerinden olan Ankara, Moskova ve Roma'yı siyasî, sosyal ve kültürel/edebî yönleriyle ele aldığı on bölümden oluşan bir yazı dizisini dergisinde yayımlamıştır. Üçü de inkılâp geçiren söz konusu başkentlerde bulunmuş olan adamlardan biri olduğunu, bugünkü Rus olması, tespitlerini gözlemlerine dayandırmasına vesile olmuş; anlatılarına canlılık ve ciddiyet kazandırmıştır.

Yakup Kadri bu üç başkentten en ziyade Moskova üzerinde durmuştur. Orada toplanan bir edebiyat kongresine katılan yazar, hem Fransızca bir bildiri sunmuş hem de Rusya ile ilgili daha önceden oluşan kanaatlerine yenilerini eklemiştir. 1917 Ekim devrimiyle başlayan siyasî değişimin getirdiği olumlu ve olumsuz tarafları irdelerken, Rusların beş yıllık kalkınma planlarının uygulanışındaki kararlılık ve başarıyı şaşkınlıkla karşılamıştır.

Rusların günlük yaşantısından siyasi, edebi/kültürel ve sanatsal yaşantısına kadar pek çok konu üzerine dikkatlerini yöneltirken yorum yapmayı da ihmal etmemiştir.

Mussolini ile Faşist ideolojinin yörüngesine giren İtalya'da da bulunan yazar, Moskova kadar olmasa da İtalya ile ilgili değerlendirmelerde de bulunur. Özellikle Napolyon'dan başlayarak Mussolini'ye kadar İtalyanların kadına verdikleri yer ve değere dikkat çeker. Anadolu kadınından ise hiç bahsetmez.

Yakup Kadri üç ideolojinin temsilcileri olan liderlerden en çok Atatürk'ü beğendiğini satır aralarında ifade eder. Lenin ile Atatürk'ü karşılaştırırken, söylemlerini esas alır. Türk nasyonalist edebiyatıyla Rus komünist inkılâp edebiyatı arasındaki benzeşimin tesadüfi olmadığını örneklerle ortaya koyar.

Yakup Kadri'nin bu yazıları şüphesiz o dönemin yeni ideolojilerini yönetim biçimi olarak kabul eden üç başkenti ve ulusunu siyasi, sosyal ve kültürel yönleriyle tanıtmaya bakımından değer taşımaktadır.

#### **KAYNAKLAR**

Kadro, Giriş yazısı, C:1, S:6, Haziran-1932, s:3.

Yakup Kadri, "Ankara-Moskova-Roma", Kadro, C:1, S:6, Haziran-1932, s:37-40.

Yakup Kadri, "Ankara-Moskova-Roma", Kadro, C:1, S:7, Temmuz-1932, s:32-35.

Yakup Kadri, "Ankara-Moskova-Roma", Kadro, C:1, S:9, Eylül-1932, s:34-38.

Yakup Kadri, "Ankara-Moskova-Roma", Kadro, C:1, S: 10, Birinciteşrin-1932, s:40-43.

Yakup Kadri, "Ankara-Moskova-Roma", Kadro, C:1, S:11, İkinciteşrin-1932, s:38-40.

Yakup Kadri, "Ankara-Moskova-Roma", Kadro, C:1, S:12, Birincikanun-1932, s:33-35.

Yakup Kadri, "Ankara-Moskova-Roma", Kadro, C:2, S:13, İkincikanun-1933, s:29-31.

Yakup Kadri, "Ankara-Moskova-Roma", Kadro, C:2, S:14, Şubat-1933, s:39-44.

Yakup Kadri, "Ankara-Moskova-Roma", Kadro, C:2, S: 15, Mart-1933, s:32-35.

Yakup Kadri, "Ankara-Moskova-Roma", Kadro, C:2, S:16, Nisan-1933, s. 39-41

### **TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TÜR ODAKLI YAZMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: VİNETTE ÖRNEĞİ**

**Ali GÖÇER\***

#### **ÖZET**

Bu araştırmanın amacı, yazma eğitimi süreçlerinde kısa bir hikâye türü olan vignettenin kullanımına dikkat çekmek ve öğretmen adaylarının meslek öncesi eğitim süreçlerinde vignette türü metinleri üretebilme yeterliklerine yönelik genel bir görünüm vermektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarından vignette türü metinler üretmeleri için etkinlik tasarlanmış, bilgilendirme ve yönergelerle süreç işletilmiştir. Üretilen metinler vignette oluşturulurken dikkat edilmesi gereken ilkelere ve vignette türünün özelliklerine uygunluğu açısından incelenmiştir. İnceleme sonucunda üretilen metinlerin genel olarak vignette oluşturulurken dikkat edilmesi gereken ilkeler doğrultusunda oluşturulmuş olduğu ve vignette türünün özelliklerini taşıdığı görülmüştür. Ancak incelenen metinlerin vignette oluşturulurken metni kritik bir noktada kasıtlı olarak eksik bırakma ile ilgili "içerik ve anlatımın anlamı okurun zihninde tamamlanacak şekilde yapılandırılması" ilkesini ve "vignette türünün özelliklerine uygunluğu açısından dikkat edilmesi gerekenler" ölçütünü genel olarak yeterli seviyede karşılamadığı da görülmüştür. Araştırma sonunda okullarda gerçekleştirilen yazma çalışmaları sırasında vignettenin bir metin türü olarak tercih edilmesine, vignette türünün öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinin seyrinin belirlenmesi amacıyla bir ölçme değerlendirme aracı olarak kullanılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, yazma becerisi, tür odaklı yazma, vignette.

## GİRİŞ

Bireylerin duygu, düşünce, istek ve beklentilerini dile getirebilme yeterlikleri ve genel olarak iletişim becerilerine sahip olmaları günümüz dünyasında sahip olmaları gereken öncelikli yetkinlikler arasında yer almaktadır.

Bireylerin birikimlerini ortaya koymalarında, yeteneklerini sergilemelerinin temelinde dili kullanabilme yeterlik ve yetkinlikleri yatmaktadır. Dili kullanabilme yeterlik ve yetkinliği ise anlama ve anlatma becerilerinin ne derece etkili kullanıldığıyla ilgilidir.

Anlama ve anlatma becerileri dil eğitiminin omurgasını oluşturmaktadır. Anlama ve anlatma becerileri iyi gelişmiş bir bireyin okuduklarını, dinleyip izlediklerini anlamaları, anlamlandırmaları, anlam kurarak çıkarımda bulunmaları ve buna dayalı olarak anladıklarını, yaptıkları çıkarımları, öngörülerini, dile getirmek istedikleri görüş ve düşüncelerini de eksiksiz, doğru ve anlaşılır bir şekilde sözlü ve yazılı olarak ortaya koyabilmeleri mümkün olabilecektir.

Dil eğitiminde öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi en öncelikli hedefler arasındadır. Bu beceriler arasında en son kazanılan ve geliştirilmesi çok boyutlu, uzun ve karmaşık bir süreci gerektiren yazma becerisidir.

Yazma becerisi, bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal boyutları bulunan bir beceridir. Bu becerilerin öğrencilerin buldukları sınıf seviyesinde hedeflenen kazanımlar doğrultusunda geliştirilebilmesi için öğretmenlerin iyi ve yeterli bir donanıma sahip olmaları gerekir.

Metin üretmek karmaşık, uzun ve yoğun bir çalışma sürecini içine alan ve belli bir birikim gerektiren uğraşı alanıdır. Gözlem yapmak, okumak, gezmek, farklı yaşanmışlıklar geçirmek ve deneyimlemelerle derin bir tecrübeye sahip olmak insanlarda belli bir birikim oluşturur ve bu donanım yazma becerisini etkili kullanmada önemli işlevler görebilir. Bütün bunların yanında tür bilgisine sahip olmak da yazma becerisini etkili kullanma uğraşısı içinde olanların işini önemli oranda kolaylaştırabilir.

Duygu, düşünce, halay, istek ve tasarıları yazıyla görünür kılmak kolay bir iş, sıradan bir uğraş değildir. Yazma işini sistemli ve profesyonelce yapabilmek için yazma öğretimi yaklaşımları ve metin türleri ile ilgili yeterli seviyede bilgiye ve sahip olunan bilgiyi beceriye dönüştürecek deneyime sahip olmak gerekir. Farklı bir söyleyişle nitelikli metin oluşturmada yazma öğretimi yaklaşımları ve metin türlerinin karakteristik özellikleri hakkında farkındalık sahibi olmak ve bu farkındalıkla farklı türde metin üretme girişimlerinde bulunmak gerekir. Kavcar'e (2002) göre, metin türleri, yazı kalıpları olmamakla beraber metin biçimlerinin teknik özelliklere ve konulara göre ayrıldığı biçimlerdir (s. 64). Yazma eğitiminin verildiği, yazma çalışmalarının yürütüldüğü eğitim ortamlarında yazma öğretimi yaklaşımları ve metin türlerinin teknik ve karakteristik özellikleri konusunda farkındalık kazandırmak ilk ve önemli bir boyuttur.

Türkçe öğretmeni adaylarının meslek öncesi dönemde aldıkları eğitim çerçevesinde yazma becerisine yönelik bilgi ve beceri sahibi olmalarına çalışılmaktadır. Bu kapsamda yazma eğitimi dersinde yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası başvuracakları strateji, yöntem ve teknikler konusunda deneyim sahibi olmaları önemlidir.

“Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri” başlıklı bir araştırma yapan Aydın'ın (2022), yazma uygulamalarıyla ilgili yaşanan sorunlara ilişkin kod tablosunda katılımcı görüşleri arasında “Öğrenciler metin türleri hakkında yeterli bilgiye sahip değiller.” görüşü ve “Metin bilgisi yetersizliği” Kod ve Tema Adı (s. 17) bulunmakta ve “farklı türde metin çalışmalarının yapılması”na (s. 12) yönelik çözüm önerisi yer almaktadır. Görülüyor ki tür bilgisi yazma çalışmalarında öğrencilerin performansını etkileyen bir unsurdur.

## **Metin Türlerinin Sınıflandırılması ve Eğitsel Açından Değeri**

Metin türlerine yönelik farklı görüşlerin ortaya konulduğu bir ortamda şu sorunun cevabı üzerinde düşünülmesi gerekir: Teknolojik gelişmelerinin sağladığı imkânlar doğrultusunda türlerin gelişiminin ve değişiminin kaçınılmaz olduğu bir ortamda metinlerin farklı adlar altında sınıflandırılmasının gerekliliği mi yoksa teknolojik zenginliğin sunduğu sınırsız imkânların mümbit zemininde metinlerin nasıl ve neye göre tasnif edileceğinin belirsizliği mi ağır basmaktadır.

Metin türlerine yönelik farklı görüşler ileri sürülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı metin türlerini; şiir bilgilendirici ve öyküleyici metinler olarak tasnif etmekte ve der kitaplarında metinleri bu kategoride ele almaktadır. Metin öğretimi yerine metinle öğrenmenin altını çizen Güneş (2013) metinleri; aktarma biçimine (sözlü, yazılı, görsel), düzenleme biçimine (roman, hikâye, makale, anı, şiir vb.) ve işlevlerine (edebî -sanat- ve öğretici) göre farklı kategorilerde tasnif etmiştir. Bunların yanında Derida, metinlerin değişik türler altında kategorize edilmesine karşı duran bir kuramcı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Metin türlerinin sınıflandırılmasında nelere göre farklılıklar ortaya çıkmaktadır?

Metinlerin farklı adlar altında ayrışmasında;

- Metinlerin üret(il)me amacı,
- Metinlerde üzerinde durulan konu,
- Hedef kitlenin özellikleri ve ihtiyaçları,
- Yazar ve şairlerin duygu, düşünce, hayal, istek, tasarı, izlenim ve yaşanmışlıklarını başkalarıyla paylaşmak için farklı yapı ve içerikte dile getirme ve/veya oluşturma tercihleri... belirleyici olmaktadır.

Gökçe'ye (2015) göre, bir metnin/yazının türünü belirleyen iki önemli ölçütten söz edilebilir: Biçim özellikleri ve konu. Bu bakımdan metin türlerini sınıflandırmada konuya ve biçim özelliklerine bakılır (s. 16). Edebiyat türlerinin değişmeyen yazı kalıpları olmadığını vurgulayan Kavcar vd. (2007), edebiyat eserlerinin biçimlerine, teknik özelliklerine ve konularına göre ayrıldığı çeşitlere tür denildiğini, toplumlarda zamanla kendini gösteren değişiklikler yeni ihtiyaçların ortaya çıkmasına, bunların yazıya yansımaları da yeni türlerin doğmasına yol açtığını (s. 70) belirtmektedir.

## **Tür Farkındalığına Sahip Olmanın Önemi ve Avantajları**

Metin türlerine yönelik farklı görüşlerin bulunması ve bunun bir avantaj oluşturacağı görüşü üzerinde düşünülmesi için şu soruya cevap aranması yararlı olacaktır: Tür farkındalığı metin üretmeye mi yarıyor yoksa farklı amaç ve ihtiyaçlar farklı içerikte ve farklı özellikte metinlerin üretilmesine zemin mi hazırlıyor?

Öğretim süreçlerinde tür ayırımına ve tür farkındalığına sahip olmak okunan, dinlenip izlenen metinlerden hareketle yeni anlamların kurulmasına ve çıkarımlarda bulunulmasına ortam sağlar. Sahip olunan tür farkındalığı sayesinde yeni metinlerin üretimiyle farklı bakış açılarının, kayda değer yaşanmışlıkların paylaşımıyla yaşamın daha anlamlı ve zengin kılınmasına katkı sunar. Öğretim süreçlerini tamamlamış, okuma ve yazmayı yaşam biçimi kılmış yetişkinlerin profesyonel bakış açısı ve deneysel yaklaşımlarla farklı türlerin özelliklerinin bir arada görüldüğü zengin içerikli metinlerin üretilmesi de oldukça önemlidir.

Metinlerin birtakım ölçütler baz alınarak kategorize edilmesi ve (dil) eğitim(i) ve öğretim(i) süreçlerinde kullanılması eğitsel değer taşıyan bir yaklaşımdır. Metin temelli dil eğitiminde dilin özelliklerinin, inceliklerinin ve kullanım imkânlarının sezdirilip öğretilmesinde farklı edebi türlerin seçkin örnekleri özenle belirlenip kullanılmalıdır.

Öğrencilerin kendilerini ifade ederken uygun metin zemininde duygu ve düşüncelerini ortaya koymalarında tür farkındalığına sahip olmaları oldukça önemlidir. Bunun yanında belli düzeyde okur ve yazar niteliğine sahip kişilerin türlerin şekilsel özelliğine takılmadan ve hayal, istek, tasarı ve yaşanmışlıklarını belli bir türün sınırları içinde kalmadan ve farklı türlerin şekilsel özelliklerini birbirini bütünleyecek şekilde kullanabilmeleri bir zenginlik ve anlatı yetkinliği olarak da ifade edilebilir. “Kiraz ağacı ile Aramdaki Mesafe” adlı romanın yazarı günlüklerini, uyarı notlarını... metnin dokusuna yedirerek vermesi buna güzel bir örnek olarak gösterilebilir. Yine diğer bir örnek olarak George Orwell “1984” adlı romanının akışı içerisinde güncelere yer vermesi de diğer bir örnek olarak verilebilir.

## KURAMSAL ÇERÇEVE

### Tür Temelli Yazma Öğretimi Yaklaşımı

Avustralya’da 1980 yıllarında ortaya çıkan tür odaklı yaklaşım, metin türlerinden hareketle yazma becerisini öğretmeyi hedeflemektedir (Jones & Derewianka 2016, akt. Göçer ve Kurt, 2022, s. 339). Özdemir (2019), deneme, şiir, öykü, biyografi, mektup, yemek tarifi, vasiyet gibi metin türlerini örnek olarak sıralayarak tür temelli yazma yaklaşımıyla ilgili Hyland’ın (2004) şu görüşünü aktarmaktadır: “Tür temelli yaklaşıma göre yürütülen bir yazma eğitiminde öğretmen, öğrencilerin yazması gereken hedef metinleri onların ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde mesleki, akademik ya da sosyal bağlamlarda tanımlar ve öğretir (s. 556).

Tür temelli yazma eğitimi çalışmalarında öğretmenin gerçekleştireceği etkinliklerle belirlenen türe göre öğrencilerin metin üretmelerinin süreçleri işletilmektedir. Bu yaklaşımda üzerinde durulan temanın bağlamı içerisinde gerçekleştirilecek her bir etkinlikte farklı metin türünün tercih edilmesiyle öğrencilerin belirlenen türe yönelik teknik bilgi kazanmalarının ve öğrendikleri bilgileri yazma çalışmalarlarıyla metin üretme becerilerini geliştirmelerinin ortamları sunulmaktadır. Özge bir ifade ile tür temelli yaklaşımla öğrenciler olay, olgu veya durumun sosyal bağlamını göz önünde bulundurarak sahip oldukları birikimle ve yazacakları türle ilgili bilgileri yerli yerinde kullanarak yazma deneyiminde bulunmaları ve yazma becerilerini geliştirerek etkili bir şekilde sergileme fırsatı yakalamaktadırlar.

Tür odaklı yazma yaklaşımı için Hyland (2002) tarafından önerilen yönergeler “Modelleme, Uzlaşma ve İnşa Etme” olarak adlandırılabilir. Hedef türlerin modellenmesi esnasında, metinlerin hangi sosyal bağlamda kullanıldığı, amaçlarının ne olduğunun yanı sıra retorik ve dilsel öğelerinin de analiz edilmektedir. Bunu takiben, öğrencilerin ve öğretmenlerin tartışma yoluyla doğru bilgi üzerinde uzlaşması aşaması gerçekleştirilir. Öğrencilerin hedef türde kendi metinlerini oluşturması için gerekli yönlendirmenin yapılması bu yaklaşımın son aşaması olarak karşımıza çıkar (Akbaş, 2020, s. 3047).

Yazının üretildiği sosyal bağlama göre farklılık göstermesi nedeniyle yazma eğitiminde farklı yazı türlerinin sosyal bağlamdaki amacı ve bunların türlerine yönelik üslup ve dilbilimsel özelliklerinin öğretilmesi ve tür temeli yaklaşımda farklı metin türlerinin ne işe yaradığı, nerelerde kullanılması gerektiği, kullanılırken hangi dil ve üslup özelliklerine dikkat edilmesi gerektiğinin savunulduğunu belirten Özdemir (2019), bu konuda Lee (2012) ve Hyland’ın (2003) şu açıklamalarını aktarmaktadır (s. 557):

“Öğrenciler metinleri farklı amaçlara yönelik yazdığından her metin türünün farklı dilbilimsel nitelikleri ve üslup özellikleri vardır. Metin türlerinde görülen farklılıkların temel nedeni, yazılan metnin amacının ve içeriğinin okuyucular tarafından tam ve doğru olarak anlaşılabilirlik şeklinde organize edilmesinin gerekliliğidir.”

Tür temelli yazma öğretimi yaklaşımda üretilecek farklı metin türlerinin seçkin örnekleri üzerinden inceleme ve açıklamaların yapılması önemlidir. Bu şekilde öğrencilerin nitelikli metinleri örnek almaları, türlerin karakteristik özelliklerini öğrenmeleri ve her bir türün gerekleri konusunda belli düzeyde bir farkındalık kazanmaları sağlanmış olur. Bu şekilde öğrencilerin ilgili türe göre öykünerek uygulama yapma hazırbulunuşluğu da salanmış olabilir.

Süreç odaklı yazma öğretiminde uygulanabilecek tür temelli yazma modelinin aşamaları (Özdemir, 2019, s. 558-559):

- Model alma: Tür temelli yazma öğretiminde ilk olarak öğrencilere anlatılacak türün özelliklerini içeren metin örnekleri incelenir. Öğrenciler bu metin örneklerini sosyal amaç, dilsel özellikler ve gramer yapısı bakımından inceler. Böylece belirlenen türün temel özelliklerine yönelik bilgi sahibi olurlar.
- Birlikte yazma: Bu aşamada öğrenciler belirlenen türe yönelik yazmaya hazırlanır. Burada öğretmen, öğrencilere yazılarının iskeletini oluşturmalarında yardımcı olarak onlardan metin oluşturmalarını bekler.
- Serbest yazma: Bu aşamada öğrencilerden metni kendi başlarına oluşturmaları beklenir.
- Yansıtma: Tamamlanan metinler üzerinde öğretmen, diğer öğrencilerin değerlendirme ve dönütlerinin yer aldığı aşamadır.

Masitoh ve Suprijadi (2015: 41) Paltridge'den modelin son durumdaki aşamalarını amaçlarıyla birlikte uyarlamıştır (akt. Tiryaki ve Bilgili, 2020, s. 81-82):

- Alan bilgisi oluşturma (Building Knowledge of Field): Metnin konusu hakkında ortak bir deneyimin ve kültürel bağlamın oluşturulması.
- Metnin modellenmesi (Modelling of Text): Öğrencilerin alan bilgisi oluşturma aşamasında daha önce araştırdığı alanla ilgili bir türün tanıtılması.
- Birlikte yazma (Joint Construction of Text): Öğretmen ve öğrenciler tarafından, bir önceki aşamada zaten öğrenilmiş olan metne benzer metinler oluşturmak için birlikte çalışılması.
- Bağımsız yazma: (Independent Construction of Text): Öğrencilerin seçilen tür içinde kendi metinlerini üretmek için bağımsız olarak çalışmaları.

Süreç odaklı yazma öğretiminde uygulanabilecek tür temelli yazma uygulamaları sırasında yoğun ve derin anlamı kısa anlatımla yakalamaya dayalı vignette türü metin üretme çalışmaları özellikle ortaokul son sınıflar ile lisede yaptırılması yararlı olacaktır.

### **Vignette Türü ve Özellikleri**

Kelime anlamı olarak 'kısa, betimsel, edebî bir skeç' olarak tanımlanan vignette (Merriam-Webster Online Dictionary, 2011), eğitimsel araştırmalarda (Jeffries & Maeder, 2004), sosyal bilimlerde ve davranış bilimlerinde (Richman & Mercer, 2002) veri toplama aracı veya öğretim ve değerlendirme yaklaşımı olarak sıkça kullanılmaktadır.

Literatürde hikâye türleri, örnek olay çalışması (case study), örnek olay hikâyesi (case story), senaryo ve vignette olmak üzere dört farklı formda ele alınmaktadır. Bu hikâye türleri birçok çalışmada birbirlerinin yerine kullanılmış olmasına rağmen, farklı yapı ve özelliklere sahiptirler. Dördüncü tür hikâye tipi vignettedir (Kaya ve Kaya, 2013).

Vignetteler genellikle gerçek yaşam hikâyelerine, tarihsel gerçeklere veya araştırmacının kendi deneyimlerine dayalı olarak hazırlanır. İyi bir vignette, gerçek yaşamda karşılaşılabilecek bir durumdan daha az karmaşık, tek bir doğru cevabın olmadığı bir



ortamın tasvir edildiği ve katılımcıların bireysel özelliklerine göre değişikliklerin yapılabildiği esnek bir yapıda olmalıdır. Erickson (1986) vignetteyi, gerçek yaşamdan alınan bir olayın meydana gelişinin canlı ve güçlü bir portresi olarak tanımlamaktadır. Bu portre olayın gerçek zaman diliminde meydana gelişinin doğal aşamaları ile ilgili ayrıntıları içerir. Bu şekilde hazırlanan bir vignette, örnekleme olayı yaşamış gibi veya olay anında oradaymış gibi bir his uyandırır (s. 131-132).”

Vignette, sonu verilmeyen, kısa fakat sorunu ortaya koyacak kadar uzun ve altı çizilen sorunun özünü perdelemeyecek kadar ayrıntılara inilen hikâyelerdir (Campell 1996, akt. Toprak ve Yasar, 2022, s. 208).

Jeffries ve Maeder (2004) vignettenin tanımı ve oluşturma ölçütleri ile ilgili şunları belirtmektedirler: Vignetteyi, tartışmaları ve birden çok çözümün mümkün olduğu sorunlara olası çözümleri teşvik etmek ve gerçek yaşam durumlarını daha az karmaşık bir şekilde yansıtmak için yazılmış ancak tamamlanmamış kısa öyküler olarak tanımlamakta ve bir vignettenin beş temel ölçütünü şu şekilde sıralamaktadırlar (s. 20):

- Vignette bir hikâyeye türüdür. Bu bir anlatı ama bir diyalog değil, vaka çalışması, vaka hikâyesi veya senaryo.
- Vignette kısadır. Uzunluğu 50-200 kelimedir.
- Katılımcılarla ilgili olan ancak hiçbir katılımcının uzmanlığa sahip olamayacağı bir gerçek yaşam durumunu basitleştirerek oluşturulur.
- Vignette çoklu çözümlere/cevaplara izin verir ve bağımsız düşünmeyi ve benzersiz yanıtları teşvik etmeyi amaçlar. Bir dizi görevle ilgili bir yönerge yani, katılımcının cevabında ele alacağı belirli konuları içeren doğrudan bir puanlama kılavuzuna sahiptir.
- Vignette kasıtlı olarak eksiktir. Kesilebilir -olay örgüsü kritik bir noktada durur ve katılımcılar öyküyü tamamlar- veya kısaltılmıştır (birden çok yorumun savunulabilmesi için öykünün ayrıntıları çıkarılmıştır).

### **Vignettenin Kullanımı ve Faydaları**

Vignette türü hikâyeler sosyal bilimlerde tutumları, algıları, inançları ve normları incelemek için uzun süredir kullanılmaktadır (Wilks, 2004, s. 80). Yapılan çalışmalar vignettelerin eğitim araştırmalarında kullanımının çeşitli faydalarını ortaya koymuştur. Bunlardan bazıları aşağıda sunulmuştur (Kaya ve Kaya, 2013, s. 134):

- Vignetteler katılımcıların araştırılan konu kapsamında mutlaka derin bir bilgiye sahip olmasını zorunlu kılmadığı için bazen katılımcıların kendiliğinden anlık oluşturdukları anlamları açığa çıkarmak için de kullanılabilir.
- Vignettelerde katılımcılardan bir karakterin rolünü üstlenmeleri istendiği zaman, onların kendi şahsi bakış açılarını bir kenara bırakmaları sağlanabilir.
- Gerçek psikolojik ve sosyal durumlara yaklaşılabilen bir vignette, katılımcıların ilgi ve merakı üst düzeyde tutulabilir.
- Tehlikeli bir durumun veya olayın tasvir edildiği bir vignette, katılımcı gerçekte bu tehdidi yaşamadan böyle bir ortam içine sokulabilir.

### **ARAŞTIRMANIN AMACI VE KAPSAMI**

Türkçe öğretmeni adaylarının aldıkları Yazma Eğitimi dersi metin üretme çalışmaları sırasında vignette türü metin oluşturmalarının ortamları tasarlanmıştır. Üretilen metinler vignette metinlerini oluştururken dikkat edilmesi gereken ilkeler ile vignette türünün yapısı ve tür özellikleri açısından ele alınarak incelenmesi planlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının tür temelli yazma öğretimi yaklaşımında yapısı ve ilkeleri bakımından Vignette türü metin oluşturabilme

yeterliklerine yönelik nasıl bir görünüme sahip olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu soruların cevapları aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları metinlerin vignette oluşturma ilkelerine uygunluk durumu nasıldır?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının ürettikleri metinlerin vignette türünün özelliklerine sahip olma durumu nasıldır?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının verilen yönerge doğrultusunda metin üretebilme yeterlikleri nasıldır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Vignetteler nitel araştırmalarda, katılımcıların durumu (olay, olgu ya da sorunu) kendi cümleleri ile ifade edebilmelerine, tanımlamalarına imkân verir (Barter ve Renold, 2000). Bu çerçevede araştırmada, öğrencilerin Vignette türünde ürettikleri metinlerin değerlendirilmesi için nitel araştırma yöntemi durum belirleme amacına yönelik olarak doküman inceleme tekniği tercih edilmiştir.

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmalarda dokümanlar verinin gözlem ve görüşmeye gerek kalmadan elde edilebilmesine imkân veren ve etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217).

### **Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma evrenini eğitim fakültelerinde okuyan ve yazma eğitimi dersini alan öğrenciler, çalışma grubunu ise Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programında 2021-2022 eğitim öğretim yılı Yazma Eğitimi dersini alan 72 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

### **Çalışma Dokümanı**

Vignette, gerçek veya yaşanması muhtemel olaylardan hazırlanan, sonu veya ortası eksik bırakılan, şekil, resim vb. görseller içerebilen, yazılı, sözlü veya çevrimiçi sunulan bir hikâye türüdür. Ayrıca vignetteelerde, öğrenenin varsayımsal veya gerçeğe dayalı bir olay esnasında oradaymış gibi veya olayı yaşamış gibi hissetmesi amaçlanır. Bunun yanı sıra, vignettele, süreç veya sonuç odaklı değerlendirme aracı olarak ya da öğretmen adaylarının sahip oldukları bilgi ve beceri seviyelerini açığa çıkarmada veri toplama aracı olarak da kullanılmaktadır. Vignette yeni bir teknik olmamasına rağmen, öğretmen eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanımı özellikle ülkemiz açısından oldukça yenidir. Uluslararası literatürde ise öğretmen yetiştirme alanında yapılan çalışmalarda son yıllarda sıkça kullanılmaya başlanmıştır. Bu kapsamda vignetteler, süreç veya sonuç odaklı değerlendirme aracı olarak ya da öğretmen adaylarının sahip oldukları bilgi ve beceri seviyelerini açığa çıkarmada veri toplama aracı olarak da kullanılmaktadır. Son 15 yıldır vignettenin öğretmen eğitimi çalışmalarında kullanımı hızlı bir şekilde artmaktadır. Örneğin, Jefries ve Maeder (2004), 1995 ile 2003 yılları arasında öğretmen adaylarının pedagojik bilgilerini değerlendirmede vignettenin etkinliğini araştırmıştır (Kaya ve Kaya, 2013, s. 136, 138).

Çalışma grubundaki öğrencilerin Yazma Eğitimi dersinde tür temelli yazma yaklaşımı ve Vignette türünün özellikleri doğrultusunda ürettikleri metinler arasından seçkisiz (random) örnekleme yoluyla seçilen 12 yazma ürünü araştırmada incelenen çalışma dokümanı olarak belirlenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tercih edilmiştir. Bu çerçevede Türkçe öğretmeni adaylarının aldıkları Yazma Eğitimi dersinde ürettikleri metinler; vignette oluşturulurken dikkat edilmesi gereken ilkeler, vignette küçük hikâye

türünün yapısına ve tür temelli yazma öğretimi yaklaşımına uygunluk durumları bakımından ele alınarak incelenmiştir. Bu kapsamda incelenmek üzere belirlenen metinler biri araştırmacı ikisi de doktora öğrenimlerine devam eden Türkçe öğretmeni olmak üzere üç alan uzmanı tarafından dereceli puanlama anahtarları kullanılarak değerlendirilmiştir.

Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256). Bu yaklaşıma göre üretilen metinlerin incelenerek vignette oluşturulurken dikkat edilmesi gereken ilkelere göre hazırlanmış olmasına, vignetteye ve tür temelli yazma öğretimi yaklaşımına uygunluğuna bakılmıştır.

### **Veri Toplama Süreci Akış Bilgisi**

Eğitim fakültesi Türkçe öğretmenliği programı öğrencilerinin 3. sınıfta almış oldukları Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersi sürecinde haftalık olarak yazma çalışmasına yönlendirilmektedir. Süreçte bir hafta da tür temelli yazma öğretimi yaklaşımı ve vignette türünde yazma çalışması yaptırılmıştır.

Yazma etkinliği öncesi tür temelli yaklaşıma göre öğrencilerin yazma çalışması yapacakları hedef metin türünün şekil ve içerik (anlam, anlatım vb.) özellikleri açısından paylaşımlarda bulunmuş, bu yaklaşımın yazının söylem alanı, biçimi ve stili üzerine düşünme fırsatı sunmasına vurgu yapılmış ve örnek örnekler gösterilmiştir. Ayrıca tür yaklaşımının aşamaları paylaşılmış ve vignettenin beş temel özelliğinden söz edilmiş, vignette oluşturulurken dikkat edilmesi gereken ilkeler konusunda bilgilendirmeler yapılmıştır.

Bu aşamada Kaya ve Kaya'nın (2013) yaptıkları literatür taraması sonucunda, vignette oluşturulurken dikkat edilmesi gereken önemli ilkeler başlığı altında sıraladıkları ayrıntı, anlaşılabilirlik, inandırıcılık, çevresel faktörler, yapı ve format (s. 133) hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bu kapsamda katılımcılara metin oluşturulurken göz önünde bulundurmaları için ilkelerle ilgili olarak verilecek yönerge içeriğinde aşağıdaki açıklamalara değinilmiştir:

**Ayrıntı:** Gereksiz ayrıntıya girilmemeli.

**Anlaşılabilirlik:** Kolay anlaşılabilir olmalı, okuyan veya dinleyenlerin dikkatini çekmeli, hayal güçlerini harekete geçirmeli.

**İnandırıcılık:** Katılımcılardan hayata dair gerçekçi tecrübeler elde edilerek yapılan anlamlandırmaların ve ortaya konulan düşüncelerin ilginç ve dikkat çekici bir yapıda ortaya konulmalıdır.

**Çevresel faktörler:** Dinlenip izlenen kişilere yönelik tanımlama ve betimlemeler yapılırken bir yandan kişinin anlatımlarına sebep olacak çevresel özelliklere işaret ederken diğer yandan kişinin anlattıklarının sebep ve sonuçlarına yönelik okuyucu ya da dinleyicilerin meraklarını diri tutacak, onların farklı anlamlandırmalar yapmalarına imkân verecek belli düzeyde bir belirsizliğin olmasına da dikkat edilmelidir

**Yapı:** Metinlerin içeriği ve anlatım şekli araştırmanın amacına hizmet edecek şekilde ne çok açık ve sıradan ne de çok kapalı ve anlaşılmaz olmalı; anlam, oluşturulan metni okuyan ya da dinleyenin zihninde tamamlanacak, anlamlandırmalar yapılarak ve yeni anlamlar kurulacak içerikte yapılandırılmalıdır.

**Format:** El yazısı ile oluşturulan metinler yazılı olarak sunulup paylaşılmalıdır.

Katılımcılar sıralanan bu ilkelerle ilgili olarak bilgilendirilmiş ve önemli noktalara dikkatleri çekilmiştir. Daha sonra öğrencilere yönerge verilerek yazma çalışmasına yönlendirilmiştir. Oluşturulacak metinlerin değerlendirilmesinde kullanılacak dereceli puanlama anahtarı ve içerdiği ölçütler paylaşılarak öğrencilerin metin üretme sürecinde

dikkat edecekleri boyutlara odaklanmaları için eğitsel hazırbulunuşluk sağlanmaya çalışılmıştır.

Çalışma sonunda her öğrencinin ortaya koyduğu vignette metinleri arasından yedi çalışma random (seçkisiz, rastlantısal) örnekleme yoluyla incelenmek üzere seçilmiştir. Seçilen çalışmalar hazırlanan dereceli puanlama anahtarları kullanılarak incelenmiştir. Araştırma dokümanı olarak seçilen metinler incelendikten sonra sınıfta oluşturulan metinler üzerinden geribildirimlerde bulunulmuştur.

İnceleme sürecinde seçilen öğrenci çalışmaları; Çalışma Dokümanı olarak şeklinde numaralandırılarak (ÇD1, ÇD2, ÇD3...) şeklinde kodlanmış ve yapılan alıntılar bu kodlar kullanılarak verilmiştir.

### Sınırlılık

Bu araştırma, anlatma beceri alanlarından yazma (yazılı anlatım) becerisi; tür temelli yazma öğretimi yaklaşımında vignette türünün kullanılmasıyla oluşturulmuş serbest çalışma konulu toplam 12 öğrenci çalışması ile sınırlı tutulmuştur.

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öğrencilerin vignette çalışmaları ile ortaya koydukları ürünler, vignette oluşturulurken dikkat edilmesi gereken ilkelere ve vignette türünün özelliklerine uygunluğu açılarından incelenerek analiz edilmiş, yorum ve değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Tablo 1. Metinlerin Vignette Oluşturulurken Dikkat Edilmesi Gereken İlkelere Göre Hazırlanmış Olmasının Görünümü (Dereceli Puanlama Anahtarı)

İncelenen Metinler	Vignette Oluşturulurken Dikkat Edilmesi Gereken İlkelere*					Toplam
	Ayrıntı (Gerek-siz ayrıntı-ya girmeme)	Anlaşılabilirlik	İnandırıcılık (gerçekçi tecrübeler elde edilerek yapılan anlamlandırmaları ve ortaya konulan düşüncelerin ilginç ve dikkat çekici bir yapıda ortaya konulması)	Çevresel Faktörler (okuyucu dinleyicilerin meraklarını diri tutacak, onların farklı anlamlandırmalar yapmalarına imkân verecek belli düzeyde bir belirsizliğin olması)	Yapı (İçerik ve anlatım anlaşılmaz; metin okurun zihninde tamamlanacak şekilde olması) ve Format (El yazısı ile oluşturulan metinler yazılı olarak sunulup paylaşılması)	
	Derecelendirme: 5: (17-20); 4: (13-16); 3: (9-12); 2: (5-8) ve 1: (1-4)					
ÇD1: Uçurum	5	5	5	5	5	100
ÇD2: Geçmişin Yükü	5	5	5	5	5	100
ÇD3: Efe Işıldaksoy	5	5	5	5	5	100
ÇD4: Yazmak	4	5	4	3	3	76
ÇD5: Birgün	5	5	5	3	4	88
ÇD6: Karanlığı Dinliyorum	5	5	3	3	3	76
ÇD7: Yabancılaşma	2	4	3	2	3	56
ÇD8: Sevgisizlik	4	5	4	5	5	92
ÇD9: Kaçış	5	5	4	4	4	88
ÇD10: Hazin Son	5	5	5	5	4	96
ÇD11: Ablasını Seven Küçük Çocuk	4	5	3	2	2	64
ÇD12: Yalnızlık	5	5	5	5	5	100

\*Ölçütler Kaya ve Kaya'nın (2013, s. 133) vignette oluşturulurken dikkat edilmesi gereken ilkeler baz alınarak oluşturmuştur. [Puanlama ve değerlendirme Millî Eğitim Bakanlığının okullarda kullanılmasını istediği not aralıklarına (0-44: Geliştirilebilir, 45-54: Normal altı, 55-69: Normal, 70-84: İyi, 85-100: Çok iyi) göre yapılmıştır.]

İncelenen metinlerin vignette oluşturulurken dikkat edilmesi gereken ilkelere uygunluğu açısından bakıldığında sekiz çalışmanın (ÇD1,2,3,5,8,9,10,12) ‘Çok iyi’ kategorisinde yer aldığı ve ilkelere tam uygunluk gösterdiği anlaşılmaktadır. İki çalışmanın (ÇD4,6) ‘İyi’ kategorisinde ve iki çalışmanın da (ÇD7,11) ‘Normal’ kategorisinde yer aldığı görülmektedir.

Tablo 2. Üretilen Metinlerin Vignette Türünün Özelliklerine Uygunluklarının Görünümü (Dereceli Puanlama Anahtarı)

İncelenen Metinler	Üretilen Metinlerin Vignette Türünün Özelliklerine Uygunluğu*					Toplam Puan
	Metin hikâye türünün özelliklerine sahiptir.	Metnin hacmi tekniğe uygundur. (50 ile 200 kelime arasındadır.)	Katılımcılarla ilgili ancak hiçbir katılımcının uzmanlığa sahip olmayacağı bir gerçek yaşam durumunu basitleştirerek anlatılmıştır.	Çoklu çözümlere/cevap-lara izin veren, bağımsız düşünme-yi sağlayan, benzersiz yanıtları içeren ve önerisi bir çözüm bulmaya sevk edecek şekilde hazırlanmıştır.	Metin kasıtlı olarak eksiktir. Olay örgüsü kritik bir noktada durmuş ve okurların öyküyü zihinlerinde tamamlayacak şekilde eksik bırakılmıştır.	
	Derecelendirme: 5: (17-20); 4: (13-16); 3: (9-12); 2: (5-8) ve 1: (1-4).					
ÇD1: Uçurum	5	(125) 5	5	5	5	100
ÇD2: Geçmişin Yüktü	5	(51) 5	5	5	5	100
ÇD3: Efe Işıldaksoy	5	(21) 1	4	3	3	64
ÇD4: Yazmak	5	(65) 5	4	4	3	84
ÇD5: Birgün	5	(139) 5	5	5	4	96
ÇD6: Karanlığı Dinliyorum	5	(55) 5	5	5	4	96
ÇD7: Yabancılaşma	1	(272) 5	2	4	2	56
ÇD8: Sevgisizlik	5	(157) 5	5	5	4	96
ÇD9: Kaçış	5	(126) 5	5	5	4	96
ÇD10: Hazin Son	5	(27) 3	5	5	5	92
ÇD11: Ablasını Seven Küçük Çocuk	3	(60) 5	4	3	2	68
ÇD12: Yalnızlık	5	(90) 5	5	5	5	100

\*Ölçütler Jeffries ve Maeder'in (2004) sözünü ettiği vignettenin beş temel özellik baz alınarak oluşturulmuştur. [Puanlama ve değerlendirme Millî Eğitim Bakanlığının okullarda kullanılmasını istediği not aralıklarına (0-44: Geliştirilebilir, 45-54: Normal altı, 55-69: Normal, 70-84: İyi, 85-100: Çok iyi) göre yapılmıştır.]

İncelenen metinlerin vignette türünün özelliklerini taşıyıp taşımadığına bakıldığında sekiz çalışmanın (ÇD1,2,5,6,8,9,10,12) ‘Çok iyi’; bir çalışmanın (ÇD4) ‘İyi’ ve üç çalışmanın da (ÇD3,7,11) ‘Normal’ kategorisinde yer aldığı görülmüştür.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

### Sonuçlar

İncelenen metinlerin tamamına yakınının (ÇD7 hariç) gereksiz ayrıntıya girilmeden kolay anlaşılabilir bir içerik ve yapıda oluşturulduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının gerçek yaşam ortamlarından örneklendirmeler yaparak anlatımlarına inandırıcılık kattıkları ve ortaya koydukları düşünceleri dikkat çekici kıldıkları görülmüştür. Örneğin, “... Hayatın kendisine neden hiçbir zaman adil davranmadığını sorguluyordu... (ÇD1)”. “... Caddede yürüyen insanları, metroya yetişmek için koşturanları, balık tutanları... Bir teyze sitem ediyor pazardaki biber fiyatına... (ÇD5)”.

Öğretmen adaylarının oluşturdukları metinlerde okurun ve dinleyenin dikkatini çekecek, merakını uyandıracak şekilde içinde yaşanan topluma ve çevresel özelliklere işaret ettikleri, kişilere yönelik tanımlama ve betimlemelerle anlatımlarını ilginç hâle getirmeye çalıştıkları görülmektedir. Örneğin, "... Tam o sırada bir araba yoldaki su birikintileriyle ıslatıyor sarı paltolu genç kıızı... (ÇD5)". "... Her zamanki yerde, pencerenin önünde o sesi bekliyordu... (ÇD6)". Bununla birlikte metinlerde okuyucu ya da dinleyicilerin meraklarını canlı tutacak, onların farklı anlamlar kurmalarına zemin sunan belirsizliği belli düzeyde ortaya koyabilecek boyutta bir içeriğe sahip olduğunu söylemek güçtür. Metinlerin çoğu içeriği, anlatım biçimi ve genel olarak yapısı bakımından ait olduğu türün gerektirdiği şekilde ne çok açık ne de çok kapalıdır. Yani, oluşturulan metinler ne anlam kurmayı engelleyecek bir anlaşılmaz yapıya ne de dikkati ve merakı yok edecek sığığa sahiptir.

Metin kasıtlı olarak kritik bir noktada eksik bırakma durumuna bakıldığında katılımcıların yarısından fazlası kasıtlı olarak ve bilinçli bir farkındalıkla eksik bıraksa da yarısına yakını bu yapıyla ilgili özelliğe sahip değildir. Diğer bir deyişle incelenen metinlerin yarıya yakınının okurun ve dinleyicinin zihninde tamamlanabilecek, yeni anlamlara kapı aralayabilecek yapı ve içerikte olduğu görülmüştür.

Okurun ve dinleyicinin zihninde tamamlanacak, yeni anlamlandırmalara kapı aralayacak içerik ve yapıda olan metinlere örnek olarak şunlar gösterilebilir: "... O adam ki ülkesinde dört çita arası keten kumaşa renkleri döktüğü çöpleri atardı... (ÇD3)". "... Bir korna sesi, yeşil ışık daha yeni yanmıştı oysa... (ÇD5)". "... Canhıraş bir çığlık duyuldu önce. Sonra kırıldı, yoruldu, sislendi bir şeyler... (ÇD12)". (İncelenen metinlerden örnekler için EK bölümüne bakınız).

Üretilen metinlerin vignette türünün özelliklerine uygunluklarının görünümüne bakıldığında iki metin (ÇD7,11: deneme ve anı) hariç tüm metinler hikâye türünün özelliklerine sahiptir. Metnin hacmi bakımından iki metin (ÇD3,10) hariç tüm metinler 50 ile 200 kelime arasındadır ve vignette türünün gerektirdiği özelliklere uymaktadır.

Metinlerde katılımcıların deneyimlemediği fakat gerçek yaşam ortamlarında gözlemlenmesi olası olan herhangi bir olayı, olguyu, sorunu veya bir gerçek yaşam durumunu -puanlamada 11 katılımcının 'Çok iyi' kategorisinde yer aldığından- genel olarak sadeleştirerek ortaya koymuş oldukları söylenebilir. Örneğin, "... Yaşlı adam şöyle derdi: 38 yaşına kadar dünyayı gördüm şimdi ise dinliyorum... (ÇD6)". "... Yabancılaşma... hayata, çevreye, hayvanlara, insanlara... En çok da insanlara... (ÇD7)". "... Gelen sesler bir karı-kocaya aitti. Çocuk kulağını kapatıp kaçıyordu. Kim bilir ne dertleri vardı... (ÇD9)".

Metinlere "çoklu çözümlere yer verme, bağımsız düşünmeye kapı aralama, özgün açıklamalar içerme ve çözüm bulmaya yönelik düşünmeyi tetikleyen bir yapıda hazırlanmış olması" açısından bakıldığında -puanlamada 11 katılımcının 'Çok iyi', iki katılımcının da 'Normal' kategorisinde bulunan katılımcıların çoğunluğunun sorunlara ve çözümlere değinerek, bireysel düşünmeye zemin sunan bir içerikte oluşturarak metin ürettikleri görülmektedir. Örneğin, "... Yüzünde geçmiş yıllardan kalan yorgunluğun izleri, bakışlarında derin bir hüznün belirtileri vardı. Sanki birini bekliyor gibiydi. ... Felaket olarak gördüğü şey sevgisizlikti. ... (ÇD8)". "... Ablanızın size soğuk davrandığında ya da dışlandığınızı hissettiğinizde sanki dünyanın en yalnız kişisi sizmişsiniz gibi oluyor. Bir aبلaya sahip olmak çok güzel şey tabii ki de sizi anlıyorsa... (ÇD11)". "... Tüm işi gücü kumardı. Etrafında kimse kalmayana kadar oynayıp kaybetmeye devam etti. En sonunda fark etti ki kimsesi yok artık... (ÇD10)".

Metin kasıtlı olarak kritik bir noktada eksik bırakma ve okurların metni zihinlerinde tamamlayacak şekilde eksik bırakılması açısından bakıldığında (Tablo 2’den de görülebileceği gibi) katılımcıların yarısından fazlası kasıtlı olarak ve bilinçli bir farkındalıkla eksik bıraksa da yarısına yakını bu yapıya dönük özelliğe sahip değildir. Örneğin, “...Yazık dedi ilaçlarını getiren hemşireye bakarak. Annesi de çok üzülecek... (ÇD1)”. “...Adım adım onu takip ediyor, prangalardaki zincirler gibi ayaklarına dolanıyordu. Kurtulmak istiyordu ama nafile... (ÇD2)”. Görüldüğü gibi bu özelliğe sahip metinlerde anlatım kritik bir aşamada kesilmiş ve okurların anlamı zihinlerinde tamamlamalarına fırsat sunulmuştur ama incelenen metinlerin bu özellik bakımından zayıf olduğu görülmektedir.

Çalışma dokümanı olarak belirlenen vignettelerin incelenmesi sonucunda katılımcıların ürettikleri metinlerin hem vignette oluşturulurken dikkat edilmesi gereken ilkeler hem de vignette türünün özelliklerine uygunluğu açısından benzer özelliğe sahiptir. Daha açık bir ifade ile katılımcıların ürettikleri metinler vignette oluşturulurken dikkat edilmesi gereken ilkeler açısından niteliği yüksekse vignette türünün özelliklerine uygunluğu açısından da yüksek, düşükse düşüktür. Bir katılımcının metni ilkeler açısından ne niteliğe sahipse tür özellikleri açısından da benzer bir niteliğe sahiptir.

Genel olarak ifade etmek gerekirse incelenen metinlerin vignette oluşturulurken dikkat edilmesi gereken ilkeler doğrultusunda oluşturulmuş olduğu ve vignette türünün özelliklerini taşıdığı ifade edilebilir.

### **Öneriler**

Farklı işlevlerde ve farklı alanlarda (yazma, ölçme ve değerlendirme gibi) kullanılması mümkün olan vignette türünün öğrenme süreçlerinin zenginleştirilmesi amacıyla öğretmenlerce tercih edilmesi yararlı olacaktır.

Okullarda verilen yazma eğitimi süreçlerinde öğrencilerin hem eğitsel farkındalıklarının artırılması hem de bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine katkı sağlaması açısından metin üretme süreçlerinde vignette bir tür olarak tercih edilip kullanılmalıdır.

Üretilen metinde belirtilmek istenen mesajın ve/veya ifade edilmek istenen anlamın okur zihninde tamamlanabilmesi için anlatımın kasıtlı olarak ve ustaca eksik bırakılması önemlidir. Okullarda verilen yazma eğitimi süreçlerinde, metin üretirken verilmek istenen mesajın ve/veya ifade edilmek istenen anlamın okur zihninde tamamlanabilmesi için anlatımın kasıtlı olarak ve ustaca eksik bırakılmasının öğretime önem verilmeli ve bu durumun öğrencilerce deneyimlenmesine özen gösterilmelidir.

Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinin seyrinin belirlenmesi amacıyla vignette türünün ölçme değerlendirme aracı olarak etkin bir şekilde kullanılmasında yarar vardır.

### **KAYNAKLAR**

AKBAŞ, Erdem (2020). “Yabancı Dil Eğitiminde Yazma Eğitimi Yaklaşımlarının Gözden Geçirilmesi ve Yazma Becerisinin Diğer Becerilerle İlişkilendirilmesi”. OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16(30), 3038-3082.

AYDIN, Erkan (2022). “Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri”. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19(1), 12-26.

BARTER, Christine and RENOLD, Emma (1999). The Use of Vignettes in Qualitative Research. Social Research Update, Vol. 25. [31.03.2023 tarihinde <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU25.html> adresinden erişilmiştir.]

GÖÇER, Ali (2005). İlköğretim II. Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Erzurum. GÖÇER, Ali (2018). Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- GÖÇER, Ali (2022). Yazma Uğraşı-Yazma Eğitimi (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- GÖÇER, Ali ve KURT, Akife (2022). "Yazma Eğitiminde Süreç-Tür Odaklı Yazma Yaklaşımının Kullanımı". Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(2), 335-360.
- GÖKÇE, Bekir (2015). Metin ve Metin Türlerinin Eğitimde Kullanımı (ss. 13-27), Etkinliklerle Hafta Hafta Yazılı Anlatım (Editörler: İşcan, A. ve Baskın S.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- GÜNEŞ, Firdevs (2013). "Türkçede Metin Öğretimi Yerine Metinle Öğrenme". Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6(11), 603-637.
- JEFFRIES, Carolyn and MAEDER, Dale W. (2004-2005). Using Vignettes to Build and Assess Teacher Understanding of Instructional Strategies. The Professional Educator, 26(1-2), 17-28.
- KAVCAR, Cahit (2002). Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara: Anı Yayıncılık.
- KAVCAR, Cahit; Oğuzkan, A. Ferhan ve Aksoy, Özlem (2007). Yazılı ve Sözlü Anlatım (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- KAYA, Zehra ve KAYA, Osman Nafiz (2013). "Öğretmen Eğitiminde Vignette Tekniği ve Uygulamaları". Eğitim ve Bilim, 38(168), 129-142.
- ÖZDEMİR, Osman (2019). "Yazma Eğitiminde Süreç, Tür ve Süreç-Tür Temelli Yaklaşımların Kullanımları". Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(1), 545-573.
- TİRYAKİ, Esra Nur ve BİLGİLİ, Serkan (2020). "Yabancılarla Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı Bağlamında Karşılaştırılması". Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeni Yönelimler, 2, 79-100.
- TOPRAK, Sefa ve YAŞAR, Enes (2022) "The Use of Listening Skills with Vignette in Teaching Turkish as a Foreign Language: Example C1". Cumhuriyet International Journal Of Education, 11(1), 206-218.
- WILKS, Tom (2004). "The Use of Vignettes in Qualitative Research into Social Work Values". Qualitative Social Work, 3(1), 78-87.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### EK: İncelenen Metinlerden Örnekler

Örnek Metinler 1. Metinlerin Vignette Türünün Özelliklerine Uygunluğu Açısından Çok iyi' Kategorisinde Yer Alan Metinlerden İki Örnek: 'Uçurum ve Hazin Son' Adlı Çalışmalar.

**UÇURUM**

Bir uçurum kenarındaydı, hayatın gerçekten kendisine neden hiçbir zaman adı davranmadığını sorguluyordu. Yaşı sadece 18 olan bu kız çocuğu o uçurumun kenarında kendisini herkes gibi hayal etti. Üniversite okumak istiyordu. Kendisini çok istediği Hukuk fakültesinde hayal etti bir an. Her şey çok farklı olacaktı diye düşündü. Öğrenci olacak yaşında, en güzel çağında anne olacaktı. Uçurumdan aşağıya baktı, yukarıya çok korkuyordu. Düşündü. O gün o uçurumun kenarında hayatına ve doğmak üzere olan bebeğine bir yol belirledi. O günün üzerinden tam 18 yıl geçmişti. Akşam haberlerde bir son dakika haberi geldi. "Hayatının başında 18 yaşında yetimhaneden kaçan bir kız çocuğu uçurumdan atlayarak intihar etti. Ekranda beliren isim kadın için çok tanıdık fakat kim olduğunu hiçbir zaman hatırlayamayacaktı. Yaşık dedi. İlaçlarını getiren nemeşreye bakarak. Annesi çok üzülecek...



HAZİN SON

Bir gün bir adam vardı. Tüm işi gücü tumardı. Bir gün etrafında kimse kalmayana kadar oynayıp kaybetmeye devam etti. En sonunda fark ettiği kimsesi yok artık...

Örnek Metin 2. Metinlerin Vignette Türünün Özelliklerine Uygunluğu Açısından 'İyi' Kategorisinde Yer Alan Metinlerden Bir Örnek: 'Yazmak' Adlı Çalışma.

Yazmak

Masasının kenarında oturan gena, bir kağıda bir kalemine baktı. Ne garip şeyler geçiyordu aklından. Hangi birini yazmalıydı, nasıl anlatmalıydı ya da ne için anlatmalıydı? Yazmak için sebep aranmaz, yazarken nasılına bakılmaz sadece yazılır. Kimi zaman bir his, kimi zaman bir düşünce, kimi zaman bir bilgi. Hızlıca bunları düşündükten sonra kalemine sarıldı. "Aslında kalemimle düşünüyorum ben; çünkü kafam elimin aya yazacağını acaunlukta hiç bilmiyor." sözleri döküldü kağıda...

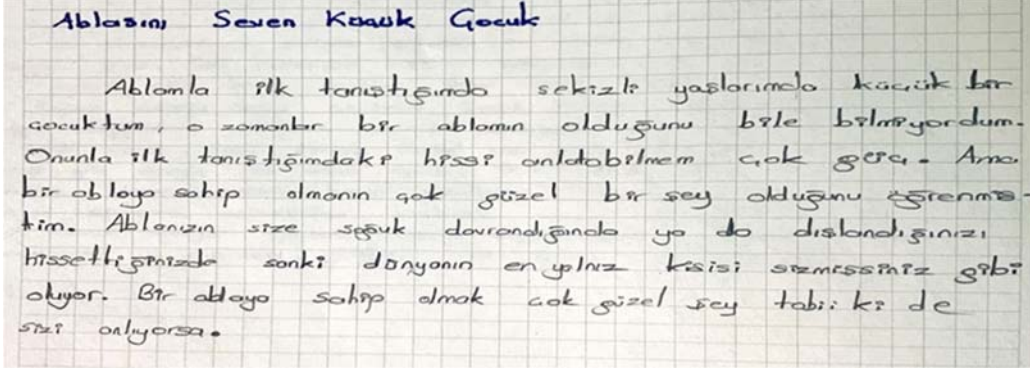
Örnek Metinler 3. Metinlerin Vignette Türünün Özelliklerine Uygunluğu Açısından 'Normal' Kategorisinde Yer Alan Metinlerden İki Örnek: 'Yabancılaşma ve Ablasını Seven Küçük Çocuk' Adlı Çalışmalar.

YABANCI LAŞMA

Jabancılaşma neydi? Hayata, çevreye, hayvanlara, insanlara... En çok insanlara... Şöyle bir etrafta battığımızda insanların artık insanlardan kaçtığını; yavaşça, sessizliği aradığını görebiliriz. Onlardan uzaklaştığımızı, uzaklaşırken de zorlandığımızı... Ben bir öğretmenimin başından geçen olayı anlatmak istiyordum: "Ankara'da kalı ve sığık bir jünde Ayşe Söylü öğretmen, Caddede yürüten yol kenarında bir timsik pörsine kuruyor. Ayşe Söylü öğretmen bu ufak timsiki, minik kur yığını merak ediyor. Yavaş geliyor, bir ne de pörsün! Bir insan. Ancağı yazıncı adam bu koda, sığıkta yeri buralmas geliyor üstüne biriken kur tabakasında oturduğu kadıyla vana bir sürü yerde yatıyoruz. Ayşe Söylü öğretmen öyle bir vicdan satıyor ki. Hem yürüyor hem de insanların bu olan bitenle acımasızlığı konusunda sözler söylüyor. Söylü bu acımasızlık, bu yabancılaşma... Söylü neydi? Her bir söylüceat işi buluyorlardı. Myd bu acımasızlık, bu yabancılaşma... Söylü neydi? Her bir söylüceat işi buluyorlardı da bir de jülp bu yastı ancağı yardım etmiyorlardı. Ayşe Söylü öğretmen henüz polise haber verdi ona polisin verdiği cevapla bir kus daha diti tuttu.

Ayşe Söylü şöyle demişti: "O anca hep böyle gelir, kiminin de yordama muhtas değil." dedi. Ayşe Söylü öğretmen ne dede baskı. Sonra Ayşe Söylü öğretmen ne mi jülp, o da bir uyarı ancağına gitti jülp." Näge böyleydi lakin üstüne jülpceat bir vana yok. İnsanları almıyor di duyuyor onları empare mi etmeliydi, jülpceat var olan bir duyuyor ortaya ne acaunlukta. İş hayvanlar için de böyle değil midir? Her jülpceat televizyonda, sosyal medyada hatta jülpceatle hayvanları acımasızca zor vana insanlar. İş hayatta belli en mikemal, en akti vana insan-öyle ona eni zamanda en acımasız, en mikemal, akti çöpe zaman bze jülpceat hergünde jülpceat işi değil midir?

Nietzsche ve Darwinski, insanların olan varıncı mikemal, acımasızlığı konusunda çevre edip insanları vana kalıncı jülpceat etmişlerdir. Goethe ise bu acımasızlığı şöyle tanımlar: "Dünya hassas kalpler için bir cehennemdir."



## GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE TÜRKÇE VE TÜRK DİLİ EDEBİYATI ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARINDAKİ DERS DAĞILIMLARINA ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

Aliye USLU ÜSTTEN\*

### ÖZET

Cumhuriyet'in kuruluşundan 1982'ye kadar Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretmeni yetiştiren kurumlar; Yüksek Öğretmen Okulları, Eğitim Enstitüleri ve üniversitelerdir. 3 Kasım 1891'de "Dârülmualimin-i Âliye" adıyla kurulan Yüksek Öğretmen Okulları ile 1926-1927 yılında Konya'da "Orta Muallimin Mektebi"yle eğitime başlayan Eğitim Enstitülerinin yanında başta İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi ve Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi olmak üzere farklı üniversitelerin Edebiyat ve Fen Edebiyat fakültelerinde de Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretmeni yetiştirilmiştir. 1982 yılında yapılan düzenlemeyle Eğitim Fakülteleri ile Edebiyat ve Fen Edebiyat Fakülteleri, Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretmeni yetiştiren kurumlar olmuştur. 1992-1993'te İlköğretim Türkçe dersi programlarına yönelik derslerin verilmesi amacıyla Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı açılmıştır. Bu çalışmada, 1992 yılından itibaren Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Öğretmenliği lisans programlarının ders dağılımlarındaki değişiklikler eleştirel bir yaklaşımla incelenmiştir. Doküman analizi yönteminin kullanıldığı çalışmada metin temelli olan Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı eğitiminde edebî metinlerin işlenmesine yönelik derslerin bu dağılım içindeki yeri ve önemi değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi, program

### GİRİŞ

Cumhuriyet'in kuruluşundan 1982'ye kadar farklı kurumlarda Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretmeni yetiştirilmiştir. 1982 yılında yapılan düzenlemeyle Eğitim Fakülteleri ile Edebiyat ve Fen Edebiyat Fakülteleri, Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretmeni yetiştiren kurumlar olmuştur. Eğitim Fakültelerinde alan dersleri yanında öğretmenlik meslek bilgisi dersleri de yer almıştır. Edebiyat ve Fen-Edebiyat Fakültelerinde ise öğretmenlik meslek bilgisi dersleri Eğitim Fakülteleri veya Eğitim Bilimleri bölümleri tarafından verilmiştir. 1992-1993'te İlköğretim Türkçe dersi programlarına yönelik derslerin verilmesi amacıyla Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı açılmıştır. Programın amacı; Ana dili Türkçe öğretiminden hareketle öğretmen adaylarına Türkçenin tarihî ve kültürel geçmişini kavratmak, gelecek nesillere bu kültürün aktarılmasını sağlamaktır. Aynı zamanda Türkçeyi sözlü ve yazılı anlatımda doğru kullanma becerisine sahip, dil bilincine ve sevgisine sahip nesiller yetiştirecek Türkçe öğretmenleri yetiştirmektir. 1982 yılından günümüze Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Öğretmenliği bölümlerinin programlarında zaman zaman değişikliklere gidilmiştir. Bunda uygulamada ortaya çıkan sorunlar ve daha nitelikli öğretmen yetiştirme arayışı etkilidir.

Eğitim fakültelerinin öğretim programlarında 1997, 2006, 2009 ve 2018 yıllarında değişiklikler yapılmış, uygulanan müfredat değişimleriyle öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretim yaklaşımına uygun yetiştirilmesi hedeflenmiştir.

Yükseöğretim Kurulu Başkanlığının 1996 yılı başında başlattığı Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi çalışmaları ile öncelikle 16.8.1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla yürürlüğe giren ve 1997-98 öğretim yılında uygulanmaya başlanan sekiz yıllık zorunlu ilköğretim düzeyindeki sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni ihtiyacının karşılanması amaçlanmıştır. Eğitim Fakültelerinde geçmişte uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi ve bu konuda yapılan çeşitli araştırma sonuçlarının analizi sonunda;

a. içerik, ders sayıları ve kredileri, okullarda uygulamalar gibi çeşitli yönlerden belirli bir standardın olma lığı,

b. programlarda yer alan derslerin içeriği ve ilgili okul düzeyindeki öğretim alanının içeriği arasında tutarsızlıkların olduğu,

c. dersler arasında aşamalı ve birbirini tamamlayıcı mantıksal bir ilişkisinin kurulamadığı,

ç. teorik derslere daha fazla ağırlık verildiği ve uygulamanın geniş ölçüde ihmal edildiği,

d. alan derslerinin öğretmen adaylarını ilgili konu alanının bir dalında uzmanlığa yönelttiği (bir örnek vermek gerekirse, bazı Eğitim Fakültelerinin Kimya Öğretmenliği Programında çok sayıda Organik Kimya dalına yönelik derslerin yer alması gibi) ve alanın öğretim yöntemlerine ilişkin derslerin yetersiz olduğu,

e. programlarda açılan derslerin öğretmen adaylarının ve ilgili okul düzeyinin ihtiyaçlarından çok öğretim elemanlarının yönelimleri ve tercihleri doğrultusunda şekillendiği ve bu nedenle ders sayıları ve zorunlu kredi yükünün çok arttığı,

f. öğretmenlik formasyonuna ilişkin derslerin eğitim bilimleri alanındaki bazı teorik derslerden oluşup öğrencileri öğretmenliğin gerektirdiği uygulamaya dönük bilgi, beceri ve bakış açılarını kazandırmaktan uzak olduğu,

g. programlardaki zorunlu ders yükünün gereğinden fazla olması nedeniyle öğrencilerin bireysel ilgilerini geliştirmelerine yönelik seçmeli derslere zaman ayıramadığı,

đ. programın bütünü ile okullarda yapılan uygulama arasında tutarsızlıklar olduğu görölmüştür.

Bu eksikliklerin giderilmesi için yeni program, öğretmenlik formasyonu dersleri teorik bilgiler yanında gerçek okul ortamına ve öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi ve becerileri ön plana alarak hazırlanmıştır. Yöntem

Bu çalışmada, 1992 yılından itibaren Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Öğretmenliği lisans programlarının ders dağılımlarındaki değişiklikler eleştirel bir yaklaşımla incelenmiştir. Doküman analizi yöntemi kullanılarak metin temelli olan Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı eğitiminde edebî metinlerin işlenmesine yönelik derslerin bu dağılım içindeki yeri ve önemi değerlendirilmiştir.

## **1. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programları**

### **1.1. 1997 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı**

Yeni programlarda zorunlu Türkçe dersleri kredili olarak yer almış ve ders tanımları ayrıntılı bir biçimde yapılmıştır. Türkçe I: Yazılı Anlatım ve Türkçe II: Sözlü Anlatım dersleri ile tüm programlardaki öğretmen adaylarının kendi dillerinde etkili bir iletişim becerisine sahip olmaları amaçlanmıştır. Bazı programlarda yan alan uygulamasına yer verilmiştir. Örneğin İlköğretim II. kademeye öğretmen yetiştirecek olan Türkçe

Öğretmenliği için Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği için Türkçe dersleri eklenmiştir.

**Tablo 1. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı Yan Alan: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği**

BİRİNCİ YIL				
I. Yarıyıl		II. Yarıyıl		
KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	Türk Dilbilgisi I: Ses Bilgisi	2	0	2
	Osmanlı Türkçesi I	2	0	2
	Edebiyat Bilgi ve Teorileri	3	0	3
	Coğrafyaya Giriş	2	0	2
	Yazılı Anlatım I	2	0	2
	Yabancı Dil I	3	0	3
	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2
	<i>Öğretmenlik Mesleğine Giriş</i>	3	0	3
Kredi		19		
KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	Türk Dilbilgisi II: Şekil Bilgisi	2	0	2
	Osmanlı Türkçesi II	2	0	2
	Uygurluk Tarihi	2	0	2
	Ülkeler Coğrafyası	3	0	3
	Yazılı Anlatım II	2	0	2
	Yabancı Dil II	3	0	3
	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
	<i>Okul Deneyimi I</i>	1	4	3
Kredi		19		
İKİNCİ YIL				
III. Yarıyıl		IV. Yarıyıl		
KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	Türk Dilbilgisi III: Kelime Bilgisi	2	0	2
	Eski Türk Edebiyatı I	2	0	2
	Yeni Türk Edebiyatı I	2	0	2
	Sözlü Anlatım	2	0	2
	Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	3	0	3
	Türk Tarihi ve Kültürü I	2	0	2
	Bilgisayar	2	2	3
	<i>Gelişim ve Öğrenme</i>	3	0	3
Kredi		19		
KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	Türk Dilbilgisi IV: Cümle Bilgisi	2	0	2
	Eski Türk Edebiyatı II	2	0	2
	Yeni Türk Edebiyatı II	2	0	2
	Anlama Teknikleri: Okuma ve Dinl.	2	0	2
	Dil ve Kültür	2	0	2
	Türk Tarihi ve Kültürü II	2	0	2
	<i>Öğretimde Planlama ve Değerlen.</i>	3	2	4
	Seçmeli I	2	0	2
Kredi		18		
ÜÇÜNCÜ YIL				
V. Yarıyıl		VI. Yarıyıl		
KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	Eski Türkçe ve Metin İncelemeleri	2	U	2
	Konuşma ve Yazma Eğitimi	2	2	3
	Metin Bilgisi	2	0	2
	Yeni Türk Edebiyatı III	2	0	2
	Türk Halk Edebiyatı	3	0	3
	Vatandaşlık Bilgisi	3	0	3
	<i>Öğretim Tekn. ve Materyal Gelişt.</i>	2	2	3
Kredi		18		
KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	Orta Türkçe ve Metin İncelemeleri	2	0	2
	Çağdaş Türk Edebiyatı	3	0	3
	Çocuk Edebiyatı	3	0	3
	Sosyal Bilimler Öğretimi	2	2	3
	<i>Sınıf Yönetimi</i>	2	2	3
	<i>Özel Öğretim Yöntemleri I</i>	2	2	3
	Seçmeli II	2	0	2
Kredi		19		
DÖRDÜNCÜ YIL				
VII. Yarıyıl		VIII. Yarıyıl		
KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	Yaşayan Türk Lehçeleri	2	0	2
	Tiyatro ve Canlandırma	2	2	3
	Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi	2	2	3
	<i>Özel Öğretim Yöntemleri II</i>	2	2	3
	<i>Okul Deneyimi II</i>	1	4	3
	Seçmeli III	2	0	2
Kredi		16		
KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	Türkiye Türkçesi	2	0	2
	<i>Rehberlik</i>	3	0	3
	<i>Öğretmenlik Uygulaması</i>	2	6	5
	Seçmeli IV	2	0	2
	Seçmeli V	2	0	2
Kredi		14		
TOPLAM KREDİ		142		

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı Ders Tanımları Alan Derslerinin içeriği şu şekildedir: (YÖK, 1998, s. 52-57):

### Türk Dili I: Ses Bilgisi

Türk dilinin kaynağı, gelişimi; Türkçe'nin diğer dillerle karşılaştırılması, Türkçe'nin sesleri; ünlü, ünsüz' seslerin özellikleri; ünlü ve ünsüz değişimleri; çeşitli ses olayları (benzetme, başkalaşma, türeme, düşme, vb.); Türkçe kelimelerin özellikleri ve tanınması.

### **Türk Dili II: Şekil Bilgisi**

Türkçe kelimelerin yapısı; Türkçe' de ekler: çekim ekleri (isim çekimi, fiil çekimi), yapım ekleri (isimden fiil yapan ekler, isimden isim yapan ekler, fiilden isim yapan ekler, fiilden fiil yapan ekler); çatı ekleri; isim-fiil, sıfat-fiil, zarf-fiil ve ek-fiil.

### **Türk Dili III: Kelime Bilgisi**

Kelime çeşitleri ve grupları; ısm, sıfat, zamir, zarf, edat, fiil, isim ve sıfat tamlamaları, kelime grupları, tekrarlar, ikilemeler.

### **Türk Dili IV: Cümle Bilgisi**

Türkçede cümlenin öğeleri; özne ve türleri; tümleç ve türleri; yüklem ve türleri; cümle tipleri (olumlu-olumsuz cümleler, isim ve fiil cümleleri, birleşik ve basit cümleler, düz ve devrik cümleler, vb).

### **Metin Bilgisi**

Metin seçimi, metnin yaş grubuna göre güçlük derecesinin belirlenmesi, metnin dış yapısının (punto, sayfa düzeni, vb.) kontrol edilmesi, metinle ilgili soruların hazırlanması ve değerlendirilmesi, paragraf analizi, metnin çeşitli yönlerden değerlendirilmesi ve metin çalışmaları.

### **Osmanlı Türkçesi I**

Türkçe ve yabancı kelimelerin özellikleri, isim ve çeşitleri, kelimelerin şekilleri ve belirlenmesi, illetli ve sahih kelimelerin karşılaştırılması, mastar şekilleri ve kalıpları, kelime yapımı, türemiş kelime ve çeşitleri, ön ekler, metin çeşitleri, metin okuma çalışmaları, 18. ve 19. yy. metinlerin özellikleri.

### **Osmanlı Türkçesi II**

Eski Anadolu Türkçesi ve özellikleri, aruz vezni ve özellikleri, Türk aruzunun vezinleri, Arapça kelime ve tamlama şekilleri, Farsça tamlama biçimleri, Osmanlıcada kullanılan edatlar, mastarlar, türemiş isim ve sıfatlar, türetme özellikleri, birleşik kelime ve türleri.

### **Yazılı Anlatım I**

Yazı dili ve özellikleri, kompozisyon kavramı, yazılı anlatımda dış yapı ve kurallar, formal yazılar (özgeçmiş, dilekçe, mektup, rapor, karar, ilan, bibliyografya, tebliğ, resmi yazılar, bilimsel yazılar, vb.), yazıda plan, tema, bakış açısı, yardımcı fikirler ve paragraf, girişi, seçilmiş yazılarda kompozisyon çatısı, tema, paragraf incelemesi, genel anlatım bozuklukları, kompozisyon düzeltme çalışmaları, düşünme ve düşündüğünü ifade edebilme.

### **Yazılı Anlatım II**

Çeşitli yazma biçimleri, yazı türleri, (anı, fıkra, sohbet, masal, hikâye, eleştiri, roman, vb.), seçilmiş sözlerle yazılı ve sözlü açıklama çalışmaları, makale, yerli ve yabancı yazarlardan seçilmiş makalelerin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri üzerine çalışma, deneme, güncel konulardan fıkra çıkarma, makale yazma çalışması, Türk ve Dünya edebiyatından seçilmiş parçaların incelenmesi.

### **Sözlü Anlatım**

Diyalog, güzel konuşmaya yardımcı teknikler, önemli günler için konuşma hazırlama, konuşma içeriğinin düzenlenmesi, konuşmanın vücutla ilgili unsurları, konuşmayı etkileyen faktörler, şiir okuma teknikleri, münazara, açık oturum, panel, forum, sempozyum, konferans, televizyon yapımları üzerine çalışmalar, diksiyon ve önemi, Türkçenin doğru telaffuzunda önemli olan hususlar, doğru imla, doğru vurgu, doğru tonlama, metin ağırlıklı uygulamalar.

### **Anlama Teknikleri: Okuma ve Dinleme**

Okuduğunu anlama, çeşitli okuma becerileri ve teknikleri, etkili okumayı engelleyen etkenler, okuma ve not alma, eleştirel okuma, okuduğunu transfer etme, okumanın diğer öğrenme biçimleriyle ilişkisi, okuma hızını ve verimliliğini artırma, dinlediğini anlama, çeşitli dinleme becerileri ve teknikleri, etkili dinlemeyi engelleyen etkenler, dinleme ve not alma, eleştirel dinleme, dinlediğini işleme ve transfer etme, dinlemenin diğer öğrenme biçimleriyle ilişkisi, dinlemenin verimliliğini artırma.

### **Konuşma ve Yazma Eğitimi**

Konuşma - Doğru ve etkili konuşma becerisinin geliştirilebilmesi için kullanılan yöntemler, sesin eğitilmesi, konuşma ve düşünme ilişkisi, hafızayı güçlendirme, konuşmada vücut dilini kullanma, konuşmada semantik hakimiyetin geliştirilmesi ve heyecanın kontrolü, konuşma eğitiminin programlardaki yeri ve uygulamalar,

Yazma - Yazı tekniklerine göre bir metnin düzenlenmesi, yazma öğretim yöntemleri (bağlı yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, dikte yöntemi, cluster yöntemi, vb.), yazıların tashihi yöntem ve yaklaşımları, yazma öğretiminde temel kavramlar, ders programlarındaki yeri ve uygulamaları.

### **Dil ve Kültür**

Kültürün tanımı, dil ve kültür ilişkisi, dil, edebiyat ve kültür ilişkilerinin edebi metinler yoluyla incelenmesi, dilin ve edebi metinlerin kültürel boyutları, dilbilim ve dalları.

### **Eski Türkçe ve Metin İncelemeleri**

Türk dilinin tarihi gelişimi ve değerleri, Eski Bulgar Türkçesinin önemli özellikleri ve eserleri; Köktürkçe döneminin dil özellikleri ve metin incelemeleri, Orhun Yazıtları; Uygurca döneminin dil özellikleri; Budist, Maniheizt ve Hristiyan Uygur metinleri.

### **Orta Türkçe ve Metin İncelemeleri**

Orta Türkçe döneminin lehçeleri (Karahanlı Türkçesi, Harzem Türkçesi, Çağatay Türkçesi, Kıpçak Türkçesi, Eski Anadolu Türkçesi vb.) ve temel dil özellikleri; Divanu Lügati't Türk, Kutadgu Bilig gibi temel eserlerin değerlendirilmesi; Dede Korkut Hikâyeleri; Alishir Nevai'nin eserleri; Yunus Emre'nin şiirleri gibi önemli ürünlerin incelenmesi ve değerlendirilmesi.

### **Yaşayan Türk Lehçeleri**

Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinde ve diğer ülkelerde yaşayan Türk lehçeleri, tarihi perspektif içinde Türk lehçelerinin gelişimi.

### **Türkiye Türkçesi**

Türkiye Türkçesinin temel fonetik problemleri, yapım ve çekim eklerindeki tartışmalı konular, söz diziminin sorunları, gramer kitaplarımızda Türkiye Türkçesinin dil özellikleri ile ilgili çelişkili konular, okullardaki Türkçe derslerinde işlenecek konulara temel örnekler ve uygulamalar.

### **Edebiyat Bilgi ve Teorileri**

Yöntem açısından edebiyat incelemesi; edebiyata temel teşkil eden olaylar ve sonuçlar; edebi akımlar ve düşünce hareketleri; sistematik edebiyat teknikleri ve edebiyat teorileri; Eski Türk Edebiyatının, Yeni Türk Edebiyatının, Türk Halk Edebiyatının ve Batı Edebiyatının türleri, nazım şekilleri, vezin ve kafiye çeşitleri.

### **Eski Türk Edebiyatı I**

İslamiyet'ten önceki Türk Edebiyatı; Anadolu dışı Türk Edebiyatı; Ahmed Yesevi; Anadolu Türk Edebiyatının ilk ürünleri; Yunus Emre, Ahmed Fakih, Aşık Paşa gibi şahsiyetlerin eserleri ve özellikleri.

## **Eski Türk Edebiyatı II**

XIV. yüzyıl ve XIX. yüzyıl arası Türk Edebiyatının özellikleri, belirgin şahsiyetleri, eserlerinden örnekler; Anadolu dışından Çağatay Edebiyatının özellikleri ve örnek eserleri.

## **Yeni Türk Edebiyatı I**

Tanzimat devri Türk Edebiyatı ve temsilcileri (Şinasi ve eserleri, Ziya Paşa ve eserleri, Namık Kemal ve eserleri, Ahmed Mithat ve eserleri), Servet-i Fünun dönemi Türk Edebiyatı ve Şiiri ve temsilcileri (Tevfik Fikret, Halit Ziya Uşaklıgil, Mehmet Rauf, Hüseyin Cahit), II. Meşrutiyet dönemi Türk Edebiyatı ve temsilcileri (genç kalemler, Ömer Seyfettin, Ziya Gökalp, Yahya Kemal, Ahmet Haşim)

## **Yeni Türk Edebiyatı II, III**

Cumhuriyet Dönemi Türk Şiiri ve temsilcileri (Mehmet Akif Ersoy, Orhan Veli, Arif Nihat Asya, Faruk Nafiz, Orhan Seyfi ve diğerleri), Cumhuriyet Dönemi Hikâye ve Romanı (Reşat Nuri Güntekin, Yakup Kadri, Halide Edip, A. Hamdi Tanpınar, Peyami Safa, Tarık Buğra ve diğerleri).

## **Türk Halk Edebiyatı**

İslamiyet öncesi ve sonrası Türk destanları, halk hikayeleri ve Türk masalları ve bunların özellikleri; halk inançları; Tasavvufi Türk Edebiyatının özellikleri ve temsilcileri; Türk halk şairlerinin (Köroğlu, Karacaoğlu, Aşık Veysel, vb.) eserleri ve özellikleri.

## **Çağdaş Türk Edebiyatı**

Çağdaş Türk Edebiyatını temsil eden şair ve yazarlar, eserleri, Türk toplumu üzerindeki etkileri, Yabancı Dillere çevrilen edebi eserlerimiz, Çağdaş Türk Edebiyatının geleceği.

## **Çocuk Edebiyatı**

Çocuğun tanımı, çocuğun beden, zihin ve dil gelişimi, çocuğun ilgi ve ihtiyaçları, çocuk yayınları ve bu yayınlarda bulunması gereken temel unsurlar, yaş gruplarına göre çocuk yayınları, çocuklarda edebi ilginin ve ihtiyacın gelişmesi, Türk Çocuk Edebiyatı, gelişmiş ülkelerde çocuk edebiyatı.

## **Tiyatro ve Canlandırma**

Tiyatronun temel kavramları, canlandırma ve dramtizasyonun önemi, tiyatronun, temel unsurları, tiyatrodaki kullanılan dil ve anlatım yolları, seslendirme, dil ve vücut ilişkisi, sahneleme, metin seçimi ve incelemesi, metin okuma ve türlere göre metin okumada canlandırma yöntemleri.

## **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**

Konu alanında MEB tarafından onaylanmış ders kitaplarının ve öğretim programlarının eleştirel bir bakış açısı ile incelenmesi; kitapların içerik, dil, öğrenci seviyesine uygunluk, format, çekicilik, anlamlı öğrenmeye katkısı, öğretimde kullanım kolaylığı, vb. açılarından incelenmesi.

## **YAN ALAN (SOSYAL BİLGİLER) DERSLERİ**

### **Uygarlık Tarihi**

Geçmişten günümüze insanlığın ortaya koyduğu uygarlıkların incelenmesi; yazı, takvim, tekerlek, ateş, barut, matbaa, buharlı gemi, pusula, vb., günümüze doğru aşamaları; Akdeniz, Uzakdoğu, Orta Amerika (Astek-İnka medeniyetleri), Orta-Asya bozkır medeniyeti. Türk Tarihi ve Kültürü i, II (2-0) 2 Türklerin anayurdu Orta Asya'dan göçler; Türklerin İslam dinini kabulü; İslam dini etkisinde Türk kültürü ve uygarlığı; Selçuklu ve Osmanlı Tarihi ve uygarlığı; Balkan ve 1. Dünya Savaşı ve sonuçları.

## **Coğrafyaya Giriş**

Coğrafyaya giriş; Coğrafyanın bölümleri; Coğrafyanın gelişimi; evren, güneş sistemi ve dünya; dünyanın hareketleri ve sonuçları; Harita Bilgisi; coğrafi koordinatlar.

## **Ülkeler Coğrafyası**

Kıtalara genel bakış (ülkeleri toplu tanıma); deniz ve okyanusların dağılışı; iklim kuşakları ve bitki örtüsü; kıtalardan örnek ülke incelemeleri, Türkiye'nin ekonomik, sosyal, kültürel, siyasi ilişkide bulunduğu komşuları ve diğer ülkeler; Türk Dünyası ülkeleri.

## **Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği**

Türkiye'nin yeri ve konumu; Türkiye'nin fiziki özellikleri Geolojik ve jeomorfolojik özellikleri, iklimi, hidrografik özellikleri, toprak yapısı, bitki örtüsü); sosyo-ekonomik özellikler (nüfus, yerleşim, tarım, ormancılık, hayvancılık, enerji, sanayi, ulaşım, ticaret, turizm); Türkiye'nin jeopolitik özellikleri; Türkiye'nin matematiksel konum özellikleri; Türkiye'nin özel konum özellikleri (komşular); Türkiye'nin ülke grupları özellikleri (siyasi, askeri, ekonomik, kültürel organizasyonlar).

## **Vatandaşlık Bilgisi**

İnsan ve toplum; toplum hayatını düzenleyen kurallar; aile, okul ve toplumda demokratik hayat; devlet ve devlet şekilleri; demokrasi ve evrimi; anayasal hayat ve Cumhuriyet'in temel ilkeleri, temel hak ve ödevler; temel insan hakları; Türk devlet anlayışı; yerel yönetimler.

## **Sosyal Bilimler Öğretimi**

"Sosyal Bilimler" ve "Sosyal Bilgiler" kavramları, sosyal bilimlerde bilgi, her sosyal bilim disiplininin temel kavramları ve birbirleriyle ilişkileri, Coğrafya, Tarih, Felsefe, Ekonomi, Sosyoloji, Antropoloji, Psikoloji, Siyaset Bilimi kavramları arasındaki ilişkiler ve sosyal bilim disiplinlerince paylaşılan değişim, zaman, yer, vb. kavramlar; sosyal bilimlerin öğretiminde temel yaklaşımlar ve yöntemler.

## **ÖĞRETMENLİK FORMASYONU DERSLERİ**

### **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**

Öğretmenlik mesleğinin özellikleri ve ilkeleri, sınıf ve okul ortamı, eğitimde alternatif perspektifler, eğitimin sosyal, psikolojik, felsefi ve tarihi temelleri, Türk eğitim sistemi.

### **Okul Deneyimi I**

Bu derste öğretmen adaylarının mümkün olduğu kadar erken bir aşamada, bir uygulama öğretmeni nezaretinde okulu, öğrencileri ve öğretmenlik mesleğini çeşitli yönlerden tanıması amaçlanmaktadır. Bu ders kapsamında yer alması önerilen başlıca etkinlikler şunlardır: okul örgütü ve yönetimi, okuldaki günlük işler, Zümre etkinlikleri, bir öğrencinin okuldaki günlük yaşantısı, bir öğretmenin okuldaki günlük yaşantısı, okul-aile işbirliği, ana ve yan branşlarla ilgili derslerin gözlenmesi, okul ve sorunları, araç-gereç ve yazılı kaynaklar ve öğretmenlik mesleğinin çeşitli yönleri.

### **Gelişim ve Öğrenme**

Çeşitli yönlerden insan gelişimi (bilişsel, sosyal, psikolojik, ahlaki, fiziksel, vb.), öğrenme yaklaşımları ve süreçleri, biçimleri ve öğrenmede bireysel farklılıklar.

### **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**

Temel program geliştirme kavramları ve süreçleri, ders programı, yıllık, ünite, günlük planların geliştirilmesi, içerik seçimi ve organizasyonu, öğretim yöntemleri ve stratejileri, materyallerin özellikleri ve seçimi, ölçme ve değerlendirme, değerlendirme yaklaşımları, test türleri, izleme ve başarı testlerinin geliştirilmesi, sınav sorusu yazma teknikleri, not verme.



## **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**

Çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim sürecindeki yeri ve kullanımını, öğretim teknolojileri yoluyla öğretim materyallerinin (çalışma yaprakları, saydamlar, slaytlar, video, bilgisayar temelli ders materyali, vb.) geliştirilmesi ve çeşitli nitelikteki materyallerin değerlendirilmesi.

### **Sınıf Yönetimi**

Öğrenci davranışını etkileyen sosyal ve psikolojik faktörler, sınıf ortamı ve grup etkileşimi, sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama, sınıf içinde zaman kullanımı, sınıf organizasyonu, motivasyon, iletişim, yeni bir döneme başlangıç, olumlu ve öğrenmeye uygun bir ortam yaratma, sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilecek önlemler.

### **Özel Öğretim Yöntemleri I, II**

Konu alanında öğretim yöntemleri öğrenme-öğretme süreçleri genel öğretim yöntemlerinin konu alanı öğretimine uygulanması, konu alanındaki ders kitaplarının eleştirel bir açıyla incelenmesi ve özel öğretim yöntem ve stratejileri ile ilişkilendirilmesi. Micro öğretim uygulamaları, öğretimin değerlendirilmesi.

### **Okul Deneyimi II**

Okullarda bir uygulama öğretmeni nezaretinde Öğretmenlik Uygulaması dersine temel oluşturmak amacıyla yapılan gözlem ve uygulamalar; bazı gözlem ve uygulama konuları: öğretimde soru sorma, yönerge ve açıklamalar, dersin yönetimi ve sınıfın kontrolü, çeşitli yönlerden bir öğrencinin incelenmesi, öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi, dersi planlama, ders kitaplarından yararlanma, grup çalışmaları, sınıf organizasyonu, çalışma yapraklarının hazırlanması ve kullanılması, sınıf içinde mikro öğretim uygulamaları.

### **Rehberlik**

Öğrenci kişilik hizmetlerinin amaçları ve eğitim içindeki rolü, rehberlik hizmet alanlarının tanıtımı, rehberliğin genel ilkeleri, öğrenciyi tanıma, yönlendirme, bilgi toplama ve yayma, psikolojik danışma, yerleştirme, izleme, danışmanlık, araştırma ve değerlendirme, çevre ile ilişkiler, mesleki yönlendirme, özel eğitimin amacı ve özel eğitime muhtaç öğrencilerin saptanması ve eğitimi.

### **Öğretmenlik Uygulaması II**

Haftada bir tam gün ya da iki yarım gün (minimum 12 hafta) öğretmen adaylarının bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazanmasına ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir biçimde öğretmesi ve iki saat öğretmenlik uygulaması semineri (öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi ve paylaşılması).

## **GENEL KÜLTÜR DERSLERİ**

### **Bilgisayar**

Temel klavye becerileri; kelime işlem (word processing), grafik, elektronik tablo (spreadsheets), veri tabanı (database) programlarıyla çalışma; alanın eğitim programı çerçevesinde basit programlama uygulamaları; eğitim yazılımlarının (software) gözden geçirilmesi; sınıfta bilgisayarla çalışma.

Yabancı Dil I, Yabancı Dil II, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II

### **1.2.2017 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı**

Haziran 2017 yılında güncellenen Türkçe Eğitimi programlarında ise ders dağılımı şu şekildedir:

**Tablo 2.2017 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı**

I. YARIYIL				II. YARIYIL			
DERSİN ADI	T	U	K	DERSİN ADI	T	U	K
A Yazı Yazma Teknikleri	1	2	2	A Türk Dil Bilgisi II: Şekil Bilgisi	2	0	2
A Türk Dil Bilgisi I: Ses Bilgisi	2	0	2	A Edebiyat Bilgi ve Kuramları II	2	0	2
A Edebiyat Bilgi ve Kuramları I	2	0	2	A Yazılı Anlatım II	2	0	2
A Yazılı Anlatım I	2	0	2	A Sözlü Anlatım II	2	0	2
A Sözlü Anlatım I	2	0	2	A Osmanlı Türkçesi II	2	0	2
A Osmanlı Türkçesi I	2	0	2	GK Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
GK Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2	GK Yabancı Dil II	3	0	3
GK Yabancı Dil I	3	0	3	MB Eğitim Psikolojisi	3	0	3
MB Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3				
<b>TOPLAM</b>	<b>19</b>	<b>2</b>	<b>20</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>18</b>	<b>0</b>	<b>18</b>
III. YARIYIL				IV. YARIYIL			
DERSİN ADI	T	U	K	DERSİN ADI	T	U	K
A Türk Dil Bilgisi III: Sözcük Bilgisi	2	0	2	A Türk Dil Bilgisi IV: Cümle Bilgisi	3	0	3
A Türk Halk Edebiyatı I	2	0	2	A Türk Halk Edebiyatı II	2	0	2
A Eski Türk Edebiyatı I	2	0	2	A Eski Türk Edebiyatı II	2	0	2
A Yeni Türk Edebiyatı I	2	0	2	A Yeni Türk Edebiyatı II	2	0	2
A Seçmeli I	3	0	3	A Genel Dilişimi	3	0	3
GK Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2	GK Bilgisayar II	2	2	3
GK Bilgisayar I	2	2	3	GK Etkili İletişim	3	0	3
MB Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3	MB Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
<b>TOPLAM</b>	<b>18</b>	<b>2</b>	<b>19</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>19</b>	<b>4</b>	<b>21</b>
V. YARIYIL				VI. YARIYIL			
DERSİN ADI	T	U	K	DERSİN ADI	T	U	K
A Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi	2	2	3	A Anlama Teknikleri I: Konuşma Eğitimi	2	2	3
A Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi	2	2	3	A Anlama Teknikleri II: Yazma Eğitimi	2	2	3
A Çocuk Edebiyatı	2	0	2	A Yabancılarla Türkçe Öğretimi*	2	0	2
A Dünya Edebiyatı	3	0	3	A Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3
GK Toplum Hizmet Uygulamaları	1	2	2	GK Türk Eğitim Tarihi*	2	0	2
MB Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3	GK Uygarlık Tarihi*	2	0	2
MB Sınıf Yönetimi	2	0	2	MB Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
<b>TOPLAM</b>	<b>14</b>	<b>8</b>	<b>18</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>18</b>
VII. YARIYIL				VIII. YARIYIL			
DERSİN ADI	T	U	K	DERSİN ADI	T	U	K
A Tiyatro ve Drama Uygulamaları*	2	2	3	A Seçmeli II	3	0	3
A Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri	2	0	2	A Seçmeli III	2	0	2
GK Seçmeli I	2	0	2	GK Dil ve Kültür*	2	0	2
MB Okul Deneyimi	1	4	3	GK Seçmeli II	2	0	2
MB Rehberlik	3	0	3	MB Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
MB Özel Eğitim*	2	0	2	MB Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
<b>TOPLAM</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>13</b>	<b>6</b>	<b>16</b>

GENEL TOPLAM	Teorik	Uygulama	Kredi	Saat
	128	34	145	162

A: Alan ve alan eğitimi dersleri, MB: Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, GK: Genel kültür dersleri

### 1.1.2022 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı

Yapılan son güncellemelerle Türkçe Öğretmenliği lisans programında becerileri derslerinin saati artırılmış, edebiyat derslerinde ise azaltılmıştır.

**Tablo 3. 2022 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı**

V. Yarıyıl					VI. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Sınıf Yönetimi	2	0	2	3	MB Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2	3
MB Eğitimde Ahlak ve Etik	2	0	2	3	MB Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2	3
MB Seçmeli 3	2	0	2	4	MB Seçmeli 4	2	0	2	4
GK Seçmeli 3	2	0	2	3	GK Seçmeli 4	2	0	2	3
GK Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2	3	AE Seçmeli 3	2	0	2	4
AE Seçmeli 2	2	0	2	4	AE Yazma Eğitimi	3	0	3	5
AE Dinleme Eğitimi	3	0	3	4	AE Konuşma Eğitimi	3	0	3	5
AE Okuma Eğitimi	3	0	3	4	AE Metinbilim	2	0	2	3
AE Dilbilimi	2	0	2	2					
<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>2</b>	<b>20</b>	<b>30</b>	<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>0</b>	<b>18</b>	<b>30</b>

Genel Toplam		T	U	K	AKTS	SAAT	YÜZDE
MB Meslek Bilgisi		44	12	50	86	56	33
GK Genel Kültür		26	2	27	42	28	18
AE Alan Eğitimi		73	0	73	112	73	49
<b>Toplam</b>		<b>143</b>	<b>14</b>	<b>150</b>	<b>240</b>	<b>157</b>	<b>100</b>

VII. Yarıyıl					VIII. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Öğretmenlik Uygulaması 1	2	6	5	10	MB Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	5	10
MB Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2	3	MB Okullarda Rehberlik	2	0	2	3
MB Seçmeli 5	2	0	2	4	MB Seçmeli 6	2	0	2	4
AE Seçmeli 4	2	0	2	4	AE Seçmeli 6	2	0	2	4
AE Seçmeli 5	2	0	2	4	AE Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	3	0	3	5
AE Dil Bilgisi Öğretimi	2	0	2	2	AE Dünya Edebiyatı	2	0	2	4
AE Tiyatro ve Drama Uygulamaları	2	0	2	3					
<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>17</b>	<b>30</b>	<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>30</b>

1997 ve 2017 programları ile karşılaştırıldığında 1997’de 142 olan AKTS sayısı 2017’de 162’ye çıkarılmıştır. Tablo 3’e göre güncel programda 240 AKTS olmuştur. Teorik ders saati 128’den 143’e çıkarılırken uygulama 34’ten 14’e düşürülmüştür.

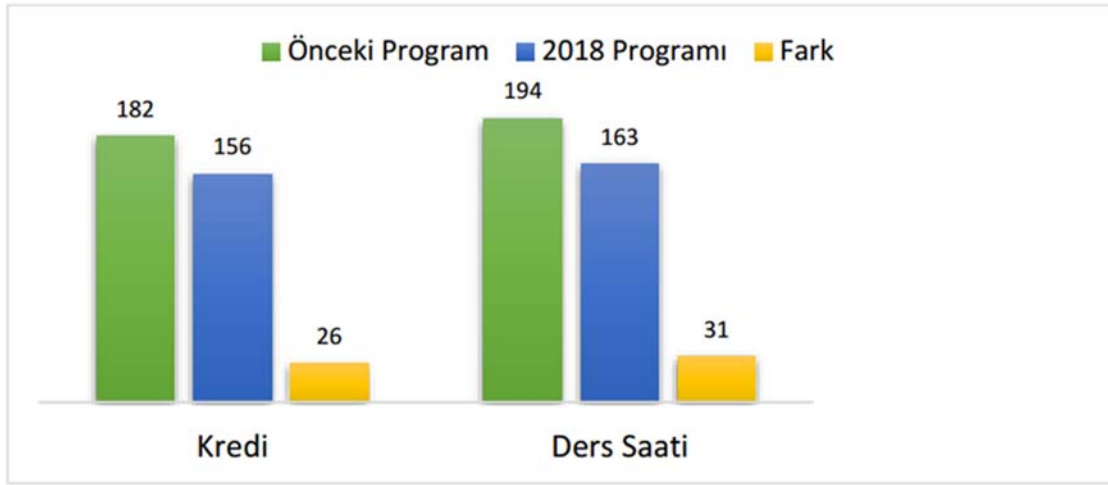
### 1. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Lisans Programları

Daha önce 1997 yılına kadar Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı ile birlikte Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü adı altında dört yıllık eğitim veriliyordu. 1997 yılında gerçekleştirilen düzenlemeyle Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı adıyla, Tarih, Coğrafya ve Felsefe Anabilim Dalları ile birlikte, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü’ne bağlanmıştır.

2017 yılından itibaren Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ile Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dallarlarıyla birlikte Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümüne bağlanmıştır. Daha önce 4 yıl olan eğitim süresi 1998 yılından itibaren 3,5 yıllık tezli lisans ve 1,5 yıllık tezsiz yüksek lisans olmak üzere toplam beş yıllık birleştirilmiş eğitim verilmiştir.

2007-2008 akademik yılından itibaren program değişikliği gerçekleşmiş ve formasyonla birleştirilmiş beş yıllık lisans eğitimi (10 yarı dönem) vermeye başlanmıştır. 2014-2015 yılından itibaren tekrar dört yıllık eğitime dönmüştür. Müfredat 2021-2022 eğitim öğretim yılında tekrar güncellenmiştir.

Programda önemli yeri olan Farsça, Arapça, Tarihî Türk Şiveleri, Karşılaştırmalı Türk ve Dünya Edebiyatları dersleri, 1997 yılında programdan kaldırılmıştır.



Grafik 1. 2018 ve önceki programların kredi ve ders saatlerinin karşılaştırması (Yazar, Beyhan, 2020: 1563).

Buna göre yenilenen programda 26 kredi ve 31 ders saati eksiltme yapılmıştır. Bu durumun alan eğitimi açısından ciddi sıkıntılar yaratacağı ön görülmektedir.

**Tablo 4. 2018 Öncesi Osmanlı Türkçesi ve Edebiyat Bilgi ve Teorileri Dersleri**

Ders Kodu	Ders Adı	Ders Türü	T	U	AKTS
TDE 1505	Osmanlı Türkçesi I	Zorunlu	3	0	4
TDE 1506	Osmanlı Türkçesi II	Zorunlu	3	0	4
TDE 2519	Osmanlı Türkçesi III	Zorunlu	2	0	3
TDE 2502	Edebiyat Bilgi ve Teorileri I	Zorunlu	3	0	3
TDE 3501	Edebiyat Bilgi ve Teorileri II	Zorunlu	3	0	3
		TOPLAM	14		17

Osmanlı Türkçesi 11 AKTS ve 120 ders saati, Edebiyat Bilgi ve Teorileri Dersi ise 6 AKTS ve 90 ders saati verilmektedir.

**Tablo 5. 2018 Programında Osmanlı Türkçesi ve Edebiyat Bilgi ve Teorileri Dersleri**

Ders Kodu	Ders Adı	Ders Türü	T	U	AKTS
AE	Osmanlı Türkçesi I	Zorunlu	2	0	3
AE	Osmanlı Türkçesi II	Zorunlu	2	0	3
AE	Osmanlı Türkçesi III	Zorunlu	2	0	3
AE	Edebiyat Bilgi ve Teorileri I	Zorunlu	2	0	3
AE	Edebiyat Bilgi ve Teorileri II	Zorunlu	2	0	4
		TOPLAM	10		16

**Tablo 6. 2018 Sonrası Edebiyat Bilgi Teorileri ve Osmanlı Türkçesi Ders Saati Değişiklikleri**

Ders Adı		Haftalık Ders Saati	Toplam Ders Saati
Edebiyat Bilgi ve Teorileri	2018 Öncesi Öğretim Planları	6	90
	2018 Sonrası Öğretim Planı	4	60
	Değişiklik		-%34
Osmanlı Türkçesi	2018 Öncesi Öğretim Planları	12	180
	2018 Sonrası Öğretim Planı	6	90
	Değişiklik		-%50

Tablo 6'daki verilerden hareketle Edebiyat Bilgi ve Teorileri dersinin % 34 azaltıldığı, Osmanlı Türkçesi derslerinin ise yarı yarıya azaltıldığı görülmektedir.

YÖK'ün yaptığı düzenleme sonrası hem 6x15=90 saat ile Osmanlı Türkçesi hem de 4x15=60 saat ile Edebiyat Bilgi ve Teorileri derslerinin ders saatlerinin kısıtlandığı görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının alan yeterliliklerinde olumsuz etkiye neden olacağından geçmiş programlardan mezun olan öğretmen adayları ile aralarında fark olacağı muhakkaktır.

**Tablo 7. 2022 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programı**

I. Yarıyıl					II. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Eğitime Giriş	2	0	2	3	Eğitim Psikolojisi	2	0	2	3
Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	3	Eğitim Felsefesi	2	0	2	3
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	2	0	2	3	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2	3
Yabancı Dil 1	2	0	2	3	Yabancı Dil 2	2	0	2	3
Türk Dili 1	3	0	3	5	Türk Dili 2	3	0	3	5
Bilgi Teknolojileri	3	0	3	5	Seçmeli 1	2	0	2	3
Edebiyat Bilgi ve Kuramları 1	2	0	2	3	Edebiyat Bilgi ve Kuramları 2	2	0	2	4
Türkiye Türkçesi 1	2	0	2	2	Türkiye Türkçesi 2	2	0	2	3
Osmanlı Türkçesi 1	2	0	2	3	Osmanlı Türkçesi 2	2	0	2	3
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>0</b>	<b>20</b>	<b>30</b>	<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>0</b>	<b>19</b>	<b>30</b>
III. Yarıyıl					IV. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Öğretim İske ve Yöntemleri	2	0	2	3	Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	3
Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3	Eğitim Araştırma Yöntemleri	2	0	2	3
Seçmeli 1	2	0	2	4	Seçmeli 2	2	0	2	4
Seçmeli 1	2	0	2	4	Seçmeli 2	2	0	2	4
Türk Dili ve Edebiyatı Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	2	0	2	3	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programları	2	0	2	3
Türkiye Türkçesi 3	2	0	2	2	Türkiye Türkçesi 4	2	0	2	2
Osmanlı Türkçesi 3	2	0	2	3	Dilbilimi	2	0	2	3
Türk Halk Edebiyatı 1	2	0	2	3	Türk Halk Edebiyatı 2	2	0	2	3
Eski Türk Edebiyatı 1	2	0	2	2	Eski Türk Edebiyatı 2	2	0	2	2
Yeni Türk Edebiyatı 1	2	0	2	3	Yeni Türk Edebiyatı 2	2	0	2	3
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>0</b>	<b>20</b>	<b>30</b>	<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>0</b>	<b>20</b>	<b>30</b>
V. Yarıyıl					VI. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Sınıf Yönetimi	2	0	2	3	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2	3
Eğitimde Ahlak ve Etik	2	0	2	3	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2	3
Seçmeli 3	2	0	2	4	Seçmeli 4	2	0	2	4
Seçmeli 2	2	0	2	3	Seçmeli 3	2	0	2	3
Seçmeli 3	2	0	2	4	Seçmeli 4	2	0	2	4
Tarihi Türk Lehçeleri 1	2	0	2	3	Tarihi Türk Lehçeleri 2	2	0	2	3
Türk Halk Edebiyatı 3	2	0	2	2	Türk Halk Edebiyatı 4	2	0	2	2
Eski Türk Edebiyatı 3	2	0	2	2	Eski Türk Edebiyatı 4	2	0	2	2
Yeni Türk Edebiyatı 3	2	0	2	2	Yeni Türk Edebiyatı 4	2	0	2	2
Dil ve Edebiyat Öğretimi 1	3	0	3	4	Dil ve Edebiyat Öğretimi 2	3	0	3	4
<b>Toplam</b>	<b>21</b>	<b>0</b>	<b>21</b>	<b>30</b>	<b>Toplam</b>	<b>21</b>	<b>0</b>	<b>21</b>	<b>30</b>
VII. Yarıyıl					VIII. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Öğretmenlik Uygulaması 1	2	6	5	10	Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	5	10
Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2	3	Okullarda Rehberlik	2	0	2	3
Seçmeli 5	2	0	2	4	Seçmeli 6	2	0	2	4
Seçmeli 4	2	0	2	3	Toplum Hizmet Uygulamaları	1	2	2	3
Seçmeli 5	2	0	2	4	Seçmeli 6	2	0	2	4
Dil Becerilerinin Öğretimi	3	0	3	3	Dünya Edebiyatı	2	0	2	3
Çağdaş Türk Lehçeleri 1	2	0	2	3	Çağdaş Türk Lehçeleri 2	2	0	2	3
<b>Toplam</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>18</b>	<b>30</b>	<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>17</b>	<b>30</b>
Genel Toplam									
Meslek Bilgisi	44	12	50	86	56	32			
Genel Kültür	26	2	27	42	28	17			
Alan Eğitimi	79	0	79	104	79	51			
<b>Toplam</b>	<b>149</b>	<b>14</b>	<b>156</b>	<b>240</b>	<b>163</b>	<b>100</b>			

Güncel program incelendiğinde alan bilgisi derslerine dil becerilerinin öğretimine yönelik derslerin de eklendiği görülmektedir. Ancak edebiyat eğitimi açısından alan derslerinin öğretilmesiyle ilgili ders içerikleri geliştirilmeli ve teorik bilgi yanında bu bilgilerin hedef kitleye nasıl öğretileceği üzerinde de durulmalıdır.

## SONUÇ

2018-2019 öğretim yılında yenilenen öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki değişiklik gerekçelerinin arasında geçmişten bugüne uzanan değişimlere atıf yapıldığı, 1997, 2006 ve 2009 program değişikliklerinin daha çok ilköğretim programları üzerinde yoğunlaştığı ve ortaöğretimde de değişime ihtiyaç bulunduğu saptamalarına yer verilmiştir (YÖK, 2018, s.12).

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının Eski Türk Edebiyatı, Halk edebiyatı, Yeni Türk edebiyatı derslerin de temelini oluşturan Osmanlı Türkçesi, Edebiyat Bilgi ve Teorileri gibi derslerin ilk yıldan itibaren öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Türk Edebiyatı için kapsayıcı nitelikte olan bu derslerde öğrencilerin Osmanlı Türkçesi metinlerini okuma, biçim-ölçü-söz sanatları bilgisi edinme gibi Türk Edebiyatının temel konularına hâkim olması beklenir. Aynı durum Türkçe Öğretmenliği için de geçerlidir. Sadece dört temel beceriyi kapsayan derslere ağırlık vermek, edebiyatı geri planda tutmak beceri derslerinin de işlenişini olumsuz etkileyecektir. Dilin ana malzemesi metin olduğundan öğrencilerin farklı türde metinlerle karşılaşacağı edebiyat derslerini artırmak onların metin bilgisini de zenginleştirecektir.

## KAYNAKLAR

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı öğretim planı, <http://gef.gazi.edu.tr/posts/view/title/gazi-egitim-fakultesi-bilgi-paketi-104697?siteUri=gef>

Yazar, İ., Beyhan, E. (2020). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Yeni Lisans Programında Eski Türk Edebiyatı Derslerinin Yeterlilik ve Sınırlılıkları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 28 (3), 1558-1572.

Yüksek Öğretim Kurulu (1998), Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, <https://www.yok.gov.tr/Documents/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998%20.pdf>

Yüksek Öğretim Kurulu (2018), Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Lisans Programı, [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/YeniOgretmenYetistirmeLisans-Programlari/Turk\\_Dili\\_ve\\_Edebiyatı\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/YeniOgretmenYetistirmeLisans-Programlari/Turk_Dili_ve_Edebiyatı_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf).

## KURULUŞ YILLARINDA TÜRKOLJİ VE AKADEMİ

Aysu ATA\*

### ÖZET

Geçmişte şarkiyatçılık veya oryantalizm çatısı altında olan, Eski Türk Yazıtlarının bulunuşuyla Türk halklarının somut ve somut olmayan kültürel miraslarını derleyen ve araştıran bir bilim dalı olarak ortaya çıkan Türkoloji'ye ilk emek veren kişiler, bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Türklük bilgisinin kapladığı alan kadar bu konuda çalışanların sayısı da pek çoktur. Bu nedenle konu sınırı Türkiye Türkolojisi ve Darülfünun ile Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi olarak çizilmiştir. Dolayısıyla “fenler evi” anlamına gelen Darülfünun Edebiyat Şubesi ve DTCF'deki Türkoloji kürsüsünde yani Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğretim veren ilk “profesör”ler değişik açıdan ele alınıp incelenecektir.

**Türkoloji Bölümü:** Giriş başlıklı sunumuma başlamadan önce “Türkoloji” adlı geniş kavramın Türk Dili ve Edebiyatı ile ilgili olduğumuz için ilk olarak “dil” ve “dilinin önemi” ile ilgili kısa bir açıklama yapmak istiyorum.

Dinler tarihinin kurucusu olarak kabul edilen, aynı zamanda dilbilimci, oryantalist ve Hindolog gibi özelliğiyle ön plana çıkan Friedrich Max Müller (1823-1900), bir eserinde şöyle der: “Dinin tarihi, bir anlamda bir dilin gelişme tarihidir.” Yine filozof, tarihçi ve filolog olan Joseph-Ernest Renan (1823-1892) da “Gerçek filolog, hem dilci, hem tarihçi, hem arkeolog, hem sanatçı, hem filozof olmalıdır. ... Filolojinin amacı kendisi değildir: Onun, insan zihninin, tarihinin ve geçmişin araştırılmasının zorunlu koşulu olarak değeri vardır.” sözlerini söyler. Sırası gelmişken, tefsir, lügat, fıkıh, kelim ve belagat alanında ün sahibi olan, 1144’te Köhne Ürgenç’te ölen Zemahşeri’nin ünlü Keşşaf adlı eserini “keşşaf” yapan özelliğin Arap dili ve edebiyatı içinde Kur’an-ı Kerim’e getirdiği olağanüstü açıklamalar ile dikkatli bir şekilde yaptığı kelime ve kavram analizleri olduğu söylemeden geçemeyeceğim.

Ayrıca “İnsan dil ile düşünür, din ile yaşar. Dilin gelişmesi düşünceyi, dinin dosdoğru yaşanması da hayatı iyi ve güzel yaşanır hâle getirir. Düşüncenin gelişmesi dile bağlıdır. Dinin kurallarına göre hareket etmek de ahlâkın güzelleşmesini sağlar.” cümlelerini ise başka bir kaynaktan okumuş ve hafızama kazınmışım. Dil ve dilin önemi, dilci yani filolog olmanın zorlukları konusunda daha pek çok şey söylenebilir. Fakat bu sunum çerçevesinde bu kadarı yeterli olur diye düşünüyorum. Gerek benim gerekse benim gibi düşünen başkalarının “dil” ve “din”i bir arada kullandığı bir cümle daha var. Şimdiye kadar yaşadığım ve tanık olduğum kadarıyla, o cümle de; insanların en rahat çekinmeden konuşma yaptıkları iki konunun olmasıdır. Bunlar; dil ve din’dir.

“Türk dili, Türk’ün yaşayan efsanesidir.” sözünü doğrulayacak şekilde yeryüzünde başka hiçbir millete nasip olmayacak biçimde, bütün dinleri; Kök Tenri (ulusal din!), Maniheizm, Budizm, Musevilik, Nasturizm, Hıristiyanlık, Müslümanlık ve değişik inanç sistemlerini kabullenen Türklerin dil alanında da kültürel zenginliği göstermesi, efsane değil gerçektir. Ancak belli bir dönemden sonra, dilimizin nasıl bir güce sahip olduğu unutulmuş başka dillere kucak açılmış olduğu da diğer bir gerçek.

Hiç şüphesiz, bütün dünyanın gıpta ile baktığı, Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk, dilin önemini anlayan kişilerin başında yer alır. Nasıl ki Köktürk Kağanı Bilge Kağan’ın adına dikilen yazıtta, Türklerin 630-680 yılları arası Çin’e tâbi olmasının nedeni, kendi öz dillerine sahip çıkmama görülmüş ve Kağan’ın ağzından çıkan belleğimize yer eden o cümleler taşta kazınmışsa Atatürk’ün Türk dili için yaptıkları da bizlerin, en azından DTCF’li olanların hafızalarına kazınmış olmalıdır. Atatürk, millet için bağımsızlığı elde ettikten ve Nisan 1931’de Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti’ni kurduktan sonra 1932’de yapılan Tarih Kongresi’nin kapanış gecesi, “Dil işlerini düşünecek zaman gelmiştir.” diyerek Türk dilinin sadeleşmesi, halkın konuşma dili arasında birlik ve ahenk kurulması ayrıca tarihî araştırmalarda belge olan, ölü veya eski dillerin metotlu bir şekilde incelenmesi ve karşılaştırılmasını hedefine koyan Türk Dili Tetkik Cemiyeti’ni kurar ve bunu şu sözleriyle dile getirir: “Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti gibi bir de ona kardeş dil cemiyeti kuralım.”

DTCF’nin alınca kazınmış olan “Hayatta en hakikî mürşit ilimdir.” sözlerini söyleyen Mustafa Kemal Atatürk’ün eğitime de ne denli önem verdiğini Kurtuluş Savaşı’nın en zor günlerinde, Yunan ordusu Ankara’ya doğru ilerlerken dahi 16 Temmuz 1921 günü Ankara’da Maarif Kongresi’ni toplamasından anlamak mümkündür. Bu, Atatürk’ün Kurtuluş Savaşı sırasında eğitimle ilgili politikalar geliştirmeye başladığını göstermektedir.

Atatürk’ün 1930’da yayımlanan Sadri Maksudî’nin Türk Dili İçin adlı kitabının başına yazdığı şu sözler onun dile, Türk diline ne denli önem verdiğini ortaya koyacak netliktedir: “Millî his ile dil arasındaki bağ çok kuvvetlidir. Dilin millî ve zengin olması, millî hissin inkişafında başlıca müessirdir. Türk dili dillerin en zenginlerindedir; yeter ki bu dil şuurla işlensin. Ülkesini ve yüksek istiklalini korumasını bilen Türk milleti dilini de yabancı diller boyunduruğundan kurtarmalıdır.”

Türk dilini sadeleştirmeyi amaç edinen Atatürk, derleme ve tarama faaliyetlerine bilhassa önem verir. Hakimiyeti Millîye Matbaası’nda 1932’de yayımlanan Hamit Zübeyr ve İshak Refet’in

hazırladıkları Anadilden Derlemeler kitabının giriş bölümünde söz konusu kitap için zamanın Maarif Vekili olan Reşit Galip şunları aktarmış: “İşte Büyük Rehberin (yani Atatürk’ün) her biri ehemmiyet ve yükseklikte daha evvelkilerle yarışan inkılap ve ıslahat teşebbüslerinin en yenisi Türk dilinin bu eşsiz asalet, eşsiz güzellik ve eşsiz inceliğini asırlardan beri körletmeye savaştan tahrip unsurlarından kurtarmağı istihdaf ediyor (yani amaç ediniyor).”

Bütün çabasını bağımsız, boyunduruktan kurtulmuş bir millet olabilmek için harcayan Atatürk için dilin millî yani millete has nitelikte olması son derece önemliydi. Batı karşısında kendini aşağılanmış olarak gören bir milletin bağımsızlığa kavuşmasıyla beraber, bu özgüvenle millet olma bilincinin uyanmasını istiyordu. Bunun için Batılı dilbilimcilerin ileri sürdüğü Türkçenin dünya tarihindeki ilk dillerden biri olduğunu savunan teoriyi destekledi. Bu teorinin ana fikri, Sırp asıllı Avusturyalı dilbilimcinin Türk Dillerindeki Bazı Unsurların Psikolojisi adlı kitabında yer alan “Türk dilinin dünyada esas bir dil olduğu ve dünya dillerindeki birçok kelimenin de Türkçeden türediği”ydi. Atatürk, vermiş olduğu bu desteği Türk Tarih Kurumu ve Türk Dil Kurumu’nda da savundu ve buralarda çalışanlar da bu teoriyi destekleyenler arasından seçildi. Özellikle Cumhurbaşkanı Atatürk’ün himayelerinde 24 Ağustos 1936 tarihinde yapılan 3. Dil Kurultayı’na sunulan bildirimlerin hemen hepsi bu teoriyi destekler niteliktedir. Kurultay açılışına kabule SSCB’den Samoyloviç, İngiltere’den Denison Ross, Fransa’dan Jean Deny, İtalya’dan Bombaci, Almanya’dan Giese, Macaristan’dan Németh, Polonya’dan Zajaczkowski temsilci olarak gelmişlerdir. On bildirim sunulduğu Kurultay’a İbrahim Necmi Dilmen, Hasan Reşit Tankut, Saim Ali Dilemre, Agop Dilaçar ve Abdülkadir İnan da bildiri ile katılmışlardır. Kurultay sonunda, Türkolojinin beşiği olan SSCB heyetinin tebliği Samoyloviç’in cümleleri ile şöyleydi: “Heyet, Güneş-Dil Teorisi’nin temel iddialarına uygun bir dille itiraz ederken bir yandan da ortak bir emeğin ürünü olan bu teorideki şu fikirlere katılıyordu: Genel dil bilimi araştırmalarında yalnızca Hint-Avrupa dillerinin verilerine dayanarak özelde Türk diline ilişkin verileri görmezden gelmek ve bunun yanında genel dil bilimi araştırmalarını tarih, arkeoloji ve etnografya verileri olmaksızın yalnızca dil verileriyle sınırlandırmak kabul edilemez.”

2006 yılında başta Bölüm eski mezunlarından olan Hadi Şenol’un gayretleriyle yazılan ve Ankara Üniversitesi’nin 60. DTCF’nin kuruluşunun 70. yılına armağan edilen DTCF’de Türkoloji’nin Öyküsü adlı kitapta Kuruluş’u ben kaleme almıştım. Ayrıca “Darülfünun’dan DTCF’ye Türkoloji Öğretimi” adlı bir konferansım ve makalem yayımlanmış bulunuyor. Dolayısıyla burada ayrıntıya girmeden birtakım şeyler anlatılacaktır. Konuyla ilgilenenler asıl söylediğim yazılara da bakabilirler.

Gazi Mustafa Kemal Atatürk’ün Ankara merkez olunca dil ve tarih konusundaki çabaları bunlarla sınırlı değildir. O, özellikle tarih ve dil kurumlarında çalışacak, bu konularda bilimsel araştırma yapacak ve muallim yetiştirecek fakültenin yani Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi’nin açılması için 14 Haziran 1935 tarih ve 2795 sayılı Kanun’u yürürlüğe koyar ve 9 Ocak 1936 tarihinde Etnografya Müzesi büyük salonunda Cumhurbaşkanı Atatürk, Başbakan İnönü ve bütün hükümet üyeleri, milletvekilleri, elçiler, yabancı konuklar, öğretim üyeleri, öğretmenler ve öğrenciler olmak üzere açılış töreni yapılır. Arşiv çalışmalarımız sonucu, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünün kuruluş kadrosu yukarıda adları geçen 3. Dil Kurultayına bildiri ile katılan Saim Ali Dilemre, Hasan Reşit Tankut, İbrahim Necmi Dilmen, Abdülkadir İnan ve Agop Dilaçar olarak tespit edilmiştir. \*

Bu arada şu bilgiyi de vermek durumundayım. 2-11 Temmuz 1932’de yapılan I. Tarih Kongresi, 1933’te yapılacak olan Darülfünun tasfiyesinin de başlangıcını oluşturur. Üniversiteler Yıllığı adındaki Üniversitelerarası Kurul Genel Sekreterliği yayımlarından olan kitapta ise şunlar yazılmaktadır: “Atatürk’ün çok önem verdiği ve 1930’lardan sonra girilen dil ve tarih hareketleri Darülfünun tarafından destek görmemektedir. 1932 yılında toplanan Birinci Tarih Kongresi’nde Darülfünun öğretmenleri tarafından ileri sürülen eleştiriler bardağı taşıran son damla olmuştur.” Şimdilik bu cümleleri bir yana bırakıp konuya devam edelim.



1965 Mayıs'ında Türkoloji Bölümü dilci hocaları olan Prof. Dr. Saadet Çağatay, Prof. Dr. Vecihe Hatiboğlu, Prof. Dr. Hasan Eren, Prof. Dr. Ahmet Temir, Prof. Dr. Zeynep Korkmaz, Doç. Dr. Doğan Aksan ve Doç. Dr. Selahattin Olcay'ın imzaladıkları “Türk Dili ve Edebiyatı Kürsü Profesörlüğüne” başlıklı bir yazı yazılır. Söz konusu tarihte, Bölüm henüz daha Anabilim Dallarına ayrılmamıştır. Bu yazının başlangıç bölümü, şöyle kaleme alınmıştır:

Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, bilindiği gibi, Türk dilini ve Türk tarihini ilmi temellere dayanarak aydınlatmak için Atatürk tarafından kurulmuştur. Bu müesseseye verilen ve benzerlerinden ayrı bir mahiyet taşıyan ad da, onun Türk milli tarihinde derin bir anlam taşıyan bir özel kuruluş amacı ile ilgili bulunmaktadır.

Fakültede temsil edilen bilim kollarının başında Türk dili ve Türk tarihi (ve coğrafyası) yer almaktadır. Fakülte içindeki öteki bilim kollarının, Türk dilinin ve Türk tarihinin kaynaklarına inebilmek için bu iki ana kola yardımcı ve destekleyici nitelikte kollar olarak düşünüldüğü göze çarpar: Sümeroloji, Hititoloji, Arkeoloji, Hungaroloji, Hindoloji, Sinoloji, Antropoloji gibi. ...

Fakültenin kuruluşunu takip eden yıllarda Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde de birçok bilim adamının çalıştığını görüyoruz. Bunların bir kısmı hem fakültemizde hem de Türk Dil Kurumu'nda görev almış bulunuyorlardı. Bu sıralarda kendilerine profesörlük sanı verilmiş olan bu uzmanlar Türk dilinin yeryüzü dilleri içindeki yerini ve önemini belirten dersler vermişler, Türk grameri ve Türk dilinin çeşitli lehçeleri, Türk yer adları, Türkçenin yabancı diller ile ilişkileri gibi konular üzerinde durmuşlardır. Bu çalışmalara Saim Ali Dilemre, A. Dilaçar, İ. Necmi Dilmen, Besim Atalay, A. İnan vb. katılmışlardır. Atatürk'ün ölümünden sonra adlarını saydığımız öğretim üyelerinin bir kısmı siyasi hayatta kalmayı tercih etmiş, bu yüzden uygulanan öğretim programı zaruri olarak daralmıştır. Ancak, akademik formasyona sahip yeni bir takım öğretim üyelerinin fakülteye alınmaları ile öğretim daha sağlam ve metotlu bir şekil almıştır. Bu devirde, mukayeseli Türk Lehçeleri, Türk Grameri, Türk Halk Edebiyatı ve Folkloru gibi alanlarda ciddi çalışmalar yapılmış, bunlara ilave olarak Divan Edebiyatı ve Modern Türk Edebiyatı dersleri ihdas edilmiştir. Ayrıca Çağatay Dili ve Edebiyatı dersleri de verilmiştir. Böylelikle kuruluşundan bugüne kadar geçen 30 yıllık süre içinde program bakımından Türk Dili ve Edebiyatını geniş bir şekilde temsil etmekte olan Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde bir yandan öğretim ve araştırma faaliyeti devam ederken bir yandan da bu alanlarda çalışan yeni öğretim üyeleri (doçentler ve profesörler) yetiştirilmiştir.

Yukarıdaki satırlar, 15 Mayıs 1965'te yazılmış. Hocalarımızın söylediği üzere, Fakülte yani Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğretime başlayalı tam 30 yıl olmuş. Burada dikkatinizi çekmek istediğim hususlar var. İlki yazıda imzası bulunan, dil formasyonuna sahip Hocalarımızın sayısı ve onları ölümsüz kılacak eserleri, ikincisi Fakültenin kuruluş amacı olan Bölümler ve bu Bölümlere yardımcı olmak üzere kurulan kürsüler, üçüncüsü çoğunluğu aynı zamanda milletvekili olan sonradan “profesör sanı” verilen kuruluş dönemi öğretim elemanları ve bu öğretim elemanları ile Bölümde uygulanan ders programı, dördüncüsü ise akademik formasyonun önemi.

Arşiv araştırmalarımın elde ettiğim kadarıyla 24.01.1936 tarihli, Profesör İ.N. Dilmen imzalı Celile Batur'a ait ders alma kağıdında Bölüm dersleri “Türk Dili” adı altında toplanmış, bu genel başlık beş derse bölünmüştür.

1. Dil Genel Bilgisi
2. Türkoloji
3. Güneş Dil Teorisi
4. Kelime Kuruluşu
5. Söz Kökleri

Öğrenci numarası 7 olan Batur, Hungaroloji, Şark ve Eski Zamanlar Tarihi'ni de yardımcı olarak almış görünmekte. Diğer öğrencilerin ders alma kağıtlarında Bölüm dersleri Türk Dili veya

Türkoloji yazılıp geçilmiş. Aynı Cahit Öztelli'nin kâğıdında olduğu gibi. 1936 yılında Türkoloji'de bu dersleri kimlerin okuttuğuna dair bir ipucu yakalayamadım. Yalnız kuruluş kadrosundaki “Profesör”lerin sayısının beş olduğunu hatırlatırım.

Şimdi sıra kuruluş kadrosundan kısaca söz etmeye geldi. Dönemin diğer aydınları gibi uzmanlık alanı ne olursa olsun Türk diline hizmet aşkı içinde bulunanlardan Saim Ali Dilemre ile başlayalım. O, aynı zamanda 1909-1940 yılları arasında Darülfünun Tıp Mektebi'nde muallimlik ve müderrislik görevi yaptığı adli tıp Ord. Profesörlüğünde de bulunmuş, patoloji ve bakteriyoloji ihtisasından dolayı kolera ve veba salgınlarına karşı mücadele etmiş. Balkan Savaşında Trakya ve Çanakkale'de orduya tifo aşısı uygulanmasını sağlamış. Bunca uğraş arasında asıl kendi alanına dair tıp kitapları yanında Genel Dilbilgisi, Hekimlik Dili Terimleri, Güneş Dil Teorisi, Hint-Avrupa Ekleri ve Türkçe ile Dil Devrimi adlı benzer konularda daha pek çok kitap yazmış. Atatürk, Türk Dil Kurumu'ndaki çalışmalarından ötürü de kendisine “Dilemre” soyadını uygun görmüş. 1936-1940 yılları arasında DTCF'deki görevinin yanı sıra 1935-1939 yılları arasında Erzurum, 1939-1943 arasında ise Rize milletvekili olarak görev yapmış.

İbrahim Necmi Dilmen, 1909'da İstanbul Hukuk Mektebi'ni birincilikle bitirip memleketi olan Selanik'e dönmüş ve oradaki Hukuk Mektebi'nde Devletlerarası Özel Hukuk ve Mali Kanunlar derslerini vermiş. 1913'te Türkiye'ye gelişinden itibaren farklı bir uzmanlık gerektirecek olan edebiyat öğretmenliğine başlamış, Darüşşafaka, Vefa, Davutpaşa, Galatasaray ve İstanbul Erkek liselerinde görev alıp Tarih-i Edebiyat Dersleri adında iki ciltlik kitap yayımlamış. Dil devrimi sırasında Latin alfabesine geçişi şiddetle savunan Dilmen, 1931'de Ankara'ya davet edilmiş ve burada Gazi Terbiye Enstitüsü Musiki Muallim Mektebi'ne tayin edilmiş. Atatürk, Temmuz 1934'te çıkan soyadı kanunu ile harf inkılabında yaptığı hizmetlerden dolayı “Dilmen” soyadını kendisine uygun görüp 8 Şubat 1935 yılında Beşinci Kamutay seçiminde Burdur milletvekilliğine seçilmiş. 18-23 Ağustos 1934'te Dolmabahçe Sarayı'nda Atatürk'ün koruyucu başkanlığında yapılan II. Türk Dil Kurultayı'nda Türk Dili Tetkik Cemiyeti'nin iki yıllık çalışma raporunu sunmuş ve tekrar umumî katip yani genel sekreter seçilmiş. Dilmen, Cemiyet bünyesinde [söz derleme, gramer, kitap, tarama ve folklor araştırmaları gibi çeşitli faaliyetlerin yapılması, tanıtılması ve yaygınlaştırılmasında görev almasının yanında] Güneş-Dil Teorisi'nin de yılmaz savunuculuğunu yapar. Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nin açılışı ve Bakanlar Kurulu'nun 2/4083 no'lu Karar'ı ile Türkoloji Bölümü'ne profesör olarak atanan ikinci kişi Dilmen olur. III. Dil Kurultayı'ndan sonra Dilmen'in çabaları sonucu Türkoloji disiplinine Türk Edebiyatı ve Edebiyat Tarihi derslerinin konulması kararlaştırılmış, rahatsızlığı nedeniyle ancak 1940'da Eski Edebiyat Tarihi dersini Abdülbaki Gölpınarlı, Tanzimat Edebiyatı Tarihi dersini ise Dilmen vermiştir. Hasibe Çatbaş (Mazıoğlu) ve Zeynep Dengi (Korkmaz) tarafından ders notları, Dil-Tarih-Coğrafya Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı yayınları arasında 1942'de Tanzimat Edebiyatı Tarihi adıyla bastırılmıştır.

Bölümün öğretim kadrosundaki üçüncü kişi Hasan Reşit Tankut'tur. O, 1913'de Mülkiye Mektebi'nden mezun olur, 1914'te gönüllü olarak orduya katılır, I. Dünya Savaşı sonrasında Niksar, Artova ve Erbaa ilçelerinde kaymakamlık yapar, Kuva-yı Milliye saflarına katılır ve millî mücadele sırasındaki hizmetlerinden dolayı İstiklal Madalyası ile ödüllendirilir. 1926'da İstanbul Emniyet Müdür Yardımcılığı ile 1928'de Mülkiye Müfettişi olarak görev yapan Tankut, aynı zamanda Türk Ocakları Genel Müfettişi olarak da çalışmıştır. Türk Dil Kurumu'nun kurucuları arasında yer alıp 1935-1940 yılları arasında ikinci başkan, Etimolojik ve Lengüistik Filoloji Kolları Başkanı ve Genel Sekreter olarak çalışır. Hasan Reşit Tankut, dönemindeki birçok aydın gibi Güneş-Dil Teorisi üzerinde durmuştur. Hastalandığı son günlerinde “Dil işimizde henüz bir istikrara kavuşamadık.” diyen Mustafa Kemal Atatürk, tanınmak gayretinde olanların bu teoriyi çığırından çıkarmaları üzerine Hasan Reşit Tankut'un da isteğiyle bu teoriden vazgeçmiştir. Tankut da 1936-1940 arası DTCF'deki görevinin yanında 1931'de Muş milletvekili olarak girdiği meclis üyeliğini 1960'a kadar 11 dönem sürdürür.

19.02.1936 tarihinde Başvekalet Kararlar Müdürlüğü'nün 2/4083 sayılı Karar'ında, Türkoloji Bölümü'nün öğretim üyeleri olarak adları anılan üç milletvekilinin yanında Başkurdistan'dan gelen dördüncü kişinin adı da geçmektedir. Dördüncü kişi olarak kadroya alınan Abdülkadir İnan'dır. Kararname'de adı geçmeyen fakat bizzat Atatürk tarafından Ankara'ya DTCTF'ye davet edilen beşinci öğretim üyesi Agop Dilâçar'dır. İnan ve Dilâçar'ı bizim camiamızda bilmeyen yoktur. Çok değerli eserler bırakmış biri İdil-Ural sahasından, diğeri aslen Kayserili olan İstanbul'da dünyaya gelen iyi eğitim almış kişilerdir. Dilâçar, Fakülte'nin kuruluşundan itibaren 12 yıl genel dilbilgisi derslerini kısmen tek başına, kısmen de o zaman doçent olan Necip Üçok'la birlikte vermiş, 1946'da Üniversiteler Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle 04.02.1947'de DTCTF'ndeki kadrosu okutmanlığa aktarılmış ve Fakülte Yönetim Kurulu'nun 12.07.1948'de aldığı kararla o kadro da elinden alınmıştır. Aynı durum Abdülkadir İnan için de geçerlidir.

Türkoloji Bölümü'nün kuruluş kadrosunda yer alan isimleri bu şekilde sıraladıktan sonra bölümümüzün başlangıçta "Türk dili" konusunda açıldığını ve kadronun çoğunlukla Atatürk'ün dil tezini köpürten siyasi kişiliklerden olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Pekala, bu ders programında değişme ne zaman yaşanmaya başlamış olabilir?

Bölüm öğrencilerinden Hüsnü Yüksel ait "1938-1939 Kış ve Yaz Sömestri" yazan devam karnesinde, "Türkoloji" yazan derslerin karşısına iki yeni "Profesör" daha eklenmiş, Tahsin Banguoğlu ve Pertev Boratav olmak üzere. Banguoğlu ve Boratav'ın atamaları aynı yıl yani 1938'de yapılmış. Böylece akademik formasyona sahip iki öğretim üyesi, Türkoloji Bölümü'nün öğretim kadrosuna katılmış olur.

1930'da Darülfünun Edebiyat şubesini bitiren, 1932-1936 arasında Almanya'da doktora yapan, Türk dilinin sadeleşmesinde etkin rol oynayan Tahsin Banguoğlu, 1940'ta dönemin Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in Türkçenin grameri ile ilgili "kılavuz kitap" yazmasını istemesiyle aynı yıl Ana Hatlarıyla Türk Grameri adlı kitabını yayımlar.1938-1943 yılları arası Fakültemiz arşiv belgelerinde adı geçen Banguoğlu, 1943'te "Bingöl milletvekili olarak atanmış", 1948-1950 yıllarında ise Millî Eğitim Bakanlığı görevini yapmıştır.

Pertev Naili Boratav, 1919-1924'te ortaöğretimini Kumkapı Fransız Koleji'nde tamamladıktan sonra, lise öğrenimi için gittiği İstanbul Lisesi'nde Hilmi Ziya Ülken'den psikoloji ve sosyoloji dersleri, Hasan Ali Yücel'den ise edebiyat dersleri alır. Boratav'ı folklor araştırmalarına yönlendiren de Ülken olmuştur. Lise sınıf arkadaşlarından ve aynı zamanda kader ortağı olacağı kişi, Niyazi Berkes'tir. 1927'de girdiği Darülfünun Edebiyat şubesinde Mehmet Fuat Köprülü başta olmak üzere, Ragıp Hulusi, Yusuf Şerif, O. Rescher, Ali Ekrem Bolayır, Ferit Kam, İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun öğrencisi olur. 1931'de Darülfünun'da Köprülü'nün asistanlığını hak eder. 8 Mart 1938'de DTCTF'ye atanır, Nisan 1941'de İbrahim Necmi Dilmen, Walter Ruben, Abdülkadir İnan ve Fuat Köprülü'den oluşan jüri önünde Türk *Halk Hikâyeleri ve Türk Halk Hikâyeciliği* adlı doçentlik tezini sunarak doçent olur. 1945'te Türk Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanı Necmettin Halil Onan, Dekanlığa yazdığı yazıda Boratav'ın profesörlüğe yükseltilmesini ister. Bu istek, aynı gün Profesörler Meclisi tarafından ittifakla kabul edilse de kazan kaynamaya başlamıştır artık. Boratav'la birlikte üç hocamız, 15 Aralık 1945'te "görülen lüzum üzerine bakanlık emrine" alınmış ve nihayetinde 1 Temmuz 1947'de Ankara Üniversitesi Senatosu'nun aldığı kararla, cezaî ve inzibatî kovuşturma devam ederken Felsefe Bölüm dersleriyle Türk halk edebiyatı ve folklor derslerinin geçici bir süre tatil edilmesi ve diğer lüzumlu görülecek tedbirlerin alınmasına karar verilmiştir.

Türkoloji Bölümü'nün 1939 yılına kadarki not varakalarında dersi veren hocaların imzaları bulunmazken 1939'da hem imzalar hem de ders adları yavaş yavaş ayrılmaya başlıyor. Bu yıl, tespit ettiğimiz Türk Dili ve Genel Dilbilgisi diye iki ders var. [Fakat öğrencilerin hepsinin devam karnesi veya imtihan notu varakası olmadığından bu konuda fazla bir şey söyleyemiyorum. Ayrıca Bölüm seçmeli dersi olarak tarih özellikle Eski Zaman Tarihi, Arapça ve Farsça yoğunlukta. Az sayıda öğrenci de Hungoroloji ve Latinceyi seçmişler.]

Bu arada Almanya'da lise ve üniversite öğrenimini tamamladıktan sonra 1933'te Willi Bang-Kaup'un yanında doktora yapan Ayaz İshaki'nin kızı, Prof. Dr. Saadet Çağatay Ankara'ya gelir ve 2. Dünya Savaşı'nın başlangıç günlerinde, 15 Aralık 1939'da Türkoloji Bölümü asistanlığına talip olduğuna dair dilekçe yazar. Ancak Fakülte, kendisini "Türkoloji bölümü kütüphanesinde münhal bulunan 85 lira maaşlı memur vekilliğine" tayin eder. O yıllarda Almanya'da doktora yapan bir kişi olarak iki yıl, üç ay, yirmi iki gün memuriyette çalışır. Bu arada doçentlik habilitasyon tezini hazırlar. Tez, 26 Aralık 1941 tarihinde Abdülkadir İnan ve Rasonyi'den oluşan kurula havale edilir. 30 Ocak'ta Abdülkadir İnan'ın 10 Mart 1942'de ise Rasonyi'nin tez sonuç raporu Dekanlığa ulaşır. Saadet Çağatay'ın doçent olarak Fakülteye atandığı tarih 22 Mart 1943'tür.

Bu arada İdil-Ural bölgesinde, Tataristan'da doğan Reşit Rahmeti Arat da daha önce, 1922'de yükseköğrenim için Almanya'ya gitmiş ve Willi Bang'ın yanında doktora yapmıştır. Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri metodunu bulan ve geliştiren Willi Bang-Kaup, bu çalışmaları ile Türkoloji'nin, daha önceleri İslâm filolojisi içerisinde şarkiyat çerçevesinde okutulan Arap-Fars-Türk dillerinden ayrılarak kendi başına müstakil bir bilim kolu hâline gelmesini sağlamış, Eski Uygur Türkçesi ile yazılmış metinler üzerindeki çalışmalarıyla da Uyguroloji bilim dalının kurucusu olmuştur. Aynı bölgeden gelip Bang'ın yanında doktora yapan bir diğer kişi, Yakup Şinkeviç'tir. 1919-1925'te Polonya hükümeti tarafından şarkiyat okuması için Berlin'e gönderilen Şinkeviç, 1925'te Polonya'ya "doktor" unvanı ile döner ve ömür boyu Polonya'nın müftüsü olarak seçilir. Bang'ın ilk doktorantı A. von Gabain'dir. Gabain, Berlin'de verdiği bir konferansı dinleyen Atatürk'ün evlatlığı Afet İnan'ın daveti üzerine 1935-1937 yılları arasında DTCF'nin Sinoloji bölümünde "profesör" olarak görev yapmıştır. 1937'de Berlin'e dönmüş ve profesörlük çalışması olan *Altürkische Grammatik* (Eski Türkçenin Grameri)'i yayına hazırlamıştır. Bang'la birlikte çalışan Gabain ve Arat özellikle 19. yy'ın sonlarından başlayarak henüz daha yeni bulunan Uygurca yazmalar konusunda çığır açmışlardır. Bu kişilerden ne Arat ne de DTCF'de bulunmasına rağmen Gabain Türkoloji bölümüne dahil olmamıştır. Reşit Rahmeti Arat, Berlin Üniversitesi ve Prusya İlmiler Akademisi'nde öğretim üyesi iken 1933 yılında Mustafa Kemal Atatürk'ün birçok yenilikleri arasında millî kültür ve dil davasını gören Maarif Vekili Reşit Galip, "Uygurca'yı su gibi bilen" birisi olarak İstanbul Darülfünunu'na gelmişti.

DTCF Türkoloji Bölümü not varakalarında asıl ayrılma 1940 yılında başlamıştır. Bu yıl,

1. Edebiyat Tarihi
  2. Şark Türkçesi
  3. Garp Türkçesi
  4. Türk Dil Bilgisi
  5. Halk Edebiyatı
- dersleri yer almaktadır.

DTCF'de Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nün kuruluş yıllarındaki öğretim durumunu sanırım aktarabildim. Şimdi İstanbul Darülfünunu'nun Edebiyat Şubesi'nin 20. yüzyıl başlarına gitmekte varar var.

Darülfünun Edebiyat Şubesi'nde görev almış hocalardan biri Fuat Köprülü'dür. Köprülü, 1913'te 23 yaşında iken Darülfünun'a edebiyat tarihi müderrisi yani profesörü olmuştur. Köprülü, önceden dâhil olduğu Fecr-i Âti ve Servet-i Fünun topluluklarında yazılar yazsa da Ziya Gökalp çevresine girdikten sonra Millî Edebiyat ve Yeni Lisan akımını benimsemiştir. 1913'te Halit Ziya Uşaklıgil'den boşalan İstanbul Darülfünunu Türk Edebiyatı Tarihi dersini üstlenmiştir. Bu arada Köprülü'nün DTCF'nin başlangıcından 1941'e kadar tarih kürsüsünde ders verdiği unutmayalım.

Nihayet, Darülfünun'da Eski Türk Dili alanında hocalık yapmış birine sıra geldi. O, Avrupa üniversitelerinde 19. yy.'ın sonlarına doğru müstakil bir bilim dalı hâline gelen linguistiğin memleketimizde yerleşmesini ve gelişmesini sağlayan kişi olmuştur. Bu konuda kaynakların

işaret ettiği kişi, Necip Asım'dır. Necip Asım, Darülfünun'un edebiyat şubesinde II. Meşrutiyet'ten 1927 yılına kadar ilm-i elsinde dersinin yanı sıra Türk dili tarihi dersini okutmuş ve derslerinde Orhon Türkçesi, Uygurca, Çağatayca, Osmanlı lehçesi gibi çeşitli Türk yazı dillerini de işlemiştir. Yani Necip Asım, hem yaşadığı dönemin dili olan Osmanlıca hem de tarihî Türk yazı dilleriyle ilgili dersler vermiştir. 1927 yılından sonra Necip Asım'ın yerine geçen Ragıp Hulusi Bey'in (Özdem, 1893-1943) verdiği bu dersler, Ahmet Caferoğlu (1899-1975) ve Reşit Rahmeti Arat (1900-1964) tarafından verilmiştir. Necip Asım'ın zamanına kadar Darülfünun'da Türk diline yönelik bu tür dersler okutulmamıştı. DTCF Türkoloji Bölümü'nün kuruluşunda ne Orhon Türkçesi ve Uygurca ne Çağatayca dersleri vardı. Şark ve Garp Türkçesi adlı derslerin konulması 1940'ta olmuş, aynı yıl Edebiyat Tarihi diye bir ders de konulmuştu. Darülfünun'da ise yine 1940'tan çok önceleri Ali Nihad Tarlan (1898-1978), Orhan Şaik Gökyay (1902-1994) başta olmak üzere Agâh Sırrı Levend (1894-1978), Necmeddin Halil Onan (1902-1968), Yusuf Ziya Ortaç (1895-1967), Abdülbaki Gölpınarlı (1900-1982) gibi isimlere 1910'lu yıllarda Edebiyat-ı Türkiyye dersine hocalık yapan Ömer Ferid Kam (1864-1944) olmuştur. Yukarıda adı geçen öğrencilere zaman içinde Hüseyin Daniş (1870-1942), İsmail Saib (Sencer, 1873-1940), Mehmet Akif (Ersoy, 1873-1936), Halid Ziya (Uşaklıgil, 1866-1945), Yahya Kemal (Beyatlı, 1884-1958), Halide Edib (Adıvar, 1884-1964), Ali Ekrem (Bolayır, 1867-1937), Cenab Şehabeddin (1870-1934) de hocalık yapmışlardır.

Sözü fazlasıyla uzattığım aşikâr. Tarih içinde Darülfünun'un Edebiyat Şubesi'nde yer alan dersler ve bu dersleri veren öğretim elemanları için tavsiye edeceğim kitap, Ekmeleddin İhsanoğlu'nun Darülfünun adlı 2 ciltlik eseri olacaktır.

Buraya kadar "Kuruluş Yıllarında Türkoloji ve Akademi" başlığı ile yazdığım ve dinlemek lütfunda bulunduğunuz bu sunumdan çıkacak sonuç şunlar olmalıdır:

1. Mustafa Kemal Atatürk'ün Güneş-Dil Teorisi'ni millî bilinci uyandırmak amaçlı olarak görmeliyiz. Her zaman kraldan çok kralcı geçinenler vardır. Yani birinin davasını ondan daha çok savunanlar olmuştur. Bunlar da her zaman kötü niyetli değildirler ve faydalı işler yapmış olabilirler. Ancak DTCF gibi kutsal bir amaç uğruna açılan ilk fakültede, Atatürk'ün 1932'de 1. Tarih Kongresi'ndeki eleştirileri dikkate alması her şeyi bambaşka yapabilirdi.
2. Bölümün kuruluş dönemindeki ders programı ve öğretim kadrosuna baktığımızda başka bölümlerde olduğundan farklı bir yapıyla karşılaşırız. Akademik formasyona dikkat edilmeden dönemin adeta çoğu kendi meslekleri yanında dille ilgilenmiş milletvekillerinden seçilmiş bir kadro var karşımızda. Halbuki o zaman yurt içi ve yurt dışında Türkoloji en hızlı gelişmekte olan bilim dalı olarak pek çok kişiyi içeriyor ve pek çok eser veriliyordu.
3. Yine bölümün kuruluş kadrosunda yer alıp da doktorası bulunmadığı için Bölümdeki kadrosu elinden alınan Abdülkadir İnan ve Agop Dilâçar'ın büyüklüğü karşısında ancak saygı duymak gerekir.
4. Pertev Naili Boratav'ın ve "Bir Hocanın Öğrencisini Savunması" başlıklı makalemde adı yer alan Semih Tezcan'ın Bölümden uzak tutulmasının Bölüm için sonuçları bugün ortada. Boratav'ın uzaklaştırılması ile kapanan Halk edebiyatı kürsüsü bugün hâlâ daha açılmamıştır.

Sonuç olarak, gelecekte umarım, Bölüm olarak Bölüm tarihimizden ders çıkartır ve birkaç nesil sonra bizim yerimizde oturacak olanlara benim yazdığım yazıları yazdırmayız.

## KARAMANLI TÜRKÇESİ İLE YAZILMIŞ MANZUM BİR DESTAN: AGİOS TAFOS DESTANI

Prof. Dr. Aylin KOÇ GIANNOPOULOS\*

### ÖZET

Destan (< Far. dâstân) toplumu derinden etkileyen tarihî ve sosyal olayları anlatan uzun manzum hikâyedir. Destanlar; teşekkül ettikleri zaman, mekân, konu açısından farklılıklar gösterse de milletlerin, kederlerini, sevinçlerini, heyecanlarını, bütünüyle ortak duygu ve düşünce yapısını sergilemesi bakımından benzer nitelikler taşır.

Yüzyıllar boyunca gerek anonim gerekse yazarı belli olan pek çok destan kaydedilmiştir. Bu destanlardan bir tanesi de Kermirli Papa İoannikios tarafından Karamanlı Türkçesi ile kaleme alınmış Agios Tafos Destanı'dır (Αγίος Τάφος Δεστώνη). Manzum dinî destan türünde nitelendirilebilecek bu eser, 1900 yılında basılmış olup basım yeri belli değildir. 150 x 112 mm ebadında, 48 sayfa ve dördlükler hâlinindedir. Kitabın başındaki ve sonundaki numarasız iki sayfada Kudüs'teki Agios Tafos'un (Kutsal Kabir) gravürü bulunmaktadır. Destandaki bölüm başlıklarını sayfa numaralarıyla birlikte şöyle sıralayabiliriz: Destan-ı İerousalim (1-12); Validetullah Bikir Mariam'ın Yasına Dayır Beyidler (13-21); Hazret-i Avraam'ın Kurbanı (22-39); Ben-i Ademi İhdas Eden İllah'ın Beyitleri (40-44); Validetullah Bikir Mariam'ın Alfaviton Üzre Methiesi Beyanindedir (45-48). Sade bir dili olan eser zengin bir söz varlığına sahiptir. Metin, Arapça, Farsça, Yunanca dinî terimler, Türkçe deyimler, atasözleri, sözcükler ve halk ağzına yakın söyleyişler bakımından oldukça zengindir.

Bu çalışmada, Agios Tafos Destanı'nın konusu, muhtevası, yapısı hakkında bilgi verilerek dili, üslubu ve söz varlığı metinden seçilen örneklerle değerlendirilmiştir. Sonuç bölümünde ise eserden hareketle dil, edebiyat ve kültür çalışmalarında destanların tespitinin, neşrinin önemi dile getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Karamanlı Türkçesi, Kermirli Papa İoannikios, Agios Tafos Destanı, manzum destan.

### GİRİŞ

Karamanlı Türkçesi olarak adlandırılan Yunan harfli Türkçe ile pek çok eser kaleme alınmıştır. Bu eserler üzerine yapılan analitik bibliyografya çalışmaları bunların daha çok dinî yayınlar olduğunu göstermektedir. Dinî yayınların ağırlıklı olması ise özellikle 19. yüzyıldan itibaren Anadolu'daki misyonerlik faaliyetlerinin yoğunluğuyla ilişkilendirilmektedir. Din dışı eserler ise sayı bakımından yayımlandığı yıllara göre farklılık göstermekle birlikte daha azdır. Bunlar konularına ve türlerine göre; sözlükler, dergiler, pratik hekimlik, muhasebe, tarım gibi günlük hayatla ilgili kitaplar, coğrafya, tarih, doğal bilimler gibi genel kültürle ilgili kitaplar ve edebî metinler (romanlar, şiirler, halk hikâyeleri, risaleler, türküler, destanlar) şeklinde tasnif edilebilir. Bu edebî metinlerden bir tanesi de Agios Tafos Destanı'dır.

**Agios Tafos Destanı:** Destanın konusu, muhtevası ve müellifi hakkındaki genel bilgi Evangelia Balta'nın Karamanlidika Additions (1584-1900) Bibliographie Analytique adlı kitabında yer almaktadır (Balta, 104. s.). Özkul Çobanoğlu'nun "Serbest Kültür Değişmeleri Bağlamında Türk ve Ermeni Sözlü Edebiyat Geleneklerinin Etkileşimleri Üzerine Bir Değerlendirme" (Çobanoğlu, 7. s.) ve "Türk Ermeni Sözlü Edebiyat Gelenekleri Arasında Etkileşimler" (Çobanoğlu, 303. s.) başlıklı makalelerinde ise destanın sadece adından şöyle söz edilmektedir: "...Nitekim J. T.

Pamboukis ve E. Dalleggio (t. y.) tarafından Âşık Tarzı yazılı kültür ortamı destanı şeklinde yazılan ve Yunan harfleriyle yayınlanmış olan “Hareket Ordusu Kahraman Askerinin Zafer Destanı” ve “Agiyos Tafos Destanı” (Kermir 1900) adlı eserler bilinmektedir.”

Agiyos Tafos Destanı (Αγίος Τάφος Δεστώνη) 1900 yılında basılmış olup basım yeri belli değildir. Metnin bir dörtlüğünde 1858 yılında 50 beytin Kudüs’te bir takım zahmetler çekilerek tamamlandığı bilgisi vardır: Sene bin sekiz yüz elli sekizde / Yalvaralım Hakk’a eller göğüsde / Bu elli beyidi yaptım Kudis’de / Eyledim canıma ben çok zulümü (21/111).

Al-i Osman Milkinde Kaisaria’dan / Bize yardım etsin sahip Yaradan / Memleketim Kermir aslım oradan / Hakir Pappa İoannikios size doacı (21/113). Mısralarından müellifin İoannikios adında Germirli bir papaz olduğu anlaşılmaktadır. Germir; Kayseri ilinin Melikgazi ilçesine bağlı tarihte Ermeni ve Rum nüfusun yoğun yaşadığı çok eski bir yerleşim yeridir. Burada bir tanesi Ermenilere ait olmak üzere üç kilise bulunduğu; Ortodoks Rumlar, Apostolik, Ortodoks Ermeniler ve Müslüman Türklerin asırlarca bir arada yaşadıkları kayıtlardan tespit edilebilmektedir (Işık, 1056. s.).

Ben garip Turap oğlu yalvarır / Bu kadar meth etdik gayrı elverir / Dinleyenlere de bezginlik gelir / Hep maazi dilerler kusurlarını / Kermirli Pappa İoannikios / Hakir doacınız Amin (39/211). Mısralarına göre aile lakabı ise “Turap oğlu”dur. Nitekim Çorum Şer’iyye Sicillerinde 1872 yılına ait bir kayıtta Kayserili Ermeni Tüccar Turaboğlu Artin (Avşin Güneş, 33. s.) ve Turaboğulları Tüccar Abraham adı geçmektedir (Işık, 1056. s.). Ancak müellifin bahsi geçen aynı aile adına sahip kişilerle bir yakınlığı olup olmadığı bilgisi araştırılmaya muhtaçtır.

Eser, 150 x 112 mm ebadında, 48 sayfa ve dörtlükler hâlinindedir. Kitabın başındaki ve sonundaki numaratsız iki sayfada Kudüs’teki Agios Tafos’un (Kutsal Kabir) gravürü bulunmaktadır. Destandaki bölüm başlıklarını sayfa numaralarıyla ve içerikleriyle birlikte şöyle sıralayabiliriz:

Destan-ı İerousalim (1-12): Bu ilk bölümde “cümleden âlâ güzel şehir” olarak nitelediği Kudüs’ü anlatır: Kudis’e gitmeyen tek mil sayılmaz / Anın lezzetine asla doyum olmaz / Çekilen sıkıntı hiç de duyulmaz (02/10). Kudüs bağlarıyla, kaleleriyle ünlüdür ve beş kapısı vardır. Bu kapılardan metinde şöyle bahsedilir: Beş kapusu vardır muhkem her yanı (01/02); Sitti Meriem derler kapu-yı evvel / Sani Şam kapusu hem ana bedel / Halil kapusundan ziyade güzel / Gelir asitandan ider seyranı (01/03); Bab-ı nebi Davut dördüncü ey yar / Beşinci kapudur Mısır’a çıkar (01/04). Ayrıca Büyük Manastır, Kabr-i İsa, Golgotha (Hz. İsa’nın çarmıha gerildiği yer), Validetullah Panagia’nın (Hz. Meryem) mezarı, Vithleem (Kudüs’ün güneyinde Filistin topraklarında bulunan, Hz. İsa’nın doğum yeri olarak kabul edilen şehir), İordan Irmağı (Ürdün Nehri) ziyaret edilmesi gereken yerlerdir. Yeryüzünün kadim şehirlerinden köklü bir mirasa ve tarihe sahip Kudüs’ün etkileyiciliği, kutsallığı destanda şu mısralarda belirtilerek bölüm sonlanır: Kudis’e gitmeyen yarım sayılır / Gören âdemlerin akli bayılır / İsmi meth olunur hacı sayılır / Yazılır göğlerde Hakk defterine (04/19).

Validetullah Bikir Mariam’ın Yasına Dayır Beyidler (13-21): İkinci bölümde Hz. İsa’nın çarmıha gerilişi, yeniden dirilişi ve Validetullah Bikir Mariam olarak adlandırılan Hz. Meryem’in matemi ağıt şeklinde yine Meryem’in dilinden anlatılır: Oğlum ellerine mılı kim çakdı / Mübarek göğdeñden al kanlar aktı / Senin ecin benim ciğerim yaktı / Gelin ağleyelim mısmıl oğlum (14/71). Bir başka dörtlükte de bir annenin oğlunu kaybedişinden duyduğu acı ve ızdırap şöyle dile getirilir: Oğlum uykulara yatmış uyanmaz / Ana olan bu acıya tayanmaz / Mezara koymağa kıyılmaz / Gelin ağleyelim ruşan oğlum (14/73). Hz. İsa’nın diriliş hadisesi ise şu mısralarla ifade edilir: Gece nısıfı oldu azim zelzele / Dünyade olmamış böyle velvele / Dirildiği destan oldu her dile / Hecil oldu ana

el uzadanlar (21/109); Mezarda kapuyı melekler bekler / Dünyade olmamış böyle hikmetler / Meth ideler seni bitün ümmetler / Dirilmiş duyunca ruşan oğlumu (21/110).

Hazret-i Avraam'ın Kurbanı (22-39): Bu üçüncü bölümde; Hz. Avraam'a (Hz. İbrahim) Hak'tan emir gelmesi, İsaak'ı (İshak) kurban olarak istemesi, Hz. Avraam'ın, anne Sarra'nın (Sâre) bu emre boyun eğmeleri, Allah tarafından sınanmaları, meleklerin gerçeği açıklamaları ve sonunda koçun kurban edilmesi hikâye edilir.

Hz. Avraam'a Allah'tan emir gelir: Avraam Allah'ı akl-ılan buldu / Evlad kurban etmek Hak'dan emr oldu / Uykuyu yitirdi acıdan doldu / Kaldırdı semaye didelerini (22/114); Kalk Avraam der melek, emir var sana / Kurban et oğluñu sahib subhana (22/115). Bu emir karşısında Avraam hayrete düşer ve üzülür: Oh yüreğim çarbdı canım ditredi / Baba nasıl kessin bir tek müfredi (22/116); Bu nasıl emirdir Allah'ım bana / Baba nasıl kıysın bir evladına / Acap dayanır mı toğuran ana / Rahm eyle ya Rabb biz kullarını (22/117). Anne Sarra'nın Allah'ın bu isteği karşısındaki şaşkınlığı ve acısı metinde şöyle anlatılır: Sarra duydu ve anide bayıldı / Cansız meyid olmuş gibi sayıldı / Neden sonra ditreyerek ayıldı (26/137). İsaak ise olan bitenden bî-haberdir ve annesinin alışılmıştın dışındaki hareketlerine bir anlam veremez: Anam niçün kaldırmaya gelmedi / Her günkü gibi okşayarak gülmedi / Yüzümü yeykayıp kendi silmedi / Ben beğenmedim onun usullerini (27/145). Hz. Avraam oğlunu kurban etmek üzere yola çıkmadan önce İsaak annesiyle vedalaşır:

Ağlama valide tez geleceğim / Sana tağ elması getireceğim / Elvan çiçeklerden tevşireceğim / Eyi sakla kitaplarımı (29/154). Anne ise oğlunu öperek uğurlar: Usul-ula gidin uğurlar olsun / Yolunuz asude bal ve süd olsun / Etdiğiniz kurban kabullar olsun / Bir daha öpeyim vah gözleriñi (29/156). Yolculuk sonunda İsaak kurban için ateş yakar: Baba yaptım ocağı gel bakasın / Bir koyun lazım ki koya yakasın / Çıkar cüzdanını çakmak çakasın / Yakalım kurbanın odunlarını (31/166). Avraam ise oğluna gerçeği açıklar: Sevgili oğlum az dinlensin / Kesilecek koyunun eyisi sensin (31/167). İsaak da Allah'tan gelen bu emir karşısında boyun eğer: İsaak der ben de doa ideyim / Şimden sonra bu dünyayı nideyim / Hakk Allah'ın bu emrine gideyim / Dökeyim uğrunda kanlarımı (33/176). Avraam İshak'ı kurban edeceği sırada gökten bir melek iner: Anide göğlerden melek ulaştı / Avraam görünce korkdu da şaşdı / Topladı anide iki ellerini (36/193); Avraam buçağı sok sen kımına / Gözüñi kaldır yokarı bak bir yanıña / Bu koç göğden gönderildi senin ganiña / Eyi sevdi Allah İsaak'ı ve seni (36/194); Melayik der Allah seni sınadı (36/195). Bu söz üzerine İsaak'ın yerine bir koç asılarak kurban edilir. Baba oğul şükrederek mutlulukla evlerinin yolunu tutarlar: Kabul etdi Allah dileklerini (37/196); Sarıldı oğlına öpdü gözlerin (37/197); Bin şükürler olsun Allah'ım sana / Bu nasıl ferahdır verdiğin bana (37/198).

Ben-i Ademi İhdas Eden İllah'ın Beyitleri (40-44): Dördüncü bölümde dünya, ahiret, din, inanç, ahlak, doğruluk ve iyilik gibi konular üzerinde durulur. İnsan inançlı, doğru ve çalışkan olmalıdır: Amel işleyenler sefa sürerler / Çalışanlar muradına ererler / Günahkârlar karanlığa girerler / Kurtulmak hiç yokdur, aman yazıkdır (41/222). İyi huyluluğun kıymeti ise şu mısralarda dile getirilir: Eliñden geldikçe eyliğı brakma / Garibi incidip yüreğin yakma / Tene hoş bakıp da cana hor bakma / Sonunu düşünmeyen kula yazıkdır (43/230). İnsan içki içmekten sakınmalı, doğru yoldan gitmeli ve günah işlememelidir: Ya adem sen sakın işki çok içme/ Aklını sapdırıp kemliğe düşme / Ölüm habersizdir gafilin göçme / Günahlı gidersen büyük yazıkdır (42/223). Eserde, insanlar Allah'a iman etmeye ve okumaya teşvik edilir: Oku kitapları tembihleri tut / Eski etdiklerin hepsin unut / İman ve muhabbet Allah'a umut / Umutsuzluk iden kula yazıkdır (43/232). Dünyanın faniliği ve herkesin bir gün öleceği şöyle dile getirilir: Fikr eyle ya adem bu dünya yalan / Var mı ölmeyen kadimi kalan / Dünya sefasından arzusun alan / Aldanma fanidir sana yazıkdır (40/212). Bölüm sonunda ise ölüm gerçeği çarpıcı bir dille bir kez daha ifade edilir: Azaplıdır ölüm bizi



alacak / Yazılanlar bu dünyada kalacak / Eylik işleyenler rahat olacak / Ameli olmayan kula yazıkdır (43/233).

Validetullah Bikir Mariam'ın Alfaviton Üzre Methiesi Beyanindedir (45-48): Bu son bölüm Yunan alfabe sistemine göre alfabetik sıralamayla Hz. Meryem'in övüldüğü dörtlüklerden meydana gelmektedir. Bu sıralama her dörtlüğün ilk mısrasının ilk sözcüğünün ilk harfine göre yapılır. Mesela; alfabenin ikinci harfi olan "vita" ile ikinci dörtlüğün ilk sözcüğü başlar. Bu dörtlük şöyledir: Valide oldun aleme / Methlerin gelmez kaleme / Senden çavdı nur aleme / Sevin zira kıymetlisin (45/240).

Söz varlığına gelince eserde din ve inançla ilgili terimler oldukça fazladır. Bu dinî terimlerin, inançla ilgili sözcüklerin büyük çoğunluğu İslâmî terminolojiden oluştuğu için Arapça ve Farsçadır: Ahret (< Ar. âhîret), amel (< Ar. 'amel), din (< Ar. dîn), iyîkat (< Ar. i'tikâd), kurban (< Ar. kurbân), mübah (< Ar. mubâh), müymin (< Ar. mu'min), sekât (< Ar. zekât), semavi (< Ar. semâvî), şefaât (< Ar. şefâ'at), şükür (< Ar. şukr), zikr (< Ar. zikr); günah (< Far. gunâh), niyaz (< Far. niyâz), peygamber (< Far. peygâmbër) gibi.

Özellikle Hristiyanlıktaki din büyükleri, havariler, azizler, kutsal yerler, dinî günler, dinî olaylar ve kilise ile ilgili özel isimler ise Yunancadır: Agios Petras (< Yun. Agios Petros), despot / despotis (< Yun. despotis), Hristian (< Yun. Hristianos), miroforos (< Yun. myroforos), monastır (< Yun. monastiri), Orthodoksos (< Yun. Orthodoksos), papas (< Yun. papas), stavros (< Yun. stavros) gibi.

Destanda Türkçe terimler de mevcuttur: Kul, Tañrı, tapmak, Yaradan gibi. Bazı Arapça, Farsça ve Yunanca terimler Türkçe yapım ekleri veya et-, eyle-, ol-, kıl- yardımcı fiilleri getirilmek suretiyle Türkçeleştirilmiştir: stavroslan- (< Yun. stavros + T. -lan-) "çarmıha gerilmek", günahlı (< Far. gunâh + T. -lı) "günahı olan, günahkâr", psall/ psal et- (< Yun. psallw + T. et-) "ilahi okumak", secda kıl- (< Ar. secde + T. kıl-) "secde etmek".

Destan, dinî terimlerin dışında deyimler, atasözleri, halk ağzına yakın söyleyişler bakımından zengindir. Hem ağızlarda hem de standart Türkçede kullanılmakta olanlardan başka dönemin Anadolu Türkçesine ve Karamanlı Türkçesine has denilebilecek sözlere de rastlamak mümkündür. Aşağıda metinden seçilen bazı örnekler yer almaktadır:

**Acıya boyamak:** Acı, keder içinde bırakmak: Acıya boyadın oğlum sen beni / Yareler bağlamış bütün bedeni / Bir acıyan yokdur aziz oğluma (16/84).

**Aflık dilemek:** Özür dilemek: Tañrı'dan dilerler aflıklarını (11/59). Güncel Türkçe Sözlük'te aflık dilemek şeklinde "işlenen hata veya suç için bağışlanmayı istemek" anlamıyla yer almaktadır. Af (< Ar. 'afv) sözcüğü Türkçe isimden isim yapım eki -lık getirilmek suretiyle Türkçeleştirilmiştir.

**Balkımak:** Parıldamak, parlamak, ışıdamak: Evvel büyük monastıra girelim / Kim kabri İsa'ya yüzler sürelim / Kudretten balkıyan nuru görelim / Ayleyip idelim ande amanı (01/05). Tarama Sözlüğü'nde balkımak, balk urmak, barkımak biçimlerindeki fiil, günümüzde bu anlamıyla ancak sadece bazı ağızlarda varlığını sürdürmektedir: Nuh \*Yeşilova -Burdur; \*Sarayköy köyleri, Kiremitçi, -Denizli; Eymir, \*Bozdoğan -Aydın; \*Urfa -İzmir; Gelenbe \*Kırkağaç -Manisa; \*İzmit -Bursa; \*Çengelköy -İstanbul, Bolu; -Çorum; \*Merzifon -Amasya; -Urfa; \*Kilis -Gaziantep, \*Göksun ve köyleri -Maraş, \*Bor -Niğde; Doğanbey \*Beyşehir -Konya; \*Kadirli, Oymaklı -Adana; Bağyaka \*Finike, \*Elmalı -Antalya; Yerkesik, Karadere, Ula, -Muğla (DS); Kayseri (Hüsnü, 10. s.).

**Bayınmak:** Bayılmak, kendinden geçmek: Haber versem nasıl tayanacaksın / Büyük acılara boyanacaksın / Yüreğin ovunup, bayınacaksın / Bozacaksın Hakk'ın emirlerini (25/132). Bu fiil destandaki "bayılmak,

kendinden geçmek” anlamıyla bazı ağızlarda bugün de hâlâ kullanılmaktadır: Lohan -Gaziantep; -Maraş ve çevresi, \*Gürün -Sivas; Solakuşağı, Karanıdere, Mustafaçık, Çiftlik, \*Şereflikoçhisar -Ankara; \*Bor -Niğde, \*Ermenek -Konya; -Adana; Kırşehir (DS).

**Canı ditremek:** Çok korkmak: Oh yüreğim çarbdı canım ditredi / Baba nasıl kessin bir tek müfredi / Bu mu idi bana Hakk’ın mürevti / Tekmil saklar-ıdım tenbihlerini (22/116).

**Ciyerin haşlamak:** Acı çekmek, üzüntü içinde kalmak: Bir zelzele oldı yarıldı taşlar / Cansız mahlukatlar feryade başlar / Ben garip validen ciyerin haşlar / Yarıları görüsün kıymetl’ oğlumu (17/87).

**Çavmak:** Işık için yayılmak, saçılmak: Valide oldun aleme, / Methlerin gelmez kaleme / Senden çavdı nur aleme, Sevin zira kıymetlisin (45/240). Derleme Sözlüğü’nde “saçılmak, dağılmak” anlamıyla \*Alucra -Giresun; Mursalköyü \*Divriği -Sivas, Yenikışla \*Boğazlayan -Yozgat, -Ankara’da kullanıldığı açıklaması yer almaktadır. Yaşar Çağbayır buna benzer bir açıklama yapmakla birlikte Osmanlı Türkçesi’nde hangi metinde tespit edildiği bilgisini vermemektedir: (OsT) (DS) (Sıcak, koku, ışık için) yayılmak; dağılmak; saçılmak (Çağbayır, 905. s.).

**Çeşmeler bağlasın bu iki gözler:** “Durmadan ağlasın, iki gözünden acıdan durmadan gözyaşı gelsin” anlamında bir beddua sözü: Nedir bu duyduğum nedir bu sözler / Böyle mi umardık Allah’dan bizler / Çeşmeler bağlasın bu iki gözler (26/138).

**Feleğin orağı vakıtsız biçer:** “İnsan ömrü feleğin orağı tarafından biçilen bir mahsul gibidir. Hiç beklenmeyen bir vakitte ölüm ânı gelebilir” anlamında bir atasözü. Dünya saltanatı sefası geçer / Çokları ecelden evveli göçer / Feleğin orağı vakıtsız biçer (03/16). Benzer bir ifade ile 17. yüzyılda istinsah edildiği öngörülen bir şiir mecmuasındaki beyitte karşılaşılmaktadır: Kışt-zâr-ı emele dâne dökersin dahı sen / Biçmeğe dâs-ı felek hâsil-ı ömrün mâ’il (Sen de (dünyanın) emel tarlasına tohum dökersin. (Fakat) feleğin orağı senin ömür mahsulünü biçmeye heveslidir) (Özbölük, 263. s.)

**Haçan:** Arep uşakları ider gulgule / Haçan tutuşurlar birden el ele (09/46); Çifte simantrolar haçan vurulur / Cemiy hacılar orda bulunur (10/54); Haçan girer Agios Petras içeri / Seyr eyle onun dökdüğü teri (11/56); Belki afv eyleye Yaradan suçun / Haçan yükledirse dünyadan koçun (41/219). Haçan (< ET kaçan) Anadolu ağızlarında hâlâ kullanılmaktadır: “Ne vakit, ne zaman” anlamıyla; \*Gelendost, \*Şarkikaraağaç -Isparta; Çandarlı \*Bergama -İzmir, Yeniköy, Marmara \*Erdek -Balıkesir; \*Akyazı -Kocaeli; Karaağaç -Bolu; Oklalı \*Çatalca -İstanbul, -Kastamonu; \*Çarşamba -Samsun; Saray -Çankırı, İskilip -Çorum, \*Zile, -Tokat, Kuzköy \*Ünye, Danışman \*Fatsa -Ordu, Süme \*Bulancak -Giresun, -Trabzon ve köyleri, Uluşiran \*Şiran -Gümüşhane, -Rize, Çayağazı, Yavuz \*Şavşat, İncilli \*Arduç, Uşum \*Yusufeli -Artvin; Koyundere \*Ahıska; \*Posof ve köyleri -Kars; \*Erzurum, \*Bor -Niğde; \*Ermenek -Konya; -Adana; Aslanköy \*Mersin -İçel; Genek \*Yatağan -Muğla; İbriktepe -Edirne; -Kıbrıs. “Madem ki” anlamıyla; -Trabzon ilçe ve köyleri; Uluşiran \*Şiran -Gümüşhane; Yavuz \*Şavşat -Artvin; -Erzurum. “Ne çabuk” anlamıyla; Bozçalı \*Reşadiye -Tokat; \*Fatsa -Ordu ve köyleri; Yanpar \*Mersin -İçel; Genek \*Yatağan -Muğla (DS).

**Kadın ana:** Deneyimli, yaşlı, saygı gösterilen kadın: Kadın ananızı eyi bekleyin (29/157). Kadınana veya kocaana şeklinde Anadolu ağızlarında yakın anlamlarla bugün de kullanılmaktadır: 1. Kaynana: Atabey -Isparta; -Denizli; Vazıldan \*Divriği -Sivas; 2. Babaanne: \*Yatağan -Muğla; 3. Nine \*Yatağan -Muğla (DS).

**Kalem vurmak:** Yazmak: Etna hakır bu sözleri söyledim / Kalem vurup beş on beyid bağledim / Acındırıp derunimi dağledim / Günahlarım çokdur bana yazıkdır (44/235).

**Kamış gibi ditremek:** Aşırı titremek: Kamış gibi ditrer bu zayıf elim / Ne deyeyim Rabb’im kurudu dilim / Tayanamam buna nic’ olur halim (23/122).

**Kana belenmek:** Kan içinde kalmak, kana bulanmak: İki ağızlı hançer saplandı bana / Belenmiş yatıyor Padişah kana / Kalmasın İouda ettiğin sana / Cıfutlara satdın benim oğlumu (14/74). Tarama Sözlüğü'nde "kundaklanmak, çocuk kundağa sarılmak" anlamında mevcut olan belenmek fiili, Anadolu ağızlarında farklı anlamlarla hâlâ kullanılmaktadır: 1. Çocuk kundaklanmak, beşiğe sarılarak yatırılmak; 2. Çocuk beşikte sallanmak; 3. Toz içinde yuvarlanmak; 4. Bulaşmak, bulanmak. Destanda ise "bulaşmak, bulanmak" anlamıyla kullanıldığı görülmektedir. Derleme Sözlüğü'ne göre bu anlamda kullanıldığı yöreler şöyle sıralanabilir: \*Kula Manisa; Gaziantep; Yozgat; Meyvabükü \*Güdül Ankara; Afşar, Pazarören \*Pınarbaşı Kayseri; Güney-Batı Anadolu; Bayat \*Emirdağ-Afyon; Hisarardı \*Yalvaç -Isparta; -Burdur; \*Sarayköy köyleri, -Denizli; \*Bozdoğan -Aydın; \*Seferihisar -İzmir; \*Akhisar ve köyleri, -Manisa; -Balıkesir, Kirazlı -Bursa; \*Emet -Kütahya; Bozan, Yakayı, -Eskişehir; \*Düzce -Bolu; \*Safranbolu -Zonguldak; -Çorum, -Amasya ve çevresi, \*Zile Tokat; Karakuş köyleri \*Ünye -Ordu; Kılıçakçak \*Arpaçay -Kars; \*Erciş -Van; -Gaziantep; -Maraş; Hisarcık \*Yayladağı, -Hatay; Savrun \*Divriği, \*Gürün -Sivas; Çanlılı \*Ayaş -Ankara; \*Bor -Niğde; \*Ermenek -Konya; -Adana; \*Silifke -İçel; Karadere \*Gündoğmuş -Antalya; \*Marmaris, \*Yatağan -Muğla.

**Karalı haber:** Ölüm veya felaket haberi, kötü haber: Hocam beni sual ider sorarsa / Akranlarım İsaak deyi ararsa / Anam duyar saçlarını yolarsa / Götür bu karalı haberlerimi (34/183). Güncel Türkçe Sözlük'te kara haber olarak "ölüm veya felaket haberi; kötü haber" anlamındadır. Türkiye Türkçesindeki kullanımından farklı olarak kara sözcüğüne isimden isim yapım eki -lı getirilmek suretiyle karalı haber şeklinde metinde geçmektedir.

**Mısmıl:** Temiz, pak, murdar olmayan. Halk ağzında "eti yenilebilen, murdar olmayan" anlamıyla yer alan bu sözcüğün Far. bismil "boğazlanmış hayvan" < Ar. bi-'smi-'llâh "Allah'ın adıyla" "hayvan keserken söylenen söz"den geldiği anlaşılmaktadır (GTS). Baha yetmez senin akan kanına / Adam için kıydın mısmıl canına / Gelin ağlalım aziz oğlumu (17/89); Semavi melekler şanı / Oldun alemin sultanı / Oğlun dökdü mısmıl kanı (47/256); Senin ecın benim çiğirim yakdı / Gelin ağleyelim mısmıl oğlumu (14/71).

Tarama Sözlüğü'nde bu sözcük, mısmıl, musmul, bismil varyantlarıyla "1. Temiz, pak, tahir; 2. Ağır, gevşek" anlamlarında bulunmaktadır. Sözcük Derleme Sözlüğü'nde ise çeşitli ağızlarda farklı anlamlarla tespit edilmiştir: mısmıl (I): 1. Uysal; 2. İyi; 3. Kendi kabuğuna çekilmiş, el içine karışmayan (kimse); 4. Temiz iş yapan (kimse); mısmıl (II): 1. Büsbütün, tümüyle; 2. Adamakıllı, tam eksiksiz (yapılan iş için); 3. Daha çok; 4. Az; mısmıl (III): 1. Temiz, derli toplu; 2. Eti yenilebilen, murdar olmayan (hayvan için); 3. Pis; mısmıl (IV): İyi, güzel, sağlam; mısmıl (V): 1. Düzgün, düzenli; 2. Uygun; mısmıl (VI): Her zaman; mısmıl (VII): 1. İsteğe uygun; 2. Örf ve inanca uygun davranışlar; mısmıl (VIII): Benzeri, tıpkısı; mısmıl (IX): Toptan (satış, alış için); mısmıl (X): Hayvan ölüsü, leş. Destandaki anlamıyla tespit edildiği yöreleri şöyle sıralayabiliriz: Mısmıl (I): 1. Uysal: \*Susurluk -Balıkesir; 2. İyi: Çocuğum çok mısmıl: Pazarcık \*Bozüyük -Bilecik; Kavak, Seymen \*Silivri -İstanbul (DS). Mısmıl (III): Temiz, derli toplu: -İzmir; Örencik, Tahtacı -Balıkesir; İpkaiye \*Biga, \*Lâpseki -Çanakkale; Bayındır \*Çerkeş -Çankırı; Balaban -Adıyaman; -Sivas; Sorkun \*Beypazarı -Ankara; -Konya; -Adana; Dont, \*Fethiye -Muğla; Şumnu, Bulgaristan (DS). Mısmıl (IV): İyi güzel, sağlam: -Isparta, \*Buca -İzmir; Karaoğlan \*Mustafa Kemal Paşa -Bursa; Kurşunlu \*Gölpazarı -Bilecik; İsmetpaşa -Eskişehir; Mecidiye \*İzmit -Kocaeli; Taşkışla -İstanbul; Gökköyü, Heris \*Artova -Tokat; -Niğde; Durak -Adana; Ayvagediği \*Mersin, Namrun \*Tarsus -İçel; \*Lüleburgaz -Kırklareli; Kumbağı \*Saray -Tekirdağ; Lefkoşe -Kıbrıs (DS).

**Saçı uzun:** Kadınları nitelemek için kullanılan söz: Birkaç saçı uzun meydanda kaldık / Yaralı meyidi ortaya aldık / Ağlaya ağlaya peruşan olduk / Gelin ağlalım benim yavrımı (14/75). Güncel Türkçe Sözlük'te "kadınlar için kullanılan bir söz" tanımıyla saçı uzun aklı kısa şeklindedir.

**Tövbelik:** (< Ar. tevbe + T. -lik): İşlediği bir hatadan, suç veya günahından dolayı pişmanlık duyup bir daha yapmamaya karar verme, tövbe: Şeytan pek kısganır tövbelikleri / Çalışır kapasın hep eylikleri / Faside çıkarsın bu emekleri / Meyil virmen düşmen amellerine (07/37). Burada isimden isim yapım eki -lik getirilmek suretiyle tövbe sözcüğünün Türkçeleştirildiği görülmektedir.

**Yedi derya:** Çağırdı pedere afv et bunları / Ziyansız hıfz eyle bu kanlıları / Yere nazar etse yudar onları / Sabrı yedi derya ruşan oğlının (20/108). Türkçede “yedi deniz” olarak da geçer. Herkesin tiksindiği, hiçbir çevrenin beğenmediği kişiyi ifade etmek üzere “yedi denizin dışarı attığı” ifadesi kullanılır. Eskiler yedi deniz olduğuna inanırlardı. Bunlar Bahr-ı Muhîr (Atlas Okyanusu), Bahr-ı Sînt (Hint Okyanusu), Bahr-ı Lut (Lut Gölü), Bahr-ı Rûm (Akdeniz), Bahr-ı Nitaş (Karadeniz), Bahr-ı Hazer (Hazar Denizi) ve Bahr-ı Kulzûm’dür (Kızıldeniz, Şap Denizi). Bunlardan Büyük Okyanus ile Kızıldeniz yerine Aral Gölü ve Taberiye Gölü’nü de sayanlar vardır (Pala, 2002, s. 121). Yedi düvel, yedi mahalle, yedi cet, yediden yetmişe örneklerinde olduğu gibi yedi rakamı tamamlanmışlık, bütünlük bildirir. Divân Edebiyatı’nda bahr, bihâr, kulzûm, ummân, deryâ, yemm, muhîr gibi deniz anlamına gelen kelimeler çok kullanılmıştır. Büyüklük, genişlik, sonsuzluk, derinlik, bolluk gibi mânâlar ifade eder (Pala, 2002, s. 121).

**Yeykamak:** Yıkamak: Günah lekelerin İordân’da yeykar / Rahat olur canı ider iftihar (12/63); Anam niçün kaldırmaya gelmedi / Her günki gibi okşayarak gülmedi / Yüzümü yeykayıp kendi silmedi (27/145). Tarama Sözlüğü’nde “yıkamak” anlamıyla yaykamak olarak kaydedilen fiil Anadolu ağzlarında yaykamak, yayhamak, yekemek, yeykamak varyantlarıyla yer almaktadır. Destandaki yeykamak şekli ise Güney-Batı Anadolu’da tespit edilmiştir (DS).

**Yolunuz asude, bal ve süd olsun:** ‘Yolunun açık olmasını ve yolda bir engelle, bir sıkıntı ile karşılaşmamamı dilerim’ anlamında yolculara söylenen bir iyi dilek sözü: Usul-ula gidin uğurlar olsun / Yolunuz asude, bal ve süd olsun / Etdiğiniz kurban kabullar olsun / Bir daha öpeyim vah gözlerinizi (29/156). Yola çıkan birine söylenen söz anlamıyla Güncel Türkçe Sözlük’te sadece yolun açık olsun kullanımı yer almaktadır.

**Yüreği esilmek:** Üzüntü ve kaygısı azalmak, kalmamak, gönül ferahlamak: Sevek ağacında bir koç asılır / İsaak’ın yerine kurban kesilir / Avraam’ın yüreği de esilir / Kabul etdi Allah dileklerini (37/196). Güncel Türkçe Sözlük’te yer almayan esilmek fiili, Derleme Sözlüğü’nde “içini dökmek, iç sıkıntısından kurtulmak” anlamıyla Çıtak \*Çivril, \*Çal -Denizli’de tespit edilmiştir.

**Yüreği ovunmak:** Acıdan kıvrınmak, çırpınmak: Ovunur yüreği ünner dem çeker / Yaralı görünce tatlı oğlını (20/103); Haber versem nasıl tayanacaksın / Büyük acılara boyanacaksın / Yüreğin ovunup, bayınacaksın (25/132).

**Yürek kıyılmak:** İçi ezilmek, acıyla çok üzülmek: Nefesim kesildi kıyıldı yürek (19/99).

Sonuç olarak, bu çalışmada bildiri sınırları çerçevesinde Agios Tafos Destanı’nın konusu, muhtevası, yapısı hakkında bilgi verilerek dili, üslubu ve söz varlığı metinden seçilen örneklerle değerlendirilmiştir. Agios Tafos Destanı’nı bütün söz varlığını kapsayan metin sözlüğü ile birlikte yayımlanması planlanmaktadır. Dil, edebiyat ve kültür çalışmalarında folklorik malzeme içeren bu tür destanların tespitinin ve neşrinin önemli olduğu muhakkaktır.

## KAYNAKLAR

AVŞİN GÜNEŞ, Gülcan (2018) “Çorum’da Bir Tüccar Taife: Kayserili Ermeniler”, Çeşm-i Cihan: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları E-Dergisi, C. 5, S. 1, Yaz (Temmuz), 30-38. s.

AYVERDİ, İlhan ve Ahmet TOPALOĞLU (Redaksiyon-Etimoloji) (2005) Misalli Büyük Türkçe Sözlük I-II-III, Kubbealtı Yayınları, İstanbul.

BALTA, Evangelia (1987) Karamanlidika Additions (1584-1900) Bibliographie Analytique, Centre D’études D’asie Mineure, Athènes.

ÇAĞBAYIR, Yaşar (2007) Orhun Yazıtlarından Günümüze Türkiye Türkçesinin Söz Varlığı, Ötüken Yayınları, İstanbul.

ÇOBANOĞLU, Özkul (2017) “Türk ve Ermeni Sözlü Edebiyat Gelenekleri Arasında Etkileşimler” Mertol Tulum Kitabı, Editörler: Ahmet KARTAL, Mehmet Mahir TULUM, Sivrihisar Belediyesi Kültür Yayınları, İstanbul, 293-312. s.

ÇOBANOĞLU, Özkul (2014). “Serbest Kültür Değişmeleri Bağlamında Türk ve Ermeni Sözlü Edebiyat Geleneklerinin Etkileşimleri Üzerine Bir Değerlendirme”, Yeni Türkiye, S. 60, 1-14. s.

HÜSNÜ, Hüseyin (1934) Kayseri Sözlüğü, Kayseri Halkevi Kitapları, Yenimatbaa, Kayseri.  
IŞIK, Zekeriya (2020) “Osmanlı İmparatorluğu’nda Çorum Şer’iyye Sicillerine Göre Gayri Müslimlerin Sosyal Çevreyle İlişkileri (1839-1909)”, Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Aralık, C. 19, S. 2. 1043-1081. s.  
İOANNİKİOS, Kermirli Papa (1900) Agios Tafos Destanı. [Basım yeri belli değil].  
ÖZBÖLÜK, Ayşe (2018) Nuruosmaniye Kütüphanesi 4957 Nolu Şiir Mecmuası (199b-220a) (İnceleme-Metin-Nesre Çeviri) ve Mestap’a Göre Tasnifi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.  
PALA, İskender (2002) Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü, L&M Yayınları, İstanbul.  
TUNCAY, Faruk ve Leonidas KARACAS (2009) Elliniko-Tourkiko Leksiko, Yunanca-Türkçe Sözlük, Kentro Anatolikon Glosson kai Politismou, Athina.  
TÜRK DİL KURUMU, Derleme Sözlüğü (Türkiye Türkçesi Ağzları Sözlüğü) (DS) <https://sozluk.gov.tr/> (Son erişim tarihi: 22.09.2023).  
TÜRK DİL KURUMU, Güncel Türkçe Sözlük (GTS) <https://sozluk.gov.tr/> (Son erişim tarihi: 22.09.2023).  
TÜRK DİL KURUMU, Tarama Sözlüğü (TS) <https://sozluk.gov.tr/> (Son erişim tarihi: 22.09.2023).

## KÜLTÜREL BELLEK-MEKÂN VE DİL İLİŞKİSİ: BAKÜ KIZ KALESİ EFSANESİ

Prof. Dr. Ayşe YÜCEL ÇETİN\*

### ÖZET

Kültürel bellek, toplumun kültürel kodları ile doğrudan ilgilidir. Toplumların nesilden nesile aktardıkları birikim belleği ile ifade edilir. Kültürün korunması, aktarımı, kimliğin, kolektif bilincin yapılanmasını da sağlar. Bellekte yer eden somut unsurlar, özellikle zaman ve mekânda ortaya çıkar. Mekâmı anlamlı kılan, oluşturulan algı, yüklenen değerler, semboller ve anlatılardır. Toplumsal yapıda geleceğe taşınan ve kültürel bellekte yer eden ortak dil, mekân vb. unsurlarla hatırlanır, varlığını sürdürür. Dolayısıyla sözlü gelenekte yaratılan ürünler, bireysel ve kolektif bilincin, ortak kültürel belleğin oluşmasını sağlar.

Tarihi dönemlerde çeşitli nedenlerle coğrafya değiştiren Türk toplumu, gittikleri yerlere belleklerinde sakladıkları kültür unsurlarını da taşımışlardır. Bunlardan biri de mimari yapılar ve çevresinde oluşan anlatılardır. Türklerin yaşadığı birçok coğrafyada “Kız Kalesi” adı verilen yapılar bulunmaktadır. Azerbaycan, Türkiye, Kırım, Doğu Türkistan, Afganistan bunlardan bazılarıdır. Bu yapıların adlandırılmalarına ilişkin sözlü gelenekte yaratılan efsaneler, dilin çeşitli formlarının kullanılmasıyla mekâna anlam/değer kazandırmak, merak uyandırmanın yanı sıra kültürel bellekte kalıcılığını sağlamışlardır.

Kız Kalesi adı verilen yapıların etrafında oluşan anlatılar genellikle bir kadın kahramanın hikâyesi ile ilgilidir. Bakü İçeri Şehirde bulunan Kız Kalesi hakkındaki efsaneler, yaşanan yerleri adlandırarak hatta kutsal mekânlara dönüştürerek mekân-kültür bağlamında aidiyet oluşturarak kültürel bellekte var olmuşlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Kültürel Bellek, Kültürel Mekân, Dil, Kız Kalesi.

Kültürel bellek; toplumların kolektif bilinç, bilgi, kabuller dünyası vb. birçok unsuru bünyelerinde barındıran, koruyan, süreklilik kazandıran bir hatırlatma alanıdır.

Toplumların geçmişten bugüne oluşturdukları, paylaştıkları birikimin nesilden nesile aktarımını sağlayan kültürel bellek ortak kimliğin de ifadesidir. Kültürel belleği bir topluluğun geçmişiyle ilgili ortak imgeler ve anlatıların oluşturduğunu belirten Burke (2017:29), bu içeriğin şekillenmesinde edebi ürünlerin rolüne de dikkat çeker. Geleneğin, yüzyıllarca edinilen tecrübenin, bilginin ve hayallerin aktarıldığı sözlü kültür ürünleri ortak yaşantının, kimliğin de ifadesidir. Özellikle sembollerle anlamlandırılan, kutsalla ilişkilendirilen mit, efsane gibi anlatılar geçmişte paylaşılan kültürel unsurların dille aktarılan hafıza biçimidir.

Belleğin oluşmasında mekânlar ve sözlü gelenekte yaratılan anlatılar son derece önemlidir. Özellikle geleneğin güçlü olduğu dönemlerde kültürel değerler çeşitli yollarla toplumsal belleğe kaydedilir ve sözlü anlatılar vasıtasıyla sonraki nesillere aktarılır. Geçmişin kutsal varlık alanlarının, bilgilerinin sembolik olarak kodlandığı

efsaneler de kültürel bellekte kaydedilir, dil vasıtasıyla aktarılır ve hatırlanır. Asmann, kültürel belleğin geçmişin belli noktalarına yöneldiği daha çok sembolik figürlerle yoğunlaştığına dikkat çeker (2001:61).

Kültür içinde yer alan ürünlerin dilin sembolik yapısından pay aldığı ifade eden İlhan (2018:96), kültür-bellek-dilin formları perspektifinden hatırlama ve hafızaya dikkat çeker.

İnsan zihninin önemli bir faaliyeti olan hatırlama, şüphesiz bellekle yakından ilişkilidir. Hem bireysel hem de toplumsal var oluşun sürekliliği, bir başka ifadeyle anlamlandırılması, aktarılması hatırlamanın geçmiş-gelecek ekseninde çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Geçmiş ve geleceği yaşanan anla ilişkilendiren bellek; zaman ve mekân anlayışında var olur. Mekânı-evi hatıralarla ilişkilendiren Bachelard, insanın düşünceleri, hayallerini hatıralarında bütünleştirdiğini ifade eder (2013:37). Hatırlamanın mekâna bağlı olması özellikle yüklenen anlamla ilişkilidir. Kimliğin taşıyıcısı ortak kabullerle bellek-mekân birlikteliğini gerçekleştirir. Tarihi binalarla, kutsal mekânlarla ilgili anlatıların, kültürel aktarımı dolayısıyla devamlılığını sağladığı, böylece toplumsal belleği inşa ettiği kabul edilir. Nesiller arası ilişkiyi de kurar, kültürel belleğin bağlamını meydana getirir.

Hatıraların oluştuğu mekânlar şüphesiz hatırlamanın da sembolik mekânlarıdır. Bachelard (2013), mekânsız bir hatırlamanın mümkün olmadığını ifade ederek bellek-mekân ilişkisinin önemini vurgular. Bu mekânlar ve insanların yüklediği anlamlar, olaylar belleğin çok boyutlu temelleridir. İnsanların yaşantıları, mekânlarda, hafızalarda durur (Narlı 2014).

Şurası muhakkak ki insanların yaşadıkları mekânlar kültürel birikimin, inancın, ortak kabullerin, hayallerinin hafızası olur. Dolayısıyla geçmiş-gelecek, hayal-gerçek kodlanarak birçok işlevi üstlenirler. Hatta yüklenen anlamlarla fizikî- maddî olmanın çok ötesinde sembolik, manevi bir değer haline gelir (Çonoğlu 2014). Özellikle bazı mekânlar anlatılarla yorumlanarak toplumların ortak kimliklerini temsil ederler.

Mekâna/binalara bağlı anlatılar, efsaneler toplumların belleğinde imgelem yöntemiyle kültürel sürekliliği sağlar. Sözlü kültür ürünü olan efsaneler kendine mahsus özellikleriyle toplumsal yapının inşası ve sürekliliğinde işlevler üstlenmiştir. Özellikle de geleneğin güçlü olduğu zaman ve mekânlarda, toplumlarda bu sözlü anlatılar öne çıkar. Zira kültürel değerler bu unsurlarla var olur ve aktarılır. Ortak kabuller, inanış, düşünüş, geçmiş bilgi ve tecrübelerinin ürünü olan dille, dilin çeşitli formuyla oluşmuş kültürel bellek unsurlarıdır. Kolektif bilginin, bilincin sembolize edildiği efsaneler, insan-mekân algısının kültürel kodlarını da ifade eder. “Algılanan yapının sembolik anlam kazanması, kültürel kod olarak aktarılması ve hatırlanması ise kültürel aktarımı sağlayan söz ile ilgilidir (Çetinkaya 2020:1103). İnsan-nesne-mekân ilişkisini sembolik yapısı ile yorumlayan efsaneler bireysel ve toplumsal belleğe kaydedilir, dil vasıtasıyla aktarılır.

Kültürel mekânlar ve tanımlayıcı simgeler, anlatılar belleğin hem oluştuğu hem de sonraki kuşaklara aktarıldığı esas unsurlardır. Türk dünyasında “Kız Kalesi” adıyla bilinen yapılar bir kadın kahramanın hatırası ve hazin sonu üzerine anlatılan efsanelerle anlamlandırılmaya çalışılır (Erol 2005:74).

Türklerin yaşadıkları birçok coğrafyada “Kız Kalesi” adıyla da bilinen bu yapılar kendilerine özgü benzer anlatımlarla ün kazanmış, ilgi odağı olmuşlardır. Buldukları coğrafyanın sembollerinden biri olarak, çevresinde oluşturulan anlatılarla korunmuş ve sembol yapılar olarak varlıklarını sürdürmüşlerdir.

Kız Kalesi/Kız Kalesi olarak bilinen bu yapılar, zaman içinde yerel yapı adına anlam kazandıran efsaneler yaratılmış, “aynı zamanda da hakkında anlatıldıkları şeyin sebebini açıklayan birer rapor niteliğindedir” (Buch 2003’ten Erol 2015:73). Şüphesiz bu yapılar, ilgili efsanelerle adeta bütünleşir, geçmişin, bugünün, geleceğin hatta unutulmaların belleği olur ve kültürel mekâna dönüşür. Dolayısıyla toplumsal bellekteki anlatılar kimlik inşası ve aktarımını da gerçekleştirir. Tanpınar’ın ifadesiyle mimari eserler milli hayatın koruyucularıdır. Zihniyet dünyamızın dile yansıtıldığı adlandırmalar (Temur 2017:174), anlatılar kolektif bilginin ve kimliğin korunduğu ve sürdürüldüğü önemli işlevler üstlenmiştir. Özellikle de maddi olmanın çok ötesinde anlamlar yüklenen mekânlar

kültürel kodlarla belleği tanımlar, zaman zaman gerçeklikle anlamlandırılır. Asmann, efsanelerin güçlü bir hatırlatmanın figürü olduğu ve kültürel bellekte gerçekle anlamlandırıldığını ifade eder (2001:61).

Başta Anadolu olmak üzere Türklerin yaşadığı geniş coğrafyada; Doğu Avrupa, Kırım, Güney ve Kuzey Azerbaycan, Doğu Türkistan, Afganistan sahalarında yüz civarında Kız Kalesi/Kız Kalesi tespit edilmiştir (Baykara 1985 ve 1986'dan Erol 2005:74). Şüphesiz bu sayı yapılarla sınırlanmış, tarihi gerçeklerin de yer aldığı anlatılar dikkate alındığı zaman yayılma alanların genişliği dikkat çekicidir. Kız kalesi olarak adlandırılan bu yapıların ilk örneklerinin IX. yüzyılda Özbekistan'da yapıldığı tarihi belgelerden hareketle de bu adlandırmanın VIII-IX. yüzyıla kadar mümkün olduğu söylenebilir.

Türk dünyasında birçok yerde bulunan Kız Kalesi Azerbaycan'ın Bakü, Şamahı, Gütgaşen, Gazah, Kedebey, İsmayılı, Şeki gibi birçok şehirde bulunmaktadır. Bakü'de son derece görkemli olan kulenin varlığı XII. yüzyıldan itibaren bilinmektedir. VI.-VII. yüzyılda Sasaniler döneminde inşa edildiği söylenir. Sayan; özgün bir mimari kuruluşa sahip olan Bakü Kız Kalesi'nin XII. yüzyılda inşa edildiğini belirtir. Bakü'nün tarihi geçmişinde Azerbaycan'ın Hazar Denizi'ne açıldığı en önemli liman yerleşmesi olmasından da hareketle Kız Kalesi'nin deniz taşımacılığının yanı sıra haberleşme ve gözetleme kulesi olarak yapıldığı düşünülebilir (Sayan 2006:118) Bakü'nün sembolü olan kalenin yüksekliği yaklaşık 29,7 m. İç çapı ise 40 metredir (Araslı 1971:484; Veliyev 1985:275; Sayan 2006:116). Denizden gelen baskın tehlikelerini de önlemek üzere inşa edilmiş olması muhtemel "Kız Kalası", başlangıçta tam kıyı bölgesinde iken suların çekilmesiyle şehrin içeri kısmında kalmıştır (Araslı 1971:486).

Şehirlerin, mimari yapıların, mekânların anlamlandırılmasında sosyo-kültürel unsurlar, tecrübeler etkili olur. Bütün bunların yanı sıra semboller, tasavvurlar, anlatılarla hafızalarda temsil edilir. Dolayısıyla mekânlar toplumların zihniyet dünyası ile milli hayatıyla tanımlanır. Urry, şehri ve mekânları insanlara ait anıların ve geçmişin ambarı olarak nitelendirir (1995:42). Mekânlar, aynı zamanda ümitlerin, hayallerin, geleceğin de sembolü; bir başka ifade ile geçmişle geleceği birleştiren kültürel simgelerdir. Zira insanlar yaşadıkları mekânla mekânın kültürel değerleriyle bütünleşir, var olur. Tarihe tanıklık eden kültürel yapılar bellekte sembollerle efsanelerle yer eder. Sözlü kültür döneminin zihniyet dünyasını düşünme biçimini, insan-kâinat tasavvurunu tarihsel olana gerçekliğe yaklaştıran efsaneler, dilin sembolik formlarıyla yaratılır. Bir başka ifadeyle dilin gücüyle anlam yüklenir, kuvvetlendirilir, devamlılığı sağlanır.

Bakü şehrinde bulunan Kız Kalesi hakkında anlatılan üç efsanede de mekânın, mimari yapının imgelerle, sembollerle, anlatılarla günümüze kadar yüklenen anlamlar vasıtasıyla bellekte yer ettiği görülür. Hatırlama için önemli bir unsur olan mekânlar/yapılar anlatılarda zaman zaman adeta kutsala dönüşür. Varlığı, var oluşu gerçekle olağanüstü arasında efsaneleşir. Toplumsal tecrübenin dilin gücüyle somutlaştığı efsanelerin birçoğunda; nesnelerin, varlıkların olayların yaratılması, oluşması özellikleri, algılarla ilişkilendirilerek anlamlar yüklenir. Şüphesiz insan zihninde sembolik anlamlandırmalar hatırlamayı kolaylaştırır. Bu yönüyle efsaneler kültürel kodların aktarılması ve yaşatılmasını sağlar. Mekân-yapı adlandırmasıyla ilgili efsaneler de tarihi olaylar, kişiler ve yapıların ilişkisiyle oluşturulan algı ve anlamları hatırlanır.

Şurası muhakkak ki; ortak kabullerle oluşan adlandırmalar efsanelerin kültürel bellekte kalıcılığını da sağlar. Bu anlamda bireysel ve toplumsal kimliği de tanımlar. Millet'in mekândan ayrı düşünülmeceğini ifade eden Aktaş; "insanın yaşadığı mekânla bütünleşmesi vatan adı verilen bu mekânının tarihi ve kültürel değerleriyle kaynaşması, coğrafyaya ait imkânları sözü edilen kültür ve tarihi değerlerden hareketle insanileştirmesi gerekir" (1996:171).

Türk dünyasının pek çok yerinde bulunan benzer efsanelerin olduğu Kız Kalesi/Kız Kalesi adlı yapılar toplumun kültürel kodları ve kültürel dinamiklerindedir. Bu yapılar, fiziki olmanın ötesinde binlerce yıllık geçmişi, kültürel birikimi, manevi unsurları, inancı da içinde barındırır. Bir başka ifadeyle çoğu zaman

insanların hatıralarının, hafızalarının, hayallerinin mekânları kabul edilir, anlatılarla manevi olanı, inancı öne çıkarır, kutsallaşır, vatanlaşır.

## KAYNAKLAR

- Aktaş, Şerif (1996), “Milli Romantik Duyuş Tarzı ve Türk Edebiyatı-I”, Türkiye Günlüğü, Sayı: 38, (Ocak-Şubat ) 170-175.
- Arash, Altan (1971), “Bakü'deki Kız Kalesi Efsanesi ve Bunu Destanlaştıran Büyük Azeri Şair Cafer Cabbarlı”, Türk Kültürü, Yıl IX, Sayı 101, 483-497.
- Assmann, Jan (2001), Kültürel Bellek, (Çev. A. Tekin). İstanbul: Ayrıntı Yayını.
- Bachelard, Gaston (2013), Mekânın Poetikası. (Çev.A. Tümertekin), İstanbul: Kesit Yayıncılık.
- Baykara, Tuncer (1985), “Kız Kuleleri-Kız Kaleleri I, II, III”, Belgelerle Türk Tarih Dergisi, 8 (Temmuz), 45-49; 11 (Ocak), 37-40; 12 (Şubat), 56-61.
- Çetinkaya, Gülnaz (2020). “Algısal Yapıdan Kavramsal Sembolik Yapıya Geçiş Sürecinde Efsanelerde Geleneksel Deneyim Bilgisi”, Motif Akademi Halkbilimi Dergisi, 13 (31) , 1101-1117.
- Çonoğlu, Salim (2014), “Mekânlaşmış Kültürün Millet Hayatındaki Yeri ve Huzur Romanının Başkışısı: İstanbul”, Türk Dili Özel Sayısı Mekân-Hafıza-Edebiyat, 47, Ankara: TDK Yayını, 21-31.
- Erol, Mehmet (2005). “Türk Dünyasında “Kız Kalesi” Adlandırılmalarının Kaynağı ve Bunlara Dair Anlatılan Efsanelerin Teşekkülü Üzerine”, Milli Folklor, 17, 65 (Bahar), 73-83.
- Halbwachs, Maurice (2007), Kolektif Hafıza. (Çev.:B. Barış). Ankara: Heretik Yayınları.
- İlhan, M. Emir (2018), Kültürel Bellek- Sözlü Kültürden Yazılı Kültüre Hatırlama-, Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Narlı, Mehmet (2014), “Zaman Kaybolmaz Mekânlaşarak Yaşamak”, Türk Dili Özel Sayısı Mekân-Hafıza-Edebiyat, 47, Ankara: TDK Yayını, 1-128.
- Sayan, Yüksel (2006), “Bakü Kız Kalesi”, Sanat Tarihi Dergisi, XV/1 (Nisan), 113-124.
- Temur, Nezir (2017), “Bir Kültürel Bellek Mekânı Olarak Mahtumkulu Divanı”, Türkbilig, 2017/34: 173-178.
- Urry, Jhon (1995), Mekânları Tüketmek, (Çev. R.G. Ögüdü), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Veliyev, Vagif (1985), Azerbaycan Folkloru, Bakı: Maarif Neşriyatı.

## YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YARATICI OKUMA ÇALIŞMALARINDAN YARARLANMA

Dr. Ayşegül CELEPOĞLU\*

### ÖZET

Türkçe öğretiminin temel amacı, anlama ve anlatma becerileri ile birlikte düşünen, düşündüğünü yazılı ve sözlü olarak ifade eden bireyler yetiştirmektir. Türkçeyi ikinci bir dil olarak öğrenerek ileri seviyeye gelmiş olanların Türkçeyi doğru kullanmalarının yanı sıra okuduğu metni anlamaları, anlatmaları ve özet çıkarmaları da beklenir. Bir metne farklı açılardan bakabilmek ise yaratıcı okuma ve yaratıcı yazmanın sınırları içerisine girer. Teknolojik gelişmeler, okuma ve yazma becerilerini olumsuz etkilemesine rağmen birkaç yıldır yaratıcı okuma becerilerine dönük olarak çeşitli edebî ve bilgilendirici metinler üzerinden yapılan yaratıcı okuma çalışmaları, bir metni daha iyi anlama ve üzerinde farklı düşünebilme becerisini geliştirmektedir. Yaratıcılık keşfetmek, denemek, gelişmek, risk almak, kuralları yıkmak, hatalar yapmak ve eğlenmek üzerine şekillenir. Yaratıcı okuma çalışmaları için genişletilmiş okumanın ardından düşünmek, metni zihinsel olarak kritik etmek ve metne ilişkin sorular sormak gerekir.

Çalışmada amacımız, bir hikâye üzerinden yaratıcı okuma çalışmalarının Türkçe öğretimine katkısını değerlendirmektir. Çalışmamızda C1 ve C2 düzeyi için bir hikâyeden hareketle yapılabilecek çeşitli yaratıcı okuma yöntemlerinden örnekler verilecek ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı okuma çalışmalarının nasıl kullanılacağı üzerinde durulacaktır.



## GİRİŞ

Dil, dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır (Demirel, 2007:24). Avrupa Dil Gelişim Dosyasında yer alan dil yeterlik alanları dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre belirlenmekte, dil becerileri anlama bağlamında dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama, konuşma becerisi karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım, yazma becerisi ise yazılı anlatım olarak üç aşamada ele alınmaktadır (Demirel, 2005). Herhangi bir dilde yeterli olma durumu, bireyin anlama ve anlatmaya dayalı temel dil becerilerini etkin kullanabilmesi ile değerlendirilir (Karatay, 2011:21).

“Okuma becerisinde, bir metni zihinsel olarak kritiğe tabi tutmanın önemli bir yeri vardır. Okuyanın yeni bilgiler ve aktarımlar karşısında okuduklarını açık ve örtülü olarak ayırt edebilmesi okuma becerisinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Okuyucular herhangi bir materyali okurken okuyanın tarzı, eserin yapısı, karakterleri, anlatılanların içeriği, dili, teması ve bilişsel farkındalıkları gibi etkenlerden dolayı okuduklarını farklı özümseyebilirler. Özellikle de bilişsel farkındalığın, okuma faaliyetini düzenlemede, izlemede, değerlendirmede ve okuma sürecini bilinçli işletebilmede önemli bir yeri bulunmaktadır (Karatay, 2013). Bu durum, okuma bağlantılarını ortaya çıkarmaktadır.

Akyol’a (2005) göre bu durum, ön bilgilerin kullanıldığı, okuyucu ve yazar arasında gerçekleşen etkileşim sırasında anlam kurma süreci olarak adlandırılmaktadır.” (Aytan 2009:296)

“Okuyucu eserle karşı karşıya kaldığında eserden en iyi nasıl yararlanırım, eserin içindeki anlam düzeniyle nasıl başa çıkabilirim, gibi soruları sorarak karşı karşıya kaldığı bu durumdan çıkmaya çalışmaktadır (Gelberg & Epstein, 1985). Metin-okuyucu ilişkisinde bu zorluğu, her okuyucu farklı düzeylerde yaşayabilmektedir. Baker’a (1985) göre, okumanın kavranması ve derin yapının anlaşılması okumanın anlam boyutunu öne çıkarmaktadır. Onan’a (2015) göre, diğer becerilerde olduğu gibi fiziksel ve zihinsel süreçleri olan okumanın en önemli boyutu **anlamın kurulması** aşamasıdır. Bu aşama, yüzey yapıdan derin yapıya doğru gerçekleşmektedir. Derin yapıda (soyut yapı) okuma becerisinin yüzey yapı (somut yapı) ile ilişkisi; kelime tanıma, kelime ayırt etme, ön bilgiler, akıcılık, ön varsayım ve sezdirim, kelime hazinesi ve tutarlık-bağdaşıklık gibi unsurlarla meydana gelmektedir.” (Aytan 2009:297)

“Okumaya bir faaliyet olarak bakıldığında okunan ürünün anlamını tahmin etme ve yorumlama, okurun kendini okuduğuna nasıl verdiğiyle ilgilidir. Anlamı inşa etmek için okuyucu okuduğu ürünle kendini bütünleştirdiği sürece bir çıktı elde edebilmektedir. (Aytan 2009:298)

Okumanın gelişiminde ve kavranmasında yapılan okuma çeşidinin etkisi büyüktür. Okumanın birçok çeşidi (sesli okuma, sessiz okuma, özgün okuma, içten okuma, hızlı okuma, yaratıcı okuma vs...) bulunmaktadır. Bunlardan biri de Yaratıcı Okuma (Creative Reading)’dir.

Yaratıcı okumaya değinmeden önce “yaratıcılık” kavramı üzerinde duralım.

‘Yaratıcılık, özgün ve değerli sonuçları üretebilmek için biçimlendirilmiş yaratıcı aktivitedir.’ Fakat yaratıcılığın kesin ve net bir sınırı bulunmamaktadır. Yaratıcılıkla ilgili herhangi bir çıktıda kesin ifade kullanmak doğru olmayabilir.” (Aytan 2009:299)

Yaratıcı olma, **yeni ve özgün düşüncelerle ürünler üretebilme** anlamına gelmektedir. Yaratıcılık tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü uğraşın ve çalışmanın içinde vardır. Yaratıcılık bazen “akıcı düşünme yeteneği” olarak tanımlanmakta, gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar olan alanda yapıtların ortaya çıkmasına neden olan alanda yapıtların ortaya çıkmasına neden olan bir süreçler bütünü, tutum ve davranış biçimi olarak açıklanmaktadır (Özden 2005:74).

Yaratıcılığın yazma ile birleşip bir bilim dalı olarak ortaya çıkması ilk olarak Amerikan Üniversitelerinde insancıl yaklaşımla yazınsal çalışmaları desteklemek amacıyla 1920 ile 1960 yılları arasında görülen “New Criticism” adlı edebiyat akımıyla başlar (Smith 2005:XIII).

Yaratıcılıkla ilgili yüzlerce tanım bulunmaktadır. Onlardan birkaçı şöyledir:

- Burnumuzun dibinde olan ve sırf burnumuzun dibinde olduğu için göremediğimiz şeyleri, bilgiyle oluşturulmuş farklı bir bakış açısıyla görüp hareket eder hale getirmek (İzgören 1999 :43).
- Günlük yaşamda hayatı renklendirmekten, karşılaşılan sorunlara çok yönlü çözümler getirmeye kadar yararlanılabilecek bir özelliktir (Selçuk ve Güner 2000:126).
- Daha önceden kurulmamış ilişkiler arasındaki ilintileri kurabilme, böylece yeni bir düşünüş şeması içinde, yeni yaşantılar, yeni deneyimler, yeni ve özgün düşünceler ve yeni ürünler ortaya koyabilme yetisidir (Landau, akt: San 2002:129).

Yaratıcı düşünmenin ne zaman ortaya çıkacağı önceden kestirilemez. Bireye bol gereç, istediği kadar zaman ve kendi kendine kalma olanağı verilmelidir. Böylece özgün ürün birdenbire ortaya çıkabilir (Üstündağ 2005:3). Yaratıcılık, kuralları yıkarak alışkanlıkların zihindeki özgür hareketlerini gösterir. Yaratıcı an denilen ise, alışkanlıkların veya seçimlerin özgürlüğünü ifade eder. Bu ise rahat bir anda, tam uykuya dalarken olduğu gibi sakin bir ortamda ve doğaçlama olarak ortaya çıkar ve ender olarak hissedilir. Yaratıcılık, her düzeyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde kendini gösterebilen bir yeti, gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan, sanatsal alanda yapıtın ortaya çıkmasına neden olan süreçler bütünü ve ayrıca bir tutum ve davranış biçimidir (San 2002a:128).

N. Hermann yaratıcılık kavramı ile ilgili olarak ön kabullerini şöyle ortaya koymaktadır (San 2002b:18):

1. Yaratıcılık doğuştan gelen bir yetidir. Yaratıcılık insana özgüdür.
2. Yaratıcı sayılmak için bir dâhi olmaya gerek yoktur.
3. Yaratıcılık yetisi çeşitli nedenlerle körelmiş olsa bile yaşam deneyimleri ve özel programlarla yeniden kazanılabilir, geliştirilebilir.

Yukarıdaki bu tanımlar ve bakış açılarından sonra Üstündağ’a göre yaratıcılığa bakalım: “İşte buldum dedikten, tüm bilişsel, duyuşsal ve devinişsel etkinliklerde yeni bir söylemi, davranışı, tutumu, beceriyi, ürünü, yaşam felsefesini vb. ortaya koymayı göze almaktır.” (2005:5)

İki farklı düşünme şekli olduğu belirlenmektedir (Beaudot 1977):

**1. Yakınsak düşünme**, sorunlar karşısında insanların bir tek çözüm yolunu görmeleri ve diğerlerini dikkate almamaları demektir (Zachary 2000: 24-26). Yakınsak düşünme, var olan bilgilerden çıkarılan geleneksel sonuçlara götüren düşünme biçimidir. Böyle düşünen bireylerin büyük bir ihtimalle hayal gücüne de gereksinimi yoktur ve yaratıcı üretime de pek az katkıları bulunur. (Arık 1990:60-61 (Üstündağ))

**2. İraksak düşünme**; eski düşüncelerden vazgeçmeyi, yeni bağlantılar kurmayı, bilginin sınırlarını genişletmeyi ve olağanüstü düşünceleri başlatmayı içerir. İraksak düşünme bilineni, öğrenilmiş olanı eleştirir, gerekirse düzeltir, olabilecek konusunda düşünür, belirli olmayan alanlarda dolaşmak eğilimi gösterir. Bilinmezler ve tehlikeler onun en büyük ilgi kaynağıdır. Beklenmeyen ve bilinmeyen, iraksak zekâyı kamçılar. İraksak düşünme belirsizlik ve kuşkululuk karşısında harekete geçer (Samurçay 1983:9) (Üstündağ). İraksak düşünme sonucu verilen cevaplara bakıldığında

“yaratıcı” olarak değerlendirildiği görülür. Bu cevaplar belli ölçülerde akıcılığı, esnekliği ve özgünlüğü içermeye özelliğine sahiptir. (Arık 1990:69-70).

Yaratıcılık ne, niçin, nerede, nasıl, kim, ne zaman vb. soruların hemen her alanda sorulmasıyla başlar. Akla gelen ve yirminci yüzyıldan içinde bulunduğumuz yüzyıla kadar tanımlanması en güç olan kavramlardan biridir (Üstündağ 2005: 1).

Yaratıcı okumaya gelince, **yaratıcı okumanın açık okuma ve eleştirel okumayla iç içe olduğunu da unutmamak gerekir. Açık okumada;** gerçekleri, fikirleri ve yazarın sunduğu raporları bulmak, tanımlamak ve mesajı özümsemek önemlidir. Kısaca açık okuma, metinde verilenleri kavramadır. Okuyanın etkili bir şekilde eleştirel ya da yaratıcı okuyabilmesi için, önce açık okuma yapabilmeleri gerekmektedir. Daha sonra açık okumada ağırlığın çoğu eleştirel ve yaratıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine verilmelidir. **Eleştirel okuma** ise değerlendirmek, değer biçmek ve yargı oluşturmak için yapılan okumadır. Eleştirel okumada okuyucunun, metinle iletişime dayalı bir etkileşim içine girerek metni sorguladığı, karşılaştırdığı ve metinden çıkarımlar elde ettiği görülmektedir.

Yaratıcı okumanın diğer okumalarla da iç içe olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle **üstbilis** okuma bunlardan biridir. Üstbilis okuma, bireyin metni yorumlamak için bilişsel etkinlikleri izleme, düzenleme ve ayarlama yeteneğine yönelik kontrol ve farkındalığıdır (Caron, 1997). (Necmi Aytan s. 300)

**Üstbilisel Okuma ve Stratejileri:** Okuduğunu anlama stratejisi ve okuma öncesinde atılacak bazı adımlar şöyledir:

#### **Okuma öncesinde atılacak bazı adımlar:**

- Okunacak konu hakkında ne bilmek isteniyor? Ne elde edilecek?
- Bir konu hakkında bilinenlerin hatırlanması ve hayalde canlandırılması. Akılda kalan önemli yerlerin not edilmesi.
- Metni içeriğini gözden geçirme ve tahminde bulunma.
- Okuma sırasında ve okuma sonrasında izlenecek adımların tasarlanması.
- Metnin hızlıca taranması ve yeni kelimelerin kırmızı kalemle yuvarlak içine alınması.

#### **Okuma sırasında atılacak bazı adımlar:**

- Metin bir defa okunur.
- Birinci adımda hatırlanan ve not alınan bu konudaki önceki bilgiler ile metindeki bilgileri karşılaştırarak kazanılacak yeni bilgi ve becerilerin farkında olunması sağlanmaya çalışılır.
- Metinde olup bitenler zihinde canlandırılır ve içerik haritası çıkarılır.
- Tekrar okuma ve tekrar okurken;
  - Dikkati metne verme ve odaklanma
  - Önemli detayların altını çizme
  - Kelime-cümle-paragraf ilişkisini anlamaya çalışmak için gayret edilir.
- Metnin anlaşılıp anlaşılmadığının tartışılması
- Metin anlaşıldığında ise şu adımlar atılabilir:
  - İkinci adımdan itibaren tekrar yapma
  - Çevredekilerle okuma ve tartışma
  - Kelime-cümle-paragraf anlama stratejilerini kullanma
  - Metne, öğretmene ve kendine sorular sorma
- Amaca ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etme
- Anahtar kelimeleri çıkarma ve not alma

### Okuma sonrası atılacak bazı adımlar:

- Anlaşılanların çevredekilere anlatılması ve yeni ipuçlarının bulunması
- Anlaşılanların kişisel ifadelerle not alınması
- Metnin ana fikrinin bulunması
- Metin okunurken doğru doğru yolun izlenmesi
- Çevredekilerle anlatılanların ve öğrenilenlerin tekrar edilmesi ve paylaşılması

“Açık okumada; gerçekleri, fikirleri ve yazarın sunduğu raporları bulmak, tanımlamak ve mesajı özümsemek önemlidir. **Kısaca açık okuma, metinde verilenleri kavramadır.** Okuyanın etkili bir şekilde eleştirel ya da yaratıcı okuyabilmesi için, önce açık okuma yapabilmeleri gerekmektedir. Daha sonra açık okumada ağırlığın çoğu eleştirel ve yaratıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine verilmelidir. *Eleştirel okuma değerlendirmek, değer biçmek ve yargı oluşturmak için yapılan okumadır. Eleştirel okumada okuyucunun, metinle iletişime dayalı bir etkileşim içine girerek metni sorguladığı, karşılaştırdığı ve metinden çıkarımlar elde ettiği görülmektedir.* (Aytan 2009:300)

Yaratıcı okumanın eleştirel okumayla iç içe olduğu ifade edilmekte ve yaratıcı okuma ile eleştirel okumanın birleştirildiği görülmektedir. Oysa eleştirel okuma bir değerlendirme ve muhakeme etme gerektirirken yaratıcı okuma hayal ve serbest çağrışımları içerir. (Aytan 2009:300) Bu durumda ikisinin birbirinden ayrıldığını söyleyebiliriz.

Okunmak üzere alınan bir okuma ürününün işlevsel olarak da okunması anlamına gelen yaratıcı okuma, okuyucuya verilen üründeki farklı bilgi kaynaklarının içerisinde var olan etkileşimin kavranması ve anlaşılmasıdır. Bu etkileşim, yazarın niyeti ile metnin niyetinin okur tarafından farklı anlamlarda yorumlanması, bir metnin içeriğinden çok onu okuyanın dışarıdan tekrar inşa etmesi şeklinde meydana gelmektedir. Yaratıcı okuma, bir okuma ürününün (yazılı, görsel, işitsel vs.) yeniden oluşturulması ve ona farklı bir bakış açısıyla yaklaşılması veya hayal edilenlerin okunan üründe şekillenmesi olarak da ifade edilebilir. (Aytan 2009:300)

**Yaratıcı okuma**, yaratıcı düşünme becerilerinden ve ölçeklerinden beslenen bir okuma yaklaşımıdır. Okuma süreci, bir kitabı ya da kısa bir metni farklı biçimlerde okuma, bilgileri yaratıcı ölçeklere göre sınıflama, kişisel çıkarımlardan yola çıkarak bilgi üniteleri ve değişkenler arasında ilişkiler kurma, parçaların birbirleriyle ilişkilerinden yararlanarak yeni bilgi parçaları oluşturma, metnin ortak anlamlarını sözel oyunlar, drama, dans, resim, fotoğraf vb. yaratıcı araçlarla ifade etme, var olan bilgi parçalarını değiştirme-dönüştürme ve çıkarımlar yaparak bilgiyi zenginleştirme yöntemlerine ve tekniklerine dayanır.

Yaratıcı okuma çalışmaları; okuyucunun, metin ve görseller aracılığı ile kendi iç dünyası ve dış dünya arasında anlamlı bağlantılar kurmasını sağlar. Yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi harekete geçirerek bireyin kendinde anlamlandırıldığı düşünceleri ifade edebileceği bir ortam yaratır. (<https://www.ekampus.orav.org.tr/post/yaratıcı-okuma-egitimi>)

### Yaratıcı okuma teknik ve araçları

- Yazarın fikrini genişletebilir.
- Ortaya konan fikre başka fikirler eklenebilir.
- Okuyanlardan bitmemiş bir hikâyeyi tamamlamaları istenebilir.
- Yazar tarafından tartışılan problemlerden bazılarıyla ilgili bir liste yapmaları istenebilir.
- Olay ya da olayların iki benzer tanımı arasındaki farklılıkları bulmaları istenebilir.

- Yazarın tartıştığı öneri ya da düşünceler dışında başka kullanım önerilerini ortaya koymaları istenebilir.
- Yazar tarafından belirtilenden başka sonuçlar önermeleri istenir. (Aytan 2009:302)

Yaratıcı okumanın yapısının anlaşılması için sunulan metnin iyi anlaşılması gerekmektedir.” (Aytan 2009:302) Bunun için de öncelikle açık okumanın yapılması gerekir. Okumaya başlamadan evvel metnin içeriği ile ilgili konuşulabilir, sonrasında metnin anahtar kelimeleri çıkarılabilir, ardından konusu, ana düşüncesi, temaları, yazarın söylemek istedikleri, dönemiyle bağlantısı tartışılabilir.

Çalışmamızda ileri düzeyde Türkçeyi öğrenmiş öğrencinin öğrendiği dili geliştirmesinde bir hikâyeden hareketle yaratıcı okuma çalışmalarından nasıl yararlanılabileceği üzerinde durulacaktır.

Bu çalışmada kurgusal/üretilmiş bir hikâye üzerinden yaratıcı okuma çalışmalarının Türkçe öğretimine katkısını değerlendirmek üzere çeşitli yaratıcı okuma çalışmalarının neler olabileceği üzerinde durulacaktır.

Araştırmanın amacı gereğince edebî nitelikteki ve yabancılara Türkçe öğretiminde önerilen hikâyeler arasından biri rastgele seçilmiş ve yaratıcı okuma sürecinden örnekler verilmiştir.

### **Refik Halit Karay’ın Eskici Adlı Hikâyesi Üzerine Yaratıcı Okuma Çalışmaları**

Çalışmada yer alan Eskici Adlı hikâye, Refik Halit Karay’ın 1940 yılında basılmış “Gurbet Hikâyeleri” kitabında yer almaktadır.

Hikâyenin özeti şöyledir:

Ana kahramanımız Hasan, annesini ve babasını kaybettiği için yakınları tarafından Filistin’in ücra bir kasabasında yaşayan halasının yanına gönderilir. Altı yaşındaki Hasan, önce gemiyle, ardından trenle seyahat eder. Doğduğu topraklardan uzaklaştıkça Türkçe konuşanların sayısı giderek azalır. Seyahatinin ilk zamanları eğlenen çocuk, giderek ana dilinin duyulmamasıyla suskunlaşır. Nihayet halasının bulunduğu yere gelir, onu karşılarlar. Karşılayanların giyim kuşamı farklı, konuştukları dil farklıdır. Hasan’ın suskunluğu devam eder ve neredeyse haftalarca sürer. Artık yavaş yavaş Arapçayı anlamaya başlamış, o tarafların yemeklerine alışmış; giyimi, saç biçimi de çevresindeki çocuklar gibi olmuştur. Ancak suskunluğu devam etmektedir. Bir gün evin avlusuna ayakkabıları tamir eden bir eskici gelir. Eskiciyi izleyen Hasan, onun deriyi kesişine, çivileri ağzına dolduruşuna, sonra ağzından birer birer çivileri çıkarıp ayakkabıların altına mihlayışına dikkatle bakar ve bir ara nerede olduğunu unutup eskiciye, çivilerin ağzına batıp batmadığını Türkçe soruverir. Eskici hayretle çocuğa bakar ve ona “Türk çocuğu musun?” diye sorar. Eskici de Türk’tür ve İzmit’ten gelmiştir. Böylece aralarında bir sohbet başlar. Haftalardır, aylardır susan Hasan devamlı konuşmakta, aklına her geleni anlatmaktadır. Eskici de onu keyifle dinlemektedir. Nihayet tamir edilmesi gereken ayakkabılar biter ve eskici malzemelerini toplamaya başlar. Hasan onun gideceğini anlayınca ağlamaya başlar. İçi burkularak, yüreği sızlayarak ağlar. Eskici de Hasan’ın o iç paralayan ağlamasına duyarsız kalmaz o da kendini tutamayıp ağlar.

Ana dilin önemini bir çocuğun dünyasından ele alınan bu hikâye için kişiler, zaman, mekân, dönem, **yazar** hakkında sorular sorulabilir. Bu sorular genellikle derslerde

sorulanlardan bazılarıdır. Ancak çalışmamızda yaratıcı okuma temelli hareket edeceğimiz için sorularımız farklılaşacaktır. Sorulardan önce dil portfolyosuna bakabiliriz.

Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi (Common European Framework of Reference for Languages - CEFR), Avrupa Konseyi tarafından 1990'larda dilde yeterlik seviyesini ölçmek için uluslararası bağlamda geliştirilmiş standarda göre Türkçe öğretiminde C1 düzeyinde kişisel değerlendirmede **okuma** ile ilgili bilgi şöyledir:

**“Üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık, somut ya da edebî metinleri okuyabilir, ilgi alanıyla alakalı olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.”**

**Karşılıklı konuşma** ile ilgili değerlendirme: **“Kullanacağım sözcükleri çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi açık bir ifadeyle dile getirebilir ve karşımdakilerin konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.”**

Okuduğunu anlatabilme de okuma için önemlidir. **Sözlü anlatım** ile ilgili değerlendirme şöyledir:

**“Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim.”**

<https://www.turkceogretimi.com/?view=article&id=1330:ki%C5%9Fisel-de%C4%9Ferlendirme-tablosu-c1-ortak-avrupa-dil-referans-%C3%A7er%C3%A7evesi&catid=84>

## **Bulgular ve Yorum**

Hikâyeyi okuduktan sonra ilk olarak yeteri kadar anlaşıldığından emin olmak gerekiyor. Bunun için çeşitli sorular sorulabilir. Ardından yaratıcı okuma sorularına geçilebilir. Birkaç ders süresince sorular üzerinde durulabilir veya benzer soru örnekleri farklı metinler için uygulanabilir. Soruların cevaplanması esnasında tekrar metne dönülebilir veya hatırladıkları üzerinden gidilebilir. Tekrar okunacaksa özellikle dil bilgisi ile ilgili sorular önceden öğrencilere söylenebilir.

Eskici hikâyesi için yaratıcı okuma soruları yukarıdaki kişisel değerlendirmenin ışığı altında hazırlanmıştır.

Yaratıcı Okuma Sorularına Örnekler:

- Bu hikâyede ikilemeler ile ilgili neleri listelersiniz?

Dil bilgisi konusunda yaratıcı okuma soruları olabilir. Bu konuda öğrenciyi serbest bırakmak hem öğrendiklerini hatırlama hem de nelere dikkat ettiğini görmemiz açısından uygun olabilir. Mesela Eskici adlı hikâyede ikilemeler sık görülüyor: “gırıl gırıl, pençe pençe, al al, fırıl fırıl, ağır ağır, biçim biçim, sürü sürü, parça parça, pembe pembe, titreye titreye, acele acele, pırıl pırıl”

Sıfatlar da hikâyede bolca kullanılmış. Belki öğrenci sıfatların da listesini yapabilir. Mesela; “ağır bir yük, hayırlı bir iş, uzak akrabalar, sapa bir kasaba, sıcak memleketler, peltek şirin konuşmalar, vb.”

Bunların yanı sıra sıfat fiiller, zarf fiiller, haber kipleri de listelenebilir.

- Duyguları ifade eden kelime veya kelime grupları nelerdir?

Hikâyede Hasan'ın başından geçenler dolayısıyla duygu ifade eden kelime veya kelime grupları görülmektedir. Örnekler: “ağır bir yük kalkmış gibi ferahladılar, uydurma neşe, gönüller isli, çok eğlendi, kendisini bir durgunluk aldı, köşeye büzüldü, yanakları pençe pençe, al al susuyordu, göğsünde bir katılık, gırtlığında lokmasını yutamamış gibi bir sert düğüm, hep susuyordu, Hasan durgun, tikanıktı; susuyor, susuyordu. Öyle, haftalarca sustu vb.”

• Hikâyede en sevdiğin kelime hangisi oldu? Bu kelime sana neleri çağrıştırdı? Kelimeler üzerinden devam edersek okuduğu hikâyede en çok sevdiği kelimenin ne olduğu sorulabilir ve neden sevdiği üzerinde durulup gerekçeleri, çağrıştırdıkları, hissettirdikleri, bir hikâye veya şiir yazsa bu kelimeyi kullanmak isteyip istemediği, hayatında sık kullandığı kelime olup olmadığı gibi sorularla devam edilebilir.

• Dille ilgili bir müze kursaydık adını ne koyardınız? İçinde Eskici hikâyesindeki kelimelerin de yer aldığı görsellerin neler olmasını isterdiniz?

Dilin önemi ve kelimelerin hayatımızdaki yerini biliyoruz. Giderek kullanılan kelime sayısı azalsa da gençleri farklı kelimelerle tanıştırmak, eş anlamları varsa onları göstermek, doğru telaffuz etmek biz öğreticiler için önemli konulardan biri. Dille ilgili hassasiyeti verebilmek de görevlerimizden biri. Buradan hareketle öğrenciye bir dil müzesi kurulsa adını ne koyacağını “ıraksak” pencereden bakarak sorabiliriz. Soruyu sormadan önce Ankara’da açılan kelime müzesi hakkında konuşabilir, müzeye dair görselleri paylaşabiliriz. Böylece hayal dünyasını harekete geçirmede onlara yardımcı olabiliriz.



• Hasan'ın ana dili özlemini ortadan kaldırsak hikâye nasıl olurdu?

Yine “ıraksak” pencereden bakabileceğimiz bir soru. Bildiğimiz üzere hikâye ana dili özlemi üzerine kurulmuş. Şimdi öğrencilerin hikâyeye başka bir yerden bakmasını ve hikâyenin yapısını değiştirmesini bekliyoruz. Acaba hikâye hangi fikrin üzerinde şekillendirilebilir? Birkaç örnek verebiliriz:

- Hasan kültürel olarak bir sıkıntı yaşayabilir. Yediklerine, giydiklerine, iklime alışamayabilir. Buradan hareketle kültürün, coğrafyanın önemi üzerinde durulabilir.
  - Kendine arkadaş bulamayabilir, vatan özlemi çekebilir, akrabalarını arayabilir vb. Bunların hepsi hikâyenin yapısını değiştirebilir.
- Bu öykünün kolajını yapsaydın nelere yer verirdin?

Resim ile edebiyatı birleştirip öyküyü resimleme işi sık sık karşımıza çıkar ancak kolaj çalışması sık kullanılmaz. Böyle bir soru ile öyküye farklı bir yerden bakabiliriz. Kolajın ne olduğu üzerinde durulup çeşitli örnekler gösterebilir ve hayal dünyalarının harekete geçmesini sağlayabiliriz. Sınıfa gazete ve dergilerden kestiğimiz birçok fotoğrafı getirip makas, yapıştırıcı, boya kalemi eşliğinde bir kolaj çalışması yapmasını isteriz. Uygulamaya geçmeden sorumuzun cevabını tartışabiliriz. Bu çalışmada hangi görsellere yer verirdin? Nasıl bir uyum olmasını isterdin gibi.

- Hasan'ın bir resmini yapsan hangi renkler ağır basardı? Neden?

Yine resim ile ilgili bir soru. Hatta bu soruyla bağlantılı olarak sorabileceğimiz bir başka soru, “Hasan'ı en iyi anlatan renk sence hangisidir? Neden?” Burada Hasan'ın duygularını anlamak, onları renkle ifade etmek gerekecek. Çalışma öncesinde sıcak renkler, soğuk renkler üzerinde durabiliriz. Renklerin çağrıştırdığı duygulara değinebiliriz. Ünlü ressamların kullandığı renkler ve sebeplerini öğrencilerle paylaşabiliriz. Ardından sorumuzun cevaplarını isteriz. Tabii bu arada neden o renkleri seçtiklerini de konuşabiliriz. Hatta kendisi için seçtiği rengin ne olabileceği de konuşulabilir.

- Bu hikâyeye tek başına bir kitapçık olarak basılsaydı kapağı sence nasıl olurdu?

Kapak tasarlamak kitaplar için önemlidir hatta okuyucuya kitabı seçtiren etkenlerden de biridir. Burada bu hikâyenin bir kitapçık hâlinde basıldığını düşünmemiz ve ona bir kapak tasarlamamız gerekecek. Öğrencilere çeşitli kitap kapaklarının görselleri gösterilebilir ve içerikle bağlantıları üzerinde durulabilir. Öyle bir kapak olmalıdır ki hikâyenin içeriğini bilmeyen okur için eser ilgi çekici olsun. Böyle bir güdülemenin ardından öğrencilerden cevaplar istenir. Üzerinde tartışılır.

- Hikâyenin bir sloganı olsa ne olurdu?

Günümüz dünyasının görselliğe ne kadar önem verdiğini biliyoruz. Reklam, reklamda kullanılan sloganlar ürünün satışında çok etkili. Öyle etkili ki ürün piyasada kalmasa da kulağımızda sloganı veya müziği kalabiliyor. “Yıka ve çık”, “Ahenkle dans eden saçlar”, “Eskiye at veya paspas yap” gibi... Öğrencilerle bu durumu paylaşıp onlardan etkin bir slogan isteyebiliriz. Tabii sloganın ne olduğu, tek cümleden ibaret olmasının iyi olacağı gibi bilgileri de önceden paylaşmamız iyi olur. Cevaplar geldikten sonra hangisinin en etkili olabileceği de değerlendirilebilir.

- Bu hikâyenin bir müziği olsa sizce nasıl olurdu?

Yine sanatla ilgili bir soru... Bu defa hikâyenin müziği olsa nasıl olurdu sorusunu sorabiliriz. “Hızlı mı, yavaş mı, acıklı mı, düşündürücü mü vb.” En bilinen film müziklerinden örnekler verebiliriz. Onlardan birini seçmesini isteyebiliriz. Neden seçtiğini sorabiliriz. Ona seçtiği müziğin neleri çağrıştırdığını sorabiliriz.

- Hasan durumunu anlatan bir mektup yazsaydı kime yazardı? Ne yazardı?

Hasan bildiğimiz üzere farklı bir ülkeye gitti. Geride komşularını ve bazı akrabalarını bırakarak... Altı yaşında bir çocuk ve henüz okuma yazması yok ama okuma ve yazmayı öğrendiğinde durumunu anlatacağı birini bulalım desek kim olabilir bu kişi? Bunun cevabı gerçek dünyadan olmayabilir. Hayalinde yarattığı bir arkadaş da olabilir. Ne yazabileceği üzerinde durulabilir.



- Sen bu hikâyenin yazarı olsaydın Hasan'ın iç dünyasındaki ana dili çatışmasını nasıl verirdin?

Refik Halit Karay bildiğimiz üzere usta kalemlerimizdendi. Hasan'ın dünyasını ve ana dili sıkıntısını bize en iyi şekilde verdi. Peki, biz nasıl verirdik?

Örnekler: Belki suskunluğu seçmeyip sıkıntısını halasına anlatmaya çalışabilirdi veya orada yaşayan çocuklara söylemeye çalışabilirdi. Hasan belki bulunduğu yerden kaçmaya çalışabilirdi. Eskici ile gitmek, ona çıraklık yapmak isteyebilirdi. Bulduğu kasabaya yakın yerlerde Türk olup olmadığını öğrenmeye çalışabilirdi vb.

Öğrencilerle bu cevaplardan birkaçını paylaştıktan sonra onların farklı cevaplarını dinleyip hikâyenin nasıl sonlanmasını istediklerini öğrenebiliriz.

- Bu hikâye sahneye konga kimin yerinde oynamak isterdin? Neden?

Bu soru da yine öğrencinin kendi ile ilgili ve hikâyede kimin yerinde olmak veya olmamak isteği ile ilgili. Hikâyeyi anlamamanın ötesinde kavrayıp kendiyile bütünleştirmesini bekliyoruz. Tabii neden seçtiğini de konuşarak. Çok farklı cevaplar da gelebilir. Mesela gemideki yolculardan biri gibi. Hikâyede çok az geçenlerden birini seçmenin sebepleri üzerinde durulabilir.

- Hasan'ın gittiği yerde anadili sıkıntısı yerine başka ne gibi sıkıntıları olabilirdi?

Bu soruda Hasan'ın gittiği coğrafyayı bilmek yerinde olur. Özellikle Avrupa ülkelerinden gelen öğrenciler için o coğrafyayı anlatmak, görseller paylaşmak, oradaki kültürel özelliklerden bahsetmek yerinde olur. Ardından bu soru cevaplanabilir. Hatta kendileri Türkiye'ye geldiklerinde ana dilinin yanı sıra ne gibi sıkıntılar yaşadı kısmına da değinilebilir.

- Hasan'ın anne ve babası olsaydı nasıl bir geleceği olurdu?

Belki bu sorular içinde en güzeli... Eğer Hasan'ın anne ve babası hayatta olsaydı her şey bambaşka olurdu. En azından İstanbul'dan ayrılmaz, dil sıkıntısı yaşamaz, farklı bir kültürün içinde bulunmaz, özlem duymaz, anne ve babasının himayesinde hayatı tanımaya çalışırdı. Öğrencilerden Hasan'ın geleceğini tasarlamalarını isterken, gelecekte hangi mesleği seçebileceğine, nasıl bir genç olabileceğine de değinmelerini isteyebiliriz. Bu arada Hasan'ın yaşadığı 1900'lü yıllardan, o günün İstanbul'undan kısaca bahsedebiliriz.

- Hasan 2023 yılında yaşasaydı durumu bundan farklı olur muydu?

Şüphesiz farklı olurdu. Bu soruya gençler buldukları kültüre göre çok güzel cevaplar vereceklerdir.

- Hasan'ı 18 yaşında düşünerek geldiği noktayı anlatınız.

Hasan hâlâ Filistin'de olabilir, başka bir ülkeye gitmiş olabilir. Öğrencilerin bunları düşünerek cevap vermesini isteyebiliriz.

- Bu hikâyenin içine Alaattin'in sihirli lambasındaki cin girse hikâye nasıl olurdu?

Sınıfımızda farklı kültürlerden öğrencilerimiz olduğunu, söz konusu masalı çocukluğunda okumamış olanların olabileceğini düşünerek **Alaattin'in Sihirli Lambası** masalının özetini sunabilir, lambanın cininin neler yaptığını konuşabiliriz. Ardından sorumuzu sorabilir, öğrencilerden olabildiğince ıraksak düşüncelerini, farklı fikirler üretmelerini istediğimizi belirtebiliriz.

## Sonuç ve Toplu Değerlendirme

Yukarıdaki sorular örnek niteliğindedir ve bir hikâyeden hareketle yaratıcı okuma çalışmasının nasıl olabileceğini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Türk dilini öğrenme sürecinde C1 ve C2 düzeyi yabancı uyruklu öğrencilerin artık bir metne farklı yaklaşma ve bunu sözle ifade edebilme becerisine sahip oldukları bilgisinden hareketle yaratıcı okuma etkinlikleri derslerin kapsamına alınabilir. Metin ile ilgili bilindik soruların dışına çıkarak metne farklı yerlerden bakılabileceğini de öğrencilere göstermek yerinde olacaktır. Sorular üzerinde durulurken farklı disiplinlerden bilgiler paylaşılabilir. Böylece öğrencinin farklı alanlara, farklı bilgilere yönelmesi de sağlanabilir. Bu tür çalışmalarla öğrencinin ifade gücü gelişebilir, farklı açılardan bakabilme becerisi artabilir, hayal gücü gelişebilir, değişik konular üzerinde fikir sahibi olabilir, yeni bilgiler edinebilir, kelime bilgisi gelişebilir.

Dil öğretiminde dil bilgisi kadar metnin de ne kadar önemli olduğunu biliyoruz. Öğrencilerin öğrendiklerini hayata geçirebilmesi öğrendiği dili konuşmasıyla gerçekleşir. Eğer öğrenci öğrendiği dilin konuşulduğu ülkede yaşamıyorsa dili çarşıda, pazarda kullanamıyorsa öğrenciyi iyi metinlerle karşılaştırmamız gerekir. Dil açısından başarılı, kelime dağarcığı zengin metinler bu konuda bize yardımcı olabilir. Metni **açık okuma** yöntemiyle anlaması, çözümlemesi; **eleştirel okumayla** da sorgulaması, çıkarımlarda bulunması önemlidir. Son basamak olarak da yaratıcı okuma soruları ile öğrenciyi karşılaştırabiliriz.

### Kaynaklar:

- Arık, A.(1990) Yaratıcılık, Kültür Bakanlığı Kültür Eserleri Dizisi, Ankara.
- Beaudot, N. (1977) Education in Drama, London.
- Demirel, Ö. (2007) Yabancı Dil Öğretimi, PegemA Yay. Ankara.
- Demirel, Ö.(2005) Avrupa Konseyi Dil Projesi, MEB Dergisi, sayı 167, Ankara.
- GLENBERG, A. M., & Epstein, W. (1985). Calibration of comprehension. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 11, 702–
- İzgören, Ş.(1999) İş Yaşamında 100 Kanguru. Academy plus yayıncılık, Ankara.
- Karatay, H. (2011) Süreç temelli Yazma Modelleri (ed.: Murat Özbay). Yazma Eğitimi. Pegem Akademi Yayınları.
- Necmi Aytan, Milli. Eğitim Sayı 209 K1ş/2016
- Samurçay, N. (1983) Zekâ ve Yaratıcılık, Eğitim ve Bilim, cilt8, sayı 45.
- San, İ. (2002) Yaratıcı Drama 1985-1995. Naturel yayınevi, Ankara.
- San, İ. (2002a). Sanatta Yaratıcılık, Oyun,Drama. Yaratıcı Drama 1985-1995. Naturel yayınevi, Ankara.
- San, İ. (2002b) Yaratıcı Düşünme ve Temel Öğrenme. MEB Basımevi, Ankara.
- Selçuk ve Güner (2000) Sınıf İçi rehberlik Uygulamaları, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Smith, D. (2005) Prepare Your Mind for Creativity. No 7
- Üstündağ, T. (2005) Yaratıcılığa Yolculuk, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zachary, M. (2000) Creative Problem Solving as a Complement to Rational Problem Solving. Supervision No. 6.

# CUMHURİYET DÖNEMİ SAĞLIK POLİTİKALARININ TÜRK EDEBİYATINA YANSIMALARI

Ayşegül DOĞAN\*

## GİRİŞ

Sağlık hizmetleri sektörü emek yoğun bir yapıya ve yoğun istihdam hacmine sahiptir. Hekim, diş hekimi, hemşire, ebe, sağlık teknisyeni, büro işleri, temizlik, bilgi işlem çalışanları gibi pek çok farklı meslek grubunu barındırmaktadır. (Belek 2001: 33).

Dünyada ve Türkiye’de sağlık sektöründe son yıllarda kadın çalışanların sayısındaki artış dikkat çekmektedir (Urhan ve Etiler, 2011; Lansky vd., 2017).

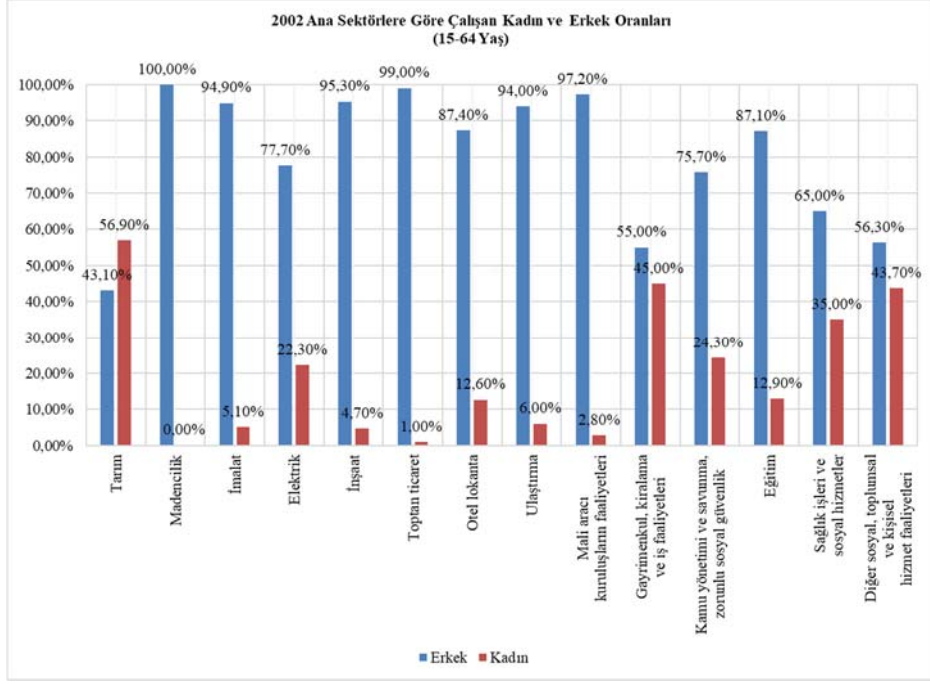
Tarihten günümüze, toplumsal cinsiyet rolleri nedeniyle pek çok alanda “bakım” işleri kadınların görevi olarak görülmüştür. Toplumsal cinsiyete bağlı olarak ortaya çıkan bu ayırım, sağlık alanında da kendini göstermiştir (Çelebi Çakıroğlu ve Harmancı Seren, 2016). Türk toplum yapısında hastalara, yaşlılara ve çocuklara bakım hizmetinin sağlanması kadına atfedilen bir misyon olarak görüldüğü için kadınların da bilinçli olarak bu meslek gruplarını tercih ettiği gözlenmektedir (Mardin, 2000). Toplumsal cinsiyete dayalı işbölümü bağlamında ev içi özel alanda hastaların, yaşlıların ya da çocukların bakımından sorumlu tutulan kadınların bu işbölümünün bir uzantısı olarak iş hayatında da ücret karşılığı bakımla ilgili işlere yönlendirildikleri gözlenmektedir. Bu durum kadınların işgücü piyasasında mesleki ayrımcılığa uğramasına neden olmuştur. Sağlık sektöründeki hemşirelik, ebelik, çocuk gelişim uzmanlığı gibi meslekler kadınlara özgü işler olarak nitelendirilmektedir (Ulusal, 2021). Dakiklik, incelik, titiz çalışma ve sabır kadınların karakteristik özellikleri arasında görüldüğü için bu meslek gruplarında yer almaları normal olarak karşılanmakta ve bu durum mesleki feminizasyonu da beraberinde getirmektedir. (Aksoylu ve Karaalp Orhan, 2019). Sağlık sektörüne ilişkin farklı istatistiklerden bahsetmek olanaklıdır.

Sağlık Bakanlığı’nın yayınladığı istatistikler cinsiyet temelinde ayrıştırılmamıştır; ancak Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TUİK) hanehalkı iş gücü anketlerinin sonuçları bu konuda önemli veriler sağlamaktadır (Urhan ve Etiler, 2011). Bu çalışmada Yüksek Öğretim Kurumu’na ait verilerden ve TUİK Hanehalkı Bütçe Anketi Mikro Veri Seti’nden kendi derlediğimiz karşılaştırmalı tablolardan yararlanarak sağlık sektöründe çalışan kadın sayısının 2002-2018 yılları arasındaki değişimi incelenmiş ve bu durumun mevcut sonuçları tartışılmıştır.

## BULGULAR

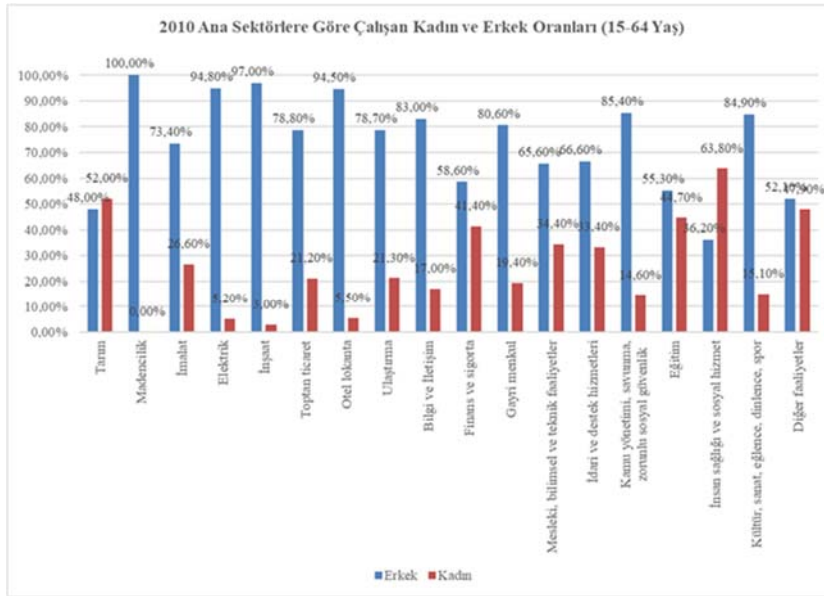
TUİK(2002) verileri incelenmiş ve bulgular Grafik 1’de sunulmuştur. Buna göre 2002 yılında ana sektörler göre çalışan kadın ve erkek oranları değerlendirildiğinde sağlık işleri ve sosyal hizmetler alanında çalışan erkek oranının %65, kadın oranının %35 olduğu görülmektedir. Çalışan kadın oranının en yüksek olduğu sektörün tarım sektörü olduğu izlenmektedir. Ana sektörler çalışan kadın oranlarına göre karşılaştırıldığında sağlık ve sosyal hizmetler sektörü 4. sıradadır.

Grafik 1: 2002 yılında ana sektörler göre çalışan kadın ve erkek oranları



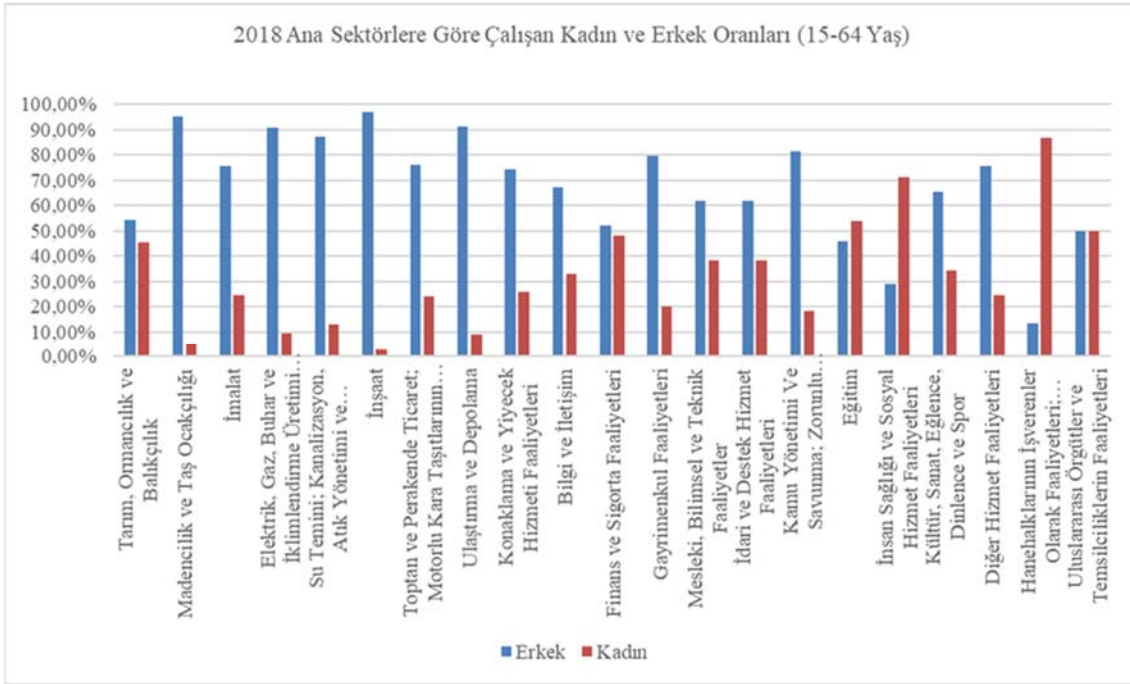
TÜİK verilerine göre 2004 yılında sağlık sektöründe istihdam edilen kadın oranı %50'ye, 2009'da %55' yükselmiştir (Etiler ve Urhan, 2011). 2010 yılında sağlık işleri ve sosyal hizmetler alanında çalışan erkek oranı %36,2, kadın oranı % 63,8'dir. Ana sektörlerdeki çalışan kadın oranları karşılaştırıldığında en yüksek değer insan sağlığı ve sosyal hizmetler alanında olduğu görülmektedir (Grafik 2).

Grafik 2: 2010 yılında ana sektörlerde çalışan kadın ve erkek oranları



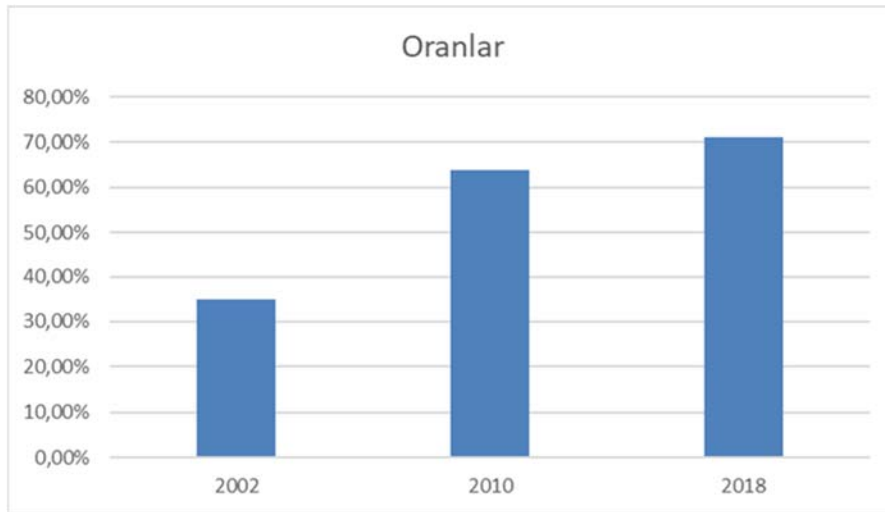
TÜİK (2018) verileri değerlendirilerek elde edilen bulgulara göre, sağlık ve sosyal hizmetler sektöründe çalışan erkek oranı %28,8'e düşmüş, kadın oranı %71,20'ye yükselmiştir. Ana sektörlerin karşılaştırmalı oranları Grafik 3'te sunulmaktadır.

Grafik 3: 2018 yılında ana sektörlere göre çalışan kadın ve erkek oranları



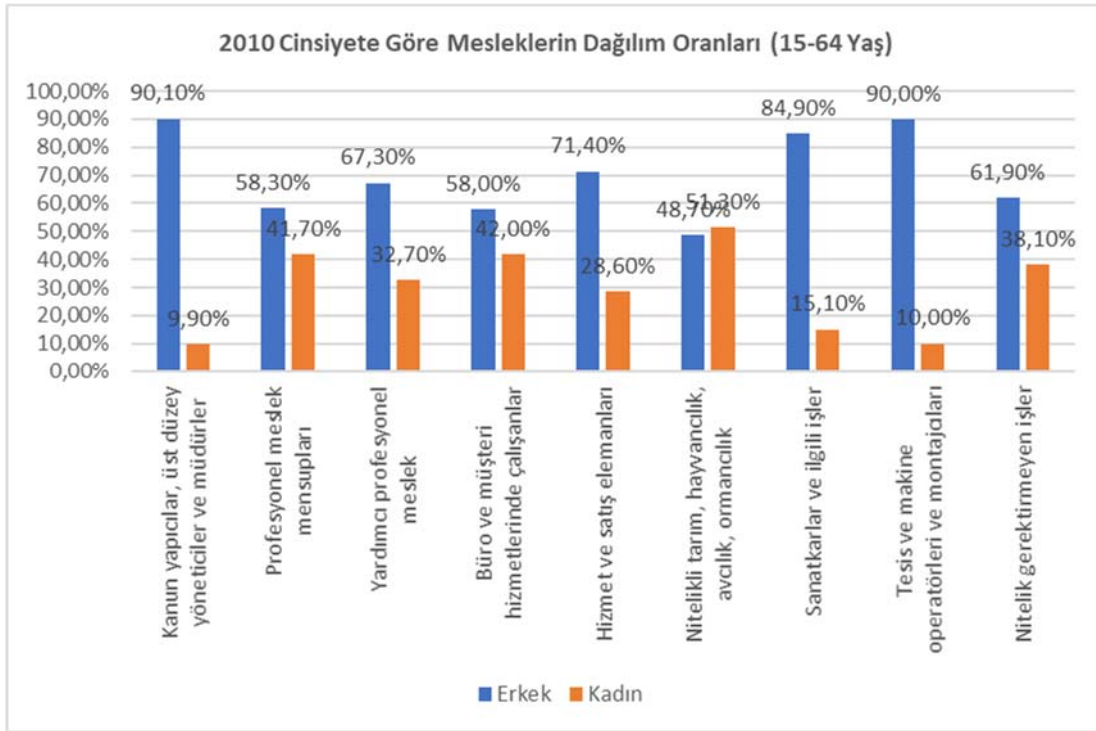
TUIK verileri değerlendirildiğinde 2002, 2010 ve 2018 yıllarına göre sağlık ve sosyal hizmetler alanında çalışan kadın oranlarında giderek bir artış olduğu görülmektedir (Grafik 4).

Grafik 4: 2002, 2010 ve 2018 yıllarına göre sağlık ve sosyal hizmetler alanında çalışan kadın oranlarının değişimi

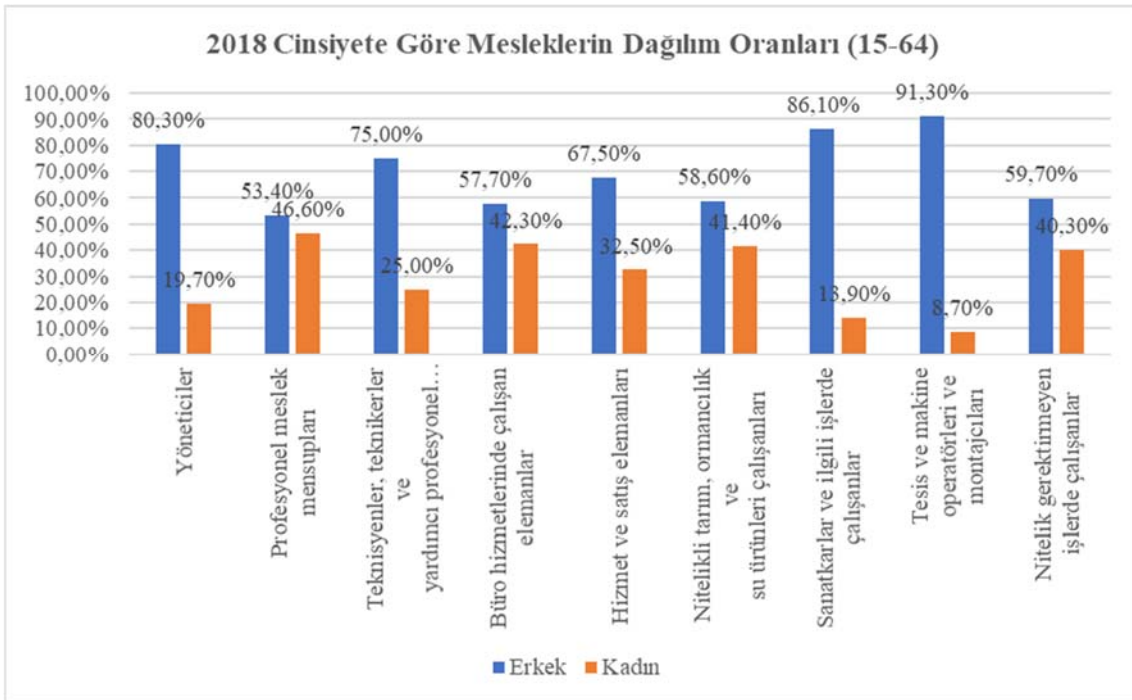


Kadın sayısının sağlık sektöründe fazla olmasında hemşirelik ve ebelik mesleklerinin kadınlara özdeşleştirilen ve kadınlar tarafından daha fazla tercih edilen meslekler olmasının rolü büyüktür (Başaran ve Köşgeroğlu, 2020). Ancak son yıllarda hekimler arasında da kadın sayısının arttığı görülmektedir. TUIK verilerine göre 2010 yılında içerisinde hekimlerin de bulunduğu profesyonel meslek mensuplarında kadınların oranı %41,7, erkeklerin oranı %58,3'dir (Grafik 5). 2018 yılında erkek oranı %53,4'e düşmüş, kadın oranı %46,6'ya yükselmiştir (Grafik 6).

Grafik 5: 2010 yılında cinsiyete göre mesleklerin dağılım oranları



Grafik 6: 2018 yılında cinsiyete göre mesleklerin dağılım oranları



TÜİK verilerinin sağlık personelinin yaptığı işlere göre bir sınıflandırmasının olmaması, Sağlık Bakanlığı istatistiklerinin ise sağlık personelinin cinsiyet temelinde ayrıştırılmaması nedeniyle sağlık hizmetleri içerisindeki meslek gruplarında cinsiyet oranlarının değişimi ile ilgili verilere ulaşılamamıştır. Ancak profesyonel meslek mensupları kategorisinde bulunan “diş hekimleri” için Türk Diş Hekimleri Birliği cinsiyet ve yaşa göre ayrıştırılmış veriler sunmaktadır. TDB(2010)

verilerine göre 35 yaş altındaki kadın diş hekimlerinin oranı %50'dir. 2018 yılı verilerine göre kadın diş hekimlerinin oranı %51'e yükselmiştir. TDB(2021) verilerine göre ise diş hekimlerinin sayıca çoğunluğunu oluşturan 35 yaş altındaki diş hekimlerinin %53'ü kadınlardan oluşmaktadır. Bu da genç diş hekimleri içerisinde kadın oranının artmakta olduğunu göstermektedir.

Yüksek Öğretim Kurumu'na ait veriler son yıllarda sağlık meslekleri alanının hem ön lisans hem de lisans düzeyinde kadın öğrenciler tarafından daha fazla tercih edildiğini göstermektedir. Ön lisans düzeyinde 2013-2019 yılları arasında medikal-sağlık alanları tercihlerine yerleşen kayıtlı öğrenci sayıları incelendiğinde kadın öğrenci sayısının tüm yıllar içerisinde erkek öğrenci sayısından belirgin şekilde fazlalık gösterdiği görülmektedir. 2018-2019 yılında aradaki farkın maksimum değere ulaştığı görülmektedir (Özkurt ve Yakın, 2020). 2013-2019 yılları arasında lisans düzeyinde medikal-sağlık alanları tercihlerine yerleşen öğrenci sayıları değerlendirildiğinde kadın öğrencilerin tercihlerine yerleşme oranı erkeklerin oranına göre yüksek düzeyde olduğu izlenmektedir. 2013-2014 yılları için kadın-erkek öğrenci sayısı farkı 12.617 düzeyindeyken 2018-2019 yılları için fark 20.014 rakamına ulaşmıştır (Özkurt ve Yakın, 2020).

## **KAYNAKLAR**

Aksoylu, D ve Karaalp Orhan H. S. (2019) Sağlık Sektöründe Cinsiyete Dayalı Ücret Eşitsizliği: Bir Alan Araştırması. MAKÜ İİBFD 6(1):31-48.

Başaran F ve Köşgeroğlu N (2020) Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğinin Hemşirelik Mesleğine Yansımaları, GÜSBD; 9(3): 293 – 299.

Belek İ. (2001) **Sosyal Devletin Çöküşü ve Sağlık Ekonomisi Politikası**, İstanbul: Sorun Yayınları.

Çelebi Çakıroğlu O. ve Harmancı Seren, A. (2016) Sağlıkta Dönüşüm Programı'nın Sağlık Sistemi ve Sağlık Çalışanları Üzerindeki Etkileri. Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Derg. 1(3):37-43.

Lansky M, Ghosh J, Meda D, Rani U. Social choices and inequalities ILO. Lansky M, Ghosh J, Meda D, Rani U.(Eds.). Women Gender and Work, Cenevre, 2017.,

Mardin, BN vd (2000) **Sağlık Sektöründe Kadın**, Ankara: KSGM.

Türk Diş Hekimleri Birliği (2010) Diş Hekimlerinin Çalışma Şekilleri: Kurumlarda ve İl/İlçelerde 2010 yılı Dağılımı Kitapçığı

[https://www.tdb.org.tr/tdb/v2/yayinlar/Dishekimi\\_Dagilim\\_Kitapciklari/2010YiliDishDagKitapcigi.pdf](https://www.tdb.org.tr/tdb/v2/yayinlar/Dishekimi_Dagilim_Kitapciklari/2010YiliDishDagKitapcigi.pdf)

Türk Diş Hekimleri Birliği (2022) Diş Hekimlerinin Çalışma Şekilleri: Kurumlarda ve İl/İlçelerde 2021 yılı Dağılımı Kitapçığı

[https://www.tdb.org.tr/tdb/v2/yayinlar/Dishekimi\\_Dagilim\\_Kitapciklari/2021YiliDishDagKitapcigi.pdf](https://www.tdb.org.tr/tdb/v2/yayinlar/Dishekimi_Dagilim_Kitapciklari/2021YiliDishDagKitapcigi.pdf)

Ulusal, D. (2021) COVID-19 PANDEMİ DÖNEMİNDE KADIN SAĞLIK ÇALIŞANLARININ YAŞADIKLARI SORUNLARIN ANALİZİ ANALYSIS OF THE PROBLEMS EXPERIENCED BY FEMALE HEALTHCARE PROFESSIONALS DURING THE COVID-19 PANDEMIA. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi 14(77):

Urhan B, Etiler N. Sağlık sektöründe kadın emeğinin toplumsal cinsiyet açısından analizi. Çalışma ve Toplum 2011;2(29): 191-215.

# TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İHMAL EDİLMİŞ BİR BECERİ: PROGRAM OKURYAZARLIĞI

Prof. Dr. Bayram BAŞ

## ÖZET

Amaç, içerik, eğitim/öğretim ortamları, ölçme ve değerlendirme süreçlerini kapsayan Türkçe dersi öğretim programı; Türkçe öğretmenin ders tasarımı sürecinin zemini ve ölçütüdür. Öğretmenin; programı nasıl okuyacağı, öğrenme alanlarını nasıl ilişkilendireceği, sarmal olarak sunulan kazanımları öğrenci performansları ile sınıf seviyelerine göre nasıl yapılandıracağı programa yönelik farkındalığı ile eş güdümlüdür. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenin sahip olması gereken program okuryazarlığı becerisi; öğretmen ve öğretim ortamı tasarımında bilişsel yükü oluşturma, takip etme ve değerlendirmeyi, kazanımları çözümlenme ve göstergelendirme yeterliğini, öğretim materyallerindeki ders işleme sürecini seviye içi ve seviyeler arası ilişkilendirme yetkinliğini zorunlu kılmaktadır. Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretimi sürecinde görmezden gelinen, ihmal edilen öğretim programı okuryazarlığına dikkat çekme ve bu yönde tartışılmayan bazı kavram alanlarına yönelik değerlendirmeler yapmaktır. Doğrudan raporlaştırma ile oluşturulan araştırmada Türkçe öğretim programı okuryazarlığının sınırları, Türkçe öğretmenin program okuryazarlığı becerisi, öğretim programının sınırlıklarını aşmada program okuryazarlığı becerisinin rolü, kazanımın boyutları çerçevesinde öğretim programı, Türkçe öğretmeni ve öğretim tasarımı kavramları tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Program okuryazarlığı, Türkçe öğretim programı okuryazarlığı, kazanım okuryazarlığı, Türkçe dersi tasarımı

## GİRİŞ

Türkçe öğretmenin eğitim ortamı yönetimi ve uygulama becerisini geliştirme süreci iyi bir program okuryazarı olmasına bağlıdır. Öğretmenin program okuryazarlığı yeterliği; tasarım oluşturma, etkinliği yapılandırma ve kazanım çözümlenme becerisinin de göstergesidir. Benzer şekilde yapılandırıcı öğretim ile birlikte ana eğitim materyali olarak etkinlik, görev, işlev temelli hazırlanması gereken ders kitapları da hazırlayıcılarının program okuryazarlığı becerilerini yansıtır. Türkçe dersine yönelik bir öğretim programının veya ders kitaplarının somut varlığı, programın ve ders kitaplarının program okuryazarlığı ölçütlerini içerdiğini ve kapsadığını göstermediği gibi Türkçe öğretmenin program okuryazarlığı becerisindeki sınırlılığın açıklaması olamaz. Türkçe dersinin işleme sürecinde özet yapma, ana fikir belirleme, konu bulma, başlık belirleme, strateji kullanma gibi karmaşık bilişsel işlemlere sahip kazanımların programda salt önermeler hâlinde bulunması ya da ders kitaplarında salt yönerge olarak sunulması (özet yapın, ana fikri belirleyin, konuyu bulun, başlık belirleyin, strateji kullanın vb. oldubitti ifadeleri); program okuryazarlığına dair kavram alanının oluşmadığının veya görünümlük açısından bulunsa bile alt bileşenlerinin öğretmenlerce fark edilmediğinin işaretidir.

Bu değerlendirme, program okuryazarlığının eğitim programcılığı alanındaki metodolojik serüvenini (?) ortaya koymak, eğitim politikasındaki aksiyolojik görgüllüğünü (!) belirlemek veya eğitim bilimindeki epistemolojik temellerini belirlemek amacıyla değil Türkçenin öğretim sürecinde program, ortam ve öğretmen ayaklarının ontolojik varlığına kısaca dikkat çekmek amacıyla hazırlanmıştır.

## Türkçe öğretmene miras bir yük: öğretim programı okuryazarlığı

Dil eğitiminin doğası, dilin varlık alanının temel sorunsallarındandır. Öğrenme psikolojisinin temel modelleri (bilişsel, sosyal, işlevsel vb.) dili, dilin edinme ve öğrenme sürecini farklı gerçeklikleri ile yapılandırırken öğretim sürecinin oluşturulmasına da gönderme yapan sınırlar ve ilkeler belirler. Dil uzmanları yahut araştırmacıları bu süreci eğitim ortamının nesnesi olarak düşüneceğimiz ders kitaplarında, sınıf ortamındaki öğretici deneyiminde yahut deneyimlerin yazılı belgelerinde izlerler. Dilin öğretimi sürecinde öğrenme alanlarının belirimi, model seçimi, amaç, içerik, eğitim/öğretim



ortamları, ölçme ve değerlendirme süreçleri dersin öğretim programında hayat bulur. Öğretim programı, öğretmen deyişiyile “müfredat”, ya MEB’nin değışken tarihlerde ve değışken değışkenlerle yenilediğı anayasa eseri olarak okursuz hüküm sürer da ya da Hayvan Çiftliğı’nin anayasası gibi gün gelip dilediğince okunacak açılmamış miras metni olarak gizlilik içinde yaşar.

Sınıfta ve sınıf dışında Türkçe dersinin çıktılarının en temel gerekçesi olarak “Müfredat öyle diyor!” çıkmazını işaret eden çoğı Türkçe öğretmeni, müfredatda yaşamının makûs kaderine âdeta teslim olur. Hâl böyle iken galat-ı meşhur olarak yineleyeceğimiz “müfredat”, değerlendirmemizdeki doğru kullanım ile “öğretim programı”; “Bilsem ne, bilmesem ne?” düsturu ile sezgisel Türkçe öğretmenliğine zorunlu biçimde kaynaklık eder. Üstüne üstük programın sınırlılıkları, program okuryazarlığı becerisini gölgede bırakma yönünde gerekçe alanı olur. Doğal olarak öğretim programı okuryazarlığı da bilimsel (?) söylemlerle (okumuştum, üniversitede okutmuşlardı, görmüştüm, değışmiş galiba, bir şeyi de yok zaten vb.) sanal bir gerçekliğe dönüşür ve sezgisel yönelimler içinde kaybolur.

Program okuryazarlığı becerisi Türkçe öğretmenine öğrenme alanlarının ilişkilendirilmesi yönünde imkân sunar. Program açısından öğrenme alanları dört temel dil becerisine işaret etse de bu alanlar; karar verme, problem çözüme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, empati kurma gibi becerilerden ayrıksanamaz. Salt anlama ve anlatma cenderesinde kanonik bir dizi olarak ezberlenen “dinleme, konuşma, okuma, yazma” program okuryazarlığı becerisi ile kavramsal alana taşınır ve sarmal model, bir veya birden fazla yan yana yahut iç içe daire görüngesinden kurtulur; doğru benzetme ile helezon yapısına taşınır. Bu bitmez döngü içindeki kavramsal çıkarım temelli akıl yürütme süreci, sarmallık sürecinin biçimsel tekrarlığını (kazanımların her sınıftaki tekrarlanmış seyri) yeniden okuyabilmek için Türkçe öğretmenine fırsat sunar. Bu yolla, kazanımın neden kazanım olduğı, aynı kazanımın seviyeler arasında hangi göstergelerle ayrıştığı ve öğrenci performansında nasıl izleneceğı belirginlik kazanabilir.

### **Dilsel bir ironi, savsamanın sarmalından çıkış: İhmal edilmiş öğretim programı okuryazarlığının imali**

Bugün ortaokullarda kullanılan ilkokul ve ortaokul düzeylerindeki Türkçe ders kitapları; öğretim programında yer alan kazanımları karşılama açısından onaydan geçmiş, sekiz tema içinde yer alan hedef okuma ve dinleme metinleri, bu metinlerin öncesinde ve sonrasında yer alan etkinliklerle yapılandırılmıştır. Şüphesiz bu belirlemenin -tartışmaya açık olmakla birlikte- “yapılandırılmak” eylemi ile değıl “bir araya getirilmek” söz eylemi ile açıklanması manidar olacaktır. Çünkü ana kazanımlara (ana fikir, yardımcı fikir, konu, başlık vb.) yönelik etkinliklerin neredeyse tümü yönerge olarak verilmiş ve öğrencinin doğrudan ürün ortaya koyacağı bir performansla işaret etmektedir. Kitaplardaki bu saltık dizilim de maalesef –ders kitaplarının değışmez anayasa metinleri olarak görülmesinden olsa gerek- öğrenme ortamında öğretmenlerce -öğretmenlerin ders kitaplarını etkin şekilde kullanmaları yönünde yasal zorunlukları ayrı tutulursa- sürdürülmektedir.

Öğretim programı ve ders materyallerinin amaç-kazanım ikircilliğı, kazanım artırımı düşürümü, güncel olmaması, yetersizliğı, yanlışlığı vb. birçok olumsuz değışken; öğretmenin program okuryazarı olmamasını meşru kılmaz. Türkçe dersi öğretim programı okuryazarlığı açısından özellikle şunları söylemek sınırlılığın azaltılması açısından yararlı olacaktır.

**-Türkçe öğretmeni kazanımları;** durum, strateji/ölçüt, eylem başlık görünümleri ile çözümleyebilmelidir. Her kazanımda eylem bölümü zorunludur. Tahmin eder, tahminde bulunur, önerir, değerlendirir, tespit eder, kullanır, katılır, yapar, okur, uygular, ayırt eder, cevaplar vb. Kazanımların eylem bölümleri öğrenci performansının edimsel alanıdır. Durum ve strateji/ölçüt bölümlerinden en az biri cümle kurulumunun tamamlanması için kazanımda bulunmak zorundadır. Durum, kazanımın Türkçe dersi açısından içeriğine işaret eder. Strateji/ölçüt ise öğrenci performansının göstergesini belirleyebilmemiz için gereklidir. Sınırlılık ve farkındalık sebebi ile

programda kazanım çözümlemesine dair bir açıklama olmasa da Türkçe dersinin yürütülmesi sürecindeki içerik, ölçüt ve edim ilişkisi bu analizi öğretmen için zorunlu kılar. Somutlaştırmak adına örneklersek, “Yapım ekinin işlevlerini açıklar.” kazanımında; yapım eki, durumu; işlevleri, ölçütü; açıklar, eylemi gösterir. “Şiir okur.” kazanımında; şiir, durumu; okur, eylemi gösterir. Bu kazanımında strateji/ölçüt -görünür olmasa da- örtük olarak vardır. Sınıf seviyesi ve eğitim ortamı içeriğine göre öğretmen “ezberleyerek, yüksek sesle, ezgili, canlandırarak vb.” ölçütleri oluşturmalıdır. Öğretmenin kazanımı çözümleme becerisi, öğrenci performanslarının göstergelendirilmesine de kolaylık sağlar.

-Türkçe öğretmeni öğrenme ortamı tasarımında bilişsel yükü belirlemelidir. Bilişsel yük; bir eğitim ortamı içeriği, ölçütü ve ediminin hedef kitlenin bilişsel seviyesine uygunluğunu gösterir. Ayrıca eğitim ortamının seviye üstünde olduğuna dair bir değerlendirme için de yargı ifadesi içeriği olarak –bilişsel yük var- kullanılabilir. Öğretmenin bilişsel yükü belirlemesi; öğrenme ortamındaki işlemlerin arkasında yatan bilişsel işlemleri tanınmasına, metin güçlüğünü –sadece sezgisel olarak değil- ölçütlendirerek belirlemesine, öğrenci ihtiyaçları, ilgisi ve tutumu ile öğrenme ortamı ilişkisini eşleştirmesine bağlıdır. Daha önce açıklanan kazanım okuryazarlığı da bilişsel yükün belirlenmesinde öncüdür. Öğretmenin hem düşey ekseninde (sınıflar arasında) hem yatay ekseninde (sınıf içinde ve öğretim yılı içinde) kazanım çözümlemesi yapabilmesi, ardıl öğretim tasarımındaki bilişsel yük takibini kolaylaştırır.

## SONUÇ

Öğretim programı amaç, hedef ve ilkeleri ve ders kitabı sınıf içindeki ders işleme sürecini belirlese de Türkçe dersinin tasarımının ana sorumlusu Türkçe öğretmenidir. Öğretim programı, Türkçe dersinin ölçütü; ders kitabı ise Türkçe dersinin zeminidir. Ölçütler ve zeminin inşası ders tasarımı ile olur ve bunun uygulayıcısı, yönlendiricisi, rehberi, danışmanı Türkçe öğretmenidir. Türkçe öğretmenin ders tasarımı doğrudan doğruya program okuryazarlığı becerisindeki yeterliğine bağlıdır. Türkçe öğretmeni, öğretim programı ve ders kitabını doğrusal mantık güderek öğrenme ortamına aktarmamalıdır. Türkçe dersinde ilişkiselliği yakalanmamış bir öğrenme ortamının farkındalık göstergesi olan bir çıktısı olamaz. Türkçe öğretmeni kazanımların boyutlarını belirlemeli, kazanımların bilişsel yük doğrultusunda göstergelerini tanımalı, kazanımları çözümleme ve göstergelendirme yeterliğine sahip olmalıdır. Öğretim materyallerindeki ders işleme sürecinde, seviye içi ve seviyeler arası ilişkilendirme yetkinliği ancak bu yolla kazanılabilir.

## KIRMIZI SAÇLI KADIN’NIN TÜRKÇESİ

Bayram YILDIZ\*

### ÖZET

*Kırmızı Saçlı Kadın*, yazdığı ve dünyanın pek çok diline çevrilen romanları, roman türüyle ilgili kuramsal görüşleri, siyasi görüşleri, yurt içinde ve dışında aldığı ödüller ile son dönemlerde adından çokça söz ettiren Orhan Pamuk’un 2016’da yayımlanan romanıdır. *Kırmızı Saçlı Kadın* konusu, iletildiği mesaj ve anlatım teknikleri ile bazı tartışmalara ve akademik çalışmalara konu olmuştur. *Kırmızı Saçlı Kadın*’da özellikle üzerinde durulması gereken konulardan biri Orhan Pamuk’un romanda kullanmış olduğu Türkçedir. Orhan Pamuk, *Kırmızı Saçlı Kadın*’da dille ilgili olarak hem biçimsel hem de anlamsal boyutta çok fazla hata yapmıştır. Yapılan hataların tek tek tespiti, romanın hacminde yeni bir eserin ortaya çıkmasına fırsat verecek kadar çoktur. Yazım ve noktalama konusunda yapmış olduğu hatalar, roman heveslisi genç bir yazarın hatalarından az değildir. Tırnak ve parantez içi ifadelerin yanlış yazılması ve yazımda da bir birlik sağlanmaması, birleşik kelimelerin yazımında yapılan hatalar bu konuda yeterince fikir verir. Zaman kiplerinde ve çokluk ekinin kullanımındaki hatalar konusunda romanın her sayfası yeterince örnekle doludur. Orhan Pamuk’un oluşturmuş olduğu bazı kelime grupları ise romanın sanki Türkçeyi ikinci bir dil olarak öğrenen biri tarafından yazıldığı kanaatini uyandırmaktadır. Cümle ve paragraf boyutunda

yapılan hatalar da edebî bir eser için çok fazladır. Edebî bir metinde bulunması gereken yalınlık ve akıcılığın da metnin genelinde bulunmadığı rahatlıkla söylenebilir.

*Kırmızı Saçlı Kadın*'da dille ilgili yapılan hataları, bazı dönemlerde özellikle başvurulmuş anlatım teknikleri ile ilişkilendirmek imkânsızdır. Bu kadar çok hatanın olması ve hataların niteliği Türkçenin çağdaş Türk romanı bağlamında yazı dili olarak kullanılması konusunda düşündürmektedir. Yine Orhan Pamuk'un her yaş seviyesinde çok okunan bir yazar olması *Kırmızı Saçlı Kadın*'da Türkçenin kullanımı üzerinde durulmasını gerekli kılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Orhan Pamuk, *Kırmızı Saçlı Kadın*, Türkçenin kullanımı.

## GİRİŞ

Orhan Pamuk, *Kırmızı Saçlı Kadın*'ı üzerinde altı yıl çalıştığı *Kafamda Bir Tuhaflık* romanının ardından yaklaşık bir yıl sonra, 2016'da yayımlar. *Kafamda Bir Tuhaflık* romanıyla ilgili olarak kendisiyle yapılan söyleşilerde de romanın çıkacağı tarihi bildirir (İnci, 2016) İki roman arasında yayımlanma süresi açısından çok kısa bir süre olmasına rağmen *Kırmızı Saçlı Kadın*, Orhan Pamuk'un uzun yıllar üzerinde düşündüğü bir romandır. 1980'lerin sonunda Heybeliada'daki evinde *Kara Kitap*'ı yazarken yandaki evde kuyu kazan iki kişi vardır. Aralarındaki ilişkiyi merak eden Orhan Pamuk, usta ve çırakla bir söyleşi yapar ve onları otuz yıl sonra yayımladığı romanın kişileri için rol model olarak alır (Tükenmez, 202. s. 5).

Orhan Pamuk, *Kırmızı Saçlı Kadın*'da insanlık tarihi boyunca değişmeyen; tartışmalara, kavgalara, savaşlara, cinayetlere neden olan baba- oğul/ otorite- birey ilişkisini, Doğu ve Batı'dan aldığı iki anlatıdan, Firdevsi'nin *Şehname*'sinde geçen Rüstem ile oğlu Sührap'ın hikâyesi ile Sophokles'in *Kral Oidipus* adlı tragedyasından esinlenerek oluşturduğu, 1985'ten romanın yayım tarihine uzanan (Aralık 2015) bir zaman diliminde geçen modern bir anlatı ile anlatmaya çalışır. Yine *Kırmızı Saçlı Kadın*'da bir gencin neredeyse kendi yaşının iki katı bir kadına –ki bu kadın aynı zamanda babasının eski sevgililerinden biridir- duyduğu ilk aşk ve onunla yaşadığı ilk cinsel deneyim ve bunların genç üzerindeki etkileri, çarpık kentleşme, romanın geçtiği dönemdeki çalışma koşulları, 12 Eylül sonrası toplumun siyasal, kültürel konulardaki tutumu ve durumu gibi konular da işlenir.

*Kırmızı Saçlı Kadın*, 186 sayfalık hacmi ile Orhan Pamuk'un kısa romanlarından birisidir. Orhan Pamuk, bu 186 sayfalık romanı önce üç kısma, üç kısımdan ilk ikisini de 43 bölüme ayırmıştır. Handan İnce, *Kırmızı Saçlı Kadın*'ın Orhan Pamuk'un diğer romanlarından esas farkının ise kısalığında değil anlatım biçiminde olduğunu; alışık olunan uzun, betimleyici dili bıraktığını; işlek, kısa, bildirme cümlelerini kullandığını belirtir (İnci, 2016).

“Uzundur, yorucudur, yoğundur, katlanmış, sakat, asimetrik, eğik, yapay ya da tuhaftır benim cümlelerim, ama üzerlerinde çok çalışılmış ve güzeldirler de” (Ecevit, 2008. s. 158) biçiminde romanlarında kullandığı cümleleri tanımlayan Orhan Pamuk'un dil konusundaki tutumu ilk eserlerinden başlayarak tartışma konusu olmuştur. Bazı eleştirmen ve yazarlar tarafından Türkçenin yapısını ve inceliklerini bilmemekle suçlanan Orhan Pamuk, bazı eleştirmen ve yazarlarca da Türkçenin yapısını zorlayarak yeni anlatım biçim ve olanağı sunduğu görüşü ile olumlanmakta, bazılarınca da hatalarıyla birlikte kabul edilmesi gerektiği belirtilmektedir.\*

Orhan Pamuk'un *Kırmızı Saçlı Kadın*'da kullanmış olduğu dil romanın adından ve ilk cümlesinden başlayarak Türkçe konusunda biraz hassasiyeti olan okuru rahatsız etmektedir. Orhan Pamuk, romanlarının isimlerinde ve anlatımlarında renk isimleri kullanmayı seven bir yazardır. *Beyaz*, *Kara Kitap*, *Benim Adım Kırmızı* ve bildirimize konu olan romanı *Kırmızı Saçlı Kadın*'ın ismi görüldüğü gibi bir renk adı içermektedir. Yalnız Türkçede saçlı nitelendirmek için “kırmızı” sözcüğü yerine “kızıl” sözcüğünün

\*Orhan Pamuk'un dil konusundaki tutumu ile ilgili olarak yazılı ve elektronik ortamda çok fazla bilgi vardır. Bu konuda Fethi Demir'in Orhan Pamuk'un Romanları Üzerine Bir Araştırma adlı doktora tezinin 70-72. sayfalarına bakılabilir.

tercih edildiğini belirtmek gerekir. Yine romanın ilk iki cümlesi olarak verilen cümlelerde sıralı bir anlatım yapılmaktadır. Bu nedenle birinci cümlenin sonuna nokra işareti konmadan ve ikinci cümlenin ilk harfi küçük yazılarak sıralı bir anlatım yapılmalıdır. Orhan Pamuk'un *Kırmızı Saçlı Kadın*'da farklı boyutlarda Türkçe konusunda yapmış olduğu hataları üslubunun, dil- söz ayrımının, romanda kullanmış olduğu tekniklerin bir gereği olduğunu düşünmek oldukça zordur. Yazım ve noktalama ile ilgili hataların yayınevi ve editörden kaynaklı olabileceği düşünülse bile, sözcük ve sözcük grubu seçimi, cümle ve paragraf boyutundaki hataların yazardan, Orhan Pamuk'tan kaynaklı olduğunu söylemek mümkündür. Popüler bir yazar olan Orhan Pamuk'un romanlarında Türkçeyi kurallarına uygun bir şekilde kullanmaması, Türkçenin yapısını aşındırmakta, özellikle anlamsal boyutta yapmış olduğu hatalar anlam belirsizliğine neden olmakta, yeterince dil bilinci edinememiş okurlarının dil kullanımlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Yine eserlerinde kullanmış olduğu dil, Orhan Pamuk'un içinde bulunduğu ve eserlerini okumaları için sunduğu toplumun kültürü ile bağı/bağları konusunda da yorum yapma fırsatı vermektedir. Özellikle romanının ikinci kısmında ve roman kahramanı Cem'in tavır ve davranışlarına yansıyan seçkincilik ve kültürel yabancılaşmanın Orhan Pamuk için de geçerli olduğunu söylemek mümkündür.

### **KIRMIZI SAÇLI KADIN'IN TÜRKÇESİ**

#### **Yazım ve Noktalama İşaretleri ile İlgili Bazı Tespitler**

*Kırmızı Saçlı Kadın*'da yazım ve noktalama işaretleri kullanılırken Türkçede bu konulardaki yerleşik kurallara uyulmadığı, metin genelinde bir birlik sağlanmadığı görülmektedir. Özellikle sıralı cümlelerin yazımında; “ne... ne..., ya... ya da..., hem... hem de...” gibi tekrarlı bağlaçların yazımında; tırnak içi ifadelerin yazımında; nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta gibi noktalama işaretlerinin yazımında; bazı sözcüklerin yazımında çok fazla hata yapıldığı saptanmıştır. Yine özellikle “ve, ya da, ama, artık” gibi bağlaç ve edatların cümle, paragraf ve hatta bölüm başında kullanıldığı; satır sonunda hatalı hece bölmesi yapıldığı görülmüştür. Yazım ve noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili yapılan hataların büyük çoğunluğunun özensizlikten kaynaklandığı söylenebilir de özellikle tekrarlı bağlaçların yazımı ile edat ve bağlaçların cümle, paragraf ve bölüm başında kullanılması ile ilgili hataların bir başka dile ait kuralların Türkçede kullanılmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Yazım ve noktalama işaretlerinin kullanılması ile ilgili romanın her sayfasında birkaç tane hata yapılmıştır. Bildiri metnine örnek olması için sınırlı sayıda hata alınmıştır.

“**Babamın başka kadınları**, pek çok başka kadının da onu sevdiğini seziyordum.” s:9 Virgül işaretinin kullanılmadığı için anlamsal bir hata yapılmıştır.

“Pek çok kitap okudum o yaz; çocuk romanları, Jules Verne'den Arzın Merkezine Seyahat, Edgar Allan Poe'dan seçme hikâyeler, şiir kitapları, Osmanlı cengâverlerinin maceralarını anlatan tarihi romanlar ve bir de rüyalar üzerine bir derleme.” s: 11 İki nokta yerine noktalı virgül işaretinin, noktalı virgül yerine virgül işaretinin konduğu görülmektedir.

“Ne Macit'ten söz etti, ne başka bir çıraktan, ne de eczanenin ne olacağından.” s:10 “...o anda kendimi **ya** geçmişte, **ya da** kurmakta olduğum bir hayalin içinde sanıyordum. s:67 Tekrarlı bağlaçların yazımı ile ilgili kurala uyulmamıştır.

“Aslında yazar olmak istiyordum. **Ama** anlatacağım olaylardan sonra jeoloji mühendisi ve müteahhit oldum.”s:9 “İstemediğim konuları **bazan** düşünmemeyi başarabiliyordum.

**Bazan** da tam tersi oluyor...” s:11 “Evde, ‘Asla izin vermem!’ dedi **annem**. ‘**Sen kuyucu olmayacaksın**. Üniversitede çok güzel okuyacaksın.” s:13 Sıralı cümlelerin yazımı ile ilgili kurala uyulmamıştır.

“... kancasından çıkıveren kovanın aşağıdakini nasıl ezdiğini anlatırdı. **Ya da** aşağıda ustasının gaz zehirlenmesinden bayıldığını... s: 29 Akşam yemeğinden sonra ben ortalığı toplarken "Kasabaya gidelim, çivi alalım" derdi Mahmut Usta. **Ya da** bazan "Sigaram bitmiş" derdi. s:31 “Bakışı öyle tatlı ve dostçaydı ki, içim mutlulukla doldu. **Ve** ben de ona aşkla baktım. **Ama** bu sefer o gözlerini kaçırdı benden.” s:47 Bağlaç ve edatların yazımı ile ilgili kurala uyulmamıştır.

“**Ya da** işlerin çok iyi olduğu 1970’lerde, Sarıyer, Büyükdere ve Tarabya sırtlarındaki gecekondu mahallelerinde pek çok kuyu kazdığını, pek çok çırak yetiştirdiğini...” s.34. “Ya da” bağlacı paragraf başında kullanılmıştır.

“**Ama** annem kitapçının verdiği paradan memnun değildi.” s:12 “Ama” edatı bölüm başında kullanılmıştır.

“**Yıkanacak mısın sen?**” derdi her akşam güneş batarken Mahmut Usta bana.” s: 29 “İzin vermezsen, kaçar **giderim**” dedim. s: 13 “Çocuk çalışıp para kazanmak istiyorsa kırma **şevkini**” dedi eniştem.” s:14 “Merak etme, çabuk biter işimiz, dedi Mahmut Usta, ‘dershanene de yetişirsin.’” s: 14 Tırnak içi ifadelerin kullanılmasında bir birlik sağlanmadığı ve konudaki kurala uyulmadığı görülüyor.

“**Deniz** adlı bir kitapçada...” s. 11 “Beşiktaş’taki **Deniz Kitabevi’nde** s:12” Deniz adlı kitapçı bir sayfa sonra Deniz Kitabevi olmuş ve daha sonra bu şekilde kullanılmıştır (s. 37, 93, 94, 98, 101, 117, 191)

“Temmuz’dan sonra hem Beşiktaş’taki Deniz Kitabevi’nde tezgâhtarlık edebilir hem de **dershaneye** gidip gelecek seneki üniversite giriş sınavına hazırlanabilirdim.” s:12 Satır sonunda heceler hatalı bölünmüştür.

“Sührab’ın büyüklüğü, Cem’in zenginliği, Enver’in asıl babasını tıp sayesinde yıllar sonra keşfedip bulması ve sonra da öldürmesi ....” s:187 Cümle sonuna dört nokta konmuştur.

“...**günüşiğine** çıkarırdık.” s:27 Birleşik sözcüklerin yazımı ile ilgili kurala uyulmamıştır.

“...**bir kahvehanenin** sokağa konmuş masalarında...” s: 21 “...**bir kahvede** dinlemiş...” s: 33 “Rumeli Kahvehanesi...” s:41 Kahvehane sözcüğünün yazımında hata yapılmıştır.

### **Sözcük ve Sözcük Grupları ile İlgili Bazı Tespitler**

Sözcük ve sözcük grupları ile ilgili yapılan hataların büyük bir çoğunluğunun anlamsal boyutta olduğu söylenebilir. Her dilde bir durumu, bir duyguyu, bir düşüncüyü karşılamak için yerleşmiş, yaygın sözcük ve sözcük grupları vardır. Bir yazarın bu kullanımlara bire bir uymasını beklemek yazarlığa aykırı bir durumdur. Yazarlar dilin yaygın kullanımlarının dışına çıkarak dilin zenginleşmesini, derinleşmesini, genişlemesini sağlarlar. Özellikle Ferdinand de Saussure ile birlikte bu durum modern dil bilimi çalışmalarında önemli bir yer tutar (Saussure, 1985. s. 22-23). Fakat Orhan Pamuk’un Kırmızı Saçlı Kadın’sa sözcük ve sözcük grubu düzeyinde yapmış olduğu hatalar dil- söz ayrımı ile açıklayabilmek zordur. Orhan Pamuk’un bu düzeyde yapmış olduğu hatalar dile, dilin de aynı zamanda bir parçası olduğu kültüre, yani o kültürü yaratan topluma yabancı olmakla açıklanabilir. Özellikle romanın olay örgüsünde önemli bir yer tutan kuyu kazımı ve kuyuculukla ilgili anlatımlarda çok fazla hata yapması, Orhan Pamuk’un

bu iş kolunu yeterince içselleştiremediğini göstermektedir. Bildiri metnine fikir vermesi açısından sınırlı sayıda örnek alınmıştır.

“1985'te **Beşiktaş'ın arkalarında**, İhlamur Kasrı'na yakın bir apartman dairesinde **yaşıyorduk.**” s:9 Türkçede yaygın olarak “oturmak, ikamet etmek” kullanılırken romanda “yaşamak” sözcüğü kullanılmıştır. Bu cümlede romanda dikkat çeken bir kullanıma da rastlanmaktadır. Neredeyse romanda geçen her yerleşim yerinin bir arkası vardır. “Eniştemin bana verdiği iş **Gebze'nin arkalarındaki...**” s: 12 “Şehir suyu henüz **Gebze'nin arkalarına** kadar gelmemişti.” s:12 “**Küçükçekmece'nin arkalarında** bir kuyu işine gidiyorum.” s:13 “...**kasabanın arkalarındaki** kurşuni renkli binalar...” s: 16 “...çocukluğunu **Büyükdere'nin arkalarında** kendi yaptıkları bir gecekonuda geçirmişti.” s:34

“Uzun boylu, **ince**, yakışıklı babam kasanın yanında yemeğini yerken...” s:9 “Babam gibi uzun boylu, yakışıklı, **inceydi.**” s: 13 Orhan Pamuk, hem roman kahramanı Cem'in babasını hem de Mahmut Usta'yı tanıtırken “ince” sözcüğünü kullanmıştır. Fakat bu doğru bir sözcük seçimi değildir.

“Eczane haftada bir sabaha kadar açık kalır, babam **nöbet tutardı.**” s:9 “Hayat Eczanesi'nin **çok müşterisi** yoktu.” s:9 “Daha sonra tezgaha yerleştirdiği yemeğini yerken, **ben biri aspirin, diğeri de C vitamini ve antibiyotik isteyen iki müşteriye baktım** ve parayı **çekmecesini hoş bir zil sesi çıkararak açılan eski kasaya** koydum.” s: 10 Roman kahramanı Cem'in babası eczacıdır. Fakat yazarın eczacılık ile ilgili anlatımları mesleğin gerekleri ile örtüşmemektedir. Yine eski kasanın açılırken çıkardığı ses de yeterince anlaşılır değildir.

“**Siyasi arkadaşları**, beni görünce konuşmayı bırakır, ...sorular sorarlardı: Kaçınıcı sınıfa gidiyordum, okulu seviyor muydum, ileride ne olacaktım... Evde anneme, **babamın siyasete meraklı arkadaşlarından birinin** dükkânda olduğunu söylemezdim.” s: 9 Çoğul bir kullanımın aynı paragraf içinde niçin tekile döndürüldüğü ve uzun bir tamlamaya dönüştüğü anlaşılabilir değildir.

“**Siyah ışık gibi**, annemin ölümü gibi ya da sonsuzluk gibi.” s: 10 Birinci sözcük grubu anlaşılabilir değildir.

“Hayat Eczanesi'nin kapısı kilitlenmiş ve bir daha hiç açılmayacak gibi üzerine **kara bir asma kilit** vurulmuştu.” s: 11

“**Resimli roman dergilerinin** eski sayılarını alıp satan, kiralaayan arkadaşlarım vardı.” s:12

“Tezgâhtarlıktan kazandığım para hiç olmazsa **üniversite giriş dershanesine** vereceğimi karşılamalıydı.” s: 14, 91“Ben de **üniversite yatahanesinde** neredeyse her akşam bir kitabı bitiriyordum.” s: 94 Özellikle ÖSYM'nin kurulması ve sınavların merkezi olarak yapılmaya başlanması ile son elli yılda toplum yaşantımızın bir parçası hâline gelen dershanelerin yaptığı işi yazarın anlamadığı görülmektedir. İkinci cümleden ise yazarın üniversitelilerin barınma durumlarıyla pek ilgisi olmadığı anlaşılabilir.

“...babamın gömleklerinin ve eşyalarının **yok olduğunu** gördüm.” s: 12 Olumsuzluk eki kullanılarak ifade edilebilecek bir durum “yok olmak” olarak ifade edilmiş ve anlamca uygun düşmemiştir.

“**Teyzemin kocasının Gebze'deki bahçeli evinin müstemilatında** kira vermeden oturacaktık.” s:12 “Bir akşamüstü **babamın karısı** cep telefonuyla Ayşe'yi aradı,

babamın bir sıkıntı geçirdiğini söyledi.” s: 133 Türkçe akrabalık bildiren sözcükler açısından zengin bir olduğu gerçeği unutulmuş gibidir.

“Çıraklar **hoş bir inilti çıkararak bir tahta çıkırdı** iki kolundan tutup çevirir,..” s: 12 Anlaşılamamaktadır.

“Şehir dışı değişim **bugünün okurunu** yanıltmasın.” s: 14 Sözcük grubu belirtili isim tamlaması değil aitlik grubu olmalıdır.

“Bir süre **tren yolu** boyunca gittikten sonra karanlık basarken ana yoldan ayrıldık”. s:14, 23 Demir yolu, başka bir dilden esinlenerek “tren yolu”na dönüşmüştür.

“Usta kamyondan indirdiğimiz **sırıkların** yardımıyla çadırı kurmaya girişti. ... Çekilmesi gereken ipler, çakılması gereken küçük kazıklar gecenin içinde kaybolmuş, karanlıkta her **şey ruhumun içinde kördüğüm** olmuştu.” s:15. Orhan Pamuk’un Türk toplumun kültürel kodlarına yabancı kalışını gösteren kullanımlardan biri de bu cümlede görülmektedir. Çadırın direklerle kurulduğu unutulmuş gibidir.

“Arkadaki **yüklükten** de benden biraz büyük bir delikanlı indi.” s:16 “**Kamyonetin yüklüğünden** arkaya dönüp bize el sallayan Ali'nin arkasından uzun uzun baktık.” s: 58 Çalışma hayatını ve araçlarını yazarın yeterince tanımadığını gösteren kullanımlardan birisi de bu iki cümlede geçmektedir. Kamyonetin kasası yüklüğü olmuştur.

“Kamyonet gözden kaybolurken dışarı sarkıp bize **pencereden** el salladı. s:17 “**Tren penceresinden** nemli gözlerle bakarken bizim yukarı düzlüğü ve kuyuyu ancak seçebiliyordum...” s: 89 “Vagonun penceresinden gördüğüm sert toprakta, bir anda su birikintileri, akıntılar, dereler oluşuyordu.” s: 89 Uçak penceresinden gördüğüm bu manzara...” s:102 Romanda dört farklı ulaşım aracı geçmiş ve Orhan Pamuk dördü için de “cam” yerine “pencere”yi kullanmıştır.

“Kasabanın ışıkları gözüküyordu; gök lacivetti ama **yıldızların ışıltısı sanki âlemi turuncu yapmıştı**.” s: 17 Anlaşılamamaktadır.

“Kırk yıl sonra **büyük asker nüfusu** kasabanın en büyük geçim kaynağı ve derdi olmuştu.” s:21 Sıfat seçimi yanlıştır.

“Küçük bir Atatürk heykeli, **dondurmacısı iyi işleyen** Yıldız Pastanesi,..” s.:22

“**İlk iki gün hiç durmadan kuyuyu kazıp** iki metre derinliğe ulaşınca, malzemeye ihtiyaç duyduğumuz için **ikinci öğleden sonra** Öngören'e indik.” s:21 “**Öğleden sonra geç vakit** Ali bizi bir de demirci ustasına götürdü.” s: 22 “Mahmut Usta **akşam yenecek yemek konusunda** çok titizdi. **Her öğleden sonra,..**” s:26 Her üç kullanımında da ikindiden sonra, akşama yakın bir zaman dilimi kastedilmektedir. Bu kullanımlardan Orhan Pamuk'ta ikinci kavramı olmadığı anlaşılmaktadır. Özellikle ilk cümlede bu durum cümleyi tamamen anlaşılmasız kılmaktadır. Zaman dışında koyu yazılan tamlamadan ise yazarın “akşam yemeği”ni kastettiği anlaşılmaktadır.

“Bende ya da ata tuhaf bir şey fark etmiş gibi kadının güzel, yusuvarlak dudaklarında **kederli bir gülümseme** gördüm. **Gülerken** yüzünde **sevimli ve şefkatli bir ifade** de belirmişti.” s: 22-23

Ama ona kasabada gördüğümüz kişileri, **esrarengiz ve kederli bakışlı**, güzel dudaklı Kırmızı Saçlı Kadın'ın kim olduğunu...” s: 25 Gülümseme ile gülmenin farklı eylemler olduğu unutulmuştur. Yine “esrarengiz ve kederli bakış”ın aynı anda bir yüzde ortaya çıkması anlaşılmasızdır.

"E hadi!.." diye sesleniyordu aynı anda annesi ona, **biz dördümüz, yani Mahmut Usta, iki çıracık ve at yanından geçerken**.” s: 23 Atın dördüncü kişi olarak sayılması Türkçeye uygun değildir.

“... **kaza kaza kopardığı parçaları** kürekle hızla kovaya doldururdu.” s:25 “... **küçük kaya tanelerinin**, eline alıp ufaladığı **koyulu açıklı** toprak parçalarının renklerini gösterip,…” s: 26 “Mahmut Usta huni misali ahşap kaydırağa bizim **kürek kürek boşalttığımız ıslak beton**,” s: 27 “**Betonun harcını hızla** karıştırarak...” s: 27 “**Mahmut Usta'nın hiç durmadan inip kalkan kazmasının kopardığı toprak parçaları** kenarda birikmeye başladı.” s:19 “Yukarıda ikimiz de hazır bekliyorsak Ali ile hemen çıkırığın kollarına sarılır, **toprak yüklü** ağır kovayı **havalandırır**dık.” s:25 Mahmut Usta yumuşak toprağı **doğrudan küreğiyle söküp** kovaya dolduruyor, ağır olmayan kovayı Ali ile **hızla** yukarı çekiyor, **boşaltıyorduk**. s:54“Geldiiii” diye yukarıdan bağıyordu Mahmut Usta boş kova bana **sokulurken**. s: 79 Orhan Pamuk’un kuyu kazma ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmadığı ve bu konuyu içselleştirmediği bu konuyla ilgili anlatımlarda seçtiği sözcük gruplarından daha iyi anlaşılmalıdır ve yukarıda verilen örneklerle de sınırlı değildir.

“Gebze'den getirdiğimiz küçük tencereye içine sebzeleri kendi **eliyle**, özenle küçük küçük doğrar içine **biraz yağ atar ve Aygaz ocağının altını çok az yakıp** ateşin üzerine koyardı.” s:26 Yazarın yemek yapmak ile de yeterince arasının olmadığı yukarıdaki ifadelerden anlaşılmalıdır.

“Güneş batana kadarki **güzel sessizlikte**,..” s:30 “Gün boyunca ortalıkta hiç görülmeyen **tuhaf ve nadir kuşları** iştimize başladık... **sönen ateşin kokusunu, varolmayan servi ağaçlarının** gölgesini hissedirdim.” s: 30 Koyu yazılan sözcük gruplarında anlam belirsizliği vardır.

“Üç katlı, **çıplak sıvalı, yoksul görünüşlü** bir apartmandı.” s:32 Türkçenin isimden isim yapmada kullanılan en işlek eklerinden birinin (-sız, -siz, -suz, -süz) kullanılmamasından kaynaklı yeni ve özgün(!) bir sözcük grubu ortaya çıkmıştır.

“Bir keresinde, **servi ağaçları arasından gözükten gök parçacığının içinde** bir yıldız kaymış, aynı anda **ikimiz de ötekine dönüp**: "Gördün mü?" demişti. s:33

“**Mezarlığın baykuşu karanlık servi ağacının üzerinden** bizi selamladı.” s:42

“**Cırcırböceklerinin** hiç kesilmeyen ve tek ses gibi işittiğimiz **vızıltısı** vardı.” s: 44,51 Kargaların, kırlangıçların ve tanımadığım sayısız kuşun **kimisi** haykırır gibi, **kimisi** yalvarır gibi, **kimisi** şikâyetçi bir edayla **çıkardığı sesleri** dinliyorduk. s: 44 “Hayri Bey’in kamyonetinin **ağustosböceklerinin vızıltısı** içerisinde uzaklaşmasından sonra uzun bir süre hiç konuşmadık.” s:51 “Yalnızca **cırcırböceklerinin** sonsuz **vızıltısı** vardı ve İstanbul'un uğultusu işitilmiyordu.” s: 58 “**Kocaman bir portakalı bir ucundan öbürüne doğru delen kararlı bir meyve** kurdu gibi.” s: 90 Yukarıdaki örneklerden Orhan Pamuk’un hayvanlar dünyasını da yeterince tanımadığı anlaşılmalıdır.

“...ayağım bir tümseğe takılınca otlar arasına **yumuşacık devrildim**, ...s: 72 Kuyuya hızla yaklaşırken **gürültülü solumamı** hafiflettim. s:84 “**Kalbim birkaç tuhaf ve hafif vuruşla attı**.” s:160 Vücudumuzla ilgili anlatımlarda da yazarın yeterince uygun sözcük gruplarını seçmediği anlaşılmalıdır.

“**Gemi** bir türlü dolup kalkmıyordu; şoförler, aileler, ağlayan çocuklar, şekerli yoğurt kaseleri, kamyonların yankılanan motor gürültüsü...” s:89 Vapur, gemi olmuştur.

“...yaşanmış bir hatıranın **şiddetiyle** anlatıyordum:” s: 37 “**Bir rüzgâr** daha da kuvvetle esince çadıra girdim.” s:62 “Biz de bu işleri yapan **gösterişçi reklam şirketlerinden biriyle** anlaştık ve...” s: 141 “Bir kere saçlarımı kırmızıya boyattıktan



sonra **geri kalan hayatımda** kırmızı saçlarıma bağlı kalmak için çırpındım.” s: 175  
“Cem'in iki günde tanınmaz olan **zavallı cesedi** yukarı alındı. Oğlumun babasının iç organlarının tek tek çıkarılıp parçalandığı **acımasız bir otopsi** yapıldı.” s: 189  
“Kaldırımlarda geceleri sokaklarda görmediğim **civar köylerin pazara gelen köylülerini** gördüm.” s: 83“Bazan da ustam kuyudan çıkıp kurtulmuş ve beni **nefretle unutmüş** olmalı diye düşünürdüm.” s: 93 “**askeri garnizon** da yanı başındaydı.” s: 102  
“O yıllarda **herkes** Anadolu'dan İstanbul'a geliyor, s:34 Burada koyu yazılan sözcük ve sözcük gruplarının da anlamca doğru seçilmediği görülmektedir.

“... kuyu kazdıranlar arasında yüz yıllardır **gelenekler ve alışkanlıklarla** oturmuştu.” s:45 Çok yaygın kullanılan bir ikileme tercih edilmemiştir.

“Mahmut Usta **Sivas'ın kazası Suşehri'**nde doğmuş...” s: 34 Tamlama yanlış kurulmuştur.

### Cümleler ve Paragraf ile İlgili Bazı Tespitler

*Kırmızı Saçlı Kadın*'da Orhan Pamuk cümle ve paragraf düzeyinde de çok fazla hata yapmıştır. Bu hataların daha çok öge eksikliğinden, bazı eklerin eksik ve yanlış kullanılmasından, uygun yüklem seçmemekten, uygun zaman kip eklerinin seçilmemesinden, kişi ve dönüşlük zamirlerinin gereksiz kullanılmasından kaynaklı olduğu görülmüştür. Yine bu hatalardan roman yazılırken dil ve anlatıma önem verilmediği gibi editörlük ve düzeltme eylemlerinin de yeterince yerine getirilmediği söylenebilir. Hem yazım ve noktala hem sözcük, sözcük grubu hem de cümle ve paragraf düzeyinde çok fazla hata yapması, Orhan Pamuk'un Türkçeye yetkinliğini tartışmalı hale getirmektedir.

“**Bir at arabası** torbalarla çimento ve biraz demir **getirdi.**” s: 13 “**Suyu** büyük plastik bidonlar içinde **Hayri Bey'in kamyoneti getiriyordu.**” s:26 Eylemleri at arabası ve kamyonet yapmamış, bunlarla eylem gerçekleştirilmiştir

“Evde babamın küçük eski bavulunun içine gömleklerimi, **beden dersi için bir çift lastik ayakkabıyı** koydum.” s: 14 Cümlede koyu yazılan kısım anlaşılammaktadır.

“Yolda **bir saat** hiç konuşmadık. s: 14 Sözcük eksikliğinden kaynaklı bir anlatım bozukluğu yapılmıştır. “Bir saat süresince veya boyunca” denmelidir.

“**Boğaz Köprüsü'nü geçerken**, sola aşağıya, İstanbul'a, okulum Kabataş Lisesi'ne doğru **dikkatle** bakıyor, Beşiktaş'ta tanıdık binaları görmeye çalışıyordum. s: 14 Arabayı çok doldurma da, **hızla** boşaltıp hızla geri getireyim, daha iyi. s: 19 ...**kaza kaza kopardığı** parçaları kürekle **hızla** kovaya doldururdu. s: 25 **Önde hızla** yürüyen ustam arada durup "Nerede kaldın?" diye karanlıkta arkasına bakıp bağıriyordu. s: 56 **Dikkatle** bana bakıyordu, ben de ona baktım. ... Küçük elleri masanın üzerinde **hızla** hareket ediyordu. s:47, 60,62 Benden çok daha güçlü olan Mahmut Usta çıkışı **hızla** çevirerek kovayı yukarı çekiyor, **dikkatle** kenara alıp arabasına boşaltıyor, sonra hemen **bana** aşağıya yolluyordu. s:79 Eylemin nasıl yapıldığını bildiren zarf fiil ekinin yazılmamasından kaynaklı bir anlatım bozuklukları yapılmıştır. Bu hata roman genelinde sıkça yapılmıştır.

“...kaba **plastik torbalar içindeki eşyaları**, **kazı** aletlerini indirdik.” s:15 İlgili durum ekinin eksikliğinden kaynaklı anlatım bozukluğu yapılmıştır.

“Toprak sol tarafımdan güneydoğuya, İstanbul'a doğru gittikçe alçalarak **uzaklaşıyordu.**” s: 16“Saçlarımın arasından, ensem, sırtıma su damlaları **akıyordu...**” s:89 Her iki cümlede de yüklem için uygun sözcük seçimi yapılmamıştır.

“Az sonra kasabadan **bu yana** gelen Mahmut Usta'yı gördüm. Önce hep yol boyunca **yürüyordu**, sonra yolun kıvrım yaptığı yerlerde kestirme olsun diye **boş arazilerden ve tarlalardan geçti**. s:16 Yönelme edatının, uygun zaman kipinin seçilmemesinden ve uygun sözcüğün seçilmemesinden kaynaklı anlatım bozukluğu yapılmıştır.

**II. Dünya Savaşı'nda Almanların Balkanlar, Rusların Bulgaristan üzerinden saldırısına** karşı İstanbul'u savunmak için büyük bir piyade tugayı burada konuşlandırılmış ve sanki unutulmuştu.” s:21 Cümlelerin ilk kısmı bir olasılık bildirmesi gerekirken bildirmemekte, sanki Almanlar İstanbul'a saldırmış gibi bir anlam çıkmaktadır.

“Bir akşam, **kendi kendime** Ihlamur Kasrı'na doğru yürüdüm.” s:10Yokuşu çıkıp **bizim arazinin** geniş düzlüğüne gelince bambaşka bir âleme varmışız gibi hissettim **kendimi**. s: 23. Gözlerimin içine şefkatle bakıp **bana** öğretici, korkutucu hikâyeler anlatmasından çok hoşlanıyordum. s:29"Kimdi?" diye sorardım **ben**, cevabı bildiğim halde. s:34 “O zamanlar ‘**ben**, beni kimse görmediği zaman en çok kendim oluyorum! diye düşünürdüm.” s:52 “Kurtuluş Lokantası'nda **beni** dışarı atmak isteyen garsona karşı **beni** koruması, şefkatli bakışları ve **alaycılıkla gülümserken** yuvarlak dudaklarının aldığı güzel biçim sürekli gözümün önünde canlanıyordu.” s:48 “Elim **kendiliğinden** eşyalarımı toplamaya başlamıştı.” s: 84 Dönüşlük ve kişi zamirlerinin yukarıda olduğu gibi gereksiz veya yanlış kullanılması romanda sıkça rastlanan hatalardan ve bir başka dildeki ölçünlü yazımı çağrıştırmaktadır.

“Televizyonu, eski bir araba aküsüyle birlikte Gebze'den getirmiş, ilk iki akşam akü bir türlü çalışmayınca kamyonete Öngören'e **yollatıp** tamir ettirmişti.” s:30 Ettirgenlik eki yanlış kullanmıştır. Mahmut Usta televizyonu göndermiştir.

“Sıcaktan boğulduğumuz **o Temmuz günlerinde, bir öğle** kamyonetiyle gelen arazi sahibi Hayri Bey durumun umutsuz olduğunu görünce, hepimizin kalbini kıran bir şey söyledi.” s:51 Yaşanmış bir olay, durum anlatıldığı için anlatım belirsizlikten kurtarılmalı.

“**Aşkın ve rakının baş dönmesiyle** söylenen sözleri, konuşmaları, temsil edilen hikâyeleri ve sahneleri tam olarak anlayamıyordum.” s:64 Koyu yazılan sözcük grubu anlaşılabilir değildir.

“Kova ağır ağır **yukarı yükselirken** gözümü **yukarıdan** hiç ayırmadım.” s: 81 Gereksiz sözcük tekrarı yapılmıştır.

“Aşağıdan **derin bir acı çığlığı** geldi.” s: 82 Tamlama yanlış kurulmuştur

“Kuyucu çırağı Ali ile el sıkıştık, **gülümser ve dostaneydi**.” s: 151 Gülümser olmak nasıl bir durumdur anlaşılabilir değildir.

“**Zilin düğmesine** üç kere bastım.” s:161 Türkçede zile basmak yeterlidir.

“Bir süre tren yolu boyunca gittikten sonra karanlık basarken ana yoldan **ayrıldık**. Büyükçekmece Gölü'nü de **geçmiştik**. Bir iki kere servi ağaçları **gördüm**; mezarlıklar; beton duvarlar, bomboş alanlar.” s:14 Anlatım geçmiş zamanda devam etmelidir.

“Gece yarısından çok sonra çadırı kurmayı başarıp şilteleri serip **yattık**. Yaz yağmurunun bulutları çekip **gitti**, pırıl pırıl yıldızlı bir gece **başlamıştı**. Yakınlarda bir yerden bir cırcırböceğinin sesini duyunca **rahatladım**. Yatağıma uzanınca hemen **uyuyakalmışım**.” s:15 Son yüklem dışındaki yüklemelerin geçmiş zaman kipinde olması gerekir.

## SONUÇ

Verilen örneklerden de anlaşılacağı gibi *Kırmızı Saçlı Kadın*'da Orhan Pamuk söz, sözcük grubu, cümle ve paragraf boyutunda hem biçimsel hem de anlamsal boyutta çok fazla hata yapmıştır. Bu hataların bir kısmının yayınevinden kaynaklı olduğu kabul edilse bile büyük bir kısmının yazardan kaynaklı olduğu anlaşılmaktadır. Anlamca uygun sözcük ve sözcük gruplarının seçilmemesi, çok yaygın kullanışların tercih edilmemesi, özellikle tamlamalarda, özne yüklem uyumlarında, tamlamaların kuruluşlarında bazı hataların sık yapılması, bölüm, paragraf ve cümlelere bazı edat ve bağlaçlarla başlanması *Kırmızı Saçlı Kadın*'ın bir yabancı dilden Türkçeyi yeterince bilmeyen bir kişi veya kişiler tarafından çevrildiğini düşündürmektedir.

Yine yazar otuz yıl boyunca *Kırmızı Saçlı Kadın*'ın konusunu düşünmüş olduğunu belirtse de romanın kurgusunda çok önemli bir yer tutan kuyu ve kuyu kazımı ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmadığı, kol kuvveti gerektiren bu işe çok fazla yabancı olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle kuyu kazımı ile ilgili anlatımlarda çok fazla hata yapılması bu görüşümüzü doğrulamaktadır. Benzer bir durum İran ve sağ siyaseti benimseyenlerle ilgili anlatımlarda da görülmektedir.

Yine metin olarak 186 sayfalık romanın üç kısımdan oluşması ve ilk iki kısmının 43 bölüme ayrılması; ama, fakat, ya da gibi bağlaçlarla bölüm, paragraf ve sıkça cümle başlaması, kuyu kazma süreci ve Güngören ile ilgili anlatımlarda çok fazla tekrara düşülmesi roman üzerinde yeterince çalışılmadığı görüşü uyandırmaktadır.

## KAYNAKLAR

DEMİR, Fethi (2011) *Orhan Pamuk'un Romanları Üzerine Bir Araştırma*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi Van.

İNCİ, Handan (2016) Orhan Pamuk'tan "Farklı" Bir Roman: *Kırmızı Saçlı Kadın*, *Milliyet Kitap*, Şubat 2016 <https://handaninci.wordpress.com/2017/07/26/orhan-pamukdan-farkli-bir-roman-kirmizi-sacli-kadin/> Erişim Tarihi: 25.08.2023

<https://tdk.gov.tr/kategori/icerik/yazim-kurallari/> Erişim Tarihi: 25.08.2023

<https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 25.08.2023

PAMUK, Orhan (2016) *Kırmızı Saçlı Kadın*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

SAUSSURE, Ferdinand De (1985) *Genel Dilbilim Dersleri*, (Çev: Berke Vardar), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

TÜKENMEZ, Rabia (2021) *Orhan Pamuk'un Kırmızı Saçlı Kadın Adlı Romanının Metindilbilimsel Çözümlemesi*, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt.

YILDIZ, Ecevit (2008) *Orhan Pamuk'u Okumak*, 2. Baskı, İletişim Yayınları, İstanbul.

## TARİHİ TÜRKÇE TIP METİNLERİNDE GALAT KABUL EDİLEN SÖZLER ÜZERİNE

Burcu SIBİÇ\*

## ÖZET

Türk ulusu yüzyıllar boyu geniş bir coğrafyada yaşam sürmüştür, farklı toplumlarla temas hâlinde olmuştur. Bu etkileşimin sonucu olarak bazı sözcük/sözcük grupları, söz dizimi kuralları dilimize yerleşmiştir. İslamiyet'in kabulüyle birlikte Türk diline nüfuz eden Arapça ve Farsça sözcüklerin yanı sıra Batı kökenli sözcük ve anlatım biçimlerinin de

zamanla Türkçeye dâhil olduğu görülmektedir. Türk diline bazı değişikliklere uğrayarak yerleşen bu öğelerden biri de *galat* adı verilen sözlüktür.

Sözlüklerde genel anlamıyla “yanlış, yanılma, hata” manalarına gelen *galat* kelimesi, bir dilden başka bir dile geçen, biçim ve anlam değişikliğine uğrayarak kullanılan kelime ve kelime gruplarını ifade eder. Galat sözler incelendiğinde bu sözlerin fonolojik, morfolojik, semantik birçok yönden değişikliğe uğradığı dikkati çekmektedir. Özellikle Osmanlı Türkçesi dönemi eserleri incelendiğinde edebî eserlerde, bahsi geçen dönemde yazılmış Osmanlı Türkçesi sözlüklerinde de galat olarak değerlendirilen birçok sözcüğün dilimize dâhil olduğu ve bu konuda *galatât sözlükleri* adı verilen müstakil sözlüklerin de yazıldığı bilinmektedir. Yalnız edebî eserler ya da sözlükler değil tarihî Türkçe tıp metinlerinde de bazı sözcük ve sözcük gruplarının ses bilgisi, anlam bilgisi, vb. açılardan galat olarak değerlendirildiği görülmüştür. Bu çalışmada *Nizâmü'l-Edviye*, *Lisânü'l-Etibbâ*, *Müfredât-ı Tıbbiyye*, *Risâle-i Feyziyye fî Lügâti'l-Müfredâti't-Tıbbiyye*, *Neşati Yağı* gibi tarihî Türkçe tıp metinlerinden örneklerle söz konusu eserlerde galat olarak kabul edilen sözler üzerinde durulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** tarihî Türkçe tıp metinleri, galat, söz varlığı.

## GİRİŞ

Arapçadan Türkçeye geçmiş *galat* kelimesi, temel anlamıyla yanlış, hata; yanılma, hata etme vb. anlamlar taşıyan, bir dil bilgisi terimi olarak düşünüldüğünde ise Arapça, Farsça vb. dillerden alıntılanan sözcüklerin ses, şekil, anlam değişikliklerine uğrayarak dilin bünyesine katılımı sonucu ortaya çıkan söz ya da söz gruplarını ifade eder. Türkçe sözlüklerde de genel itibarıyla “yanlış kelime veya söz; yanılma” (TS, 899. s.), “mevcut kurallara uymayan, kuralsız” (ÖTS, 1633. s.), “hatalı, kusurlu, yanlış” (MBTS, 1007. s.) gibi benzer anlamlarda kullanılan *galat* sözcüğü İslamiyet’in kabulüyle birlikte Arapça kelimelerin dilimize tesiriyle ortaya çıkmış, yalnızca Arapçadan değil Farsça ve hatta Batı dillerinden alıntılanıp yerleşik hâle gelen sözcükler de galat kabul edilmiştir. Türk dilinde yanlışlığı kabul edildiği hâlde dilde yaygın ve herkes tarafından kullanılan sözcükler *galat-ı meşhûr*, kullanımını uygun görülmeyen kelimeler ise *galat-ı fâhiş* olarak adlandırılmıştır. Özellikle Osmanlı Türkçesi dönemi eserleri incelendiğinde zaman zaman karşımıza çıkan bu sözcükler, birçok müellif tarafından da galat olarak kabul görmüş, bu konuda çok sayıda eser yazılmıştır. Bu eserlerden bazıları; Kemalpaşazâde’nin *et-Tenbîh ‘alâ-galati’l-câhil ve’n-nebîh* veya *Risâle-i Sakatât-ı Avâm* gibi adlarla anılan Arapça eserinden Türkçeye çevrilen *Terceme-i Galatâtü’l-avâm*, Şeyhülislâm Ebüssuûd Efendi’nin *Sakatât-ı Avâm* veya *Galatât-ı Avâm* veya *Risâle-i fî tashihi’l-elfâzi’l-mütedâvile beyne’n-nâs*, Hafid Efendi’nin *ed-Dürerü’l-müntehâbâtü’l-mensûre fî islâhi galatâti’l-meşhûre*, Sırrı Paşa’nın *Galatât*, Mustafa İzzet’in *Tashîhü’l-galatât ve’l-muharrefât fî’l-esmâi ve’l-lugât*, Kerküklü Ahmed Ziyâeddin’in *Mecmûam*, Mustafa Rüşdü’nün *Tehzîbü’l-kelem fî lisâni’l-havâssı ve’l-avâm ve izhâbü’l-evhâm min ezhâni’l-enâm*, Ali Seydî’nin *Defter-i Galatât*, Ali Himmet’in *Fâzil’in Galatât Defteri*, Filiz Halid Tekin’in *Yeni Galatât*, Halil Rüşdü’nün *Tetebbuât ve Müstahzarâtım* adlı eserleridir (Kültürel, III-XII. s.).

Galat sözcüğü başlangıçta bir dil bilimi ya da dil bilgisi terimi olarak ortaya çıkmamış, yabancı dil gibi öğrenilen Arapça ve Farsçaya ait dil yanlışlarının ve alıntılanıp Türkçeye mal olan kelimelerin bir meselesi olarak görülmüştür. Galatlar konusunda yazılan eserlerde müellifler edindikleri bilgilerle Türkçede yanlış kullanılan sözcükleri tespit ederek tashih etmeyi hedeflemiştir (Kaçalın, 301. s.). Türkçede bugün hâlâ kullanılan çok

sayıda galat sözcüğün varlığı söz konusudur. Örneğin; Arapça kökenli çoğul bir kelime olduğu hâlde tekil gibi kullanılan *evlat* (*evlâd* < *veled*), *eşya* (*eşyâ* < *şey*), *ahbap* (*ahbâb* < *habîb*); aynı fonksiyonda Farsça ve Türkçe yapım ekinin birlikte kullanıldığı *çaydanlık*; Arapçada çoğul olduğu hâlde Türkçe çokluk eki getirilen *talebeler*, *eşyalar*; Arapça ya da Farsçadan Türkçeye geçerken ünlü ya da ünsüz değişikliklerine uğrayan *mendil* (< *mindil*), *peşin* (< *pîşîn*), *bahçe* (< *bâğçe*); Batı kaynaklı kelimelerde başta ünlü türemesiyle oluşan *iskele* (< *scala*), *istaston* (< *station*); iki kelimenin birleşmesiyle ses değişikliğine uğrayan *çapraz* (< *çep ü râst*), *çerçeve* (< *çâr-çûbe*) vb. Söz konusu örnekler, Türkçede yerleşik hâle gelen yani herkes tarafından benimsenip kullanılan *galat-ı meşhûr* olarak adlandırılan sözcüklerdir. Galat sözlerin yapısında bu özelliklerin dışında fonolojik, morfolojik, semantik birçok hususun mevcut olduğu bilinmektedir. Osmanlı dönemi eserleri incelendiğinde yalnızca bu alanda yazılan sözlükler değil farklı türde eserlerde de galatların varlığı dikkati çekmiştir. Bu eserlerden bazıları da hem tıp tarihi hem dil tarihi açısından mühim bir yere sahip olan tarihî Türkçe tıp metinleridir. Eski Uygur Türkçesi döneminden itibaren izlerine rastladığımız bu eserler, çeşitli hastalıklar ve onların tedavisine dair bilgilerin yanı sıra Türkçenin tarihî dönemlerini aydınlatır pek çok veriyi bünyesinde bulundurur. Özellikle söz varlığı açısından zengin muhtevalı olan söz konusu kaynaklar, içerisinde Türkçe başta olmak üzere yabancı dillerden de pek çok sözcüğü ihtiva etmektedir. Osmanlı döneminde yazılmış tıp metinlerinde müellifler tarafından galat olarak kabul edilen/kaydedilen birçok sözcükle de karşılaşmak mümkündür. Bu çalışmada Sakızlı İsa Efendi'nin *Nizâmü'l-Edviye* (17. yüzyıl), Hezarfen Hüseyin Efendi'nin *Lisânü'l-Etibbâ* (17. yüzyıl), Fazlızâde Mehmed Çelebi'nin *Müfredât-ı Tibbiyye* (18. yüzyıl), Ebulfeyz Mustafa Efendi'nin *Risâle-i Feyziyye fî Lügâti'l-Müfredâti't-Tibbiyye* (18. yüzyıl), Derviş Mehmed'in *Neşati Yağı* (19. yüzyıl) adlı eserleri gibi tarihî Türkçe tıp metinlerinden örneklerle söz konusu eserlerde galat olarak kabul edilen sözler üzerinde durulmuş, bu sözler galatât sözlükleri başta olmak üzere çeşitli sözlüklerden yararlanılarak açıklanmıştır. Çalışmamıza dâhil edilen eserlerde galat sözlerin daha çok ses değişikliğine uğrayarak meydana geldiği dikkati çekmiştir.

## 1. Tarihî Türkçe Tıp Metinlerinde Galat Olarak Kabul Edilen Sözler Üzerine Değerlendirmeler

Tarihî Türkçe tıp metinlerinde galat kabul edilen sözcükler incelendiğinde kelime bünyesinde bulunan ünlü veya ünsüzlerde farklı türde pek çok ses olayının (ünlü/ünsüz düşmesi, ünlü/ünsüz türemesi, ünlü/ünsüz değişikliği vb.) meydana geldiği görülmektedir. Kaynaklarda doğrudan verilen galat sözlerin yanı sıra *Lisânü'l-Etibbâ* adlı eserde bu sözlerle ilgili yapılan fonolojik açıklama da dikkate değerdir:

Bâbu'l-kâfu'l-meftûha:

Hak budur ki zebân-ı Fârsîde kâf harfî yokdur. Bu zebân-ı zarâfetde sekiz harf yokdur. Şol lugat ki kâfla gelmişdür, tefahhus olınsa ya gayrı dilden menkûldür yâhûd galat idüp kâf okurlar. Galat-ı 'âmme kabîlindendür ve ekserî i'lâm-ı ricâldendür. Bilgil ki kâf-ı sâkine âhir kelimedede 'alâmet-i ta'rîbdür. Her ism-i 'Acemî ki anun âhirinde hâ'-i 'alâmet ola, ta'rîb olınsa ekser cîme kalb iderler. Meselâ; benefşe ve benefşec ve bâbûne ve bâbûnec gibi... Gâh olur ki kâf-ı sâkineye ibdâl olunur; serme ve sermak gibi ve bûre ve bûrak gibi ve beyde ve beydâk gibi (209. s.).

Tarihî Türkçe metinlerinde galat olarak ifade edilen sözlere birçok örnek verebilmek mümkündür:

**barut:** *Kamus-ı Türki*'de Yunanca kökenli olduğu belirtilen ve “Güherçile ile kükürt ve kömürden mürekkep bir maddenin müste'ile ki toz hâlinde olup umumiyetle esliha-i nâriyyede ve taş kırmak gibi işlerde kullanılır.” (106. s.) şeklinde açıklanan sözcük, *Nizâmü'l-Edviye*'de galat olarak ifade edilmiştir: “Bârûd: Güherçiledür. Bârût ya'nî top unı bundan galatdur ve bundan olur.” (132. s.).

Galatât sözlüklerinde ise *barut* sözcüğü üzerine şu bilgilere yer verilmektedir: Lisân-ı Fâriside bârûddan me'huzdur. Barutun keşfi bizim bildiğimizden pek kadîm bir şey olup *Dictionnaire de Science*'ın beyânına göre bugünkü gün mertebe-i sübûta varmış ki Çinliler Hazret-i İsa'nın 'asr-ı evveli zamânlarında baruta vukûfları olup hatta dördüncü 'asr-ı milâdda Romalılar tiyatro oyunlarında isti'mâl ettikleri havâyî fişenkerin i'mâlini gene Çinlilerden telakkî etmişlerdir (*Tashîhü'l-Galatât*, 39. s.).

*Lehce-i Osmânî*'de bu lafzın Yünânîden me'hûz ve muharref olduğu ve *Burhân-ı Kâtî*'de bunun aslı Süryânî olup sonra Fârisîye geçtiği gösteriliyor. Bizim bu bâbda söyleyeceğimiz bir söz varsa barut lafzı Türkçe olmadığından baruthâne, bârûdî gibi terkîblerin galat olmadığını söylemekten ibârettir (*Defter-i Galatât*, 53. s.).

**benefşe:** *Benefşe* yani *menekşe* sözcüğü, *Nizâmü'l-Edviye*'de “Türkî benefşe köki derler, Türkçe benevşe köki derler, galat ederler.” (406. s.) biçiminde ifade edilen galat sözlerdendir. Sözcük, *Defter-i Galatât*'ta “Ma'rûf. Bunun doğrusu benefşedir.” (190. s.); *Lehçetü'l-Lügat*'te “Arabisi bâ-i muvahhidenin nunun fethaları fanın sükûnu şîn-i mu'cemenin fethi ahirde cim ile benefşedir.” (1000. s.); *Mükemmel Osmanlı Lügati*'nde “Benefsec bundan muarrebdir.” (33. s.) açıklamalarıyla konu edilmiştir.

**çarşeb:** *Kamus-ı Türki*'de “çarşaf” karşılığında kullanılır. *Çarşaf* sözcüğü ise Farsça kökenli olarak ve “Çâder-şebden olduğu maznûndur.” (200. s.) açıklamasıyla dile getirilir. *Defter-i Galatât*'ta da yine sözcüğün aslı hakkında “Yatak üzerine serilen örtü ma'nâsına olan bu kelimenin aslı Fârisî çâder-şebdir.” açıklaması yapılmış (100. s.); *Galatât-ı Hafîd Efendi*'de de “çâder-şeb”den galat olduğu ifade edilmiştir (123. s.). *Lisânü'l-Etibbâ*'da sözcük “çarşab” karşılığıyla da kullanılmıştır: “Türkîde galat idüp çarşab dirler. Ol nesnedür ki döşek üzerine döşerler.” (87. s.).

**çuka:** *Tashîhü'l-Galatât* (60. s.), *Mecmûam* (63. s.), *Defter-i Galatât* (103. s.), *Galatât-ı Hafîd Efendi* (142. s.) gibi galatât sözlüklerinde aslının Farsça “çuha” olduğu belirtilen sözcük, *Risâle-i Feyziyye*'de “cûh” maddesinde benzer şekilde değerlendirilmiştir: “Türkçe çûka derler. Galat denilir, çuha derler.” (52. s.). *Lehçetü'l-Lügat*'te ise “Arabisi cimin zam ve meddi hâ-i mu'cemenin fethi ahirde hâ-i vakfla cûhadır ve hazf-ı ha ile cûhtur. Lügat-i müvellededir.” açıklamasıyla yer alır (509. s.).

**kehrübâ:** “Fârisîden mu'arrebdir. Manası saman kaldıracı demektir. Avam galat edip âhirine bir râ ziyadesiyle kehrübâr derler, maruftur.” (RF, 120, s.). Galatât sözlüklerinde *kehrübâr* şeklinin yanlış olduğu, doğrusunun *kâh-rübâ* ve ondan muhaffef olan *kehrübâ* olduğu dile getirilir (*Mecmûam*, 143. s.; *Defter-i Galatât*, 177. s.). *Lügat-i Nâci*'de de “kehribar” maddesinde sözcük, ““Kehrüba” suretinde tahfif olunur. Lisanimizde daima muhaffefi kullanılır.” şeklinde belirtilir (341. s.).

**kereviz:** *Lisânü'l-Etibbâ*'da “keresb” maddesinde “Arabca kerefis dirler. Türkîde andan galat idüp kereviz dirler.” (222. s.) diye konu edilen *kereviz*, *Galatât-ı Hafîd Efendi*'de de benzer biçimde ifade edilmiştir (378. s.). *Lehçetü'l-Lügat*'te ise “Arabisi kâfîn râ-i mühmelenin fethaları fanın sükûnu ahirde sîn-i mühmele ile kerefsdir.” olarak tanımlanır (905. s.).

**keten:** *Lügat-i Nâcî* (347. s.) ve *Mükemmel Osmanlı Lügati*'nde (209. s.) kelimenin dilimizde tahfif ile kullanıldığı belirtilir. Galatât sözlüklerinde doğrusunun Arapça “kettân” olduğu kaydedilmiştir (*Mecmûam*, 138. s.). Sözcük, *Risâle-i Feyziyye*'de de “kettân” maddesinde “Feth-i kef ve tâ-ı müşeddede ile avam galat edip keten derler.” açıklamasıyla yer alır (122. s.).

**ketre:** Tarihî Türkçe tıp metinlerinde galat olarak ifade edilen sözlerden biri de *ketredir*. *Risâle-i Feyziyye*'de hem “kesîrâ” maddesinde “Bu isimle maruftur. Bazılar galat edip ketre derler.” (122. s.) hem de “tetre” maddesinde “Ketre dahi derler, galattır. Sahihi kesîrâdır, harf-i kefte gelir.” (189. s.) olarak açıklanmıştır. *Galatât-ı Hafîd Efendi*'de de yine sözcüğün “kesîrâ” kelimesinden galat olduğu ifade edilmiştir (373. s.).

**mantı:** Sözcük, *Lehce-i Osmânî*'de “mantı” maddesinde “Fârisîde mantû” köken bilgisiyle yer alır (763. s.). *Galatât-ı Hafîd Efendi*'de de sözcüğün *mantû* sözcüğünden galat olduğu ifade edilmiştir (436. s.). *Lisânü'l-Etibbâ*'da da bir yemek adı olarak tanımlanan *mantı*, “mantû” olarak madde başı alınmış, diğer şekli galat kabul edilmiştir: “Mantû: Bir ma' rûf ta' âmdur. 'Avâm galat idüp mantî dirler.” (246. s.).

**paça:** *Defter-i Galatât*'ta “Koyun, öküz gibi hayvânât ayağının dizden aşağı kısmına ıtlâk olunan bu kelimenin aslı Fârisî pâçedir ki “ayak” ma' nâsına olan “pâ” ile “çe” edât-ı tasgîrinden mürekkeptir.” (65-66. s.) biçiminde açıklanan sözcük, *Müfredât-ı Tıbbiyye*'de de “kürrâ” maddesinde benzer şekilde dile getirilmiştir: “Kürrâ: Paçadır ki Fârisîsi pâçeden galatdır.” (168b/17-18 vr.).

**pelesenk:** Arapça *belesân* sözcüğünden muharreftir (*Defter-i Galatât*, 70. s.). *Belesân* ise *Lügat-i Remzî*'de “Pelesenk ağacı ve yağı ki bir nev' kıvamlı mâyi'dir.” olarak tanımlanmakta (184. s.), *Lehce-i Osmânî*'de pelesenk için “belesân” karşılığı yer alıp “pelesenk yağı” da değerlendirilmektedir (274. s.). Tarihî Türkçe tıp metinlerinden *Risâle-i Feyziyye*'de “kûblâsîmûn” maddesinde *dühn-i belesân*, “pelesenk yağı” karşılığıyla kullanılmıştır: “Kûblâsîmûn: Dühn-i belesândır ki Türkçe galat edip pelesenk yağı derler.” (127. s.).

**pesmed:** *Kamus-ı Osmânî*'de Farsça “katı ekmek, dayanıp iddihâr olunmak için iki defa pişirilmiş kuru ekmek, kalyana” anlamıyla tanımlanan *beksimâd* sözcüğü için Türkçe pe ile telaffuz edildiği ve *pesmet* sözcüğünün bunun galatı olduğu söylenir (795. s.). *Risâle-i Feyziyye*'de de kelime, “hubz” maddesinde benzer açıklamasıyla yer alır: “Hubz: Harf-i elifin fasl-ı evvelinde etmek resminde beyan olunmuştur ki ka'k dahi hubz nevindendir ki avam tahrif edip kâk derler. Ve bir nevi dahi peksimâddır, bunun dahi galatı pesmeddir, Arapça hubz-ı Rûmî derler.” (100. s.).

**peynir:** *Kamus-ı Osmânî*'de Farsça olarak kaydedilen kelime galat olarak kabul edilmiştir (970. s.). *Lisânü'l-Etibbâ*'da da *peynir* sözcüğü galat kabul edilen sözlerdendir: “Penîr: 'Arabîsi cubndur. Türkîde peynir didükleri bundan galatdur.” (68. s.). *Lehçetü'l-Lügat*'te de aynı şekilde “Fârisîsi bâ-i Fârisiyyenin fethi nunun kesr ve meddi ahirde râ-i mühmele ile penîrdir. Türkîde galat edip yayı takdim ile peynir derler.” olarak değerlendirilmiştir (450. s.).

**reçel:** *Kamus-ı Osmânî*'de galat-ı meşhûr olarak ifade edilen ve doğrusunun Farsçada “rîçâl”, “rîçâle”, “rîçâr” olduğu belirtilen (1425. s.) sözcüğün *Lehçetü'l-Lügat*'te de Arapçası “rîşâr” ve “rîşâl”, Farsçası “rîçâr” olarak kaydedilmiştir (615. s.). Galatât

sözlüklerinde (*Tashihü'l-galatât*, 67. s.; *Defter-i Galatât*, 126. s.) Farsça “rîçâl”den muharref olduğu belirtilen *reçel* kelimesi, *Lisânü'l-Etibbâ*'da da “rîçân” maddesinde benzer bir açıklamayla yer almıştır: “Rîçân: Rîçâl ki Türkîde galat idüp reçel dirler. Ekser yimişden iderler. Ta'arrüb idüp rîşâr dirler.” (125. s.).

**safran:** *Lehçetü'l-Lügat*'te “Arabî-i galattır. Sahihi zâ-i mu'cemenin fethi ayn-ı mühmelenin sükûnu fanın fethi râ-i mühmelenin feth ve meddi ahirde nun ile za'ferândır.” (702. s.) olarak tanımlanan sözcük için *Kamus-ı Türkî*'de de “za'feran”dan galat olduğu dile getirilmiştir (1022. s.). *Risâle-i Feyziyye*'de de “za'ferân” maddesinde benzer açıklamalar yapılmıştır: “Za'ferân: Bu isimle maruf ve meşhurdur. Avam galat edip safrân derler.” (206. s.).

**sedef:** *Neşati Yağı* adlı eserde *sedef*, “Bu sedefdir galatdır asıl ismi tıbb kitâblarında sezâbdır ammâ sedef deyü incü kabına zâhib olmayalar.” (78. s.) şeklinde galat olarak ifade edilmiş, galatât sözlüklerinden *Mecmûam* adlı eserde de “Sahihi sedâbdır ki meşhûr nebâtın ismi ve Fârisîdir. Ma'lûm sedef ise sâd ile 'Arabîdir.” açıklamasıyla konu edilmiştir (97. s.). Benzer açıklama, *Lehçetü'l-Lügat*'te de “Meşhur ottur. Arabisi sîn-i mühmelenin fethi zâ-i mu'cemenin feth ve meddi ahirde bâ-i muvahhide ile sezâbdır.” şeklinde yer almaktadır (701. s.).

**şirden:** *Kamus-ı Türkî*'de Farsça şîr: süt; dâ: edât-ı zarfiyyet yapısıyla hayvânât-ı mücterrenin ikinci midesi anlamıyla tanımlanan (1145. s.) *şirden*, *Defter-i Galatât*'ta da benzer şekilde “Bu kelime “süt” ma'nâsına gelen şîr lafzıyla edât-ı zarfiyyet olan dândan mürekkep olduğu için şîrdân sûretinde yazılmak lâzımdır.” (147. s.) diye belirtilmiş, *Galatât-ı Hafîd Efendi*'de “şîrdân”dan galat olduğu ifade edilmiştir (251. s.). *Lisânü'l-Etibbâ*'da da sözcük, galat olarak kaydedilen sözlerdendir: “Şîr-dân: Türkîde galat idüp şîrden didükleri bağırsakdur.” (153. s.).

**zerdeçâv:** *Lehçetü'l-Lügat*'te “Fârisisi zâ-i mu'cemenin fethi râ-i mühmelenin sükûnu dâl-ı mühmelenin fethi cîm-i Fârisiyye'nin zam ve meddi ahirde bâ-i muvahhide ile zerde-çûb.” olarak tanımlanmakta (621. s.), *Lügat-i Remzî*'de ise *zerde-çûb* için galat olarak “zerde-çâv” da denildiği belirtilmektedir (620. s.). *Zerdeçâv* sözcüğü, *Mecmûam* adlı galatât sözlüğünde “Fârisî olan zerde-çûbdan muharrestir.” (93. s.) şeklinde değerlendirilmiştir. Sözcüğün galat biçimine tarihî Türkçe tıp metinlerinde de rastlanmaktadır: “Kürküm: Zerdeçûb dedikleridir. Avam galat edip zerdeçâv derler.” (RF, 132. s.).

**zurampa:** *Lisânü'l-Etibbâ*'da “üştürgâv-peleng” maddesinde “Zürâfa didükleri hayvândur ki Türkîde galat idüp zurampa dirler.” diye ifade edilen (54. s.) sözcük için çeşitli sözlüklerde de benzer açıklamalar yapılmıştır. Örneğin; *Lehçetü'l-Lügat*'te şöyle dile getirilmektedir: “Zürnâpa: Meşhur hayvandır. Arabisi râ-i mu'cemenin zammı râ-i mühmelenin feth ve med ve teşdîdi fanın fethi ahirde hâ-i vakf ile zürâfadır. Fârisisi şütürgâv pelenktir. Hayvân-ı mezbûr şütürgâv pelenge müşabih olmakla bu üç isimle böylece tesmiye olunmuştur. Meşhurdur.” (626. s.). *Ferheng-i Şu'urî*'de de sözcük “şutur-gâv-peleng” maddesinde “Türkîde zurrâfeden galat “zurampa” derler.” şekliyle belirtilmiştir (2491. s.). Aynı zamanda *Galatât-ı Hafîd Efendi*'de de galat olarak kaydedilmiştir (196. s.).

Metinlerden, çeşitli ses değişikliklerine uğrayarak dilin bünyesine katılan galat sözcüklere başka örnekler de verilebilir:



*bâsilikûn*: Gözün uyuzuna ve perdesine ve seyle ve harâretlü olmayan göz uyuzlarına nâfi‘ bir kühdür. San‘atı mahallinde görüle. Ve bir merhem adıdır, Yûnânîdür. Vâsilikûndan galatdır, ya‘nî merhemü‘l-mülûk demekdür. Şâh-ı sürme demek vâsilikûn dedükleri gibidür. (NE, 133. s.).

*egseri*: Aslı yegserdür. Egseri andan galatdır (LE, 247. s.).

*kurnebît*: (kurnebît:) *Çiçek lahanası*dır. Galat idüp *kurnebît* dirler (MT, 135b/15-16 vr.).

*küfe*: (kûf:) Hacerü‘r-rahâ derler ki Türkçe değirmen taşı derler. Küfe taşı dahi bundan galattır (RF, 128. s.).

*pülüskün*: (ferencmüşk:) Elif ile *efrencmüşk* ve lâmla *felencmüşk* dahi dirler. Fârisîden mu‘arrebdir. *Karanfûl-i bostânî* dirler, ba‘zılar *misk otı* dahi dirler. Şâm-ı Şerîf‘den mukattar suyun getirürler, karanfûl suyu dirler, içenler karanfûl-i Hindî suyu zann iderler. Rûm‘da olan nev‘ine ‘aşşâblar *pülüskün* dirler, fileskinden galatdır (MT, 107a/2-5 vr.).

*sâç*: (zâc:) Türkçe kara boya derler ve bazıları galat edip sâç-ı Kıbrız derler (RF, 206. s.).

*sâlsâfrâz*: (sâsafrâz:) Yeni Dünya‘da zuhur eden edviyedendir. Kütüb-i mütekaddiminde yoktur. Bu isimle maruftur, bazıları galat edip sâlsâfrâz derler (RF, 166. s.).

*tâtûle*: Arapça cevz-i mâsil ve merkad dahi derler. Mısrîler dâtûre derler, tâtûle bundan galat ettiği zâhirdir (RF, 187. s.).

Aynı harfî ile yazılan sözcükler de yine değişikliğe uğrayıp galat kabul edilen örneklerdendir:

*‘abdü‘l-lezîz*: Galattır, sahihi habbü‘l-lezîzdür (RF, 25. s.).

*‘abdü‘s-selâm*: Mesela yebrûhü‘s-sanem gibi, ki avam galat edip ‘abdüsselâm derler (RF, 173. s.). Kelime *Ferheng-i Şu‘ûrî*‘de de “‘Arabîde yebrûhu‘s-sanem, Türkîde avam galat edip “abdüsselâm” derler.” açıklamasıyla yer alır (2129. s.).

*‘abdü‘s-selâtîn*: (mâhûdâne:) İsm-i Fârisîdir. Manası ishâl etmede yalnız kendi kâfidir demektir. Habbü‘l-mülûk ve habbü‘s-selâtîn dahi derler. Avam galat edip ‘abdü‘s-selâtîn derler (RF, 138. s.).

*öd*: (‘ûd:) Maruftur. Avam galat edip öd ağacı derler, harf-i elifte geçti (RF, 195. s.).

*şehriyye*: Hamîrden mamûl çorbalar dahi birkaç nevidir. Biri mezkûr erişte çorbasıdır ve biri şa‘riyyedir ki Türkîde galat edip şehriyye derler ve birine dahi tutmaç derler (RF, 105. s.).

*yulaf*: (sult:) Yulafdır ki ata yidürürler. ‘Alefden galatdır (LE, 144. s.).

Bazı sözcükler, iki kelimenin birleşmesi sonucunda ses değişikliğine uğramıştır. Metinlerde de aslı Farsça yapılı tamlama olarak kurulu bu biçimde kelimelere rastlanır:

*ceblehenc*: Sarı diken tohumudur Türkî. Halk galat edüp cebel-i hindî derler (NE, 217. s.).

*demürhindî*: Temr-i Hindîden galattır. Harf-i tâda temr-i Hindî zikr olundu (RF, 58. s.).

*kilermenî*: Gil-i Ermenîden galattır (RF, 126. s.).

Tarihî Türkçe tıp metinlerinde doğrudan *galat-ı meşhûr*, *galat-ı fâhiş*, *galat-ı avam*, *galat-ı ‘âmme* olarak nitelendirilen sözcüklerle ilgili de örnekler verilmiştir:

*gazzâz*: Nitekim ipek bayilerine kazzâz derler. Ayn-ı mu‘ceme ile gazzâz galat-ı avamdır (RF, 107. s.). *Ferheng-i Şu‘ûrî*‘de de “kazzâz” maddesinde “Garâbet-i ‘avamdır ki bir

kimesne kazzâz yazsa galattır diye gazzâz yazarlar. Hâlbuki gazzâz galattır.” açıklaması yer alır (2819. s.).

*hüsâme*: Galat-ı avamdır, sahihi huzâmedir. Hâ’-i mu‘cemedede zikr olunur (RF, 103. s.).

*safrân*: Galat-ı ‘âmedendir, sahihi za‘ferândır (RF, 163. s.).

*‘üdü’l-kahr*: ‘Üdü’l-kahr ‘Arabî ve Yûnânî degildir, galat-ı meşhûre şeydür (NE, 635. s.);  
*ûdü’l-kahr*: Galat-ı fâhiştir, galat-ı sahihi ‘üdü’l-kahrdır ki Arapça ‘âkırkarhâ ve ‘üdü’l-karh dahi derler (RF, 195. s.).

*zencefil*: Galat-ı avamdır. Sahihi zencebîldir, fasl-ı sânde gelir (RF, 208. s.).

*Galatât Sözlükleri*’nde anlam değişikliği olan kelimeler bahsinde *ahâlî* “sakin olanlar, oturanlar”, “insanlar, halk”; *doktor* “âlim ve fâzıl” kelimesi “hekim”; *hazz* “hisse, pay, kısımet”, “zevk, sürur”; *ıflah* “mesut ve muvaffak olma”, “selâmete çıkmak”; *rüzgâr* “zaman, vakit”, “yel, hava”; *zevk* “tatmak, tat”, “eğlenmek” manasında kullanılan çeşitli örnekler yer almaktadır (Kültürel, XXXI-XXXII. s.). Tarihî Türkçe tıp metinlerinde de anlam bakımından farklı şekilde değerlendirilen galat sözlerin varlığı bahis konusudur. Çalışmanın sınırları dâhilinde bu kelimelere birkaç örnek verilebilir:

*‘anber*: ‘Anber yağı direm 5. ‘Anber yağı deyü galata düşmeyeler ‘anber kendüsi yağdır (NY, 73. s.).

*el-vehl*: Korkmak ve galat idüp ve unitmak (LE, 264. s.).

*hîre*: ‘Arabîdür. Süksün ve ense dimekdür. Kafa ma‘nâsına. Hak budur ki bu lugat galat üzerine ittifâk kabilindendir (LE, 270. s.).

*lihyetü’-t-teys*: *Teke sakalu* dirler bir otdur. Birkaç cins olur. Türkçe *pamukluk oti* dirler, ba‘zılar *kîşûş* ve *kîsûs* dimişler. Bir çalıdır, üzerine lâden yagar ve kiçiler otlar ve sakallarına yapışur. Fi’l-hakîka andan cem‘ iderler. Binâ’ en-‘aleyh galat idüp bu ota *keçi sakalı* dimişler (MT, 193a/17-21 vr.).

*mâhûdâne*: Südlegen tohumıdır. *Habbü’l-mülûk* dirler ve *habbü’s-selâtîn* dahı dirler. Mülûk ve selâtîn bir ma‘nâya oldığı-çün lâkin ba‘zılar galata düşüp ikisi dahı ma‘rûf ve meşhûr olan habbü’s-selâtîn olmak zannı-la Türkîde galat idüp ‘*abdü’s-selâtîn* dedikleri devâya dahı ma‘hûdâne dediler. Hatâ’-i mahzdır. Harf-i hâda habbü’s-selâtîn resminde esâmî-i ‘adîdesi-le zikr olundu. Mâhûdâne Fârisîde kâfi li-nefsihî ma‘nâsnadır. Ma‘nâ cihetinden dahı ba‘zılar mâhûdâne dimekle mâhvî-dâne dimek murâddır ki mâhûyî dâne izâfet itmekle mâhû dimek habb dimekdür diyü vâfir galata düşüp ma‘rûf habbü’s-selâtîn olmak üzere zâhib olmuşlar (MT, 209b/15-210a/3 vr.).

*zeytûn yağı*: Arapça zeyt derler. Galat edenler zeyt yağı derler (RF, 209. s.).

## SONUÇ

Eski Uygur Türkçesi döneminden itibaren izlerine rastladığımız tarihî Türkçe tıp metinleri, Türk dilinin bütün yadigârları gibi ait olduğu dönemin genel dil özelliklerini yansıtan, söz varlığı açısından zengin muhtevalı kaynaklardır. Özellikle 14. yüzyıldan itibaren Anadolu’da önem kazanmış bu eserler, halkı bilgilendirmek, hastalara şifa olmak, kültür zenginliği oluşturmak, yöneticilerin ve halkın memnuniyetini kazanmak gibi pek çok amaçla yazılmıştır. Söz konusu eserler, sahip oldukları gerek Türkçe gerek alıntı kelimelerle toplum dilinin çeşitliliğini ve zenginliğini ortaya koymaktadır.

Türkçe söz varlığında farklı bir kategori olarak nitelendirilen galatlar, Arapça, Farsça vb. dillerden Türkçeye ses, şekil, anlam değişikliklerine uğrayarak katılan sözcüklerdir. Osmanlı Türkçesi döneminde galatlar konusunda pek çok müstakil eser yazılmıştır. Galat sözlerin yalnızca galatlara dair kaynaklar değil çeşitli edebî eserlerde de konu edildiği bunların yanı sıra tıp metinlerinde de müellifler tarafından galat kabul edilen sözlerin varlığı dikkati çekmiştir. Döneme ait tıp metinleri incelendiğinde galat kelimesinin “yanılma, hata etme” anlamıyla ve yabancı dillerden Türkçeye geçen, çeşitli değişikliklere uğrayarak kullanılan ve aynı zamanda hatalı kabul edilen sözleri ifade etmek üzere iki şekilde dile getirildiği görülür. Bu çalışmada da *Nizâmü'l-Edviye*, *Lisânü'l-Etibbâ*, *Müfredât-ı Tibbiyye*, *Risâle-i Feyziyye fî Lügâti'l-Müfredâti't-Tibbiyye*, *Neşati Yağı* gibi tarihî Türkçe tıp metinlerindeki galat sözler tespit edilerek değerlendirilmiştir. Değerlendirme yapılırken sözcükler, bahsedildiği eserlerin dışında galatât sözlükleri başta olmak üzere farklı sözlüklerdeki biçimleriyle de ele alınmıştır. Çalışmaya konu edilen eserlerin yüzyılları göz önünde bulundurulduğunda galatlara dair sözlüklerin 19. yüzyılda kaleme alındığı düşünülürse 17. ve 18. yüzyıllarda kaydedilen eserlerde galat sözlerin yer alması bu sözcüklerin kayıtlarını daha erken yüzyıllara taşımakta, aynı zamanda bu durum aydınların Arapça, Farsça vb. yabancı dilleri iyi bildiğini göstermektedir. Galat sözlerin tespiti Türkçe söz varlığının yanı sıra Türk dil bilgisinin ses bilgisi, şekil bilgisi, anlam bilgisi, köken bilgisi gibi alt dallarıyla da ilişkilidir.

## KAYNAKLAR

- Ahmed Vefik Paşa (1306/1888) *Lehce-i Osmâni*, Mahmut Bey Matbaası, Dersaâdet.
- Ali Nazîmâ-Faik Reşad (2018) *Mükemmel Osmanlı Lügati* (4. baskı), haz. Necat Birinci vd., Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Ali Seydî (1324/1906) *Defter-i Galatât*, Dersaâdet.
- AYVERDİ, İlhan (2008) *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*, 3 cilt, Kubbealtı Neşriyatı, İstanbul. [MBTS]
- ÇAĞBAYIR, Yaşar (2007) *Orhun Yazıtlarından Günümüze Türkiye Türkçesinin Söz Varlığı Ötüken Türkçe Sözlük*, 2. c., Ötüken Neşriyat, İstanbul. [ÖTS]
- DOĞAN, Şaban (2012) *Ebulfez Mustafa Efendi, Risâle-i Feyziyye Fî Lügâti'l-Müfredâti't-Tibbiyye* (2. basım), Değişim Yayınları, İstanbul. [RF]
- Fazlızâde Mehmed Çelebi (1763) *Müfredât-ı Tibbiyye*, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye No: 01017, İstanbul. [MT]
- Hüseyin Remzî (2018) *Lügat-i Remzî*, 1. c., haz. Ali Birinci, Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları, İstanbul.
- KAÇALIN, Mustafa (1996) “Galat”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 13. c., İstanbul, 300-303. s.
- KAYA, Fatih (2018) *Lisânü'l-Etibbâ, Tabiplerin Dili, Giriş-Çeviriyazılı Metin-Söz Varlığı-Madde Başları Dizini*, Hiperlink Yayınları, İstanbul. [LE]
- Kerküklü Ahmed Ziyaeddin (1319/1901) *Mecmûam*, İstanbul.
- KÜLTÜRAL, Zuhâl (2009) *Galatât Sözlükleri*, Simurg Yayınları, İstanbul.

Mehmed Hafid Efendi (1221/1806) *Ed-Dürerü'l-Müntehabâtü'l-Mensûre fî Islâhi'l-Galatâtü'l-Meşhûre (Galatât-ı Hafid Efendi)*, İstanbul.

Muallim Nâcî (2021) *Lûgat-i Nâcî* (2. baskı), haz. Ahmet Kartal, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Mustafa İzzet (1302/1884) *Tashihü'l-galatât ve'l-muharrefât fi'l-esmâ' ve'l-lugât*, İstanbul.

Sakızlı İsa Efendi (2019) *Nizâmü'l-Edviye*, haz. Mükerrerem Bedizel Aydın ve Sibel Murad, Türkiye Bilimler Akademisi, Ankara. [NE]

SARI, Nil-TUĞ, Ramazan (2009) *Derviş Mehmed - Neşati Yağı Tıbbi Yağlar Üzerine Bir Risale*, Merkezefendi Geleneksel Tıp Derneği, İstanbul. [NY]

Şemseddin Sami (2015) *Kamus-ı Türkî*, haz. Paşa Yavuzarslan, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Şeyhülislam Mehmed Esad Efendi (2022) *Lehçetü'l-Lûgat* (2. baskı), haz. H. Ahmet Kırkkılıç, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Şu'ûrî Hasan Efendi (2019) *Ferheng-i Şu'ûrî*, C. 1-4, haz. Ozan Yılmaz, Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları, İstanbul.

TDK (2019) *Türkçe Sözlük* (11.baskı), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara. [TS]

YILMAZ, Ayşe (2018) *Mehmed Salâhî'nin Kâmûs-ı Osmânî'si ve Eserdeki Divan Şiiri Unsurları*, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.

## TANZİMAT'TAN CUMHURİYET'E TÜRKÇE VE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Celal DEMİR\*

### ÖZET

Osmanlı eğitim kurumlarında Türkçenin düzenli olarak öğretilmesine Tanzimat'ın ilk yıllarından itibaren başladığını görürüz. Ancak bu dönemde Türkçe öğretimi ile Türkçe dil bilgisi öğretimi daima ayrı öğrenme alanları olarak düşünülmüştür. Tüm programlarda her öğrenme alanı için ayrı ders saatleri belirlenmiş ve dersler birbirinden bağımsız okutulmuştur.

Bu uygulamalarda, Türkçe dil becerileri ve Türkçe dil bilgisi dersleri, herhangi bir müfredatı değil, mekteplerin kuruluş/küşad nizamnâmeleri esas alınarak okutulmuştur.

Türkçe dil bilgisi dersleri, Osmanlı eğitim sistemi içindeki İptidai, Rüştîye, İdadi, Sultani mekteplerinde ve Muallim Mekteplerinde; *Kavâid*, *Sarf ü Nahv (Sarf ve Nahiv)*, *Sarf ü Nahv-i Osmânî*, *Kavâid-i Osmâniye*, *Lisân-ı Osmânî*, *Kavâid ve İmlâ* gibi adlarla okutulmuştur. Bu dersler için yazılan ders kitaplarında Arap gramerleri esas alınmış, gerek kelime türlerinin sınıflandırılmasında gerekse gramer kategorilerinin adlandırılmasında daha çok Arapça terimler tercih edilmiştir. Ancak bazı yazarların kitaplarında Türkçenin kurallarına daha çok yer verdiğini hatta kitaplarını isimlendirirken de Türkçe/Türkî kelimesini tercih ettiklerini görürüz: *Muhtasar Sarf-ı Türkî*, Ahmet Rasim (1891), *Türk Dilinin Sarf ü Nahvi*, Anton Tıngır (Tarihsiz), *İlm-i Sarf-ı Türkî*, Süleyman Hüsnü Paşa (1876), *Hülâsa-i Lisân-ı Türkî*, Mehmet İhsan

(1902), *Türkçe Sarf ü Nahv*, Hüseyin Cahit (1908) gibi. Bu çerçevede Tanzimat ve II. Meşrutiyet Dönemlerinde Türkçenin yüzden fazla grameri (okul grameri) yazılmıştır. Bu kitaplar içerik yönünden İptidai, Rüştîye, İdadi, Sultanilerde ve Muallim mekteplerine göre muhtasar (kısaltılmış) ve mutavvel/mufassal (ayrıntılı) olarak düzenlenmiştir.

Türkçe dil becerileri (okuma ve yazma eğitimi) ise yine İptidai, Rüştîye, İdadi, Sultanilerde ve Muallim Mekteplerine *Kıraat, Tahrir, İnşâ, İnşâd, Kitabet, İzahlı Edebî Kıraat, Kıraat-ı Türkî, Usul-i Tahrir, Ezber ve İnşad, İnşâ, İnşâ-yı Türkî, Tatbikat-ı Belagat-ı Osmaniye, Kitabet-i Resmiye ve Münşeât-İnşâ* gibi adlarla okutulmuştur. Bu dersler için yazılmış kitaplardan bazıları da şunlardır: *Çocuklara Münşeât Yahut Rik'a Hattıyla Mektup Numuneleri*, Emin (1895), *Nazarî ve Amelî Usul-i Kitâbet*, Âsımzâde Ali Haydar (1895), *Hanımlara Mahsus Usul-i Kitâbet ve İnşâ*, Mehmet Fuat (1898), *Kitâbet Dersleri*, Ali Seydi (1904), *Sanat-ı Tahrir*, Baha Necip (1908), *Çocuklara Usul-i İnşâ ve Kitâbet*, İbrahim Edhem (1912), *Amelî Kitâbet ve Usul-ı Tahrir*, Mehmet Asım (1912), *Kavâid-i Tahrir*, Süleyman Şevket, (1911), *Usul-i Tahrir*, Mustafa Nuri (1916).

Cumhuriyet Dönemi'nin ilk programları olan 1924 Programında ve 1927 Programında da II. Meşrutiyet Dönemi'ndeki uygulamalara devam edilmiştir. 1929 Programında ise dil bilgisi dersleri *Gramer* adıyla, dil becerisi dersleri ise *Tahrir* ve *Kıraat* adıyla okutulmuştur. Bu uygulamaya daha sonraki dönemlerde de devam edilmiş, Türkçe öğretimi dersleri Ortaokul ve Liselerde *Dil bilgisi* ve *Kompozisyon* adıyla 2000'li yıllara kadar iki farklı ders olarak okutulmuştur. Ancak 2005/2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile dil bilgisi ve dil becerisi birbiriyle ilişkilendirilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe öğretimi, Dil bilgisi öğretimi, Gramer, Kıraat, Tahrir

## GİRİŞ

Türkçenin Osmanlı mekteplerinde eğitim dili olması ve müstakil bir ders olarak okutulması, kısaca Türk diline sahip çıkılması fikri, Tanzimat'ın ilk yıllarında önce devlet adamları arasında itibar görmeye başlamıştır. Ethem Pertev Paşa'nın hece vezni ile ve sade bir Türkçeyle yazdığı şiirler, Âkif Paşa'nın Saraya kendisinin affi için yazdığı mektup, hem üslup itibarıyla hem de kullanılan kelimelerin konuşma dilinden seçilmesi bakımından daha sonra Tanzimat dönemi şair ve yazarlarına ilham kaynağı olmuştur. “Mustafa Reşit Paşa, Sadık Rıfat Paşa, Âli ve Fuat Paşalar bu yolda cesaretle yürümüşlerdir. Âli Paşa, kaba Türkçe yazmakla övünürdü. Devlet adamları arasında, medreseden yetişmiş olmakla beraber, dil konusunda en ileri gitmiş olan kuşku yok ki, Ahmet Cevdet Paşa olmuştur.” (Karal, 1994: 58). Cevdet Paşa'nın, **iptidai** mekteplerine ve özellikle **Rüştîyelere** öğretmen yetiştirmek amacıyla 1848'de **Darümuallimin**'i kurduğunu ve bu okulun programına Arapçadan fazla **Türkçe** dersi koyduğunu görüyoruz.

1850'de **Encümen-i Daniş**'in kurulmasında büyük emeği geçen Ahmet Cevdet Paşa, hazırladığı kuruluş lâyihasında “Akademi, Türk dilini geliştirmeye çalışacaktır. Bu dil ihmal edilmiştir. Eskiler eserlerinde Arapça ve Farsça kelimelere o kadar yer vermişlerdir ki, bir sahifede ancak bir iki Türkçe sözcüğe rastlanmaktadır” (Karal, 1994: 59) diyerek devlet adamlarının Türk dili hakkındaki düşüncelerine açıklık getirmiştir.

1869'ta maarif nazırı Safvet Paşa döneminde çıkarılan *Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi* Osmanlı maarifinin bütün eksik ve yanlışlıklarını giderecek mahiyette geniş ve uzun vadeli bir proje niteliği taşıyordu. **İptidai** mekteplerinden **Darülfünuna** (üniversiteye) kadar tüm eğitim kurumlarının yapılanması, programları, hangi şartlarda hangi mahalde açılacağı, bunların nasıl yönetileceği, giderlerinin nereden karşılanacağı gibi eğitim-öğretimle ilgili tüm meseleler bu nizamname ile düzenlenmiş ve karara bağlanmıştı. Bu nizamnamede anlatılan ve yapılması öngörülen işlerin hayata geçirilmesi, mevcut ekonomik şartlarda asla mümkün değildi. Açılması ifade edilen okulların açılışı öngörülen teşkilatlanma ve diğer hususlar tatbik edilirken bu hükümlere çoğu kez uyulmamış ve kısmen de değiştirilerek hayata geçirmek zorunda kalınmıştır.

Devlet adamlarının Türkçeye sahip çıkma düşüncesi onların önderlik edip açtığı **Rüştiye**, **İdadi**, **Sultani** ve **Muallim Mektepleri** gibi Tanzimat mekteplerinin programına da yansımış, Türkçe; **Kavaid**, **Lisan-ı Osmani**, **Osmani**, **Kitabet**, **Sarf ü Nahv**, **Kavaid-i Osmani** gibi farklı adlarla okutulmuştur. Türkçe derslerinin bütün okullarda bu adlarla okutulduğu, ancak "**Türkçe**" kelimesi yerine de "**Lisan-ı Osmani**" sözünün kullanıldığı ve adlandırma ile Osmanlı Türkçesi gramerinin kastedildiği bilinmektedir. **Lisan-ı Osmani** bugünkü ifade şekli ile **Osmanlı Türkçesi** (Osmanlıca)dir. Devletin kültür dili olan **Osmanlı Türkçesi** içinde bol miktarda Arapça Farsça menşeli kelimeler ve tamlamalar bulunuyordu. Bu durum, resmî dilde beş yüz yıldan uzun süren bir gelişmenin sonucuydu. Bu dilin öğrenciye hakkıyla öğretilmesi için Türkçeye (Osmanlı Türkçesi) girmiş olan Arapça Farsça kuralların da öğretilmesi gerekiyordu. Türkçenin öğretimindeki asıl problem de buradan kaynaklanıyordu. İlk açılan rüştiyelerdeki Türkçe dersleri bu durumu bütün açıklığı ile ortaya koymaktadır:

"Umum **Mekatib-i Rüşdiyyede** Okunacak Ulûm ve Fünûn'un haftalık Aded-i Dürûsu'nda derslerin konu dökümü şöyledir: Arabiden mehuz kelimatın tesmiye ve cem'i, İzafet-i Arabiye, İzafet-i Farisiye, Kelimat-ı Türkiye'nin Farisî ve Arabî, kelimatı Farisiyenin Arabî kaidesince izafın yapılamayacağı: Arabî Terkiib-i Vasfı, Farisi, Terkiib-i Vasfı, Mutabakat Vasfı, Te'ris ve Tezkir, Arabî Vasf-ı Terkiibi, Emva-yı Arabî ve Farisîden mehuz âdetler, Temrinler Arabî ve Farisiden mehuz zemair ve esami-i işaret ve müphemmat hakkında tafsilat, temrinat, masadır-i Arabiye; binada Türkçede ziyade müstamel bablar, manalarıyla beraber ef'al, tef'il, müfa'ale, infial, iftial, istifal ve bunların Türkçede en ziyade olan müştekkatı, ism-i fail, ism-i meful, mübalağa ile ism-i fail, ism-i zaman, ism-i mekân temrinat, Arabî ve Farisîden mehuz edevat manalarıyla ve mevki-i istimalleriyle irade edilecektir." (Maarif Nezareti, 1899).

Ahmet Cevdet Paşa 1848'de açılan **Darümuallimin**'in temel dersleri arasına Türkçeyi koymuş ve ders saatini yüksek tutmuştur.

Bu dönemdeki dikkat çekici çalışmalardan biri de alfabe konusunda olmuştur. Arap harflerinin Türkçeyi yazıp okumaya müsait olmadığı fikri, eskilere dayanmakla (Baymur, 1938: 105) birlikte bu alfabenin değiştirilmesi yahut ıslahı konusunda ilk ciddi teşebbüsler hatta alternatif alfabe önerisi yine Tanzimat döneminde gerçekleşmiştir. "Bu sahada ilk büyük reform Kayserili **Dr. Rüşti** tarafından yapılmıştır. Rüşti Bey'in 1274(1856) tarihinde neşrettiği **Nuhbetü'l-Etful** adlı risâle bizde ilk Türkçe alfabedir" (Baymur, 1944).

Okuma-yazmayı öğretme konusunda ise **Selim Sabit Bey**'in getirdiği yenilikten söz etmek gerekir. Selim Sabit, 1873'te neşrettiği **Rehnu-ma-yı muallimin** adlı kitabında ilk okuma-yazma eğitimine geniş yer vermiştir.

1894'te **Feraizcizâde Mehmet Şakir Efendi** de, *Perseng-i Sarf-ı Lisan-ı Ademi ve Şükûfe Nisar-ı Zebân-ı Umumî ve Osmanî* adlı yazma eserinde mevcut alfabenin ıslah edilmesinden yana tavır koymuştur (Karal, 1994).

Basının, **Agâh Efendi** ile **İbrahim Şinasi Efendi**'nin günlük çıkarmaya başladığı *Tercüman-ı Ahval* gazetesi ile 1860' tan itibaren hareketli bir döneme girdiği görülmektedir. Bir yandan yeni okulların çoğalması, bir yandan gazete ve dergilerin peş peşe çıkarılması İstanbul Türkçesi'nin yazı dili üzerindeki etkisini artırmıştır.

Tanzimatın mimarı **Mustafa Reşit Paşa**, devlet dairelerinde kullanılacak yazı tekniklerinin okullarda öğretilmesi için yeni açılan okulların programına "**inşa ve kitabet**" dersi koydurttu. **Ali Paşa** ise kaba Türkçe yazmakla övünürdü. **Cevdet Paşa** bir medreseli olmasına karşın düz ve yalın Türkçe ile anlatılamayacak konu ve kavram bulunmadığı inancındaydı (Sakaoğlu, 1991).

Gazete ve dergilerin, telif eserlerin çoğalmaya başlamasıyla okuyucuya (halka) nasıl bir dille hitap edileceği konusu da tartışılmaya başlanmıştı. Tanzimat dönemi aydınının getirmek istediği bir yenilik de halka kendi kullandığı dil ile hitap etmekte, ancak bu şekilde batıdaki fikir akımlarından, meşrutiyet kavramından, modernleşmekten bahsedilebilir halk bilinçlendirilebilirdi (Banarlı, 1972: 37).

1859'da **Mektebi-i Mülkiye** kuruldu.\* Bu tarihte Nazır olan **Hayrullah Efendi** okul öğrencilerinin iyi memurlar arasından seçilmesini istemiştir. Bu okul, yönetici olarak görevlendirilecek memurlara eğitim verecek bir kurum olarak açılmıştı. Eğitim süresi iki yıldır. Türkçe dersleri; 1. sınıfta, *Türkçe inşâ*, 2. sınıfta *Türkçe gramer* ve *inşâ-yı Türkî* adıyla okutulmuştur (Yücel, 1944: 120).

Görüldüğü gibi gerek yüksek okullara ve askerî okullara, gerekse devlet memurluğuna aday yetiştirmek amacıyla açılan her yeni okula ya *Lisan-ı Osmanî* adıyla ya da *Türkî* adıyla Türkçe dersleri konmuştur. Ayrıca *İnşa*, *İmla*, *Tahrir* adlarıyla açılan derslerde de yine Türkçe metinler üzerinde Türkçe dersi verilmiştir.

Maarif tarihimizde ilk maarif nazırı olan **Abdurrahman Sami Paşa** zamanında hazırlanan 3 Mart 1861 tarihli "**Maarif Nezareti'nin Vazifelerine Dair Maddeler**" başlığını taşıyan bir belgede Türkçe öğretimiyle ilgili çok önemli hükümler vardır. **Maarif-i Umûmiye Nezareti**'nin vazifelerini anlatan bu 6 maddeli belgenin 2. ve 5. maddeleri şöyledir:

**2. Madde:** Umumî okullar; birincisi, ikincisi **Rüştiye** ve üçüncüsü **Mekâtib-i Fünûn-ı Mütenevvia** olmak üzere üç dereceye ayrılmıştır. Birinci derecede okullar, okumak, yazmak ve din derslerini belletmekle görevli oldukları için Müslüman ve Hristiyan karışık olmayacaklardır.

**5. Madde:** Birinci ve ikinci derecedeki okullarda öğretim Türk diliyle yapılacak, gereken kitaplar Türkçeye tercüme edilerek okutulacaktır. Okullardaki öğretmenler; Türk diliyle öğretime yetkili kişiler arasından seçilecektir (Unat, 1964:20-22; Koçer, 1970: 64).

1866'da kurulan **Cemiyet-i Tıbbiye-i Osmaniye**, tıp eğitiminin Türkçe yapılmasını sağlamak amacıyla kurulmuştu. Başta **Kırmılı Aziz Efendi** olmak üzere bu kurumu meydana getirenlerin gayretleri ve birçok şair ve yazarın bu düşünceyi desteklemesi

\*Kuruluşunda orta dereceli bir okul olan Mekteb-i Mülkiye II. Abdülhamit döneminde yüksekokul hâline getirilmiştir.

sonucunda tıp eğitiminin Türkçe yapılması gerektiği yönünde kuvvetli bir düşünce oluşmuştur. Bunun bir sonucu olarak eğitim dili Türkçe olmak üzere **Mekteb-i Tıbbiye-yi Mülkiye** açılmış, 1870’te **Dârü’ş-Şûra-i Askerî** kararı ile **Askerî Tıbbiye**’de Türkçe öğretime geçilmiştir (Levend, 1972: 106-107). 1870’te düzenli eğitime başlayan **Darülfünun**’da da dersler Türkçe işleniyordu.

**Encümen-i Danişin** kuruluş amaçları arasında Darülfünun’a ders kitabı yazmak veya temin etmek de vardı. Ancak burada “Türk dilinin imlâsının ıslahı, gramerinin yapılması, lügatlerinin toplanması, terimlerinin tespiti gibi Osmanlı maarifi için en hayati meseleler de ele alındı. Fuat Paşa ile Cevdet Paşanın hazırladığı **Kavaid** adlı Türkçe gramer, bu encümenin ilk eseri olmuştur.” (Koçer, 1970: 228).

**Cevdet Paşa** daha sonra bu kitabı kısaltarak **Medhal-i Kavâid** adıyla, daha sonra bunun da kısaltılmışı (muhtasar) olan **Kavaid-i Türkî**’yi yayımlamıştır. Cevdet Paşa Maarif Nazırı olduğu dönemde bir de **belagat** kitabı yazmaya başlamış, bu çalışmasını daha sonra **Hukuk Mektebi**’nde hocalığa başladıktan sonra tamamlamıştır.

“**Halk için yazmak**”, “**Halk için edebiyat**”, “**Halk dili**” gibi sözler Tanzimat dönemi yazar ve şairleri tarafından sık sık telâffuz edilmeye başlamıştı. Eskiden “kaba Türkçe” denilen İstanbul ağzına artık “halk lisanı” deniyordu. Bunun önemli temsilcisi **Ahmet Mithat Efendi** idi. Ahmet Mithat Efendi kendisini “Hace-i Evvel” olarak değerlendiriyor ve yazılarıyla bilinçli bir okuyucu kitlesi oluşturmaya çalışıyordu. “**Ehemmiyetli bir lâyahadır**” başlıklı yazısında da şöyle demektedir:

“En evvel kalem sahiplerine şunu sormak isterim ki bizim kendimize mahsus bir lisanımız yok mudur? Türkistan’da söylenmekte olan Türkçeyi gösterecekler öyle değil mi? Hayır o lisan bizim lisanımız değildir. Bundan altı yedi asır mukaddem bizim lisanımız idi: fakat şimdi değil. O Türkçe bizim lisanımız olmadığı gibi Arabî Farisî dahi bizim lisanımız değildir. Amma denilecek ki bizim lisanımız herhâlde bunlardan hariç olamıyor. Hariç olmadığı gibi dâhilinde de sayılmıyor. Türkistan’dan bir Türk ve Arabistan’dan bir Arap ve Şiraz’dan bir Acem getirsek edebiyatımızdan en güzel parçayı bunlara okursak hangisi anlar? Şüphe yok ki hiçbirisi anlayamaz. Tamam! İşte bunların hiçbirinin anlayamadığı lisan bizim lisanımızdır, diyelim. Hayır, onu da diyemeyiz. Çünkü o parçayı bize okudukları zaman biz de anlayamıyoruz. (...) Pekâlâ, ne yapalım? Lisansız mı kalalım? Hayır. Halkımızın kullandığı bir lisan yok mu? İşte onu millet lisanı yapalım. Arapça ve Farsçanın ne kadar izafeleri ne kadar sıfatları varsa kaldırıversek yazdığımız şeyleri bugün yedi yüz kişi anlayabilmekte ise yarın mutlaka yedi bin kişi anlar” (Ahmet Midhat, 1288).

**Ali Süavi Bey** de halk lisanını hâkim kılmak istediğini **Muhbir** gazetesinin ilk sayısına yazdığı ön sözü şu cümlelerle bitiriyor. “Tasrih-i Caiz olan her şeyi, âsîtânedeki kullanılan adi lisan ile yani herkesin anlayabileceği ifade ile yazacağız” (Levend, 1972: 115). Ali Süavi bir başka yazısında problemin temeline inerek tartışmayı genişletmiştir. Ona göre dilimizin adı **Lisan-ı Osmanî** değil, **Lisan-ı Türkî**’dir. Çünkü birincisi siyasi bir isimlendirme, ikincisi hakikattir. Bu konudaki görüşlerini dile getirdikten sonra şöyle devam etmektedir: “Bir adam bir kere ele alıp, okuyup anlamadığı şeyi bir daha ele alıp okur mu? Ezcümle sanayi ve Fünûna dair kitapları, mesela bir ziraat kitabı nasıl okunsun? İçinde Arapça ve Farsça lügatler var ama toprak altına gömülmüş hazine gibi ezcümle “**telkih**” yazılmış; ne olur telkih yerine “**aş**” yazılmalı idi? Lisanımız yoluna konulsun. İşte



aşı lâfını herkes anlarken telkih yazmanın lüzumu nedir? Sonra “yoksa” yazsınlar “yohsa” değil, **akşam** yazsınlar “**ahşam**” değil, Milletimizi maariften habersiz bırakan bu gibi şeyler değil midir?” (Yücel, 1957: 189).

Bu düşünceye devrin önemli simalarından Ziya Paşa da “**Şiir ve İnşa**” başlıklı makale ile iştirak etmiş dilimizin ve edebiyatımızın nasıl millî olacağı konusundaki görüşlerini ifade etmiştir.

**Ziya Paşa**, devlet yazışmalarında kullanılan dil hakkında şöyle demektedir: “Maliye dairesinden çıkan bir yazıyı yazan okuyabilir; ama elinden yazı alınsa ve yazı konusunu anlatması istense, anlatamaz. Sorgu hâkimi, davalıya konuşulan **Türkçe** ile soru sorar ve cevaplar alır. Fakat tutanağını resmî ifade ile yazar. O hâliyle tutanağı davalıya okuduğu vakit, davalı sözlerinin adeta Arapçaya çevrilmiş olduğunu sanarak hiçbir şey anlamaz ve nezaket gereği tutanağın altına mührünü veya parmağını basar.” (Sungu, 1941: 43).

Dönemin önemli simalarından **Namık Kemal** de, “**Lisan-ı Osmanî’nin Edebiyatı Hakkında Bazı Mülâhazat**” başlıklı makalesinde Türkçenin mükemmel bir gramerinin yazılması gerektiğini vurgulamıştır (Ekiz, 1984: 18).

Tanzimat Dönemi’nde gerek devlet ricalinin gerekse basında adı duyulan münevver kesimin **Türk dili, Lisan-ı Türkî, Lisan-ı Osmanî, Halk lisanı, kaba Türkçe** gibi sözler üzerindeki düşüncesi yaşayan Türkçe lehine değişme dönemine girmiştir. Bu eğilim mekteplerin programlarına da yansımıştır.

1873’te orta dereceli bir okul olarak açılan **Darüşşafaka**’da Namık Kemal ve dönemin diğer edebiyatçıları ücretsiz dil ve edebiyat dersleri vermişlerdir (Yücel, 1957: 189). Bu okulda öğrenim gören Ahmet Rasim; Şair Hakkı Bey, Salim Bey, Menemenlizade Tahir Bey, Muallim Feyzi gibi devrin meşhur şairlerinden **Beyan-ı Bedî’î, Mebânî, İnşâ, Sarf ve Nahiv** derslerini aldığını ifade etmektedir (Ahmet Rasim, 1980: 67).

1869 Nizamnâmesine göre **Rüştiye** programlarına **Lisan-ı Osmanî Kavâid, İmla ve İnşâ, Müntehabat-ı Edebiye** (Kız Rüştiyelerinde) dersleri konulmuş; **İdadiler**’de 1873’ten itibaren **Mükemmel Türkçe Kitabet** ve **İnşâ** ile **Edebiyat** dersleri okutulmuştur. **Sultanilerde** ise **Lisan-ı Osmanî** dersi okutulmuştur. II. Meşrutiyet’in ilanından sonra gelişen Türkçülük akımının etkisiyle **Sultanilerin** programlarına 1909-1910 öğretim yılından itibaren ilk defa **Edebiyat Tarihi** dersi konulmuştur (Ergin, 1977; Kodaman, 1991; Akyüz, 1989; Berkes, 1978). Nizamnâme ile de ilköğretim zorunlu hâle getirilmiş iptidailerde uygulanacak programa **Elifba, Yazı** ve **Lügat** dersleri konmuştur (Sakaoğlu, 1991: 76).

“Maarif-i Umumiye Nizamnâmesinde İdadiler ve Sultani mektepleri için düşünülmüş olan muntazam bir müfredat programı görüyoruz. İdadilerde üç yıl süreyle **Mükemmel Türkçe ve Kitabet** dersi okutulması planlanmıştır.” (Yücel, 1944: 139).

II. Mahmut döneminde başlayıp II. Abdülhamit döneminde devam eden Osmanlı Devleti maarif politikası “Osmanlılık” düşüncesi üzerine oturtulmuştu, millî bir cephesi yoktu. Ancak Abdülhamid döneminde millî eğitim politikasına doğru hafif kıpırdanmalar olduğu söylenebilir. 1876 Anayasası’nda resmî dilin Türkçe olduğu, devlet dairelerine alınacak kişilerin Türkçe bilmesi ve mecliste yapılacak konuşmaların Türkçe yapılması gerektiği hükmü (Karal, 1994: 61), **Galatasaray Sultanisinde** II. Abdülhamid’in emri ile **Tedrisat-ı Lisan-ı Osmanî Nezareti** (Türkçe Dersleri Bölüm Başkanlığı) kurulması ve buraya da Nazır olarak Bab-ı Âli’den **Mustafa**

**Cemil Bey**'in atanması (Kodaman, 1991: 142) **Galatasaray Sultanisi**'ndeki diğer olumsuz gelişmelere getirilen çözüm arayışlarının millî karakterde olması, **Mekteb-i Mülkiye** ve **Darülfünun**'da derslerin Türkçe işlenmesi, 1894'ten sonra Türkçenin azınlık okullarında mecburi ders hâline getirilmesi gibi gelişmeler, devletin maarif politikasında millîlik lehine tavır aldığını göstermektedir.

1877'de Ahmet Vefik Paşa **Lehçe-i Osmanî**'yi tamamlamış, **Şemsettin Sami Bey Kamus-ı Türkî**'yi 1901'de yayınlamıştır.

Daha önce başlamış olan “Lisan-ı Osmanî mi” “Lisan-ı Türkî mi” tartışmasında **Lisan-ı Türkî**'den yana olanlar çoğalmıştır. İç ve dış siyasette **Osmanlılık** düşüncesi zayıflamaya, Osmanlı maarif politikası inandırıcılığını yitirmeye başlamıştır. **Mehmet Emin Bey** (Yurdakul) 1897'de yayınladığı şiir kitabının adını **Türkçe Şiirler** koymuş ve bu davranışıyla büyük takdir toplamıştır.

1876 Anayasası'nın 18. maddesinde **Osmanlı Devleti'nin** resmî dilinin **Türkçe** olduğu hükmü getirilmiştir. Ayrıca Türkçe bilmeyenlerin devlet hizmeti göremeyecekleri de hükme bağlanmıştır.

“Anayasada, Türkçenin resmî dil olarak belirtilmiş olmasından yararlanılarak devletin ilkokullarında Türkçe zorunlu dil durumuna getirildi. Şu şartla ki, Türk olmayan topluluklar, çoğunluk buldukları bölgelerde Türkçenin yanında kendi dillerini de okutabileceklerdi. Devletin bu tedbirine, başta Rumlar olmak üzere, azınlıklar direniş geçtiler. Bu karara Türk olmayan Müslümanlar da karşı çıkmıştı. Bu tedbiri bir **Türkleştirme** siyaseti olarak görüyorlardı.” (Karal, 1994: 77).

Balkanlardaki isyanlar, direniş hareketleri; Doğuda ve Batıda kaybedilen topraklardaki Türklerin yurtlarından sürülüp atılması, bunların Anadolu'ya göç ettirilmesi gibi devlet-millet aleyhinde gelişen olumsuzluklar da, Osmanlı aydınını millî değerler üzerinde düşünmeye zorlamış, Türklük ve Türkçecilik düşüncesi iyice yaygınlık kazanmaya başlamıştır.

II. Abdülhamid döneminde **Türkçenin** tarihi de araştırılmaya başlanmıştır. **Şemseddin Sami Bey Kamus-ı Türkî**'nin ön sözünde Türk dilinin kaynağı, tarihî gelişimi ve özellikleri üzerinde durmuş, Arapça ve Farsça kelimeler yerine Çağatayca'dan kelimeler alınabileceğini ifade etmiştir. Bu dönemde Türkçenin Osmanlı lisanı olduğu görüşü iyice zayıflamış ve Türkçenin Şinasi'nin deyiimi ile “**Millet-i Hakime**”nin (İbrahim Şinasi, 21 Ekim 1860) dili olduğu büyük bir kesimin kabul ettiği bir anlayış hâline gelmiştir.

1876 Kanun-ı Esasi'nin 18. maddesinde **Osmanlı Devleti'nin** resmî dilinin **Türkçe** olduğu tespit edilmişti. Ancak daha Meclis-i Mebusan'ın ilk toplantısında üzerinde hiç düşünülmemiş bir gerçek ortaya çıkmıştı:

**Meclis-i Mebusan**'ın üyeleri ülkenin her tarafından gelip toplanmıştı. Bunların konuştuğu Türkçe, İstanbul Türkçesine hiç benzemiyordu. “İlk Mebuslar Meclisi toplandığı vakit, Türkçenin o vakte kadar üzerinde pek durulmayan yeni bir hastalığı çıktı. Mebuslar, geldikleri bölgelerde konuşulan Türkçe ile konuşuyorlardı. Bölgelere göre Türkçenin lehçeleri de değişmekte idi. Öyle ki zabıt katipleri görev yapamaz oldular. Ahmet Midhat Efendi zabıt tutmaya ve söylenenleri yazı diline çevirmeye memur

edilmişti. Kolay iş değildi bu. Bir gün dayanamayıp bayıldı; mecliste çalışmalar ertelendi. Mebuslar, ilk kez olmak üzere, Türkçenin bu kadar çeşitli biçimlerde söylendiğini görmeye hayret içinde kaldılar. Öte yandan, İstanbul halkı İstanbullu olmayan mebusların, onlar da İstanbul halkının Türkçesi ile alay eder oldular. Bu durum, Türkçenin düzenlenmesi yolundaki kanaati kökleştiren ve çalışmaları hızlandıran yeni bir faktör oldu.” (Karal, 1996: 61).

**Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi**'inde öğretmen okullarının çoğaltılması da öngörülmüştü. Vilayet merkezlerine öğretmen okulları bu dönemde açılmaya başlamıştır. Nizamnâme'ye göre bu okullardaki *Türk Dili ve Edebiyatı* ile ilgili dersler şu şekilde dağıtılmıştır:

Sübyan Şubesi: *Türkçe ve Tahrir*

Rüştiye Şubesi: *Türkçe, Tercüme, Tahrir*

İdadi Şubesi: *Türkçe, İnşa, Belagat* (Sakaoğlu, 1991: 61).

Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan beri düzensiz bir şekilde faaliyet gösteren Sübyan **Mektepleri** de nizamname esaslarına göre yeniden düzenlenmiştir. Ülkede toplam 21.000 civarında mektebi bulunuyordu (Tonguç, 1946: 172). Bu okulların yaklaşık 3.000'inde Selim Sabit Bey'in geliştirdiği *Usul-i Cedid* adı verilen yeni öğretim metodu uygulanmaya başlamıştır (Başgöz, 1995: 33).

Osmanlı mekteplerinde Türkçe öğretimi, II. Meşrutiyet Döneminde daha sistemli, daha akılcı ve daha verimli bir sürece girmiştir.

**Şükrü Bey**'in nazırlığı döneminde (1913-1917) Maarif Nezareti bünyesinde, “**Sarf**”, “**İmlâ**”, “**lûgat**” ve “**İstilahat-ı İlmiye Encümeni**” adları ile dört ayrı komisyon oluşturulmuştur. Bunlardan **İstilahat-ı İlmiye Encümeni** üyeleri arasında **Babanzâde Naim**, **Ziya Gökalp**, **Rıza Tevfik** ve **İsmail Hakkı** gibi devrin tanınmış simaları da bulunuyordu. Bu encümenler tarafından her alan için ders kitabı niteliğinde sarf ve imla kitapçıkları yazılıp bastırılmıştır (Ülkütaşır, 1991: 22).

Meşrutiyet döneminde ilk müfredat programı 1909'da yapılmıştır. Ancak Satığ Bey'e göre bu programı yapan komisyonun hiçbir pedagojik endişesi yoktu (Satığ Bey, 1918). Programın uygulanması mümkün olmadı. **Emrullah Efendi** 1909'da Maarif Nazırlığına getirildiğinde her bakımdan karışık ve ne yapacağını bilmeyen bir maarif teşkilâtı vardı. “Maarif Nezareti, yıllardan beri mektep teşkilâtı bakımından yeni bir hamle yapamamıştı” (Yücel, 1994: 177).

1915'te önemli bir gelişme olmuş, **Mekâtib-i Hususiye Talimatnamesi** yayımlanmıştır. Ancak bu talimatnamenin hükümleri, savaş ortamında tam olarak uygulanamamıştır. Kapitülasyonların kaldırmasından \* sonra yabancı okulları denetim altına almak amacıyla çıkarılan bu talimatnamenin bazı önemli maddeleri şöyledir:

“**Madde 1:** Mekâtib-i Hususiye, mesarifi (harcamalar) efrad tarafından ve hükümetçe tanınmış Türkiyeli cemaat ve cemiyet ve şirketler canibinden temin olunarak açılan mekteplerdir.

**Madde 2:** Ecnebi cemaat, cemiyet ve şirketlerin kendi namlarına veya muvazaa tarikiyle mektep açmaları memnudur.

\*İttihat ve Terakki'nin 1911 yılında kaldırdığı kapitülasyonlar Sevr Anlaşması ile daha ağır bir şekilde uygulanmaya başlandı. Kapitülasyonlar, Türk Kurtuluş Savaşı sırasında Sovyetler Birliği ile yapılan 28 Mart 1921 Anlaşması'nın 7. Maddesiyle geçersiz sayılmıştır.

**Madde 6:** Lisan-ı resminin gayri lisanla icrayı tedrisat olunan mekatib-i hususiyede Türkçenin ve Türkiye tarih ve coğrafyasının Türkçe olarak Türk muallimler tarafından talim ve tedrisi mecburidir. Türkçe, sunuf-ı iptidaide haftada dört saatten ve sunuf-ı taliye ve âliyede iki saatten dün olmayacaktır.” (Ergin, 1977).

**Millî Mücadele** döneminde orta öğretim programlarında ve bu kuruluşların yapılanmasında bir değişiklik söz konusu olmamıştır. **Orta öğretim kurumları** (İdadiler ve Sultaniler) 1915 ve kısmen 1919 programlarında aldıkları son şekille Cumhuriyet dönemine kadar devam etmişlerdir. Ancak bu okulların programları, 1919 ile 1922 yıllarında iki defa değiştirilmiştir. Birinci değişiklik, **Mehmet Vehbi Efendi**'nin nazırlığı döneminde, ikincisi ise **İsmail Safa**'nın nazırlığı döneminde gerçekleşmiştir.

### **Türkçe ve Dil Bilgisi Öğretimi**

1940'lı yıllara kadar dil bilgisi öğretimi, imla öğretimi; okuma eğitimi, yazma eğitimi ve konuşma eğitimi gibi Türkçe derslerinin her biri ayrı ayrı öğrenme alanları olarak değerlendirilmiş; Türkçe eğitimi ile Türkçe dil bilgisi öğretimi için farklı isimlerde dersler açılmıştır. Ancak program layihalarında bu derslerin birbiriyle ilişkilendirilerek okutulması tavsiye edilmiştir.

Türkçe ve dil bilgisi öğretimi, şimdi olduğu gibi, Osmanlı eğitim kurumlarında da sorunlu bir alan olmuştur. 1924 Programına kadar ortak bir müfredat yoktur. Dersler, müfredatlara göre değil, mekteplerin kuruluş/küşad nizamnamelerine göre yürütülmüştür. Cumhuriyet'in ikinci yılında 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla Maarif Nezaretine bağlanan okullarda tek tip programı uygulama esası da getirilmiş oldu. 1924 Programının bu anlayışla yapılmış bir müfredat denemesi olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü bu çalışmayla bir program veya müfredat hazırlamaktan çok dil bilgisi konularının listelendiğini görüyoruz. Bu programa zeyl yapılarak hazırlanan 1927 programı da müfredat bağlamında bir yenilik getirmemiştir.

1940'lı yıllara kadar dil bilgisi ve Türkçe dersleri (dil becerileri) için ayrı ayrı kitaplar yazılmıştır. Türkçe dil bilgisi (gramer) dersleri; Lisan-ı Türkî, Lisan-ı Osmanî, İmlâ, Türkçe Kavaid ve İmla, Sarf ü Nahv gibi adlarla okutulmuş, Türkçe dil becerileri (okuma, yazma, konuşma...) için Kıraat, Tahrir, İnşad, Ezber, Belagat gibi dersler açılmıştır.

Bu çerçevede Türkçenin (Osmanlı Türkçesi) çok sayıda dil bilgisi kitabı (okul grameri) yazılmıştır. Bu ders kitaplarından bazıları şunlardır:

*Hülasa-i Lisân-ı Türkî*, Mehmed İhsan, 1318/(M.1902).

*Hülasa-i Sarf-ı Osmânî*, Hüseyin Hıfzı, 1327.(M.1911).

*İlaveli Sarf-ı Osmânî*, Bedros Zeki, 1310. (M.1894).

*İlm-i Sarf-ı Türkî*, Süleyman Hüsnü Paşa 1292 /(M.1876).

*Kavâid-i İmlâ vü Tahrir*, Yüzbaşı İhsan, 1323/(M.1907).

*Kavâid-i Osmânî*, Ahmed Cevdet Paşa 1281/(M.1865).

*Kavâid-i Türkî*, Ahmed Cevdet Paşa 1289/(M.1873).

- Külliyât-ı Kavâid-i Osmâniye*, Manastırlı Rıfat 1301/(M.1885).
- Lisân-ı Osmânî*, Ali Nazîmâ 1306/ (M.1880).
- Lisân-ı Osmanî'nin Kavâidini Hâvi Emsile-i Türkî*, Abdullah Ramiz Paşa, 1282/ (M. 1866).
- Medhal-i Kavâid*, Ahmed Cevdet Paşa ve Fuad Paşa, 1267/ (M.1851).
- Mikyasü'l Kıstasü'l Beyan*, Kütahyalı Abdurrahman Fevzi Efendi, 1298/ (M.1882).
- Mikyasül-Lisân Kıstasü'l-Beyan*, Abdurrahman Fevzi 1297/(M.1881).
- Mufassal Nahv-ı Osmânî*, Şeyh Vasfî,1317/ (M.1901).
- Mufassal Yeni Sarf-ı Osmânî*, Rıza, 1317/(M.1899).
- Mufassal Yeni Sarf-ı Osmânî*, Şeyh Vasfî, 1317/(M.1901).
- Muhtasar Sarf-ı Osmânî*, Mihrî, 1306/(M.1890).
- Muhtasar Sarf-ı Türkî*, Ahmed Rasim, 1307/(M.1891).
- Mutavvel Sarf-ı Osmânî*, Mihrî, 1304/ (M.1888).
- Mükemmel Sarf ve Nahv-i Osmânî*, Necib Asım, 1311/(M.1895).
- Nahv-ı Osmânî*, Selim Sabit, 1297/(M.1881).
- Nazarî ve Amelî Osmanlı Sarfı*, Bedros Zeki, 1312/ (M.1896).
- Nev Usûl Sarf-ı Türkî*, Şemseddin Sami, 1308/ (M.1892).
- Osmanlı Sarfı*, Necib Asım, 1310/(M.1894).
- Rehber-i Lisân-ı Osmânî*, Hüseyin Tahsin, 1315/(M. 1899).
- Sarf-ı Türkî*, Hasan Şefîk, 1307/(M. 1891).

II. Meşrutiyet Dönemi'nde de çok ve çeşitli Osmanlı Türkçesi dil bilgisi kitabı yazılmış olmakla birlikte Tanzimat Dönemi'nde yazılanlardan bazıları bu dönemde de İptidai, Rüştiye, İdadi ve Sultanilerde hatta Muallim Mekteplerinde okutulmuştur.

Bu kitapların yazımında daha çok Arap gramerleri esas alınmış, gerek kelime türlerinin sınıflandırılmasında gerekse gramer kategorilerinin adlandırılmasında Arapça terimler tercih edilmiştir. II. Meşrutiyet Dönemi'ne gelindiğinde dilde, edebiyatta ve düşüncede Türkçülük akımının güçlenmesiyle gramer kitaplarında da Türkçe kuralların daha çok yer tutmaya başladığını, kategorilerin adlandırılmasında Türkçe isimlerin tercih edilmeye başladığını hatta bazı yazarların kitabına Türkçe isimler verdiklerini görüyoruz.

II. Meşrutiyet'ten sonra yazılan Türkçe dil bilgisi kitaplarından bazıları şunlardır:

- Türkçe Sarf ü Nahv*, Hüseyin Cahid, 1324/ (M.1908).
- Mükemmel Yeni Sarf-ı Osmânî*, Midhat Sadullah, 1326/ (M.1910).
- Lisân-ı Osmânî Sarf ve Nahvi*, Ahmet Cevdet, 1328/ (M.1912).
- Lisân-ı Osmânî*, Ahmed Cevad, 1328/(M.1912).
- Osmanlıca Sarf ve Nahv Dersleri*, Hafız Ali, 1329/(M.1913).

*Osmanlı Sarf ve Nahv Dersleri*, Ali Vasfi, 1341/ (M.1925).

*Yeni Sarf ü Nahv Dersleri*, Ahmed Rasim, 1925.

*Türkçe Sarf ü Nahv*, Ahmed Cevad, 1926.

*Yeni Sarf ve Nahv Dersleri*, Midhat Sadullah, 1926.

*Sarf-ı Osmâni*, Selim Sabit, 1928.

*Sarf ü Nahv-i Türkî*, (İsimsiz, tarihsiz).

*Türk Dilinin Sarf ü Nahvi*, Anton Tıngır, (Tarihsiz).

Türkçe dersleri ise Rüştüye, İdadi, Sultani mekteplerinde ve Muallim Mekteplerinde *Kıraat, Tahrir, İnşâ, İnşâd, Kitabet, İzahlı Edebî Kıraat, Kıraat-ı Türkî, Usûl-i Tahrir, Ezber ve İnşad, İnşâ, İnşâ-yı Türkî, Tatbikat-ı Belâgat-ı Osmaniye, Kitabet-i Resmiye ve Münşeât-İnşâ* gibi adlarla okutulmuştur.

Cumhuriyet Dönemi'nin ilk programı olan 1924 Programında ve 1927 Programında da aynı şekilde Kıraat, İnşâd, Sarf ve Nahv, İmla ve Kitabet, İzahlı Edebî Kıraat, Tahrir derslerini görüyoruz. Ancak hem Türkçe dil bilgisi dersleri hem de Türkçe dil becerileri derslerinde daha önce Tanzimat ve II. Meşrutiyet Dönemi'nde yazılmış olan kitaplar kullanılmıştır.

Kıraat, İmla ve Tahrir dersleri, öğrenim süresi 1929 Programına göre altı yıl olan tam devreli liselerde altı yıl boyunca (tüm sınıflarda) okutulmuştur. Gramer dersleri ise haftada 2 saat olmak üzere lisenin birinci devresinde (ortamekteplerde) iki yıl, ikinci devresinde üç yıl süreyle okutulmuştur. Arapça ve Farsça dersleri bu programla tür eğitim sisteminden çıkarılmıştır.

Cumhuriyet Dönemi'nde Türkiye Türkçesinin kurallarını tespitiye yönelik ilk çalışma 1928'de kurulmuş olan Dil Encümeni tarafından yapılmıştır. Bu çalışma, encümenin hazırladığı Türk Grameri Raporu'na eklenmiş *Muhtasar Türk Grameri* başlıklı 69 sayfalık bir kitapçıktan ibarettir. Bu kitapçık, Türkiye Türkçesi gramerinin Türkler tarafından yazılmış olan ilk kitabı yahut küçük bir prototipidir. Nitekim hemen sonra bu muhtasar gramer esas alınarak birçok okul gramerinin yazıldığını görüyoruz: Mithat Sadullah (Sander), *Yeni Türkçe Gramer Dersleri* (2 cilt, 1929), Peyami Safa, *Türk Grameri* (iki cilt, 1929-1931), İbrahim Necmi (Dilmen) *Türkçe Gramer* (iki cilt, 1930), M. Baha, *Yeni Türkçe Gramer* (1930), Necmettin Halil (Onan), *Dil Bilgisi* (iki cilt, 1930). 1932'de Türk Dil Kurumunun kuruluşundan ve Birinci Türk Dil Kurultayı'ndan sonra Gramer-Sentaks kolbaşısı olarak görev yapan Ahmet Cevat (Emre)'in kaleme aldığı, *Türkçe Kelime Teşkili* (iki cilt, 1933) adlı kitap ve Kâzım Nami (Duru)'nin *Türk Gramerine Yardımcı Kitap* (1933) bu gramerlerden bazılarıdır.

Ahmet Cevat (Emre)'in yazmış olduğu *Yeni Bir Gramer Metodu Hakkında Lâyihâ* (Ahmet Cevat, 1931), *Muhtasar Türkçe Gramer*'in genişletilmiş biçimi olarak kabul edilmektedir (Dilaçar, 1971: 139). Ahmet Cevat, daha sonra yeni bir yöntemle ortaokullar için *Türk Dil Bilgisi* adlı bir ders kitabını yazmıştır.

Cumhuriyet Dönemi gramerlerinde örnek alınan çalışmalardan biri (belki de en önemlisi) J. Deny'nin *Grammaire de la langue turque* (Paris, 1921) adlı çalışmasıdır. Bu eser,

Türkçeye Ali Ulvi Elöve tarafından *Türk Dili Grameri (Osmanlı Lehçesi)* (1941) adı ile tercüme edilmiştir. Bu gramerin Türkiye Türkçesine kazandırılmasından sonra "... orta ve yüksek öğrenim düzeyindeki gramerlerde, aralarında sınıflandırma ve değerlendirme ayrılıkları bulunmasına rağmen, genellikle J. Deny'nin ve T. Banguoğlu'nun etkileri görülmektedir. Bugün bu her iki eser de tarihî görevini yerine getirmiş ve artık yerlerini yeni yeni çalışmalara bırakmıştır." (Korkmaz, 1963).

1924'ten 1940'a kadar ortaokul ve liselerde okutulan dil bilgisi ders kitaplarından bazıları şunlardır:

*Yeni Türkçe Gramer Dersleri (birinci kitap)*, Midhat Sadullah (Sander)\*

*Dilbilgisi*, Ahmet Cevat (Emre)\*\*

*Yeni Sarf ve Nahiv Dersleri*, Ahmet Rasim\*\*\*

*Türkçe Sarf ve Nahiv*, Ahmet Cevat (Emre)\*\*\*\*

*Sarf ve Nahiv Dersleri*, Midhat Sadullah (Sander)\*\*\*\*\*

*Türkçe Sarf ve Nahiv*, Ahmet Cevat (Emre)\*\*\*\*\*

*Türkçe Gramer I- II*, İbrahim Necmi (Dilmen)\*\*\*\*\*

*Yeni Türkçe Gramer Dersleri (ikinci kitap)*, Mithat Sadullah (Sander)\*\*\*\*\*

1940'ta Maarif Vekâletinin gramer yazdırma girişimini de bu çerçevede değerlendirmemiz gerekir. Ankara Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Türk Dili Doçenti Tahsin Banguoğlu tarafından *Ana Hatlarıyla Türk Grameri* (Maarif Vekâleti, 1940) adıyla (96 sayfa) bir eser hazırlanmış ve bu eser 1940-1941 ders yılı başında Türkçe derslerinde öğretmenlere kılavuz olması için bütün okullara gönderilmiş, ayrıca öğretmenlerin kitapla ilgili görüşleri istenmiştir. Bu girişimin Türkçe dil bilgisi öğretiminde bir pilot uygulama olduğu söylenebilir. Nitekim Temmuz 1941'de Ankara'da toplanan Gramer Komisyonu bu eseri inceleyerek okullarda okutulacak gramerlere esas olmak üzere kabul etmiştir. Bu tarihten sonra yazılan okul gramerlerinde bu kitabın metodu örnek alınmıştır.

"Vekillğin siparişe yazdırdığı bu Türkiye Türkçesi grameri örnek alınarak şu gramerler yazılmıştır: Necmettin Halil Onan *Dilbilgisi (Ortaokul I, II)*, 1943; Tahir Nejat Gencan, *Ortaokullar İçin Yeni Dilbilgisi* 1946; Mustafa Nihat Özön-Kemal Demiray, *Alıştırma Dilbilgisi (Lise I, II)*, 1950; Tahir Nejat Gencan, *Dilbilgisi (Lise I, II, III)*, 1950; Haydar Ediskun-Baha Dürder, *Örnek Dilbilgisi (Lise I, II, III)*, 1950-1953; Midhat Sadullah Sander, *Türkçe Dilbilgisi Dersleri I, II*, 1951; Peyami Safa, *Dilbilgisi Okul Grameri* 1951; Beşir Göğüş-Kemal Demiray, *Dil Bilgisi, (Lise I, II, III)*, 1951; Beşir Göğüş, *Faydalı Dilbilgisi*, 1957, Kemal Demiray, *Temel Dilbilgisi*, 1963 vb." (Dilaçar, 1971: 141).

Daha sonra Vekâletin denetiminde, Peyami Safa, Necmeddin Halil Onan, Avni Başman, Tahir Nejat Gencan ve Midhat Sadullah Sander'in oluşturduğu beş kişilik bir komisyon tarafından ilk ve ortaokullarda okutulması amacıyla *Dil Bilgisi* adlı bir ders kitabı yazılmıştır. Bu kitap, Vekâletin devlet okullarında okutulmasına onay verdiği ilk resmî Türkçe dil bilgisi kitabıdır.

\* Tefeyyüz Kitaphanesi, İstanbul 1934-1935, 152 sayfa (10 x 15,5) \*\* İstanbul, Marifet Matbaası 1934, 112 sayfa (10x15)\*\*\*İstanbul Kanaat Kütüphane ve Matbaası 1341 (1925) 280 Sayfa (10 x 14,5) \*\*\*\*Kütüphane-i Hilmi, İstanbul 1926, 296 sayfa (10 x 15) \*\*\*\*\*İstanbul, İkdam Matbaası 1926. 160 sayfa (10 x 15) \*\*\*\*\*İstanbul, Marifet Matbaası 1922, 112 sayfa (10x15) \*\*\*\*\*İstanbul, 1929, 432 sayfa (10 x 15) Nâşiri: Kanaat Kütüphanesi \*\*\*\*\*Tefeyyüz Kitaphanesi, İstanbul 1934-1935, 240 sayfa (10 x 15,5)

Bunlar arasında Tahir Nejat Gencan'ın 1946'da yazdığı *Yeni Dilbilgisi*, Mustafa Nihat Özön ve Kemal Demiray'ın 1948'de birlikte yazdıkları *Alıştırıcı Dil Bilgisi* adlı eserler, aynı yöntemle yazılmış olmaktan başka, dil bilgisi kurallarını metinlere uygulamakla özel bir önem taşımaktadır (Levend, 1972).

Türkçe dil becerileri (okuma, yazma, konuşma ...) eğitimi ise Tanzimat ve II. Meşrutiyet Dönemi mekteplerinde Münşeât-İnşâ, İnşad, Belâgat, Kitâbet, İmlâ, Ezber, Tahrir ve Kıraat derslerinde yapılmıştır. Bu derslere yönelik kitaplardan bazıları şunlardır:

*Hazine-i Mekâtib Yahut Mükemmel Münşeât*, Ahmet Râsim, 1316/(M.1900)

*Hülâsetü'l-Münşeât*, Ahmet Said, 1269/(M.1853).

*Lisân-ı Kitâbet*, Alaybeyizâde Nâci, 1306/(M.1890).

*İlâveli Güldeste-i Hürriyet Yahut Mükemmel ve Mufasssal Edebî Hazine-i Mekâtib*, Ali Cezmi, 1327/(M.1911).

*Kitâbet Dersleri*, Ali Seydi, 1903/(M.1904).

*Kitâbet-i Hususiyye ve Ticariyye Dersleri*, Ali Seydi, 1906/(M.1907).

*Nazarî ve Amelî Usûl-i Kitâbet*, Âsımzâde Ali Haydar, 1311/ (M.1895).

*Münşeât-ı Osmaniyye*, Aziz, 1841/(M.1842).

*Usûl-i Tahrir*, Bâdi Nedim, Mustafa Nuri, 1332/(M.1916).

*Sanat-ı Tahrir*, Baha Necip, (1908).

*Usûl-i Kitâbet-i Resmîyye*, Ebu'l Muammer Fuad, 1327/(M.1911).

*Çocuklara Münşeât Yahut Rik'a Hattıyla Mektup Numûneleri*, Emin, 1311/(M.1895).

*Fenn-i İnşâ*, Fâik Reşâd, 1308/(M.1892).

*Numûne-i Kitâbet*, Fâik Reşâd, 1311/(M.1895).

*Amelî ve Nazarî Tâlim-i Kitâbet Yahut Mükemmel İnşâ*, Fâik Reşâd, (1889).

*Tâlim-i Kitâbet Zeyl İmlâ ve Galatât*, Fâik Reşâd, 1307/(M.1891).

*Maarrif-i Kitâbet ve İnşâ-yı Askerî*, Hasan Vasfi, 1285/(M.1869).

*Diplomasi Usûlü Kitâbet*, Hüseyin Agâh, 1306/(M.1890).

*Kitâbet-i Resmîyye*, Hüseyin Cevdet, 1906/(M.1907).

*Kitâbet Ezber ve İnşâ Dersleri 2. Kısım*, Hüseyin Râgıp, 1332/(M.1916).

*Yeni Usûlde Muharrer Fenn-i Tahrir ve Kitâbetten Usul-ı Tahrir ve Kitâbet-i Hususiyye*, İbnü'l-Âkif Abdülfeyyaz, 1328/(M.1912).

*Çocuklara Usûl-ı İnşâ ve Kitâbet*, İbrahim Edhem, 1328/(M.1912).

*Yazının Usûl-ı Tedrisi*, İsmail Hakkı, (1921).

*Nahv-i Kitâbet Kısım-ı Evvel*, İsmail Nihad, 1325/(M.1909).



- Usûl-i Kitâbet-i Türkiyye*, Kâtipzâde Nazif,1318/(M.1902).
- Mecâmü'l-Edeb*, Manastırlı Mehmet Rifat, 1307/(M.1891).
- Amelî Kitâbet Usûl-i Tahrir*, Mehmet Âsım,1328/(M.1912).
- Mekâtib-i İbdaiyyede Tahrir Dersi Nasıl Tedris Edilmeli*, Mehmet Âsım 1331(1915).
- Tahrir*, Mehmet Âsım, Ahmet Cevdet,1335/(M.1919).
- Musahhah, Mükemmel ve Mufassal Gülşen-i Muharrerât Yahut Muharrerât-ı Resmîyye ve Gayr-ı Resmîyye ve Ticariyye*, Mehmet Celâl, 1316/(M.1900).
- Kevâib-i Şiir ve İnşâ*, Mehmet Fevzi Efendi, 1286(1870).
- Hanımlara Mahsus Usûl-i Kitâbet ve İnşâ*, Mehmet Fuad,1314/(M.1898).
- Çocuklara Osmanlı Kitâbeti*, Mehmet Fuad, 1319/(M.1903).
- Kitâbet Hocası*, Mehmet Fuad, 1326/(M.1910).
- Usûl-i Kitâbet-i Resmîyye*, Mehmet Fuad, 1327/(M.1911).
- Mektubâtü'l-Etfâl*, Mehmet İhsan, 1316/(M.1900).
- Etfâle Yadiğâr Yahut İmlâya Medar*, Mehmet Münib, 1320/(M.1904).
- Mugni'l Küttâb*, Mehmet Nüzhet, 1285/(M.1869).
- Hazine-i Mektubât Yahut Mükemmel ve Mufassal Münşeât*, Muallim Nâci, 1333/(M.1917).
- Kavâid-i Lisân Yahut Usûl-i İmlâ*, Mustafa Aşkî, 1315/(M.1899).
- Bedâyiü'l-İnşâ*, Mustafa Reşid, 1301/(M.1885).
- İnşâ Muallimi*, Mustafa Reşid, 1308/(M.1892).
- İnşâ Kitabı*, Nâsif bin Mün'imü'l-Mâhif, 1268/(M.1852).
- Usûl-i İnşâ*, Necip Âsım, 1308/(M.1892).
- Aile Mektupları*, Nuri, 1325/(M.1909).
- Tâlim-i Edebiyat*, Recâizâde Mahmut Ekrem, 1298/(M.1882).
- Kavâid-i Tahrir*, Süleyman Şevket, 1327/(M.1911).

1929 programının Türkçe öğretimine getirdiği önemli yeniliklerden biri, dil bilgisi konuları içinden Arapça ve Farsça Gramer bilgilerinin çıkarılmış olmasıdır. Ayrıca programın dili kısmen sadeleştirilmiştir: “Hareke” yerine "noktalama", “kelime aksamı” yerine “kelimelerin kısımları”, “sarf ve nahiv tahlilleri” yerine “Gramer tahlilleri”, “Sarf ve Nahiv” yerine de “Gramer” terimi kullanılmıştır. Türkçe öğretimine ise Edebî Tetkikler, Tahrir ve Kıraat dersleriyle devam edilmiştir.

1932’de Türk Dili Tetkik Cemiyetinin (TDK) kurulmasıyla Türkçenin sadeleştirilmesi, özüne döndürülmesi ve öğretilmesi konusundaki çalışmalar; daha dikkatli, daha bilimsel

ve daha verimli ve daha kararlı olarak devam etmiştir. Eğitim kurumlarının ders programlarını da bu çalışmalar içinde değerlendiriyoruz. Örneğin Türkiye Türkçesi gramerinin henüz yazılmamış olması, öğretmenlerin derslerde adları ve içerikleri birbirinden farklı kitapları kullanması, bazı öğretmenlerin de 1929 Programından önce yazılmış olan Osmanlı Türkçesi gramerlerini tercih etmesi tartışmalara yol açmıştır. Türk Dil Kurumu öncülüğünde başlatılan Türkçeyi sadeleştirme ve özüne döndürme çalışmalarında da önemli mesafeler alınmışken Türkçe dil bilgisi öğretiminde birlik sağlanamamış olması, önemli bir eksiklik olarak görülmüştür. Çünkü mevcut okul gramerlerinin hiçbiri, içerik ve dil bakımından istenilen özelliklere sahip değildir. Bu sebeple 1938 Programından Türkçe dil bilgisi\* (gramer) dersleri çıkarılmıştır. Maarif Vekâletinin girişimiyle Türkiye Türkçesinin gramerini yazma ve okullarda bu kitabın/kitapların okutulması yönünde ciddi bir çalışma başlamıştır. Vekâletın Tahsin Banguoğlu'na yazdırdığı *Türkçenin Grameri* adlı dil bilgisi kitabı tamamlandıktan sonra 1940-1941 öğretim yılından itibaren dil bilgisi öğretimine yeniden başlanmıştır. Vekâlet, ayrıca bir komisyon oluşturarak ortaokullar için bir takım Okuma (Kıraat) kitabı hazırlatmıştır. Öğretmenlerin dil bilgisi konularını yeri geldikçe bu metinler üzerinde izah etmesi istenmiştir. Türkçe öğretimi derslerine *Okuma, Yazma* dersleriyle 1948'e kadar devam edilmiştir.

26.9.1949 tarih ve 557 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan yeni programda ortaokullardaki gibi lise birinci ve ikinci sınıflara da dil bilgisi dersi konulmuştur. "Okuma" ve "Yazma" dersleri kaldırılmış, yerine "Kompozisyon" dersi konmuştur. *İmlâ* dersinin yerini ise *Yazım ve Noktalama* dersi almıştır (Göğüş, 1978).

2005 yılına kadar yapılan programlarda ve revizyonlarında dil bilgisi öğretimi dil bilgisi derslerinde, Türkçe öğretimi ise kompozisyon derslerinde yine birbiriyle ilişkili ama farklı adlarla okutulmuştur.

2005/2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla hem dil becerileri eğitiminde (Türkçe öğretimi) hem de dil bilgisi öğretiminde (dil bilgileri) önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu programda, Türkçe eğitimi ve Türkçe dil bilgisi öğretimi "Türkçe" dersinde birleştirilmiştir. 2005/2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve onun revize edilmiş biçimleri olan sonraki programlarda (2006, 2012, 2015, 2018...) Türkçe dil bilgileri; müstakil bir alan olarak değil, dil becerilerini kazandırmaya/geliştirmeye yönelik uygulamalarda gerekli görüldüğünde ve/veya eğitim ortamı oluştuğunda dil becerileriyle ilişkilendirilerek öğretilmesi tavsiye edilmiştir. Böylece Türkçenin eğitimi ve öğretiminde Tanzimat Dönemi'nde başlayıp günümüze kadar devam eden uygulamalar ve arayışlar, 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile önceki uygulamalardan çok farklı bir yapıya kavuşmuştur.

## SONUÇ

Dilimizin eğitim kurumlarında devlet eliyle ve formel olarak öğretilmeye başlanması, Tanzimat Dönemi'nde mümkün olabilmiştir. 1869'da Safvet Paşa'nın maarif nazırlığı döneminde hazırlanıp uygulamaya konulan *Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi* ile de tüm mekteplerde (İptidai, Rüştiye, İdadi, Sultani mektepleri, Muallim Mektepleri) öğretilmesine karar verilmiştir.

\*1938'de eğitim-öğretim programlarındaki ders adları ve terimlerin Türkçeleştirildiğini görüyoruz. "umumî mülâhazalar" yerine "genel mülâhazalar", "muallim" yerine "öğretmen", "kıraat" yerine "okuma", "istihsal edilecek gayeler" yerine "elde edilecek gayeler", "harsî gaye" yerine "kültürel gaye" denilmiştir.

Osmanlı mekteplerinde, Türkçe dil bilgisi ve anlama-anlatma becerileri ayrı adlarla okutulmuştur. Tüm programlarda her öğrenme alanı için ayrı ders saatleri belirlenmiş ancak bu dersler birbiriyle ilişkilendirilerek yürütülmüştür. Dil Bilgisi (Osmanlı Türkçesi) dersleri, *Kavaid, Lisan-ı Osmanî, Sarf ü Nahv-i Osmanî, Sarf ü Nahv, Lisan-ı Türkî, Sarf-ı Türkî* gibi adlarla okutulmuştur. Dil becerileri (Anlama ve anlatma becerileri) ise *Kıraat, Edebî Kıraat, Tahrir, İnşâ, Kitabet, İnşad ve Belagat* gibi adlarla okutulmuştur.

II. Meşrutiyet Dönemi'nde de bu uygulamalara devam edilmiştir. Ancak bu dönemde Türkçe dil bilgisi derslerinin bazı programlarda *Sarf-ı Türkî, Lisan-ı Türkî* gibi "Türklük" kavramına gönderme yapan adlarla da okutulmaya başlandığını görmekteyiz. Bu dönemde, gerek alfabe değişikliği (tadil-i hurûf) veya ıslahı (ıslah-ı hurûf) gerekse dili sadeleştirme çalışmaları şahsi bir gayret olmaktan çıkmış, millî menfaatleri korumak amacıyla kurulmuş cemiyetlerin sahiplendiği bir konu hâline gelmiştir. Türkçenin sadeleştirilmesi ve alfabe meselesiyle ilgili tartışmalar da, daha çok, bu cemiyetlere üye olan sanat ve fikir adamları arasında gerçekleşmiştir.

Bu dönemde eğitim kurumlarında okutulması için çok sayıda dil bilgisi (okul grameri), kıraat, tahrir ve belagat kitapları yazılmıştır. Ancak Cumhuriyet Dönemi'ne kadar devlet dilinin Osmanlı Türkçesi olması sebebiyle okul gramerlerinde Osmanlı Türkçesinin kuralları (Arapça, Farsça ve Türkçenin kuralları) öğretilmiştir.

Cumhuriyet döneminde Türkçenin özüne kavuşturulması, geliştirilmesi ve ana dili/ millî dil olarak okullarda öğretilmesi, öncelikli bir devlet politikası olarak belirlenmiş ve yürütülmüştür. 1928'de Harf İnkılabı ve 1932-1936 yılları arasında Dil İnkılabı, devletin öncülüğünde tüm aydınların ve halkın ortak gayretiyle gerçekleştirilmiştir. Genç Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin dil politikaları (Türkçenin özüne döndürmesi, kendi doğal hâliyle gelişmesi, dünya dilleri içinde layık olduğu mertebeye yükseltilmesi ve en doğru yöntemlerle öğretmesi) Türk Dili Tetkik Cemiyeti (Türk Dil Kurumu) öncülüğünde, millî bir seferberlik heyecanı ile yürütülmüştür. 1928'den itibaren okulların müfredat programları da bu anlayışa göre düzenlenmiştir. Türk Dili /Türkçe Dersi müfredat programları "Türkiye Türkçesi"nin öğretilmesi esasına göre hazırlanmış ve bu programlara göre yeni Türkçe dil bilgisi kitapları yazılmıştır.

## KAYNAKLAR

- Ahmet Cevat, (1931), *Yeni Bir Gramer Metodu Hakkında Lâyiha*, Matbaa-yı Amire, İstanbul.
- Ahmet Mithat Efendi (1288). "Ehemmiyetli Bir Lâyihadır. *Basiret*, S. 636, 19 Mayıs 1288.
- Ahmet Rasim (1980). *Muharrir Şakir Edip*. İstanbul: Tercüman Yayınları.
- Akyüz, Yahya (1989). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Banarlı, Nihat Sami (1972). *Resimli Türk Edebiyat Tarihi, İstanbul*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Başgöz, İlhan (1995). *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Baymur, Fuat (1938). "İlk Okuma ve Yazma Usullerinin Tarihçesi". *Yeni Kültür*, S.105-107, Nisan 1938.
- Baymur, Fuat (1941). Tahrir Öğretiminin Tarihçesi, *Yeni Kültür*, S.57, 1941.
- Baymur, Fuat (1944). *İlkokullarda Türkçe Öğretimi*, İstanbul 1944.
- Berkes, Niyazi (1978). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, İstanbul: Doğu-Batı Yayınları.
- Dilaçar, Agop (1958), "Alfabemizin 30. Yıldönümü" *Türk Dili*, S.83, C.VII, Ağustos.
- Dilaçar, Agop (1971), "Gramer: Tanımı, Adı, Kapsamı, Türleri, Yöntemi, Eğitimdeki Yeri ve Tarihçesi". *TDAY Belleten*, C. 19, S. 83, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Ergin, Osman (1939). *Türkiye Maarif Tarihi*, C. I-IV, İstanbul: Osmanbey Basım Evi.
- Ergin, Osman Nuri (1939). *Türkiye Maarif Tarihi*, C.II.

- Göğüş, Beşir (1978), *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Gül Yayınevi Ankara.
- İbrahim Şinasi (1277/860). *Tercüman-ı Ahval*, S.1, 6 Rabiülahir 1277 (21 Ekim 1860).
- Karal, Enver Ziya (1994). *Osmanlı Tarihinde Türk Dili Sorunu*. *Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kazım Nami (1925), “Türkçeyi Nasıl Öğretmeli”, *Matbaa-yı Amire*, İstanbul.
- Koçer, Hasan Ali (1967). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Problemleri*, Ankara 1967.
- Kodaman, Bayram (1991). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Zeynep (1963), *Türk Dilinin Tarihi Akışı İçinde Atatürk ve Dil Devrimi*, Türk Tarih Kurumu Basım Evi, Ankara.
- Levend, Ağâh Sırrı (1972), *Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Levend, Ağâh Sırrı (1972). *Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Maarif Nezareti (1278), *Takvim-i Vekayi* 22 Zilhicce 1278.
- Maarif Nezareti (1869). *Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi*.
- Maarif Nezareti (1870), *Takvim-i Vekayi*, 8-11 Rebiülevvel 1287 (8-11 Haziran 1870).
- Maarif Vekâleti (1340), *Türkçe ve Edebiyat Dersi Müfredatı*, Matbaa-yı Amire, İstanbul.
- Maarif Vekâleti (1929), “Millet Mektepleri” *Halk Dergisi*, 11 Şubat 1929, S.1, s.2-3.
- Maarif Vekâleti (1929), *Orta Mektep ve Liselerin Türkçe Müfredat Programı*, Yeni Gün Matbaası, Ankara.
- Maarif Vekâleti (1931), *Orta Mektep Müfredat Programı 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı*, Devlet Matbaası, İstanbul.
- Sakaoğlu, Necdet (1991). *Osmanlı Eğitim Tarihi*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Satış Bey (1918). “Meşrutiyetten Sonra Maarif Tarihi”, *Muallim Mecmuası*. S.19, 10 Şubat 1918.
- Sungu, İhsan (1938), “Tevhid-i Tedrisat”, *Türk Dili Belleten*, S.7-8.
- Sungu, İhsan (1941). “Harf İnkılâbı ve Millî Şef İsmet İnönü”, *Tarih Vesikaları*, C.I, S.1, Haziran 1941.
- Tonguç, İsmail Hakkı (1946). *İlk Öğretim Kavramı*, İstanbul: Devlet Matbaası.
- Unat, Faik Reşit (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihî Bir Bakış*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Ülkütaşır, Mehmet Şakir (1991). *Atatürk ve Harf Devrimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yücel, Hasan Ali (1935), “Yeni Türk Gramerine Doğru” *Varlık*, S.43, C.II, 15 Nisan 1935.
- Yücel, Hasan Ali (1957). *Edebiyat Tarihimizden*, İstanbul: Maarif Matbaası.
- Yücel, Hasan Ali (1994), *Türkiye’de Orta Öğretim*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Yücel, Hasan Ali (1994). *Türkiye’de Orta Öğretim*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Yücel, Hasan Ali (1994). *Türkiye’de Orta Öğretim*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

## GAGAUZ MÂNİLERİNDE GEÇEN YER ADLARI ÜZERİNE

Cem SEVİNÇ\*

### ÖZET

Türk sözlü kültüründe büyük bir hacmi olan, kendine özgü bir geleneğe sahip mâniler dernek, şenlik, düğün gibi ortamlarda, özel günlerde ve günlük yaşamda söylenen halk şiiridir ve beğeni, aşk, sevgi, özlem, gurbet, dert gibi çeşitli duygu ve düşünceleri aktarır yansıtır. Millî kültürün parçası olarak mâniler, Gagauz kültüründe büyük bir yer kaplamaktadır; geçmiş dönemlerde genellikle derneklerde, çeşme başlarında, horu yerinde ve düğünlerde birbirine sevdalı gençler karşılıklı olarak okumaktaydı. Günümüz Gagauz kültüründe ise sosyal ve kültürel yaşamdaki değişiklikler sebebiyle mâni söyleme geleneği zayıflamıştır.

Oğuzlara mensup Gagauz Türkleri tarih boyunca Bulgaristan, Moldova, Yunanistan, Ukrayna gibi Balkanlar ve Doğu Avrupa'nın çeşitli yerlerinde, çok kültürlü ortamlarda kimliklerini muhafaza etmeye çalışarak yaşamışlardır. Balkanlardaki Türk varlığının bakiyesi olan Gagauzların yerleşim yerlerine dair ilk bilgiler ancak XIX. yüzyıla ait kaynaklarda görülmektedir ve bu kaynaklardaki bilgiler kısıtlıdır. Sözlü kültür ürünleri milletlerin yaşam görüşünü ve kültürünü yansıttığı gibi tarihî kaynak olarak da görülebilir. Bu çerçevede halk bilimi ve sözlü tarih ilişkisi bağlamında, geniş bir sözlü kültür mirasına sahip olan Gagauzların mânileri ışığında, geçmişte ve bugün Gagauz yerleşim yerlerinin izi sürülerek bu bölgelerde bugünkü Gagauz nüfusu değerlendirilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Gagauzlar, Mâni, Yer Adları

## GİRİŞ

Türk sözlü kültür geleneğinde büyük bir yere sahip olan mâni, genelde 7'li veya 8'li hece ölçüsüyle yazılıp dört mısradan oluştuğu, kendine mahsus ezgisi olduğu şeklinde tanımlanır. Ancak, Türk dünyası mâni biçim örnekleri göz önüne alındığında mâninin hece kalıpları, kafiye düzenleri, mısra sayısı gibi çeşitli biçim farklılıkları görülür. Naciye Yıldız, mâni tanımı yapılırken hece ve mısra sayısını belirleyici özellik olarak ifade etmenin doğru ve yeterli olmadığını; dolayısıyla, Türk Dünyası halk edebiyatının ortaklıklarını ve detaydaki zenginliklerini daha açık bir şekilde ortaya koymak üzere, kendine özgü bir icra ortamında, kendine has bir ezgi ile ve hece ölçüsünün değişik kalıplarıyla söylenebilen, ikiden yirmiyeye kadar değişik mısra sayılarından meydana gelmiş bir bentlik halk edebiyatı nazım şekillerinin de göz önünde bulundurularak tanımlamanın yapılması gerektiğini (2007: 38) ifade eder. Örneğin, Gagauz mânilerinin kafiye yapısına bakıldığında aaba düzeniyle Anadolu ve Azerbaycan'daki mâni, bayatı örnekleriyle ortaklığa sahip olsa da aaaa ve aabb kafiye düzenine sahip epey mâni örneği vardır.

Özlem, aşk, sevda, sevinç, üzüntü, gurbet, önemli olaylar gibi beşeriyetle ilgili konulara sahip mâniler, iletişim aracı olarak Türk folklorunun önemli bir parçasıdır. “Cinsiyete, yaşa ve benzeri toplumsal statülerin en önde gelen oluşturucuları olan hiyerarşik toplumsal yapımız ve onun empoze ettiği değerlerle şekillenen geleneklerimiz bireylerin her istedikleri yerde ve biçimde kendilerini ifade etmelerine hiçbir zaman müsaade etmemiştir ve günümüzde bile pek çok konuşma ve kendini istediği gibi ifade etme kolay değildir. Bu bağlamda şiir ve özellikle, maniler, bireylerin kendilerini ifade etmelerine ‘mani’ olan manialara veya sosyo-kültürel engellere karşı sıra dışı bir konuma sahiptirler ve ‘mani tipi iletişim’ olarak adlandırabilecek, geleneksel bir iletişim aracıdır” (Çobanoğlu, 2007: 71). Türk halkları farklı coğrafyada farklı tarihî serüvenlerden geçseler de halk şiirinin en yaygın şekillerinden olan mâniler, Anadolu sahasından Balkanlara ve Azerbaycan'dan Orta Asya'ya kadar geniş Türk coğrafyasında icra edilmektedir.

Mâni, Gagauz dili ve kültüründe *maani* ve *maane* olarak adlandırılmaktadır. Gagauz halk edebiyatı ürünlerini 1890'lı yıllarda ilk kez derleyen Rus asker ve etnograf Valentin Moşkov, Gagauz kültüründeki mânileri, “genellikle iki bölümden oluşur. İlk iki dizede diğer Türk halklarında olduğu gibi *havada uçan kuş*, *suda yüzen kuğu* gibi ifadeler, sonraki dizelerde insan hayatıyla ilgili konular şiirsel bir dille ifade edilir” (1900: 78) diyerek izah eder. Moşkov'un ardından derleme yapan “Rus Türkolog Lüdmila Aleksandrovna Pokrovskaya, 1948-1951 yılları arasında, *Pesennoye Tvorçestvo Gagauzov* (Gagauzların Türkü Yaratıcılığı) adlı doktora tezi için Komrat, Çadır-Lunga, Valkaneş, Kahul ve Odessa'daki Gagauz köylerinde” (Sevinç, 2023: 73) derleme sırasında mâniler de derlemiştir ve Gagauz mânileri için Moşkov'la paralel olarak “7'li hece ölçüsü ve dördlük şeklinde olduğunu, iki bölümden oluşup ilk iki dizenin bir olaydan,

kırsal yaşama ait nesneden, ikinci bölümde ise insan yaşamındaki olgudan bahseder” (Pokrovskaya, 1952: 43) der. Bulgaristan Gagauzlarından derlemeler yapan Polonyalı Türkolog Włodzimierz Zajaczkowski mânileri “Gagauz lirik türkülerinin özel cinste olanlarıdır” (1976: 240) diye açıklar. Gagauz kültüründe mâni söyleme geleneğinin yaygın hâli sözlü kültür ürünlerinin derlendiği çalışmalarda görülür ve bu çalışmalarda en hacimli bölümlerinden birini mâni bölümü oluşturur.

Gagauz mânileri geçtiğimiz yüzyıllarda genellikle horu\* yerinde, eğlencelerde, çeşme ve kuyu başlarında, sidenkalarda/derneklerde el işleri yaparken Gagauz gençler özellikle de genç kızlar tarafından icra edilirdi. Dügünlerde, “nikâh masasında gelinin duygu dünyasını ifade eden türkü ve mâniler söylenirdi” (Kuroglo, 1980: 82). Ancak günümüzde sosyal ve kültürel yaşamın değişime uğraması ve mâninin icra edildiği bazı ortamların nerdeyse yok olması sebebiyle mâni söyleme geleneği zayıflamıştır. Gagauz mânilerinin dış yapı özellikleri yukarıda da bahsedildiği üzere dört mısradan oluşanlarda **aaba**, **aaaa**, **aabb** kafiye düzeni görülür. “Dört mısradan daha fazla olan mânilerde ise bizden farklı kafiye sistemlerini de kullanırlar. Mânilerinde aabaa, aabbb, aabce, aabaaa, aabeçç vs sıralanışlarına da rastlamaktadır” (Argunşah, 2007: 164). Gagauz mânilerinin hece ölçüsü 7’li ve 8’li olmakla birlikte hece bütünlüğünün görülmediği, ilk iki dizenin 7’li veya 8’li, son iki dizenin 7’li veya 8’li olduğu mâni örnekleri de vardır.

“Tarih, sözlü ortam içinde başlamış ve ifade edilmiştir. Yazı, uzun yüzyıllar, sözlü ortam kaynaklarını kayda almıştır” (Yıldırım, 1998: 81). Bugün ise sözlü ortam ve yazılı ortam iç içe geçmiştir. Değerlerin kültürel bellekteki canlı taşıyıcılarından ve yüzyıllar içerisinde kolektif olarak meydana gelen sözlü kültür ürünleri, kültürel kodları barındırdığı gibi tarihî akışı ve olayları da yansıtır; bu yönüyle tarihî bir kaynak olarak da değerlendirilir. Sözlü ortam kaynaklarından halk bilimi gibi tarih disiplini de yararlanmaktadır; sözlü ortam kaynakları bu yönüyle disiplinler arası kaynaklık teşkil etmektedir. Yazılı ortam öncesi, yazılı belgelerin eksikliğinin olduğu dönemlerde ve “bizim kadar yazıyı içselleştirilmemiş kültürlerde” (Ong, 2020: 116) dilin sözlü niteliğinin gücüyle ortaya çıkmış olan sözlü ortam kaynakları tarihin ilk türü de denilebilecek sözlü tarih disiplininin önemli bir kaynağı olmuştur. Tarih yazımında geçmiş genellikle önemli şahsiyetler ve olaylar etrafında, eylemlerin tekrarlanamayacağı sebebiyle gözlemin sınırlı olduğu yaklaşım çerçevesinde toplanırken; halk bilimi toplumun tüm sınıflarıyla onların kültürlerinin geçmişi ve bugünüyle ilgili gözlemini ve tahlilini yapar. “Sözlü tarih [ise] insanlar etrafında kurulmuş bir tarih türüdür. Tarihin içine hayatı sokar, kapsamını genişletir. Kahramanlarını sadece liderler arasından değil çoğunluğu oluşturan ve o ana kadar bilinmeyen insanlar arasından da seçer” (Thompson, 1999: 18) ve bu yönüyle halk biliminden faydalanır.

“Sözlü ortam kaynağı, hangi biçim içinde ifade ediliyorsa edilsin, zaman içinde geçip geldiği yüzyılların bilgisini, tarihî olgu ve eylemlerini sınırsız sayıda yeniden düzenleyerek gelen veya kayda geçiren bir sözel belge niteliği taşır. Burada tarihî olgu ile tarihî gerçek, iç içe geçmiş bir biçimde dokunur” (Yıldırım, 1998: 91). Zeki Velidi Togan, tarihî şiir, destan, masal, hikâye, mit ve fıkra gibi sözlü kültür ürünlerini tarih disiplininin kaynakları (1981: 36-51) olarak ele alır. Dursun Yıldırım sözlü ortam kaynaklarını şu şekilde tanımlar:

Sözlü ortam kaynakları terimi, kendi anlam sınırları içinde sadece söz ile dokunmuş ‘sözel metin’ veya ‘sözel dokuma’ diyebileceğim kaynakları ifade etmez. Aynı zamanda, sözlü ortam içinde gözlemlenen, anlatılan, işlenen, düzenlenen, yaratılan sözlü veya sözsüz, ne varsa, bir deyişle, toplumun çevre içindeki tüm etkinlikleri, folklor disiplinin veya sözel kültür biliminin çalışma sınırları içinde yer alan tüm dokumaların oluştuğu ortamı kapsar (Yıldırım, 1998: 92).

\*Horu: Gagauz halk oyunu. Dügün ve eğlenceler dışında genellikle hafta sonları köy meydanında oynanmaktaydı. Günümüzde ise zayıflamış geleneklerden biridir. “Horu yerlerine daha çok gençler gelir, büyük yaşta kadınlar ise bir tarafa oturur, gençleri incelerlerdi. Böyle yerlerde gençler kendilerine eş seçerlerdi. Burada delikanlı oğlanlar kızların yanına yaklaştıklarında kendi duygularını mâniyle söyler kızlar ise kendi elleriyle diktikleri mendilleri (basmaları) oğlanlara hediye ederlerdi” (Arnaut, 1997: 48).

Sözlü ortam kaynakları, tarihî belgeler gibi net bir güvenilirliğe sahip olmasa da tarihsel gerçekleri ne denli barındırdığı tarihî belgelerle karşılaştırılıp irdelenerek ortaya çıkarılır. Dursun Yıldırım, sözlü ortam kaynaklarını tasnif ederken “adlama dizini” başlığı altında “çevre adları (yer, dağ, ırmak, orman, ova, göl vs)”na ve “söylemelik dokumalar” başlığı altında “mânilere” (1998: 100) yer verir. Bu makalede de, Dursun Yıldırım görüşleri benimsenip sözlü ortam kaynağına ait iki unsur olan mânilerde yer adlarının izi sürülerek Gagauzların yaşadığı coğrafya, Balkan bölgesi ve etrafında yaşanan tarihî olaylar çerçevesinde mânilere konu olan yerlerde geçmişteki ve bugünkü yerleşim değerlendirilecektir. Yazının çerçevesini bu şekilde belirlemenin sebebi Balkanların kültürel dokusunun bir parçası olan Gagauzların geçtiğimiz yüzyıllarda göçlere maruz kalmaları ve asimileye çalışmalarına uğramalarıdır. Örneğin, “nüfus istatistiklerinde Bulgar olarak kayıt altına alınmaları sebebiyle Bulgaristan Gagauzlarının nüfusuna ait resmî bir veri yoktur” (Sevinç, 2023: 26) ve “Gagauzlar Bulgaristan’da etnik azınlık değil, dilsel azınlık olarak tanınmaktadır” (Kyuchukov, 2016: 220). 1-28 Şubat 2011 tarihli Bulgaristan nüfus sayımı verilerine bakıldığında\* bu bilgi resmî verilerle de doğrulanır.

Sözlü ortam kaynakları milletlerin tarihî bilgi ve olgularını yansıtması bakımından üzerine düşülmesi gereken kaynaklardır. Balkanlardaki Türk varlığı on yüzyıldan fazladır ve Bulgaristan’ın kuzeydoğusu Gagauzlar için yüzyıllarca yaşam alanı olmuştur. Ancak, savaşımlardan dolayı yaşanan göçler ile asimile çalışmaları Gagauz nüfusunun bir hayli azalmasına yol açmıştır. Bu sebeple Gagauzların geçmiş ve bugünkü yerleşim yerlerinin tespiti, kültürel izleri sözlü kültür ortamı unsurlarıyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

## 1. Mânilerde Geçen Yer Adları

“Yer adları, bir milletin yerleşme (iskân) tarihi için en önemli yaşayan belgelerden birisidir. Coğrafyayı kendisine ‘vatan’ yapan milletler, çoğu zaman, kopup geldikleri ana yurtlarından adlar getirip yeni yerleştikleri bölgelerdeki benzer yerlere koyarlar” (Gülensoy, 1995: IX). Sözlü kültür ürünleri söylendiği bölgenin yerel özelliklerine, sosyal yaşamına ve şartlarına, kültür seviyesine ait izler taşır. Bu, bazen giyim-kuşam kültürü, yeme-içme kültürü gibi maddi kültür unsurlarının adlandırılması ve işleviyle, bazen sözü edilen halk oyunuyla görülür. Mânilerde fiziki çevre de konu edilir ve geçen yer adları da mâninin söylendiği coğrafyaya, bölgeye dair bilgi verir.

Gagauzlar Uzların ve Peçeneklerin bakiyesi olarak Bulgaristan’ın kuzeydoğusu, Dobruca, Ukrayna ve Besarabya yani bugünkü adıyla Moldova’nın güneyinde yaşam sürmüşlerdir. Günümüzde çoğunluğun Moldova’nın güneyinde Gagauz Yeri adlı özerk bölgede yaşayan Gagauzların mânilerinde de geçmişten günümüze yaşam sürdüğü bölgeler, bu bölgelere yakın coğrafyalardaki yer adları mânilerde geçmektedir ve bunlar arasında aşk, sevdâ ve şehir mânileri yer almaktadır.

Gagauzlar günümüzde Moldova Gagauzları, Bulgaristan Gagauzları, Ukrayna Gagauzları, Yunanistan Gagauzları olarak yaşadıkları bölgeye göre adlandırılmaktadır. Literatürde, “Besarabya Gagauzları” adlandırması da kullanılmıştır. Örneğin, Gagauz çalışmalarının temelini oluşturan Valentin Moşkov’un Proben’in 10. cildi olarak yayımlanan eserinin adı *Nareçiya Bessarabskih Gagauzov* (1904) “Besarabya Gagauzlarının Ağızları” ve Gagauzların millî lideri Mihail Çakır’in Gagauzların tarihi üzerine yazdığı eserinin

adı *Besarabieala Gagauzlaran Istorieasa* (1934) “Besarabyalı Gagauzların Tarihi”dir. Tarihî Besarabya bölgesi, bugünkü Moldova ve Ukrayna’nın güneyini, Odessa şehrini, yani Bucak adlı tarihî bölgeyi kapsamaktaydı. Bu sebeple Besarabya Gagauzları adlandırması günümüzdeki Moldova ve Ukrayna Gagauzlarını kapsamaktaydı. Günümüzde ise Moldova Gagauzları ve Ukrayna Gagauzları olarak adlandırılmaktadırlar (Sevinç, 2023: 26).

Bulgaristan Gagauzları ve Besarabya Gagauzlarından derlenen mânilerde Gagauzların yüzyıllarca yaşadığı Bulgaristan’ın kuzeydoğusunda bulunan çevre adları Varna ili ve Tuna nehri sıkça konu edilmiştir.

Ay duuar sini gibi  
Sallanır selvi gibi  
Benim bir yarım var  
**Varnanın** gülü gibi (Zajaczkowski, 1965: 42). *Varna’nın gülü gibi.*

**Varna** yolu toz-duman,  
Yol boyu – sarı saman,  
Bir samana dayandım,  
Gel, yârim, bana yaman (Gaydarci, 2017: 75). *Gel yârim, bana yanaş.*

**Varna** yolu – çıt[ı]rannık,  
Benim ürääm katranı.  
Yârim çıkmadı karşı,  
Olmalı, aarêr başı (Gaydarci, 2017: 75). *Varna yolu uzun çalılık,  
Benim yüreğim katranlı,  
Yârimle karşılaşmadım,  
Başı ağrıyor olmalı.*

Şu **Varna** yollarında  
Vara-gele yoruldum.  
Ana, düünü [h]azırla:  
Bir güzele uruldum (Gaydarci, 2017: 75). *Şu Varna yollarında,  
Gide gele yoruldum.  
Anne, düğün hazırlığı yap  
Bir güzele vuruldum.*

**Varna** doldu pıtırak,  
Yok kim biçsin, yok orak,  
Kör olsun Osman-paşa,  
Yaptı bizi kül-toprak (Gaydarci, 2017: 110). *Varna doldu dikenli,  
Yok kim biçsin, orak yok,  
Kör olsun Osman Paşa,  
Yaptı bizi kül toprak.*

**Kaliakradan** daldım,  
**Varnada** üzä çıktım.  
Oradaki yârların  
Lafına laf bulmadım (Gaydarci, 2017: 112). *Kaliakra’dan daldım,  
Varna’da yeryüzüne çıktım.  
Oradaki yârların,  
Sözlerini anlayamadım.*

Pindim kerpiç duvarına  
Baktım **Varna** yoluna  
**Varna** yolu incecik  
Yarım gelir gencecik  
(Zajaczkowski, 1965: 61). *Çıktım kerpiç duvara,  
Baktım Varna yoluna,  
Varna yolu incecik  
Yârim gelir gencecik.*

Pindim seren üstüne,  
Baktım **Varna** yoluna.  
**Varna** yolu incecik,  
Yârim geler gencecik. *Çıktım seren üstüne,  
Baktım Varna yoluna.  
Varna yolu incecik,  
Yârim gelir gencecik.*



Em gencecik, em güzel,  
Ardımdan da pek gezer.  
Ayaklarını urarak,  
Parmaklarını kırarak (Koca, 2011: 35).

*Gencecik ve güzel,  
Ardımdan da pek gezer.  
Ayaklarını vurarak,  
Parmaklarını kırarak.*

Varna'nın geçtiği bu mânilerden Polonyalı Türkolog Włodzimierz Zajaczkowski'nin derlediği mâni 1950'li yıllarda Bulgaristan Gagauzlarından; Gagauz dilci, akademisyen Gavril Gaydarcı'nın derlediği mâniler ise 1960'lı yıllarda, bugünkü Gagauz özerk bölgesi sınırları içerisinde yer alan Valkaneş ve Valkaneş dolayındaki Kırbaalı ile Moldova'nın güneyindeki Tarakliya (Rom. *Taraclia*) şehrine bağlı Kirilovka'dan; Sofiya Koca'nın metinleri ise 1990 ve öncesinde Valkaneş'ten derlenmiştir. Mânilerin genelinde Varna ilk dizede yer almış ve Varna'yı tanıtır mahiyette başlamıştır. “Mânilerde ilk iki satır, çoğunlukla ses uyumunu; halkımızın ayak dediği kafiye düzenini kurmak için söylenir” (Akalin, 1972: III). “Varna yolu...” diye başlama kalıplaşma örneği, doldurma dizedir. Özellikle “ay doğar...” dizesi çeşitli bölgelerde söylenen Türk mânilerinde\* görülen ortak dizelerdendir. Genellikle ilk iki dizede görülen Varna mânilerde özellikleriyle yer almıştır. Düz mânilerin dördü Türk mânilerinin geleneksel özelliği olarak aaba, birer mâni de abbb, abab, aabb kafiye düzenindedir. Mâniler arasında bir yedekli mâni örneği vardır ve sekiz dizeden oluşup aabbcdbb kafiye düzenine sahiptir.

“Balkanlardaki Osmanlı-Rus savaşları bölgedeki diğer milletler gibi Gagauzları da etkilemiştir. Bu savaşlar arasında Gagauzları en çok etkileyen savaşlar 1787-1792, 1806-1812 ve 1828-1829 Osmanlı-Rus savaşlarıdır” (Sevinç, 2023: 21). O dönem Dobruca bölgesi, Varna, Balçık, Kavarna gibi Bulgaristan'ın kuzeydoğusundaki yerlerde yaşayan Gagauz topluluğundan Besarabya'ya yoğun göçler yaşanmıştır. Göç etmeyip Bulgaristan'da kalan Gagauz toplulukları da olmuştur. Atanas Manov, 1930'lar ve öncesine dair Varna, Silistre, Kavarna, Dobriç, Karaağaç (Brestak), Yeniköy (Kumanovo), Cevizli (Oreşak), Hacıköy (Dobrotiç), Kestriç (2001: 43) gibi yerleşim yerlerinde Gagauz köyleri olduğunu söyler. 1940'lı yıllarda Polonyalı Türkolog ve şarkiyatçı Tadeusz Kowalski, Gagauzların bilhassa Kestriç adındaki en büyük köylerinin bulunduğu Varna'nın kuzeyinde (1949: 480-481) yaşadığını; 1950'li yıllarda Gagauz yerleşim yerlerine dair bilgi veren Bulgar etnograf ve coğrafyacı Vasil Marinov, Gagauzların Voyvoda, Vinitsa (Kestriç), Varna, Bilgarevo, Balçık, Kavarna, Brestak (Karaağaç) ve Pravadı (1956: 44) gibi Bulgaristan'ın kuzeydoğusundaki yerleşim yerlerini sayar.

Bulgaristan Gagauzları günümüzde ise Varna ve Dobriç şehirleri arasında ve dolayında, Balçık, Kavarna, Kestriç, Kumanovo, Oreşak gibi yerleşim yerlerinde yaşamaktadırlar. Göç ve savaşlardan dolayı nüfusun azalması, Bulgarların asimile politikası dolayısıyla bir kısım Gagauz'un kendini Bulgar olarak görmesi gibi sebepler Bulgaristan Gagauzlarına dair net verilere ulaşmayı güçleştirmektedir. Ancak, savaşlar sebebiyle göç yaşansa da geçmişte yaşanan yer, bölge ve bu bölgeye ait özellikler millî hafızada yerini korur ve kendini sözlü ortam kaynakları aracılığıyla dışa vurur. Sözlü kültür ürünlerinin kuşaktan kuşağa aktarımın örneği olarak da 1910 yılında Valkaneş'te doğan Gagauz kaynak kişinin hafızasında Varna yaşamaktadır.

Mânide geçen Kaliakra da Bulgaristan'ın kuzeydoğusunda, Karadeniz kıyısında bir burundur ve Varna'nın kuzeydoğusundadır. Yaşanılan bölgenin etrafındaki çevre adlarının da mâniye konu olmasının örneklerinden biridir.

\*Bk. Akalin, 1972: 69, 86, 130; Elçin, 1990: 39-40.

**Varnedä** çok sokak var,  
**Moskovda** da kuvet var.  
Moskalın dedikleri

Hiç çıkmazlar. (Baboglu, 2011: 196) *Hiç çıkmazlar.*

*Varna'da çok sokak var,  
Moskova'da da çokasker var.  
Rus askerinin dedikleri*

Toplumu etkilemiş olaylar toplum hafızasında uzun müddet yer alır; toplumun bir kısmı uzun yıllar sonra olayı tamamen unutturken, toplumun bir kısmının hafızasında kısmen de olsa yer tutmaya devam eder. XVIII. ve XIX. yüzyıldaki Osmanlı-Rus savaşları Balkan bölgesindeki milletleri ve toplulukları etkilemiştir ve milletlerin kaderini etkileyen olayların sözlü kültür ürünlerine konu olmasının örneği olarak türkü, mâni örneklerinde bu savaşın izi görülür. Yukarıdaki mâni, Gagauzların tanınmış şair ve yazarlarından biri olan Nikolay Baboglu tarafından 1960'lı yıllarda bugünkü Gagauz Yeri'nde, Çadır'a bağlı Kıpçak köyünden derlenmiştir ve Osmanlı-Rus savaşı kapsamında, 1828 yılında Rusların Varna'yı kuşatmasının toplum hafızasındaki yansımadır.

Koru ardı kuannık  
Yar uyur bân uyanık  
Benim bir yarım vardı  
**Kavarnaya** pek yanık (Zajaczkowski, 1965: 57).

Merdivan altı kılçıklı  
Bân istemem **Balçıklı**  
Ah **Tuzluca Tuzluca**  
Bân istemem **Kozluca** (Zajaczkowski, 1965: 59).

**Pazarcık** dört köşeli  
İçi sedef döşeli  
İçinden bir yar sevdim  
Dört yanı menefşeli (Zajaczkowski, 1965: 60).\*

**Uzun Kumnara** gittim,  
Denizdâ saçma attım,  
Pindim dümsek üstünä,  
Yârimi orda seçtim (Gaydarci, 2017: 95).

Kuru dereyi geçtim,  
**Eni-Pazara** vardım.  
Konak kaldım yavkluma –  
Pişmandırım, ki gittim (Gaydarci, 2017: 111).

Hay, **Alata, Alata**,  
Dirsecii bata-bata  
Kurumuş, kibrit olmuş,  
Kızlara baka-baka (Gaydarci, 2017: 83).\*\*

Ay, **Alata, Alata**,  
Duarları palatar.  
**Devnedän** dünür geldi, –  
İsteer turşu salata (Gaydarci, 2017: 111).

*Koru ardı kovanlık  
Yâr uyur, ben uyanık.  
Benim bir yârim vardı.  
Kavarna'ya pek yanık.*

*Merdiven altı kılçıklı,  
Ben istemem Balçıklı,  
Ah Tuzluca Tuzluca  
Ben istemem Kozlucalı.*

*Pazarcık dört köşeli,  
İçi sedef döşeli,  
İçinden bir yâr sevdim,  
Dört yanı menekşeli.*

*Uzun Kum'a gittim.  
Denizde kurşun attım,  
Çıktım tümsek üstüne,  
Yârimi orada seçtim.*

*Kuru dereyi geçtim,  
Yeni Pazar'a vardım.  
Misafir oldum sevdiğime,  
Pişmanım gittiğime*

*Hay Galata, Galata  
Dirseği bata bata.  
Kurumuş kibrit olmuş,  
Kızlara baka baka.*

*Ay Galata, Galata,  
Duvarları palatar,  
Devne'den dünür geldi,  
İstiyor turşu salata.*

\*Mihail Guboglo'nun derlemeleri arasında da yer almaktadır bk. Hünerli, 2020: 63.

\*\* Mâni, Sofiya Koca'nın derlemeleri arasında da yer almaktadır bk. Koca, 2011: 63

Yer adları sevda, aşk mânilerinde geçmiştir ve düz mâni olan mânilerin birinde **aabb**, diğerlerinde ise **aaba** kafiye düzeni görülmektedir. Aabb kafiye düzenine sahip mânide hece sayısını tutturmak için icracı tarafından Kozlucalı yerine Kozluca kullanılmıştır. Pazarcık ve Alata manilerde asıl duyguya hazırlık aşamasında, ilk mısırda yer almıştır. Uzun Kum, Kurudere, Yeni Pazar, Devne ve Kavarna gibi yerler coğrafi konumu belirtmede kullanılmıştır.

Mânilerde geçen Kavarna, Balçık, Kozluca, Pazarcık, Uzun Kum, Yeni Pazar, Alata gibi yer adları Varna, Dobriç ve Dobruca civarındadır. Bu yerleşim yerlerinden Kavarna ve Balçık bugün Bulgaristan'ın Dobriç iline bağlıdır. *Kavarna* da Balçık da Karadeniz'in kıyısındaki yerleşim yerleridir ve Kaliakra burnuna yakındır. Kavarna'nın "eski adı Karvuna idi. Türklerce yeniden kurulduğu 1573 yılından beri Kavarna olarak bilinir. Halkının çoğunu Hristiyan Gagauz Türkleri oluşturur" (Acaroğlu, 2006: 553).

*Balçık*, Gagauzların tarihî yerleşim yerlerinden olarak Gagauzların Balçık'taki varlığı XIV. yüzyıl ve öncesine uzanır. Önce Peçenekler daha sonra Uzların ve Kumanların Balkanlara göç etmesiyle henüz X-XI. yüzyıllarda Bulgaristan'ın kuzeydoğusunda büyük bir Türk topluluğu oluşmuştur. Bölgedeki Türk varlığının artmasının sonucu olarak Hristiyan bir Türk olan Balık'ın Oğuzların (Gagauzların) hükümdarı olduğu, Balçık-Karvuna merkezli bağımsız bir Türk beyliği kurulmuştur (bk. Manov, 2001: 22; Çakır, 2005: 18). 1357'de Balık'ın ölümü sonrası kardeşi Dobrotiç bu beyliği yönetmiştir; XIV. yüzyılda Osmanlı'nın Balkanlara girmesiyle I. Bayezid tarafından boyun eğdirilmiştir. Ancak bu Türk topluluğu asırlarca Balkanlarda yaşamaya devam etmiştir ve Gagauzlar da Balkanlardaki Türk halklarından biri olarak varlığını korumuştur.

*Pazarcık* yer adı Bulgaristan'ın çeşitli bölgelerinde kullanılsa da tarihî bağlar göz önüne alındığında mânide geçen Pazarcık, Hacıoğlu-Pazarcık olarak da adlandırılan Dobriç'tir. Bugünkü Dobriç, "XV. yüzyılda Türklerce Roma döneminden kalma bir yerleşim yerinde kuruldu. Kurucusunun adı Hacı-oğlu'dur" (Acaroğlu, 2006: 393). Osmanlı Tahrir defterleri, arşiv belgelerine göre 1574'te Pazarcık, 1855'te Hacıoğlupazarcığı (Sezen, 2017: 321) olarak adlandırılmıştır. Bulgaristan Gagauz'undan derlenen mânî örneğinde bilinen en eski adlarından biriyle geçtiği görülür.

Mânilerde geçen Karadeniz'in kıyısındaki *Uzun Kum*'un adı 1942'de *Altın Kum* (Bulg. Zlatni Pyasitsi) olarak değiştirilmiştir. Varna'nın merkezine 16 kilometre mesafede bir tatil beldesidir ve mânide de deniziyle beraber geçer.

*Yeni Pazar* (Bulg. Novi Pazar) ise Bulgaristan'ın kuzeydoğusunda, yoğun Türk nüfusunun olduğu Şumnu'ya (Bulg. Şumen) bağlı bir yerleşim yeridir. Bulgar etnograf ve tarihçi Lubomir Miletic, 20. yüzyılın başlarında Yeni Pazar'da Gagauz nüfusunun olduğunu (1902: 18) belirtir. Karadeniz'in kıyısından ziyade daha iç bölgede olan Yeni Pazar'da bugün Gagauz nüfusunun tespit edilmesi zordur.

*Kozluca* (Bulg. Suvorovo) ise 1768-1774 Osmanlı-Rus savaşını doğrudan yaşamıştır; Varna'nın kuzeybatısında, Devne'ye yakın yerleşim yerlerinden biridir. Bulgaristan nüfus istatistiklerine göre ilçede günümüzde Türk nüfusu varlığı devam etmektedir.

Mânilerde geçen *Alata* ise Varna'daki Türk köyü *Galata*'dır. "Köye Galata adının Osmanlı döneminde İstanbul'un Galata semtinden göç edenlerce verildiği kayıtlıdır" (Acaroğlu, 2006: 351).

Bulgaristan'daki yer adları doğal olarak Bulgaristan Gagauzlarından derleme yapan W. Zajaczkowski'nin derlemeleri arasında daha çok geçse de Gavril Gaydarcı'nın tarihî Bucak bölgesinden derlediği mânilerde de Gagauzların Bulgaristan'ın kuzeydoğusunda yaşadıkları döneme ait izler görülür. Gagauzlar, Osmanlı-Rus savaşları sırasında göç ederken ilk durak noktaları Bucak olmuştur. Bucak adlı tarihî bölge, Tuna ve Dinyester nehirleri arasında, Moldova'nın yani tarihî adıyla Besarabya'nın güneyi ile Ukrayna'nın güneybatısındaki Odessa bölgesini kapsamaktadır; Güney Besarabya da denilebilir. Gaydarcı'nın Bucak'tan derlediği metinlerde Bulgaristan'daki yer adlarının varlığını koruması, bu bölgedeki Gagauzların millî hafızasından silinmediğini gösterir ve bunun nedeni de coğrafi olarak Bulgaristan'a daha yakın olmaları dolayısıyla o döneme ait hatıralar hakkında daha muhafazakâr davranıp millî hafızada daha uzun süre yer ettiği düşüncesini doğurmaktadır. Ekim 2021'de Moldova'da, Gagauz Yeri'nde yapılan saha çalışması sırasında Gagauzlar, göç etmek zorunda kaldıkları yerler arasında Dobruca bölgesini, Balçık, Kavarna'yı da sayar ve bunu atalarının söylediklerini ifade ederler. Kavarna'da Gagauz nüfusu günümüzde de varlığını sürdürmektedir. Ancak, sayılarını tespit etmek zordur. Savaşlar ve olaylar sebebiyle bugün ata topraklarından uzakta kalan Gagauzların hafızasında ise Kavarna canlılığını korumaktadır.

Bugünkü Bulgaristan topraklarında geçmişten günümüze Türk varlığının izini Gagauz mânilerinde geçen *Balçık, Pazarlık, Yeni Pazar, Uzun Kum, Kozluca* gibi Türkçe yer adlarında da görmek mümkündür. Gagauz mânilerindeki geçen ve bugün Bulgaristan sınırları içerisindeki yer adlarına bakıldığında Gagauzların tarihî yerleşim yeri olan Bulgaristan'ın kuzeydoğusuna ait bölgeler olduğu görülmektedir. Bugün bu yerleşim yerlerinde Gagauz nüfusunu tespit etmenin zor olmasının dışında diğer Türk halklarının nüfusu da azalmıştır. SSCB'nin millî bilincin karşısında yer alan faaliyetleri, Bulgarların asimilasyon çalışmaları bunda ana etkenlerdir. Yaşanılan yer maddî kültüre ev sahipliği yaptığı kadar manevi bir değere de sahiptir ve dolayısıyla özlem duyulan bölgenin yer adlarının millî hafızada yerini koruması, sözlü kültürle bunu yansıtması olağandır.

Urun kızlar uralım,  
Çekirgeyi kıralım.  
Çekirgenin havası,  
**Kongazda-dır** daavası  
(Moşkov, 1904: 327).\*

*Vurun kızlar vuralım,  
Çekirgeyi kıralım.  
Çekirgenin havası,  
Kongaz'dadır davası.*

**Benderin** ortasında,  
Mum yanar sofrasında.  
Yârim oturmuş yazar  
Hem kendini kurar  
(Moşkov, 1904: 331).\*\*

*Bender'in ortasında,  
Mum yanar sofrasında.  
Yârim oturmuş yazar,  
Ve kendini kurar.*

Kalenin ortasında  
Mum yanar sofrasında.  
Benim vardır bir yârim  
**Tülüküü** ortasında

*Kalenin ortasında,  
Mum yanar sofrasında.  
Benim bir yârim var,  
Tülüköy'ün ortasında.*(Gaydarcı, 2017: 84).\*\*\*

Kalenin ortasında  
Mum yanar sofrasında.  
Bir güzel yârimim vardı  
**Balboka** ortasında (Koca, 2011: 39).

*Kalenin ortasında,  
Mum yanar sofrasında.  
Bir güzel yârim vardı,  
Balboka'nın ortasında.*

\*Mâni, Mihail Guboglo'nun derlemeleri arasında da yer almaktadır bk. Hünerli, 2020: 50, 65.

\*\*Mâni, Mihail Guboglo'nun derlemeleri arasında da yer almaktadır bk. Hünerli, 2020: 36.

\*\*\*Mâni, Sofiya Koca'nın derlemeleri arasında da yer almaktadır bk. Koca, 2011: 39, 50.

Ay dere derin dere,  
Yaräm düştü **Bendere**.  
İki kılıç biriştik  
Biz yarimnän biliştik

Ay dere derin dere,  
Yarim düştü **Bendere**.  
Al dere götür beni,  
Yarimin olduu yere

Ay derin derin dere,  
Yarim düştü **Bendere**.  
İki kılıç biriştik,  
Biz kıyatlan biliştik

Ay, dere, derin dere,  
Yärim düştü **Bendere**.  
İki kılıç uruştu,  
Ben yärimnen buluştum

Ay, dere, derin dere,  
Yärim düştü **Bendere**.  
O oradan gelincene,  
Beni Kolçıye verdile

Kuyu-kuyu karımca,  
Sän git, olan, yolunca.  
Bütün **Bucaa** dolaştım –  
Bulamadım boyumca

Kaalenin badenleri,  
Çevirin gidenleri.  
Ne mayfoş baş baalıy,  
şu **Kurçu** güzelleri

Kalenin vedenleri,  
Çevirin gidenleri.  
Ne hoş kalpak kurmuşla  
**Valkaneş** dilberleri

**Komrat** yolu bu mudur  
Kofa dolu su mudur  
Onbeř kızın içindä  
En güzeli bu mudur

şu Tunanın sazları  
Vak-vak eder kaazları.  
şu **Komratın** kızları  
Çok fodul hem da nazlı

*Ay dere derin dere,  
Yärim düştü Bender'e.*  
*İki kılıç vuruştuk,*  
*Biz yärimle biliştik.*(Pokrovskaya, 1952: 332).

*Ay dere derin dere,  
Yärim düştü Bender'e.*  
*Al dere götür beni,*  
*Yärimin olduğu yere.*(Pokrovskaya, 1952: 334).

*Ay derin derin dere,  
Yärim düştü Bender'e*  
*İki kılıç biriştik,*  
*Biz mektupla biliştik.*(Pokrovskaya, 1952: 345).

*Ay dere, derin dere,  
Yärim düştü Bender'e.*  
*İki kılıç vuruştu,*  
*Ben yärimle buluştum.*(Koca, 2011: 19).

*Ay dere, derin dere,  
Yärim düştü Bender'e.*  
*O, oradan gelinceye kadar*  
*Beni verdiler Kolçi'ye.*(Koca, 2011: 25-26).

*Kuyu kuyu karınca,  
Oğlan sen git yolunca.*  
*Bütün Bucak'ı dolaştım,*  
*Bulamadım boyumca.*(Gaydarci, 2017: 72).

*Kalenin duvarları,  
Çevirin gidenleri,*  
*Ne hoş baş bağlıyor,*  
*şu Kurçu güzelleri.*(Pokrovskaya, 1952: 342).

*Kalenin duvarları,  
Çevirin gidenleri.*  
*Ne hoş kalpak dikmişler,*  
*Valkaneş'in dilberleri.*(Koca, 2011: 38).

*Komrat yolu bu mudur?*  
*Kova dolu, su mudur?*  
*On beş kızın içinde,*  
*En güzeli bu mudur?*(Pokrovskaya, 1952: 350).

*şu Tuna'nın sazları,*  
*Vak vak eder kazları.*  
*şu Komrat'ın kızları,*  
*Çok gururlu ve de nazlı.* (Tanasoglu, 1959: 69).\*

Mavi üzük parmakta  
Her bir boya yanakta.  
Benim vardır bir yarım  
**Valkanestâ** konakta:  
Pek yıkanır yalakta,  
Hem durlanır malakta

Gidâ-gidâ yol buldum,  
Yolda bir birlik buldum,  
Şu **kongazlı** yârimâ  
Auşam telefon urdum

Foruya giindim kırmızı,  
Ben anamın bir kızı,  
Benim girgin olanım –  
**Valkanestâ** yıldızı

Çayırı sardı duman,  
Benim yârim osurgan,  
Osurêr **Kırbaahda** –  
İşidiler **Çadırda**

Ayaamda al emeni,  
Döndürdü beni geeri,  
Sensiz canım tutuşêr, –  
I. **Kayraklımın** güzeli.  
II. **Tülüküüyün** güzeli.

Şu **Kurçunun** buzları,  
Kaba güüslü kızları,  
Maaviydir boncukları,  
Yaş donnu çocukları

Şu **Kurçunun** buzları,  
Yaş etekli kızları,  
Maaviydir boncukları,  
Barsaksız çocukları

**Karakurtun** buzları,  
Pek kapsıktır kızları:  
Yok neden semirsinner –  
Pek sıkı çocukları

**Karakurtun** buzları,  
Pek kınaktır kızları,  
Maavidir boncukları,  
Arnavut[tur] çocukları

*Mavi yüzük parmakta,  
Her bir boya yanakta.  
Benim vardır bir yârim,  
Valkanestâ'te konakta:  
Pek yıkanır yalakta,  
Ve durulanır malakta.*(Baboglu, 2011: 196).\*

*Gide gide yolu buldum,  
Yolda bir birlik buldum,  
Şu Kongazlı yârime,  
Akşam telefon ettim.* (Gaydarci, 2017: 109).

*Horu için giyindim kırmızı,  
Ben annemin bir kızı  
Benim yiğit erkeğim,  
Valkanestâ'in yıldızı.* (Gaydarci, 2017: 110).

*Çayırı sardı duman,  
Benim yârim osurgan,  
Osuruyor Kırbaalı'da,  
İşitiliyor Çadır'da.* (Gaydarci, 2017: 110).

*Ayağında al yemeni,  
Döndürdü beni geri,  
Sensiz canım yanıyor,  
Kayraklı'nın güzeli.  
Tülüköy'ün güzeli.* (Gaydarci, 2017: 110).

*Şu Kurçu'nun buzları,  
Yumuşak göğüslü kızları,  
Mavidir boncukları,  
Yaş pantolonlu çocukları.* (Gaydarci, 2017: 71).

*Şu Kurçu'nun buzları,  
Yaş etekli kızları,  
Mavidir boncukları  
Zayıftır çocukları.*(Gaydarci, 2017: 71).

*Karakurt'un buzları,  
Pek zayıftır kızları.  
Yok neden semirsinner,  
Pek sıkı çocukları.*(Gaydarci, 2017: 72).

*Karakurt'un buzları,  
Pek temiz kızları,  
Mavidir boncukları,  
Arnavut'tur çocukları.*(Gaydarci, 2017: 72).

Şu **Troyanın** buzları,  
Gölda gezär kızları,  
Maavidir boncukları,  
Balıkçı çocukları

**Kırbaalının** buzları,  
Bıçıcıdır kızları,  
Yol süpürür – toz edär,  
Olan geçir – göz edär

**Kırbaalının** buzları,  
Pek işçiydir kızları,  
Maaviydir boncukları,  
Yan yatan çocukları

**Tatar-Kıpçaan** buzları,  
Kalın butlu kızları,  
Maaviydir boncukları,  
Barsaksız çocukları

**Valkaneşin** buzları,  
Karagözdür kızları,  
Maaviydir boncukları,  
Bıçakçı çocukları

Şu **Bolgradın** buzları,  
Panayırca kızları,  
Maaviydir boncukları,  
Tukandır çocukları

**Kayraklının** buzları,  
Pek dinciyydir kızları,  
Maaviydir boncukları,  
Dinsizdir çocukları

**Tülüküyyün** buzları,  
Pek çemrektir kızları,  
Maaviydir boncukları,  
Karagöz[dür] çocukları

**Çöşmeküyyün** buzları,  
Pek geciktir kızları,  
Maaviydir boncukları,  
I. Şarapçı çocukları.  
II. Gacaldır çocukları

Şu **Kobeyin** buzları,  
Pek çalışkan kızları,  
Maaviydir boncukları,  
Çıtaktır çocukları

**Valkaneşin** buzları,  
Pek delidir kızları,  
Maavidir boncukları,  
Bıçakçı[dır] çocukları

Şu *Troyan*'ın buzları,  
*Gölda* gezer kızları,  
*Mavidir* boncukları,  
*Balıkçıdır* çocukları.(Gaydarci, 2017: 72).

*Kırbaalı*'nın buzları,  
*Kaz çobanıdır* kızları.  
*Yolu süpürür, toz eder,*  
*Oğlan geçer, göz eder.*(Gaydarci, 2017: 73).

*Kırbaalı*'nın buzları,  
*Pek çalışkandır* kızları,  
*Mavidir* boncukları,  
*Yan yatan* çocukları.(Gaydarci, 2017: 73).

*Tatar Kıpçak*'ın buzları,  
*Kalın butlu* kızları,  
*Mavidir* boncukları,  
*Zayıftır* çocukları.(Gaydarci, 2017: 73).

*Valkaneş*'in buzları,  
*Kara gözlüdür* kızları,  
*Mavidir* boncukları,  
*Bıçakçıdır* çocukları.(Gaydarci, 2017: 73).

Şu *Bolgrad*'ın buzları,  
*Pazarca* kızları,  
*Mavidir* boncukları,  
*Bulgar'dır* çocukları. (Gaydarci, 2017: 73).

*Kayraklı*'nın buzları,  
*Pek inançlıdır* kızları,  
*Mavidir* boncukları,  
*İnançsızdır* çocukları.(Gaydarci, 2017: 73).

*Tülüköy*'ün buzları,  
*Pek hünerlidir* kızları,  
*Mavidir* boncukları,  
*Kara gözlüdür* çocukları.(Gaydarci, 2017: 73).

*Çöşmeköy*'ün buzları,  
*Pek güzeldir* kızları,  
*Mavidir* boncukları,  
*I. Şarapçıdır* çocukları.  
*II. Gacal'dır* çocukları.(Gaydarci, 2017: 73).

Şu *Kobey*'in buzları,  
*Pek çalışkan* kızları,  
*Mavidir* boncukları,  
*Çıtak'tır* çocukları.(Gaydarci, 2017: 73).

*Valkaneş*'in buzları,  
*Pek delidir* kızları,  
*Mavidir* boncukları,  
*Bıçakçıdır* çocukları.(Gaydarci, 2017: 87).

**Kırbaalının** buzları,  
Al yanaklı kızları,  
Maavidir boncukları,  
Sersemdir çocukları

Şu **Kurçunun** buzları,  
Yaş etekli kızları,  
Maavidir boncukları,  
Çorlan satan çocukları

Şu **Tabaan** buzları,  
Yımırta satan kızları,  
Maavidir boncukları,  
Kiracı[dır] çocukları

Şu **Bolgradın** buzları,  
Kukonadır kızları,  
Maavidir boncukları,  
Tükancı[dir] çocukları

**Balbokanın** buzları,  
Pek ufacık kızları,  
Maavidir boncukları,  
Balıkçı[dır] çocukları

**Çöşmekü**[ü]yün buzları,  
Uzun çupaklı kızları,  
Maavidir boncukları,  
Oyuncu çocukları

**Larcankanın** buzları,  
Asır dokur kızları,  
Maavidir boncukları,  
Balıkçı çocukları.

Şu **Tabaan** buzları,  
Yımırta satan kızları,  
Maavidir boncukları,  
Kiracı[dır] çocukları

Şu **Kobeyin** buzları,  
Kızımızı köprüde kızları,  
Maavidir boncukları,  
Çıttaktır çocukları

**Valkaneş** dört köşeli,  
İçi sedef dōşeli,  
İçindän bir yâr sevdim,  
Yanacı menevşeli

**Balboka** dört köşeli,  
İçi sedef dōşeli,  
Bir yâr sevdim içinde,  
Yanacı menevşeli

*Kırbaalı'nın* buzları,  
*Al yanaklı kızları,*  
*Mavidir boncukları,*  
*Sersemdir çocukları.*(Gaydarci, 2017: 87).

*Şu Kurçu'nun* buzları,  
*Yaş etekli kızları,*  
*Mavidir boncukları,*  
*Kenger satan çocukları.*(Gaydarci, 2017: 87).

*Şu Tabak'ın* buzları,  
*Yumurta satan kızları,*  
*Mavidir boncukları,*  
*Kiracıdır çocukları.*(Gaydarci, 2017: 87).

*Şu Bolgrad'ın* buzları,  
*Güzeldir kızları,*  
*Mavidir boncukları,*  
*Tüccardır çocukları.*(Gaydarci, 2017: 87).

*Balboka'nın* buzları,  
*Pek ufacık kızları,*  
*Mavidir boncukları,*  
*Balıkçıdır çocukları.*(Gaydarci, 2017: 87).

*Çeşmeköy'ün* buzları,  
*Uzun korsajlı kızları,*  
*Mavidir boncukları,*  
*Oyuncu çocukları.*(Gaydarci, 2017: 91).

*Larcanka'nın* buzları,  
*Hasır dokur kızları,*  
*Mavidir boncukları,*  
*Balıkçıdır çocukları.*(Gaydarci, 2017: 91).

*Şu Tabak'ın* buzları,  
*Yumurta satan kızları,*  
*Mavidir boncukları,*  
*Kiracıdır çocukları.*(Gaydarci, 2017: 92).

*Şu Kobey'in* buzları,  
*Kırmızı köprüde kızları,*  
*Mavidir boncukları,*  
*Çıttak'tır çocukları.*(Gaydarci, 2017: 93).

*Valkaneş dört köşeli,*  
*İçi sedef dōşeli,*  
*İçinden bir yâr sevdim,*  
*Yanağı meneşeli.* (Gaydarci, 2017: 86).\*

*Balboka dört köşeli,*  
*İçi sedef dōşeli,*  
*Bir yâr sevdim içinde,*  
*Yanağı meneşeli.*(Gaydarci, 2017: 91).



Keremitten su damnar,  
Bana bir kız adarlar.  
Bana bir kız çok mudur?  
**Valkaneste** yok mudur?

**Kurçunun** dedikleri,  
I. Şu nedir imekleri.  
II. Şu nedir idikleri.  
Hiç aklımdan çıkamıy  
Kızların dedikleri.

Karşıya fener astım,  
**Kurçuda** benim dostum,  
Yâr, sen bana ne küstün? –  
Ben sana basma kestim

Pindim kirpiç duvar(ın)a,  
Baktım **Troyan** yoluna.  
**Troyan** yolu uzdur,  
Benim yârim kuduzdur.  
Em kuduzdur, em deli,  
Ben ona I. gidemeli; II. gitmemeli

Bayırdan, bayırdan sellâr akıyor,  
Lençi çıkmış kapudan bakıyor.  
**Balboka** yolu, yolu pelinnik,  
I. Lençiye yaraşmaz hiç bu gelinnik.  
II. Ne yaraşır Lençiye bu gelinnik

Kaleye kaun astım,  
**Balboka** benim dostum.  
Yâr, sen bana ne kustun? –  
Ben sana juket kestim

**Tülüküü** kamışları,  
**Balbokanın** kızları.  
Selvi gibi boyları,  
Gaytan gibi kaşları

**Valenin** çardakları,  
Al-eşil yaprakları,  
Yer oturmuş yazıyor,  
İncelmiş parmakları

Pindim seren üstünâ  
Baktım **Valen** yoluna  
**Valen** yolu incecik  
Benim yârim gencecik  
Yem gencecik yem güzel  
Pek ta ardımdan gezer

*Keremitten su damlar,  
Bana bir kız adarlar.  
Bana bir kız çok mudur?  
Valkaneste'te yok mudur?(Gaydarci, 2017: 86)*

*Kurçu dedikleri,  
I. Şu nedir yemekleri,  
II. Şu nedir yedikleri  
Hiç aklımdan çıkmıyor,  
Kızların dedikleri.(Gaydarci, 2017: 71)*

*Karşıya fener astım,  
Kurçu'da benim dostum.  
Yâr, bana neden küstün?  
Ben sana basma dokudum. (Gaydarci, 2017: 86)*

*Çıktım kerpiç duvara,  
Baktım Troyan yoluna.  
Troyan yolu düzdür,  
Benim yârim kuduzdur.  
Hem kuduzdur hem deli,  
Ben ona gitmeli/gitmemeli.(Koca, 2011: 36).*

*Bayırdan, bayırdan seller akıyor,  
Lençi çıkmış kapıdan bakıyor.  
Borboka yolu, yolu pelinlik.  
I. Lençi'ye yaraşmaz hiç bu gelinlik.  
II. Ne yaraşır Lençi'ye bu gelinlik.(Koca, 2011: 26).*

*Kaleye kavun astım,  
Borboka benim dostum.  
Yâr bana neden küstün?  
Ben sana ceket diktim.(Koca, 2011: 41).*

*Tülüköy'ün kamışları,  
Balboka'nın kızları,  
Selvi gibi boyları,  
Kaytan gibi kaşları.(Koca, 2011: 48).*

*Valen'in çardakları,  
Kırmızı yeşil yaprakları,  
Yâr oturmuş yazıyor,  
İncelmiş parmakları.(Gaydarci, 2017: 81).*

*Çıktım seren üstüne,  
Baktım Valen yoluna,  
Valen yolu incecik,  
Benim yârim gencecik.  
Hem gencecik hem güzel,  
Pek de ardımdan gezer.(Pokrovskaya, 1952: 337).*

Pindim seren üstünä,  
Baktım **Valen** yoluna,  
Benim yârim gencecik,  
Yok benzeyän boyuna

Çıktım serenin üstüne,  
Baktım Valen yoluna,  
Benim yârim gencecik,  
Yok benzeyen boyuna.(Gaydarci, 2017: 81).

Düvä-düvä taş tuzu,  
Aykır[ı]ladım **Oytuzu**,  
Bir yâr sevdim orada,  
Sansın bir yalpak kuzu

Döve döve taşı tuzu,  
Oytuz'a geçtim,  
Bir yâr sevdim orada,  
Sanki bir sevimli kuzu.(Gaydarci, 2017: 86).

Bu mâniler, Besarabya Gagauzlarından yani Moldova'da ve Ukrayna'da yaşayan Gagauzlardan derlenmiştir. Mânilerin büyük çoğunluğu 7'li hece ölçüsüyle söylenmiş olup uyak düzeni dört mısradan oluşan mânilerin 26'sı **aaaa**, 16'sı **aaba**, 7'si **aabb**, 6 mısradan oluşan mânilerde ise **aabbcc**, **aabaaa** şeklindedir. Bu mânilerin büyük bir kısmı aşk, sevda mânileridir bunun dışında şehir mânileri de vardır. 38 mânide ilk iki dizede yer alan yer adı, 12 mânide ise son iki dizededir. İlk iki dizedeki yer adları “Şu *Kurçu/Kobey/Valkaneş'in* buzları”, “*Valkaneş/Balboka* dört köşeli” örneklerinde görüldüğü gibi belirli kalıbın farklı yer adlarına uydurularak söylenmesiyle yer almıştır. Son iki dizede geçen yer adları ise genellikle sevgilinin yaşadığı yer adı olarak geçmektedir.

Sözlü kültür ürünleri oluştuğu ortamdan dolayı metin eksikliği olsa da insanlar bu ürünleri anımsanabilir, kolay hatırlanabilir olması için belirli kalıplar kullanır. Ong, düşüncenin ritmik, dengeli tekrarları ya da antitezleriyle, kelimelerdeki ünsüz ve ünlü seslerin uyumuyla, sıfatlar ve başka kalıp ifadelerle akması, herkesin sık duyup kolaylıkla hatırladığı, kolay hatırlanacak şekilde biçimlenmiş atasözlerinden oluşması ve belli izleklere yerleştirilmesi gerekir der ve belleği güçlendirme zorluluğunun söz dizimini bile koşullandırdığını söyler (2020: 49-50). Mâniler de özellikle ritmik kalıplaşmanın, kafiye uyumunun belirgin olarak kullanıldığı sözlü kültür ürünlerindedir. Besarabya Gagauzlarının mânilerindeki geçen yer adlarına bakıldığında kalıplaşma, beğenilen mâninin yer adı değiştirilerek kullanımının örnekleri görülür. Mâniler belirli bir kalıba sahip olsa da icracının da etkisiyle mâniler coğrafyaları gezerken söylendiği yörenin, bölgenin adını içererek değiştirilip söylenir. İlk dizesi “şu *yer adı* buzları” olarak başlayan ve kalanının da çok büyük oranda benzerlik gösterdiği mâniler buna örnektir.

Gagauzlar, Bulgaristan'ın kuzeydoğusundan İzmail'in kuzeyi ve Bender ilinin güneybatısına yerleşmiştir. Rusların bölgedeki hâkimiyeti sonrası Nogayların göç ettirilmesi sonucu bu bölgedeki topraklar Gagauz göçmenlerle doldurulmaya çalışılmıştır. Gagauzların 18. yüzyılın ortalarında göçü sırasında Nogaylar bu bölgede yaşasa da 19. yüzyılın başlarında tamamen çıkartılmış, Gagauzların göçü devam etmiştir. Besarabya Gagauzlarından derlenen mânilerdeki yer adlarından Komrat, Kongaz, Valkaneş, Çadır, Tatar-Kıpçak, Kırbaalı, Tülükü ve Çöşmäküü Moldova sınırları içerisindeki özerk Gagauz Yeri sınırları içindedir. Balboka, Kurçu, Bolgrad, Karakurt, Troyan, Tabak ve Kobey Ukrayna'nın Odessa şehrinde, Kayraklı ve Oytuz Moldova'nın Tarakliya şehrinde, Valen ise Kahul şehrinde. Mânilerde geçen Bender de yine Moldova'nın şehirlerinden biridir.

Komrat, Çadır (Çadır-Lunga), Valkaneş ve Kongaz günümüzde Gagauzya'nın dört büyük kasabasıdır ve Komrat özerk bölgenin de başkentidir. Tatar-Kıpçak, Çadır'a bağlı; Kırbaalı, Tülükü ve Çöşmäküü ise Valkaneş'e bağlı köylerdir. Tüm bu kasaba ve köyler Osmanlı-Rus savaşları sebebiyle Gagauzların 18. yüzyılın ortaları ve sonlarında, 19. yüzyılın başında

göç ettiği ve bugün de nüfus yoğunluğunu koruduğu yerlerdir. Bender, Kayraklı, Oytuz ve Valen ise Gagauzya'ya komşu veya yakın olan Tarakliya ve Kahul'daki yerleşim yerleridir.

Bolgrad, Odessa bölgesinde, Balboka (Bolboka), Reni'ye bağlıdır. Kurçu (Kurçi), Karakurt, Tabak, Troyan ve Kobey (Kubey) ise Bolgrad'a bağlı köylerdir. Günümüzde Ukrayna sınırları içinde yer alan bu yerlere özellikle 1806-1812 Osmanlı-Rus savaşı sonrası yoğun göç başlamıştır ve Gagauzların göç sırasındaki ilk duraklarıdır. Ancak, bu yerlerin hepsinin Gagauz köyü olduğunu söylemek güçtür. Örneğin, Kubey ve Karakurt'ta daha karma bir yapı vardır ve Bulgar, Arnavut, Rus, Ukrain de yaşamaktadır. Diğer köylerde de bu milletlere mensup insanlar yaşasa da köyler Gagauz köyüdür. Savaşlar sırasında Gagauzlarla beraber Bulgarlardan da göç eden topluluklar olmuştur. Bu sebeple bölgede yaşayanlara Besarabya Bulgarları adını veren araştırmacı ve bilim insanları olsa da tarihî Bucak bölgesinde yer alan bu yerlerde Gagauz nüfusu 17. yüzyıldan günümüze kadar sürmektedir. Öyle ki, Bucak mânilerde "Bütün *Bucaa* dolaştım / Bulamadım boyumca" dizesinde de geçmektedir.

Yer adları, iskân tarihi için önemli belgelerden biridir ve milletlerin coğrafyadaki varlığının delilidir. Halk bilimi ve sözlü tarih ilişkisi bağlamında mânilerdeki yer adlarını Gagauzların geçmişte yaşadıkları yerlere referans olarak görmek mümkündür. Gagauz mânilerindeki yer adlarını tarihî belge ve materyallerle de karşılaştırıldığında çok büyük çoğunluğunun Gagauzların yaşadıkları yerler, kalan kısmın da komşu bölgeler olduğu görülür. Ancak, Gagauzya dışındaki yer adlarından bugün kaçını Gagauz köyü olarak görmek mümkündür? Bulgaristan'ın kuzeydoğusundaki Gagauz yerleşim yerlerine bakıldığında asimilasyon sonucu millî bilincin zayıfladığı, kendini Bulgar olarak gören, ana dilini unutup Bulgarca konuşan bir neslin yaratıldığı, Bulgarların resmî kaynaklarda Gagauzları etnik bir grup değil, sadece Gagauzcanın etnik bir dil olarak yer aldığı düşünüldüğünde Bulgaristan'da yaşayan Gagauz sayısını tespit etmek bile çok zordur. Günümüzde Bulgaristan'da Varna ve Dobriç şehirleri arasında Gagauz yerleşimleri vardır. Mânilerde geçen Balçık, Kavarna gibi yerler Gagauzların bugün de nispeten yoğun olduğu yerlerdir. Ancak, nüfusun 4-5 binin üzerinde olduğunu söylemek güçtür. Benzer durum Ukrayna Gagauzları için de geçerlidir. Odessa'nın güneyindeki Bolgrad ve Reni bölgelerinde yani Gagauzya'nın sınırında Gagauz köyleri vardır. Mânilerde de geçen Balboka ve Kurçu gibi köyler Ukrayna sınırları içindeki Gagauz köyleridir. Ancak, Kubey ve Karakurt gibi yerlerde Gagauz nüfusu varsa da nüfusun fazlalığını oluşturmamaktadır. Tıpkı Bulgaristan'da olduğu gibi dilleri tehlike altındadır ve ancak yaşça büyük insanlar ana dillerini yani Gagauzcayı bilmektedir.

Moldova'da özerk bölgede yaşayan Gagauzların bile dili tehlike altındayken Bulgaristan, Yunanistan ve Ukrayna'da yaşayan Gagauzların durumu daha da geridedir. Bunun en büyük sebebi nüfus ve siyasi olarak birlik sağlayamamış olmalarıdır. Moldova, Ukrayna ve Bulgaristan hükümetleri yer adlarında yıllar içerisinde değişiklikler yaparken Balkanların Türk halklarından Gagauzların bu yer adlarını mâniler çerçevesinde tekrardan kayıt altına almak adına da bu çalışma hazırlanmıştır. Günümüzde Moldova Gagauz'u, Ukrayna Gagauz'u ve Bulgar Gagauz'u toplulukları arasında etkileşim devam etmektedir. Etnografya müzelerine gerçekleştirilen ziyaretlerle iletişim sağlansa da bu iletişimin dili kimi zaman Rusça veya Bulgarca olmaktadır. Tüm bu sebeplerden dolayı Balkanlardaki ve Doğu Avrupa'daki Gagauzların dil ve kültürünün kayıt altına alınması elzemdir ve bu alana ağırlık verilerek Balkanların kendine has dokusunun bir parçası olan Gagauzların varlığının sonraki yüzyıla da taşınabilmesi sağlanmalıdır.



**Harita 1:** Mânilerde geçen Bulgaristan'ın kuzeydoğusundaki Gagauz yerleşim yerleri.



**Harita 2:** Gagauzya (Gagauz Yeri) Özerk Bölgesi



**Harita 3:** Gagauz mânilerinde geçen Odessa'nın güneybatısındaki yerler.



Harita 4: Mânilerde geçen Gagauzya'daki yer adları.



Harita 5: Gagauz mânilerinde geçen Moldovan köylerinin bağlı olduğu şehirler.

## KAYNAKLAR

- ACAROĞLU, M. Türker. (2006). *Bulgaristan'da Türkçe Yer Adları Kılavuzu*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- AKALIN, Sami. (1972). *Türk Manileri I. Cilt*, İstanbul: Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Kültür Yayınları.
- ARGUNŞAH, Mustafa. (2007). "Gagauz Türklerinin Mânileri", *Gagauz Yazıları*, Kayseri: Türk Ocakları Kayseri Şubesi Yayınları, s. 163-171.
- ARNAUT, Fedora. (1997). *Gagauz Mânilerinin İncelenmesi ve Türkiye ile Azerbaycan Örnekleriyle Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÇAKIR, Mihail. (2005). *Besarabiyali Gagauzların İstoriyası*, Kişinev.
- ÇOBANOĞLU, Özkul. (2007). "Türk Halk Kültüründe Mani Tipi İletişim Biçimi ve Sosyo Kültürel İşlevleri", *IV. Uluslararası Türk Medeniyetlerinde Sözlü Kültür Geleneği Sempozyum Bildirileri Mâniler*, 6-8 Kasım 2006 Fethiye Türkiye, İzmir: Egeli Araştırmacı ve Yazarlar Birliği Yayınları, s. 69-77.
- ELÇİN, Şükrü. (1990). *Türkiye Türkçesinde Mâniler*, Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- GÜLENSOY, Tuncer. (1995). *Türkçe Yer Adları Kılavuzu*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- HÜNERLİ, Bülent. (2020). *Mihail Petroviç Guboglo'nun Gagauz Folkloru Derlemeleri*, Çanakkale: Paradigma Akademi.
- KOWALSKI, Tadeusz. (1949). "Kuzey-doğu Bulgaristan Türkleri ve Türk Dili", Çev. Ömer Faruk Akün, *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, c. 3, S. 2-3-, s. 477-500.
- KUROGLO, Stepan. (1980). *Semeynaya Obryadnost Gagauzov v. XIX - Naçale XX v.*, Kişinev.
- KYUCHUKOV, Hristo. (2016). "Gagauz and Tatar Endangered Languages of Bulgaria: Sociolinguistic Aspect", *Tehlikedeki Türk Dilleri II A c. 2*, Süer Eker ve Ülkü Çelik Şavk (Ed.), Ankara-Astana:Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk Kazak Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı Yayınları, s. 217-225.
- MANOV, Atanas. (2001). *Gagauzlar Hristiyan Türkler*, Çev. M. Türker Acaroğlu, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- MARINOV, Vasil. (1956). *Prinos kim İzuçavaneto na Bita i Kulturata na Turtsite i Gagauzite v Severoiztoçna Bulgariya*, Sofya: İzdanie na Bılgarskata Akademiya Naukite.
- MİLETİÇ, Lubomir. (1902). *Staroto bulgarsko naseleniye v Severoiztoçna Bulgariya*, Sofya: Dırjavna Peçatnitsa.
- MOŞKOV, Valentin Aleksandroviç. (1900). "Gagauzı Benderskogo Uezda (Etnografiçeskiye Oçerki i Materialı), *Etnografiçeskoye Obozreniye*, 1900, No.1, s. 1-89.
- ONG, Walter J. (2020). *Sözlü ve Yazılı Kültür Sözlü Teknolojileşmesi*, İstanbul: Metis Yayınları.
- SEVİNÇ, Cem. (2023). *Gagauz Halk Edebiyatına Yansıyan Maddi Kültür Unsurları ve Sosyo-Kültürel Açından Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- SEZEN, Tahir. (2017). *Osmanlı Yer Adları*, Haz. Murat Şener ve Salih Dutoğlu, Ankara: Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Yayını.
- THOMPSON, Paul. (1999). *Geçmişin Sesi*, Çev. Şehnaz Layikel, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- TOGAN, Zeki Velidi. (1981). *Tarihte Usul*, İstanbul: Enderun Kitabevi.
- YILDIRIM, Dursun. (1998). "Tarih Yazımı ve Sözlü Ortam Kaynakları", *Türk Bitiği*, Ankara: Akçağ Yayınları, s. 87-101.
- YILDIZ, Naciye. (2007). "Kırım Türklerinde Mane, Çın ve Beyitler", *Millî Folklor*, S.73, s. 31-38.
- ZAJACZKOWSKI, Włodzimierz. (1976). "Gagavuz Folkloru", *I. Uluslararası Türk Folklor Kongresi Bildirileri I. Cilt Genel Konular*, Ankara: Millî Folklor Araştırma Dairesi Yayınları, s. 233-242.

## İnternet Kaynakları

<https://censusresults.nsi.bg/Census/Reports/2/2/r9.aspx> (Erişim Tarihi: 23.07.2023).

# ÖZEL YETENEKLİLERİN ANA DİL EĞİTİMLERİNE YÖNELİK YAKLAŞIM VE MODELLERİN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Dilek ÜNVEREN\*

## ÖZET

Özel yeteneklilerin eğitimi, özellikle ana dil eğitimleri, gelişmiş ülkelerin üzerinde önemle durduğu bir konudur. Bu öğrencilerin tanınması kadar, doğru ve uygun şekillerde öğrenim süreçlerinde bulunmaları, hem bu öğrencilerin potansiyellerinin doğru bir şekilde kullanılarak arttırılmasını sağlaması hem de onların topluma kazandıracakları katkılar açısından oldukça önemlidir. Bu bakımdan araştırmanın amacı, Türkiye’de ve dünyada özel yetenekli öğrencilerin ana dil eğitimlerine yönelik yaklaşım ve modellerin incelenmesidir. Bu çalışmada mevcut durumu ortaya koymak için betimsel bir araştırma yapılmış ve veriler doküman analizi yöntemi ile toplanmıştır. Türkiye’de tanınmış özel yetenekli öğrencilere yönelik Bilim ve Sanat Merkezlerindeki (BİLSEM) ve destek eğitim odalarındaki Türkçe dersleri ile bu derslerdeki uygulamalar incelenmiştir. Türkiye’de BİLSEM modeli ve destek eğitim odaları olmak üzere iki yaklaşımın benimsendiği görülmüştür. Bu noktada, ülkemizde tanınıp Bilim ve Sanat Merkezlerine girmeye hak kazanan tüm öğrencilere aynı ve standart bir yaklaşımın uygulandığı yönünde bir tespit ve değerlendirmeye ulaşılmıştır. Diğer ülkelerdeki anadil eğitimi yaklaşımları da incelenerek karşılaştırmalı bir değerlendirme yapılmıştır. Diğer ülkelerde ana dil eğitiminde tek tip bir uygulama yerine, ülke içerisinde bile farklı uygulamaları kullanma yönünde bir eğilim görülmüştür. Sonuç olarak, anadil eğitiminde içerik ve yöntem olarak yapılması gerekenlere yönelik değerlendirmeler sonucu öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Ana dil eğitimi, özel yetenekliler, yaklaşım ve modeller

## REVIEW OF APPROACHES AND MODELS FOR MOTHER TONGUE EDUCATION OF GIFTED STUDENTS

### ABSTRACT

Education of gifted students, especially mother tongue education, is an issue that developed countries attach great importance to. In addition to identifying these students, it is very important that they engage in the correct and appropriate learning processes, both in terms of ensuring that these students' potential is used correctly and increased, and in terms of the contributions they will make to society. In this respect, the aim of the research is to examine the approaches and models towards mother tongue education of gifted students in Turkey and the world. In this research, a descriptive research was conducted to reveal the current situation and the data was collected through document analysis method. Turkish lessons in Science and Art Centers (BİLSEM) and support education rooms for gifted students identified in Turkey and the practices in these lessons were examined. It has been observed that two approaches have been adopted in Turkey: the BİLSEM model and support training rooms. At this point, it has been determined and evaluated that the same and standard approach is applied to all students who are diagnosed and entitled to enter Science and Art Centers in our country. A comparative evaluation was made by examining mother tongue education approaches in other countries. In other countries, instead of a uniform practice in mother tongue education, there has been a tendency to use different practices even within the country. As a result, suggestions are presented as a result of evaluations regarding what should be done in terms of content and method in mother tongue education.

**Key Words:** Mother tongue education, gifted students, approaches and models

## GİRİŞ

Özel eğitim kavramının temelde iki boyutu vardır; bu kavram bir yönüyle fiziksel ve/veya zihinsel engeli olan bireyleri; diğer yanıyla da üstün yeteneklileri kapsar. Üstün yeteneklilik kavramı için; dâhi, üstün zekâlı, üstün yetenekli, özel yetenekli gibi kavramlar kullanılmakla birlikte günümüzde bu durum, ‘özel yeteneklilik’ ile ifade edilmektedir. Özel yeteneklilerin eğitime dair örnekler tarihte de karşılığını bulmuş olsa da günümüz eğitim anlayışında bu durum çeşitli kuramsal alt yapılar oluşturularak daha sistematik şekilde ele alınmaktadır. Bir yandan özel yeteneklilerin toplumların kalkınmasında, gelişmesinde ve ilerlemesinde ortaya koyacağı katma değerinin öneminin giderek daha iyi anlaşılması diğer yandan da eğitimdeki gelişmelerle birlikte, özel yeteneklilerin eğitimi konusuna da ciddi şekilde eğilme söz konusu olup ortaya çıkan uygulamalar özel yeteneklilerin ana dil eğitim faaliyetlerinin de şekillenmesini sağlamıştır.

Türkiye’de özel yeteneklilerin eğitime dikkat çekilmesi 1980’li yıllara (Enç, 1980; Samurçay, 1983; İnnalı, 2017) rastlanmakla birlikte özel yeteneklilerin eğitimi üzerine çalışmaların yoğunlukla 2000’li yıllarda, üniversitelerde bu alanda açılan anabilim dalları, yüksek lisans ve doktora programları ile özel yetenekli çocuklar için özel eğitim merkezleri yoluyla gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Üstün zekayı da içinde barındırabileceği ortaya konan özel yeteneklilik durumu (İnnalı, 2017), MEB, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün yayımladığı Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) Yönergesinde (2016) “Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren” bireyler olarak ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, Türkiye’de ilkökul 1, 2 veya 3. sınıfta tanımlanan çocuklar, ilkökul, ortaokul ve lise döneminde bir yandan kendi okullarında örgün eğitimlerine devam ederken özel yetenekli olma durumlarının getirdiği farklı ihtiyaçları karşılayacak özel eğitim süreçlerine Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) aracılığıyla dahil olmaktadır. 2017’de yayımlanmış kılavuza göre (MEB) eğitim süreçleri gerçekleştiren BİLSEM’lerin sayısı, Şubat 2022 verilerine göre Türkiye’de 81 ilde toplamda 279’a ulaşmıştır.

Düzenli ve kapsamlı bir eğitim anlayışında bireysel özelliklerin ve farklılıkların göz önünde bulundurulması temel ilkelerdendir. Öğrencilerin ilgi, yetenek, beceri vb. alanlardaki farklılıkları doğrultusunda tüm eğitimsel süreçlerin; uyarıların, etkinliklerin, öğrenme ortam ve materyallerinin, bu doğrultuda çeşitlendirilerek, farklılaştırılarak, zenginleştirilerek tasarlanması gerektiği ortadadır. Özel yeteneklilerinin potansiyelinin, sadece ülkeler için değil dünyanın geleceği için önemi, dil-düşünme bağlantısı, dil kullanımının çoklu alanlara etkisi vd. etmenler düşünüldüğünde, bu bireylerin özellikle ana dil eğitiminin üzerinde hassasiyetle durulması gerekmektedir. Anlama ve anlatma süreçlerini oluşturan dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin yanı sıra iletişim ve düşünme becerilerini de kapsayan ana dil kullanımına dair süreçlerin eğitimi; sadece özel yetenekli bireyler değil herkes için oldukça önemli olup ihmal edilmesi bir yana, daha da güçlendirilmesi gereken bir alandır.

Ana dil becerilerine dair farkındalığın artırılması ve dili etkin kullanma; okuduğunu/dinlediğini anlayabilme, sağlıklı iletişim kurabilme, etkili düşünme, hayal kurma ve tasarlama süreçlerini dil yoluyla ifade edebilme, anlaşmayı sağlama, takım üyesi ya da lideri olarak ileri düzey dil becerileri ile süreçleri verimli bir şekilde yürütülebilme ve bu doğrultuda etkili hareket edebilmede hayati öneme sahiptir. Aynı zamanda öğrencilerin ana dil süreçlerine dair farkındalık ve yetkinlikleri, onların diğer alanlarda da başarılı olmasını sağlamaktadır (Göğüş, 1978). Dil; bireylerden, toplumdaki, bilim, sanat, teknik, üretim vb. diğer alanlardan ayrı düşünülemez, hem bunların



oluşturulması hem de sunulması noktasında kilit noktada durmaktadır. Dilin düşünce ile olan ilişkisini XVIII. yüzyılda ortaya koymaya çalışan G. W. Leibniz, dilin insan zihninin aynası olduğunu ifade etmiştir. 20. yüzyılda dil ile ilgili önemli olgu ve durumları ortaya koyan dilbilimci Saussure ise dil ve düşünceyi bir kağıdın iki yüzü olduğunu belirterek aradaki ayrıştırılmaz bağa vurgu yapmıştır (Aksan, 1995; Saussure, 1985). Dilin bir semboller dizisi olduğu, düşüncenin de bu semboller yoluyla şekillenen zihinsel etkinlikler sonucu üretildiği göz önüne alındığında, dilin düşünceyi yapılandığı sonucuna ulaşılır (Ayhan, 2003). Zihinsel süreçler geliştikçe dil ile ilgili süreçler, dil ile ilgili süreçler geliştikçe de zihinsel süreçler gelişir; öyle ki bireyler, dünyayı dil yoluyla algılar, tanır ve kararlar alır, bu süreçlerde de düşünme gerçekleştikçe dil de gelişir. Dil; sadece düşünceleri ifade eden bir araç değildir, o aynı zamanda düşünceyi üretir. Bu nedenle de ana dil eğitimi sadece özel yetenekliler değil tüm öğrenciler için kilit bir noktada durmaktadır. Zihinsel süreçler açısından normal gelişim gösteren öğrencilerden farklı bir durum ortaya koyan özel yeteneklilerin ana dil eğitimleri ise üzerinde büyük bir hassasiyetle durulması gereken bir konu olmasına rağmen, bu alanda çok sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir.

Özel yetenekli çocukların dil becerileri akranlarına göre daha hızlı gelişmekte, bu bireyler; ilk okuma evresini çok hızlı bir şekilde geçirmektedirler. Bu doğrultuda çoğunlukla kuvvetli bir iletişim becerisi ile yaşlarına göre daha erken iletişime geçme eğiliminde olurlar (Austin, 2011; Süel, 2011; Özyaprak ve Deringöl, 2013). Hatta çoğunlukla okula başladıklarında zaten okuma bildikleri, kendi seviyelerinin üstünde kitaplara yöneldikleri, bunları okuyup anlayabildikleri tespit edilmiştir (Ataman, Dağlıoğlu ve Şahin, 2014). Özel yetenekli çocuklar genellikle akranlarından 3 ay kadar daha erken konuşmaya, çoğunlukla erkenden okumaya da başlamaktadırlar (Davis ve Rimm, 2011). Geniş bir söz varlığına sahip bu çocuklar akranlarına göre okuduklarını daha iyi anlamakta, farklı alanlara ilgi duyup o alanlarla ilgili okumalar yapmayı sevmektedirler (Clark, 2002). Özel yeteneklilerin okuma konusunda içsel bir motivasyona sahip olduğu, akranlarından 1-3 sınıf daha ileride bir okuma becerisine ve hızına sahip oldukları ortaya konmuştur (Akarsu, 2001; Erkan ve Süel, 2011; Moore, 2005; Swanton, 1984). Özel yeteneklilerin sadece alıcı değil ifade edici dil becerileri de normal gelişim gösteren yaşlarına göre daha erken gelişmekle birlikte, kendilerini ifade ederken hem akıcı hem de yerinde ve uygun bir dil kullanımı sergilerler. Konuşurken sözcükleri doğru telaffuz ederler, işaretlere ve bedensel ifadeye çok az başvurur; hatta soyut anlamlı kelimeleri de yerinde kullanabilirler (Akarsu, 2004; Harrison, 2004; Özdemir, 2010). Özel yetenekli çocukların dil becerilerinin akranlarına göre çok daha ileride olduğu birçok çalışma ile ortaya konmuştur (Robinson, Shoure ve Enerson, 2014). Bu onların gelişmiş bir mizah yeteneğine ve espri anlayışına sahip olma durumlarına da katkı yapmakta, bu çocukların çok iyi bir espri anlayışına sahip oldukları gözlemlenmektedir (Ataman, 2004). Özel yetenekliler her yaşta diğer bireylerden daha çok okumakta; gezi, serüven, aşk romanları, bilim kurgu gibi yayınlara ilgi göstermektedirler. Ayrıca, takvim, ansiklopedi, sözlük ve atlas gibi materyaller de bu bireylerin ilgi alanına girmektedir (Özdemir, 2010). Akranlarına göre daha ileri düzeyde olarak nitelendirilebilecek öğrencilerin kimileri ana dilinde ya da ana dile dair bir beceri alanında üstün özellikler sergileyebilir. Örneğin, bu özelliklerdeki öğrenciler, çok kitap okuyan, değişik türde yapıtlar tanıyan, aynı zamanda, sinema, tiyatro gibi yazınla ilgili olan sanat dallarına dair de bilgi edinmiş bir profil gösterebilir. Bu doğrultuda çeşitli düşünce ve sanat akımlarını öğrenip eserleri bu bağlamda değerlendirebilirler. Bu özellikteki öğrencilerde kimi zaman öykü, koşuk, oyun vb. türlerde yazma becerisi gözlemlenirken, bazılarında yoğun bir dilbilgisi merakı, güzel konuşma ve kendini farklı bağlamlarda doğru ve etkili ifade edebilme becerisi fark edilir. Öğrencilerin dil becerilerine dair çeşitli alanlarda gösterdikleri ileri düzeydeki özelliklerin sebebi bu öğrencilerin üstün yetenekler taşımalarındandır. Başka bir deyişle, öğrencilerin ana dil alanında gösterdikleri

ileri düzeydeki performans, onların özel yeteneklilik durumuna işaret ediyor olabilir. Bu tarz öğrencileri tanımamıza yarayacak davranış ve belirtiler aşağıdaki şekilde başlıklara ayrılabilir:

### **Üstün zihin yeteneği taşıyanlar**

1. Hızlı ve kolay öğrenirler, öğrendiklerini de daha sonra farklı bağlamlarda da olsa kolaylıkla tanıyıp hatırlama özelliği gösterirler
2. Sağduyu özelliği sergilerler
3. Duyduklarını ve okuduklarını çok tekrara gerek kalmaksızın öğrenip hafızaya alırlar
4. Onların haricindeki birçok öğrencinin habersiz olduğu konuları dahi bilirler
5. Kolay, doğru, yerinde ve etkili kullandıkları zengin bir sözcük dağarcıklarına sahiptirler. Sözlük, ansiklopedi gibi kaynakları kullanmaya erken yaşlarda alışırlar
6. Sınıf arkadaşlarının, yaştlarının iki yıl sonra okuyabilecekleri kitapları okurlar, anlamada sıkıntı yaşamazlar
7. Zorlayıcı ödevleri yapabilirler
8. Çok yönlüdürler, ilgilendikleri konu yelpazesi geniştir, yoğun merak duyguları nedeniyle çok soru sorarlar, her çeşit kitaba ilgi duyarlar
9. Özel bir gözlem ve problem çözme gücü ile kuvvetli bir dikkatleri vardır
10. Güçlü bir hayal ve düşünme gücüne sahiptirler
11. Yukarıdaki bütün yeteneklerin yardımı ile kolay okuma ve anlama gücü sergilerler
12. Sınıf arkadaşlarının iki yıl sonra öğrenebilecekleri konuları merak edip öğrenmeye çalışırlar (Göğüş, 1978: 27).

Tüm bu araştırmalardan görüleceği üzere, özel yetenekli çocukların ana dili edinimi ve gelişimi süreci, normal gelişim gösteren çocuklardan oldukça farklıdır. Özel yeteneklilerin farklılıklarının dikkate alınarak, yetenek alanlarının derinleştirilip zenginleştirildiği bir ana dil eğitimi, onların kendilerinin bireysel yetenek ve potansiyellerini fark edip bunları en üst düzeyde kullanabilmeleri açısından, yalnızca içinde buldukları toplum değil evrensel anlamda da gelişim, ilerleme ve gelecek açısından oldukça önemlidir. Bu farklılıkların farkında olmanın, bunların sönmemesinin ve hatta daha da parlatılmasını sağlamanın yollarından biri, özel yetenekliliklerin ana dil eğitimine gerekli şekillerde durmaktır. Tüm bu nedenlerden ötürü de özel yeteneklilerin ana dil eğitiminin ihmal edilebilecek bir alan olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ancak alanyazında Türkiye’de bu tür öğrencilerin ana dil eğitimi, dil becerilerinin gelişimi ile yetenek ve potansiyellerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri adına çalışmaların yok denecek kadar az olduğu görülmüştür.

Hem ulusal hem uluslararası alanyazında özel yeteneklilerin eğitimine yönelik karşılaştırmalı çalışmaların azlığı, özel olarak da ana dil eğitimine ve bu alandaki karşılaştırmalı çalışmalara rastlanmamış olması hem çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymakta hem de böyle bir çalışmaya olan ihtiyacı gözler önüne sermektedir. Ayrıca, özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili çalışmalara çok fazla eğilinmemiş olması bu alandaki eğitim politikalarına, öğrenci ve öğretmen seçimi ile öğrenim süreçlerine yönelik uygulamalara dair çalışmaların öneminin de henüz beklenen düzeyde farkına varılmadığını ve anlaşılmadığını da göstermektedir. Bu bağlamda bu çalışmada, Türkiye ve diğer ülkelerde özel yeteneklilerin ana dil eğitimlerine yönelik yaklaşımlarının karşılaştırmalı olarak

incelenip değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Böylelikle, çalışmanın özel yetenekli öğrencilerin ana dil eğitimlerine yönelik olarak geliştirilen eğitim politikalarına, uygulamalara ve yaklaşımlara farklı ve çok yönlü bir bakış açısı kazandırarak bu alandaki öğretim süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırma Problemi**

Bu bağlamda araştırmada, Türkiye ve diğer ülkelerde özel yeteneklilerin ana dil eğitimlerine yönelik yaklaşımlarının karşılaştırmalı olarak incelenip değerlendirilmesi problem durumu olarak belirlenmiştir.

### **Yöntem**

Türkiye ve diğer ülkelerde özel yeteneklilerin ana dil eğitimlerine yönelik yaklaşımlarının karşılaştırmalı olarak incelenip değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırma bir karşılaştırmalı eğitim çalışmasıdır. Bilindiği gibi karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, farklı ülkelerin eğitim süreçlerinin benzerlik ve farklılıklarının ele alındığı, bunlar ortaya konurken de söz konusu bağlamların eğitsel, ekonomik, politik ve sosyokültürel unsurlarını da aynı potada düşünüp anlamlandırmaya çalışan bir çalışma alanıdır (Trethewey, 1976; Yıldırım & Türkoğlu, 2018). Bu bağlamda karşılaştırılan ülkelerin eğitim sistemlerinin ele alınan boyutlarının benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konur (Yıldırım & Türkoğlu, 2018). Bu doğrultuda bu çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin ana dil eğitimlerine yönelik yaklaşım ve modellerin incelenmesi hedeflediğinden, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarından biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2012). Veriler doküman inceleme yoluyla toplanarak Türkiye’de tanınmış özel yetenekli öğrencilere yönelik Bilim ve Sanat Merkezlerindeki (BİLSEM) ve destek eğitim odalarındaki Türkçe dersleri ile bu derslerdeki uygulamalar değerlendirilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada veriler doküman analizi yoluyla elde edilmiştir. Araştırmacının, bireyin ya da nesnenin doğrudan kendisini inceleyebilmesine olanak sağlayan bu modelde aynı zamanda yazılı belge ve istatistikler, resimler veya ses ve görüntü vb gibi kayıtlara ve/ya kaynak kişilere başvurularak, elde edilen dağınık veriler, araştırmacının gözlemleri ile sistematik bir biçimde bütünleştirilerek yorumlanabilmektedir (Karasar, 2012). Bu bağlamda verilerin toplanması aşamasında, Türkiye’de ve diğer ülkelerde özel yeteneklilerin ana dil eğitimleriyle ilgili tez, kitap, dergi, makaleler ile BİLSEM Türkçe kitabı, destek odaları Türkçe kitabı ve yaratıcı yazarlık kitapları gibi basılı bilimsel kaynaklar ile Türkiye’de ve diğer ülkelerde uygulanmakta olan öğretim programlarına ilişkin belgelere de resmi internet sitelerinden ulaşılmıştır.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Araştırmada elde edilen veriler, araştırmanın amacı ekseninde betimsel analiz yaklaşımı ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımı, araştırma sorularına göre verilerin organize edilmesine ve derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesine olanak sağlaması sebebiyle bu çalışmanın amaçlarına uygun bir çözümleme yöntemi olarak tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu doğrultuda veriler seçilip düzenlenmiş, ortaya çıkan benzerlikler ve farklılıklar değerlendirilerek yorumlanmış, bu bağlamda da öneriler ortaya konmuştur.

## Bulgular

### Türkiye’de Özel Yeteneklilerin Eğitimi ve Ana dil Gelişimine Yönelik Uygulamalar

Dünya ülkelerinde uygulanan eğitim modellerinden bazıları uyarlanarak ülkemizde de uygulanmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda ülkemizde; Bilim ve Sanat Merkezleri, Fen Liseleri, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri, TEV inanç Türkeş Özel Lisesi, Üstün yetenekliler Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi faaliyetlerini yürütmektedir.

*Fen Liselerinde*; eğitim-öğretim süresi 4 yıldır. Öğrenciler, velilerin isteklerine göre gündüzlü eğitim alabilir, ancak genel itibariyle yatılı ve karma okullardır. Bu okullar, öncelikle fen alanı ile ilgili yükseköğretim kurumlarının bulunduğu yerlerde açılmakta olup 2021 yılı itibariyle Türkiye’de 320 Fen lisesi bulunmaktadır.

*TEV İnanc Türkeş Özel Lisesi (TEVİTÖL)*; ülkemizdeki özel yetenekli çocukların ihtiyaçlarına yönelik, karma ve yatılı şekilde eğitim vermektedir.

*Üstün Zekâlılar Enstitüsü*; Üstün zekâlılar enstitüsü Amerika’daki ve İsrail’deki üstün zekâlı çocukların eğitimi için kurulmuş olan Enstitüler model alınarak kurulmuştur (<https://ustunzekalilar.org/>)

*Üstün Yetenekliler Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi*; Türkiye’de İnönü, Anadolu ve Karabük Üniversitelerinde üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik araştırma ve uygulamalar yapılmaktadır.

### Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)

Türkiye’de özel yeteneklilerin ana dil eğitimlerine yönelik resmi çalışmalar, tanılanmış öğrencilerin Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı Bilim Sanat Merkezleri doğrultusunda yürütülmektedir. BİLSEM’lerde eğitim süreçleri; ‘uyum programı, destek eğitimi programı, bireysel yetenekleri fark ettirme programı (BYF), özel yetenekleri geliştirme programı (ÖYG) ve proje üretimi ve yönetimi programı (MEB, 2018) olmak üzere aşama aşama yürütülmektedir. BİLSEM’lerde Destek Eğitim Programı kapsamındaki Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı dersleri, Destek Eğitim odaları ile Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı’na devam eden özel yetenekli öğrencilere yönelik ders içerikleri kapsamında gerçekleştirilmektedir. Bu derslerde ana dil etkinlikleri bağlamında temel beceri alanları ile üst düzey düşünme becerilerine yönelik kazanım ve etkinliklerin gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı kazanımları, Destek Eğitimi Programı kazanımlarını takip edecek şekilde biçimlendirilmiştir. Öğretim programı modül, öğrenme alanı, kazanımlar şeklinde geliştirilmiş ve bu öğretim programına destek olacak yardımcı ders kitapları (Türkçe Dersi Etkinlik Kitabı) tasarlanmıştır. Türkçe Dersi Etkinlik Kitabında BİLSEM Türkçe derslerinde kullanılabilen örnek etkinlikler yer almaktadır.

BİLSEM’lerde bilim ve sanat merkezleri Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2021) uygulanmakla birlikte, etkinliklerde zenginleştirme yapılması öngörülmüştür. Programda kazanımların yazımında Bloom Taksonomisi’nden; yaratıcı, problem çözme, araştırma ve eleştirel düşünme, bilgiyi işleme, öz düzenleme becerilerinden ve duygusal zekâdan yararlanılmıştır. Bununla birlikte, ÜYEP Öğretim Programı becerileri ve kazanımlarından da yararlanılmıştır. Üstün Yetenekleri Eğitim Programları (ÜYEP), Anadolu Üniversitesi ve TÜBİTAK’ın destekleriyle, Anadolu Üniversitesi Özel Zekâlıların Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı bünyesinde 2007 yılından

İtibaren hayata geçirilen daha sonra da 2014 yılında bir uygulama ve araştırma merkezinin ortaya çıkmasını sağlayan bir programdır (Eryılmaz, 2021). Ancak ÜYEP, fen ve matematik alanlarında odaklanmış hızlandırılmış eğitim olanakları sunmaktadır. Ayrıca BİLSEM’lerde genel öğretim programı temel alınarak zenginleştirme ve hızlandırma stratejilerinin kullanılması ön görülmüştür. Dolayısıyla BİLSEM ve destek odalarında içerik, süreç ve üründe farklılaştırma yoluyla zenginleştirme stratejilerinin uygulandığı söylenebilir. BİLSEM Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlar aşamalı ve sarmal yapılandırılmış, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir.

### **Özel Yetenekliler Destek Eğitimi Programı Ana Dil Kazanımlarına bakıldığında;**

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarına ilişkin 155; bireysel yetenekleri fark ettirme programında 31 olmak üzere toplamda 196 kazanım bulunduğu görülür (MEB, 2021).

*Okuma becerisine* ait 5 öğrenme alanında toplamda 36 kazanım bulunmaktadır. Bu öğrenme alanları; Okuma yöntem ve teknikleri, Okuduklarını anlamlandırma, Okuduklarını inceleme, Okuduklarını yapılandırma, Etkili okuma alışkanlığı olarak belirlenmiştir.

*Dinleme becerisine* ait 5 öğrenme alanında toplamda 35 kazanım bulunmaktadır. Bu öğrenme alanları; Dinleme / İzleme yöntem ve teknikleri, Dinlediklerini /İzlediklerini anlamlandırma, Dinlediklerini /İzlediklerini inceleme, Dinledikleri/İzlediklerini yapılandırma, Etkili dinleme/İzleme alışkanlığı olarak belirlenmiştir.

*Konuşma becerisine* ait 4 öğrenme alanında toplamda 42 kazanım bulunmaktadır. Bu öğrenme alanları; Diksiyon (Etkili ve güzel konuşma), Beden dili, Hazırlıksız konuşma, Hazırlıklı konuşma olarak belirlenmiştir.

*Yazma becerisine* ait 3 öğrenme alanında toplamda 42 kazanım bulunmaktadır. Bu öğrenme alanları; Öyküleyici metinler, Bilgilendirici metinler, Şiir olarak belirlenmiştir.

### **Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı ana dil kazanımlar incelendiğinde (MEB, 2021);**

*Okuma becerisine* ait 3 öğrenme alanında toplamda 8 kazanım bulunmaktadır. Bu öğrenme alanları; Okuma yöntem ve teknikleri, söz varlığı ve anlama olarak belirlenmiştir.

*Dinleme becerisine* ait 2 öğrenme alanında toplamda 8 kazanım bulunmaktadır. Bu öğrenme alanları; Dinleme /İzleme Yöntem ve Teknikleri ve Dinledikleri/İzlediklerini Anlama olarak belirlenmiştir.

*Konuşma becerisine* ait 2 öğrenme alanında toplamda 11 kazanım bulunmaktadır. Bu öğrenme alanları; Konuşma Yöntem ve Teknikleri, Hazırlıklı Konuşma Hazırlıksız Konuşma olarak belirlenmiştir.

*Yazma becerisine* ait 2 öğrenme alanında toplamda 5 kazanım bulunmaktadır. Bu öğrenme alanları; Yazma Yöntem ve Teknikleri ve Metin Türleri olarak belirlenmiştir.

Görüldüğü üzere, genel Türkçe öğretim programındaki kazanımlar özel yeteneklilerin ana dil eğitiminde de kullanılmakta, bu noktada bir farklılık görülmemektedir. Bu bağlamda, özel yeteneklilerin Bilim Sanat merkezindeki öğretmenleri ile eğer uygulaniyorsa bu öğrencilerin okullarındaki destek odalarındaki öğretmenlerinin bu kazanımları derinleştirmesi, farklılaştırması ve zenginleştirmesi beklenmelidir. Ancak, öğretmenlerin, özel yeteneklilerin ihtiyaçları göz önünde

bulundurarak bu etkinlikleri yapılandırabilmeleri adına gerekli yetkinlik ve donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Ancak bu şekilde öğretmenler, özel yeteneklilerin ana dil eğitiminde, onların öğrenme profillerine ve ana dil eğitiminin doğasına yönelik yaklaşım, model, strateji, yöntem, metot ya da teknik geliştirip kullanabilir duruma gelebilirler. Bu yönde bir ihtiyacın bulunduğu da bu çalışmanın başka bir bulgusu olmuştur.

### **Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Alanı Yardımcı Ders Kitabı;**

Bu kitaptaki etkinlikler; yaş grupları ve eğlenerek öğrenmenin önemi göz önünde bulundurularak tasarlanmıştır. Etkinlik içeriklerinde alana dair becerileri gruptan farklı olan öğrencilere yönelik etkinlik önerileri bulunmaktadır. Ancak etkinliklerin uygulanması ile ilgili süreçler öğretmenlerin kontrolüne bırakılmış, öğretmenlere öğrencilerin hazırbulunuşluğuna, farklı ilgi ve yetenek alanlarına göre etkinliklere eklemeler yapılması önerilmiştir. Dolayısıyla da etkinlikler için belirtilen süreçlerin zenginleştirmelere, etkinlikte uygulanacak aşamalara ve öğretmenlerin eklemelerine göre süreçlerin arttırılıp azaltılabileceği vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin buldukları bölgelerdeki BİLSEM’lerde, bölgenin ve öğrencilerin kendilerine has özelliklerini dikkate alarak kitaplardaki etkinlikleri kendi katkı ve yorumları ile kullanmaları beklendiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurup içerik ve etkinlik plan ve tasarımlarını bu doğrultuda geliştirmeleri beklendiğinden, öğretmene büyük ölçüde görev ve sorumluluklar düşmekte, bu da onların kendi eğitim, yönelim, yeterlilik ve birikim açısından önemli bir konuyu gündeme getirmektedir.

Türkiye’de BİLSEM’lerde ve koşullardan ötürü yaygın bir uygulama olamasa da öğrencilerin bulunduğu kurumlarda açılacak olan destek odaları yoluyla, özel yetenekli olarak tanılanmış öğrenciler, destek eğitimleri alabilmektedirler. BİLSEM’lerde gruplar halinde ve destek odalarında bireysel eğitimlerde uygulanan programlar doğrultusunda zenginleştirme çalışmalarının yapılması öngörülmekte, öğretmene bağlı olarak da farklılaştırma çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Ancak, farklılaştırmanın nasıl yapılacağına, hangi model ve stratejiler kullanılacağına dair bir yönerge ya da standart uygulamalar çerçevesi bulunmadığından, öğretmenler çoğunlukla etkinlik kitabını takip etmektedirler. Bu noktada, farklı modeller ve yaklaşımlar konusunda, gerekli araştırma ve akademik çalışmaların yapılp özel yeteneklilerin öğretmenlerinin/danışmanlarının yeterlilik düzeylerinin arttırılmasının yerinde olacağına inanılmaktadır.

### **Diğer Ülkelerde Özel Yeteneklilerin Eğitimi ve Ana dil Gelişimine Yönelik Uygulamalar**

Özel yeteneklilerin eğitiminde Türkiye dışına bakıldığında, ülkelerde, hem ülke içinde hem de kurumlar arasında, hem de sınıf içinde farklılaştırmalara olanak sağlayan birçok türde model yaklaşım ve seçeneği sunmakta oldukları görülmektedir. Ana dil eğitimlerinde hem disiplinler arası yaklaşımlarla hem de dil becerilerini daha da derinleştirecek, ileri okuma ve karmaşık analitik süreçleri ve metinleri ana dil eğitimlerine dâhil etmektedirler. Bu ülkelerdeki merkezler, bir yandan özel yetenekli çocuklara hizmet verirken, bir yandan da bilimsel çalışma ve araştırmalarla merkezleri beslemekte, diğer yandan da özel yeteneklilerin veli ve öğretmenlerini de destekleyecek program ve modeller de ortaya koymaktadırlar. Örneğin sadece Florida’da 16 farklı model kullanılmakta, Çin’de ise tüm dersler olduğu gibi ana dil dersleri de farklılaştırma yoluyla işlenmektedir. İsrail’de özel yeteneklilerinin eğitimlerinin tek bir merkezde toplandığı, sistematik ve kurumsallaşmış bir yapı görülmektedir.

Florida’da olduğu gibi bazı özel yetenekliler merkezlerinin programında IBDP (Uluslararası Bakalorya Diploma Programı), MYP (Ortaokul Programı) ve STEM (Bilim-Teknoloji-

Mühendislik- Matematik) gibi farklılaştırılmış, disiplinler arası yaklaşımı öncülleyen, ürün, proje ve uygulamaya dayalı modeller ve dersler sunmaktadırlar. Bu programlardan STEM’de; bir alandaki bilgi ve donanımlarını farklı bir alana aktarıp derinleşmek isteyen öğrenciler ilgilendikleri alanda projeler ve ürün tasarım süreçleri gerçekleştirmektedir. IBDP’de ise öğrenciler, ilgilerine, yeteneklerine, ileride yapmak istedikleri meslek ve çalışmak istedikleri alana göre kendilerine bir program yapmakta, dolayısıyla da her öğrenci bireysel olarak kendi müfredatına göre dersler alıp değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Örneğin, tıp alanında eğitim görmek isteyen bir öğrenci ileri düzey Biyoloji dersi alıp Standart düzey Matematik dersi seçerek diğer çekirdek alanlar ile birlikte kendi programını oluşturabilir. Bununla birlikte, ileri düzey metin çözümleme, sentez ve değerlendirme gücü olan, ana diline dair anlama ve anlatma alanlarında üstün başarıya sahip öğrenciler de ileri düzey Ana dil derslerini seçip kendi programlarını oluşturup kendi öğrenim, ölçme ve değerlendirme süreçlerini düzenleyebilmektedirler. Ayrıca PYP (İlkokul Programı) ve MYP gibi programlar disiplinler arası çalışma, dersler ve konular arasında bağlantılar kurma ilkesine göre de bir program sunan modellerdir.

Bir başka model olan Fransa’da akranlarından daha ileri düzeyde başarı gösteren özel yetenekli öğrencilere, kendi düzeylerine uygun etkinliklerde kendi sınıflarının öğretim programını takip etme ve daha ileri düzeyde başarı sergiledikleri alanlar ve etkinlikler için belirli gün ve saatlerde farklı düzeylerde en çok iki sınıfa katılma olanağı tanınmaktadır. Buna benzer bir uygulama da Singapur’da görülmekte, özel yetenekli bireyler, günün belirli bir saati diğer öğrencilerle aynı sınıfta öğrenim görürken yeteneklerinin olduğu alanlarda özel sınıflarda öğrenim görmektedirler (Yılmaz Bodur ve Er, 2019). Ayrıca, yine Fransa’da öğrencilerin potansiyellerini geliştirmeleri adına sıklıkla erken giriş ve sınıf atlama uygulamalarının kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, Avusturya, Belçika, Finlandiya, İrlanda, İsveç gibi Avrupa Birliği ülkelerinde ve İngiltere’de, özel yetenekli çocuklar, okulda içerik bakımından zenginleştirilmiş bir öğretim programını takip edebilme ve sınıf atlama imkânına sahiptir (İdin ve Kayhan, 2016; Kılınç ve Sözer, 2002). Ek olarak bu ülkelerde, özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine psikolojik destek, aileleri ile işbirliği çalışmaları ile özel yetenekli bireyleri normal gelişim gösteren öğrenciler ile yeniden gruplama tekniği gibi uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda, bu ülkelerdeki öğrencilerin ana dil alanındaki yetenekleri ile özel olarak ilgilenilip geliştirildiği söylenebilir. Bu derslerde, ileri okumalar, araştırma ve derinleştirme çalışmaları, metin türlerinde farklılaşma ve zenginleştirme gibi olanaklar ile özel yetenekli öğrencilerin alanda yeterliliğinin artırılmasına çalışılmaktadır.

Tüm bunların yanı sıra; farklılaştırma, zenginleştirme ve hızlandırma stratejilerinin kısıtlı da olsa Türkiye’de de uygulandığı, ancak diğer ülkelerde daha geniş kapsamlı, esnek ve sistematik bir şekilde, birtakım model ve yaklaşımların içerisinde çeşitlendirilip geliştirilerek kullanıldığı özel yeteneklilerin eğitimindeki stratejilerden bazıları aşağıdaki gibidir:

### **Farklılaştırma**

Eğitimde farklılaştırma çalışmaları, öğrencilerin ilgi, beceri, yetenek, karakter özellikleri ve gelişim hızlarını dikkate alarak, her öğrencinin potansiyelini gerçekleştirebilmesi ve kapasitesinin en üst seviyesine çıkarabilmesi adına sınıflardaki farklılıklara karşılık bulmayı olanaklı hale getirir. Öğrencilerin farklılıklarına yanıt vermek için kullanılacak çok sayıda araç ve uygulama ile eğitimsel süreçlerde esneklik sağlanmış olur. Böylelikle aynı grup içinde aynı hedeflere ulaşmada farklı stratejiler izlenebilir. İçerik, süreç ve ürün farklılaştırılması yoluyla, farklı yaş, yetenek, etkinlik, beceri ve bilgi düzeyindeki öğrencilerin ortak hedeflere ve sonuç olarak da başarıya

ulaşmaları mümkün hale gelir. Bu bağlamda, öğrenme ve öğretme araç ve süreçlerinin çeşitlendirilerek uygulandığı bir strateji olması nedeniyle farklılaştırma, hem öğrenme güçlüğü çeken hem de özel yetenekli öğrenciler için kullanılmaktadır. Farklılaştırma çalışmaları, üzerinde çalışılan alanı zenginleştirerek, genişleterek ve derinleştirerek öğrencileri zihinsel anlamda beslemek amaçlı gerçekleştirilen kapsayıcı eğitim bağlamında etkili bir yoldur (Eryılmaz, 2021).

### **Zenginleştirme**

Özel yetenekli öğrenciler, normal gelişim gösteren akranlarından; karmaşıklık, derinlik ve hız ihtiyacı, merak ve hayal gücü gibi alanlarda farklılıklar gösterir. Bu yönleri, onların akranlarından daha farklı hız ve stratejilerle öğrenme süreçlerine dâhil olmalarını gerektirir. Aksi durumda, bu yeteneklerini gerçekleştiremedikleri potansiyelleri boşa harcanmış olur. Bu durumun önüne geçebilmek ve bu bireylerin özel yeteneklilik durumlarını en iyi şekilde değerlendirebilmek için sadece kazanımların hızlandırılması değil, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre, özellikle de onların merak ve hayal gücü durumlarına cevap verebilmek adına derinleştirme ve zenginleştirmede farklı strateji ve modellerin kullanımı oldukça önemlidir. Zenginleştirme yoluyla özel yetenekli bireyler daha fazla bilgiye ulaşabilir. Özel yeteneklilerin kendilerine has özelliklerinden yola çıkan Renzulli üçlü halka modelini geliştirmiştir. Bu model, öğretim programını genişletmek ve derinleştirmek böylelikle de öğrencilerin merak ve keşif duygularını harekete geçirmek üzere planlanmış etkinlikleri içeren zenginleştirme temelli bir öğretim programı olarak tasarlanmıştır. Bu modelde birinci tip zenginleştirmede amaç, öğrencileri farklı bilgi ve becerilere maruz kalacakları etkinlikler ve keşfetme yoluyla, akademik bilgi ve beceri çerçevesinin ötesine geçerek çapraz bilgi ve becerilere doğru ilerleyerek zenginleştirmektir. İkinci tip zenginleştirmede ise bireyin sosyal ve duygusal olarak; öz farkındalık, öz saygı veya değerler gibi içsel beceri alanlarında geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Üçüncü tip zenginleştirmede öğrencilerin bireysel ya da gruplar halinde araştırmalar yoluyla somut problemlere çözümler üretecek projeler geliştirmeleri hedeflenir. Burada temayı öğrencinin seçip belirlemesi ve bunun üzerine kişisel bir proje geliştirmesi önemlidir. Böylelikle öğrencinin, keşfederek ilerlediği, derinleştirdiği ve en sonda araştırmalarla ve somut adımlarla uygulamaya koyduğu, kendi bireysel ilgi ve merak alanında potansiyelini üst sınırlara taşıyabileceği bir öğrenme ortamı tasarımı gerçekleştirilmiş olur. Özel yeteneklilerin eğitiminde derinleştirme yönteminde, öğrenci kendi ilgi ve merak duyduğu daha sınırlı bir alanda daha derinlemesine çalışma imkânı bulur (Eryılmaz, 2021). Böylelikle de özel yetenekli öğrencilerin karmaşıklık ihtiyacına da cevap verilmiş olur. Diğer ülkelerde, Renzulli yaklaşımının içinde ya da farklı biçimlerde, özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde zenginleştirme stratejileri kullanılmaktadır.

### **Gruplandırma**

Bazı alanlarda yüksek potansiyele sahip öğrencilerin yetenek alanlarını teşvik ederek motivasyonlarının sürekliliğinin sağlanması amacıyla, ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli etkinliklere katılmalarını sağlayan bir stratejidir. Bu öğrenciler, bir yandan kendilerine uygun oldukları alanda kendi sınıfının öğretim programını takip ederken bir yandan da özel yetenek alanlarını zenginleştirebilmeleri adına daha üst seviyelerdeki sınıfların çalışmalarına katılma imkânı bulurlar. Bir öğrenci, ana dil ya da edebiyat alanında ileri düzeyde ve akranlarından farklı bir potansiyele sahipse, diğer derslerde kendi sınıfındakilerle birlikte alırken ana dil eğitimine üst sınıflarda katılabilmektedir. Bu uygulama da diğer ülkelerde, özel yetenekliler ve hatta normal gelişim gösterip bazı konularda ileri düzey ilgi ve beceri gösteren öğrenciler için işe koşulmaktadır. Ancak ülkemizde bu tür bir uygulama gerçekleştirilmemektedir.



## Hızlandırma

Özel yetenekli öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha hızlı öğrenebildiklerinden hem derslerde sıkılma durumları ortaya çıkabilmekte hem de bu öğrencilerin hızına uygun olmayan bir öğrenme ortamı onlara zaman kaybettirmektedir. Bu duruma cevap verebilmek adına geliştirilmiş hızlandırma stratejileri; sınıf atlama, erken sınıf tamamlama ya da yoğunlaştırılmış program sayesinde bu öğrencilerin ihtiyaç duydukları hızda öğrenme süreçlerini kısaltarak tamamlamaları şeklinde gerçekleştirilebilir. Türkiye’de ilkokul sürecinde sadece bir kez sınıf atlamaya izin verilmektedir, başka bir deyişle, ülkemizde hızlandırma etkinlikleri çok kısıtlı bir şekilde uygulanmaktadır.

Ancak diğer ülkelerde hızlandırma stratejisi farklı şekillerde uygulanabilmektedir:

- Öğrenciler eğitim hayatları boyunca veya yılın herhangi bir zamanında bir sınıf atlama imkânına sahiptirler. Söz gelimi bu öğrenciler, ilkokula erken başlama ya da ilkokuldan ortaokula doğrudan geçiş şeklinde hızlandırmadan yararlanabilirler.
- Öğrenciler öğretim sürecinin sıkıştırılarak daha kısa sürede tamamlanması imkânını kullanabilirler
- Öğrenciler esnek ve zengin öğrenme olanaklarının sunulduğu iki seviyeli bir sınıfa kayıt olma olanağını kullanabilirler.

Özel yetenekli öğrenciler erken gelişim özellikleri gösterdikleri için, kendi yaşlıları ile kuramadıkları bağı kendilerinden büyük olan çocuklarla kurabilme imkânını hızlandırma yoluyla edinebilirler. Ayrıca, hızlı gelişim gösteren ve öğrenen bu çocukların, öğrenmenin ve üretimin en yoğun olduğu dönemlerinden de daha erken ve daha fazla faydalanılmış olur.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türkiye’de özel yetenekli öğrencilere ana dili öğretimi noktasındaki çalışmaların nicelik olarak yetersiz olduğu hem araştırmacı tarafından hem de başka çalışmalarda ulaşılan bir sonuçtur (Oğuz, 2021; Selçuk, 2018; Kara ve Ünal, 2021). Türkiye’de özel yetenekli öğrencilerin ana dil gelişim ve eğitimlerinin normal gelişim gösteren öğrencilerden farklılaştırılması gerekliliğinin henüz bilincine varılamaması sebebiyle bu çalışmalara odaklanılmadığını ve bu yüzden de bu yöndeki araştırmaların sayıca az olduğu söylenebilir. Aslında, ana dil eğitiminin niteliği sadece özel yeteneklilerin değil tüm bireylerin bilişsel beceri düzeyleri ile diğer akademik alanlardaki başarılarını etkilemektedir (Göğüş, 1978, Özmen ve Taşdemir, 2018). Bu bağlamda, Üşenti (2013) de üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar için eğitim merkezi olan Wiliam & Mary kolejinin BPM ile Paul’un akıl yürütme modelini temel alarak hazırlayıp uyguladığı, Dil Sanatları Programını özel yetenekli öğrencilerden oluşan deney grubuna etkisine bakmış ve sonuçta da üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının, öğrencilerin bilişsel beceri düzeyleri ile başarılarını anlamlı düzeyde etkilediğini tespit etmiştir.

Türkiye’de özel yeteneklilerin eğitimi için şundaki temel uygulama olarak Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesindeki Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) görülmektedir. Örgün eğitime devam eden öğrencilerin, okul sonrası ve haftasonu devam ettikleri ve grup olarak dersler aldıkları BİLSEM’lerde uygulanan Türkçe Öğretim programı ve Türkçe etkinlik kitabına da bakıldığında MEB genel Türkçe öğretim programının temel alındığı, genel olarak tüm dersler için ayrı bir modelin ya da ana dil ile ilgili ayrı model ve yaklaşımın kullanılmadığı görülmektedir. Oysa ki diğer ülkelerde, bireysel hız ve hazırbulunuşluğa göre sınıf atlamaya da imkan veren farklı uygulamalar gerçekleştirilmekte, örneğin farklılaştırma bile farklı

model ve yaklaşımlarla ele alınmaktadır. Aynı ülke içerisinde farklı model ve yaklaşımlar kullanılmakta, hatta yalnız okul çapında değil sınıf içerisinde de farklılaştırmaya gidilmektedir. Bununla birlikte, okul içinde uygulanan model ve yaklaşımlarda disiplinler bazında da farklılaştırmaya, farklı teknik ve modellerin kullanımına gidildiği görülmektedir.

Dil becerileri grup içindeki diğer özel yetenekli akranlarından daha gelişmiş olan bir öğrencinin, daha karmaşık yapılara sahip daha ileri düzey metinlerle, hem okuma hem yazma bağlamında ilgilenmesinin sağlanması yoluyla hem sıkılması engellenmiş hem de potansiyelini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesine imkân sağlanmış olacaktır. Zira özel yetenekli öğrenciler hem normal gelişim gösteren akranlarından hem de kendi aralarında da farklılaşmakta, her biri birbirinden ayrı düzey ve yeterlilikte farklı yetkinlik ve yetenek alanlarına sahip olabilmektedir. Dolayısıyla bütüncül bir yaklaşımla grup eğitimi yapılmakta olan BİLSEM’lerde bu durumun göz önünde bulundurulması, grup içinde de farklılaşmayı sağlayacak yaklaşım ve modeller geliştirilerek bu kurumlarda uygulanmaya başlanması çok önemli olduğuna ve faydalı olacağına inanılmaktadır.

Türkiye’de hızlandırma yaklaşımı da çok kısıtlı bir şekilde kullanılmakta; bu uygulama ilkökul sürecinde sadece bir kez sınıf atlama şeklinde gerçekleştirilebilmektedir. Mevcut eğitim sistemimizde, daha önceden uygulanan kredili sistem gibi bir uygulama ya da üstten ders alarak eğitim süreçlerini erkenden tamamlama potansiyeli olan çocuklara olanak sağlayan başka bir sistem uygulanmamaktadır. Başka bir deyişle, özel yeteneklilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulduğu, öğrenme hızına göre süreçleri tamamlayıp mezun olabilecekleri bir sistem, ülkemiz koşullarında sunulmamaktadır.

Tüm bu nedenlerden ötürü, Türkiye’de BİLSEM’lerde ana dil eğitiminde disiplinlerarası modeller, ileri okuma eğitimi, Maker modeli, Renzulli gibi ayrı model ve yaklaşımların değerlendirilmesi ve geliştirilmesi önerilmektedir. Türkiye’de özel yeteneklilerin eğitiminde modelleşme yönünde eğilim olmamakla birlikte, bu alanda akademik çalışmalar da oldukça kısıtlıdır. Bu alanda daha fazla araştırma ve çalışmalar yapılarak, konunun gündemde olması ve gelişme yönünde ülke olarak politikalar geliştirilmesinin oldukça faydalı olacağına inanılmaktadır.

## KAYNAKLAR

- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar, aileleri ve sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekliler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu and A. E. Bilgili (Eds.). I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, İstanbul.
- Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*, TDK Yay. 439, Ankara
- Ataman, A., Dağlıoğlu, E. ve Şahin, F. (2014). Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler. Ataman, A. (Ed.). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Austin, K. D. (2011). Giving voice: a mixed methods study of gifted students’ and their parents’ perceptions of their reading experiences. Oregon State University, College of Education, (Unpublished doctoral dissertation).
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: developing the potential of children at home and at school*. New Jersey: Merrill Prantice Hall Press.
- Davis, G. A., Rimm, S. B. ve Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented*. Boston: Pearson.
- Enç, M. (1980). Özel Eğitim ve Genel Eğitimin İlişki ve Etkileşimleri. *Eğitim ve Bilim*, 5(26)

Eryılmaz, R. (2021). Bilim sanat merkezleri Türkçe dersi öğretim programının özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersi yetkinliklerine göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 34-48.

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

Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: the search for complexity and connection. *Roeper Review*, 26 (2), 78-84.

İdin, Ş., & Kayhan, N. (2016). Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye'de İlköğretim Döneminde Üstün Zekâlı-Yetenekli Öğrenciler İçin Özel Eğitim Uygulamaları. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 17(2), 17-31.

İnnalı, H.Özgür. (2017). "Türkiye'de Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Dil Becerilerine Yönelik Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi". *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 75-94.

Kara, M. ve Ünal, M. (2021). Özel yetenekli çocuklarda farklılaştırılmış yazma becerisi etkinliklerinin BİLSEM Yönergesiyle uyumluluğunun Maker modeline göre incelenmesi. *TEBD*, 19 (1), 75-96. <https://doi.org/10.37217/tebd.736985>.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. (24.baskı).Nobel.

Kılınç, Ş. & Sözer, M. A. (2022). A comparative analysis of the education of gifted students in France and Turkey. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(3), 227-249

Moore, M. (2005). Meeting the educational needs of young gifted readers in the regular classroom. *Gifted Child Today* 28(4), 40-65.

Oğuz, B. (2021). Özel yetenekli öğrencilere ana dili öğretimi konulu çalışmaların (2017- 2020) eğilimleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(1), 330-348.

Özdemir, Ö. (2010). Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı yazma çalışmalarının düzeyleri ilköğretim 6, 7, 8. sınıf örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özmen, H ve Taşdemir, Ö. M. (2018). Üstün yetenekli ve ortalama başarı düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuduğunu anlama stratejilerinin karşılaştırılması, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 1: Özel sayı, 269-290.

Özyaprak, M. ve Deringöl, Y. (2013). Üstün zekâlı olan ve olmayan çocukların depresyon puanlarının karşılaştırılması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 142-154.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Çerçeve programlar: Türkçe. Mebbis/Bilsem Modülü: <https://bilsem.meb.gov.tr/BLS00002.aspx> adresinden alınmıştır

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). Çerçeve programlar: Bilim ve sanat merkezleri Türkçe dersi öğretim programı. Mebbis/Bilsem Modülü: <https://bilsem.meb.gov.tr/BLS00002.aspx> adresinden alınmıştır.

Robinson, A., Shore, B.M., ve Enersen, D.L. (2014). Üstün zekâlılar eğitiminde en iyi uygulamalar: kanıt temelli bir kılavuz. (çev. Üzeyir Oğurlu ve Fatih Kaya). İstanbul: Nobel.

Saussure, F. (2001). *Genel Dilbilim Dersleri*, (çev. Berke Vardar) Multilingual Yabancı Dil Yayınları, İstanbul.

- Selçuk, S. (2018). Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin ana dil farkındalığı ve bilinci, Türkçeyi doğru ve güzel kullanma hassasiyetleri, *Milli Eğitim Dergisi*, Özel sayı, 449-462.
- Süel, E. (2011). İlköğretim 1. sınıf üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Swanton, S. I. (1984). Minds alive: what and why gifted students read for pleasure. *School Library Journal*, 30(7), 99-102.
- Trethewey, A. R. (1976). *Introducing comparative education*. Elmsford, NY: Pergamon.
- Üşenti, Ü. (2013). Farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerdeki bilişsel beceri ve başarı durumlarına etkisi, 2 (2).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. baskı). Seçkin.
- Yıldırım, C., & Türkoğlu, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim yansımaları: “On yıl sonra”. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(1), 31-45.
- Yılmaz Bodur, Z., & Er, K. O. (2019). A comparative analysis of gifted education in Turkey and Singapore. *Necatibey Facul. Educ. Electron. J. Sci. Math. Educ*, 13, 1166-1185.

## TOPLUM DİL BİLİM AÇISINDAN “ALTIN” SÖZÜNÜN HAKAS VE TÜRKİYE TÜRKÇESİ ANTROPONİMİNDE KULLANILMASI

Emine GÜVEN\*

### ÖZET

Ad koyma; kişinin kendini, çevreyi ve yaşamı anlamlandırırken başvurduğu temel yollardandır. Varoluş ihtiyacındaki birey, zaman ve mekân algısının bilinç düzeyinden kimlik oluşumuna evrildiği süreci adlandırmalarla tamamlar. Ad bilimi (Onomastik) ile alt dalı olan Kişi Ad Bilimi (Antroponimi) bireyin kendi ve çevresine verdiği bu adlandırmaları araştıran ve inceleyen bilim dallarıdır. Bu yazıda, toplum dil bilim açısından "altın" sözcüğünün Hakas ve Türkiye Türkçesi antroponiminde kullanımları ele alınmaktadır. Her iki lehçedeki “Altın” sözüyle oluşmuş antroponimlerin incelenmesi yoluyla sözcüğün temel anlamından hareketle içerisinde bulunduğu toplumda varoluşu, şekillenışı, benzer/ farklı kullanımları karşılaştırılmakta; farklı kültür dairesinde gelişim göstermiş iki Türk lehçesindeki antroponimlerde "Altın" sözcüğünün temel anlamından hareketle oluşmuş anlamı ve sözcüğe yüklenen kültürel değerler üzerinde durulmaktadır. Dilbilim ve kültürel araştırmalar açısından ilgi çekici bulgular sunan antroponimi, dilin bireylerin ad vermedeki temel güdülerini ve ad vermeye yükledikleri misyonu anlamlandırma noktasında hangi hususiyetleri öne çıkardıklarının belirlenmesine olanak sağlamaktadır. Çünkü adlandırmalara/ad vermeye yansıyan hem dilsel hem de kültürel unsurlar özelde bireyin kimliğinin genel manada ise milli kimliğin dışı vurumu, yansımasıdır. Toplumda uzun yıllar kullanılıp, içselleştirilen sözcükler zamanla üstlendiği yeni anlamlarla dilin özgün birer ögesi haline gelir. Bu açıdan ad verme geleneği, bireyin kimliğini ve bireyselliğini temsil eden; bireyi tanımlama, diğerlerinden ayırt etmede referans olarak kullanılan; Toplumsal düzeni ve sosyal normları ve koşulları yansıtan; Kişisel özgünlüğün vurgulanmaya çalışıldığı Türk kültürünün önemli kültürel ve sosyal pratikleridir. Çalışmada birbirinden hayli uzak iki Türk lehçesindeki (Oğuz grubu Türk lehçelerinden Türkiye Türkçesi ve Kuzey-Doğu Türk Lehçelerinden olan Hakas Türkçesini) “Altın” sözünün kişi adı olarak kullanılması hususu toplum dilbilim açısından ele alınıp, değerlendirilecektir.

**Anahtar Sözcükler:** Hakas Türkçesi, Türkiye Türkçesi, Antroponimi

## Toplum Dil Bilim

Ülkemizde son dönemlerde bilimsel çalışmalara sıkça konu olan alanlardan olan Toplum dil bilim; dili toplum boyutuyla ele alan, dil ve toplum ilişkisinden hareketle dil ve toplumun karşılıklı etkileşimini veriler üzerinden yorumlayan bilim dalıdır.

Dil ve toplum birbirinden bağımsız düşünülmemeyen, biri olmadan diğeri açıklanamayan iç içe iki kavramdır. “İnsan demek, dil demektir, ama dil demek de birçok bakımdan toplum demektir.” (Vardar, 2001, 15). “Toplum dil bilimi ise, dil ve sosyal yapı arasındaki ilişkiler, dil farklılığı ve bunun dildeki durumuyla ilgili çalışmaları yürütür.” (Karaağaç, 2019, 79). “Toplumdilbilim (sociolinguistics) Dil ve toplum arasındaki ilişkilerin tüm görünüşleriyle ve çeşitli kuram, yaklaşım ve modellere dayanılarak araştırıldığı dal.” (İmer vd. 2011, s.242).\*

“Toplumsal dilbilim, dil ve toplum adına ortada bulunan her türlü varlığın kesişim kümesini oluşturan elemanlarının sebep-sonuç ilişkisine dayalı tüm olgularını derinlemesine inceleyen dilbilim dalıdır. Diğer bir ifadeyle dilin boyutları ile toplumun boyutlarının bir araya geldiğinde oluşturabildikleri sistemin çarklarının çeşitli konuları belirli bir yöntemle ele alıp bilimsel bulgulara ulaşması uğraşdır.” (Güven, 2012, 55). “Toplumdilbilim (Alm. Soziolinguistik, Fr. sociolinguistique, İng. sociolinguistics). Dil olgularıyla toplumsal olgular arasındaki ilişkileri, bunların birbirini etkilemesini, birbirinin değişkeni olarak ortaya çıkmasını, bir başka deyişle, bu iki tür olgu arasındaki, eşdeğişirliği inceleyen karma dal. Toplumdilbilim, hem konuşucunun, hem de dinleyicimi toplumsal konumuyla bildirişim durumlarını, söylem çeşitlerini ele alır. Olanaklı durumlarda, eşdeğişirliğin yanı sıra dilsel ve toplumsal yapılar arasındaki neden-sonuç ilişkisini saptamaya çalışır. Kimi durumlarda bu dalın sınırları budundilbiliminkilerle karışır.” (Vardar, 2002, 196).

Görüldüğü üzere Toplum Dilbilimle alakalı birçok tanım yapılmıştır. Kerimoğlu bunun nedenini *toplum dilbiliminin güç tanımlanmasının nedeni inceleme alanının geniş olmasıdır* biçiminde ifade eder (Kerimoğlu, 2014, 224).

Toplum dilbiliminin kurucularından W. Labov, *bir dil topluluğundaki değişimlerin sosyal etkenlerle olan münasebetini ortaya çıkarmak için Toplum Dilbilimi kullanır*. Bu yazımımızın da esasını teşkil eden dilin lehçelerini *Sosyal lehçebilimin (social dialectology)* ile ele alır, *bir dildeki art zamanlı ve eş zamanlı değişimleri* inceler (Labov, 1972, 182-184).

Onomastik (ad bilimi), adları konu edinen bir bilimdir. Terimin aslı Yunancadan gelmektedir. Onomastik kendi içinde antroponimi (kişi adları) ve toponimi (yer adları) başta olmak üzere birçok dala ayrılmaktadır.

Türkiye’de ad bilimi önemsenmiş ve 1958 yılında Prof. Z. Fahri Fındıkoğlu'nun çalışmalarıyla "Türkiye Onomastik Merkezi" kurulmuştur (Önal, 2019, s. 106). Merkezin çalışmaları neticesinde birçok dergide Türk antroponimisiyle ilgili yayınlar yapılmıştır.

Toplumlar var olmak, diğer toplumlardan ayrılmak ve varlığını sürdürebilmek adına kendi kültürel özelliklerini yansıtan bireyler yetiştirirler. Türklerde babadan oğula geçen kabullenilmiş bir statü kabul edilmez. Bu nedenle kişi kendini ispat etmek için toplumdaki yerini kendisi elde etmeli/kazanmalıdır. Bir maharet gösteren bir ad alması bu durumun bir sonucudur. Türk toplumunda kişi ad alıncaya kadar "Adsız" yaşayan ve "adsız" diye çağrılan çocuklar bulunmaktadır.

**Türk dilinin ilk alfabesi ile yazılmış Göktürk Yazıtlarında: “Türk beyleri Türk adını bıraktı Çin adları aldılar. Çin adı alıp Çin Kağanına kulluk ettiler. Elli yıl işlerini güçlerini Çin’e verdiler.” (Ercilasun, 2016, s.508) ibareleri yer almaktadır. Burada adlarını bırakmalarıyla yalnızca isimlerini bırakmak değil aynı zamanda kimliklerini, devletlerini de yitirmeleri ifade edilir ve bu ifadelerde, gelecek nesiller için örnek teşkil etmesi adına bir uyarı yapılmıştır.**

\*İmer vd. bu çalışmada sözcüğe “Toplumdilbilim” biçiminde yer vermiştir. Sözcüğün yazımında araştırmacılarca bir ortaklık yoktur.

Durkheim, “Bir toplumsal olguyu anlayabilmek için onun nedeni olan toplumsal olguya bakmak gerekir. Çünkü bir toplumsal olgu, ancak başka toplumsal olguya açıklanabilir.” (1995, s.107) der. **Yani ad verme Türk kültüründe kişinin hem kazanması hem de koruması gereken bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple toplum ad vermeye önem vermiştir. Bir başka ifade ile toplumda ad vermenin bir karşılığı vardır.**

Ad koyma; kişinin kendini, çevreyi ve yaşamı anlamlandırırken başvurduğu temel yollardandır. Varoluş ihtiyacındaki birey, zaman ve mekân algısının bilinç düzeyinden kimlik oluşumuna evrildiği süreci adlandırmalarla tamamlar. Bu adlandırmaları araştıran ve inceleyen bilim dalı Kişi Ad Bilimi (Antroponimi)’dir.

Konumuzun esasını teşkil eden *altın* sözü hem Türkiye Türkçesinde hem de Türk dilinin uzak lehçelerinden olan Hakas Türkçesinde kişi adı olarak kullanılmaktadır. “En Eski Türkçede \*altun kelimesine dayanan kelimedir. İlk yazılı kaynaklarda karşımıza çıkmaktadır. Farklı halklardan alınmıştır. Kelime, Moğolca aracılığı ile Tunguz- Mançu ve Slav dillerine geçmiştir. Kelime, ilk başta Türk halklarını ve onların metal işlemede ulaştıkları başarıları ifade eden kültürel bir terimdir. Tarihi gelişim sonrası bu kelime bütün sınırdaş topraklara yayılmış ve kültürel bir kelime olmuştur. Bütün Çağdaş Türk lehçelerinde vardır. Ancak Yakut Türklerinin Eski Türk halklarına coğrafi yönden uzaklığı nedeniyle Yakut Türkçesine özgü bir kelime değildir.” (Mudrak, 20215, s. 230)

#### **Türkiye Türkçesinde Sözcüğün kişi adı olarak kullanılması\***

Altın, TDK’de *parlak sarı renkte, kolay işlenen, değerli paslanmaz maden; yüksek değerli elemen, bu elementten yapılmış olan, altından yapılmış sikke ve mecaz anlamıyla üstün nitelikli, değerli kimse* manalarının olduğu belirtilmiştir. Hem kız hem erkek adı olarak kullanılmaktadır (GTS 2023).

Tarihî Türk Lehçelerinde Altın, Aldun ve Altun şeklinde kullanılmıştır (Caferoğlu 1998:10; Üşenmez 2010:126).

Kişi adı olarak kullanıldığında istatistiki olarak *Altın* adının toplam sıralamadaki yeri:

13.204	♂	Gencay	104	2.363	3.949 kişi
13.205	♀	Altın	2.725	237	3.950 kişi
13.206	♂	Namikkemal	0	2.835	3.952 kişi

Kadın adı olarak kullanıldığında istatistiki olarak *Altın* adının sıralamadaki yeri:

819	♂	Eser	2.731	6.001	15.048 kişi
820	♀	Altın	2.725	237	3.950 kişi
821	♀	Gülin	2.725	40	4.092 kişi

Aydil Erol tarafından hazırlanan ve son baskısı (2010) yılında yapılan 17.500 kişi adını içeren *Adlarımız* adlı kitap, bu alandaki en hacimli eserlerden biridir. Üstteki tablolarda kadın ve erkek adı olarak kullanılması durumu incelendiğinde on yedi bin kişi adından on üç binlerde kullanılıyor olması adın kullanımının az olduğunu gösterir. Fakat yalnızca kadın adı olarak kullanılması hususuna bakıldığında sekiz yüz yirmilerde bir kullanım görmekteyiz. Bakıldığında *Altın* adı erkek adı olarak yalnızca Ünye yöresinde kullanıldığı için bizler kadın adı olarak kullanılması durumunu değerlendirebiliriz. Kadın adı olarak *Altın* sözünün kullanımı 2000’li yıllardan sonra azalsa da Türkiye’de kullanılan adlar noktasında yüksek bir oran denilebilir.

\*Tablolardaki veriler İç İşleri Bakanlığı Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü resmî sitesi <https://www.nvi.gov.tr/nufus-hizmetleri> ve <https://www.nisanyanadlar.com/itim/Alt%C4%B1n>’den alınmıştır. Detaylı tablolar olması bakımından ikinci site kaynak olarak kullanılacaktır. Her bir görsel için ayrıca kaynak

## Altın sözünden türeyen diğer adlar:

### • Kadın Adları

**Altın (1.982)**, Altınay (435), Altınbaş (2), Altınbaşak (1), Altınbay (1), Altındağ (3),

Altındal (27), Altındamla (2), Altınel (2), Altıner (1), Altıney (2), Altıngül (171), Altıngün (4), Altınışık (9), Altınkız (2), Altınküpe (2), Altınnaz (1), Altınnur (2), Altınok (1), Altınöz (2), Altınser (13), Altınsoy (2), Altınsöz (2), Altınsuna (2), Altıntaş (1), Altıntaş (1), Altınten (20), Altınter (7), Altınterim (8), Altıntop (8), Altınyaz (2), Altün (7)

### • Erkek Adları

**Altın (25)**, Altınay (130), Altınbaşak (1), Altıncan (1), Altındağ (3), Altınel (2), Altıner (53), Altınışık (1), Altınkaynak (1), Altınok (14), Altınöz (1), Altıntaş (5) Altınalp (2), Altınbek (2), Altınhan (2), Altınsu (2), Altınsuna (2).

İller		İlçeler	
Aksaray	70	Ortaköy, Aksaray	16
Van	67	Alaca, Çorum	11
Çorum	52	Ağaçören, Aksaray	6
Yozgat	43	Yığılca, Düzce	6
Zonguldak	35	Bala, Ankara	5
Düzce	26	Hanak, Ardahan	4
Muş	24	Yunak, Konya	4
Kars	22	Sulakyurt, Kırıkkale	3
Bingöl	18	Akyaka, Kars	3
Dersim	7	Ovacık, Dersim	2

## Altın Adının Hakas Türkçesinde kişi adı olarak kullanılması

Hakas Türkçesi sözlüklerinde altın için aşağıdaki ibareler yer alır:

алтын (altın)

алтыннал- (altınnal-) Altın gibi görünmek

алтынның (altınnıñ) Altın gibi (Хакасско-русский словарь, 2006, s. 56; Arıkoğlu, 2005, 11-12).

## ИРЛЕРНИҢ АТТАРЫ (Hakasça erkek Adları)

АЛТЫН (АЛТЫНАХ) — золото

АЛТЫН ИРДЕМ — хак. зо лотая доблесть

АЛТЫН МИРГЕН — золотой стрелок

АЛТЫН СОРА — золотой ви тязь

АЛТЫН СУС — золотой луч

АЛТЫН ТАИЧЫ -г- золотой царевич

АЛТЫН ХАН — золотой хан

АЛТЫН ХАСХА — золотой аристократ

АЛТЫН ЧАГА — золотой во рот

АЛТЫН ЧУС — золотой лик (Butanayev 1993: 13-14)

Bu adların tespit edilen anlamları ise:

- ALTAN** [< al + tan]: Kırmızı.  
**ALTANÇA**: *Altan*'dan türetilmiştir.  
**ALTIN (ALTINAH)**: Altın; (bk. Radloff, Wb, I, 405; HR.Slov., 24).  
**ALTIN İRDEM** [< altın + irdem "erdem"]: Altın gibi kahramanlık, şecaat, yiğitlik.  
**ALTIN MİRGEN**: Altın gibi olan avcı, okçu.  
**ALTIN SORA** [altın + şora < çora]: Altın asker.  
**ALTIN SUS**: Altın ışık.  
**ALTIN TAYÇI**: Altın gibi prens.  
**ALTIN HAN**: Altın han.  
**ALTIN HASHA**: Altın aristokrat.  
**ALTIN CAGA**: Altın kapı.

(Butanayev, V. & Yücel, 2005, s.296-297).

#### **ИРЛЕРНИҢ АТТАРЫ (Hakasça erkek Adları)**

- АЛТЫН (АЛТЫНАХ) — золото  
АЛТЫН ИРДЕМ — хак. зо лотая доблесть  
АЛТЫН МИРГЕН — золотой стрелок  
АЛТЫН СОРА — золотой ви тязь  
АЛТЫН СУС — золотой луч  
АЛТЫН ТАИЧЫ -г- золотой царевич  
АЛТЫН ХАН — золотой хан  
АЛТЫН ХАСХА — золотой аристократ  
АЛТЫН ЧАГА — золотой во рот  
АЛТЫН ЧУС — золотой лик (Butanayev, 1993, s.13-14)

Bu adların tespit edilen anlamları ise:

- ALTIN (ALTINAH)**: Altın; (bk. HR. Slov., s.24; Radloff, Wb, I, 407).  
**ALTINAY**: *Altın*'dan türetilmiştir.  
**ALTIN AYRA**: Altın Bitok  
**ALTIN KOOK**: Altın renginde guguk kuşu.  
**ALTIN PURHAN**: Altın gibi kutsal.  
**ALTIN SAS**: Altın saçlı.  
**ALTIN TANA**: Altın gibi sedef.  
**ALTIN TORGAY**: Altın gibi çayır kuşu, toygar.

(Butanayev, V. & Yücel, 2005,337)



Ad koyma; kişinin kendini, çevreyi ve yaşamı anlamlandırırken başvurduğu temel yollardandır. Bu alanı Kişi Ad Bilimi (Antroponimi) inceler. Bizler yaşamı dilimizin biçimlendirdiği şekilde algılarız. Dil dünyaya bakışımızı doğrudan etkiler. Dil kültür ilişkisi toplum dil bilimi ele alıp çözümlenebilir. Bu yazıda, toplum dil bilim açısından "altın" sözcüğünün Hakas ve Türkiye Türkçesi antroponiminde kullanımları ele alınmıştır.

Her iki lehçedeki "altın" sözüyle oluşmuş antroponimlerin incelenmesi yoluyla sözcüğün temel anlamından hareketle içerisinde bulunduğu toplumda varoluşu, şekillenışı, benzer/ farklı kullanımları karşılaştırılmakta; farklı kültür dairesinde gelişim göstermiş iki Türk lehçesindeki antroponimlerde "altın" sözcüğünün temel anlamından hareketle oluşmuş sembolik anlamı ve zamanla sözcüğe yüklenen kültürel değerler üzerinde durulmuştur.

Dilbilim ve kültürel araştırmalar açısından ilgi çekici bulgular sunan antroponimi, dilin bireylerin ad vermedeki temel güdülerini ve ad vermeye yükledikleri misyonu anlamlandırma noktasında hangi hususiyetleri öne çıkardıklarının belirlenmesine olanak sağlamaktadır. Çünkü adlandırmalara/ad vermeye yansıyan hem dilsel hem de kültürel unsurlar özelde bireyin kimliğinin genel manada ise millî kimliğin dışı vurumu, yansımasıdır. Toplumda uzun yıllar kullanılıp, içselleştirilen sözcükler zamanla üstlendiği yeni anlamlarla dilin özgün birer ögesi haline gelir. Bu açıdan ad verme geleneği, bireyin kimliğini ve bireyselliğini temsil ettiği gibi, toplumsal düzen ve sosyal normları da yansıtan Türk kültürünün önemli kültürel ve sosyal pratikleridir.

Netice itibarıyla Hakas ve Türkiye Türkleri ayrı kalınan, farklı kültür dairelerinin etkisinde binlerce yıl geçmiş iki Türk lehçesidir. Buna rağmen şahıs isimlerinde kültürel belleği korumuşlardır. Bunun ana nedenlerinden ilki ölen bir kişinin adının çocuğa verilmesidir. Böylece kişi ölse de adı kalır ve doğan çocuk üzerinden hatırlanır, adı nesilden nesle aktarılır. Ad önemlidir çünkü başta da belirtildiği üzere Türk toplumunda ad kazanılır. Kazanılan bir olgu olarak her iki toplumda da karşımıza çıkan adın kaybedilmesi ya da rastgele verilmesi düşünülemez. Hakas ve Türkiye Türkçelerinde genetik hafızanın birer yansıması olarak uzun yıllar kullanılan sözcük korunmuştur. Örneğin, Hakas Türkçesinde *Altın Han*, *Altın Sora* birer destan kahramanıdır. Destan kahramanlarının adı olarak kullanılabilir düzeyde dile mal olmuştur. Diğer bir neden ise değişen dünyada dönüşen, moda olan adların verilmesinin yanı sıra her iki toplumun adları kültürün bir parçası olarak görüp eski adlar hususunda muhafazakâr davranarak günümüzde de kullanılmalarıdır. Altın sözü, ilk başta Türk halklarını ve onların metal işlemede ulaştıkları başarıları ifade eden kültürel bir terim olarak kullanılmış, devamında kişi adlarına da bu manada konulmaya başlanmıştır. Her iki kültürde de kadın ve erkek adı olarak kullanıla gelmiştir. Altın sözünden türetilen adlar da yine benzerlik gösterir. Altınay (HT), Altınay (TT); Altın han (HT), Altınhan (TT) gibi altının mecaz anlamına vurgu yapan değerli, kıymetli anlamlarında günümüzde de kullanılmaktadır. Toplum dilbilim açısından toplumdaki her türlü olgu, sebep-sonuç ilişkisi içerisinde dil ile ele alındığında "Altın" sözünün uzun dönem farklı kültürlerin tesirinde kalınmasına rağmen hâlâ her iki toplumda da kişi adı olarak kullanılıyor olmasını ad vermenin/kazanmanın/almanın toplum açısından çok önemli bir yeri olmasıyla, doğal olarak kazanılan adın kaybının da kolay olmaması ile açıklanabilir.

## KAYNAKLAR

Ankoğlu, E. (2005). *Örneklî Hakasça-Türkçe Sözlük*. Akçağ Yayınları.

Butanayev, V. & Yücel, Ç. U. (2005). "Hakas Şahıs İsimleri". *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 33 (33), 289-357. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iutded/issue/17035/178476>.

Caferoğlu, A. (1993). *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*. İstanbul: Enderun Kitabevi.

Durkheim, É. (1995). *Toplumbilimsel Yöntemin Kuralları*. İstanbul.

Ercilasun, A. B. (2016). *Türk Kağanlığı ve Türk Bengü Taşları*, Dergâh Yayınları, İstanbul 2016, 757 s. ISBN: 978-975-995-781-0.

Erol, A. (2010). *Adlarımız, Çağrı Yayınları*.

GÜNCEL TÜRKÇE SÖZLÜK (GTS) <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 15.09.2023).

Güven, A. (2012). “Toplumsal dilbilimin kapsam alanı”, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 13, , Sayfa 55 – 62.

İmer, K., A. Kocaman & A. S. Özsoy. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi. 351 s. (1. basım: Mayıs 2011; ISBN 978-605-4238-53-8).

Karaağaç, G. (2019). *Türkçenin Dil Bilgisi*, Akçağ Yayınları, 4.Basım, Ankara.

Kerimoğlu, C. (2014). *Genel Dilbilime Giriş*, Pegem Akademi, Ankara, 353 s., ISBN: 978-605-364-689-1.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Mudrak, O. A. (2015). “En Eski Türk Dilinin Metal Adları ile İlgili Sözvarlığı”, *Dil Araştırmaları*, Güz 2015/17: 229-242.

Önal, K. (2019). “Prof. Dr. Ahmet Caferoğlu’nun Çalışma Sahaları”, *Doğumunun 120. Yılında Prof. Dr. Ahmet Caferoğlu Hatıra Kitabı*, Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Eski Türk Dili Anabilim Dalı.

Üşenmez, E. (2010). *Karahanlı Türkçesinin Sözlüğü*. Doğu Kitabevi, İstanbul

Vardar, B. (2001). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. İstanbul.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul

*Xakassko-russkiy slovar* (2006). Xakas-oris söstik (HRS) (Pod Obşç. Red. O.V. Subrakovoy), Novosibirsk: Nauka.

Бутанаев, В.Я. (1993). *Хоорай аттары - Хакаские личные имена*, Абакан.

<https://www.nisanyanadlar.com/tum-adlar> (Erişim Tarihi: 15.09.2023)

<https://www.nvi.gov.tr/nufus-hizmetleri> (Erişim Tarihi: 15.09.2023)

## ÂŞIK ŞİİRİNDE AZ BİLİNEN BİR NAZIM TÜRÜ : BAHR-I TAVİL ve İKİ YENİ ÖRNEĞİ

Prof. Dr. Eyüp AKMAN

### ÖZET

Klasik şiirde örneklerine rastlanan fakat âşık şiirinde çok az örneği olan bahr-ı tavil; vezinli, kafiyeli, uzun nesir cümlelerinden kurulu bir nazım türüdür. Klasik şairler tarafından tercih edilmiştir. Genellikle *fe i lâ tün* kalıbının arka arkaya getirilmesiyle oluşturulmuş cümlelerden meydana gelir. Konularını aşk ve sevgi oluşturur. Edebiyatımızda, bizim ilave ettiğimiz iki örnekle beraber, 55 bahr-i tavil örneğine rastlanmıştır. Bildiğimiz kadarıyla âşık edebiyatında, Bayburtlu Zihni dışında bu türde örnek veren halk şairimiz yoktur. İshak-zâde Âşık Fevzi 1857-1917 yılları arasında yaşamış Kastamonulu bir âşıktır. İyi bir medrese tahsili görmüş, Arapça ve Farsçaya hâkim biridir. Kendisinin saza ve söze meraklı olması dolayısıyla musiki bilgisi de oldukça fazladır. Âşık Fasılları adını verdiği (Fusûl-ı Âşıkân) mecmuasında musikiye dair pek çok yeni bilgiler mevcuttur. Bu bildirimizde Kastamonulu Âşık Fevzi’nin tertip ettiği “Fusûl-ı Âşıkân” adlı yazma eserinde bulunan

“Rüstem” mahlaslı bir şairin bahr-i tavîli ile yine Âşık Fevzi’nin bizzat kendisinin yazdığı, “Hâtîrât-ı Fevzi” adlı mecmuasında yer alan bahr-i tavîli üzerinde durulacaktır.

## METİN

Bahr, aruzun ana makamlarından her birinin adıdır. Tavîl ise Arapça, uzun, çok süren manalarına gelir. Buna göre uzun bahr anlamına gelen bahr-ı tavîl, aruzun *fe û lün/me fâ i lün/fe û lün/me fâ i lün* cüzlerinden ibaret bir ahenk ölçüsüdür. Bu kalıp, Türk şairleri tarafından pek rağbet görmemiştir. Arap şairleri tarafından kullanılmıştır.

Edebiyatımızda bir bahr-i tavîl daha vardır ki bu, yukarıdaki aruz kalıbının adı değil, bir nazım şekli/türü olarak, sadece aruzun bir tef’ilesinin arka arkaya sıralanmasıyla oluşturulmuş uzun mısralardan kurulmuş şiir olarak karşımıza çıkar. Şiirdeki bütün mısralar, herhangi bir aruz kalıbının cüzlerinden/ana parçalarından (*fe i lâ tün, fâ i lâ tün, me fâ i lün, müs tef i lün*) biriyle devam eder. Uzunluğundan dolayı bu tarz şiirlere de bahr-i tavîl denilmiştir. Her mısradaki istenildiği kadar ana parça/ tef’ile sayısı çoğaltılabilir. Genellikle şairler *fe i lâ tün* kalıbını kullanmayı tercih etmişlerdir.

Her mısradaki tef’ile sayısı farklı olabilir. Mesela Şeyh Galib’in bahr-i tavîlinde birinci mısra 74, ikinci mısra 70, üçüncü mısra 66, dördüncü mısra 64 *fe i la tün*’den meydana gelmiştir(Dilçin,1992:277-278).

Edebiyatımızda XV. yüzyıldan itibaren Ahmet Paşa ile beraber bahr-i tavîl yazıldığı görüyoruz. Bu türe halk şairleri -Zihni hariç (Kılıç, 2017)- hiç ehemmiyet vermezken klasik şairlerden de çok azı bu tarzda eser vermiştir. Son zamanlarda mecmualar üzerine yapılan araştırmalar arttıkça kıyıda köşede kalmış bahr-i tavîller gün yüzüne çıkmaktadır.

Bahr-i tavîllerde her dizinin kendi içinde seciler yapılıdır. Dizelerinin secili olması bakımından nesre benzer.\* Ayrıca dizelerdeki son sesler de kendi aralarında kafiyelenir. Bahr-ı tavîlin kafiyeye şeması kıta yahut gazel biçiminde olabilir. Bahr-ı tavîllerde genellikle sevgilinin güzelliği unsurları ile âşık ve sevgili arasındaki münasebetler işlenir. Bunun yanı sıra münacat ve naat (Zihni) gibi dinî konulardan mizah (Abdülbâkî Feyzi) ve övgü konulu (Fedâyi) bahr-ı tavîl örnekleri de vardır. Bahr-ı tavîlin beyitleri arasında çoğunlukla bir anlatım bütünlüğü bulunur. Olay bir hikâyeye anlatımı içinde verilir. (Aksoyak, 2018:2).

Bahr-i tavîl konusunda öncü çalışmalarından olan İsmail Hakkı Aksoyak’ın çalışmalarından (Aksoyak 1999; Soyak, 2018) sonra yapılan araştırmalar neticesinde edebiyatımızda bahr-i tavîl yazan şair sayısı 40’a, bahr-i tavîl sayısı da 53’e çıkmıştır(Babaarslan, 2021).

Bu yazımızda ele alacağımız ilk bahr-i tavîl, Âşık Fevzi’ye ait bir mecmuada kayıtlıdır. İshak-zâde Âşık Fevzi 1857-1917 yılları arasında yaşamış Kastamonulu bir âşıktır. İyi bir medrese tahsili görmüş, Arapça ve Farsça’ya hâkim biridir. Kendisinin saza ve söze meraklı olması dolayısıyla musiki bilgisi de oldukça fazladır. Hem aruzlu hem de heceli şiirleri vardır. Tarih düşürmede üstattır. Âşık Fasılları adını verdiği (Fusûl-ı Âşıkân) mecmuasını gençlik yıllarından itibaren oluşturmaya başlamış 1906 yılında 418 sayfa olarak tamamlamıştır. Baskıya hazır şekilde hazırlanan bu mecmua maalesef basılamamıştır. Eserde binden fazla şiir vardır. Bu şiirlerin çoğu aruz vezniyledir. Bu eserin önemi, daha evvel başka bir yerde yayınlanmayan şiirlerin olması yanında, müellifin her şiirin üzerine hangi beste veya makamla olduğunu yazmasındadır. Bu bakımdan eser, âşık fasıllarına ve musikiye dair pek çok yeni bilgi içermektedir.

Aşağıda inceleyeceğimiz bahr-ı tavîl, eserin 332. sayfasında kayıtlıdır. Şiirin başında “Îrânî Bestelerinden” yazmaktadır. Bu ifade, şiirin bestelendiğini, belli bir beste ile okunduğu anlamına gelmektedir. Fuat Köprülü âşık fasılları ile ilgili makalesini yazarken Âşık Fevzi’den istifade etmiştir. Âşık Fevzi ve Köprülü’ye göre İstanbul âşık fasıllarının ikinci bölümünde âşıklar bahr-ı tavîl okumaktadırlar(Köprülü, 1914).

Şiirin sahibi Rüstem adlı biridir. Fakat bu Rüstem hakkında herhangi bir bilgiye sahip değiliz. Kıta şeklinde yazılmış bu şiirin kafiyeye şekli a a a a şeklindedir. Şiir, birinci mısra 18, ikinci mısra 37,

\*Bahr-i tavîller secili yapıları icabı mensur şiire de benzerler. Şu farkla ki mensur şiirler tamamen nesir olup vezin ve kafiyesizdirler. Yakup Kadri’nin “Erenlerin Bağından” adlı mensur şiirinden bir paragraf: “Yıllar yarlardan, yarlar yıllardan vefâsız...Kara baht bir kasırga gibi. Bu ne baş döndürücü iş? Geceler günleri, günler geceleri kovalıyor; cefalar cefaları kolluyor. Saçlarımızda aklar akları, alnımızda çizgiler çizgileri doğuruyor. Tevekkül güç, isyan vahim; felek hiç rahm etmeyecek mi? Heyhat, aziz dost, onu döndüren kara bahtın kasırgası...(Karaosmanoğlu, 1970:13)

üçüncü mısra 34, dördüncü mısra 53 *fe i la tün*'den oluşmaktadır. Şiirde zaman zaman vezin hataları da görülmektedir.

Bu şiirde hem nazlı hem güzel hem de cefâ etmeyi seven bir güzelden bahsedilir.

İnceleyeceğimiz diğer bahr-i tavîl, Âşık Fevzi'nin kendi yazdığı şiiridir. Fevzi'nin 1320/1904 yılında basılmak üzere hazırladığı bu mecmua, "Mecmû'a-ı Şu'ârâ ve Hâtîrât-ı Fevzî" adını taşır. Bu eser, şairin 1294/1878 yılından itibaren gezip gördüğü yerlere, şahıslara, yapıtlara yazdığı şiirlerden oluşmaktadır. Eser 300 sayfadan ibarettir.

Âşık Fevzi'nin yazdığı Bahr-i Tavîl bu eserin 194. sayfasında yer almaktadır. Bu şiir dört beyitten oluşmaktadır. Şiirde *fe i lâ tün* kalıbı kullanılmıştır. Kafiye şekli ise gazel tarzındadır: aa ba ca da. Tef ile sayıları her beyitte farklıdır. Birinci beyitte 52, ikinci beyitte 58, üçüncü beyitte 80, dördüncü beyitte 58 *fe i lâ tün* yer alır. Şiirde yer yer vezin hataları da görülmektedir.

Şiirin altında yer alan nottan bu şiiri Âşık Fevzi'nin Trabzon seyahati esnasında 26 Eylül 1308/8 Ekim 1892 tarihinde yazdığını anlıyoruz.

Şiirin bütününde sevgilinin güzelliğinden, onun acımasızlığından, kadere şikâyetten, ayrılıktan ve hasretten söz edilir.

### SONUÇ:

Genellikle Bahr-ı Tavîl nazım şekli/türünü on beşinci yüzyıldan itibaren klasik şairler kullanmışlardır. Bayburtlu Zihni'den sonra bu tarzı kullanan ikinci halk şairi Âşık Fevzi olmuştur. Âşık Fevzi'nin bu tarzda yazması, onun klasik şairlere özentisiyle açıklanabileceği gibi, Fevzi'nin musikiye olan vukufu ve bahr-i tavîllerin bir beste, bir musiki parçası olmasıyla da açıklanabilir.

İncelediğimiz iki bahr-i tavîl ile şimdiye kadarki bahr-i tavîl külliyyatına katkıda bulunmuş olmaktadır. Böylelikle bahr-i tavîl yazan şair sayımız 42'ye , bahr-i tavîl sayısı da 55'e çıkmış bulunmaktadır.

Rüstem'in bahr-i tavîlinin üzerinde bestesinin de yazması, bahr-i tavîllerin fasıl ve meclislerde belli bir makamla okunduğunu da göstermektedir.

Kütüphanelerde bekleyen pek çok cönk ve mecmua vardır. Bu eserlerin ortaya çıkarılması, üzerinde çalışılması, kültürümüzü ve edebiyatımızı daha da zenginleştirecektir.

### 1-Âşık Fevzi'nin Bahr-i Tavîli

*Fe' i lâ tün/ Fe' i lâ tün/ Fe' i lâ tün/ Fe' i lâ tün*

[194]

1-Yine bir kaşları cellâda gönül düşdi meded, başıma gâ'ile açdı feleğin gerdişi bu, meğer âhû idi kaçdı, yokuşun enişi bu, bir vakt zirve-i ikbâlde idim, uçurum dalda idim, tâli'in cünbüşi bu, şimdi bir varta-i edbârda, gam âlûde-i efkârda ağlar gezerim, âh bu sînemi dağlar gezerim.

Bu meşakkat bu eziyyet nedir ey servi-kadd, hışm ile bakma yeter, su gibi sen akma yeter, bağırımı gel yakma yeter, gabgabı şeffâf güzel, gizleme perde-i istignâda dili âyîne-i hem sâf güzel, fikrimiñ kâffe-i teşvîşi bu, hayf bir vâdî-i gaddârede dehen şîri-i hûn-hârda ağlar gezerim, âh bu sînemi dağlar gezerim.

2-Süzilüp sürmeli gözler, o sevimli sözler, dil ü cânım özler, şerbet-i [195] bûs-ı lebiñ âb-ı hayât çeşmesidir teşne dile, içebilsem bâri o karanlıkda İlâhî seçebilsem yâri, ne şekerler yer idim, tiz gel efendim dir idim, gel didim geldi, ciğer deldi, hemân allanarak, sallanarak, nâz iderek, göz süzerek, vaslını ibrâz iderek, didi benden ne dilersin meleşim.

Ben didim gonce dehen, bülbülünüm bağında, çatılarımda öterim, patalarımda tüterim, yüzüm üstünde terim, şebnemiñ olsun dirim, nev-şüküfte kokulu tâze çiçeksiñ, beni sev körpeliğın çağında, rûz u şeb âşık-ı bî-çâreniñ endîşi bu, vehleten turre-i tarrârda, bağıteten, çengel-i dâğ-dârda ağlar gezerim, âh bu sînemi dağlar gezerim.

3-Bahtımıñ kemliğidir, başka tecellî bulurum, gizli tesellî bulurum, kurtulamam kahrından, la‘l-i lebiñ zehrinden, derdi temelli bulurum, böyle işle, bu gidişle, ölürüm el-hâsıl. Sen de rûhum yaşama, medfenime ol vâsıl, kara toprakda beyâz gerdeniñi boynuma at, ohşa bi‘z-zât, vücûdum bula emn ü râhat, ne sa‘âdet, ne ‘inâyet, ne mürüvvetdir bu, ne sitem-cû, ne vefâsız gül-rû, dilber-i meh-rû, bu ise baht-ı siyâhim, eserdir âh vâh.

[196]Ey nihâl-i emelim, bî-bedelim, mahşere tev‘em gidelim, mü‘min-i zîver-i ‘aşka girelim, ni‘met-i vuslat-ı yâre irelim, rûhî rûha verelim, çağrışalım ma‘bûda, diyelim işte bu nutk-ı ‘âlâ, el-âmân nâ‘ire-i hasretle yandık dünyâda, râh-ı sevdâ-yı mecâzide dolandık, dolaşan çokça o demde inleyen kûşe-i gamda, ser ü pâ âteş-i ‘aşkıyla yanan, per-i pervâne misâli tutuşan, ciğeriñ âteşi bu. O havelnâk şerr-bârda, bu zehirli dehen-i mârda, sâhil-i cûşîş-i efkârda, ağlar gezerim, âh bu sînemi dağlar gezerim.

4-Bir zamân semt-i mecâzide seyâhat itdim, irişüp şâh-reh-i ‘aşka, diz çöküp hâce-i meşke, okudum cüz‘i-i hakikat dersin, sûziş hâlîmi takrîr ü hikâyet itdim, yine mâliksiñ eyâ cezbe-i ‘aşk , perî-peyker ruhi zîver, lebi ahmer, mûmiyân kemer hançer-i dilberde misiñ, hele gel beyt-i hazîn, hûn-ı enînim seyret.

‘Âkil iseñ yûri bu zevk-i hakîmânemi gör, genç iken gözde diken oldum uzlet idüp nâsdan, bir süri vesvâsdan, tarz-ı şîrîn nevînde hele bu zevk-i edibânemi gör, vatanımdan dûram, gam ile mağdûram, kime boynum eğeyim âh kime hâlîm diyeyim, gitdi tedbîr ü irâdem elden, ne gelir dilden, kaderu‘llah işi bu, zülf-i tâtârda *Fevzî*, derd-i düşvârda *Fevzî*, ağlar gezerim, âh bu sînemi dağlar gezerim.

26 Eylül 308 Trabzon

## 2-Rüstem’in Bahr-i Tavîli

### Îrânî Bestelerinden

*Fe‘ i lâ tün/ Fe‘ i lâ tün/ Fe‘ i lâ tün/ Fe‘ i lâ tün*

[332]

1-Yine dût oldu gönül el-hazer ol mâh amân, olmadı derd-i dilimden benim âğâh amân Meni âteşlere yakdı, gam-ı hicrâna bıraktı, kaş eğüp gözünü kaktı ,cânım aldı, kıya bakdı, dökülüp kan yaşım akdı , ne kılâm âh amân. **Bestesi: Gel kömür gözlüm özüm cân saña kurbân\***

2-Bu nice hükm, ‘adâlet, bu ne insâf-ı mürüvvet, bu ne sevdâ-yı ‘alâmet, bu ne hikmet, bu ne kudret, ki boyı serv, semen, gonce-dehen ,naz kılan, kaş eğerek, göz süzerek, dil çekerek, bir perî sûret, nice meh-veş, nice meh-rû, yüzi gül, gamzesi âteş, kaşı yay, kirpiği ser-keş, ne güzel turfa yanaklu, kılıcı beline bağlı, eli şeşberlü, nacaklu, ruhi endişelü, dil-rişelü, tahrîşelü, teşvîşe düşürdüñ sanem âh u zâr hevâ bir kerem it, destimi tut göstere bin râh amân: **Gel kömür gözlüm balam cân saña hayrân**

3-Kaşı bir tîğ-ı belâdır, gözi hem câdû âlâdır, aluben derde saladır, gülüşü derde devâdır, bakışı rûha gıdâdır. Kaşına kurbân olayım, gözüne hayrân olayım, ne gibi sâgar peymâne gibi, bülbül-i mestâne gibi, ‘âşık-ı dîvâne gibi, cûş kılam, nice kadeh nûş kılam, meyli derâğuş kılam, ‘aklı ferâmûş kılam,

o cefâ-cû bu balam.[333] Kılıcı destine almış, meni öldürmeğe gelmiş, ne idem, kime gidem, âh amân. **Gel kömür gözlüm özüm, balam cân saña kurbân .**

4-Kaşı bir kâtil-i hûn-hâra giriftâr oldum, saçı bir misk-i Hotan, mârifetin turre-i tarrârına dûçâr oldum , varayım dâd idem, imdâd kıla, gönlümü bir şâd kıla, yâr meni irşâd kıla, bend-i gamdan yeter âzâd kıla, ‘aklım alupdur, yüzi gül, kâküli sünbül, zevk-ı melek şems-i felek, fitne-i câdû, naz iderek, kaş eğerek, göz süzerek, dil çekerek, ne belâ-cû, ne cefâ-cû, ne sitemkâr, özi bed-hû, hâşâ galat itdim, estağfirullah, özi nâzik, ne bu gaddâr güli nâzik, ne letâfet boyı nâzik, özini saklaya ilden, kurtula dilden, anı hiç görmeye bed- hâh, ey perî- peyker, gamzesi ahmer, ola *Rüstem* saña çâker , ey iki dîdesi şehlâ-yı belâ cângâh amân. **Gel kömür gözlüm özüm cân saña hayrân.**

## KAYNAKLAR

**Aksoyak, İsmail Hakkı**(1999). “Bahr-ı Tavîl”, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Dr. Himmet Biray Özel Sayısı*, Ankara

**Aksoyak, İsmail Hakkı**(2018). “Beyanî’nin Bahr-i Tavîl’i”, *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi* Cilt/Volume: 2, Sayı/Issue: 3, Aralık 2018

**Babaarslan, Gıyasi**(2021). “Bahr-i Tavîl Literatürüne Ekler: Fehîm, Yahyâ ve Zâhiri’nin Bahr-i Tavîlleri”, *Journal of Turkish Language and Literature*, Volume:7, Issue:1, Winter 2021, (1-14)

**Dilçin, Cem**(1992).*Örneklerle Türk Şiir Bilgisi*, TDK Yayınları, Ankara

**Karaosmanoğlu, Yakup Kadri**(1970).*Erenlerin Bağından*, MEB 1000 Temel Eser, İstanbul

**Kılıç, Müzahir**(2017). “Bahr-ı Tavîl ve Bayburtlu Zihni’nin İki Bahr-i Tavîli”,*Doğu Araştırmaları Dergisi*, Sayı 17, 2017/1

**[Köprülü], Mehmed Fuad** (1914). “Saz Şairleri 6, Âşık Teşkilatı ve Âşık Fasılları”, *İkdam Gazetesi*, Numara: 6169.

## BİR SAHA HALK ŞARKISI ÜZERİNE DİL İNCELEMESİ

**Prof. Dr. M. Fatih KİRİŞÇİOĞLU\***

### ÖZET

Saha(Yakut) halk şarkıları üzerinde münferit bir çalışma yoktur. Saha (Yakut) halk şarkılarının kışları çok soğuk ve uzun geçen Sahaların toplantılarında önemli bir yeri vardır. Sahaların geleneksel müzik kültüründe, halk şarkılarını ağızdan ağıza aktarma geleneği vardı. Belirli koşullar altında biri tarafından gerçekleştirilen doğaçlama şarkılar zamanla yaratıcılarının adına sabitlenmiştir. Bizim bu çalışmada değerlendireceğimiz İti Min Saxam Sire “İşte benim Saha Yurdum” başlıklı ve nakaratlı halk şarkısının sözleri önce Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Metin, şekil ve muhteva yönünden ele alınarak şarkıdaki ihıax”kımız bayramı”, sılığıt “yılık atı yetiştiricisi” maxsıt “inek yetiştiricisi”,vb. kültür kelimeleri lengüistik ilminin bir dalı olan semiyotik kavramlar (metin kurucu işaretler) açısından incelenmiş ve kültürün nasıl aktarıldığı/devam ettirildiği üzerinde durulmuştur. Konumuzun dışında olduğu için şarkının bestesi verilmemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** şarkı, ırıa, Saxa, Yakut, semiyotik.

Saha (Yakut) halk şarkılarının kışları çok soğuk ve uzun geçen Sahaların toplantılarında önemli bir yeri vardır. Sahaların geleneksel müzik kültüründe, halk şarkılarını ağızdan ağıza aktarma geleneği

vardı. Belirli koşullar altında biri tarafından gerçekleştirilen doğaçlama şarkılar zamanla yaratıcılarının adına sabitlendi: Mançarıa ırıata “Mançarı Şarkısı”, Çulbuuk ırıata “Çulbuuk Şarkısı” gibi. Bu şarkılar nesillerce aktarıla aktarıla halkın hafızasında yer etmiştir. Öyle ki atasözlerine bile yerleşmiştir:

Sordoŋ öllögüne tihe xaalar,

İrahat öllögüne ırıata xaalar.

“Turna öldüğünde dişleri kalır,

Şarkıcı öldüğünde şarkıları kalır” (Mukhopleva, Pavlova 2019: 418).

Bugün Sahalarda Türkiye’deki gibi şahısların veya topluluğun “Türkü yakma” geleneği yoktur ve bireysel, “kişisel” şarkılar icra etme geleneği aktif olarak kalmamıştır. Ancak tarihî süreçte bu gelenek Sibiry’a’nın her yerinde vardı. Sovyet döneminde, kişisel şarkı doğaçlamalarını yapma alışkanlığı, bir kalıntı fenomeni olarak korunmuştur. Bunların bir kısmı efsanelerin içindeki manzum kısımlardan alınsa/esinlense bile geleneksel olarak şarkı formatına girmişler ve repertuara bu şekilde kaydedilmişlerdir (Popov 1994: 7, vd.). Bizim bu çalışmada değerlendireceğimiz İti Min Saxam Sire “İşte Benim Saha Yurdum” başlıklı ve nakaratlı halk şarkısının sözleri I. Gogolev ve G. Komrakov tarafından derlenmiştir. Tieteybekke “sakince” formda söylenmektedir (İnt-1). Konumuzun dışında olduğu için bestesi verilmemiştir. İlgili bağlantıdan meraklılar bakabilirler. Şarkının sözleri ve aktarması şu şekildedir:

<b>İti Min Saxam Sire</b>	<b>İşte Benim Saha Yurdum</b>
İstebin ötür üöter,	sesler duyuyorum
Kege eter sanatın,	güvercinler ve guguk kuşları,
Iannıksıt tüöttüürüger	Çiftlikteki sütçü kızları duyun
Inaxtarı saydırın.	Sağılan inekler.
<u>Xos ırıata</u>	Koro:
Sürexper kündü kere	Neşeli kalp -
İti min Saxam sire.	Bu benim Yakutya'm.
Köröbün xaraan kiehe	Sessiz, sıcak bir gecede nasıl olduğunu görüyorum
Eder iççat mustarın,	Gençlik toplanıyor
Kılbaarar kırdal üöhe	Ve çayırın tepelerinde
Buurduurun, kılıyarın.	Zıplamada maharetle yarışıyorlar.
<u>Xos ırıata</u>	Koro.
Köröbün küöx ursununan	mavi gökyüzünün nasıl olduğunu görüyorum
	Vinçler Uçuyor,

Üör turuya kötörün, Sılgıht uorcan ilan Moskvattan tönnörün. <u>Xos ırıata</u> Körörbün uol maamıktalaan Buur tabanı tutarın, İstebın ıhıax buolan Ehiekey sataırın. <u>Xos ırıata</u>	Göğsünde emir olan bir at yetiştiricisinin nasıl olduğunu görüyorum Moskova'dan döndü. Koro. Bir ren geyiği çobanının nasıl olduğunu görüyorum Ustalıkla bir geyiği kementledi. Ysyakh'ta nasıl olduğunu duydum * Toyuk**'un şarkısı uzaklara taşır. Koro.
--	--

Şarkının başlığı ve nakaratı olan İti Min Saxam Sire “İşte Benim Saha Yurdum” ifadesine bakınca öncelikle halk şairinin anayurduyla ilgili bir şiir yazdığı intibai ortaya çıkabilir. Ama aslında şarkı bütün Saha Sire (Yakutistan)’yi ve Sahaları millet yapan değerleri anlatan bir şarkıdır. İlk dörtlükte güvercinler ve guguk kuşlarının ötüşleri altında inek sağan, hayvanları güden çiftlikteki kızlar betimlenmektedir. İkinci dörtlükte sessiz sıcak bir gecede oynayan ve yarışan gençler tasvir edilmektedir. Üçüncü dörtlükte gökyüzünde uçan turna sürülerin altında yıldı yetiştiricileri anlatılmıştır. Son dörtlükte ise kementle geyik avlayan geyik yetiştiricileri ve ıhıax olduğunda yüksek seslerle ehiekey dansı yapanların sevinçleri betimlenmiştir.

Burada şarkıdaki anlam belirleyici işaretlerden de bahsetmek gerekir. Bu işaretler aynı zamanda metin kurucu işaretlerdir ve semiyotikin alanına girerler. Bilgi çağının ilmî terminolojisinde somut bir lengüistik kavram olarak genellikle XX yüzyılın son çeyreğinden itibaren yer almaktadır (Abdullayev, Məmmədov, Musayev 2012: 299-305). Söz konusu semiyotik ( göstergebilimsel) işaretler, çoğunlukla edebî metin materyalleri esasında incelenmektedir. Çünkü, herhangi bir yazarın edebî metinlerinde kendine mahsus kavramlar dünyası, buna bağlı olarak anlattığı somut bir yazar gerçekliği vardır. Söz konusu kavramlar dünyası ve yazarın kendine özgü algılama ve fikir gerçekliği ise, onun kullandığı edebî dille ve özel metin kurucu işaretlerin hareketleriyle ifade olunmaktadır. Yazar, herhangi bir metni kurgularken sadece dil birimlerinden, dolayısıyla fonemlerden, morfemlerden, sentaksemlerden (tamlamalar, kelime grupları, cümleler vb.), leksemlerden (kelimelerden), frazemlerden (deyimlerden) ve textemlerden (cümleden büyük birliklerden) gelişigüzel olarak istifade etmez. O, kendi yazar gerçekliğini ifade edebilmek için, her şeyden önce, millî dile ve özgün mantaliteye mahsus olan semiyotik mahiyetli ve kendisinin şekillendirdiği her türlü metin kurucu işaretlerden yararlanır, dolayısıyla metnini onlarla inşa eder (Musaoğlu 2013: 8,9).

Bizim ele aldığımız metine bakınca metin kurucu işaret olarak öncelikle karşımıza Saxa kelimesi çıkar. Kelimenin anlamları şöyledir: saha [krş. sağa (II) 2, çağa]: 1) Eskide: İnsan (masallarda: kisi ve urāñhay ile beraber) 2) Yakut (=urāñhay); Yakut kabilesi; gayri Rus (idari terim olarak); saha kisi



Yakut (masal ve şarkılarda); urāñhay saħa (masal veya eskide) uryanhay-Yakut, Yakut kabilesi; saħa urāñhay Yakut, Yakut kavmi; saħa urāñhay kisi buohtar kāsķilim Yakut kişi olmak bana mukadderdir Obr. II, 145 üs saħa kuoľuta (eski tabir)=üs doydu kuoľuta umumi âdet; saħa tıla Yakut lisani; buor saħaľar (çadırlarını toprakla örten toprak Yakutları, Hud.), evlerinin haricî kısmını çimen ve balçıkla kapatan Yakutlar (krş. BS. 347) . (Pekarskiy YRS II/2135).

Metinde ilerledikçe sonra karşımıza bir kaç kültür kelimesi çıkar. Bunlar Ianńıksıt (Ianńıy-k+sıt) “sağmal hayvanı sağan” (Pekarskiy YDS 403) ; üör turuya “kuğu sürüsü” (Pekarskiy YRS III/2848); silgıht (silgı+hıt) “ (silgı+sıt’dan) hergele çobanı, yıllık çobanı, seyis (krş. cosulcut) (Pekarskiy YRS II/2447); buur taba “büyük erkek geyik” (Pekarskiy YDS 141); ihıax “kımız serpme (bahar) bayramı” (Pekarskiy YDS 423) ve ehiekey “milli dansın adı ve nakaratı”

Birisi milli içeceklerini koydukları kabı diğeri milli musiki aletini ifade etmektedir. Ancak bu iki kelime bize Sahaların Isııax “kımız serpme” bayramını hatırlatmaktadır. Baharın gelişini kutlamak için 21-22 Haziran tarihlerinde yapılan bu bayramda tan vakti güneş selamlanır, yılın bereketli geçmesi ve kötülüklerin gelmemesi için tabiata ve ateşe (ruhlara) kımız serpilir, temizlenmek için ateş üstünden atlanır ve xomusla toyuktar “ilahiler” söylenir, törene katılan herkes el ele tutuşarak Ohuokay (ehiekey) dansını icra eder. Yani o gün bir milli beraberlik günü ve dini bir bayramdır (Kirişçioğlu 2004: 359,vd.). Metnin geneline baktığımızda da Her mevsimde sahaların farklı uğraşları olduğunu görürüz. Mevsimler ve özellikleri için Çolak”ın çalışmasına bakılabilir (Çolak 2017:284-285). Sonuç babında şunları söyleyebiliriz. Aslında küçük bir şarkıymış gibi karşımıza çıkan bu metinde Sahaları millet yapan bütün değerler ele alınmıştır. Sahalar, sıkıntı içinde bile kendilerini genel Türk ailesi içinde hissetmişler ve dillerini aziz bilmişlerdir. Yazar, burada anadili başta olmak üzere maddi manevi kültür unsurlarıyla var olduğunu, sütün bu kültür unsurlarını anadiliyle ifade ettiğini ve başka da bir şey ihtiyacı olmadığını belirtmiştir.

## KAYNAKLAR

Abdullayev K. M., Məmmədov A. Y., Musayev M. M., Üstünova K. Novruzova N. S., Hüseyinov Ş. Q., Rzayeva G. N., Hacıyeva K. B., Ziyadova L. V., Fətəliyeva S. Q., Nağıyeva G. Q., Məhərrəmovə G. A., Zeynalova Ş. T., Səlimova F. Q., Məhərrəmovə V. H. (2012). *Azərbaycan Dilində Mürəkkəb Sintaktik Bütövlər*, (Dərs vəsaiti), Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi, Bakı Slavyan Universiteti, Bakı.

Çolak, Doğan (2017) “Sahalarda (Yakutlarda) Takvim, Takvim Kitabı, s.269-285. İstanbul.

Kirişçioğlu, M. Fatih (1999). Saha (Yakut) Türkçesi Grameri, TDK, Ankara.

Kirişçioğlu, M. Fatih (2004). “Saha Türklerinin Bahar Bayramı”, Türk Dünyası Nevruz Ansiklopedisi, s.359–363.Ankara

Mukhopleva Svetlana Dmitrievna, Pavlova Nadezhda Vasilievna (2019). “Личные песни в традиционной культуре саха (на материале фольклорной экспедиции 2002 г. “ (Sahaların Geleneksel Kültüründeki Kişisel Şarkılar (2002 Yılı Folklor Gezisi Malzemesine Göre). Филологические науки. Вопросы теории и практики, Тамбов: Грамота, 2019. Том 12. Выпуск 3. С. 418-422. Yakutsk.

Musaoğlu, Mehman (2013). “Türkçe Bedii Metnin Yeni Filolojik Yöntemlerle İncelenmesi”, Gazi Türkiyat, Güz 2013/13: 1-28.

Popov, G. V. (1994). Mañçaarı Bahılay, İralar-Toyuktar, Cokuuskay:Biçik.

Pekarskiy, E. K. (1945). (YDS), Yakut Dili Sözlüğü, TDK, İstanbul.

Pekarskiy, E. K. (1959). (YRS), Slovar’ Yakutskogo Yazıka 1-3, Moskva: Akademiya Nauk SSSR.

(İnt-1)[https://www.mosconsv.ru/upload/images/Documents/Competition/yakutskie\\_pesni.pdf](https://www.mosconsv.ru/upload/images/Documents/Competition/yakutskie_pesni.pdf) (erişim: 29.10.2022).

## İKİ DİLLİLİKTE TUTUM VE FARKINDALIK: KAZAKİSTAN ÖRNEĞİ

Dr. Hatice SAAT\*

### ÖZET

Dünya nüfusunun azımsanmayacak bir kısmı iki dilli olarak doğmakta ve yaşamını bu şekilde devam ettirmektedir. İki dilliliğin oluşumunda tek bir faktörden söz edilemez. Şöyle ki farklı ırkların aynı coğrafyada birleştiği toplumlarda iki dilliliğe sıklıkla rastlanmaktadır ayrıca günümüzde küresel bir yapıya bürünen dünya coğrafyasında kültürler arası iletişim, çağın gerisinde kalma endişesi, göç, eğitim ve meslek edinme gibi sebeplerle de birden fazla dile aynı anda maruz kalmak sıklıkla görülen bir durumdur. Baskın bir dile sahip coğrafyalarda, azınlık toplumların kullandığı dil geri planda kalabilmektedir. Özellikle devlet dilinde ana dil hâkim olsa da sosyal iletişimde baskın dilin varlığını sürdürmesi ana dilin kullanılabilirliğini ve gelecek nesillere aktarımını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle ana dilin idari alanlarda olduğu kadar eğitimde, hukukta, medyada ve sosyal hayatta da kendine yer bulması gerekmektedir. Eğitimde, devlet dairelerinde, iş ve sosyal hayatta dilin konuşuru azaldığında ana dil gelecek nesillere aktarılmadığından kaybolma tehlikesiyle karşı karşıya kalabilmektedir.

Çarlık ve Sovyet dönemlerinde Kazaklara karşı Ruslaştırma politikasının yoğunlukla uygulandığı Kazakistan coğrafyasında 2000’li yıllara gelindiğinde durum Kazakça lehine iyileşmeye başlamıştır. Çalışma günümüzde Kazakçanın sadece aile ortamında konuşulan bir dil olmaktan çıkmasını genç neslin nasıl karşıladığını, ana dillerinin korunması yönündeki bilinç düzeyini ve ana dillerine karşı tutumlarını belirlemeyi hedeflemiştir. Sınırlı bir gruba uygulanan anket çalışmasıyla Kazakçaya karşı genç neslin tutumuna dikkat çekilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Kazakça, Kazakistan, iki dillilik, farkındalık

### ATTITUDE AND AWARENESS IN BILINGUALITY: THE CASE OF KAZAKHSTAN

#### Abstract

A significant number of people around the world born bilingual and continue their lives this way. There cannot be a single factor. Bilingualism is frequently encountered in societies where different races come together in the same geography. Moreover, in the world geography, which has a global structure today, it is a common situation to be exposed to more than one language at the same time due to reasons such as intercultural communication, fear of falling behind the times, migration, education and profession acquisition. In geographies with a dominant language, the language used by minority communities may remain in the background. Even though the mother tongue is dominant, especially in the state language, the continuity of the dominant language in social communication makes it difficult to extend the usability of the mother tongue to future generations. For this reason, the mother tongue must find a place for itself in administrative areas, education, law, media and social life. When the language of education, government offices, business and social survival decreases, the mother tongue may not be lost because it is not transferred to future generations.

In the geography of Kazakhstan, where the Russification policy was intensively implemented against the Kazakhs during the Czarism and Soviet periods, the situation began to improve in favor of the Kazakh language in the 2000s. The study aims to determine how the young generation perceives Kazakh to no longer be a language spoken only in the family environment, their level of awareness about the preservation of their native language, and their attitudes towards their native language. With the survey conducted on a limited group, attention was drawn to the attitude of the young generation towards the Kazakh language.

**Key words:** Kazakh language, Kazakhstan, bilingualism, awareness

## 1. İki Dillilik

Yaş, cinsiyet, sosyal sınıf gibi farklı demografik özelliklere sahip olan iki dilli kişilerle dünyanın her köşesinde karşılaşmak mümkündür. Hatta sayısal verilere göre dünya nüfusunun yarısından çoğunun iki dilli olduğu tahmin edilmektedir (Baker 2001, 43). Teknolojinin yaygınlaşması, ulaşımın kolaylaşması, farklı iş olanakları arayışının artması, eğitim, göç gibi farklı etmenlerin etkisiyle küreselleşmenin yaygınlaştığı dünyamızda birçok toplumun en az iki dilli bir iletişimi tercih veya mecburiyeti beklenen bir durumdur. Kimi toplumlarda bir dil baskın diğeri çekinik, kimilerinde ise paralel bir seyir izlenmesine rağmen iki dilliliğin belli oranlarda taşındığı gerçeği göz önündedir.

İki dilliliğin tanımlanmasında sınırların belirgin olmadığı sıklıkla üzerinde durulan bir konudur. Tanımların çelişkili olması iki dilliliği açıklanması imkânsız bir hâle sokmaktadır (Haugen 1987, 13; Hoffmann 1991, 15; Baker 2001, 15; Carlson ve Meltzoff 2008, 284). Baker, iki dilliliğin sınırlarının nasıl çizilmesi gerektiği sorgulamasında bireysel bir özellik olarak iki dillilik ile sosyal grup, topluluk, bölge veya ülkedeki iki dillilik arasında başlangıçta bir ayırım yapılması gerektiğini belirtmiştir. Yazar öncelikle bireysel iki dilliliği ele almış ancak iki dilli kişilerin topluluk halinde yaşadığı gerçekliğine vurgu yaparak toplumsal iki dilliliğin de üzerinde durmuştur (2001, 2). Konuya farklı bir açıdan yaklaşan Günay, iki dilli sayılabilecek kişilerin iki dilini de her toplumsal ortamda kullanmasını mı yoksa kullanabilmesini mi bekliyoruz sorusuna yanıt aramıştır. Neticede iki dillilerin her iki dilini de her ortamda kullanmasının beklenmemesi gerektiğini, kişinin içinde olduğu toplumsal bağlama göre dil tercihinin değişebileceğini savunmuştur (2015, 68). Dil yeteneği ile dil kullanımı arasındaki ayırımı doğru yapılması gerektiğini belirtilirken, bir kişinin iki dili konuşabileceğini ancak birindeki yeterliliğinin sınırlı olması nedeniyle eğilimin tek bir dile kayacağı ifade edilmektedir. İki dilli insanların ya bir dilde iyi diğerkinde kötü olduğu ya da her ikisini de tam olarak kavrayamadığı üzerinde durulmaktadır (Baker 2001, 3; Suleimenova ve Tursun 2016, 155). Dolayısıyla kişinin birden fazla dilde yeterliliğe sahip olması iki veya çok dilli olduğu sonucunu doğurmamaktadır. İki dillilik için iki dilde sahip olunan becerinin yanı sıra iki dilin de konuşulmasını sağlayacak ortama ihtiyaç duyulmaktadır. İki dilden birinin kullanımının durağan bir seyir izlemesi iki dilliliğin de zayıflayıp mevcudiyetinin ortadan kalmasıyla sonuçlanmaktadır. Nitekim dil devamlı ilerleyen, farklılaşan, uyum sağlayan bir yapıya sahiptir. Eğer devamlılığı sağlanmazsa iletişimin tekrar başladığı dönemde aynı yeterlilikte olmayabilir. Dil aile içi, arkadaşlarla, okulda, işte, sokakta, dijital iletişimde vb. farklı işlev ve ortamlarda kullanılabilir. Bu noktada bir bireye iki dilli denmesinde önemli olan dil kullanımının her ortamda sağlanması değil süreklilik içerip içermediğidir. İki veya çok dillilik zayıflayıp nihayetinde sona erebilecek kavramlar olduğundan devamlılığı önceliklidir.

İki dilliliğin açıklanmasında dar ve geniş tanım olmak üzere iki farklı görüş benimsenmektedir. Braun ve Bloomfield'in çalışmalarına atıfta bulunarak konuyu açıklayan Haugen, dar tanımın mükemmel şekilde iki dil bilenlerin sayısını sifıra indirdiğini geniş tanımın ise sayıyı sonsuza kadar yükselttiğini belirtmiştir (1987, 14). İki dillilik dendiğinde aralarında farklılıklar olmasının yanı sıra bağlantıların da bulunduğu bireysel iki dillilik (individual bilingualism) ve toplumsal iki dillilik (societal bilingualism) kavramlarına da işaret edilmektedir (Hoffmann 1991, 13; Baker 2001, 3). Toplumsal iki dillilik doğuştan edinilen bir yapıya sahipken bireysel iki dillilik sonradan kazanımla gerçekleşmektedir, denilebilir. Ancak bu iki kavramı belirgin şekilde birbirinden ayıran bir tanım yapılamamaktadır.

## 2. Geçmişten Günümüze Kazakçanın Durumu

Kazakistan'da iki dillilikteki artışın izlenmesini sağlayan süreç belli aşamalarda ilerlemiştir. 1917-1923 yılları arasında Kazakça devlet desteği de gördüğünden sosyal alanlarda kullanılan prestiji yüksek bir dildi. Ekim devriminden sonraki dönemde Kazakistan'da Rus nüfus yoğunluğu olmadığından Kazaklar arasında Rusça yaygın değildi. Kazakça 1924-1940 yılları arasında sırasıyla Arap, Latin, Kiril olmak üzere alfabele belli aralıklarla değişikliğe maruz bırakılmıştır. İkinci Dünya Savaşından sonra Kazakistan'daki Rus nüfusun artmasıyla demografik yapı değiştiğinden bu durum Kazakçanın kullanım ve saygınlığını da olumsuz yönde etkilemiştir (Suleimenova ve Tursun 2016, 153). 1991'de Sovyetler Birliğinin dağılmasından ardından Ruslar ve diğer etnik grupların bir kısmı ülkeyi terk ettiğinden ülkede Kazakların hâkimiyeti önem kazanmıştır. Nitekim buna rağmen Rusça sosyal ve kültürel hayatın içinde hâlâ etkinliğini yeterince koruyamamıştır (Dave 2007, 103; Bibigul Yergaliyevna ve Zhakslykbaevna Tazhibayeva 2015, 56-57). Sovyet döneminin sonunda Kazakistan'daki kent nüfusunun yaklaşık %80'lik büyük bir kısmı Rusçayı Kazakçadan daha iyi konuşup Rusça iletişim kurmayı tercih ediyordu. Kazakça resmi dil olarak ilan edilmesine rağmen Kazakça okuryazarlık oranı %10-15 civarındaydı (Fierman 2006, 101). 1990'lı yıllarda dil ölümü meselesinin önem kazanmasının da etkisiyle Kazakçanın Rusça karşısında statüsü artmış ve özellikle gençlerin çoğu çocukluk dönemlerinden başlayarak iki dilli bir hayat sürmeye başlamışlardır. Kazakçanın yeniden canlandırılması için halkın bilinçlendirilmesi çalışmalarıyla konuya verilen önem artmıştır (Dave 2007, 96-97; Bekzhanova 2015, 207). Kazak halkının bağımsız bir devlet statüsü kazanmasıyla Kazak toplumu içinde iki ve çok dillilik gelişim göstermiştir. Kazakistan tek millet tek dil politikasının aksine çok dilli eğitimi destekleyerek çok kültürlü bir insan topluluğu oluşturmak istemiştir (Kojabayevna 2019, 317).

Bağımsız Kazakistan'ın ilk yıllarına göre günümüzde dil kullanım verileri değişmiştir. Bunun en önemli nedenlerinden biri demografidir. Şehirler de dâhil olmak üzere Kazakistan bugün geç Sovyet döneminin sonunda olduğundan daha fazla etnik olarak Kazak'tır (Fierman 2006, 109). Dave, her ne kadar verileri şüpheli olsa da 1999'da Kazakistan'ın bağımsızlığı sonrası gerçekleştirilen ilk nüfus sayımına göre Kazakların yaklaşık %99'unun ve Rusların %15'inin Kazakçada yetkin olduğu bilgisini paylaşmıştır (2007, 96). Ancak 2000'li yıllardan itibaren Kazakçanın Rusçaya karşı etkinliği artmasına rağmen Kazakistan anayasasında Kazakça ve Rusçanın eşit kullanımının benimsenmesi Kazakçanın halen Rusça karşısında tam yetkinlik kazanmasını engellemektedir (Kınacı 2010, 1317).

Kazakistan'daki dil durumunun tartışılmasında ülkenin etnik yapısı, dil kullanım gerekliliği, ihtiyaç analizi, ekonomi ve milliyetçilik konularının da değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Çoğunluk ve azınlık dilleri sürekli bir temas halinde olduğundan aralarındaki ilişki kültür, ekonomi, dil, sosyal, demografi ve siyasi nedenlerle sıklıkla değişim eğilimindedir (Baker 2001, 65). Bir toplumdaki demografik özelliklere bakıldığında etnik ve dil bakımından nicel olarak üstün grubun yerine baskın olarak ikinci bir dilin tercihinin altında ekseriyetle ekonomik, askeri ve siyasi güç yatmaktadır.

### 2.1. Kazakistan'da İki Dillilik

İki dilli toplumlarda ana dili koruma, toplumun etnik yapısını ve kültürünü korumaya da olanak sağlamaktadır. Coğrafi olarak Türk dilinin dağılımına bakıldığında da kuzeyden güneye, batıdan doğuya konuşur sayısının yaklaşık 250 milyon gibi bir rakamla ifade edildiği görülmektedir. Bu nüfusun bir kısmı çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda yaşadıklarından gerek dil gerekse aidiyet konularında sıkıntılarla karşılaşmaktadırlar. Sovyetler Birliğinin dağılmasından önce yalnızca etnik bir grup olan Kazaklar tarafından konuşulan Kazakça 1991 yılında Kazakistan'ın bağımsızlığını ilan etmesiyle ana dil statüsüne yükseldiğinden dil politikası da farklı bir seyir izlemiştir. Şu anki durumda ülkede Kazakça ve Rusça resmi dil olarak kullanılmaktadır.

Sovyet sonrası dönemde politika, eğitim, ideoloji gibi etkenlerle iki dilli birey sayısı artmıştır. Özellikle genç nesil arasında iki dillilik hızla yayılarak toplumun bir parçası hâline gelmiştir (Akbot 2014, 1139; Bekzhanova 2015, 207; Bibigul Yergaliyevna ve Zhakslykbaevna Tazhibayeva 2015, 57). Dave, Kazakların dil yasası ve uygulama arasında boşluklar olduğunu ifade ederek Ruslara

Kazakçaya geçmek için 10, Kazaklara 5 yıl veren yasanın reddedildiğini ve bu nedenle devlet kurumlarında Kazakça bilme zorunluluğunun kalktığını dile getirir (2007, 107-108). Kırsal alanlardan ziyade kentteki Kazak çocuklarının çoğu Kazakça eğitim almadıkları için Kazakçayı yalnızca sözlü iletişim içinde öğrenmişlerdir (Fierman 2006, 99). Bu nedenle Dave, Kazakistan'daki dil siyasetindeki ana dil kullanımının sokak, pazar yeri, okullar ve kişilerarası alandan ziyade devlet tarafından düzenlenen medya ve kamu alanında ilerlemesini eleştirir (2007, 97).

## 2.2. Kazakistan'da İki Dillilikte Dil Tutumu

Kazakistan'da iki dillilik kabul edilmiş ve buna yönelik uygulamalarla birden fazla dilde kendini ifade edebilen bir nesil yetiştirmek amacıyla öncelikle eğitime el atılmıştır. 2013-2014 eğitim öğretim yılında çok dillilik 35 okulda pilot uygulamayla eğitim sürecine dâhil edilmiştir. Öğretimin Rusça, Kazakça ve İngilizce olarak yapılması kararlaştırılmıştır. Bu uygulamayla Kazakçanın kullanım alanları eğitim, kitle iletişim araçları, gazetecilik gibi alanlarda genişlemiştir ancak hâlâ Kazakçanın hâkimiyetinin yeterli boyutta olduğu söylenemez (Bibigul Yergaliyevna ve Zhakslykbaevna Tazhibayeva 2015, 58-59). Nitekim eğitim dilini ve sürecini etkileyen eğilimlerde yalnızca devlet kuralları yeterli değildir. Ayrıca ekonomik, sosyal, politik durumlar ve ailelerin gençleri yönlendirmesinin de bireylerin tutumunda payı büyüktür (Fierman 2006, 98-99). Siyasi inançlar ve kararların dil planlamasında oynadığı rolden dolayı iki dilli eğitim dil toplulukları, etnik azınlıklar ve dilin kendisiyle ilgili farklı görüşlerin etkisiyle şekillenmektedir (Baker 2001, 398). Kazaklar için ana dilleri öncelikle iletişim aracından ziyade etnik kimliğinin bir göstergesi olduğundan Kazakça öğrenmeyi bir ihtiyaç olarak görmemişlerdir. Önemli sorunlarını halletmek için Rusça bilmeleri yeterli olmuştur (Garipova 2009, 64). Hatta itibarlı nüfusun büyük bir kısmı Rusçayı ana dillerinden daha iyi konuşmaktadırlar ve bu durumdan rahatsızlık duymamaktadırlar (Suleimonova ve Tursun 2016, 153).

Kazakistan'da iki dillilik ve çok dillilik üzerine yapılmış birçok incelemeyle karşılaşılmaktadır. Bekzhanova, iki dilli Kazak gençlerinin Youtube'daki bir içerikte yer alan yorumları (alta yazılan) üzerinden modern iletişimlerini tartışmıştır. Alıntılara baktığında Kazakça ve Rusçanın ilginç bir karışımıyla karşılaşmıştır. Gençlerin içerikle ilgili düşüncelerini genellikle Rusça ifade ettiklerini tespitine yer vermiştir (2015, 208). Suleimonova ve Tursun da benzer görüşü paylaşarak Kazakistan'daki Kazakça-Rusça karışık konuşmanın neden olduğu karmaşık dil durumundan ve gençlerin yabancı dillere duyduğu ilgiden söz etmiştir (2016, 153). Akbota tarafından Al-Farabi Kazak Ulusal Üniversitesinde yüksek lisans ve doktora öğrencilerine uygulanan ankette katılımcıların konuştukları dillere karşı ilgileri ölçülmüştür. Sonuçlar katılımcılar için en önemli dilin Kazakça olduğunu ardından Rusçanın geldiğini bu dilleri ise İngilizce, Almanca, Fransızca gibi en yaygın yabancı dillerin takip ettiğini göstermiştir (2014, 1141). Kazakistan Cumhuriyetinin eğitim politikası da gençleri bu yönde yönlendirici bir etkiye sahiptir. Devlet programı sonucunda nüfusun %100'ü Kazakça, %95'i Rusça, %25'i İngilizce konuşmalıdır (Bibigul Yergaliyevna ve Zhakslykbaevna Tazhibayeva 2015, 63). Bu doğrultuda üniversitede okuyan gençlerin çok dilli ve çok kültürlü bir hayat yaşayarak Rusçanın iletişimde önemli bir rol oynaması beklenen bir durumdur (Akbota 2014, 1143). Diğer taraftan Kojabayevna, Kazakçanın şu anki konumunun bağımsızlığın ilk on yılındaki durumuyla karşılaştırıldığında eski saygınlığının zayıfladığını, Kazakça öğrenme talebinin azaldığını ve devlet kurumlarında iş bulmada Rusça ve İngilizcenin daha fazla arandığını ifade etmiştir (2019, 319). Dolayısıyla bu durum günümüzde Kazak vatandaşları arasında Kazakçaya karşı tutumun değişme eğiliminde olduğu sonucunu vermektedir.

Kazakistan'daki iki dilliliğin Kazakçayı olumsuz açıdan etkilediği yönündeki görüşlerin yanı sıra aksi düşünceler de mevcuttur. Kojabayevna, Kazak halkının yeterli ve eşit derecede Rusça ve Kazakça bildiğini, Kazakça iletişim kurabildiklerini belirterek Kazakçanın Rusçaya karşı geri planda olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca Rusça bilmenin Kazak halkı için ayrıcalık yarattığını iddia etmektedir (2019, 318). Aynı doğrultuda Bekzhanova, Rusçanın Kazakça üzerindeki etkisini vurgulamasının yanı sıra günlük

iletişimde pek çok kelime ve ifadenin Rusçanın içine yerleşmesinden dolayı Rusya'dan gelen Ruslar için de Kazak Rusçasını anlamının zorlaştığına dikkat çekmiştir (2015, 209).

İki dillilikte farkındalık üzerine Açık ve Yavuz tarafından 60 yabancı uyruklu öğrenciye uygulanan anket sonucuna göre tek dilli, iki dilli ve çok dilli katılımcıların çoğunun iki dilliliği olumlu bir özellik olarak gördükleri ve yaşadıkları ülkede birden fazla dilin kullanılmasının problem olmayacağını düşündükleri tespitine yer verilmiştir (2016, 146). İki dilliliğin birey üzerindeki etkilerinin başında dil edinim ve öğreniminde destekleyici etkiye sahip, erken yaşta oluşan dil farkındalığı gelmektedir (Günay 2015, 71). Ayrıca iki dilliler, farklı kültürlerin farklı insanların aynı durumu tamamen farklı yorumlamalarını anlayışla karşılayacak deneyime sahiptirler. Dilin sağladığı yaratıcılığı erken yaşta öğrendiklerinden bir fikri tartışmanın farklı yollarını bulabilirler (Suleimenova ve Tursun 2016, 154). İki dilliliğin olumlu taraflarına göre sınırlı olmasına rağmen olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Bu konuda özellikle çocuğun iki dilinin de az gelişmesi ihtimaline ve aidiyet sorununa dikkat çekilmektedir (Baker 1995, 75-76; Suleimenova ve Tursun 2016, 155).

### 3. Kazakistan'da İki Dilliliğin Genç Kuşağa Yansımaları

#### 3.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı iki dillilik kavramı hakkında bilgi vererek alana dikkat çekmek, iki dilliliğin toplum ve birey üzerindeki etkilerini tartışmak, Türkiye'de okuyan sınırlı sayıda öğrenciye yapılan anket sonuçları doğrultusunda durum tespiti yaparak yorumlamalara yer vermektir. Ayrıca Rusya dil politikası ve SSCB'den ayrılan Türk topluluklarının kendi dil politikalarını oluşturmada ne derece başarı sağladıkları Kazakistan örneğinde anadillerinin Rusçaya karşı üstünlük sağlayıp sağlayamadığı sorusu üzerinden tartışılacaktır. İki dilliliğin işleyişi, görünümü ve sonuçları yaşanan ortama, mevcut politik yapıya, çağa ve nesle göre farklılık gösterdiğinden çalışmada birbirine yakın yaş gruplarında olan ve aynı coğrafyada yaşayan kişilerle çalışılmıştır.

Araştırmanın kapsamı, hem eğitim hem de sosyal hayatında iki dilliliğe maruz kalan genç bireylerin içinde buldukları durumun ne derece farkında oldukları ve tavırlarındaki başlıklarını belirlemektir. Bu nedenle çalışmadan istenen sonuçların alınması için amaca yönelik bazı araştırma soruları belirlenmiştir. Çalışmanın temelinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Gençlerin iki dilli yaşama karşı tutumları olumlu mu?
- Genç nesil iki dilliliği hangi boyutlarda yaşıyorlar?
- Gençler iki dilli olmanın ana dillerine etkisinin farkındalar mı?
- Gençler ikinci dillerini ana dillerinden daha değerli mi görüyor?

#### 3.2. Yöntem

Çalışma Türkiye'de dil eğitimi alan 39 kişiye uygulanan anketten sağlanan verileri kapsamaktadır. Ankete katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Anket çalışması temelde iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm katılımcıların demografik özelliklerinin, dil yeterliliklerinin ve becerilere göre ayrılmış dil seviyelerinin belirlendiği soruları içermektedir. İkinci bölümde katılımcıların iki dilliliğindeki etkenler ve bu duruma karşı farkındalıklarını ölçecek sorular yöneltilmiştir. Katılımcılardan anket sorularını beşli likert biçiminde hazırlanmış skalada değerlendirmeleri istenmiştir. Aynı bölümde katılımcıların dillerini hangi amaçla ve hangi bağlamlar içinde kullandıkları sorgulanmıştır.

#### 3.3. Araştırmanın Modeli

Çalışmaya veri sağlamak için iki kaynaktan akış sağlanmıştır. Öncelikle araştırma grubundaki kitleye yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla Kazakistan'daki iki dillilik üzerine sorular yöneltilmiştir. İkinci aşamada daha küçük bir grupta yüz yüze konuşularak konuyla ilgili görüşleri alınmıştır.

#### 3.4. Araştırma Grubu

Lisans ve lisansüstü eğitim amacıyla Türkiye'de bulunan öğrencilere yöneltilen soruların bulunduğu anket çalışmasıyla söz konusu ülkelerde iki dilliliğin durumu, dil politikasının iki

dilliliğe yansımaları, ailenin iki dilliliğe bakışı, genç neslin iki dillilikten nasıl etkilendiği ve içinde buldukları durumla ilgili farkındalık ve görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Anketin uygulandığı çalışma grubu 39 kişiden oluşmaktadır. Katılımcı olarak 7 erkek, 32 kadın olmak üzere 17-35 yaş aralığındaki kişilerle çalışılmıştır. Araştırmada genç neslin ana diline bakışı üzerinde durulduğundan katılımcılar bu hassasiyetle seçilmiştir. Nitekim katılımcı listesindeki kişilerin yaş ortalaması yirmidir. Demografik özelliklerin yansıtıldığı *Tablo 1* grafiği bahsi geçen bilgileri vermektedir. Anket hazırlanırken iki dilliliğin görünümü ve sonuçları üzerinde etkisinin bulunduğu öngörülen demografik özelliklerin istenmesinin ardından aile içi durum, iletişim, sosyal çevre, eğitim, iletişim araçlarının kullanımı, kişisel çaba ve farkındalık gibi konular üzerine sorular yöneltilmiştir. Araştırmada hazırlanan anketle elde edilen sonuçlar betimsel açıklamaların yanı sıra sayısal veri olarak da değerlendirmeye alınmıştır. Dolayısıyla hem nicel hem de nitel yaklaşımla incelenen verilerin ışığında iki dilliliğin durumu, ailenin ve çevrenin bu duruma etkisine ayrıca farkındalığa dair bulgulara ulaşmak amaçlanmıştır.

**Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri Üzerine**

Kategori	Değişken	Katılımcı	Oran
		N	%
Yerleşim Birimi	Köy	2	%5
	Şehir	37	%95
Cinsiyet	Kadın	32	%82
	Erkek	7	%18
Yaş	16-35	39	%100
Annenin Uyuşuğu	Kazak	34	%87
	Çift uyruklu (Kazak, Rus, Tatar, Kırgız)	5	%13
Babanın Uyuşuğu	Kazak	38	%97
	Rus	1	%3

### 1.1. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada veri toplanması aşamasında katılımcıların demografik özellikleri ile öz yeterlilikleriyle ilgili bilgilerin istendiği ve iki dilliliğin birey üzerindeki etkisi ile farkındalık derecesinin ölçüldüğü iki bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır. Ayrıca bir kısımda katılımcılarla yüz yüze görüşme yapılarak konuyla ilgili bilgi ve duyarlılıkları gözlenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılarak yüzde hesaplaması yapılmıştır. Dolayısıyla istatistik veriler ile içerik analizinden elde edilen yorumlamalar açıklamaları tamamlamıştır. Dolayısıyla Kazakistan'daki genç bireylerin iki dilliliğe bakışı hazırlanan detaylı anket aracılığıyla çözümlenmiştir.

### 1.2. Bulgular ve Yorumlar

Kazak gençliğinin iki dilliliğe bakışının tespit edilmeye çalışıldığı anket çalışmasının sağladığı bulgular *İletişimde Tercih ve Bilinç Düzeyi, Ailenin Yönlendirmesi ve Ana Dil Hassasiyeti, Sözcük Kullanımında Dil Tercihi, Kendini İfade Etmede Rahatlık, Ana Dilin Korunması ve Geleceği*

Üzerine Farkındalık olmak üzere beş başlık altında sınıflandırılmıştır. Tüm başlıklar ayrı ayrı tablolaştırılmış ve verilerle bulgular gösterilmiştir.

### **İletişimde Tercih ve Bilinç Düzeyi**

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcılar günlük sözlü iletişimlerinde ve mesajlaşırken Kazakçayı yoğunlukla kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca iletişim kurarken sıklıkla Rusça konuştukları da görülmektedir. Anket verileri katılımcıların Kazak ve Rus arkadaşlarıyla iletişimde kullandıkları dilde baskın bir dilin olmadığını göstermektedir. Katılımcılar hem ana hem de ikinci dillerini aynı ölçüde iletişimde kullanmaktadırlar. Bu sonuçla aynı doğrultuda iki dilin eş zamanlı ediniminde herhangi bir zorluk ve güçlük yaşamadıklarını ifade etmektedirler.

Tablo 2: *İletişimde Tercih ve Bilinç Düzeyi Üzerine Maddeler*

Maddeler	Katılımcı	Asla katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1-Günlük iletişimde Kazakça kullanırım.	39	1	%2,6	4	%10,3	8	%20,5	9	%23,1	17	%43,6
2-Evde iletişim kurmak için Kazakçayı tercih ediyorum.	39	2	%5,1	6	%15,4	5	%12,8	9	%23,1	17	%43,6
3-Evde iletişim kurmak için Rusçayı tercih ediyorum.	39	3	%7,7	4	%10,3	7	%17,9	15	%38,5	10	%25,6
4-Ailemle mesajlaşırken Kazakça kullanıyorum.	39	5	%12,8	5	%12,8	6	%15,4	11	%28,2	12	%30,8
5-Kazak arkadaşlarımla Rusça iletişim kuruyorum.	39	4	%10,3	4	%10,3	8	%20,5	11	%28,2	12	%30,8
6-Kazak arkadaşlarımla Kazakça iletişim kuruyorum.	39	3	%7,7	2	%5,1	7	%17,9	9	%23,1	18	%46,2
7-İletişimde iki dili aynı anda öğrenmek ve kullanmak zordur.	39	1	%46,2	10	%25,6	6	%15,4	2	%5,1	3	%7,7

### **Ailenin Yönlendirmesi ve Ana Dil Hassasiyeti**

Genç neslin dil hassasiyetlerinin yanında yönelimlerini şekillendiren aile bireylerinin yaklaşımı ve yönlendirmesi de iki dilli gençliğin tercihlerinde etkili olmaktadır. Katılımcıların ailelerinin Kazakça iletişim kurmasını isteyip istemediği sorusuna verdiği cevapta kararsız grubun %23’lük oranı kişilerin bu konuda olumlu yönde bir baskıyla karşılaşmadıklarını düşündürmektedir. Veriler aile bireylerinin katılımcıları hem ana dil hem de ikinci dillerinde hata yaptıklarındaki uyarılarında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Ancak aynı veriler ailelerin katılımcıları ana dillerini konuşmalarına teşvik ettiklerini gösteren sonuçlar içermektedir. Ancak sonuçlar ailelerin



ana dile hassasiyeti noktasında yüzde yüzlük bir sonuç vermemektedir. Fierman, Kazakistan'da ailelerin çocuklarını Kazakçayı öğrenme konusunda yeterli ilgiyi göstermemelerini Kazakistan dil politikasının ılımlı olmasıyla yeterli yaptırımın bulunmamasına bağlamaktadır (2006, 112).

İki dilli eğitim iki dilli okuryazarlık sağlamanın yanında eğitim hayatında başarıyı artırıcı bir etkiye sahiptir. İki dilli eğitimin öğrencilerin okul başarısını yükseltme eğiliminde olduğu görülmektedir. Söz konusu bireysel başarının toplumsal açıdan ülkeye yararı da yadsınmamaktadır (Baker 2001, 242). Ayrıca iki dillilikte özellikle ana dile hâkimiyet oranı diğer dillerin edinilme ve öğrenilme sürecinde doğrudan etki yaratmaktadır. Bu nedenle iki dilliliğin eğitim sürecini ne yönde etkilediği konusu bu noktada üzerinde düşünülmesi ve araştırılması gereken bir konudur. Çalışmanın verilerinde ebeveynlerin katılımcıların iki dilli eğitim almasını önemseydiğini gösteren anlamlı yüzdeler bulunmaktadır.

Tablo 3: *Ailenin Yönlendirmesi ve Ana Dil Hassasiyeti Üzerine Maddeler*

Maddeler	Katılımcı	Asla katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1-Ailemin benimle Kazakça iletişim kurmasını istiyorum.	39	1	%2,6	3	%7,7	9	%23,1	11	%28,2	15	%38,5
2-Ana dilimle ilgili hata yaptığımda aile bireylerim hatamı düzeltiyor.	39	12	%30,8	6	%15,4	3	%7,7	9	%23,1	9	%23,1
3-İkinci dilimle ilgili bir hata yaptığımda aile bireylerim düzeltiyor.	39	11	%28,2	7	%17,9	7	%17,9	6	%15,4	8	%20,5
4-Ailem beni ana dilimi konuşmam konusunda teşvik ediyor.	39	2	%5,1	4	%10,3	11	%28,2	9	%23,1	13	%33,3
5-Ailem iki dilli eğitim almamı önemsiyor.	39	1	%2,6	5	%12,8	8	%20,5	7	%17,9	18	%46,2

### **Sözcük Kullanımında Dil Tercihi**

Tablo 4'te görüldüğü üzere, katılımcıların sözcük dağarcığındaki sözcükler ve hangi dilde süreli yayını takip ettikleri sorularına verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir bağlantı bulunmaktadır. Katılımcıların bir kısmının konuya yönelik kararsız cevaplarına Rusça ve Kazakça sözcükleri beraber kullanmalarındaki yönelim eklendiğinde iletişimde Kazakça kadar Rusçanın da etkisi gözlenmektedir. Nitekim Kazakistan'da iki dillilik sadece birey düzeyinde değil toplum düzeyinde bulunmakta ve edebi dil kullanımı durumlarında dillerin birbirine karıştığı gözlenmektedir. Kodların sürekli değiştirilmesinin kanıtı medyada Kazakça ve Rusça dillerinin kullanılmasıdır. Bu nedenle birçok program her iki dilin aynı anda kullanımına rastlanmaktadır (Akbota 2014, 1140).

Tablo 4: *Sözcük Kullanımında Dil Tercihi Üzerine Maddeler*

Maddeler	Katılımcı	Asla katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1-Arkadaşlarımla konuşurken Rusça ve Kazakça kelimeleri beraber kullanırım.	39	1	%2,6	2	%5,1	6	%15,4	13	%33,3	17	%43,6
2-Sözcük dağarcığımda daha çok Kazakça kelime bulunuyor.	39	2	%5,1	6	%15,4	6	%15,4	11	%28,2	14	%35,9
3-Kazakça kitap, dergi, gazete okuyorum.	39	3	%7,7	6	%15,4	10	%25,6	11	%28,2	9	%23,1

### ***Kendini İfade Etmede Rahatlık***

Tablo 5 konu kapsamında okunduğunda katılımcıların ana dillerini kullanmadaki memnuniyetleri belirgin şekilde görülmesine rağmen iletişimde her iki dile de rahatlıkla başvurdukları ve herhangi bir zorlukla karşılaşmadıkları anlaşılmaktadır. Nitekim bir kişiye iki dilli diyebilmenin koşullarından biri de iki dile de belli oranda hâkim olma beklentisidir.

Tablo 5: *Kendini İfade Etmede Rahatlık Üzerine Maddeler*

Maddeler	Katılımcı	Asla katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1-Kendimi Rusça daha rahat ifade edebiliyorum.	39	3	%7,7	3	%7,7	11	%28,2	12	%30,8	10	%25,6
2-Kendimi Kazakça daha rahat ifade edebiliyorum.	39	3	%7,7	5	%12,8	6	%15,4	10	%25,6	15	%38,5
3-Derslerde ana dilimi kullanmam beni daha rahat hissettirir.	39	0	%0	4	%10,3	11	%28,2	7	%17,9	17	%43,6

### ***Ana Dilin Korunması ve Geleceği Üzerine Farkındalık***

Tablo 6, katılımcıların Rusçayla bağımlı belirgin şekilde ortaya koymaktadır. Önceki tablolarda katılımcıların Rusçayı yok saymadıkları aksine sıkı bir bağ kurdukları anlaşılmıştı. Bu tespiti destekler şekilde Tablo 6'daki ilk veriler katılımcıların Rusça ve Kazakçayı birlikte kullanmaktan, Rusça kelimelerin dillerine yerleşmesinden herhangi bir şikâyetleri olmadığını göstermektedir. Nitekim iki dilli olmalarını avantaj olarak görmekte hem Kazakça hem de Rusça bilmelerinin iş olanaklarını arttırdığı fikrini paylaşmaktadırlar. Ayrıca iki dilli olmalarının eğitimlerine ve geleceklerine yönelik olumlu sonuçlar doğuracağını ifade etmektedirler.

Tablo 6: Ana Dilin Korunması ve Geleceği Üzerine Farkındalık Üzerine Maddeler

Maddeler	Katılımcı	Asla katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1-Ana dilimdeki Rusça kelimeler beni rahatsız ediyor.	39	12	%30,8	5	%12,8	10	%25,6	7	%17,9	5	%12,8
2-İki dilli olmamın birçok avantajını gördüm.	39	2	%5,1	1	%2,6	1	%2,6	13	%33,3	22	%56,4
3-Kazakça bilmek ülkemde iş bulmamda avantaj sağlıyor.	39	1	%2,6	3	%7,7	8	%20,5	6	%15,4	21	%53,8
4-Rusça bilmem ülkemde iş bulmamda avantaj sağlıyor.	39	1	%2,6	0	%0	10	%25,6	8	%20,5	20	%51,3
5-İki dilli olduğum için gelecekte avantajlı olacağımı düşünüyorum.	39	1	%2,6	0	%0	5	%12,8	9	%23,1	24	%61,5
6-İki dilli olmam eğitim hayatımı olumlu etkiledi.	39	0	%0	1	%2,6	2	%5,1	12	%30,8	24	%61,5

## 1. Sonuç ve Öneriler

İki dilliliğin açıklanması en zor sorunsalı kuşkusuz ki belli bir çerçeveye yerleştirilip net bir tanımının yapılamamasıdır. Bir kişinin hangi durumlarda iki dilli sayıldığı diğer bir deyişle iki dilliliğin sınırlarının çizilmesi durumunda dikkate alınacak konular birçok açıdan soru işaretleri barındırmaktadır. İki dillilik dendiğinde dar manada kişinin iki veya daha fazla dili günlük yaşamının ve sosyal hayatının içinde işlevsel olarak kullanabileceği ortamların varlığı akla gelmektedir. Nitekim iki dillilik, konuşurların iletişim ihtiyaçlarını karşılayacak iki dilli ortamın oluşmasını da gerektirmektedir. Bireyin ana dilinin yanında ikinci veya üçüncü bir dil öğrenmesi iki dillilik kavramı içinde değerlendirilip değerlendirilemeyeceği sorusunun cevabı net görünmemektedir. Söz gelimi ana dilinin yanında ikinci bir dil edinen bireyin ikinci dilinin konuşulduğu ortamdan çıkarıldığını ve ikinci dilini aktif kullanmadığını varsaydığımızda o kişiye yine iki dilli diyebilmekte miyiz? Bu nedenle iki dillilikte bir dil baskınken diğerinin çekinik de olsa belli oranda kullanılması ve ihtiyacı karşılaması gerekmektedir. Baskın dil okulda, işte veya sosyal çevrede kullanılıyorsa diğer dilin aile içinde, ortak dil konuşurlarıyla iletişimde gereksiniminin olması beklenmektedir.

Her ne kadar iki ve çok dillilik dünyada yaygınlaşıp özellikle genç nesli ortak paydada toplamaya çalışsa da dil milliyetçilik bilincinin canlı tutulması ve aynı etnik gruptan insanlarda ortak bakış açısı yaratmada hala güçlü bir unsur olarak etkinliğini korumaktadır. Dolayısıyla dilsel sınırların aşılmış olması kültür ve etnik birliğin oranını düşürmesine rağmen henüz yok edememiştir.

Veriler katılımcıların iki dilli olmaktan memnuniyet duyduklarını ve iki dili aynı anda öğrenmede herhangi bir zorlukla karşılaşmadıklarını göstermektedir. Ayrıca sözlü ve yazılı iletişimde her iki dili de eşit ölçüde kullandıkları görülmektedir hatta üçüncü bir dil olarak İngilizce iletişime de diğerlerine göre daha sınırlı

kullanımında başvurmakta. Sözcük kullanımında da katılımcıların iletişimle aynı doğrultuda bir tutum izledikleri gözlenmiştir. Sözcük seçiminde hem Kazakça hem de Rusça sözcükleri kullandıklarını belirten yanıtlar verilmiştir. Ancak ana dillerinin içinde Rusça kelimelerin olması katılımcıları büyük ölçüde rahatsız etmemektedir. Bu durum ana dilin korunması ve prestijinin artması konusunda yeterli farkındalığa sahip olmadıklarını göstermektedir. Çalışmanın diğer bir kısmında katılımcıların Kazakça ve Rusçaya hâkimiyetleri, her iki dilde de kendilerini rahat ifade etmeleri sonucunu doğurmuştur. Son olarak iki dillğin avantajları konusunda katılımcılar arasında fikir birliği dikkat çekmektedir. Yüzelere bakıldığında katılımcıların iki dilli bireyler olarak avantajlı oldukları ve durumdan olumlu etkilendikleri sonucu çıkarılmaktadır.

## KAYNAKLAR

Açık, Fatma ve Rahime İrem Yavuz (2016). “TÖMER Öğrencileri Bağlamında Dil Farkındalığı: İki Dillilik-Çok Dillilik; Ana Dili-Resmi Dil”. *Actual Problems of Turkic Studies/ Türkiyat Araştırmalarının Güncel Sorunları*. 128-149.

Akbota, Alishariyeva (2014). “Bilingualism among People In Kazakhstan”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143. 1139-1143.

Baker, Colin (1995). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism Bilingual Education and Bilingualism*. England: Multilingual Matters.

Baker, Colin (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism/ 3rd Edition*. England: Multilingual Matters LTD.

Bekzhanova, Zhazira (2015). “Influence of Multilingualism and Bilingualism on Youth Language in Kazakhstan: Discourse Analysis of Internet Resources”. *IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education*, 1/3. 206-210.

Carlson, Stephanie and Andrew N. Meltzoff (2008). “Bilingual Experience and Executive Functioning in Young Children”. *Developmental Science* 11/ 2. 282-298.

Dave, Bhavna (2007). *Kazakhstan: Ethnicity, Language and Power*. USA: Routledge.

Fierman, William (2006). “Language and Education in Post-Soviet Kazakhstan: Kazakh-Medium Instruction in Urban Schools”. *The Russian Review*, 65/ 1. 98-116.

Garipova, Feyruze H. (2009). “İki Dillilik Şartlarında Rus Olmayan Şehirlilerin Dil Hareket Tarzı”. *Dil Araştırmaları*, 5. 63-66.

Günay, Doğan (2015). “İki ya da Çok Dillilik ve Avrupa Toplumu”. *I. Uluslararası Türkçe Öğretimi Kongresi*. Belçika. 68-72.

Haugen, Einar (1987). *Blessings of Babel: Bilingualism and Language Planning, Problems and Pleasures*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Hoffmann, Charlotte (1991). *An Introduction to Bilingualism*. New York: Longman.

Kınacı, Cemile (2010). “Sovyetlerden Günümüze Kazakistan'da Kazak Dilinde Eğitim Politikaları”. *Turkish Studies*, 5/4. 1304- 1319.

Kojabayevna, Bakbergenova Roza (2019). “Kültürlerarası İletişim: Kazakistan'da Çok Dillilik Sorunları”. *Avrasya Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi-ASEAD*, 6/7. 317-321.

Suleimenova, Ziash and Altynay Tursun (2016). “Will Bilingualism Be Valid among the Younger Generations in Kazakhstan? *International Journal of Information and Education Technology* 6/2. 153-156.

# TATAR TÜRKÇESİNİN TARİHİ GRAMERLERİNE GÖRE ÇEKİM EDATLARI\*

Dr.Öğr.Üy. Hülya GÖKÇE\*\*

## ÖZET

Edatlar, anlamları olmayan, ancak gramer görevi bulunan kelimelerdir. Tek başlarına hiçbir nesne, kavram veya hareketi ifade etmezler. Edatlar, isim ve isim soylu kelime ve kelime gruplarından sonra gelerek bağlı olduğu isimle cümlenin diğer unsurları arasında benzerlik, başkalık, miktar, sebep, vasıta, zaman, mekân, yön, tarz, vb. bakımından çeşitli anlam ilişkileri kurarlar. Cümle içinde geçici anlam ilişkileri kuran edatlar, eklendikleri ad, sıfat, zamir gibi kelime veya kelime grupları ile edat grubu oluştururlar. Türkçe edatlar yapılarına göre incelendiğinde isim kökenli ve fiil kökenli edatlar olarak iki grupta değerlendirilir. Kullanılış biçimleri bakımından ise, eklendikleri isim soylu kelimelerin ya yalın hâli ya da yönelme, ayrılma, ilgi ve vasıta hâli ekleriyle çekimlenmiş biçimlerine göre sınıflandırılırlar.

XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Tatar Türkçesiyle yazılmış Arap harfli ilk gramer kitaplarında edat için *herëf*, *edät*, *yardemlëk* ve *beylëk* terimleri kullanılmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde yazıldıkları gramer ekollerine göre edat olarak değerlendirilen kelimelerin ya bütün görevli kelime türlerini kapsadığı ya da müstakil bir kelime türü olarak incelendiği görülmektedir. Özellikle Arap gramer anlayışıyla hazırlanmış Tatar gramerlerinde isim ve fiilin yanı sıra edatlar görevli bütün kelime türlerini kapsayacak şekilde değerlendirilmiştir.

Bu bildiride Tatar Türkçesiyle yazılmış Arap harfli ilk gramer kitaplarındaki çekim edatları tespit edilmiş ve incelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Tatar Türkçesi, tarihî gramer, kelime türleri, görevli kelimeler, çekim edatu.

## GİRİŞ

XVIII. yüzyılın sonlarında Tatar aydınlar tarafından Tatar Türkçesinin ilmî bir dil olarak işlenmesi ve yazı dilinin konuşma diline yakınlştırılması konusunda ilk çalışmaların yapılmaya başlandığı görülür. Bu dönemde Kazan Tatar yazı dilini oluşturmak ve yaygınlaştırmak için öncelikle dilin gramerinin incelenmesi ve sözlüğünün hazırlanması gerektiğini düşünen bazı aydınlar tarafından özellikle bu alanlarda pek çok çalışma yapılmıştır.

Kazan Tatar Türkçesinin sözlüğünün ve kısa gramerinin yayımlanması 1785 yılına rastlar. Said Halfin tarafından hazırlanan *Tatarskaya Slovar i Kratkaya Tatarskaya Grammatika v polzu Obuçayutşegosya Pri Kazanskiñ Gimnaziyah Yunoşestva Tatarskomu Yazıku* (Kazan, 1785) adlı eserde Tatar Türkçesiyle Rusçanın yaklaşık 25 bin kelimesinin karşılaştırıldığı sözlük ve kısa bir gramer yer almaktadır (Agi, 30.s.). Bu eser ilk olması bakımından önemlidir.

XIX. yüzyılın ilk yarısında Kazan Tatar Türklerinin ilk matbaacılık çalışmalarının başlamasıyla birlikte yüzyılın ikinci yarısından itibaren millî bir Tatar yazı dilinin oluşturulma çalışmaları artmış, bunun sonucunda da gramer kavramının anlamında gelişme görülmeye başlanmıştır. Bu dönemde millî bir yazı dili oluşturma çabalarını İosif Giganov, Aleksandr Troyanskiy, M. G. Mañmudov, A. Kazem-bek, Kayyum Nasırî, S. Kuklyaşev, H. Feyizhanov, A. Vagapov, Ş. Ahmerov, N. İlminski ve N. F.

\*Bu çalışma, 2008 yılında Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Prof. Dr. Ufuk Tavkul'un danışmanlığında Hülya Gökçe tarafından hazırlanan İdil-Ural Sahasında Ceditçilik Dönemi Türk-Tatar Gramerciliği adlı doktora tezinden üretilmiştir.

\*\*Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğretim üyesi, Ankara / TÜRKİYE, hulyagokce@aybu.edu.tr

Katanov tarafından 1801'den 1911'e kadar yayımlanan yaklaşık yirmi kadar çalışmanın niteliği de kanıtlamaktadır.\*

XIX. yüzyılın ikinci yarısının karakteristik özelliği, Tatar Türkçesi gramerinin yazılması ve bu dilin ilmî açıdan incelenmesi çalışmalarına Tatar âlimlerin aktif şekilde katılmaları olarak kabul edilir. Yazarlar bu dönemde özellikle mektep ve medreselerde ders kitabı olarak kullanılması amacıyla Tatar Türkçesinin gramer kurallarının incelendiği gramerler hazırlamışlardır. Bu ders kitapları, Kazan Türkoloji mektebinin doğrudan etkisiyle eğitim amaçlı olarak XIX. yüzyılın 30'lu ve 50'li yıllarında oluşturulmuştur. Bu yıllarda Kazan Üniversitesinin merkez Kazan ve şark sınıflarının Türk-Tatar dil biliminin gelişmesinde belirgin bir şekilde katkı sağladığı görülür.

XVIII-XIX. yüzyıllarda basılan Tatar Türkçesi gramerleri yazılış amaçları bakımından Ruslara Tatar Türkçesini öğretmek için düzenlenen gramerler ve Tatarların kendi halklarına Tatar Türkçesini öğretmek için yazdıkları gramerler olmak üzere iki gruba ayrılır. Birinci grupta yer alan gramer kitapları, bu dönem içinde yazılan gramer kitaplarının büyük bir kısmını oluşturur. İkinci gruptakiler ise, sayı bakımından çok azdır. Sayıları üç-dört ile sınırlı kalmıştır.

Ruslara Tatar Türkçesini öğretme amacıyla yazılan gramer kitapları, dönemlerinde yazılmış olan Rusça gramer kitaplarının örnek alınması ile düzenlenmişlerdir. Terimler genellikle Rus gramer kitaplarındaki terimlerden seçilmiş, bazı terimler de Arapçadan alınmıştır.

Tatar Türklerinin ana dilinde yazılmış ilk gramer kitabı olan *Tatar Tələge Kıskaçça Gıylmî Sarıf* adlı eser, G. Feyizhanov tarafından hazırlanarak 1887 yılında yayımlanmıştır. 1895 yılında Kayyum Nasirî tarafından Tatar Türkçesinin ses, şekil ve cümle bilgisi özelliklerinin ele alındığı kapsamlı bir gramer kitabı olan *Enmüzec* yayımlanır. G. Feyizhanov ve Kayyum Nasirî'nin hazırladığı gramer kitapları Arap gramer anlayışına göre hazırlanmıştır.

XIX. yüzyılın son yıllarından itibaren G. Feyizhanov ve Kayyum Nasirî'nin çalışmalarını izleyen pek çok gramer kitabı yayımlanmaya başlamıştır. Bu çalışmalar özellikle Tatar Türklerine kendi dillerini öğretmek ve Tatar edebî dilinin şekillenmesinin hızlandırılmak amacıyla Tatar Türkçesiyle hazırlanmıştır.

1900-1905 yılları arasında Tatar mekteplerinde okutulmak üzere birkaç tane Tatar Türkçesi grameri basılmıştır. Bu çalışmaların çoğu K. Nasirî'nin geleneğinin devamı olarak ve Arap gramer anlayışı esas alınarak hazırlanmıştır. Bu geleneği sürdüren ve eserlerinde uygulayan âlimler G. Tevfik, G. Naçiz, M. Ömidbayev, E. Siraceddin, Ehmetcan Mostafa, Höseyin Z. Mekkei'dir. Bu âlimlere ait ders kitapları pratik amaçlı

\*Bu eserler şunlardır: İosif Gıganov, *Grammatika Tatarskogo Yazıka*, Soç. v Tobolskoy glavnoy škole uçitelem Tatarskogo Yazıka, Akademiya Nauk, Spb. 1801, 187 + 75 s.; A. Kazem-bek, *Obşçaya Grammatika Turetsko-Tatarskogo-Yazıka*, Peçatano v Universitetskoy Tipografii, Kazan, 1846, 457 s.; M. G. Ma\*mudov, *Praktičeskoe rukovodstvo k izučeniyu Tatarskogo yazıka*, Kazan, 1857, 6+VII+255 s.; A. A. Vagapov, *Samouçitel dilya Russkih po-Tatarski i dilya Tatar po-Ruski*, Kazan, 1846; S. Kuklyaşev, *Slovar k Tatarskoy Hrestomatii*, Kazan, 1859; ----, *Tatarskaya Hrestomatiya*, Kazan, 1859; Aleksandr Troyanskiy, *Kratkaya Tatarskaya Grammatika*, İzd. İspr. i Dop., İzd-vo duh.-uçeb. upr. Kazan, 1860, 234 s.; K. Nasırov, *Kratkaya Tatarskaya Grammatika*, İzlojennaya v Primerah, Kazan, 1860; ----, *Polnyy Russko-Tatarskiy Slovar*, Kazan, 1892; ----, *Enmüzec*, Kazan, 1895; H. Feyizhanov, *Kratkaya uçebnaya grammatika Tatarskogo Yazıka*, Spb., 1862, 95 s.; N. İ. Ilminskiy, *Uçaşçatelnaya Forma Tatarskogo Glagola // Uç. zap. Kazanskogo Un-ta*, 1863; Ş. Ahmerov, *Sintaksişeskiy Razbor Glagola v Kazansko-Tatarskom Narecii*, Kazan, 1895; N. F. Katanov, *Materiali k İzuceniyu Kazansko-Tatarskogo Nareciva*, Kazan, 1898

ve hacimsiz çalışmalardır. Günümüzde bu eserlerin daha çok tarihî açıdan önem taşıdıklarını görüyoruz.\*

Bu dönemde Tatar Türkçesinin gramerinin incelendiği çalışmaların sayısı hızla artar. 1905 yılında E. Mostafa tarafından *Törkî Sarfı*, 1907 yılında H. Z. Mekkei tarafından *Mohtesar Yaña Sarfı Törkî*, 1910 yılında E. Hadi Maksudî tarafından *Törkî Nehvë*, 1911 yılında G. İbrahim tarafından *Tatar Sarfı*, 1913 yılında G. Segdi tarafından *Yañı hem Yëñël Tertibde Tëlbëznëñ Sarfı* ve 1917 yılında F. Seyfi tarafından *Mektebde Tatar Tëlä Derslerë* adlı gramer kitapları yayımlanmıştır.

Tatar Türkçesindeki kelime türlerini gruplandırma meselesine gelince ilk gramer kitaplarında, kelimelerin tamamının gruplandırılmadığı, sadece belli başlı kelime türlerinin ve bu türlerin temel gramer kategorilerinin incelendiği, ancak bu incelemelerde de bir birliğin olmadığı görülür. Genel olarak baktığımızda, Tatar gramerlerinin birbirinden tamamıyla ayrılanlarında bile benzer kelime tasnifini bulmak mümkündür. Bu tasniflerde kelime türlerinin sayısının da niteliklerinin de çeşitli şekillerde gösterildikleri görülmektedir.

XIX. yüzyılın başlangıcından itibaren yayımlanmaya başlanan Tatar gramer kitaplarında kelime türleri, başka dillerin gramer yapılarını ortaya koymak amacıyla hazırlanan gramer anlayışları örnek alınarak tasnif edilmiştir. Bu tasniflerde iki farklı anlayışın esas alındığı görülür. Rusça yazılmış gramer kitaplarında Tatar Türkçesinin morfolojik düzeni, kelime türleri ve bazı gramer kategorileri (ör. *kiliş* “hâl kategorisi”) Rusçanın gramer kategorileri esasında incelenmiştir. Tatar Türkçesinin grameri hazırlanırken dilde Rusçanın kendine has gramatik özellikleri bulunmaya çalışılmış, Tatar Türkçesinin genel yapısı ve niteliği gereken ölçüde hesaba katılmamıştır. Sekiz kelime türü incelenmiştir. Bu türler isim, zamir, fiil, sıfat-fiil, zarf, edat, bağlaç ve ünlem şeklindedir.

XIX. yüzyılın sonlarında yayımlanan Tatar Türkçesiyle hazırlanmış gramer kitaplarında üç ile beş arasında değişen sayılarda kelime türünün tespit edildiğini görüyoruz. Bu gramer kitaplarında Arap gramer anlayışının etkisi fazladır. Kelimeleri isim, fiil ve edat şeklinde üç gruba ayırma, aslında Arap gramer anlayışının en belirgin özelliğini oluşturmaktadır. Kayyum Nasırî, Ehmecan Mostafa, Gimad Nugaybek ve Cemal Velidi'nin hazırladığı gramer kitaplarında kelimeler *isëm* “isim”, *figıl* “fiil”, *herëf* “edat” şeklinde üç gruba ayrılarak incelenmiştir. Yine Arap gramer anlayışına göre hazırlanmış G. Feyizhanov'un gramer kitabında ise kelimeler beş gruba ayrılarak incelenmiştir: “*isëm, sıyfat, kinäye, figıl, edät.*” (Feyizhanov, 5.s.). Höseyin Z. Mekkei de gramer kitabında beş tür kelime belirtmiştir: “*isëm, sıyfat, zamir, figıl, edät*” (Mekkei, 5.s.).

XX. yüzyılın başında yazılan Tatar gramer kitaplarında incelenen kelime türü sayısının daha da artmaya başladığı görülür. Bu yüzyılda basılan bazı gramer kitaplarında kelime türlerinin sayısı yedi, sekiz ve hatta dokuz olarak görülür. Edatlar da bu kelime türleri arasında yer alır.

\*Bu eserlerden bazıları şunlardır: G. Tevfik, *Sarfı Törkî*, Kazan, 1900; G. Naçız, *Sarfı Törkî*, Kazan, 1900; Tevfik Bini Möhemmetcan, *Sarfı Törkî*, Kazan, 1900; M. Ömidbayev, *Tatar Nehvësënëñ Möhteserë*, Ufa, 1901; E. Siraceddin, *Törkî Tël (Derëslëk)*, Kazan, 1902; E. Möhemmedrahim, *Törkî Sarfı*, 1905; Ehmecan Mostafa, *Törkî Sarfı*, Kazan, 1909; Höseyin Z. Mekkei, *Mohtesar Yaña Sarfı Törkî*, Kazan, 1907.

Aynı dönemde kelime türlerinin sayısının üçten fazla sayıda incelendiği gramer kitaplarına Gimad Nugaybek\*, Galimcan İbrahim\*\*, Gabdurrahman Segdi\*\*\* ve Cemal Velidi'nin\*\*\*\* çalışmaları örnek verilebilir. Bunlardan Gimad Nugaybek ve Cemal Velidi'nin çalışmalarındaki kelime tasnifinden daha önce bahsetmiştik. Galimcan İbrahim'in çalışmasındaki tasnifi ele alacak olursak kelimelerin dokuz gruba ayrılarak incelendiğini görürüz. Çalışmasında edatlar *yerdemlëkler* 'yardımcılar' (ör. *bële* 'bile', *meger* 'meğer', *öçën* 'için', *tağı* 'daha', *sonra* 'sonra', *këbëk* 'gibi') olarak adlandırılarak örnekler verilmiştir.

1950'li yıllardan günümüze kadar yayımlanan Tatar gramerlerinde belirtilen kelime türlerinin sayısının dokuz ve dokuzdan daha da arttığı görülür. Örneğin H. Hısmatullin ve Ş. Saykin tarafından hazırlanan Tatar gramerinde, on kelime türü tespit edilmiştir. Bu çalışmada *yerdemlëkler* olarak adlandırılan kelime türleri *tërkegëç*, *beylëk*, *kisekçe*, *ımlık* şeklinde gruplandırılarak incelenmiştir (Hısmatullin, Saykin, 35.s.). V. N. Hangildin'in gramerinde de kelimeler dokuz türe ayrılmış bu türlerden *yerdemlëkler* kendi içinde dört gruba (*beylëk*, *tërkegëç*, *kisekçe*, *modal süz*) ayrılarak açıklanmıştır (Hangildin, 59.s.).

Z. Veliullina, H. Kurbatov ve L. Celey'in birlikte hazırladıkları gramer kitabında, *yerdemlëk süzlernëñ törkëmnerë* başlığı altında *beylëk*, *tërkegëç* ve *kisekçeler* incelenmiştir (red. Veliullina vd., 184-280.s.). D. G. Tumaşëva'nın gramer kitabında da aynı şekilde tasnif edilerek incelenmiştir (Tumaşëva, 31-33.s.).

Son dönemde hazırlanan Tatar gramerlerinden *Tatar Grammatikası-Morfologiya* adlı çalışmada ise, *yerdemlëk süzlernëñ törkëmnerë*, *modal süz törkëmnerë* (*modal süzler*, *ımlıklar*, *kisekçeler*) ve *beylegëç süz törkëmnerë* (*beylëk* ve *beylëk süzler*, *tërkegëç* ve *tërkegëç süzler*) şeklinde gruplandırılarak incelenmiştir (red. Zekiyeve vd., 12.s.).

Günümüz Tatar gramerlerinde ayrı ayrı kelime türleri olarak değerlendirilen *tërkegëç* "bağlama edatı", *beylëk* "bağlaç", *kisekçe* "edat", *ımlık* "ünlem" gibi görevli kelimelerle birlikte bazı *revëş* "zarf" türündeki kelimeler, tarihî Tatar gramerlerinde tek bir başlık altında büyük bir kelime grubu olarak incelenmiştir.

Tatar Türkçesi gramerlerinde incelenen başlıca görevli kelime türleri edatlar, bağlaçlar ve ünlemlerdir. Tatar Türkçesinin modern gramer kitaplarında görevli kelimeler *yerdemlëkler* "yardımcılar" (Hangildin, 276.s.), (Tumaşëva, 192.s.) veya *yerdemlëk süzler* "yardımcı kelimeler" (red. Veliullina vd., 255.s) olarak adlandırılır. Tarihî Tatar gramerlerinde görevli kelime türleri için, *herëf* (Nasirî, 7.s.), (Mostafa, 47.s.), *edât* (Feyizhanov, 31.s.), (Mostafa, 47.s.), *yerdemlëk* (İbrahim, 1911b, 72.s.), (Seyfi II, 37.s.), (İbrahim, 1921, 76.s.) ve *beylëk* (İbrahim, 1911b, 72.s.) terimleri kullanılmıştır. Bu dönem gramerlerinde *herëf* ve *edât* terimleriyle belirtilen görevli kelime türleri edat, bağlaç ve ünlem şeklinde; *yerdemlëk* ve *beylëk* terimleriyle belirtilen görevli kelime türleri ise, edat ve bağlaç şeklindedir.

Tarihî Tatar gramerlerinden Arap gramer anlayışı etkisiyle hazırlanmış olanlarda görevli kelime türlerinin tümü ortak bir başlık altında incelenmiştir. Tek bir başlık altında bütün görevli kelime türlerinin incelenmesi, herëf ve edât terimlerinin geniş kapsamlı birer gramer terimi olarak kullanılmasını sağlamıştır.

Tarihî Tatar gramerlerinde görevli kelime türlerinden edatlar için yapılan tanım ve açıklamalar şunlardır:

\*Gimad Nugaybek, *Törlëk, Lito- Tipografiye* İ. N. Haritonova, Kazan, 1911, 80 s.

\*\*Galimcan İbrahim, *Tatar Sarfi, Lit- Tipografiye* İ. N. Haritonova, 1. baskı: Kazan, 1911, 82 s.; 2. baskı: Kazan, 1913, 78 s.; 3. baskı: Kazan, 1915, 64 s.; 4. baskı: Kazan, 1917, 52 s.; 5. baskı: Kazan, 1918, 84 s.; 6. baskı: Kazan, 1921, 84 s.

\*\*\*Gabdurrahman Segdi, *Üz Tëlmëzçe Mökemmel Sarf-Nehv*, Kazan, 1915, 80 s.

\*\*\*\*Cemal Velidi, *Tatar Tëlnëñ Kăğıydelerë. I. Cöz: İmlä-Sarf, Elektro-Tipografiye "Megarif"*, Kazan, 1918. 44 s.



Gabdilgallem Feyizhanov, 1887 tarihli Tatar Tələge Kıskaçça Gıylmî Sarıf adlı gramer kitabında edatı şu şekilde tanımlar: “Edat diye, kelimeleri ve cümleleri birbirine bağlayan kelimeleri belirtirler.” (Feyizhanov, 31.s.)

Kayyum Nasırî 1895 yılında yayımlanan Enmüzec adlı çalışmasında şu tanımları yapar: “Herêf dediğimiz bir kelimedir ki, tek başına bir anlam belirtmez ve zaman ile anlaşılmaz: +den ‘+den’, +de ‘+de’, öçen ‘için’, bēlen ‘ile’ kelimeleri gibi.” (Nasırî, 7.s.)

Ehmetcan Mostafa tarafından 1909 yılında yayımlanan Törkî Sarfı adlı çalışmada şu tanım yapılmıştır: “Bir kelimeyi ikinciye bağlamak için kullanılan kelimelere harf ve edât denir.” (Mostafa, 47.s.)

Galimcan İbrahim’in 1911 yılında yayımlanan Tatar Sarfı adlı gramer kitabında şu tanım yapılmıştır: “Sözlerin birini ikincisine bağlamak için kullanılan kelimeler, yardımlük veya beylük diye adlandırılırlar.” (İbrahim, 1911b, 72.s.)

Galimcan İbrahim’in 1921 yılında yayımlanan Tatar Sarfı adlı gramer kitabında ise şu tanım yer alır: “Asıl kelimelerden anlaşılın nesnelere, işlerin birincisini, ikincisine bağlama ya da bunlar arasında hangi açıdan yakınlık olduğunu gösterme hizmetini üstlenen yardımcı kelimelere yardımlük denir.” (İbrahim, 1921, 76.s.)

1917 yılında Fatıyh Seyfi tarafından yayımlanan Mektebde Tatar Tələ Derslerē adlı gramer kitabında da şu açıklama yer alır: “Kelimeleri birbirine yapıştırmak ve onların arasındaki herhangi bir münasabeti anlatmak için getirilen yardımcı kelimelere yardımlük denir. Elbette ‘elbette’, bit ‘ki, ne, ne de olsa’, ük ‘aynen, bizzat’, më ‘mi’, ğına ‘gına’, öçen ‘için’, indē ‘şimdi’, elē ‘hele, şimdi’, buğay ‘galiba, her hâlde, muhtemelen, bēlen ‘ile’, yene ‘yine, yeniden, tekrar, tekrardan’, suğra ‘sonra’, de ‘de’, eger ‘eğer’, yeise ‘ya o, ya bu, yoksa’, tēk ‘gibi, benzer, aynı’ kelimelerinin hepsi de yardımlük’tir.” (Seyfi II, 37.s.)

Bildiri konumuzu oluşturan asıl edatlar (son çekim edatları), tek başına kullanıldıklarında bir anlam taşımayan; ancak, isim ve isim soylu kelimelerden sonra gelerek sonuna geldiği kelimeyle cümledeki diğer kelimeler arasında anlam ilişkisi kuran, gramer görevli kelimelerdir (Korkmaz, 79.s.).

Tatar Türkçesinin modern gramerlerinde beylük “edat” (Hısmatullin, Saykin, 35.s.), (Hangildin, 279.s.), (red. Veliullina vd., 261.s.), (Tumaşeva, 192.s.), (red. Zekiyev vd., 352.s.), kisekçe “edat” (Hangildin, 292.s.), (red. Veliullina vd., 265.s.), (Tumaşeva, 204.s.), (red. Zekiyev vd., 402.s.), modal süz “edat” (Hangildin, 302.s.), (red. Veliullina vd., 272.s.), (Tumaşeva, 208.s.), (red. Zekiyev vd., 328.s.), mönesebetlük “edat” (Hangildin, 302.s.), (red. Veliullina vd., 272.s.), (red. Zekiyev vd., 385.s.) gibi çeşitli terimlerle belirtilen edatlar için, tarihî Tatar gramerlerinde, herêf (Nasırî, 7.s.), (Mostafa, 47.s.), edât (Feyizhanov, 31.s.), yardımlük (İbrahim,1911b, 72.s.), (Seyfi II, 37.s.), (İbrahim,1921, 76.s.) ve beylük (İbrahim,1911b, 72.s.) terimleri kullanılmıştır. Tatar Türkçesinde çekim edatları, eklendikleri isim soylu kelimelerin ya yalın biçimlerinden ya da ilgi, yönelme, ayrılma gibi isim hâl ekleriyle genişletilmiş biçimlerinden sonra gelirler. İstedikleri hâl eklerine göre çekim edatları şöyle sıralanırlar (Tumaşeva, 193-197.s.),(Hakimcan, 47-49.s.):

**1.Yalın hâl veya ilgi hâli ile birleşen edatlar:** arklı “üzerinden, vasıtasıyla”, aşa “üzerinden”, bēlen “ile”, buyı “boyunca”, buyınça “boyunca”, buylap “boyunca”, çaklı “kadar”, hetlē “kadar”, kēbēk “gibi”, kük “gibi”, öçen “için”, sayın “her”, sebeplē “sebeple, sebepten dolayı”, şikēllē “gibi”, tiklē “kadar”, töslē “gibi”,

**2.Yönelme hâli ile birleşen edatlar:** çaklı “kadar”, hetlə “kadar”, kader “kadar”, küre “göre, için”, taba “doğru”, taban “doğru”, tiklə “kadar”,

**3.Ayrılma hâli ile birleşen edatlar:** arı “sonra”, başka “başka”, birlə “beri”, bütən “başka”, soñ “sonra”, tış “başka”.

### İnceleme

**Tarihî Tatar gramerlerinde tespit ettiğimiz çekim edatları şunlardır:**

• **aşa** “-den, -den fazla, içinde, dolay, ile, vasıtasıyla, üzerinden”: Bu edat aş- fiilinin zarf-fiil biçimidir. Aşa edatı çoğunlukla vasıta bildirir. İdil-Ural sahası Türk lehçelerinden Tatar Türkçesi dışında, Başkurt Türkçesinde de yalın ve ilgi hâlinde sonra kullanılan bir edattır (Alkaya, 118.s.).

Bu edatın ilgi hâliyle çekimlenmiş II. çoğul şahıs zamiriyle birleşerek kullanımına sadece M. Korbangali ve H. Gabdëlbedig tarafından hazırlanan Ana Tələ Nehvë (Kazan, 1919) adlı çalışmada bir örnekte rastlanmıştır:

Ul bu hatmı sěžnëñ aşa cibergen. “O, bu mektubu sizin üzerinizden göndermiş.” (Korbangali, Gabdëlbedig, 25.s.).

• **başka** “başka, dışında, farklı”: Bu edat, Türkologlar arasındaki yaygın kanıya göre baş “baş” ve +ka “yönelme hâl eki” birleşmesiyle oluşmuştur (Alkaya, 137.s.) Tuncer Gülensoy da aynı görüşü paylaşmaktadır (Gülensoy, 119.s.).

Bu edat tarihî Tatar gramerlerinden Galimcan İbrahim’in çalışmasında ismen geçmektedir (İbrahim, 1921, 66.s.).

• **bëlen** “ile, ile birlikte, ile beraber”: Eski Türkçedeki birle edatının Tatar Türkçesinde kullanılan şeklidir (Öner, 135.s.). Kayyum Nasırî, Fatıyh Seyfi ve Galimcan İbrahim’in gramer kitaplarında bu edat için herhangi bir örnek cümleye rastlanmamış, sadece edat türleri arasında sıralanmıştır (Nasırî, 41.s.), (Seyfi II, 37.s.), (İbrahim, 1921, 77.s.).

Bu edat incelediğimiz tarihî Tatar gramer kitaplarında en fazla örneği bulunan edattır. Tespit ettiğimiz örnek cümleler şunlardır:

### İsmin yalın hâlinde sonra kullanıldığı örnekler:

Bin filan bëlen Qazanğa çaklı kildëm. “Ben falan (kişi) ile Kazan’a kadar geldim. (Feyizhanov, 31.s.); Gali Veli bëlen söyleşdë. “Ali, Veli ile konuştu.”, Gali qara bëlen yazdı. “Ali, tebeşirle yazdı.” (Maksudî, 6.s.), Ul këm bëlen utırır, min de şunıñ bëlen utırım. “O, kiminle otursa ben de onunla otururum.” (Maksudî, 39.s.); Bëz kiç bëlen uqıymız. “Biz, akşamleyin okuyoruz.”, Anlar tönë bëlen seferge çığa. “Onlar, geceleyin sefere çıkar.” (İbrahim, 1911a, 12.s.), Çeçredë moñlar ofıqğa, matur bilbil bëlen. “Sıçradı sıkıntılar ufka, güzel bülbül ile.” (İbrahim, 1911a, 15.s.), Sëz kiçe kiç abızıylar bëlen buldınızımı? Eyë. “Siz dün akşam ağabeylerle oldunuz mu? Evet.” (İbrahim, 1911a, 35.s.), Yaz, Gaziz uğım, qara taqtanı siz, aq bur bëlen! “Yaz, aziz oğlum, kara tahtanı çiz, beyaz tebeşir ile.” (İbrahim, 1911a, 36.s.), Anlar kilüp kirüv bëlen, bötën meclësnëñ tösë üzgerdë. “Onların gelip girmeleri ile meclisin rengi değişti.” (İbrahim, 1911a, 40.s.); Bëz kiç bëlen uqıymız. “Biz akşam bile okuyoruz.”, İrtegesën ırte bëlen ufağa yakınlaşa başlar. “Yarın sabahleyin Ufa’ya yaklaştırmaya başlar.” (Seyfi I, 17.s.), Ana bëlen uğıl këbi bërberlerën onıtmağanlar idë. “Ana ile oğul gibi birbirlerini unutmamışlardı.”, Bëz eti bëlen urmanğa bardık. “Biz babamla birlikte ormana gittik.” (Seyfi I, 18.s.); Közgë katık, kömëş kaşık kiyevëm bëlen kızıma, yazğı katık, yarık kaşık kilënëm bëlen ulıma. “Sonbahardaki yoğurt, gümüş kaşık güveyim ile kızıma; ilkbahardaki yoğurt, yarık kaşık gelinim ile oğluma.” (Korbangali, Gabdëlbedig, 21.s.); Körek bëlen qar köredëm. “Kürekle kar küredim.” (Korbangali, Gabdëlbedig, 26.s.).

### İsmin ilgi hâlinde sonra kullanıldığı örnekler:

Min sěžnëñ bëlen bërge barırmën. “Ben sizinle birlikte giderim (İbrahim, 1911a, 15.s.), Min sinëñ bëlen mektebge baram. “Ben seninle birlikte mektebe giderim.” (Korbangali, Gabdëlbedig, 26.s.).

• **bërlen** “ile, ile birlikte, ile beraber”: Bu edat Eski Türkçedeki birle edatından gelişmiştir. Tatar Türkçesindeki bërlen edatında olduğu gibi Eski Türkçedeki birle edatının fonetik varyantlarından biridir. Eklenildiği kelimeye “ile, ile birlikte, ile beraber” şeklinde birliktelik ifadesi kazandırır.

Bu edat sadece Kayyum Nasırî, Ehmecan Mostafa ve Galimcan İbrahim’in gramer kitaplarında tespit edilmiştir. Herhangi örnek bir cümlede kullanılmayan bërlen edatı sadece diğer edatlarla birlikte sıralanmıştır (Nasırî, 41.s.), (Mostafa, 48.s.), (İbrahim, 1921, 77.s.).

**birleş** “-den beri, -den itibaren”: Bu edat Tatar Türkçesinde ismin ayrılma hâlinde sonra kullanılmaktadır. V. N. Hangildin bu edatın yapısını beri+li şeklinde açıklar (Hangildin, 284.s.). Sevortyan ve Tenişev de aynı görüşü paylaşmaktadır (Alkaya, 190.s.).

Bu edatın ismin ayrılma hâlinde sonra kullanımına tarihî Tatar gramerlerinden sadece Höseyin Z. Mekkei’nin çalışmasında bir örnek cümlede rastlanmıştır:

Bir atnadan birleş mekteb açılmadı. “Bir haftadan beri okul açılmadı.” (Mekkei 1907, 23.s.)

• **büten** “-den başka”: Tatar Türkçesinde ismin ayrılma hâlinde sonra kullanılmaktadır. Bu edat tarihî Tatar gramerlerinden sadece Galimcan İbrahim’in çalışmasında ismen geçmektedir (İbrahim,1921, 66.s.).

• **çaçlı** “-e kadar, -dığı kadar, gibi”: Necmettin Hacıeminoğlu bu edatın çağlık / çağlık’tan gelişerek çağlı biçiminde ortaya çıktığını belirtir. Tenişev, Tumaşeva ve Mustafa Öner bu edatın ölçü anlamındaki çak kelimesinin isimden isim yapan +lı ekiyle birleşmesinden oluştuğunu ifade eder (Alkaya, 255.s.)

Tatar Türkçesinde ismin yalın hâli, ilgi hâli ve yönelme hâlinde sonra kullanılmaktadır. İncelediğimiz tarihî gramerlerden Kayyum Nasırî’nin gramer kitabında edat kelime türü incelenirken sadece ismen geçmektedir (Nasırî, 41.s.).

Gabdilgallem Feyizhanov’un kitabında ismin yalın hâlinde ve yönelme hâlinde sonra kullanıldığı birer örnek cümle tespit edilmiştir:

Balasınñ buyı atası çaçlı bar. “Çocuğunun boyu, babası kadar var.” (Feyizhanov, 31.s.).

Bin filan bërlen Qazanğa çaçlı kildëm. “Ben falan (kişi) ile Kazan’a kadar geldim. (Feyizhanov, 31.s.).

• **ële ~ ëlen** “ile”: Bu edat, Tatar Türkçesinin eski metinlerinde görülen günümüzde kullanılmayan bir edattır. Besim Atalay, Necmettin Hacıeminoğlu, Tahsin Banguoğlu, Zeynep Korkmaz, Muharrem Ergin ve Mecdut Mansuroğlu gibi dilciler tarafından kabul edilen ortak görüşe göre bu edat il- “ilmek, başlamak” fiilinin zarf-fiil şeklidir. P. M. Melioranskiy’e göre ise Eski Türkçedeki birle edatından gelişmiştir (Alkaya, 363.s.).

Muharrem Ergin ve Necmettin Hacıeminoğlu bu edatın **ëlen** şeklinin sonundaki -n ekini vasıta hâl eki olduğunu ifade eder. Zeynep Korkmaz ise il- fiilinin zarf-fiil biçimi olarak belirtir (Alkaya, 364.s.).

Tatar Türkçesinde ismin yalın hâli ve ilgi hâlinde sonra kullanılan **ële** “ile” ve **ëlen** “ile” edatlarına incelediğimiz tarihî gramerlerden Kayyum Nasırî ve Galimcan İbrahim’in çalışmalarında sadece ismen rastlanmış herhangi bir cümlede kullanımının örneklendirilmediği görülmüştür (Nasırî, 41.s.), (İbrahim,1921, 77.s.).

• **hetleş** “kadar, -e kadar”: Tatar Türkçesinde ismin yalın hâli, ilgi hâli ve yönelme hâlinde sonra kullanılmaktadır. Arapça hadd kelimesine +lı isimden isim yapım eki getirilerek türetilmiştir (Alkaya, 336.s.). İncelediğimiz tarihî gramerlerden Gabdilgallem Feyizhanov’un kitabında ismin yalın hâlinde ve yönelme hâlinde sonra kullanıldığı birer örnek cümle tespit edilmiştir:

Balasınñ buyı atası hetleş bar. “Çocuğunun boyu, babası kadar var.” (Feyizhanov, 31.s.).

Bin filan bēlen Ƙazanğa ƞetlē kildēm. “Ben falan (kişi) ile Kazan’a kadar geldim. (Feyizƞanov, 31.s.).

• **Ƙader** “kadar, -e kadar, gibi, olarak”: Bu edatın aslı Arapça Ƙadar kelimesidir. Tatar Türkçesinde ismin yalın, yönelme ve ilgi hâminden sonra kullanılmaktadır (Alkaya, 377.s.). İncelediğimiz tarihî gramerlerden sadece Kayyum Nasırî’nin çalışmasında işaret zamirinin yalın hâminden sonra kullanımına iki örnek cümle tespit edilmiştir:

Yulını şul Ƙader Ƙar başƞan ki uzar ƞel yuƞ. “Yolunu o kadar kar kaplamış ki geçecek takatı yok.”; Uramda ƞalƞ şul Ƙader küb ƞetta uzar cir yuƞ. “Sokakta insanlar o kadar çok ki hatta geçecek yer yok.” (Nasırî, 42.s.).

• **kēbi** “gibi”: Tatar Türkçesinde ismin yalın hâli ve ilgi hâminden sonra kullanılmaktadır. Günümüz Tatar Türkçesinde kullanılmayan bu edata genellikle eski edebî eserlerde rastlanmaktadır. Tuncer Gülensoy bu edatın oluşumunu kip+i ‘iyelik eki’ “ölçü” şeklinde belirtir (Gülensoy, 371.s.). Bu edatın kökeni ile ilgili ortak görüş Orta Türkçe (DLT) kip “kalıp, şekil, form; örnek, benzer; suret, görünüş” kelimesinin teklik 3. şahıs iyelik ekiyle çekimlenmesiyle oluştuğu yönündedir (Alkaya, 444.s.)

Kēbi edatı incelediğimiz tarihî gramerlerden Gabdilgallem Feyizhanov, Kayyum Nasırî, Emetcan Mostafa ve Galimcan İbrahim’in gramer kitaplarında edat kelime türü incelenirken sadece ismen geçmektedir (Feyizƞanov, 31.s.), (Nasırî, 42.s.), (Mostafa, 48.s.), (İbrahim,1921, 77.s.).

Bu edatın yalın hâlden sonra kullanımına E. Hadi Maksudî, Galimcan İbrahim ve Fatıyh Seyfi’nin çalışmalarından tespit ettiğimiz örnek cümleler şunlardır:

Gali Velinē bay yalçısın urışƞan kēbi, urışƞan. “Ali, Veli’yi zengin’in ırƞatına ekin biçtiirdiği gibi, ekin biçtirmiş.”; Gali galim bulƞan kēbi, Veli de galim bulur. “Ali’nin âlim olduğu gibi, Veli de âlim olur.” (Maksudî, 43.s.); Ayu kēbi taza. “Ayu gibi güçlü.”, ƞuri kēbi matur. “Huri gibi güzel” (İbrahim, 1911a, 13.s.); Hava pıyala kēbi bēr nerse. “Hava, cam gibi bir nesne.” (Seyfi I, 17.s.), Ana bēlen uƞıl kēbi bērbērlēn onıtmaƞanlar idē. “Ana ile oğul gibi birbirlerini unutmamışlardı.”, İskender ayu kēbi tazadır. “İskender ayı gibi güçlüdür.” (Seyfi I, 18.s.).

Bu edatın ilgi hâminden sonra kullanımına herhangi bir örnek cümle tespit edilememiştir.

• **kēbēk** “gibi”: Bu edat kēbi edatına ok, ök pekiştirme edatının getirilmesi ve zamanla ses düşmesine uğraması sonucunda oluşmuştur (Alkaya, 444.s.). Günümüz Tatar Türkçesinde yaygın olarak kullanılan bir edattır.

İncelediğimiz tarihî gramerlerden Gabdilgallem Feyizhanov, Kayyum Nasırî, Emetcan Mostafa ve Galimcan İbrahim’in gramer kitaplarında sadece ismen geçen bu edatın herhangi bir cümlede kullanımına örnek verilmemiştir (Feyizƞanov, 31.s.), (Mostafa, 48.s.), (İbrahim,1921, 77.s.).

Kayyum Nasırî ve Fatıyh Seyfi’nin gramer kitaplarında yalın hâlden sonra kullanımına birer örnek cümle verilmiştir:

Aƞ ƞalğag ƞar kēbēk. “Ak kale, kar gibi.” (Nasırî, 42.s.); Yöregēm uƞ kēbēk yana. “Yüreğim ateş gibi yanıyor.” (Seyfi I, 17.s.).

• **kēvēk** “gibi”: kēbēk edatının fonetik varyantıdır. Bu edatın yalın ve ilgi hâminden sonra kullanımına sadece Emetcan Mostafa’nın gramer kitabında iki örnek cümlelerin verildiği tespit edilmiştir:

Ul kēm kēvēk yöřē, min de şunıƞ kēvēk yöřēřēm. “O, kimin gibi yürürse ben de onun gibi yürürüm.” (Maksudî, 39.s.), Nēçēk Veli üsdē, şunıƞ kēvēk Gali de üser. “Nasıl Veli yetişti, onun gibi Ali de yetişir.” (Maksudî, 43.s.).

• **kük** “gibi”: Bu edat kēbēk edatının hece kaynaşması sonucunda oluşan şeklidir. İncelediğimiz tarihî gramerlerden sadece Galimcan İbrahim’in çalışmasında ismen tespit edilmiş herhangi bir örnek cümlede kullanılmasına rastlanmamıştır (İbrahim,1921, 77.s.).

• **küre** “-e göre, nazaran; için, -den dolayı”: Bu edat, kür- (< kör-) “görmek, bakmak” fiilinin zarf-fiil biçimidir. Tatar Türkçesinde ismin yönelme hâlinden sonra kullanılmaktadır (Alkaya, 312.s.). Küre edatı tarihî Tatar gramerlerinden Ehmecan Mostafa’nın çalışmasında ismen geçmektedir (Mostafa, 48.s.). İsmi yönelme hâlinden sonra kullanılmasına şu örnek cümleler tespit edilmiştir:

Bu kön yakmağanga küre öyemēz şuvıķ. “Bu gün yakmadığımız için evimiz soğuk.” (Nasırî, 42.s.); Hava şuvıķlanğanga küre, şular bozlana. “Hava soğuduğu için, sular buz tutuyor.”, Gali kilgenge küre Veli de kildē. “Ali geldiği için Veli de geldi.”, Gali şorağanga küre, min birdēm. “Ali sorduğu için ben verdim.” (Maksudî, 37.s.), Gali uğlına küre, Veli uğlı ütkenrek kürine. “Ali’nin oğluna göre Veli’nin oğlu daha yaşlı görünüyor.” (Maksudî, 47.s.).

• **öçen** “için”: Bu edatın kökeni hakkında Türkologlar arasında farklı görüşler bulunmaktadır. Tuncer Gülensoy için edatını “amacıyla, maksadıyla” şeklinde açıklar. Eski Türkçedeki uçun ~ için edatının \*uç+(u)n veya \*uç ‘sebe’+u+n ‘vasıta hâl eki’ yapısından geliştiğini ifade eder (Gülensoy, 424.s.) A.von Gabain’e göre uç “nihayet, son” isminden türeyen \*uç- > \*üçü- “hedef almak” fiilinin -n’li zarf fiil biçimidir. Zeynep Korkmaz bu edatın kökünün “sebe’” anlamına gelen uç kelimesi olduğunu, bu kelimeye +ı 3. tekil şahıs iyelik eki ve +n vasıta hâl ekinin getirilmesiyle için edatının oluştuğunu belirtir. Zeynep Korkmaz’ın bu görüşüne Muharrem Ergin ve Necmettin Hacıeminoğlu da katılır (Alkaya, 344.s.).

Tatar Türkçesinde fonetik farkla öçen şeklinde gelişen bu edat isimlerin yalın ve ilgi hâlinden sonra kullanılmaktadır. İncelediğimiz tarihî gramerlerden Fatıyh Seyfî ve Galimcan İbrahim’in gramer kitaplarında edat konusu anlatılırken sadece ismen belirtilen bu edatın kullanımına herhangi bir örnek verilmemiştir (Seyfi II, 37.s.), (İbrahim,1921, 77.s.).

Tarihî Tatar gramer kitaplarında en fazla örneği bulunan edatlar arasında yer alan bu edatın kullanımının örneklendirildiği cümleler şunlardır:

İsmi yalın hâlinden sonra kullanıldığı örnekler:

Aķça öçen ul cāniņ şatar. “Para için o canını (bile) satar.” (Nasırî, 41.s.); Gali Veli öçen tırışdı. “Ali, Veli için uğraştı.”; Veli uķur öçen kildē. “Veli okuma için geldi.” (Maksudî, 7.s.), Ul kēm öçen tırışur, min de şuniņ öçen tırışurmin. “O, kimin için çalışırsa ben de onun için çalışırım.” (Maksudî, 39.s.); Bahtlı taņ, yaņata gına qotlav öçen. “Bahtlı tan, yanıyor yine kutlama için.” (İbrahim, 1911a, 18.s.); Şıyırmı sötē öçen asraylar. “Sığırmı sütü için beslerler.”, Tēl söyler öçen birēlgen. “Dil, konuşmak için verilmiş.”, Kımızını simērūr öçen eçeler. “Kımızını semirmek için içerler.”, Kolaķ tıņlar öçen birēlgen. “Kulak işitmek için verilmiş.”, Gaķıl uylar öçen birēlgen. “Akıl düşünmek için verilmiş.” (Seyfi I, 18.s.); Ul mal öçen yōri. “O, mal için gidiyor.” (Korbangali, Gabdēlbedig, 29.s.), Öydegēler tıniç bulsınlar öçen, min sabaķlarımını ba"çada öyrendēm. “Evdekilerin dinlenmeleri için, ben derslerimi bahçede öğrendim.” (Korbangali, Gabdēlbedig, 48.s.).

İsmi ilgi hâlinden sonra kullanıldığı örnekler:

Öyemēz şuniņ öçen şuvıķ. Bu kön yakmağan. “Evimiz şunun için (şu sebepten ötürü) soğuk. Bu gün yakmadık.” (Nasırî, 42.s.); Min sinēņ öçen tırışam. “Ben senin için uğraşıyorum.” (Korbangali, Gabdēlbedig, 25.s.); Ul kēm öçen tırışur, min de şuniņ öçen tırışurmin. “O, kimin için çalışırsa ben de onun için çalışırım.” (Maksudî, 39.s.).

• **sebeplē** “sebebiyle, için, dolayı, yüzünden”: Arapça sebep kelimesine +lı isimden isim yapım ekinin eklenmesiyle oluşmuştur. Tatar Türkçesinde bu edat isimlerin yalın ve ilgi hâlinden sonra kullanılmaktadır. İncelediğimiz tarihî gramerlerden M. Korbangali ve H. Gabdēlbedig tarafından

hazırlanan eserde, E. Hadi Maksudi ve Galimcan İbrahim'in eserlerinde sadece ismin yalın hâlden sonra kullanılmasına örnek cümleler tespit edilmiştir:

Ul bu kön avıruv sebeplë mektebge kile almadı. “O, bu gün hasta olduğu için mektebe gelemedi.” (Korbangali, Gabdëlbedig, 29.s.); Miçke yağıv sebeplë, öy yılındı. “Soba yandığı için ev ısındı.” (Maksudî, 37.s.), Yarlılık sebeplë hõrmet küre almadı. “Fakirlik sebebiyle (fakir olduğu için) hürmet göremedi.” (İbrahim, 1911a, 14.s.).

• **sıman** “gibi”: Tatar Türkçesinde ismin yalın hâlden sonra kelimeye eklenmektedir. Tenişev'e göre bu edat, si- “benzemek, andırmak” fiiline -man fiilden isim yapan ekin eklenmesiyle oluşmuştur (Alkaya, 527.s.). Kayyum Nasırî, Ehmecan Mostafa ve Galimcan İbrahim'in gramer kitaplarında sadece ismen geçen bu edatın herhangi bir cümlede kullanılmasına örnek verilmemiştir (Nasırî, 42.s.), (Mostafa, 48.s.), (İbrahim,1921, 77.s.).

• **soñ** “sonra; dolaylı, için”: Tatar Türkçesinde bu edat, ismin ayrılma hâlden sonra kullanılmaktadır. Soñ edatının kullanılmasına sadece E. Hadi Maksudî'nin gramer kitabında, şu örnek cümlede rastlanmıştır:

Başda Gali kürdë, andan soñ Veli de kürdë. ‘Önce Ali gördü, ondan sonra Veli de gördü.’ gibi. (Maksudî, 45.s.)

• **şikëllë** “gibi”: Bu edat, Tatar Türkçesinde ismin yalın ve ilgi hâlden sonra eklenmektedir. Arapça şekil kelimesinden ünlü türemesi sonucunda oluşan şekil kelimesine +li isimden isim yapan ekin eklenmesiyle türetilmiştir (Alkaya, 555-556.s.). Bu edat tarihî Tatar gramerlerinden Galimcan İbrahim'in çalışmasında ismen geçmektedir (İbrahim, 1921, 77.s.). İsmın yalın hâlden sonra kullanılmasına ise bir cümlede Kayyum Nasırî'nin çalışmasında rastlanmıştır:

Yëncë şikëllë çağ tamçılar ağaç yafraqlarında tamçılanıp tora. “İnci gibi sıralı damlalar, ağaç yapraklarından (sürekli) damlıyor.” (Nasırî, 42.s.).

• **taba** “-e doğru; aracılığıyla, üzerinden, -den”: Tatar Türkçesinde bu edat, ismin yönelme hâlden sonra kullanılmaktadır. Tap- “bulmak” fiilinin zarf-fiil biçimidir (Alkaya, 562-563.s.). Tarihî Tatar gramerlerinden Ehmecan Mostafa'nın çalışmasında sadece ismen geçmektedir (Mostafa, 48.s.). Herhangi bir örnek cümlede kullanılmasına rastlanmamıştır.

• **tiklë** “kadar, -e kadar”: Bu edat, tik (>teg) kelimesine +li isimden isim yapım ekinin eklenmesiyle oluşmuştur. Tatar Türkçesinde ismin yalın ve yönelme hâlden sonra kullanılmaktadır (Alkaya, 592.s.). Bu edatın ismin yalın ve yönelme hâlden sonra kullanılmasına tarihî Tatar gramerlerinden Gabdilgallem Feyizhanov'un çalışmasında birer örnek cümlede rastlanmıştır:

Balasınıñ buyı atası tiklë bar. “Çocuğunun boyu, babası kadar var.” (Feyizhanov, 31.s.).

Bin filan bëlen Kazanğa tiklë kildëm. “Ben falan (kişi) ile Kazan'a kadar geldim. (Feyizhanov, 31.s.).

• **töslë** “gibi”: Tatar Türkçesinde ismin yalın ve ilgi hâlden sonra kullanılmaktadır. Tös “renk, görünüş, yüz” kelimesine +lü isimden isim yapım ekinin eklenmesiyle oluşmuştur (Alkaya, 592.s.). Bu edat tarihî Tatar gramerlerinden Galimcan İbrahim'in çalışmasında ismen geçmektedir (İbrahim,1921, 77.s.). İsmın yalın hâlden sonra kullanılmasına şu örnek cümleler tespit edilmiştir:

Adem töslë yaz. “Adam gibi yaz.” (İbrahim, 1911a, 13.s.); Ul këşë töslë yaza. “O kişi gibi yazıyor.” (Seyfi I, 18.s.).

## SONUÇ

Tatar Türkçesiyle yazılmış Arap harfli tarihî gramer kitaplarında çekim edatlarını yapı, köken ve kullanım biçimleri bakımından incelediğimiz bu bildiriye şu sonuçlara varılmıştır:

1. Tarihî Tatar gramerlerinde çekim edatları için herëf, yardemlëk ve beylëk terimleri kullanılmaktadır. Bu çalışmalarda görevli kelime türleri arasında değerlendirilen çekim edatlarının önce tanımı yapılmıştır. Bazı gramer yazarları edatların örnek cümlelerde kullanılmasını incelerken bazılarında ise sadece edatlar sıralanmış ancak kullanımları ve işlevleriyle ilgili örneklere yer verilmemiştir.
2. İncelediğimiz tarihî Tatar gramerlerinde 24 çekim edatı tespit edilmiştir. Bunlar arasında fonetik varyantlarıyla kullanılan edatlara rastlanmıştır. (ör. këbëk ~ këvëk ~ kük)
3. Tarihî Tatar gramerlerinde tespit edilen edatlar, ismin yalın, ilgi, yönelme ve ayrılma hâlerinden sonra kullanılmaktadır.
4. Tarihî Tatar gramer kitaplarında yalın hâl veya ilgi hâli ile birleşen 17 edat tespit edilmiştir. Bunlar aş, bëlen, bërlen, çaklı, ële, ëlen, hetlë, këbi, këbëk, këvëk, kük, öçen, sebeplë, siman, şikëllë, tiklë ve töslë edatlarıdır. Bu edatlardan bërlen, ële, ëlen, kük ve siman edatlarının cümle içinde kullanımına herhangi bir örnek tespit edilememiştir.
5. Tarihî Tatar gramer kitaplarında yönelme hâli ile birleşen 6 edat tespit edilmiştir. Bunlar çaklı, hetlë, kader, küre, taba ve tiklë edatlarıdır. Bu edatlardan taba “doğru” edatının cümle içinde kullanımına herhangi bir örnek tespit edilememiştir.
6. Tarihî Tatar gramer kitaplarında ayrılma hâli ile birleşen 4 edat tespit edilmiştir. Bunlar “başka, birlë, бүten ve soñ” edatlarıdır. Bu edatlardan başka “ve бүten edatlarının cümle içinde kullanımına herhangi bir örnek tespit edilememiştir.
7. Tarihî Tatar gramer kitaplarında eklendiği kelimeyle kullanıldığı cümledeki diğer kelimeler arasında “ile” anlam ilişkisi kuran 4 edat (bëlen, bërlen, ële, ëlen), “kadar” anlam ilişkisi kuran 4 edat (çaklı, hetlë, kader, tiklë), “gibi” anlam ilişkisi kuran 7 edat (këbi, këbëk, këvëk, kük, siman, şikëllë, töslë) ve “başka” anlam ilişkisi kuran 2 edat (başka ve бүten) tespit edilmiştir.

#### **KAYNAKLAR**

- Alkaya, E. (2022) Kuzey Grubu Türk Lehçelerinde Edatlar, TDK Yayınları: 1498, Ankara
- Feyizhanov, G. (1887) Tatar Tëläge Kıskaçça Gıylmî Sarf, Kazan
- Gülensoy, T. (2011) Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü, TDK Yayınları: 911, Ankara
- Hakımcı, F. (1995) Tatarca Dilbilgisi, Ankara
- Hangildin, V. N. (1959) Tatar Tëlä Grammatikası, Kazan
- Hezërgë Tatar Edebi Tëlä (Leksika, Fonetika, Orfoepiya, Grafika hem Orfografiya, Morfologiya), red. Veliullina, Z., Kurbatov, H., Celey, L. (1965) Tatarstan Kitap Neşriyatı, Kazan
- Hişmatullin, H., Saykin, Ş. (1957) Tatar Tëlä Grammatikası, Kazan
- İbrahim, G. (1911a) Tatar Nehvë, Kazan
- İbrahim, G. (1911b) Tatar Sarfı, Kazan
- İbrahim, G. (1921) Tatar Sarfı, Kazan
- Korbangali, M., Gabdëlbedig, H. (1919) Ana Tëlä Nehvë, Kazan
- Korkmaz, Z. (2003) Gramer Terimleri Sözlüğü, Genişletilmiş 2. baskı, TDK Yayınları: 575, Ankara
- Maksudî, E. H. (1910) Törkî Nehvë, Lito - Tipografiye İ. N. Haritoniva, Kazan
- Mekkei, H. Z. (1907) Mohtesar Yaña Sarf-ı Törkî, Kazan

Mostafa, E. (1909) Törkî Sarfı, Kazan

Nasırî, K. (1895) Enmüzece, Kazan

Öner, M. (1998) Bugünkü Kıpçak Türkçesi, TDK Yayınları: 703, Ankara

Seyfi, F. (1917) Mektebde Tatar Têlê Derslerê, I. Kitap, Kazan

Seyfi, F. (1917) Mektebde Tatar Têlê Derslerê, II. Kitap, Kazan

Tatar Grammatikası, Morfologiya II. Tom, red. Zekiyev, M. Z., Tumaşeva, D. G., Hisamova, F. M. (2002) Tatarstan Fenner Akademiyese Gumanitar Fenner Bülême, Meskev-Kazan

Tumaşeva, D. G. (1978) Hezêrgê Tatar Edebi Têlê , Kazan

## KIRIM TATARCA SÖZ VARLIĞINDA ZAMAN (AY) KAVRAMI

Doç. Dr. Işıl Işıktaş Sava

### ÖZET

UNESCO tarafından ortaya konulan Tehlike Altındaki Diller Atlası'nda "severely endangered (ciddî tehlike altında)" kategorisinde gösterilen Kırım Tatarca, Tarihî Kıpçak Türkçesinin günümüz temsilcilerinden birisidir.

Köklerini Altın Orda'dan alıp Kırım Hanlığı döneminde varlığını derinleştiren Kırım Tatarca, zaman içerisinde soydaşı diğer Türk lehçelerinden olduğu kadar sosyo-ekonomik ilişkide bulunduğu farklı kültürlerden ve dillerden de kendi kültürüne, söz varlığına katkılar sağlayarak zenginleşmiştir.

Yabancı sözcükler, deyimler, atasözleri, kalıplaşmış sözler, terimler ve çeviri sözcüklerin oluşturduğu temel söz varlığı, sosyolinguistik içinde önemli bir yere sahiptir. Sözcüklerin kavramlaşmasında somut nesnelere yararlanan ve bunun için de her zaman iç içe yaşadığı doğaya daha çok başvuran Türk dilinin bu özelliği Kırım Tatarcada zamanla ilgili kavramlarda da karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan biri otuz günlük bir zaman dilimini karşılayan "ay" kavramıdır.

Bu çalışmada Türkiye'de yayımlanmış "*Kırım Yurtına ve Ol Taraflarga Dair Bolgan Yarlıklar ve Hatlar 1-2*" (Atasoy, 2017), Kırım'da kaleme alınmış "*Qırımtatarca-Rusça-Ukraince Luğat*" (QTRUL 2008), Dobruca'da çıkarılmış *Dobruca Kırımtatar Ağzı Sözlüğü* (DKTAS 2011) ile Türkiye'de basılmış "*Kırım Tatar Türkçesi Sözlüğü*" (KTTS, 2023) kaynakları taranarak "ay" ile ilgili Kırım Tatarca söz varlığında yer alan sözcükler ve yapılar tespit edilmeye ve açıklanmaya çalışılacaktır. "*şille ayı*," *üç aylar*, *qameri aylar*" gibi adlandırmalar; "*ocaq-yanvar-qara qış*," *şubat-fevral-kıçık qış*," *mart-mart-saban*" gibi ayların adları eski ve yeni şekilleri; dini gelenekle hayatta yer alan "*ramazan-oraza*," *rebiyülahır*," *rebiülevvel*," *teşrin*" gibi ay adları ile ay takvimine göre adlandırılmış "*sefer*" gibi adlar incelenecektir.

### GİRİŞ

Geçmişten günümüze Türkler, zamanı tanımlamak ve dilimlere bölmek için "On iki hayvanlı takvim, Hicrî takvim, Jülyen takvimi, Celalî takvim, Rumî takvim, Münecimbaşı takvimleri, Gregoryen (Milâdî) Takvimi"ni kullanmışlardır (Erhan 2002: XVI-XXV; Aksu 2018:384).

Bugünkü bilgilerimizle birlikte tarihî kaynaklardan da edindiğimiz bilgilere dayanarak Türklerin eski zamanlardan beri kullandığı takvim sistemi On iki hayvanlı Türk takvimidir (Turan 2023: 32).

Kaşgarlı Mahmut'a göre bu takvimde yılların sırası şu şekilde verilmektedir: "Ud (öküz) yılı // pars yılı // tawışgan yılı // nek (timsah) yılı // yılan yılı // yund (at) yılı // koy (koyun) yılı // biçin (maymun) yılı // takagu (tavuk) yılı // it yılı // tonğuz yılı" (Besim Atalay, Divanü-Lugat'it-Türk I, 1985, s. 346).



Aslı Zengin “Karahanlı Türkçesi Metinlerinde Zaman Ölçü Birimleri” adlı çalışmasında Karahanlı Türkçesi’nde aylarla ilgili olarak Kâşgarlı’nın Hicri takvimle birlikte Arabi ayları da kullandığını ve bu konuda “*Benzer bir biçimde İslamiyet’ten sonra kentlerde Arapça ay adları kullanılmaya başlanmıştır. Müslüman olmayan [pagan] göçebeler ve çeşitli gruplar yılı dört mevsime bölerek ayları belirler.*” şeklinde bilgi verdiği değinmektedir. (2023:1248)

Nergis Biray “12 Hayvanlı Türk Takvimi -Zamana ve İnsana Hükmetmek” adlı çalışmasında 12 Hayvanlı Türk Takvimi ve günümüzdeki takvime göre yılların karşılıkları şu şekilde göstermektedir (2009:674):

1.	Sıçan	1900	1912	1924	1936	1948	1960	1972	1984	1996	2008	2020
2.	Sığır	1901	1913	1925	1937	1949	1961	1973	1985	1997	2009	2021
3.	Bars	1902	1914	1926	1938	1950	1962	1974	1986	1998	2010	2022
4.	Koyon/ Tavşan	1903	1915	1927	1939	1951	1963	1975	1987	1999	2011	2023
5.	Uluv/ Luy	1904	1916	1928	1940	1952	1964	1976	1988	2000	2012	2024
6.	Yılan/ Cılan	1905	1917	1929	1941	1953	1965	1977	1989	2001	2013	2025
7.	Cılkı/ At	1906	1918	1930	1942	1954	1966	1978	1990	2002	2014	2026
8.	Koy/ Koyun	1907	1919	1931	1943	1955	1967	1979	1991	2003	2015	2027
9.	Bicin/ Meçin / maymıl	1908	1920	1932	1944	1956	1968	1980	1992	2004	2016	2028
10.	Takık/Toyuk	1909	1921	1933	1945	1957	1969	1981	1993	2005	2017	2029
11.	İt	1910	1922	1934	1946	1958	1970	1982	1994	2006	2018	2030
12.	Doğuz	1911	1923	1935	1947	1959	1971	1983	1995	2007	2019	2031

Turan’a göre Türk halkları türlü coğrafi sahalarda yaşamalarına ve birçok yabancı medeniyetlerin etkisinde kalmalarına rağmen bu takvimi ya tek başına kullanmışlar ya da yabancı medeniyetlerle gelen takvimlerle birleştirmişlerdir (Turan 2023: 32).

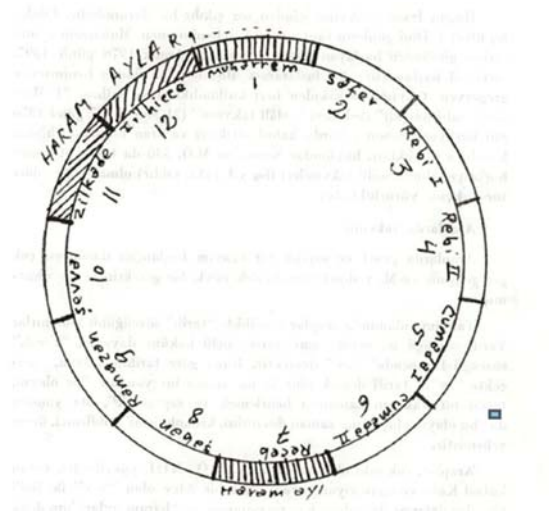
Türklerin zaman algısında otuz günlük bir zaman dilimini karşılayan “ay” kavramı Göktürkler döneminden günümüze varlığını ve anlamını korumuştur. Göktürklerde ayların sıra ile ad verme sistemine göre ardışık sayılarla adlandırılmıştır. Birinç ay, yitineç ay, tokuzunç ay, onunç ay vb. (Küçük, 2018: 153; Şirin, 2016: 303)

Kâşgarlı Mahmud, mevsim adları konusunda da şunları yazar: Türklerde yedi günün adları yoktur. Çünkü “hafta” İslamiyetle bilinmiştir. Her üç aylık dönemin isimleri vardır. Onunla yılın geçtiği anlaşılır. Nevruz’dan sonraki baharın başlangıcına oğlak ay dendiği gibi. Ondan sonra ulug oğlak ay yani büyük oğlak aydır. Çünkü ikinci ayda oğlak büyür. Ondan sonra ulug ay yani büyük ay. Çünkü bu, yazın ortasıdır; süt çoğalır, bütün hayvanların ve yerin ürünleri artar. Kâşgarlı Mahmud sıra dördüncü mevsime geldiğinde “ ... çok az kullandıkları için onu zikretmiyorum. Sen anla.” diyerek dördüncü mevsimin adını vermez (Ercilasun-Akkoyunlu 2014:150)

Türklerin büyük bir çoğunluğunun inanış İslamiyet’e geçmesiyle birlikte kullanmaya başladıkları takvim Hicrî Kamerî takvim olmuştur Hicri kamerî yıl, miladi yıldan 10,8752 gün daha kısadır ve sabit değildir. Bu takvimdeki ay adları, Belgin Tezcan Aksu "*Sekizinci Yüzyıldan Günümüze Takvimlerimiz*" adlı çalışmasında “1. Muharrem 2. Safer 3. Rebiyülevvel 4. Rebiyülahir 5. Cemaziyelevvel 6. Cemaziyelahir 7. Recep 8. Şaban 9. Ramazan 10. Şevval 11. zilcade 12. Zilhicce” şu şekilde gösterilmiştir (2018:390).

Neşet Çağatay’ın “Eski Çağlardan Bu Yana Zaman Ölçümü ve Takvim” adlı kapsamlı çalışmasında, Arapların çok eski olan ve yapılışı M.Ö. XIII. yüzyıla dek varan kutsal Kâbe ve onun ziyareti yani dînî bir ödev olan "hac" ile ilgili törenler dolayısı ile sadece hac mevsiminin ve "haram ayları"na denk geldiği kutsal aylarla ilgilendiklerini belirttikten sonra “*Kur'an'ın IX. Sûresinin (Tevbc sûresi) 37. âyetinde ayların 12 olduğu, bunlardan dördünün "haram" yani savaş yapılamaz*

kılındığı yazılıdır. Bu kutsal aylar: yılın son iki ayı olan Zilkade, Zilhicce ile, gelen yeni yılın ilk ayı Muharrem ve 7. ay olan Receb'dirler” açıklamasında bulunmuştur (1978: 129).



Çalışmada ayrıca Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde, 26 Aralık 1341 (1925) günü Büyük Millet Meclisi, kabul ettiği 698 sayılı kanunla "Türkiye Cumhuriyeti sınırları içinde resmî devlet takviminde tarih başlangıcı olarak uluslararası takvim başlangıcını temel aldığı ve böylece 1341 yılı Aralık ayının 31. gününü izleyen gün, 1926 yılı Ocak ayının birinci günü yapıldığı" ifade edilmiş ve ay adlarının değiştirilmesini kanunlarla şu şekilde açıklanmıştır: "3 Ocak 1945 gün ve 4696 sayılı "bazı ay adlarının değiştirilmesi hakkında kanun" ile de "Teşrin-i evvel" ayı "Ekim", "Teşrin-i sani" ayı "Kasım", "Kânun-u evvel" ayı "Aralık", Kânun-u sani" ayı da Ocak" olarak değiştirilmiş ve bundan sonra Türk takviminde aylar şöyle sıralanmıştır: 1- Ocak, 2- Şubat, 3- Mart, 4- Nisan, 5- Mayıs, 6- Haziran, 7- Temmuz, Ağustos, 9- Eylül, 10- Ekim, 11- Kasım, 12- Aralık." (1978:136,110).

### 1. Kapsam ve Sınırlılık

Kırım Tatarlarının tarih boyunca yaşadıkları işgaller, sürgünler, göçler dolayısıyla başta anavatanları Kırım'da olmak üzere, Romanya-Dobruca, Türkiye, Özbekistan ve Türkistan coğrafyasının farklı yerlerinde yaşamlarına devam ederken bu yerlerdeki kültürlerin ve karşılaştıkları milletlerin etkisiyle söz varlıklarını yeni sözcükler, terimler ve kavramlarla çeşitlendirmişlerdir.

Çalışmamızın konu olan "Kırım Tatarca Söz Varlığında Zaman (Ay) Adları" için dört ana kaynak esas alınarak taranmıştır. Bunlardan ilki Faysal Okan Atasoy'un "Kırım Yurtlarına ve Ol Tarafına Dair Bolgan Yarıklar ve Hatlar (1520-1742 Kırım Tatarcasıyla Yarıklar ve Mektuplar-Dizin) adlı çalışmasıdır. Türk Dil Kurumu Yayınları'ndan çıkan eser, 16. yüzyılda Kırım Hanlarının ağzından çıkan fermanlarla birlikte, o zamanki başka ülkelerin Prenslere, Kralları, Hanları ve Sultanları ile yaptıkları yazışmaları içeren 1. cilt ve bunlarda yer alan söz varlığının alfabetik dizinini içeren 2. ciltten oluşmaktadır. Çalışmamızda (Atasoy, 2017) şeklinde yer alacaktır.

İkinci ana kaynak, *Qrımatarca-Rusça-Ukraince Luğat*'tir. Seyran Memet Oğlu Üsein tarafından 2008 yılında Akmeşcit-Kırım'da çıkarılmış, 50.000'den fazla söz ve söz öbeğini içeren bu sözlük, çalışmamızda (QTRUL, 2008) olarak gösterilecektir.

Üçüncü ana kaynak, Osman Saim Karahan tarafından hazırlanıp 2011 yılında Köstence-Romanya'da basılmış üç ciltlik sözlük olan *Dobruca Kırım Tatar Ağzı Sözlüğü* (I-II-III)'dür. Eser,

30.000'e yakın söz madde başını içermektedir ve çalışmamızda (DKTAS, 2011) olarak gösterilecektir.

## 2.Kırım Tatarca Söz Varlığında Zaman (Ay) Kavramı ve Adları

ATASOY 2017	QTRUL 2008	DKTAS 2011	KTTS (2023 TDK)
		<b>Abırlı is.</b> (Yun.>Rom., Rus., Türk). Esk. Abril ayı, Nisan ayı *Abırlı keldi abıştı, tawar otka yabıştı. **Nisan geldi apıştı, sığır ota yapıştı. *Kork Abırlıñ beşinden, ögizni ayırır eşinden. **Kork Nisan ayının beşinden, öküzü ayırır eşinden. (Nisan başında havalar değişken olur.) (c.1.s.8)	
	<b>апрель “Aprel”:</b> Nisan, nisan ayı; eşanl. <b>nisan, çiçek ayı (s.64)</b>	<b>April is.</b> (Lat.>Fr. Rom. Türk) Nisan ayı. (c.1.s.116)	<b>Aprel “апрель”:</b> Nisan, nisan ayı; krş. <b>nisan, çiçek ayı</b>
	<b>аралыкъ “aralık”</b> (II): Aralık ayı, aralık. eşanl. <b>İlk kış (s.65)</b>	<b>aralık?: is.</b> Aralık ayı, (c.1.s.120)	<b>aralık “аралыкъ”</b> (II): Aralık ayı, aralık. (s.102)
	-	-	<b>arman “арман”:</b> 3. ~ ay: Ağustos ayı. krş. <b>avgust (s.110)</b>
	<b>ашыр “aşır (I)”</b> (aşrı ашри): Bir dini tören sırasında okunan Kur'an ayetleri. <b>aşır ay (~aşure veya aşura ay)</b> (Kırım Tatar diyalektinde ay adı) Muharrem (hicri takvime göre yılın birinci ayı) (s.84)	<b>Aşure ayı:</b> muharrem ayı (c.1.s.166)	<b>Aşır (I) “ашыр”</b> (aşrı ашри): Bir dini tören sırasında okunan Kur'an ayetleri. <b>Aşır ay (~aşure veya aşura ay)</b> (Kırım Tatar diyalektinde ay adı) Muharrem (hicri takvime göre yılın birinci ayı) (s.126)
<b>Ağustos</b> (<Lat. Augustus “büyük, muazzam”): Ağustos ayı; Roma imparatoru Augustus (MÖ 63-	<b>август “avgust”:</b> Esk. Ağustos. A(v)gustos. Ağustos, Ağustos ayı; krş. <b>arman ay; çürük ay. *ocalarnıñ ~</b>	<b>August:</b> (Lat.>Fr. Rom. Türk): Ağustos (c.1.s.179)	<b>avgust “август”:</b> Esk. Ağustos. A(v)gustos. Ağustos, Ağustos ayı; krş. <b>arman ay; çürük ay. *ocalarnıñ ~</b>

MS 14)'un adından. (c.2.s.33)	<b>müşaveresi</b> “öğretmenlerin ağustos toplantısı” (s. 137)		<b>müşaveresi</b> “öğretmenlerin ağustos toplantısı” (s. 137)
<b>Ay</b> (<ET ay< AT. Hāy): 2. Yılın on iki bölümünden her biri (c.2.s.96)	<b>ay “aï”</b> : Ay, kamer, mah. krş. kamer <b>ay</b> (veya <b>ķamer</b> ) <b>yılı</b> : Kamer yılı. 2. Ay. <b>kelecek ay</b> “gelecek ay”, <b>aylarnen</b> “aylarla (aylarca), aylık”, <b>yaz ayları</b> “yaz ayları” yanvar ayı “ocak ayı”, çürük ay “Ağustos ayı” (s.142)	<b>ay<sup>1</sup></b> : 2. Yılın on iki bölümünden her biri; takvim aylarından her biri. Kameri aylar, miladi aylar. 3. Otuz günlük süre <b>Ay takvimi</b> : Kameri takvim, ayın gökyüzündeki hareketlerine göre düzenlenen takvim. <b>Miladi Aylar</b> : Miladi Takvimin ayları (Ocak, Şubat, Mart, Nisan, Mayıs, Haziran, Temmuz, Ağustos, Eylül, Ekim, Kasım, Aralık) <b>Üş</b> (ç->ş-) <b>aylar</b> : Recep, Şaban ve Ramazan ayları; beş kandil gecesinden dört tanesi (Regaip, Miraç, Berat, Kadir geceleri) bu aylarda bulunmasından dolayı halk arasında mübarek sayılan aylar. (c1.s.197)	<b>ay “aï”</b> : Ay, kamer, mah. krş. kamer <b>ay</b> (veya <b>ķamer</b> ) <b>yılı</b> : Kamer yılı. 2. Ay. <b>kelecek ay</b> “gelecek ay”, <b>aylarnen</b> “aylarla (aylarca), aylık”, <b>yaz ayları</b> “yaz ayları” yanvar ayı “ocak ayı”, çürük ay “Ağustos ayı” (s.142)
<b>Büyük bayram</b> <b>ayı</b> : Ramazan ayı. (veya Ramazan bittiğinde yapılan büyük bayram olduğuna göre Şevval ayı.) (c.2.s.221)			
<b>cumādā’l-ahir</b> (<Ar. cumādā’l- ahir) Pınarların kurumasının sonuncusu. Ay’a dayalı takvim aylarından altıncısı. (c.2. s.242). bkz. eşanl. <b>Cemādiye’l- ahir.</b> (c.2.s.231), <b>cumādā’l- ahir</b> (c.2.s.231)		<b>Cemaziyülahir</b> is.(Ar. Cemaziyü-l ahir): Ay takviminin altıncı ayı. eşanl. <b>küçük tewbe ayı</b> (c.1.s.426)	

<p><b>Camādiya'l-avval</b> (&lt;Ar. cumādā'l-ūlā ): Pınarların kurumasının ilki. Cemaziyelevvel. Ay'a dayalı takvim aylarından beşincisi. (c.2.s.221) bkz. eşanl. <b>cumādā'l-avval</b> (c.2.s.242), <b>Cemādiye'l-evvel</b>. (c.2.s.231),</p>		<p><b>Cemaziyelevvel</b> is. (Ar. Cemaziyelevvel): Ay takviminin beşinci ayı, eskiden beşinci ve altıncı aylara halk dilinde tövbe ayları da denilirdi. Eşanl. Büyük tövbe ayı. * <b>Cemaziyelevvelin bilmek</b>: Bir kimsenin kötü bir geçmişi olduğunu ve sonradan değiştiğini bilmek; tövbe etmeden evvelki halini bilmek. (c.1.s.426)</p>	<p><b>**tövbe ayları</b>: Ay takviminin beşinci ve altıncı ayları. (s.1318)</p>
	<p><b>чичек</b>³ “<b>çiçek</b>”: Nisan (ayı)(s.710)</p>	-	<p><b>çiçek “чичек”</b>: Nisan (ayı); krş. Nisan (s.329)</p>
	<p><b>Чилле “çille”</b>: Kırk günlük bir dönem. * <b>yaz çillesi</b>: Kırk günlük yaz dönemi (23 Haziran ile 5 Ağustos arasında en sıcak yaz günleri) * <b>kış çillesi</b>: Kırk günlük kış dönemi (23 Aralık-5 Şubat arasında en soğuk kış günleri) (s.708)</p>	<p><b>Şille ayı</b> (ç-&gt;ş-): Çile ayı. a) Yazın, <b>yazın şillesi</b>- Temmuz ayı b) Kışın, <b>kışın şillesi</b>-Ocak ayı (c1.s.197)</p>	<p><b>çille “Чилле”</b>: Kırk günlük bir dönem. * <b>yaz çillesi</b>: Kırk günlük yaz dönemi (23 Haziran ile 5 Ağustos arasında en sıcak yaz günleri) * <b>kış çillesi</b>: Kırk günlük kış dönemi (23 Aralık-5 Şubat arasında en soğuk kış günleri) (s.330)</p>
		-	<p><b>çürük (II) “чюрюк”</b>: Ağustos. krş. <b>avgust</b>. (s.347)</p>
<p><b>Eylül</b>² (&lt;Ar. aylül &lt; Akad. Alül “hasat, bağbozumu”) Eylül, Rûmî aylardan yedincisi. (s.376)</p>	<p><b>эйлюль “Eylül”</b>: Sentyabr, Eylül ayı; <b>ilk yaz</b> (s.722)</p>	<p><b>Eylül</b>: öz. is. (Ar. eylül&gt;Türk.): Eylül ayı, yılın dokuzuncu ayı. (c.2.s.45)</p>	<p><b>Eylül “эйлюль”</b>: Eylül ayı (s.452)</p>
	<p><b>экимн “Ekim”</b>: Ekim ayı <b>октябрь, орта кузь (orta küz)</b> (s.774),</p>	<p><b>Egim</b>: 2. Ekim ayı; yılın onuncu ayı (c.2.s.6)</p>	<p><b>Ekim (II) “эким”</b>: Ekim ayı (s.411) <b>Екин (II) “экин”</b>:Ekim ayı (s.411)</p>
	<p><b>февраль “Fevral”</b>: Şubat, eşanl.</p>	<p><b>Februariye (Rom.)</b>: Şubat ayı</p>	<p><b>Fevral “февраль”</b>: Şubat (s. 470)</p>

	<b>“кичик кыш</b> “kiçik kış”, шуват “şubat” (s.655)		
	<b>хазиран</b> <b>“Haziran”:</b> Haziran. eşanl. <b>ильк яз “ilk yaz”</b> (s.668)	<b>Haziran</b> (Süryani> Ar. haziran> Türk.): Haziran. (c.2.s.105)	<b>Haziran</b> <b>“хазиран”:</b> Haziran (s.531)
		-	<b>ilk ay “ильк ай”:</b> Haziran, haziran ayı. (s.567)
	<b>ильк баарь</b> <b>“ilkbaar”:</b> İlkbahar (s.192)	<b>İlkbaar</b> (Türk. İlk + Fars. bahar): is. İlkbahar mevsimi. (c.2.s. 149) <b>İlkbahar:</b> (Türk. İlk + Fars. bahar): İlkbaar, ilkyaz, bahar. Mart, Nisan, Mayıs ayları boyunca süren mevsim. (c.2.s. 149)	<b>ilkbaar “ильк</b> <b>баарь”:</b> ilk bahar. (s.567)
<b>İlk küz ay:</b> ilk güz ay, güzün ilk ayı, Eylül (s.510)	<b>ильккүз “ilk</b> <b>küz”:</b> Eylül, eylül ayı. (s.192) eşanl. эйлюл “eylül”		<b>ilk küz “ильк</b> <b>күз”:</b> Eylül, eylül ayı. (s.567)
	<b>ильккыш “ilk</b> <b>kış”:</b> Aralık, aralık ayı. eşanl. аралыкъ “aralıq”(s.192)		<b>ilk kış “ильк</b> <b>кыш”:</b> Aralık, aralık ayı. (s.567)
	<b>Илькяз “ilkyaz”:</b> Haziran (s.193)	<b>İlkyaz:</b> İlkyaz, ilkbahar, bahar. * Mugayıp kalgan ormanlar / Üstünden yükselñiz. / İlkyazgası sawlık man bar /Eр saw kaytıp keliñiz. /İsmaıl Ziyaeddin-Toy (c.2.s. 149) ** <i>Üzülüp kalan ormanlar /</i> <i>Üstünden yükseliniz,</i> <i>geçiniz./ İlkbahara kadar</i> <i>sağlıcakla gidip / Hep</i> <i>sağsalim dönüp geliniz.</i> (c.2.s. 149)	<b>ilk yaz ay “ильк яз</b> <b>ай:</b> Mart, mart ayı. (s.567)
<b>Қасım (&lt;Ar.</b> qāsım) Kasım ayı	<b>Қъасым “Qasım”</b> Kasım ayı, eşanl <b>.бош ай</b> (s.285)	<b>Kasım</b> is. (Ar. kasım): Kasım. 1. Günümüzde kullanılan güneş takviminde yılın 30 gün süren 11.ayı 2. Çiftçilik halk takviminde yılın 8 Kasım günü başlayıp 6	<b>Қасım “Қъасым”:</b> Kasım ayı eş anamlı. <b>бош ай</b> (s.753)

		Mayıs Hıdırellez gününe kadar süren altı aylık soğuk günler dönemi. 3. Soğuk aylar döneminin birinci günü (c.2.s.226)	
	<b>къара къыш</b> <b>“qara kış”</b> : Kara kış, yanvar (Ocak ayı); eşanl. <b>оджакъ</b> “Ocak” (s.317)	<b>Karakış</b> : Kara kış, kışın en şiddetli zamanı (c.1.s.210)	<b>qara kış “къара къыш”</b> : Kara kış. (Ocak ayı için söylenir) (s.743)
		<b>Ay takvimi</b> : Kameri takvim, ayın gökyüzündeki hareketlerine göre düzenlenen takvim. <b>Kameri aylar</b> : Gökteki ayın tam bir devriyle hesap edilen sürelerle verilen adlar. (Muharrem-Muarrem, Sefer-seper, Rebiulevvel, Rebiulahir, Cemazielevvel, Cemazielahir, Recep-Erecep, şaban, Ramazan- Orazi, şevval, Zilkade, Zilhicce. (c.1.s.197)	<b>qamer takvimi</b> “ay takvimi” (s.705)
	<b>кичик къыш</b> <b>“kiçik kış”</b> : февраль “fevral” eşanl. <b>шуват</b> “şubat” (s.317)	-	<b>kiçik kış “кичик къыш”</b> : Hafif kış. (şubat ayı için söylenir) (s.743)
Mart (<Lat. Mars. Mart “Savaş tanrısı”) Ay adı, Mart. (s.699)	<b>Mart “mart”</b> : Mart, Mart ayı; krş. <b>saban ayı</b> *Martniñ 5 künü acı, 5 künü tatlı “ <i>Mart’ın 5 günü soğuk, 5 günü sıcaktır.</i> ” (s.337-338)	<b>Mart is.</b> (Lat.>Fr.>Rom. Türk): Mart ayı <b>*Mart dokızı</b> : Mart ayının çoğu zaman fırtına meydana gelen günü. (c2.s.445) <b>*Mart cawını gümüş bolsa Abirliniñki altındır. -Mart yağmuru gümüşse Nisanunki altındır.</b> <b>*Mart kurak Abirlı sulak. -Mart kurak, Nisan sulak (olsun).</b> (c.2.s.446)	<b>Mart “mart”</b> : Mart, Mart ayı; krş. <b>saban ayı</b> *Martniñ 5 künü acı, 5 künü tatlı “ <i>Mart’ın 5 günü soğuk, 5 günü sıcaktır.</i> ” (s.1192)
Mayıs (<Yun. Máios ~Lat.Maius <Maia “büyük hanım; Mayıs başında bayramı kutlanan Roma	<b>“май-майыс”</b> : 1. Mayıs. ~ <b>ayı</b> Mayıs ayı. (s.729-730)	<b>Mayıs is.</b> (Lat.>Fr.>Rom. Türk): Yılın beşinci ayı. <b>*Mayıs kelse kirazlar kızarıp pişer / Senmen oynap külgenim, eşime tüşer.</b> (Boztorgay) (c.2.s.452)	<b>mayıs “майыс”</b> : 1. Mayıs. ~ <b>ayı</b> Mayıs ayı. (s.821)

tanrıçası”) Ay adı, Mayıs. (s.702)		<i>-Mayıs geldiğinde kirazlar kızarıp olgunlaşır, / Seninle oynayıp güldüklerim aklıma düşer.</i>	
<b>Muḥarram</b> (<Ar. muḥarram “haram kılınmış, yasaklanmış”) Ay adı. Ay takviminin birinci ayı. (s.742)	<b>Мухаррем</b> <b>“Muharrem”</b> : Muharrem, hicri takvimin ilk ayı (s.372)	<b>Muarrem</b> öz.is. (Ar. muharrem): Ay takviminin birinci ayı, aşure ayı. (c.2.s.497)	<b>Muharrem</b> “мухаррем”: Muharrem, hicri takvimin ilk ayı. (s.868)
<b>Niṣān</b> : (<Ar.niṣān Rumi takvimin ikinci ayı < Akad nisannu 1.Yılın ilk, birinci ayı, 2. Taze mahsul, tufanda) Nisan, yılın beşinci ayı (s.778)	<b>нисан “Nisan”</b> : Nisan krş. <b>чичек “çiçek” (s.395)</b>	<b>Nisan</b> is. (Süryani> Ar. Nisan> Türk.): Nisan ayı. eşanl. <b>Abîrlî</b> (c.2.s.540)	<b>Nisan “нисан”</b> : Nisan krş. <b>çiçek</b> (s.908)
	<b>оракъ “orak”</b> : Temmuz; krş. <b>теммуз “temmuz”</b> . (s.418)	-	<b>orak “оракъ”</b> : Temmuz; krş. <b>temmuz</b> . (s.937)
	<b>оджакъ “осак”</b> : Ocak ayı, <b>къаракъыш “qaraqış”</b> , <b>январ “Yanvar-Ocak”</b> (s.426)	<b>Ocak</b> is.: 9. Ocak ayı, yılın birinci ayı. (c.2.s.540)	<b>осак “оджакъ”</b> : Ocak ayı (s.920)
	<b>“ораза “oraza”</b> : Oruç. (s.418)	<b>Oraza</b> is. (Fars.ruze): Din. Oruç (c.2.s.554)	<b>Oraza “ораза”</b> : Oruç. (s.338)
	<b>Орта кузь “orta küz”</b> : oktyabr, eşanl. Ekim (ay) (s.420)	-	
<b>Orta küz ayı</b> : “Orta güz ayı, güzün ortanca ayı, Ekim. (s.808)	<b>орта кузь ай</b> : iyul “temmuz” (s.420)	-	<b>orta küz ay: (орта кузь ай)</b> Temmuz (s.940)
<b>Ramażan</b> (<Fa.<Ar. ramadān) Ay adı, Arap takvim düzeninde (ay takvimi) dokuzuncu ay, oruç ayı, Ramazan. (s.847)	<b>рамазан “Ramazan” (ramezan рамезан)</b> din:1.Ramazan ayı, oruç ayı. 2.Kırım Tatar dilinde İslām takvimindeki dokuzuncu ayın adı, Arap ay takvimindeki dokuzuncu aya denk	<b>Ramazan</b> is. (Ar. ramazan): Ramazan. ~ <b>Remezan</b> . 1. Ay takviminin dokuzuncu ayı. 2. Oruç tutulan ay; oruç ayı. (c.3.s.76)	<b>Ramazan “рамазан” (ramezan рамезан)</b> din: 1.Ramazan ayı, oruç ayı. 2.Kırım Tatar dilinde İslām takvimindeki dokuzuncu ayın adı, Arap ay takvimindeki dokuzuncu aya denk gelir. (Ramadan) (s.1016)



	gelir. (Ramadan) (s.545)		
		<b>Rebiyülahir is.</b> <b>(rebiyülahir):</b> Ay takviminin dördüncü ayı; Rebiyülâhir. (c.3.s.77)	
		<b>Rebiyülevvel is. (Ar. rebiyülevvel):</b> Ay takviminin üçüncü ayı; Rebiyülevvel. (c.3.s.77)	<b>Rebiülevvel “ребиюльэввел”:</b> Rebiülevvel. (Hicri takvimine göre yılın 3. Ayı)(s.1020)
<b>Receb</b> (<Ar. racab 1.Ay adı. Arap takvim düzeninde (ay takvimi) yedinci ay, Receb. (s.849). <b>recebü’l-mürecceb</b> (<Ar. )Yüce Recep ayı (s.849).	<b>реджеп “Ресеп” eşanl. эреджеп”:</b> Resep. (Hicri takvimin yedinci ayı) (s.786)	<b>Resep</b> öz.is. (Ar. receb): 1. Recep, ay takviminin yedinci ayı. ~ <b>Erecep</b> (c.3.s.77)	<b>Resep “реджеп”:</b> Resep. (Hicri takvimin yedinci ayı) (s.1020)
	<b>сабан<sup>2</sup> “saban”:</b> Mart (s.464)	-	<b>saban “сабан” :</b> Mart (s.1037)
	<b>сефер “sefer”:</b> 3. Kırım Tatar dilinde İslâm takvimindeki ikinci ayın adı, Arap ay takviminde ikinci aya denk gelir. (Sefer ayı) (s.497)	<b>Sefer<sup>2</sup></b> is. (Ar. sefer): Sefer, safer; Ay takviminin ikinci ayı. ~ seper. (c.3.s.126)	<b>sefer “сефер”:</b> 3. Kırım Tatar dilinde İslâm takvimindeki <b>ikinci ayın</b> adı, Arap ay takviminde ikinci aya denk gelir. (Sefer ayı) (s.1077)
<b>Şa’bân</b> (<Ar. şa’bân): 1. Ay adı, Arap takvim düzeninde (ay takvimi) sekizinci ay, şaban. (s.933)	<b>шабан “Şaban”:</b> Şaban. (Müslüman takviminin üçüncü ayına denk gelen ay takviminin sekizinci ayı) (s.745)	<b>Şaban</b> öz.is. (Ar. şaban): esk. Şaban. 1.Şaban ayı, ay takviminin sekizinci ayı ve üç aylardan ikincisi. (c.3.s.195)	<b>Şaban “шабан”:</b> Şaban. (Müslüman takviminin üçüncü ayına denk gelen ay takviminin sekizinci ayı) (s.1161)
<b>Şavvâl</b> (<Ar. şavvâl “yukarı kalkmak, yükselmek”): Ay adı, Arap takvim düzeninde (ay takvimi) onuncu ay, Şevval. (s.944) Şevval-i şerif (<Fa. Yüce Şevval ayı. (s.952)		<b>Şevval</b> is. (Ar. Şevwal): Şevval, ay takviminin onuncu ayı. İlk üç günü Ramazan Bayramı’dır. (c.3.s.232)	-
	<b>Шабат “şabat” eşanl. шуват “şubat” (s.745)</b>	<b>Şubat</b> is. (Süryanice>Türkçe): Şubat ayı. (c.3.s.260)	<b>Şubat “шуват”:</b> Şubat ayı (s.1193)

<b>Tèmmuz</b> (<Ar. tammūz <Sür. Tamuza “Babil’de Üremeve bereket tanrıçası”) Temmuz ayı (s.1002)	<b>теммуз</b> <b>“Теммуз”:</b> Теммуз; <b>крş. оракъ</b> “орақ”, <b>Чилле айы</b> “çille айы” (s.570)	<b>Temmuz</b> öz.is. (Süryani>Ar.>Türk): Temmuz ayı	<b>Temmuz</b> <b>“теммуз”:</b> Теммуз; <b>крş. орак (II)</b> (s.1250)
		<b>Teşrinievvel</b> is. (Ar. teşrin-i evvel) esk. (Osm.): Ekim ayı. *Muallım, Ahmet, Tevfik, Şükriy ve Hüseyin, hep birlikte oturgan yerlerinde Emel Mecmuasının Teşrin-i evvel sayısında çıkkан Kırım Türkülerinden Muhacir türküsünü ve Ketecekmiz Kırım’dan Kal Sawlıkman türküsünü söylerler. (Müstecip Ülküsal-Bayram Şenligi). (c.3.s.328)	
		<b>Teşrinisani</b> is. (Ar. teşrin-i sani): Esk. (Osm). Kasım ayı. (c.3.s.328)	

Bu verilerden yola çıkarak Miladi ay adlarını aşağıdaki gibi gösterebiliriz:

Miladi ay adları	ATASOY 2017	QTRUL 2008	DKTAS 2011	KTTS (2023 TDK)
<b>Ocak</b>		<b>къара къыш</b> <b>“қара қыш”:</b> <b>оджакъ</b> “Ocak” <b>оджакъ</b> “ <b>осақ</b> ”: Ocak ayı, <b>къаракъыш</b> “qara qış”, <b>январ</b> “Yanvar-Ocak”	<b>kışın şillesi-Ocak</b> ayı <b>Ocak</b> is.: 9. Ocak ayı, yılın birinci ayı.	<b>қара қыш</b> <b>“къара къыш”:</b> Kara kış. (Ocak ayı için söylenir) <b>осақ</b> <b>“оджакъ”:</b> Ocak ayı
<b>Şubat</b>		<b>февраль</b> <b>“Fevral”:</b> Şubat, eşanl. <b>“кичик къыш</b> “kiçik qış”, <b>шуват</b> “şubat”  <b>кичик къыш</b> <b>“kiçik qış”:</b> февраль	<b>Februariye (Rom.):</b> Şubat ayı  <b>Şubat</b> is. (Süryanice>Türkçe): Şubat ayı.	<b>Fevral</b> <b>“февраль”:</b> Şubat  <b>Şubat</b> <b>“шуват”:</b> Şubat ayı

		“fevral” eşanl. <b>шуват “şubat”</b>  <b>Шабат</b> “şabat” eşanl. <b>шуват “şubat”</b>		
<b>Mart</b>	Mart (<Lat. Mars. Mart “Savaş tanrısı”) Ay adı, Mart	<b>Mart “март”:</b> Mart, Mart ayı; krş. <b>saban ayı сабан<sup>2</sup></b> <b>“saban”:</b> Mart	<b>Mart is.</b> (Lat.>Fr.>Rom. Türk): Mart ayı  <b>*Mart dokuzı:</b> Mart ayının çoğu zaman fırtına meydana gelen günü.	<b>ilk yaz ay “ильк яз ай:</b> Mart, mart ayı. (s.567)  <b>Mart “март”:</b> Mart, Mart ayı; krş. <b>saban ayı</b>  <b>saban “сабан” :</b> Mart
<b>Nisan</b>	<b>Nışān:</b> (<Ar.nışān Rumi takvimmin ikinci ayı < Akad nisannu 1.Yılın ilk, birinci ayı, 2. Taze mahsul, tufanda) Nisan, yılın beşinci ayı	<b>чичек<sup>3</sup></b> <b>“çіçek”:</b> Nisan (ayı)(s.710) <b>нисан</b> <b>“Nisan”:</b> Nisan krş. <b>чичек “çіçek”</b>  <b>апрель</b> <b>“Апрел”:</b> Nisan, nisan ayı; eşanl. <b>nisan, çіçek ayı (s.64)</b>	<b>Abırlı is.</b> Esk. Abril ayı, Nisan ayı  <b>April is.</b> (Lat.>Fr. Rom. Türk) Nisan ayı. (c.1.s.116)	<b>çіçek “чичек”:</b> Nisan (ayı); krş. Nisan (s.329) <b>Nisan “нисан”:</b> Nisan krş. <b>çіçek</b>  <b>Aprel “апрель”:</b> Nisan, nisan ayı; krş. <b>nisan, çіçek ayı</b>
<b>Mayıs</b>	<b>Mayıs:</b> Ay adı, Mayıs	<b>“май-майыс”:</b> 1. Mayıs. ~ ayı Mayıs ayı.	<b>Mayıs:</b> Yılın beşinci ayı.	<b>mayıs “майыс”:</b> 1. Mayıs. ~ ayı Mayıs ayı.
<b>Haziran</b>		<b>хазиран</b> <b>“Haziran”:</b> Haziran. eşanl. <b>ильк яз “ilk yaz”</b>	<b>Haziran (Süryani&gt; Ar. haziran&gt; Türk.):</b> Haziran <b>İlkyaz:</b> İlkyaz, ilkbahar, bahar.	<b>Haziran “хазиран”:</b> Haziran (s.531)  <b>ilk ay “ильк ай”:</b> Haziran,

		<b>Илькяз</b> “ilkyaz”: Haziran		haziran ayı. <b>ilk yaz ay</b> “ильк яз ай: Mart, mart ayı.
<b>Temmuz</b>	<b>Tèmmuz</b> Temmuz ayı	<b>оракъ “oraq”</b> : Temmuz; krş. <b>теммуз</b> “temmuz”. <b>орта кузь ай</b> : iyul “temmuz”  <b>теммуз</b> “ <b>Temmuz</b> ”: Temmuz; krş. <b>оракъ “oraq”</b> , <b>Чилле айы</b> ” “çille ayı”	<b>Şille ayı</b> (ç->ş-): Çile ayı. a) Yazın, <b>yaznıñ şillesi-</b> Temmuz ayı  <b>Temmuz</b> öz.is. (Süryani>Ar.>Türk): Temmuz ayı	<b>oraq</b> “ <b>оракъ</b> ”: Temmuz; krş. <b>temmuz</b> .  <b>orta küz ay</b> : ( <b>орта кузь</b> <b>ай</b> ) Temmuz  <b>Temmuz</b> “ <b>теммуз</b> ”: Temmuz; krş. <b>orak (II)</b>
<b>Ağustos</b>	<b>Ağustos</b> (<Lat. Augustus “büyük, muazzam”): Ağustos ayı	<b>август</b> “ <b>avgust</b> ”: Esk. Ağustos. A(v)gustos. Ağustos, Ağustos ayı; krş. <b>arman ay</b> ; <b>çürük ay</b> .	<b>August</b> : (Lat.>Fr. Rom. Türk): Ağustos (c.1.s.179)	<b>avgust</b> “ <b>август</b> ”: Esk. Ağustos. A(v)gustos. Ağustos, Ağustos ayı; krş. <b>arman</b> <b>ay</b> ; <b>çürük ay</b> . <b>çürük(II)</b> <b>чюрюк</b> : Ağustos. krş. <b>avgust</b> . (s.347)
<b>Eylül</b>	<b>Eylül</b> <sup>P</sup> Eylül, Rûmî aylardan yedincisi. <b>İlk</b> <b>küz ay</b> : ilk güz ay, güzün ilk ayı, Eylül	<b>эйлюль</b> “ <b>Eylül</b> ”: Sentyabr, Eylül ayı; <b>ilk yaz</b> <b>ильккузь</b> “ <b>ilk</b> <b>küz</b> ”: Eylül, eylül ayı. (s.192) eşanl. эйлюл “eylül”	<b>Eylül</b> : öz. is. Eylül ayı, yılın dokuzuncu ayı.	<b>Eylül</b> “ <b>эйлюль</b> ”: Eylül ayı <b>ilk</b> <b>küz</b> “ <b>ильк</b> <b>кузь</b> ”: Eylül, eylül ayı.
<b>Ekim</b>	<b>Orta küz</b> <b>ayı</b> : “Orta güz ayı, güzün	<b>экимн</b> “ <b>Ekim</b> ”: Ekim ayı <b>октябрь</b> , <b>орта кузь</b>	<b>Egim</b> : 2. Ekim ayı; yılın onuncu ayı	<b>Ekim (II)</b> “ <b>эким</b> ”: Ekim ayı

	ortanca ayı, Ekim	<b>(orta küz)</b> (s.774),  <b>Орта кузь</b> <b>“orta küz”:</b> oktyabr, eşanl. Ekim (ayı)	<b>Teşrinievvel</b> is. (Ar. teşrin-i evvel) esk. (Osm.): Ekim ayı.	
<b>Kasım</b>	<b>Қасım</b> (<Ar. ḳāsim) Kasım ayı (s.573)	<b>Қъасым</b> <b>“Qasım”</b> Kasım ayı, eşanl. <b>бош ай</b> (s.285)	<b>Kasım</b> is. (Ar. kasim): Kasım.  <b>Teşrinisani</b> is. (Ar. teşrin-i sani): Esk. (Osm). Kasım ayı. (c.3.s.328)	<b>Қасım</b> <b>“Қъасым”:</b> Kasım ayı eş anlaml. <b>бош</b> <b>ay</b> (s.753)
<b>Aralık</b>		<b>ильккъыш</b> <b>“ilk kış”:</b> Aralık, aralık ayı. eşanl. аралыкъ “aralıq”  <b>аралыкъ</b> <b>“aralık” (II):</b>  Aralık ayı, aralık. eşanl. <b>İlk kış (s.65)</b>	<b>aralık<sup>2</sup>: is.</b> Aralık ayı,	<b>ilk kış “ильк</b> <b>къыш”:</b> Aralık, aralık ayı. <b>aralık</b> <b>“аралыкъ”</b> (II):  Aralık ayı, aralık.

### 3.Sonuç ve Değerlendirmeler

\*Kırım Tatarcada miladî takvim içinde kullanılan aylara baktığımızda;

- 1.Ocak ayı için “qara qış” “qışın şillesi”, “oqaq” sözcükleri kullanılırken DKTAS’ta *Karakış*: Kara kış, kışın en şiddetli zamanı şeklinde geçmektedir.
- 2.Şubat ayı için “fevral, februariye, küçük qış, şubat, şabat”
- 3.Mart ayı için “mart, saban, ilk yaz ay”
- 4.Nisan ayı için “Abırlı, aprel, april, nisan, çiçek”
- 5.Mayıs ayı için “May, Mayıs”
- 6.Haziran ayı için “Haziran, ilk yaz, ilk yaz ay”
- 7.Temmuz ayı için “Temmuz, orak, orta küz ay, yaznıñ şillesi”
- 8.Ağustos ayı için “avgust, august, arman ay, çürük, çürük ay”
- 9.Eylül ayı için “Eylül, ilk küz, ilk küz ay, ilk yaz”
- 10.Ekim ayı için “Egim, Ekim, orta küz ay, orta küz”
- 11.Kasım ayı için “Kasım, boş ay”
- 12.Aralık ayı için “Aralıq, ilk qış” sözcüklerinin kullanıldığı görülmektedir.

\*Nisan ayı için “**Abırlı**” şeklinde kullanımına sadece DKTAS’Ta denk gelinmektedir. \*Ay (Kamerî) takvime göre ay adları farklılıklar göstermekle beraber sözlüklerde yer aldığı göze çarpmaktadır:

Teşrinievvel	“Ekim”,
Teşrinisani	“Kasım”,
Şavvâl-Şavval -büyük bayram ayı	“onuncu ay”
Sefer-seper	“ikinci ay”
Recep-Receb-Erecep -recebül-mürecceb-Ramazan ayı	“yedinci ay”
Rebiyülâhir	“dördüncü ay”
Rebiyülevvel	“üçüncü ay”
Ramazan	“dokuzuncu ay”
Cemaziyelevvel-büyük tövbe ayı	“beşinci ay”
cumādâ'l-âhir-küçük tewbe ayı	“altıncı ay”
Muharrem-Muharram-muarrem	“birinci ay”

Bunlardan *Teşrinievvel* “Ekim” ve *Teşrinisani* “Kasım” ayları ile *Rebiyülâhir* (*rebiyülâhir*) “Ay takviminin dördüncü ayı; *Rebiyülâhir*” sadece Dobruca’daki sözlükte geçerken *Rebiyülevvel-Rebiülevvel* “Ay takviminin üçüncü ayı; *Rebiyülevvel*” de DKTAS ve KTTS (2023 TDK) olmak üzere iki sözlükte yer almaktadır.

\* “ilk yaz ay (Mart), ilk küz~ ilk küz ay (Eylül), orta küz ayı (Ekim), ilk yaz~ ilk yaz ay (Haziran)” aylarının adlandırılma şekillerinin “il-yaz ay (Mart), küz ay (Eylül), orta küz ay (Ekim), yâ yâ (Haziran) bazı ses farklılıklarıyla Codex Cumanicus’ta (Bazin 2011: 442-443) da bulunması bu söz gruplarının XIV. yüzyıldan beri varlığını koruduğunu göstermektedir. Ayrıca Bazin, güneşe bağlı dört mevsimin her birindeki kamer aylarını “ilk”, “orta” ve “son” diye tanımlayan bu Ay-Güneş takvimindeki adların, Türk dilinin kelime hazinesinin en eski çekirdeklerini oluşturduğunu” dile getirmektedir (2011: 445). Bu yapılar benzer şekilde çastî başkî ayı “ilkbaharın ilk ayı” (mart), çaynî başkî ayı “yazın ilk ayı” (Haziran), küzdün başkî ayı “güzün ilk ayı” (Eylül), küzdün ortaa ayı “güzün orta ayı” (Ekim) gibi kullanımlar Tuva Türkçesinde de görülmektedir (Badraç-Gündoğdu 2017:295)

\*Çalışmamızda geçen “yazın çillesi-şillesi, qışın şillesi, küçük ay, orta küz, ilk yaz” gibi adlandırmaların hem coğrafi hem de tarihi ortak geçmişleri olan diğer Türklerde (Karaçay Malkarlar için bkz. Tavkul 2017: 315-335); çille-şilde “Temmuz” Kazak Türkçesinde bkz. Kök: 2018) de kullanılması dikkat çekicidir.

\* **Üş** (ç->ş-) aylar: Recep, Şaban ve Ramazan ayları; beş kandil gecesinden dört tanesi (Regaip, Miraç, Berat, Kadir geceleri) bu aylarda bulunmasından dolayı halk arasında mübarek sayılan aylar olarak nitelendirildiğini belirtmek gerekir.

\* **Aşır ay** (~aşure veya aşura ay): Kırım Tatar diyalektinde, Muharrem yani hicri takvime göre yılın birinci ayı olarak kullanıldığını da söylemekte yarar vardır.

\*Ay adlarında Arapçadan, Farsçadan, Yunancadan, Akadçadan, Latince, Süryaniceden alıntı sözcüklerin olmasına rağmen eskiden beri kullanılan Türkçe sözcüklerin de varlığını sürdürmesi göze çarpmaktadır: “*arman ay, boş ay, ilk yaz, ilk kış, orta küz, karakış, saban, çürük ay, küçük ay*” gibi. Özellikle Arapçadan geçen ay adlarının dinî adlandırmalar olması da ayrıca dikkat çekmektedir: *Recep, Şaban ve Ramazan; Rebiyülâhir, Rebiyülevvel, sefer, şavval*” gibi.

Ramazan için Kırım Tatarcada “oraza” da kullanılmakla beraber bunun anlamı daha çok “oruç” olup tut-fiili ile “oruç tutmak”, bayram adı ile de “oraza bayramı” şeklinde sözlüklerde karşımıza çıkmaktadır. (KTTS 2023: 938; QTRUL 2008)

Çalışmamıza dâhil edilmemiş başka Kırım Tatar söz varlığına ait eserlerin de incelenmesi sonucunda daha fazla bilgiye ulaşılması ile birlikte Türkoloji alanına katkı sağlaması beklenmektedir.

## KAYNAKLAR

Akkoyunlu, Ziyat; Ercilasun, Ahmet Bican. (2014). *Kâşgarlı Mahmud Dîvânu Lugati't-Türk*, Ankara: TDK Yayınları

Aksu, Belgin Tezcan. (2018). Sekizinci Yüzyıldan Günümüze Takvimlerimiz. *Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergileri (Türklad)*, Sayı 1, Yıl 2018, s.382-413

Atalay, Besim (1985). *Divanü-Lugat'it-Türk I*, Ankara: TDK Yayınları

Atasoy, Faysal Okan. (2017). *Kırım Yurtlarına ve Ol Tarafllarga Dair Bolgan Yarlıklar ve Hatlar (1520-1742 Kırım Tatarcasıyla Yarlıklar ve Mektuplar-Dizin)*. Ankara: TDK Yayınları

Aydın, Erhan. (2002). *Türk Dilinde Zaman Adları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Badraç, Bayarsayhan; Gündoğdu, Vidan Koçoğlu. (2017). Tuvalarda Takvim ve Zamanla İlgili Adlandırmalar ve İnanmalar. *Takvim Kitabı* (Edit. Emine Gürsoy Naskali-Burcu Yankılar). İstanbul: Kitabevi, s.285-303

Bazin, Louis. (2011). *Eski Türk Dünyasında Kronoloji Yöntemleri*. (Çev. Vedat Köken). Ankara: TDK Yayınları

Biray, Nergis. (2009). "12 Hayvanlı Türk Takvimi -Zamana ve İnsana Hükmetmek-. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, Prof. Dr. Hüseyin Ayan Özel Sayısı, S. 39, s. 668-675.

Çağatay, Neşet. (1953). Eski Çağlardan Bu Yana Zaman Ölçümü ve Takvim. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 22, s. 105-138

Karahan, O. S. (2011). (DKTAS) *Dobruca Kırımtatar Ağzı Sözlüğü (I-II-III)*. Köstence.

Kök, Abdullah. (2018). Kazaklarda Halk Takvimi "Ay Adları, Müşellik ve On İki Hayvanlı Türk Takvimi" Üzerine", *VI. Uluslararası Türk Dünyasının Geleceği ve Sosyal Bilimler Kongresi*, Calalabad, Kırgızistan, 25-28 Mayıs 2008, pp.735-751

Küçük, Salim. (2018). *Tanıkları İle Türkçede Zaman Kavramı ve Söz Varlığı*. Ankara: Gece Kitaplığı

Maşkaraoğlu Seher (2023). *Kırım Tatar Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları

Şirin, Hatice. (2016). *Eski Türk Yazıtları Söz Varlığı İncelemesi*. Ankara: TDK Yayınları

Turan, Osman. (2023). Oniki Hayvanlı Türk Takvimi. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Üseinov, S. M. (2008). (QTRUL) *Qırımtatarca-Rusça-Ukraince Luğat*. Aqmescit: "Tezis" Neşriyat Evi.

Zengin, Aslı. (2023). Karahanlı Türkçesi metinlerinde zaman ölçüleri/birimleri. Korkmaz, F. (Ed.), *9. Milletlerarası Türkoloji Kongresi Bildiriler Kitabı* (s.1245-1266).

<https://doi.org/10.26650/PB/AA10AA14.2023.001.083>

# CÜMLENİN YAPI BAKIMINDAN SINIFLANDIRILMASINDAKİ ÇEŞİTLENMELER VE DERS KİTAPLARINA YANSIMASI

İbrahim ATABEY\*

## 1. GİRİŞ

Cümlelerin yapı bakımından sınıflandırılması konusu, Türkiye Türkçesi dil bilgisi çalışmalarında tartışmalı ve çelişkili olma özelliğini uzun süredir korumaktadır. Cümlenin öğeleri, anlamı vb. konularda görülen bu tartışma ve çelişkiler, özellikle “yapı” bakımından da önem arz etmektedir. Bu tartışma, farklılık ve çelişkilerin, akademik çalışmaların dışına çıkıp özellikle ortaokul ve lise ders kitaplarında da görülmesi, bilginin tartışmadan uzak ve ölçünlü olmasını, bu tür kitaplar için vazgeçilmez bir ihtiyaç hâle geline getirmiştir.

Dil bilgisi kitaplarında yapı bakımından *basit cümle*, *birleşik cümle*, *sıralı cümle*, *bağlı cümle*, *eksilteli cümle* gibi terimler altında incelenip sınıflandırılan cümlenin bu değerlendirmelerinde ortaya çıkan çelişkiler, Türkçenin eğitimi ve öğretiminde zorluklar yaratmaktadır.

Konuyla ilgili bütün çalışmalarda ve sözlüklerde, cümlede mutlaka bulunması gereken özelliğin “yargı” bildirmek olduğu belirtilmiştir. Mesela TDK’nin *Güncel Türkçe Sözlük*’teki tanımı şöyledir:

“Bir fikri, duyguyu, düşünceyi, oluşu veya kılışı bir yargı hâlinde anlatmak için çekimli fiille kullanılan kelimeler dizisi veya tek başına kullanılan çekimli fiil; tümce.” (<https://sozluk.gov.tr/> er. 23.9.2023).

İsim ve fiil cümlelerinde, istisna olabilecek durumlar dışında yargının ve yüklem şartlarının gerçekleşmesi için yüklemde kip ve şahsın bildirilmesi gerekir.

## 2. Yapı Bakımından Cümle Çeşitleri

Türkçede cümlenin yapı bakımından sınıflandırılması ve örneklendirilmesi; ortaöğretim, ortaöğretim ile ilgili dershaneler ve akademik çevrelerdeki çalışmalarda farklılıklar göstermektedir. Özellikle ortaöğretim seviyesindeki sınıflandırmanın açık, anlaşılır, kolay örneklendirilebilir, makul ve mantıklı olması ve akademik çalışmalarla çelişmemesi gerekir.

### 2.1. Basit cümle

Basit cümle, “İçinde tek bir yargı bulunduran cümledir. Basit cümlede tek yüklem bulunur.” (*Dil Bilgisi*, Çap Yay., Ankara 2019, s. 256) şeklinde tanımlanmıştır ve bu tanım, bütün yayınlarda ortaktır.

- (1) Soğuktuk.
- (2) Zaman su gibi akıyor.
- (3) Sıcak ve yağmurlu bir gündü.

### 2.2. Birleşik cümle:

Birleşik cümle, “Bir temel cümle ve buna bağlı yan cümle veya cümlelerden oluşur.” (*Dil Bilgisi*, Çap Yay., Ankara 2019, s. 256) tanımlaması, birleşik cümle için ortak ve doğru bir tanımlamadır.

- (4) Çok tembel bir öğrencisin, derdi öğretmenim.
- (5) Fırtına çıkarsa işe geç kalırız



Birleşik cümle için yapılan bu ortak tanımda sorun yok. Sorun, birleşik cümle ile basit cümlelerin ayırt edici özelliklerini ortaya koyan tanım ve sınıflandırmada görülmektedir. Önce, birleşik cümlelerin iki unsurunun tanımına bakalım:

**Temel cümle:** “Tek başına yargı bildiren, çekimli bir fiille ya da ek fiil almış isim soylu bir sözcük veya söz öbeğiyle kurulan temel yapıdır.” (*Dil Bilgisi*, Çap Yay., Ankara 2019, s. 256).

**Yan cümle:** “Tek başına bir cümle olmayan, temel cümleyi ya da bir başka yan cümleyi tamamlayan, fiilimsilerle ve şart kipiyle çekimlenmiş fiillerle kurulan sözcük ya da söz öbekleridir.” (*Dil Bilgisi*, Çap Yay., Ankara 2019, s. 256)

(6) *Yemeğe birlikte oturmaya özen gösterirdik.*

(7) *Merdiveni koşarak çıkıp nefes nefese kalmış.*

(8) *Bu kitabı okuyanlar sınavda başarılı oldu.*

(9) *Bana izin verirseniz size yardım ederim.*

“Temel cümle” ve “yan cümle”nin bu tanımlarına göre yukarıdaki cümlelerde *italik* yazılanlar yan cümle, *altı çizili* yazılanlar ise temel cümledir.

## 2.2.1. Birleşik cümlelerin sınıflandırılması

### 2.2.1.1. Girişik birleşik cümle

“Bir temel cümle ve ona bağlı fiilimsilerle kurulan yan cümlelerden oluşur. Fiilimsiyle oluşturulan yan cümleler, temel cümlelerin her türlü ögesi olabilir. Yüklem dışında ne kadar fiilimsi varsa o kadar yan cümle vardır.” (*Dil Bilgisi*, Çap Yay., Ankara 2019, s. 256)

(10) *Sepetteki çürümüş meyveleri ayırdık.*

(11) *Dere geçerken at değiştirilmez.*

(12) *Dere geçerken at değiştirilmez.*

(13) *Köye giden yol kardan kapanınca biz de köye gitmekten vazgeçtik. (Üç fiilimsi var.)*

“Girişik birleşik cümle” başlığı altında gösterilen cümlelerdeki fiilimsiler, “Giriş” bölümünde yapılan cümle tanımında da görüldüğü gibi, yargı bildirmemektedir. Dolayısıyla fiilimsiler birleşik cümle oluşturmaz. Fiilimsiler, kelime grubu ve cümle içinde “isim soylu kelime” anlamı ve işleviyle görev yapar; bundan dolayı isim, sıfat, zarf bazen de edat olurlar.

Fiilimsilerin “birleşik cümle” içinde değerlendirilmesinin sebebi, bunların derin yapısında bağımsız cümlelerin bulunmasıdır. Müstakil cümleler, fiilimsi ekleriyle dönüşüp, kısalıp, birleşerek cümle olmaktan çıkar ve “isim soylu kelime” olur. Bu sebeple fiilimsilerin bulunduğu cümleler birleşik cümle değildir, basit cümledir:

(14a) *Çocuk kitap okuyor. Bu çocuğu tanıyorum.*

(14b) *Kitap okuyan çocuğu tanıyorum.*

Bu cümlede, sıfat fiil eki “-an” ile yapılan dönüşüm sonucu “kitap okuyan”, “çocuk” isminin sıfatı olmuştur. Fiilimsiyle yapılan bu dönüşüm, Türkçenin önemli ifade özelliklerinden biridir. Bunun, üniversite çağından önce lise öğrencilerine kavratılması çok önemlidir. Zaten cümle olmayan, yargı ifade etmeyen, kip ve şahsa bağlı olmayan bir yapının cümle olduğunu anlatmak mümkün değildir.

Zarf fiil ekleriyle yapılan dönüşüm, kısaltma ve birleştirme için şu örnek verilebilir:

(15a) Öğrenci düzenli ders *çalıştı*. Bu öğrenci başarılı oldu.

(15b) Öğrenci düzenli ders *çalışarak* başarılı oldu.

İsim fiil eklerindeki dönüşüm, kısaltma ve birleştirme için de şu örnekler verilebilir:

(16a) Müdür dosyayı yarın *getirin*, dedi.

(16b) Müdür, dosyayı yarın *getirmelerini* söyledi.

### 2.2.1.2. İç içe (Kaynaşık) birleşik cümle

“Bu tür cümlelerde yan cümle, temel cümlenin iç cümlesi olur. İç cümleler, temel cümlenin nesnesidir. Bunlar aktarma cümleleridir.” (*Dil Bilgisi*, Çap Yay., Ankara 2019, s. 257)

(17) Annem, *eve geç kalma*, dedi.

İç içe birleşik cümlelerde yan cümle (içerideki cümle) şu fiillerden birini alabilir: *demek, zannetmek, sanmak, bilmek, görmek, görünmek, farz etmek, düşünmek.* (<https://www.turkedebiyati.org/yapisina-gore-cumle-turleri-cesitleri/>)

(18) *Savaşı önce kendime karşı kazanmalıyım, diye* düşündü.

Bu tür birleşik cümlelerde, yan cümle emir kipinde ve yüklem “iste-“ fiili ise bu kullanım, Türkçe cümle açısından doğru değildir. Böyle cümlelerin isim fiil eki “-me” ile fiilimsiye dönüştürülmesi gerekir:

(19) *O sevinsin* istedim.

Bu cümle, isim fiil ekiyle fiilimsiye dönüştürülerek şöyle kurulmalı:

(20) Onun *sevinmesini* istedim.

### 2.2.1.3. Şartlı birleşik cümle

“Şart kipiyle çekimlenmiş fiil veya ek fiil ile kurulur ve temel cümlenin anlamını sınırlandırır.” (*Dil Bilgisi*, Çap Yay., Ankara 2019, s. 257).

(21) *Parayı verirsen* düdüğü çalarsın.

(22) *Beni dinleseydin* bu kadar yorulmazdın.

Şart cümlelerinin, temel cümlenin yan cümlesi olmasının yanında, cümle ögesi olarak da “zarf” olduğunun mutlaka belirtilmesi gerekir. 22 numaralı cümledeki “Beni dinleseydin”, cümlenin zarfıdır. Nitekim, şart eki *-sa* ile kurulmuş cümlelerin, asıl cümlenin zarfı olmasından dolayı şart ekini de zarf fiil ekleri içinde değerlendiren araştırmacılar vardır (bk. Leylâ Karahan, *Türkçede Söz Dizimi*, Akçağ Yay., Ankara, 2004, s. 59).

### 2.2.1.4. Ki’li birleşik cümle / İlgî cümlesi

“Temel cümlenin herhangi bir ögesi veya bir ögenin bir açıklayıcısı olan yan cümlenin *ki* bağlacıyla farklı anlam ilişkilerinde birbirine bağlandığı cümlelerdir.” (*Dil Bilgisi*, Çap Yay., Ankara 2019, s. 258)

(23) *Duydum ki* herkes gelmiş.

(24) *Görüyorum ki* hiçbir şey anlamıyorsun.

“Türkçede ki’li birleşik cümle” konulu müstakil çalışmalar bulunsa bile “ki”nin bir bağlaç olması, kendisinden önceki ve sonraki cümleleri bağlamasından dolayı, bu cümleleri “bağlı cümle” içinde değerlendirmek gerekir. Lise ders kitaplarında olmasa da akademik çalışmalar içinde böyle değerlendirenler vardır (bk. Leylâ Karahan, *Türkçede Söz Dizimi*, Akçağ Yay., Ankara, 2004, s. 85).

Ki'li birleşik cümlelerin, asıl unsur ile yardımcı unsurun sıralamasında, Türkçenin söz dizimine uygun olmamasından dolayı Türkiye Türkçesi, bu tür cümleleri fiilimsilerle dönüştürmeyi tercih etmektedir. Derslerde de bu duruma dikkat çekilmeli ve ders kitaplarında buna yönelik bilgi ve örneklere yer verilmelidir:

(25a) *Duydum ki herkes gelmiş.*

(25b) Herkesin *geldiğini / gelmiş olduğunu* duydum.

(26a) *Görüyorum ki hiçbir şey anlamıyorsun.*

(26b) Hiçbir şey *anlamadığını* görüyorum.

Bu dönüştürme, “ara söz” konumunda olan ki'li cümlelerin kullanıldığı birleşik cümlelerde örnek olarak yer almış ama fiilimsilere yönelik herhangi bir açıklama yapılmamış; “Bu cümlelerde *ki* atılarak yan cümleciğin hangi ögeye bağlı olduğu görülür.” denmiştir:

(27a) *Ayşe, ki öğrencimizdir, bunu yapmaz.*

(27b) *Öğrencimiz olan Ayşe* bunu yapmaz.

(28a) *Dün gece, ki son gecemizdi, çok eğlendik.*

(28a) *Son gecemiz olan* dün gece çok eğlendik. (<https://www.turkedebiyati.org/yapisina-gore-cumle-turleri-cesitleri/>)

Ders kitaplarında, yukarıda geçen “ara söz”e ve ayrıca “ara cümle”ye “yapı bakımından cümle” konusu içinde yer verilmiş ve açıklaması yapılmıştır:

#### **Ara söz:**

“Ara söz, bir ögenin açıklayıcısı, pekiştiricisi, vurgulayıcısıdır.” (*Dil Bilgisi*, Çap Yay., Ankara 2019, s. 238).

Bu açıklama yapılmış ama “ara söz”ün, cümlenin ögesi olduğu belirtilmemiştir. Hâlbuki ara sözler, cümlenin bir ögesinin açıklayıcısı ise müstakil öge konumundadır ve hangi ögeyi açıklamışsa ona göre adlandırılmalıdır (açıklayıcı özne, açıklayıcı nesne, açıklayıcı dolaylı tümleç vb.). “Açıklayıcı öge”nin önemli özelliklerinden biri de asıl öge cümleden çıkarıldığında onun yerine geçmesidir:

(29) Öğrenciler İstanbul'a, *dünyanın en güzel şehrine*, hayran kalmışlardı.

Bu cümledeki “dünyanın en güzel şehrine” ögesi, *açıklayıcı dolaylı tümleç*tir; “İstanbul'a” dolaylı tümleci cümleden çıkarılırsa asıl dolaylı tümleç ögesi konumuna geçer:

(30) Öğrenciler, *dünyanın en güzel şehrine* hayran kalmışlardı.

Ders kitaplarında, bu özellik belirtilmemiştir.

#### **Ara cümle:**

“Bazı cümlelerde ara sözler kendilerinden önceki ögeyi açıklamaz. Bu ara sözlere ara cümle denir.” (*Dil Bilgisi*, Çap Yay., Ankara 2019, s. 238).

Bu tanımda, ayırt edici olanın önceki ögeyi açıklayıp açıklamama olduğu üzerinde durulmuş ama bu sözlerin cümle özelliği taşıdığından bahsedilmeden “ara cümle” denmiştir:

(31) Geçen gün, *siz de çok iyi biliyorsunuz*, pek çok kimse toplantıya gelmedi.

(32) Cümlenin ögelerini, *size bunu daha önce anlatmıştım*, tekrarlamak istemiyorum.

Bu cümlelerde de görüldüğü gibi “ara cümle” olabilmesi için kesinlikle “cümle” özelliği taşınmalıdır.

### 2.3. Sıralı cümle

“Virgül ya da noktalı virgülle ayrılan, tek başlarına yargı değeri taşıyan birden çok cümlelerin art arda sıralanmasıyla oluşur. İkiye ayrılır: Bağımsız sıralı cümle ve bağımlı sıralı cümle.” (*Dil Bilgisi*, Çap Yay., Ankara 2019, s. 258)

#### 2.3.1. Bağımsız sıralı cümle

“Anlamca birbiriyle ilgisi olan, hiçbir ortak ögesi bulunmayan cümlelerdir. Bu cümleler birbirine virgül ya da noktalı virgülle bağlanır.” (*Dil Bilgisi*, Çap Yay., Ankara 2019, s. 258)

(33) *O, iyi bir insandı; herkes ona değer verirdi.*

(34) *Sonbahar bağıra çağıra geliyor, insanlar kış hazırlığı yapıyor.*

#### 2.3.2. Bağımlı sıralı cümle

“Birbirine sadece anlam yönünden değil, ögeleri bakımından da bağlı olan sıralı cümlelerdir. En az bir öge ortak olmalıdır.” (*Dil Bilgisi*, Çap Yay., Ankara 2019, s. 258)

(35) *Biz, paramızın çoğunu kitaba verir; kalanını biriktirirdik. (Özne ortak öge.)*

(36) *O, Ankara'yı çok seviyor; sık sık ziyaret ediyormuş. (Nesne ortak öge.)*

### 2.4. Bağlı cümle

“Birden fazla cümlelerin bağlaçlarla birbirine bağlanmasıyla oluşan cümlelerdir.” (*Dil Bilgisi*, Çap Yay., Ankara 2019, s. 258)

(37) *Çok bekledim ama gelmedin.*

(38) *Hem müzik dinliyor hem beni duymaya çalışıyor.*

(39) *Çok acıkmış, üstüne üstlük çok üşümüştük.*

Bağlı cümle konusunun daha ayrıntılı hâle getirilmesi gerekir, çünkü dilin ifade gücünü en fazla, bağlı cümle kuran “cümle bağlaçları”nda görürüz.

Yedi yüze yakın çeşidi olan cümle bağlaçlarının *zıtlık, destekleme, üsteleme, sonuç, açıklama* vb. birçok anlam, görev ve işlev özelliklerinin örnek cümleler üzerinde gösterilmesi gerekir (bk. İbrahim Atabey, “Cümle Bağlayıcıları ve Türkiye Türkçesindeki Kullanımı”, *Turcology In Turkey -Selected papers-*, Szeged, 2007, s. 39-54).

### 5. Eksiltili cümle

“Yüklemi olmayan cümlelerdir. Bu tür cümlelerde yüklem bilindiği hâlde söylenmez ve zihinde tamamlanır.” (*Dil Bilgisi*, Çap Yay., Ankara 2019, s. 254).

(40) *Davul bile dengi dengine... (çalar)*

Eksiltili cümlelerin özellikle “yüklem”in söylenmemesi üzerinden tanımlanması önemlidir. Cümlelerin asıl ögesi olan yüklem dışındaki ögelerin eksiltili cümle oluşturmadığı da belirtilmelidir. Konuyla ilgili yayınların bir kısmında eksiltili cümlelerin yer almaması, yüklem söylenmese bile zihinde bulunmasından kaynaklanmaktadır.

### ÖZET

Tanzimat dönemi yazar ve şairlerinden Şinasi, Namık Kemal, Ahmet Mithat Efendi ile İkinci Meşrutiyet dönemi edip ve mütefekkirlerinden olan Mehmed Emin Yurdakul, Ömer Seyfettin, Ali Canip Yöntem, Ziya Gökalp gibileri Türkçede sadeleşme hareketini başlatanlar olarak kabul edilirler. Bu hareket Türkiye Cumhuriyeti'nin dil politikalarına bir zemin hazırlayacaktır. 1932 yılında başlayan Türk Dil Devriminin amacı konuşma dili ile yazı dilini birbirine olabildiğince yaklaştırmaktı. Türkiye'de bu dil politikasının lehinde ve aleyhinde görüş ve duruşları olan çok sayıda aydın vardı. Balkanlar'da Osmanlı Devletinden ayrılıp yeni kurulan ülkelerde Osmanlı Bakıyesi olarak çok sayıda Türk kalmıştı. Balkan Türkleri daha önce eğitim gördükleri Türkçe dilinden mahrum bırakılarak, yeni kurulan ülkelerin devlet dillerinde eğitim görmek veya Osmanlı idaresi döneminde eğitimlerini bitirmiş olanlar yeni kurulan ülkelerin dillerini öğrenmek zorunda kalmışlardı. Bu durum Balkan Türklerini dil bakımından ana ülke Türkiye'de meydana gelen gelişmelerden uzak bırakmıştır. Hayatta kalma mücadelesi veren Balkan Türkleri Türkçenin Türkiye'deki seyrinden kopmuş bir vaziyette kendi dil serüvenlerini sürdürmüşlerdir. Osmanlı idaresi döneminde de Payitahttan uzak olması nedeniyle kendi iç dinamikleriyle yerel bir ağız özelliği sergilemiş olan Batı Balkan Türkçesi, Osmanlı idaresinden sonra konan bu siyasi sınırların da etkisiyle yazı dilinden epeyce uzaklaşmıştır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Yugoslavya içerisinde Türkçenin azınlık dili olarak kullanılmasına ve Türkçe basın yayın faaliyetlerinin yapılmasına izin verildiğinde Türkiye'de dil devrimi resmen başlamış bulunuyordu. Dönemin Yugoslavya'sında, günümüz Kosova ve Kuzey Makedonya cumhuriyetlerinde yaşayan Türkler de Türkçe bakımından Türkiye Cumhuriyeti'ndeki gelişmeleri takip etmeye başlamış, Türkiye'de öz Türkçe ve Dil Devrimiyle ilgili tartışmaların dışında kalamamışlardır. Bu tartışmalar neticesinde farklı görüşler ve Türkçe anlamında farklı tercih ile kullanımlar ortaya çıkar. Kosova'da özellikle Priştine Radyosu ve Tan gazetesinde çalışan Türk aydınlarının öz Türkçe konusunda ciddi sıkıntıları ve tereddütleri olur. Süreyya Yusuf, Sesler ve Çevren dergileri ile Birlik ve Tan gazetelerinde Türkçe dil devrimi ve dil bilinciyle ilgili yazılar kaleme alır. Bu yazılarda dil devrimine ilişkin yanlış anlaşılımlar ve uygulamalar hakkında görüşlerini ifade ederek, bu konularda nasıl bir yol izlenmesi gerektiği hususunda önerilerini ortaya koyar.

**Anahtar Kelimeler:** Öz Türkçe, Kosova ve Makedonya Türkleri, dil bilinci.

Kosovalı aydın ve Türkolog olan Süreyya Yusuf, yaşadığı dönemde Kosova ve Makedonya'da Türkçenin ve Türkçe ile Türklük bilincinin gelişmesi için çeşitli çalışmalara imza atmıştır. Öğretmenlik, radyo programı yapıcılığı, dernek yöneticiliği, araştırmacı ve yazar olarak üzerinde en çok durduğu hususun Türkçe ve Türklük olduğu yazılarından anlayabiliyoruz. Yusuf, satır olarak Kosova ve Makedonya üzerinde yoğunlaşmış olmakla birlikte, Türk Dil Devriminin Türkiye'deki işleyişiyle de yakından ilgilenmiş, gramer terimleri hakkında kaleme aldığı bazı yazılarında Kosova ve Makedonya sınırlarını aşmayı hedeflediğini ortaya koymuştur. Dönemin konjonktürü gereği Yugoslavya sınırları içerisinde olan Kosova ve Makedonya ile Türkiye'deki dil çalışmalarıyla kendini sınırladığı görülür.

Çalışmalarında Türk Dil Devriminin Kosova ve Makedonya Türklerince benimsenmesi, dilde ve imlada birlik fikri, Kosova ve Makedonya Türklerinin kendilerine tanınan anayasal haklar çerçevesinde dillerine sahip çıkmaları, dil devrimine karşıtlık ve taraftarlıkta makul olmanın önemine vurgu yapar. Yusuf, yazılarında yaşadığı dönemde yeni sayılabilecek Öz Türkçe

kelimeleri ve devrik cümleleri kullanmayı tercih eder. Bu açıdan Nurullah Ataç'tan etkilendiği söylenebilir.

Kosova'da Türkçenin kurumsal kullanımının canlı olduğu kurum ve kuruluşlarda görev yapmasından dolayı Türkçenin etkili ve güzel kullanımının aksayan yönlerini görerek Türkçe sevdalısı hassasiyetiyle hem gördüğü, sezdiği veya duyduğu sıkıntıları yazarak malumu ilan etmiş hem de bu sıkıntıların çözümü noktasında önerilerini sunmuştur.

Kosova'da Türkçe eğitime devam etmiş, Kosova Türklerinin kurdukları derneklerin faaliyetlerine katılmış, bir zamanlar Kosova'da devlet desteğiyle yayımlanmış olan Tan, Çevren, Kuş gibi gazete ve dergileri okumuş, Priştine Radyo ve Televizyonu ile Kosova Radyo ve Televizyonunun Türkçe yayınlarını takip etmiş olanlar Süreyya Yusuf adını bir şekilde duymuşlardır. Türkiye'de ise uğraş veya hobi alanı olarak Balkan Türkoloji'sini seçmiş veya Branislav Nuşiç'in Ramazan Akşamları adlı kitabının Türkçe çevirisini okumuş olanların Süreyya Yusuf adını duymuş olmaları muhtemeldir.

Kosova dışından gelip XII. Uluslararası Türk Dili Kurultayı'na katılanlar için Süreyya Yusuf'un kısa yaşamöyküsünü paylaşmış olalım.

1923'te Köprülü'de (Kuzey Makedonya) doğdu. 1951 yılında Belgrad Üniversitesi Felsefe Fakültesi Şarkiyat Bölümünden mezun oldu. Priştine Meto Bayraktar İlkokulunda öğretmenlik ve müdürlük yaptı. Ayrıca Priştine Radyosunda Türkçe çocuk yayınları hazırladı. Bir süre Üsküp Nikola Karev Öğretmen Okulunda Türk Dili ve Edebiyatı dersini okuttu. 1962 yılında Prizren Yüksek Pedagoji Okulunda Türk Dili ve Edebiyatı derslerini okutmaya başladı. 1973 yılında Priştine Üniversitesinde açılan Şarkiyat Bölümünde öğretim görevlisi oldu. 1977'de Türkiye Ören'de vefat etti.

Bu çalışmada Yusuf'un aşağıda künyesi verilmiş olan yazılarından hareketle Kosova ve Makedonya Türklerine de telkin etmekten geri durmadığı dil anlayışı üzerinde durulacaktır. Bu bildiriye kaynaklık eden ve bu bildiriyle alakalı sayılabilecek dil alanına giren kitap ve makalelerinden birkaçı şunlardır:

### **Kitapları**

1. Dilimiz (ilköğretim 5. sınıflara yönelik dilbilgisi kitabı), Prosvetno Delo, Üsküp, 1968.
2. Dilimiz ve Biz, Birlik Yayınları, Üsküp, 1972.
3. Dilbilgisi (liselere yönelik dilbilgisi kitabı), Prosvetno Delo, Üsküp, 1975.
4. Dil Çalışmaları, Tan Yayınları, Priştine, 1984. (Ölümünden sonra yayımlandı)

### **Makaleleri**

1. Dilimizin Tutumu Üzerine, *Sesler*, S. 1, 1965, s. 46-50, *Çevren*, S. 35, 1982, s.123-126.
2. Gene Dilimizin Tutumu Üzerine, *Sesler*, S. 3, 1966, s. 11-16, *Çevren*, S 50, 1985, s.117-121.
3. Dilimizin Gelişmesinde Çevirinin Önemi, *Birlik* gazetesi, 23.12.1969.
4. Tümcede Uygunluk, *Birlik* gazetesi, 1.5.1970
5. Önekler, *Birlik* gazetesi, 7.6.1970.
6. Sonekler, *Birlik* gazetesi, 2.10.1970.

7. Yabancı Özel Adlar, *Birlik* gazetesi, 6.11.1970.
8. Türk Dilinde Özleşme Akımı ve Biz, *Sesler*, S. 47, 1970, s. 35-48.
9. Dilimizde Vurgunun Kullanışı, *Sesler*, S. 52, 1971, s. 17-22.
10. Türk Dilinde Ad Durumu Sayısı, *Çevren*, S. 1, 1973, s. 48-53.
15. Yazınımız Üstüne Bir Gerçek, *Sesler*, S: 118, 1977, s. 59-63.
16. Devrik Tümce, *Çevren*, S. 70, 1989, s. 71-73.

Osmanlı döneminde prestij dili olan Türkçe, Balkanlarda ortak iletişim diliydi. Fakat 19. yüzyılda Osmanlı idaresinden çıkmış olan Sırbistan, Bosna-Hersek, Bulgaristan gibi yerlerde Türkçenin bu özelliğini kısa sürede yitirdiği, “Türkçenin ortadan kalktığı”\* ifade edilir. Bu dönemde Sırbistan’ın Niş, Semendire, Böğürdelen (Şabats) gibi sancaklarından zaten sayısı az olan Türk nüfus, Osmanlı idaresinde kalmaya devam eden Kosova, Sırbistan’ın güney kısımları, Makedonya gibi yerlere göçe mecbur kalmıştır. Kosova ve Makedonya’da yaşadıkları yerlerin çoğunda sayısal üstünlük veya eşitliğe sahip olan Türk nüfusu, Osmanlı idaresinin son bulduğu 1912 yılından sonra da aralıklı göç dalgalarına rağmen, bu yerlerde varlığını sürdürmüştür. Osmanlı Türkçesinin uç bölgelerini temsil eden Kosova ve Makedonya Türkçesi, 1912 yılından sonra ortak iletişim dili veya etkileyen dil statüsünden, Osmanlı bakiyesi Türk azınlığının kullandığı dil veya etkilenen dil statüsüne düşmüştür. Osmanlı idaresi boyunca Kosova ve Makedonya’da yaşadıkları yerlerde sayısal üstünlük veya eşitliğe sahip olan Türk nüfusu artık bu özelliğini de yitirmiş, bu bölgelerde konuşulan Sırpça, Arnavutça, Makedonca ve diğer dillerle yoğun bir dil ilişkisine maruz kalmıştır. Türkçe eğitimin 40 yıl boyunca durdurulması buradaki Türklerin hem Eski Anadolu Türkçesi ve Osmanlı Türkçesinden gelen miraslarını yitirmelerine hem de Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra Türkçenin yeni oluşan koşullarda gelişimine paralel gelişmekten mahrum olmuştur. Bu durum ister istemez Kosova ve Makedonya’da konuşulan Türkçenin körelmesine sebep olmuştur. 20. yüzyılda Balkanlar’da meydana gelen savaşlar, kurulan devlet ve rejimler buradaki Türkçeyi gövdesinden kopmuş ve başka bir gövdeye nakledilmiş bir uzuv haline getirmiştir. Bu uzuv eklenmediği yeni bünyeye uyum sağlayamadığı gibi kendi gövdesinden koptuğu için kendine has bazı özellikler geliştirmiştir.

1951 yılında Kosova’da Türkçe bir azınlık dili olarak kabul edilip dönemin rejiminin dil ve eğitim politikaları çerçevesinde Türkçe eğitim ve yayın faaliyetleri başlayınca öğretmenlerimiz, gazetecilerimiz, yazar ve şairlerimiz gövdesinden kopmuş bu Türkçeyle eğitim vermeye, Türkçe basın yayını geliştirmeye, Türkçeyi ve Türk kültürünü yaşatmaya gayret ediyorlardı. Makedonya’da 1944, Kosova’da 1969 yılından itibaren Türkçe gazeteler, dergiler, ders kitapları, yerel şair ve yazarlarımızın eserleri çıkmaya başladı. Türkçeye Türkçenin anayurdu Türkiye ile irtibatı kısa dalga frekansıyla dinleyebildikleri Türkiye’nin Sesi Radyosu ile sınırlı olan bu Türkçe sevdalılarından kimileri anadili olarak edindikleri yerel ağızları kullanıyor, kimileri ise bu yerel ağızların üzerine Standart Türkçeyi yerleştirmeye gayret ediyorlardı. Haliyle Standart Türkçeye kıyasla hatalı veya yanlış anlaşılabilir ifadeler, terkipler oluşturuyorlardı. Türkiye’deki edebiyat ve dil çevreleriyle iyi ilişkiler geliştirmiş olan Süreyya Yusuf, aydın diye nitelediği öğretmen, gazeteci, radyo ve televizyon program yapımcıları, çevirmen gibilerini Türkçenin Türkiye Cumhuriyeti’nde Dil Devriminden sonra gösterdiği gelişimi takip etmelerini istiyor ve telkin ediyordu. Bu telkinleri bazen bir öneri bazen eleştiri yoluyla, bazen de bir inceleme şeklinde vermeye çalışıyordu. Dilin milli kimlik ve birlik üzerindeki etkisinin büyük olduğuna inandığı için dilde ve imlada birlik fikrini savunuyor, Türkçenin zenginleştirilmesi için Türk aydınlarının yeni kavram ve kelimeler üretme çalışmalarına katkı sunmaya çalışıyordu.

Yusuf dil ve imla birliğinin gerekliliği hakkındaki görüşlerini yukarıda künyesi verilen yazılarının çoğunda tekrar etmiştir. Öz Türkçecilik hakkındaki görüşlerini Türkçede Özleşme ve Biz başlıklı

yazısında ifade eder. Bu yazıda 10. yüzyıldan itibaren Türkçeye Arapça ve Farsçadan çok sayıda kelime, terkip ve ifadelerin girdiğini, 1908 yılından itibaren ise Yeni Türkçecilerin gayretleriyle yazı dilinin konuşma diline yaklaştırılmaya çalışıldığını ifade eder. Burada Dil Devrimine hem destek verenlerin hem de karşı çıkanların olduğunu belirtir. Yusuf'a göre makul bir gerekçe olmadan körü körüne ne karşı çıkılmalı ne de desteklenmelidir. Türkçedeki her Arapça veya Farsça kelimeyi çıkarmaya çalışmak doğru değildir. Geniş halk kitlelerince anlamı bilinen *kitap, kalem, ders, sınıf, hasta* yerine *betik, yazak, öğrence, öğrenek, sayrı* kelimelerini yerleştirmeye çalışmak aşırıdır. Fakat *mütehasşıs, mütehasşıs, vasıl olmak, avdet etmek, muvaffakiyet* gibi anlamları herkesçe bilinmeyen kelimelerin kullanılmasında ısrar etmek de anlamsızdır. Bunların yerine *uzman, duygulu, varmak, geri dönmek, başarı* gibi kelimeler daha yerinde olur. Aynı şekilde özellikle Kosova Türklerinin çeviri yoluyla Türkçe konuşma ve yazılarında kullandıkları *orjinel, progresif, literatür, ideoloji, teoretik, abstrakt, statü, aspekt* gibi Batı kökenli kelimeler yerine Türkçe *özgün, ilerici, yazın/edebiyat, ülkücülük, kuramsal, soyut, tüzük* gibi kelimelerin kullanılmasını önerir. Bu kelimelerden *ilerici* ve *ülküçülük* Güncel Türkçe Sözlük'te *progresif* ve *ideoloji*'den farklı anlamları karşılar. *Statü* yerine *tüzük* anlamı ise isabetli bir karşılıktır. Zira Güncel Türkçe Sözlük'te *statü* kelimesinin üçüncü anlamı *tüzük* olarak verilmiştir. Fakat bu kullanım günümüz Türkçe konuşma ve basın dilinde seyrekdir.

Yusuf yazılarında günümüzde duymaya alışık olmadığımız bazı Öz Türkçe kelimeler de kullanır. Örneğin *duygun (bilinen, malum), duruşma (kavga), özbenliksel (nesnel), ekin (kültür), yeğnisemek (gözardı etmek, ihmal etmek, yok saymak), varlanmak (varoluş, ortaya çıkma), tüze (hak), çelişme (polemik), tanıtı (delil), değim (kıymet, değer), değimli (-mAyA değer)* vb. Yusuf'un kullandığı bu kelimelerin çoğu TDK'nin 1935 tarihli Türkçeden Osmanlıcaya Cep Kılavuzu adlı karşılıklar sözlüğünde yer alır. Bundan aslında Süreyya Yusuf'un Türkiye'deki dil gelişmelerini ve buna ilişkin kaynakları takip ettiği anlaşılıyor.

Süreyya Yusuf, Kosova'da konuşulan yerel ağızların yazı diline dönüştürülme fikirlerine şu sözlerle karşı çıkar:

Gerçi anayurt ile burada kullanılan Türkçe arasında büyük denecek kadar ayrılıklar vardır. Fakat bunlar başlı başına ayrı birer dil yaratacak nitelikte değildir. Çünkü dilimizin temel özellikleri sayılmakta olan öğelerde gerçek bir ayrılık yoktur. İleri sürülebilecek ayrılık, burada kullandığımız dilin anlatım kısırlığı ve sözlük yoksulluğudur. Bunlar da dilimizin uzun bir süre olumsuz koşullar altında bocalamasından doğan bir durumdur. Buna göre, bütün Türklerin kullandıkları bir tek yazın dili vardır. Anayurtta onanmış olan biçimi ve tuttuğu yolu, Türkiye dışında yaşayan Türkler için de biricik biçim ve tek yoldur. Bugün de, bunca yıl doğal bir gelişmeden yoksun kalan dilimizin sağlam ve düzgün bir duruma getirilmesi için olumlu koşullardan yararlanarak elden gelenin yapılması gerekirken, çabuk gelişmesini önleyecek kimi yapay ayrılıkların ortaya atılması, sadece bilinçsizliğin bir belirtisi olabilir. Yerel ağızlar durumuna düşmüş olan dilimizin gereken bir kerteğe ulaşması için, anayurttaki Türkçenin eriştiği düzeyden yararlanarak yitirilen zamanın doldurulması, bugün artık sadece dildilerin değil, tüm aydınların ertelenmez yükümlülüğüdür. Anayurttaki yazın dilinin gelişmesini, şimdiki sorunlarını, dil akımlarının nitelik ve yönelimlerini yakından tanımak, tuttuğu olumlu yolunu bilinçli ve bilimsel olarak izlemek gerekir. (Yusuf, 1984, s. 19)

Yukarıda verdiğimiz örneklerde günümüz perspektifinden Süreyya Yusuf'un Öz Türkçede aşırılık karşıtı duruşuyla çelişkili gibi görünse de aslında o, Türk Dil Kurumu yayınlarını esas alarak kelime



seçimi yapmış görünmektedir. Dil Devriminin dinamizminden dolayı bazı kelimelerin onar yıllık dönemlerde bile kullanımdan düştüğü, yerlerine yeni şekillerin tercih edildiği farklı çalışmalarda ifade edilmektedir. Dil Devriminin bu dinamizmi Tahsin Yücel'in Dil Devrimi ve Sonuçları adlı kitabının ikinci baskısına yazdığı önsözdeki şu sözlerinden anlaşılabilir:

Bu çalışmanın ilk basımını, daha doğrusu ilk biçimini hazırlarken, bütün bu savları inceden inceye gözden geçirmiş, elden geldiğince nesnel kalabilmek için, onları savunucularının bile hiçbir zaman gerçekleştiremedikleri bir bütünlük ve tutarlılık içinde sunmaya çalışmışım. Aynı çalışmayı on üç yıl sonra yeni bir biçimde sunmam gerekince, o günden bugüne söylenenleri de değerlendirmek istedim, ama yeni bir sav bulamadım. (...)

Karşı savlara hemen hiçbir şey eklenmediğini düşündüğüme, savduğum doğruları, saptadığım olguları da "kuşku" bulmadığıma göre, bu denemeyi ilk biçimiyle sunmak varken, ne diye yeniden yazdığım sorulabilir. Söyleyeyim. Bir kez, şimdi olduğu gibi o günlerde de yazılarımı oldukça arı bir Türkçeyle yazmama karşın, on üç yıl önceki dilim bayağı eskimiş göründü bana (Yücel, 2016).

Sonuç olarak, Türkiye Türkçesinin merkezi olan İstanbul'a olan mesafe ve Osmanlı sonrası dönemde bu topraklarda yaşayan Türklerin karşılaştıkları durumların Türkçenin Kosovalı Türklerce etkili ve güzel konuşulmasına olumsuz etkileri olmuştur. Buradaki Türklerin yaşadıkları ortamın sosyokültürel ve demografik yapısı nedeniyle etnik kimlik konusunda tereddütleri olması kaçınılmaz olmuştur. Özellikle 1970'li yıllardan itibaren Kosova nüfusunun %1-1,5 oranını oluşturan Türklerin varlığı, dil ve milli mensubiyet bilincinin bu denli canlı olmasında Süreyya Yusuf ve onun gibi düşünen veya hareket eden az sayıda aydınımızın katkısı yadsınamazdır. Bu nedenle kendini Kosova Türkü kabul ve beyan edenlerin, sayıları az olan bu aydınlarımıza şükran borçlarını hatırlamaları ve başkalarına hatırlatmaları gerekir.

#### **KAYNAKLAR:**

Yusuf, Süreyya. *Dil Çalışmaları*. Priştine: TAN Yayınları, 1984.

Yücel, Tahsin. *Dil Devrimi ve Sonuçları*. İstanbul: Can yayınları, 2016.

*Türkçeden Osmanlıcaya Cep Kılavuzu*. İstanbul: T.D.K., Devl

## **TÜRK KURULTAYLARI DİL POLİTİKALARI VE SONUÇLARI**

**Prof. Dr. İsmet ÇETİN\***

### **ÖZET**

Sovyetler Birliği'nin varlığına son verilmesi ile devletlerarası ilişkiler yeniden şekillenmiş, belirlenip uygulanan politikalar gözden geçirilmiş ve yeni yeni politikalar üretilip uygulanmaya başlanmıştır. Türkiye de bu gelişmeleri dikkate alarak yeni politikaların belirlenip uygulanması yönünde çalışmalarını sürdürmüştür. Türkiye'de merkezi hükümetler ve üniversiteler tarafından yapılan çalışmalar, belirlenen politikalar yanında sivil alanda da çalışmalar yapılmış ve yapılmaktadır.

Sivil alanda yapılan çalışmalardan biri TÜDEV (Türk Devlet ve Topulukları Dostluk, Kardeşlik ve İşbirliği Vakfı'nın 1993 yılından itibaren yaptığı kurultaylardır. Türk devlet ve toplulukları ile dost ve kardeş ülkeler arasında işbirliği, dostluk ve kardeşlik bağlarını geliştirmek amacıyla yapılan kurultaylar, Türk devlet ve topluluklarını merkeze almıştır. Kurultaylarda toplum ve devlet hayatının bütün yönleri ele alınarak yeni politikaların üretilmesi ve uygulanması için komisyonlar

oluşturulmuş, ele alınan konular bilimsel anlayışla tartışılmıştır. Bu komisyonlardan Dil-Alfabe Komisyonu, Eğitim ve Bilim Komisyonu ile Kültür Komisyonu, adlarından da anlaşıldığı gibi eğitim, dil ve kültür konularında çalışmalarını sürdürmüşlerdir.

Türk toplulukları arasında kültürel birliğin yeniden inşası, ortak Türkçenin oluşturulması, alfabe birliğinin sağlanması gibi milli birliğin inşası için gerekli birçok konunun ele alındığı Eğitim ve Bilim Komisyonu, Dil-Alfabe Komisyonu ile Kültür Komisyonlarında tespit edilip uygulanması tavsiye edilen dil, politikaları Türk devletleri ve toplulukları arasındaki devlet ve toplum hayatında her türlü birlikteliğin sağlanmasında önemli olmuştur.

Bildiride: Türk Devlet ve Toplulukları Dostluk, Kardeşlik ve İşbirliği Kurultaylarında Eğitim ve Bilim Komisyonu, Dil-Alfabe Komisyonu ile Kültür Komisyonunda tespit ve tavsiye edilen dil politikaları ile uygulamaların günümüzdeki durumu hakkında tespitler ele alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** TÜDEV, Türk Kurultayları, Türkçe, Dil Politikaları

Toplumların organize olduğu üst kurum olan devletler, kendi sınırları içinde yaşayan toplumun, siyasi birliğini ve varlığını koruyup devam ettirmekle yükümlüdürler. Bunun için kendi içinde bazı düzenlemelere gidecekleri gibi kendi dışında olan devletlerle ortaklıklar tespit edip işbirlikleri kuracaklardır. Devletlerarası ilişkiler ya da işbirliği inşasında temel düşünce; devletin, dolayısıyla devlet çatısı altında yaşayan toplumun bekasını korumayı amaç edinmesidir.

Devletlerarası ilişkiler komşuluk, ekonomik faktörler olan mal, sermaye ve işgücü, girişimcilik, savunma gibi çeşitli alanlarda stratejik işbirlikleri olarak öne çıkar. Ancak bütün bunların öncelik kazanması, özellikle Türkiye için birinci derecede soy, tarihi ve kültürel birlikleri olan devletlerarasında oluşturulan işbirlikleridir.

SSCB'nin dağılması ve bağımsızlığına kavuşan Türk Devletleri; soy, tarihi ve kültürel kodlarının aynı olması münasebetiyle ortak kimliğe sahip devletlerdir. Devlet adlarının farklılığa rağmen, onların “Türk Cumhuriyetleri”, “Türk Devletleri”, “Türkî Devletler” olarak adlandırılmaları da buna işaret eder. Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan ve Kırgızistan'ın katılımlarıyla 20-21 Ekim 2011 tarihinde toplanan “Türk İş Konseyi”, aynı ülkelerin katılımıyla “Türk Konseyi Sekreteryası”, 2013 tarihinde Türkmenistan ve “Türk Dili Konuşan Ülkeler İşbirliği Konseyi” adıyla toplanmış, 2018 yılında yapılan 6. Zirveye Özbekistan, 2019 yılında yapılan zirveye Macaristan da katılmıştır. 2021 yılında teşkilatın adı, “Türk Devletleri Teşkilatı” olarak değiştirilmiş ve günümüzde aynı isimle devam etmektedir.

19. yüzyıldan itibaren Türkiye ile Türk dünyası ilişkileri, hem devletlerin karşılıklı ilişkileri, hem dünya devletleri arasındaki işbirlikleri alanında olumlu gelişme göstermiştir. Özellikle 20. yüzyılın başında I. Dünya Savaşı ve sonrasındaki gelişmeler, Sovyetler Birliği'nin kurulması, bu dönemde Türk dünyasındaki ilmi ve siyasi gelişmeler, özellikle bütün Türk dünyası için siyasi ve kültürel önemi olan 1926 Bakü Kongresi, Türkiye ve Türk gruplarındaki alfabe değişiklikleri, yeni kimlik edindirme politikaları milletin geleceği için önemlidir.

1927 yılından sonra Türkiye ile Türk dünyasının hemen her alanda irtibatının kesilmesi, sadece Türkiye için değil, Türkiye'nin Türk dünyasıyla ilişkileri ve Türk dünyasının geleceğiyle ilgili endişelerini artırmaktadır. Ancak, Mustafa Kemal Atatürk'ün Cumhuriyet'in 10. yılında söylediği yol gösterici, devletin strateji belirlemede rehber olan şu sözleri Türkiye'nin Türk dünyasıyla ilgili hazırlıkları mecbur kılmaktadır: *“Bugün Sovyetler Birliği dostumuzdur, komşumuzdur, müttefikimizdir. Bu dostluğa ihtiyacımız vardır. Fakat yarın ne olacağını kimse bugünden kestiremez. Tıpkı Osmanlı gibi, tıpkı Avusturya-Macaristan gibi parçalanabilir, ufalanabilir. Bugün elinde sınıksız tuttuğu milletler avuçlarından kaçabilirler. Dünya yeni bir dengeye ulaşabilir. İşte o zaman Türkiye ne yapacağını bilmelidir... Bizim bu dostumuzun idaresinde dili bir, inancı bir, özü bir kardeşlerimiz vardır. Onlara sahip çıkmaya hazır olmalıyız. Hazır olmak yalnız o günü susup beklemek değildir. Hazırlanmak lazımdır. Milletler buna nasıl hazırlanır? Manevi*

*köprülerini sağlam tutarak. Dil bir köprüdür... İnanç bir köprüdür... Tarih bir köprüdür. Köklerimizimize inmeli ve olayların böldüğü tarihimizin içinde bütünleşmeliyiz. Onların (Dış Türklerin) bize yaklaşmasını bekleyemeyiz. Bizim onlara yaklaşmamız gerekli...”* Atatürk’ün bu sözlerinden başka 1937 yılında Türkiye, İran, Irak ve Afganistan arasında imzalanan Sadabat Paktı’nın Atatürk’ün düşüncesindeki “Uluğ Türkistan” a giden yolun açılmasında önemli bir yol olduğu da Yuvalı (2008) tarafından ifade edilmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluş döneminden itibaren Türk dünyasını kapsayacak bir alan olarak Türklük bilimiyle ilgili akademinin kurulması Mustafa Kemal’in talimatlarıyla hayata geçirilir. 12 Kasım 1924 (12 Teşrinisânî 1340)’te Atatürk’ün başkanlığındaki Bakanlar Kurulu’nun 1111 numaralı kararı ile İstanbul Darülfünûn bünyesinde Türkiyat Enstitüsü kurulur ve Köprülüzâde Mehmed Fuad’ın yönetiminde faaliyetlerine başlar. Enstitü, Türkiye Cumhuriyeti’nde Bakanlar Kurulu kararı ile kurulan akademik bir kurum olmak münasebetiyle devletin resmî ideolojisini, buna bağlı olarak da Türk dünyasıyla ilgili politikalarının göstergesidir.

Akademik alanda faaliyetlerini yürüten Türkiyat Enstitüsü dışında Türk dünyası ile ilgili resmî kurumlar tarafından şüphesiz birçok çalışma yapılır. Ancak, resmi kurumların Türk dünyasıyla ilgili çalışmaların uluslararası platformdaki sınırlılığı dikkate alınarak, hem akademik hem politik sınırsızlığı olması bakımından faydalı olacağı düşüncesiyle Türklük bilimi alanında çalışan akademisyenler tarafından Prof. Dr. Abidin İtil başkanlığında Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü kurulur. Bu iki kurum dışında çeşitli fikir kulüpleri, siyasi partiler ve vakıflar da Türk dünyasıyla ilgili siyasi ve kültürel alanda çalışmalar yaparlar.

1552 yılında Kazan Hanlığı’nın düşmesiyle başlayan Rus işgali, 1920 yılında Buhara Hanlığı’nın Buhara Halk Cumhuriyeti’ne dönüşmesi ve 1924 yılında kendini lağvederek Sovyetler Birliğine katılmasıyla tamamlanmıştır. Yüzlerce yıl süren Rus işgali 1991 yılında Azerbaycan (30 Ağustos), Özbekistan (31 Ağustos), Kırgızistan (31 Ağustos), Türkmenistan (27 Ekim) ve Kazakistan (16 Aralık)ın bağımsızlıklarını ilan etmeleriyle kısmen sona ermiştir. Sovyetler Birliği’nden ayrılan başta Rusya Federasyonu olmak üzere diğer devlet sınırlarında yaşayan Türk grupları da buldukları ülkelerde kısmi olarak birtakım kültürel haklar elde ettiler. İlk olarak Türk devletlerinin Türkiye tarafından tanınması, Türkiye’nin Türk dünyasıyla ilgili yeni politikalar üretip uygulayacağına işaret etmektedir. 1927 yılında Türk Ocakları ve İnönü Başbakanlığındaki Türkiye Cumhuriyeti hükümetinin Türk dünyasına yönelik politikasını –dönemin şartlarının getirdiği mecburiyetten- dondurması ile başlayan resmî tavır, 1991 yılından itibaren yeniden hayata geçirilecektir. Zira Sovyetler Birliği’nin dağılması sonrasında bağımsızlığını elde eden Türk Cumhuriyetleri ile Türkiye Cumhuriyeti arasındaki ilişkilerin boyutları ve işleyişi, Türk milletinin ortak geleceği açısından büyük bir önem taşımının yanında Türk Devletlerinin yöneticilerinin gelecek perspektiflerinin şekillenmesinde örnek olacağı gibi dünyada barış, istikrar ve refahın artması çabalarına da örnek teşkil ederek katkıda bulunacaktı.

Türkiye, Mustafa Kemal Atatürk’ün “Onların (Dış Türklerin) bize yaklaşmasını bekleyemeyiz. Bizim onlara yaklaşmamız gerekli” tavsiyesini dikkate alarak, Türkiye dışındaki Türk gruplarıyla ilgili çalışmalarını kesintisiz devam ettirdi. Sovyetler Birliği’nin varlığının sonlanmasıyla bağımsızlığını kazanan Türk devletleri ve diğer Türk grupları ile yeniden tanışıklık kurup ortak politikalarını belirledi, birçok alanda işbirliği yaptı. Bunlardan biri, 20 Ekim 1993 yılında Alparslan Türkeş’in başkanlığında “21. yüzyılda Türk devlet ve topluluklarını çağın ihtiyaçlarına cevap vermek için dayanışma ve işbirliği sağlayarak medeni ve kalkınmış milletler ailesi arasında itibarlı bir yer edinmelerini sağlamak” amacıyla kurulan Türk Devlet ve Toplulukları Dostluk, Kardeşlik ve İşbirliği Vakfı’dır.

Alparslan Türkeş’in öncülüğünde 21-23 Mart 1993 tarihleri arasında Antalya’da “Türk Devlet ve Toplulukları Dostluk, Kardeşlik ve İşbirliği Kurultayı” düzenlenir.

Konumuz olan kurultaylardan ilki, TÜDEV'in kuruluşundan önce, Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Turgut Özal ve Başbakan Süleyman Demirel'in katılımları, Alpaslan Türkeş'in önderliğinde Prof. Dr. Abdulhalük M. Çay, Prof. Dr. Ahmet B. Ercilasun, Prof. Dr. Dursun Yıldırım ve Prof. Dr. Sencer İmer'in düzenleme kurulunu oluşturdukları "Türk Devlet ve Toplulukları Dostluk, Kardeşlik ve İşbirliği Kurultayı" adıyla 21-23 Mart 1993 tarihlerinde Antalya'da yapılar (TÜDEV 1993).

Düzenlenen Kurultaylar; "Bağımsız Türk devletleri ve diğer Türk toplulukları ve gruplarının temsilcilerini bir araya toplayıp tanıştırmak, aralarındaki dostluk, kardeşlik ve işbirliği bağıni geliştirmek; ortak problemlere birlikte çözüm aramak ve işbirliği imkânlarını arttırmak; Türk Devletlerinin dünya ile ilişkilerinin geliştirilmesinde yardımcı olmak; Türk Devlet ve toplulukları arasında sınaî ve teknolojik kalkınma, ekonomik ilerleme ve refah yolunda iş birliğini yapmak; Türk Devlet ve toplulukları arasında hukukun, insan haklarının, çok partili demokrasinin yerleşmesi, gelişmesi yolunda iş birliği ve ortak çalışmalar yapmak; Türk dilinin ve kültürünün Türk milletini teşkil eden halklar ve topluluklar arasında karşılıklı alış verişini zenginleştirmek ve böylece yeni oluşum ve gelişimlerin ortaya çıkmasına yardımcı olmak. Bu yolu izleyerek Türk kültürünün zenginliklerini evrensel kültüre kazandırarak insanlığın ilerlemesine ve refahına katkıda bulunmayı amaç edinmiştir.

İlki 1993 yılında yapılan ve Türk Kurultayı olarak anılan "Türk Devlet ve Toplulukları Dostluk, Kardeşlik ve İşbirliği Kurultaylarının sonuncusu, "Türk Devlet ve Cemiyetlerinin Dostluk, Kardeşlik ve Emekdaşlık Kurultayı" adıyla 17-19 Kasım 2007 tarihlerinde Azerbaycan Cumhurbaşkanı İlham Aliyev'in himayesi ve katılımları, Türkiye Cumhuriyeti Başbakanı R. Tayyip Erdoğan, KKTC Cumhurbaşkanı Mehmet Ali Talat ve diğer Türk devlet ve topluluk temsilcilerinin katılımlarıyla Bakü'de yapılmıştır.

I. Türk Kurultayı'nda tartışılan ve sonuç bildirgesinde, katılımcı temsilcilerin oy birliği ile kabul edilip kamuoyuna duyurulan konular, Türk dünyasının toplum ve devlet hayatının her alanıyla ilgili konulardır. Bunların içinde özellikle kültürel birliktelik ve bunun için üretilmesi ve uygulanması gereken politikalar önemli yer tutmaktadır. Bu çerçevede 'Dil Birliği'nin sağlanması merkezi düşüncesinde kültür ve eğitim politikalarıyla ilgili hususlar oldukça önemlidir.

I. Kurultayda, konumuz olan dil politikalarıyla ilgili görüşmeler, Prof. Dr. A. Bican Ercilasun'un başkanlığında toplanan "Dil, Alfabe Komisyonu"dur. Komisyonda alınan kararlar, sonuç bildirgesinde açıklanmıştır.

Komisyona katılan delegeler bütün Türk Cumhuriyet ve Topluluklarının ortak yazı dilinde ve ortak alfabede birleşmeleri gerektiği görüşünü benimsemiştir. Ancak, ortak yazı dilinde birleşebilmek için; Türk lehçelerinin ve edebiyatlarının öğrenilmesi, Türk devlet ve toplulukları arasında öğrenci ve bilim adamı değişimi, Türk lehçeleriyle ilgili çalışmaların teşviki, terim birliği konusunda çalışılması, ortak gramer ve yazım kurallarının belirlenmesi, bütün Türk dünyasının ortak olarak kullanabileceği 34 harfli çerçeve alfabenin benimsenmesi ve ilgili devlet ve hükümetlere tavsiye edilmesi, bunun için girişimde bulunulması kabul edilmiştir. Aynı konu, Prof. Dr. Dursun Yıldırım Başkanlığında oluşturulan "Kültür Komisyonu" ile Prof. Dr. Yahya Akyüz başkanlığında oluşturulan "Eğitim-Bilim Komisyonu"nda görüşülmüş, ortak Türk edebiyatı, Türk terminoloji lügati oluşturulması ile Latin alfabesine geçilmesine yönelik karar ve tavsiyeler delegelerin ortak görüşü olarak kayda geçirilmiştir. Alınan kararlar Kurultay Sonuç Bildirgesi ile duyurulmuştur.

Kurultay Sonuç Bildirgesi'nde "Kurultayımız, karşılıklı alâka ve münasebetlerin geliştirilmesi yoluyla bütün Türk Cumhuriyet ve Topluluklarının ortak yazı dilinde birleşmesi gerektiği görüşünü benimsemiştir. Yine Kurultayımız, dil alfabe komisyonu raporunda belirtilen 34 harfli alfabenin, Türk Devlet ve Topluluklarının ortak çerçeve alfabesi olarak benimsenmesini kabul etmiştir" (Kurultay-1993:184).

I. Türk Devlet ve Toplulukları Dostluk, Kardeşlik ve İşbirliği Kurultayı'nda alınan kararlar, dönemin T.C Cumhurbaşkanı Turgut Özal, KKTC Cumhurbaşkanı Rauf Denktaş, T.C. Başbakanı Süleyman Demirel, Azerbaycan Başbakanı Alî Mövsimov, Kazakistan adına Enformasyon Bakanı Haltugbay Sastımbayev, T.C. Devlet Bakanı Erdal İnönü, Kırgızistan Parlamento Kültür, Dil ve Tarih Komisyonu Bşk. T. Kasım Begov, Özbekistan Milletvekili Nur Ali Kabul ile Kurultay'ın fikrini teklif edip gerçekleşmesini sağlayan MHP Genel Başkanı Alparslan Türkeş ile Türkmenistan ve Macaristan adına katılan büyükelçiler ve bütün Türk gruplarından gelen yüzlerce delegenin katılımlarıyla kabul edilmiştir.

1994 yılında 2.si yapılan kurultayda ortak alfabe ve ortak Türkçe konusunda alınan kararlar tekrarlanmıştır. Eğitim ve Öğretim Komisyonu raporunda “önceki alfabelerle yazılmış önemli ilim ve kültür eserlerinin yeni alfabeyle aktarılması”nın gereği kayda alınırken “Türk Devlet ve Toplulukları arasında ortak bir "Türklük Dünyası Araştırmaları Akademisi"nin kurulması vurgulanmıştır. Aynı komisyon raporunda “Türk Devlet ve Topluluklarında Lehçelerin karşılıklı öğretim ve eğitimin geliştirilmesi ile ilgili olarak kurulmuş merkezlerin güçlendirilmesi ve sayılarının artırılmasının teklifi karara bağlanmıştır.

3. ve 4. Kurultaylarda da aynı kararlar alınmış, alınan kararların ilgili hükümetlerce takip edilmesi konusu hem komisyon raporlarında yer almış hem de kurultay delegelerinin oylarıyla kabul edilmiştir. İlk kurultayda dile getirilen eğitim ve eğitim diliyle ilgili konular dördüncü kurultayda yeniden gündeme alınmış, sonuç raporunda dikkat çekilmiştir: “*Türkçe'nin yayıldığı alanlardaki lehçe ve şivelerinin korunması, geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi yanında, ortak yazı dili olarak Türkiye Türkçesinin benimsenip yaygınlaştırılması gereğine; Türk Dünyasındaki her derece ve türdeki okullarda ve yaygın eğitim kurumlarında Türkiye Türkçesinin öğretiminin desteklenmesine...*” (Kurultay 4:330).

5. Kurultayda dil birliğinin sağlanması üzerinde durulmuş, ayrıca Kültür Komisyonu sonuç raporunda terim birliği konusu yer almıştır. Aynı raporda Türk dünyasının yazarlarının bir araya getirilmesi, bunun için Türk dünyası yazarlar birliğinin kurulmasının gereğine işaret edilmiş.

Daha önce alınan kararlar 6. Kurultayda da tekrarlanmış, ayrıca Türk dünyası yazar ve sanatçılarının ödüllendirilmesinin gereğini sonuç raporunda kayda geçmiştir.

7. ve 8. Kurultaylarda da benzer konular dile getirilmiş, Türk Dünyası'nda ortak Türk Dili ve Türk Tarihi ders kitaplarının bir an önce lehçelere çevrilerek okutulmasının gerekliliği vurgulanmış. Ortak edebiyat ürünlerinin Türk lehçelerine aktarılması, eğitimde işbirliğine gidilmesi, bunların hayata geçirilmesi için Türk Dünyası Üniversiteler Arası Üst Kurulu kurulması ve Türk Dünyası Eğitim Kurultayının düzenlenmesi teklif edilmiş.

8. Kurultayın Kültür Komisyonu sonuç raporunda “*Türk dünyasında ortak iletişim dilinin geliştirilmesi için mevcut çalışmaların artırılarak devam ettirilmesi, kültür birliğini bozan her türlü girişimin engellenmesi ve mutlaka alfabe birliğine gidilmesi...*” (Kurultay-8:597-603) ifadesi yer almıştır.

9. Kurultayda; Türk Cumhuriyetleri ve Batı Avrupa'nın da içinde olduğu Türk topluluklarının yaşadığı yerlerde Türk Kültür Merkezlerinin açılmasını ve söz konusu merkezlerde Türkiye Türkçesi, Türk kültür ve sanatıyla ilgili kurs ve çalışmaların geciktirilmeden yapılmasının zaruret olduğu vurgulanır (Kurultay 9:400).

10. Kurultayda da daha önceki kurultay raporlarında yer alan hususlar tekrarlanmış, “Ortak alfabe, mukayeseli sözlük, mukayeseli gramer, mukayeseli imla, iletişim dili gibi alanlarda Türk dili ile ilgili mukayeseli çalışmaların yapılması kayda geçirilmiş.

Türk dünyasında ortak alfabenin kullanılmasıyla ilgili ortak görüş 2017 yılında Bakü’de toplanan son kurultayda da dile getirilmiş, bilgisayar ortamında Türk lehçeleri arasında metin aktarımı yapacak yazılımın oluşturulması, ortak Türk alfabesinin bilgisayar ve telefonlara uyarlanabilir yazılımının oluşturulması ve genel dil politikalarının Türk Dil Kurumu tarafından yürütülmesine dair kararlar alınmıştır (Kurultay 11:363-376).

<b>Kurultay Tavsiye Kararları</b>	<b>Uygulamalar, Tespitler</b>
<p><b>Türk Dünyasında Ortak Alfabenin oluşturulması: 1993 yılında yapılan ilk kurultaydan sonra bütün kurultaylarda işlenen, tavsiye edilen konudur.</b></p>	<p>20. yüzyılın başından itibaren “o günkü Türk dünyasının medeniyete yönelişinin” işareti olan Latin esaslı Türk alfabesiyle ilgili çalışmalar Azerbaycan’da 1922 yılından itibaren olgunlaşmış, 1926 Bakü Türkoloji Kongresinde kabul edilerek bütün Türk topluluklarına taşınmış, ancak büyük kitleler tarafından kabul gören alfabe 1939 yılında yasaklanmış, yerine Kiril alfabesi kabul edilmiştir (Öner 1998). Bu dönemden itibaren Sovyetler Birliği ve sınırları içinde kalan Türk toplulukları Kiril; Irak, İran, Afganistan, Suriye devletleri içinde yaşayan Türk grupları Arap; Türkiye, Kıbrıs ve Batı Avrupa’daki Türkler de Latin esaslı alfabe kullanmışlar.</p> <p>Sovyetler Birliği’nin dağılma sürecine girdiği dönemden itibaren yeniden başlayan alfabe çalışmaları, 18-20 Kasım 1991 yılında Marmara Üniversitesi’nde düzenlenen çalıştayda 34 harfli alfabe kabul edilmiştir. Bu alfabe, Türkiye’de kullanılan 29 harfli Latin esaslı alfabeyle “ä, x, ñ, q, w” harflerinin eklenmesiyle oluşturulmuştur.</p> <p>Azerbaycan Cumhuriyeti’nde 1991 yılında Latin alfabesine geçiş kabul edilmiş, 1991 - 2001 yılları arasında geçiş süreci yaşanıp Latin ve Kiril alfabeleri kullanılmış, 2001 yılından itibaren tamamen Latin alfabesine geçilmiştir.</p> <p>Türkmenistan’da 2 Eylül 1993 tarihinde Latin alfabesine geçme kararı alınmış, kabul edilen alfabe 1995 yılında yeniden gözden geçirilmiş ve bugünkü şekliyle kabul edilmiştir. Ancak 1991 yılında tespit edilen ortak Türk alfabesine uygunluk göstermemektedir.</p> <p>4. Kurultaya katılan Türkmenistan delegesi Yeğen Atagariyev; “Şu an Türkmenistan Latin Alfabesine geçti. Bir kelimeyi iki kere okudun mu, hemen anlaşılıyor” cümlesinden de anlaşıldığı gibi Türkmenistan’ın kabul edip uygulamaya koyduğu Latin alfabesinin zorluğuna işaret etmekte (Kurultay 4:184).</p> <p>Kazakistan’da 12 Nisan 2017 yılında Latin alfabesine geçme kararı alınmış, uygulama 2025 yılına bırakılmıştır. 34 harfli ortak Türk alfabesi esas alınmak suretiyle taslak alfabeler belirlenmiş ve alfabe çalışmaları devam etmektedir (Kabadayı 2020; Gökdağ 2020).</p> <p>Özbekistan’da 1993 yılında kabul edilip uygulanmaya başlayan Latin alfabesi, 1995 yılında gözden geçirilmiş, Özbek edebî dilinin fonetik özelliklerine uygun olmayan harfler konularak ortak Türk alfabesinden uzaklaştırılmıştır (Kocaoğlu 2020).</p> <p>1989 yılında Latin alfabesine geçme kararı alan Moldova’da 1993 yılından itibaren Gagavuzlar Latin alfabesini kullanmaya başlamışlar (Argunşah 2020).</p>

	<p>Kırgızistan, Latin alfabesiyle ilgili bir karar almamıştır. Ancak Türk Devletleri Teşkilatı Aksakallar Heyeti üyeliğine yeni seçilen Kırgız Cumhuriyeti Meclis Eski Başkanı Medetkhan Sherimkulov, 2022 yılında Türk Dil Kurumu tarafından Bursa’da yapılan alfabe çalıştayında, Kırgızistan’ın da Latin alfabesine geçmesine dair olumlu düşüncelerini dile getirmiştir. Buna rağmen alfabe değişikliğiyle ilgili olumlu bir gelişme olmamıştır.</p> <p>2023 yılı Mayıs ayında Kazakistan’da yapılan alfabe çalıştayında, Türk devletlerinin 34 harfli ortak Türk alfabelerine geçmeleri gerekliliği vurgulanmıştır.</p> <p>Rusya Federasyonu içinde özerkliğe sahip olan Tataristan’da 1996 yılından itibaren resmi olmasa da 34 harfli ortak Türk alfabesi /Yañalifle/ ile kitap ve dergi yayımlanmaya başlanmıştır. 15 Eylül 1999 yılında kabul edilen yeni alfabe 1 Eylül 2011 tarihine kadar Kiril alfabesiyle birlikte kullanılır. Ancak Rusya Federasyonu yasalarına uygun olmadığı gerekçesiyle Kiril alfabesinin kullanılmasına devam edilir (Şahin 2003).*</p>
	<p>Türk dünyasında ortak alfabe kullanımı konusunda Ahmet Bican Ercilasun’un şu cümleleri Türk bilinçaltını aktarması bakımından önemlidir kanaatindeyiz: <i>“Mademki akrabayız, öyleyse kullanacağımız alfabeler de akraba olmalı ve mümkün olduğu kadar birbirine yakın olmalıdır. Bugün bütün Türk dünyasındaki yöneliş Latin esaslı alfabelere doğru olduğuna göre alfabelerin akrabalığı konusunda herhangi bir anlaşmazlık, herhangi bir problem yoktur. Çünkü bütün Latin esaslı alfabeler birbirleriyle akrabadır. O hâlde problem olabilecek nokta nerededir? Bu alfabelerin mümkün olduğu kadar birbirlerine yakın olması meselesinde”</i> (Ercilasun 2020:13).</p>
<p><b>Ortak Türk dili, edebiyatı, tarihi oluşturulması için akademik, kültürel ve politik birimlerin kurulması</b></p>	<p><b>TİKA (Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı):</b> Başta Türk Cumhuriyetleri olmak üzere, ülkemizin tarihi kültürel bağlarla sıkı sıkıya bağlı olduğu tabii coğrafyası ile güçlü bir işbirliği geliştirmek üzere 1992 yılında kurulmuştur. TİKA, bugün 61 ülkede 63 Program Koordinasyon Ofisi ile 150 ülkede faaliyet göstermektedir. Türkiye, TİKA aracılığı ile dost, kardeş ve akraba ülkelere yönelik olarak yaptığı çalışmaların temelinde bir barış kuşağı oluşturma çabası bulunmaktadır (<a href="https://www.tika.gov.tr/tr/sayfa/tarihce-222">https://www.tika.gov.tr/tr/sayfa/tarihce-222</a>).</p> <p><b>TÜRKSÖY:</b> Türk Dünyasında kurulan ilk işbirliği teşkilatı olan Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı TÜRKSÖY; 1993 yılında, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan ve Türkiye Cumhuriyeti kültür bakanları tarafından imzalanan anlaşmayla kurulmuştur. Kurucu üyeler dışında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti; Rusya Federasyonuna bağlı Tataristan, Başkurdistan, Altay, Saha, Tıva ve Hakas Cumhuriyeti ve Moldova’ya bağlı Gagavuz Yeri TÜRKSÖY’a gözlemci üye olarak katılmışlardır (<a href="https://www.turksoy.org/tarihce">https://www.turksoy.org/tarihce</a>).</p> <p><b>Türk Akademisi:</b> 3 Ekim 2009 tarihinde Nahçıvan’da düzenlenen Türk Dili Konuşan Devlet Başkanlarının 9. Zirvesinde Kazakistan Cumhurbaşkanı Nursultan Nazarbayev Türk dünyası ile ilgili araştırmalar yürütmekle görevli uluslararası bilimsel merkez kurmayı önermiş, öneri kabul görmüş ve 2012 yılında Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan ve Türkiye tarafından dil, edebiyat, kültür ve tarih alanlarında ortak bilimsel araştırmaları koordine etmek ve kadim Türk medeniyetinin özgün kaynaklara dayalı olarak incelenerek insanlığa olan katkısını değerlendirmek amacıyla Türk Akademisi kurulmuştur. Türk Devletleri Teşkilatı himayesinde uluslararası bir kuruluş olarak varlığını sürdürmekte olup merkezi Astana’dadır (<a href="https://twesco.org/">https://twesco.org/</a>).</p>

	<p><b>YTB</b> (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı): 6 Nisan 2010 tarih ve 5978 Sayılı kanun ile kurulmuştur. “Ortak bir tarih ve kültürü paylaştığımız soydaş ve akraba topluluklarımıza ilişkin çalışmaları yürüten YTB, Balkanlar’dan Afrika’ya, Kafkasya’dan Doğu Avrupa’ya, Merkezî ve Doğu Asya’dan Ortadoğu’ya uzanan geniş bir medeniyet havzasındaki “kardeş” olarak tanımladığımız soydaş ve akraba topluluklarımızla ekonomik, sosyal, kültürel ve akademik ilişkilerimizi her düzeyde geliştirmek, yurt dışında yaşayan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının başta anadili olan Türkçe’nin korunması olmak üzere çeşitli alanlarda faaliyette bulunmaktadır (<a href="https://ytb.gov.tr/kurumsal/baskanlik">https://ytb.gov.tr/kurumsal/baskanlik</a>).</p> <p><b>Yunus Emre Vakfı:</b> “Türkiye’yi, kültürel mirasını, Türk dilini, kültürünü ve sanatını tanıtmak, Türkiye’nin diğer ülkeler ile dostluğunu geliştirmek, kültürel alışverişini artırmak için yurt dışında kültür merkezleri kurulmasını ve işletilmesini sağlamak” amacıyla 2007 yılında 5653 sayılı kanunla kurulmuştur. Vakıf, Yunus Emre Enstitüsü marifetiyle Türkiye ve Türkiye dışında amacına yönelik hizmetlerine devam etmektedir. Günümüzde elli civarında ülkede hizmet veren Enstitü, Türkiye Türkçesinin öğretiminde dünyada geçerliğe sahip olan kurumdur.</p> <p>Bu kuruluşlar dışında Türkiye Cumhuriyeti’nin hemen bütün birimlerinde Türk dünyasına yönelik birimler oluşturulmuş, politikalar üretilip uygulanmıştır. Resmi kurumlar dışında tüzel kurumlar oluşturulmuş, bu yönde faaliyetlerini sürdürmüşlerdir.</p>
<p><b>Ortak Türkçenin Oluşturulması</b></p>	<p>Türk dünyasının ortak Türkçede buluşması/dilde birliğin sağlanması için başta Türkiye olmak üzere Türk devlet ve topluluklarında çalışmalar başlamış ve devam etmektedir. Ortak Türkçenin oluşturulması için ekonomi-politik bir itici bir gücün olması gerekmektedir. Türk devlet ve toplulukları içinde Türkiye bu güce sahip olan yegâne ülkedir.</p> <p>Sovyetler Birliği’nin dağılmasından sonra Türkiye, Türk devlet ve topluluklarından “Büyük Öğrenci Projesi” kapsamında 1992-1993 öğretim yılında Türk devlet ve topluluklarından ilk etapta on binin üzerinde öğrencinin, burslu olarak Türkiye’de öğretim görmelerini sağlamıştır. Bu sayı artarak günümüze kadar gelmiştir.</p> <p>Türkiye dışında Kazakistan’da kurulan Uluslararası Ahmet Yesevi Türk –Kazak Üniversitesi ile Kırgızistan’da kurulan Manas Üniversitesi’nde Türkiye Türkçesi eğitim dili olarak öğretilmektedir. Bunun dışında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından dünyanın çeşitli üniversitelerinde Türkçe öğretilmektedir.</p> <p>Latin harflerinin kabulünden sonra, Türkiye tarafından ilgili ülkelere gerekli destek sağlanmıştır.</p> <p>Bununla ilgili iki ülkeye yapılan yardımlar, bu konuda bir fikir verebilir.</p> <p>1994 yılında, Azerbaycan’ın Lâtin Alfabesine geçmesi dolayısıyla Türk Dili II. III. IV. Kitapları ile Azerbaycan sözlüğünden 425 bin adet kitap bastırılarak Azerbaycan Tahsil Nazırlığına teslim edilmiştir. (Kurultay-3:128).</p>



	1997 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Lâtin alfabesine geçen Türk Cumhuriyetlerine çeşitli ders kitaplarının basımı yoluyla destek verilmiştir. Bu yıla kadar Türkmenistan okullarını ihtiyacı olan 36 çeşit ders kitabı basılıp gönderilmiştir (Kurultay-5:140).
<b>Ortak Türkçe Terim Oluşturulması</b>	Türkiye’de çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından ortak terim çalışmaları ve terim sözlükleri konularında oldukça çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Kültür Bakanlığı tarafından yayımlanan “Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü” (1991) ve “Türkiye Dışındaki Türk Edebiyatları Antolojisi” (2002), Atatürk Kültür Merkezi tarafından yayımlanan “Türk Dünyası Edebiyat Kavramları ve Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü” (2001), Türk Dil Kurumu tarafından uygulanıp yayımlanmaya başlanan “Türk Dünyası Destanlarının Tespiti, Türkiye Türkçesine Aktarılması ve Yayımlanması Projesi” (2007), Türk dünyasında terimlerinin çalışmalarının değerlendirildiği Türk Dili Kurumu tarafından yayımlanan “Türk Dünyasında Terim Çalışmaları” (2023), Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan “Türk Dünyası Şiir Antolojileri, konuşma kılavuzları ile birçok resmi ve özel yayınevi tarafından yapılan çalışmalar, ortak Türkçenin hayata geçirilmesi için önemli katkı sağlamışlardır.
<b>Türk Dünyası Yazarlar/Sanatçılar Birliği</b>	Türk dünyası sanatçılarının bir araya gelebileceği birliklerin kurulması, kurultaylarda ele alınıp tavsiye edilmiştir. Sovyetler Birliği henüz varlığını sürdürürken Türkiye’de kurulan Türkiye İlim ve Edebiyat Eseri Sahipleri Birliği (İLESAM) bünyesinde 1997 ve 1999 yıllarında Türk Dünyası Yazarlar Kurultayı düzenlenmiştir. “İnsanlığın en köklü dillerinden birisi olan Türkçenin bütün lehçe ve şivelerinde konuşan halkların yazarlarının birbirlerinin eserlerini tanımalarını sağlamak, Türk lehçelerinin yazı dillerindeki ortaklıkları daha da artırmak, yazarların sanat ve kültür hayatında etkin bir şekilde yer alabilmeleri için çalışmak, telif ve tercümelelerinden doğan haklarını savunmak” amacıyla 2006 yılında Türkiye’de Avrasya Yazarlar Birliği kurulmuştur. Bunların dışında birçok vakıf ve dernek Türk dünyası sanatçılarını bir araya getirmek eserlerini Türk lehçelerine aktarmak amacıyla çalışmaktadırlar.

## SONUÇ

Türk dünyasındaki siyasi ve medeni üstünlük, 15. yüzyıldan itibaren Doğu Türklüğünden Batı Türklüğüne geçer. Türkistan’da da Temuroğulları’nın zayıflaması, yüzyılın sonunda yıkılması, Batıda Osmanlı’nın yükselmesiyle üstünlük Doğu Türklüğünden Batı Türklüğüne geçer ve dünyanın en büyük siyasî gücü de Osmanlı Devletiyle Batı Türklüğü olur (Ercilasun 2000). 16 yüzyıldan itibaren Batı Türklüğünün güçlenmesi, Doğu Türklüğünün zayıflaması ve yüzyılın ikinci yarısından itibaren 20. yüzyılın sonlarına kadar Rus işgaline maruz kalması, önce Osmanlı, 20. yüzyıldan itibaren de Türkiye’nin Türk dünyasının lideri olmasını sağlar.

Sadece Türk gruplarıyla değil, Türk kültür vadisinde bulunan bütün gruplarla siyasi, ekonomik ve kültürel alanda etkin olan Türkiye, Sovyetler Birliği’nin dağılmasından sonra Türk devlet ve topluluklarıyla yakın ilişki kurmuş, bunlara yönelik politikalar üretmiş ve uygulamıştır. Çalışmalar Türkiye Cumhuriyeti’nin resmi kurumları tarafından olduğu gibi çeşitli sivil toplum kuruluşları tarafından da yapılmıştır. Bu kuruluşlardan TÜDEV (Türk Devlet ve Toplulukları Dostluk, Kardeşlik ve İşbirliği Vakfı), önce sivil inisiyatif olarak Alpaslan Türkeş’in liderliğinde yukarıda adları geçen düzenleme kurulu marifetiyle, 1994 yılından itibaren de vakıf olarak Türk Devlet ve Toplulukları Dostluk, Kardeşlik ve İşbirliği Kurultaylarını düzenlemiştir.

Düzenlenen kurultaylarda alınan dönemin gerekleriyle ilgili kararlar, ilgili devlet ve hükümetlere bildirilmiş, bu kararlar doğrultusunda yeni politikalar oluşturulmuş ve uygulamaya konulmuştur. Bu kararlar içinde Türk dünyasında birlik düşüncesinin hayata geçirilmesinde temel dinamik olan dil konusu önemli yer tutmaktadır. 19. yüzyıldan itibaren tartışılan ve 1926 yılında Bakü Türkoloji Kongresi ile bilimsel ve siyasi olarak kabul gören ortak Türkçe düşüncesiyle ilgili çalışmalar, Sovyetler Birliği döneminde dönemin siyasi yapısına bağlı olarak devam edememiş, Sovyetler Birliği'nin dağılmasından, Türk devletlerinin bağımsızlıklarına kavuşmasından sonra Türkiye'nin öncülüğünde yeniden başlamıştır.

## KAYNAKLAR

Argunşah, Mustafa (2020). “Gagavuzların Latin Alfabesine Geçiş Süreci, Uygulamaları ve Sonuçları”, *Türk Dünyasında Ortak Alfabe: Uygulamalar, Arayışlar, Teklifler*, (Ed.: O. Yeşilot vd.). İstanbul: Ötüken Neşriyat. 179-201.

Azərbaycan Yazıçılar Birliyi (2008) *Türk Dövlət və Cəmiyyətlərinin XI Dostluq, Gərdəşliq və Əməkdaşliq Qurultayı*, Bakı 17-19 Noyabr (Tərtibçilər: Neriman Qurbanov -Elşad Miraləm), Bakı: Azərbaycan Yazıçılar Birliyi Yayını.

Ercilasun, Ahmet B. (2000), “Osmanlı Devleti İle Türk Dünyasının Dil ve Kültür İlişkileri”, *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, IV,11-16.

Ercilasun, Ahmet B. (2020). “Alfabe Değişiminde Uyulması Gereken İlkeler”, *Türk Dünyasında Ortak Alfabe: Uygulamalar, Arayışlar, Teklifler*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Gökdağ, Bilgehan Atsız (2020). “Kazakistan’da Latin Alfabesine Geçiş Süreci”, *Türk Dünyasında Ortak Alfabe: Uygulamalar, Arayışlar, Teklifler*, (Ed.: O. Yeşilot vd.). İstanbul: Ötüken Neşriyat. 202-229.

Kabadayı, Osman (2028). “Kazakistan’ın Yeni Latin Alfabesine Geçiş Süreci Üzerine Bir Değerlendirme”. *Yeni Türkiye*, 101, 394-406.

Kocaoğlu, Timur (2020) “Türk Ülkelerinde Ortak Türk Latin Alfabesinin Onaylanması Konusundaki Son Gelişmeler ve Çözüm Arayışları”, *Türk Dünyasında Ortak Alfabe: Uygulamalar, Arayışlar, Teklifler*, (Ed.: O. Yeşilot vd.). İstanbul: Ötüken Neşriyat. 59-80.

Musaev, Svrtbai (2020). “Latin Esaslı Kırgız Alfabesi ve Fonolojik Yönleri”, *Türk Dünyasında Ortak Alfabe: Uygulamalar, Arayışlar, Teklifler*, (Ed.: O. Yeşilot vd.). İstanbul: Ötüken Neşriyat.136-140.

Öner, Mustafa (2020). “Türk Dünyasında Çağdaşlaşma ve Alfabe”, *Türk Dünyasında Ortak Alfabe: Uygulamalar, Arayışlar, Teklifler*, (Ed.: O. Yeşilot vd.). İstanbul: Ötüken Neşriyat.141-151.

Öner, Mustafa (1998). “Ortak Türk Alfabesi Hakkında Bazı Notlar”. *Avrasya Etüdüleri*, 13 (İlkbahar), 71-79.

Şahin, Erdal (2003). “Kazan Tatar Türklerinin Latin Alfabesi Mücadelesi”, *Türk Dünyası Tarih Kültür Dergisi*, 199 (Temmuz), 42-45.

TÜDEV (1993). *Birinci Türk Devlet ve Toplulukları Dostluk Kardeşlik ve İşbirliği Kurultayı, 21-23 Mart 1993, Antalya [Konuşma, Bildiri ve Karar Metinleri]*. Ankara: Levent Ofset Matbaacılık ve Yayıncılık.

TÜDEV (1996). *İkinci Türk Devlet ve Toplulukları Dostluk Kardeşlik ve İşbirliği Kurultayı, İzmir 20 - 23 Ekim 1994 -Konuşma Bildiri ve Karar Metinleri-*, (Haz.: Abdülhaluk M. Çay) Ankara: Levent Ofset Matbaacılık ve Yayıncılık.

TÜDEV (1997). *Üçüncü Türk Devlet ve Toplulukları Dostluk Kardeşlik ve İşbirliği Kurultayı, 30 Eylül- 2 Ekim 1995, - Konuşma, Bildiri, Karar Metinleri ve Kurultay Tutanakları*, (Haz.: Abdülhaluk M. Çay- Attila Şimşek), Ankara: TÜDEV Yayını.

TÜDEV (1997). *Dördüncü Türk Devlet ve Toplulukları Dostluk Kardeşlik ve İşbirliği Kurultayı, 21-23 Mart 1996, -Konuşma, Bildiri ve Karar Metinleri-*, (Haz.: Abdülhaluk M. Çay- Attila Şimşek), Ankara: TÜDEV Yayınları.

TÜDEV (1998). *Beşinci Türk Devlet ve Toplulukları Dostluk Kardeşlik ve İşbirliği Kurultayı, 11-13 Nisan, İstanbul 1997, Konuşma, Bildiri, Tutanak ve Karar Metinleri*, (Haz.: Abdülhaluk M. Çay- Attila Şimşek), Ankara: TÜDEV Yayını.

TÜDEV (1999). *Altıncı Türk Devlet ve Toplulukları Dostluk Kardeşlik ve İşbirliği Kurultayı, Antalya 21-23 Mart 1993, Konuşma, Bildiri, Tutanak ve Karar Metinleri*, (Haz.: Abdülhaluk M. Çay- Attila Şimşek), Ankara: TÜDEV Yayını.

TÜDEV (1999). *Yedinci Türk Devlet ve Toplulukları Dostluk Kardeşlik ve İşbirliği Kurultayı, Pamukkale/Denizli 2-4 Temmuz, Konuşma, Bildiri, Tutanak ve Karar Metinleri*, (Haz.: Abdülhaluk M. Çay- Attila Şimşek), Ankara: TÜDEV Yayını.

TÜDEV (2001). *Sekizinci Türk Devlet ve Toplulukları Dostluk Kardeşlik ve İşbirliği Kurultayı, Samsun 24-26 Mart 2000, [Konuşma, Bildiri ve Karar Metinleri]*, (Haz.: Abdülhaluk M. Çay- Attila Şimşek), Ankara: TÜDEV Yayını.

TÜDEV (2006). *Dokuzuncu Türk Devlet ve Toplulukları Dostluk Kardeşlik ve İşbirliği Kurultayı, Samsun 24-26 Mart 2001, [Konuşma, Bildiri ve Karar Metinleri]*, (Red.: Abdülhaluk M. Çay- Bilgehan Atsız Gökdağ), Ankara: TÜDEV Yayını.

TÜDEV (2007). *Onuncu Türk Devlet ve Toplulukları Dostluk Kardeşlik ve İşbirliği Kurultayı, Antalya 18-20 Eylül 2006 [Konuşma, Bildiri ve Karar Metinleri]- I-III*, (Red.: Abdülhaluk M. Çay), Ankara: TÜDEV Yayını.

Yuvalı, Abdulkadir (2008), "Atatürk'ün Ortadoğu Politikası (Sadabat Paketi Merkezli)", *Üçüncü Uluslar Arası Orta Doğu Semineri- Küreselleşme Sürecinde Orta Doğu'nun Yeri ve Geleceği- Elazığ, 02-04 Kasım 2006, Bildiriler*, (Ed.: M. Öztürk- E. Çakar), Elazığ: Fırat Üniversitesi Yayını, 17-24.

## İKİNCİL NESNE ÖNERİSİ ÜZERİNE

Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA\*

### ÖZET

{-A}, {-DA}, {-Dan} ekleriyle bitmiş ya da bitmemiş eyleme bağlanan adlar, sözcük türü olarak "ad"; öge türü olarak geleneksel dil bilgisinde yönelme tümleci / bulunma / çıkma tümleci ya da kısaca dolaylı tümleç olarak görülmekle birlikte son zamanlarda yapılan çalışmalarda farklı işlevlerle, farklı terimlerle karşılaşılmaktadır. Söz diziminde öge belirleyici ek olma niteliği gösterdiğinden biçim bilgisinden başka söz diziminin de konusuna giren söz konusu durum ekleri, eyleme bağlanıp hareketin, işin, oluşun, kılışın etki alanına giren, yani eylemden etkilenen ikincil adların içinde bulunduğu durum kapsamında irdelenmelidir. Eylemle bağlantı kurup hareketin, oluşun kılışın yüklendiği etkileyici gücü taşıyan {-A}, {-DA}, {-Dan} ekli adların ikincil nesne terimiyle anılması, buna bağlı olarak eylemden etkilenen {-I}, {-Ø} ekli adların birincil nesne terimiyle karşılanması önerilmektedir. Sonuçta çalışmada; a. eylemle / yükleme ad arasında yönelme, yaklaşma bağlantısı kuran, bir hareketin, işin, oluşun yöneldiği kişiyi, nesneyi gösteren, geleneksel dil bilgisinde *yönelme durumu* terimiyle adlandırılan ve çekimi {-A} ekiyle yapılan ad durumu; b. kişi ve nesne gösteren ad değerindeki dil birimini eyleme bulunma, kalma, olma ilişkisiyle bağlayan, bulunma *durumu* terimiyle adlandırılan ve çekimi {-DA} ekiyle yapılan ad durumu; c. bir hareketin başlama noktasını, hareketin doğup çıktığı kişiyi, nesneyi gösteren, *ayrılma, çıkma, uzaklaşma, kimden hâli, -den hâli* vb. terimlerle anılan ve çekimi {-Dan} ekiyle yapılan ad durumu ikincil nesne durumunda ve ikincil nesne görevinde ele alınmalı ve nesne olarak benimsenen {-A}, {-DA}, {-Dan} ekli tamlayıcıların bağlandıkları eylemlerin geçişli sayılıp sayılmayacağı sorgulanmalıdır.

**Anahtar sözcükler:** eylem, etki alanı, birincil nesne, ikincil nesne, geçişlilik, söz dizimi

Türkçedeki diğer ekler gibi durum eklerinin de pek çok işlevi vardır. Doğal olarak dil birimleri arasında bağlantı kurarken ayrı ulamlarda, farklı görevlerde karşımıza çıkar; bileşik eklerin, sözcük öbeklerinin bünyesinde yer alabilirler. Yönü ileriye doğru olan  $\{-A\}$ ,  $\{-DA\}$ ,  $\{-Dan\}$  ekleri, ad işletme eklerinin sıralanışı gereği çokluk ve iyelik ekinden sonra gelir. Kendilerinden sonra ancak soru eki gelebilir. Kısaca  $\{-A\}$ ,  $\{-DA\}$ ,  $\{-Dan\}$  ekleri, adın sonunda olmak zorundadır: “Arkadaşım bu çiçekten mi istiyor?”, “Yarın pikniğe mi gidelim?”, “Sizin istedikleriniz, büyük kızımda.” vb.

Söz konusu eklerle bitmiş ya da bitmemiş eyleme bağlanan adlar, sözcük türü olarak “ad”; öge türü olarak geleneksel dil bilgisinde yönelme tümleci / bulunma / çıkma tümleci ya da kısaca dolaylı tümleç olarak görülmekle birlikte son zamanlarda yapılan çalışmalarda farklı işlevlerle, farklı terimlerle karşılaşılmaktadır. Böylece söz diziminde öge belirleyici ek olma niteliği gösterip biçim bilgisinden başka söz diziminin de konusuna girdiğinden biçim bilgisinde *sözcük türü*, söz diziminde *öge* belirleme işlevlerinden söz edilebilir. Bu çalışmada ise söz konusu durum ekleri aracılığıyla eyleme bağlanan, dolayısıyla eylemden etkilenen yani hareketin, işin, oluşun, kılışın etki alanına giren adların içinde bulunduğu durum irdelenecektir. Dolayısıyla

**a.** Eylemle / yüklemlerle ad arasında yönelme, yaklaşma bağlantısı kuran, bir hareketin, işin, oluşun yöneldiği bir başka deyişle eylemden etkilenen kişiyi, nesneyi gösteren, geleneksel dil bilgisinde *yönelme durumu* terimiyle adlandırılan ve çekimi  $\{-A\}$  ekiyle yapılan ad durumu;

**b.** Kişi ve nesne gösteren ad değerindeki dil biriminin etkilendiği eyleme bulunma, kalma, olma ilişkisiyle bağlayan, bulunma *durumu* terimiyle adlandırılan ve çekimi  $\{-DA\}$  ekiyle yapılan ad durumu;

**c.** Eylemle bir hareketin başlama noktasını, hareketin doğup çıktığı kişiyi, nesneyi gösteren ad arasındaki ilişkiyi anlatan; *ayrılma, çıkma, uzaklaşma, kimden hâli, -den hâli* vb. terimlerle anılan ve çekimi  $\{-Dan\}$  ekiyle yapılan ad durumu, bu çalışmada ikincil nesne durumunda ve bu ekle çekime giren adlar da ikincil nesne görevinde ele alınacaktır.

Bitmiş eyleme bağlanan  $\{-A\}$ ,  $\{-DA\}$ ,  $\{-Dan\}$  ekli adlar, cümlede ikincil nesne görevini üstlenirken yani cümle dizgisini oluşturmada rol alırken bitmemiş eyleme bağlanan  $\{-A\}$ ,  $\{-DA\}$ ,  $\{-Dan\}$  ekli adlar da mastar, ulaç, ortaç öbeklerinde yardımcı unsur görevini yine ikincil nesne işlevinde üstlenip iç öge olarak kalırlar. Kısaca cümlenin kurgusunda aktif konuma geçemezler. Bu durumda ikincil nesne durumuna girmiş adlar, cümlede özne, nesne ve çeşitli tümleç görevlerini üstlenen mastar, ortaç, ulaç öbekleri aracılığıyla bitmiş eyleme bağlanırlar.

Kimi araştırmacılar,  $\{-A\}$ ,  $\{-DA\}$ ,  $\{-Dan\}$  ekli tamlayıcıları nesne olarak benimsedikleri gibi bağlandıkları eylemlerin geçişli sayılmasından da söz ederler. Ahmet Cevat Emre,  $\{-A\}$  eki almış bazı adların *ver-* ile yakın anlamlı *gönder-*, *göster-*, *ismarla-* vb. geçişli eylemlere bağlandıklarında cümlede ikinci nesne tümleci adını verdiği bir ögenin bulunması gerektiğini ileri sürer (Emre, 1988: 128-129). Tahsin Banguoğlu,  $\{-A\}$  ekinin, adı anlamca geçişli sayılabilecek eylemlere taşıdığını belirtip bu ögeler için *kime halli nesne* terimini kullanır. “Bu çocuğa kıymayın.”, “Kamyon ineğe çarptı.” vb. (Banguoğlu, 1990: 528). İsmet Cemiloğlu, *bin-* ile yakın anlamlı *çık-*, *tırman-*, *uç-*, *yüksel-*, *zıpla-* vb. eylemlerin  $\{-A\}$  eki almış adları istediklerini bildirir (Cemiloğlu, 2000: 7). Erdoğan Boz, Kononov’un, nesne durumundaki adları isteyen eylemlere *düz geçişli eylemler*, yönelme durumunda ad isteyenlere de *dolaylı geçişli eylemler* adını verdiği; Alaeddin Mehmetoğlu’nun da nesne durumundaki ada *dolaysız nesne*, yönelme durumundaki ada da *dolaylı nesne* dediğini bildirir (Boz, 2004: 503-504). Muhsine Börekçi,  $\{-A\}$  eki hakkındaki görüşlerini

şöyle açıklar: “Bazı fiiller ‘dolaylı’ denebilecek nitelikte nesne alırlar. Bu nesnelere fiillere değişik biçimlerde bağlanabilirler. Genelde yönelme ifade eden +A, bazen ‘nesneye yönelme’ ifade eder. Bu durumda nesne hâli işlevi görür..... Aslında ilgi hâli eki olan /+A/ özellikle isim-fiillerden sonra geldiğinde ve belirtilenin yüklem-fille kalıplaştığı durumda nesne hâli eki işlevini üstlenir.” (Börekçi, 2009: 265).

Alaeddin Mehmedoğlu, bulunma durumu sorularına (kimde, nede) cevap veren sözcüklere de dolaylı nesne adı verir (Mehmedoğlu, 2001: 32-37). Muhsine Börekçi, “Belirtilen eksiltme uğradığı durumlarda / +DA/, kalıplaştığı ve artık edatlaşmış olan ‘konu’ ( / konu+da, +(n) konusunda /) ve ‘hak’ ( / hakkı+(n)da /, üzeri+(n)de /) biçim birimleri ile birlikte adeta ‘konuda’, ‘nesnede’ bulunmayı ifade eden bir ‘nesne hâli’ işlevi üstlenir.” (Börekçi, 2007: 265) sözleriyle bu yapılarıdaki dil birimlerinin nesne görevini üstlendiğine dikkat çeker.

Ahmet Cevat Emre, Jean Deny, Kononov, dil bilgisi kitaplarında kimi {-Dan} ekli adların nesne olduklarını bildirirler. +Dan’lı nesneden söz eden başka araştırmacılar da vardır. Muhsine Börekçi, “‘Sokakta ayaküstü konuştuk ordan burdan.’ cümlesinde konu- fiili /+İ / li değil /+Dan / lı nesne almıştır.” der (Börekçi, 2004: 493). Erdoğan Boz, +Dan ekini alan her adın değil ama belirtme durumu eki işlevini üstlenenlerin, zorunlu +Dan ekli tamlayıcı almış ve eylemin özne dışında başka varlığı etkilediği birimlerin +Dan ekli nesne ögesi sayılması gerektiğini ileri sürer (Erdoğan, 2004: 501-511). Gülsel Sev, bu tür cümlelerde dış yapıda nesne kullanımı olmasa bile içyapıda nesne bulunduğunun açıklığından söz eder (Sev, 2004: 2664).

Biz de bu çalışmada eylemle bağlantı kurup hareketin, oluşun kılışın yüklendiği etkileyici gücü taşıyan {-A}, {-DA}, {-Dan} ekli adların ikincil nesne terimiyle anılmasını, buna bağlı olarak {-I}, {-Ø} ekli adların birincil nesne terimiyle karşılanmasını öneriyoruz.

#### İKİNCİL NESNE

Sitedeki çocuklar-a bayram şekeri dağıttık.

#### İKİN.NES.ÖB.

Daha kırk yaşındayken saçlarım-a ak düştü.

#### İKİN.NES.

Gömleğim sen-de kalmış geçen hafta.

#### İKİN.NES.

Biz-de sorun yoktu.

#### ZAMAN ZARF TÜMLECİ ÖB.

#### İKİN.NES.

Gömleğim sen-de kalınca yıkayamadım.

#### İKİNCİL NES.

Gelinler, araba-dan hemen inmezler.

#### ZAMAN ZARF TÜR. ÖB.

#### İKİNCİL NES.

Araba-dan indiğimde gördüm kadını çekiştirdiğini.

{-DA} eki, geldiği adı ikincil nesne görevinde yükleme bağlarken geldiği ada “bakımından, konusunda, hakkında” anlamı katar; kimi zaman eylemin ilgi alanında karşılaştırma yoluyla sınırlandırma işlevini öne çıkarır. “Dantelde İpek’le tartışılmaz.” cümlesinde “Dantel konusunda ipek’le tartışılmaz.” anlamı vardır. Yetenekler karşılaştırılarak üst sıraya dantel konur. Bir yandan da bundan ötesi yok anlamında sınır getirilerek en üst yetenek İpek’e ait olan uyarısı yapılmış olur.

Araştırmacıların aralarındaki anlam farkını koruyarak ya da anlam farkı oluşturmadan bazı eylemlerin ikili kullanımlarının bulunuşunu Türkçede +e’li ve +i’li olmak üzere iki çeşit nesnenin varlığına bağladığımızı biliyoruz (Boz, 2004: 503-504). Bazı geçişli eylemlerin, yalnız {-Ø}, {-I} ekleriyle birincil nesne durumuna girmiş adlarla değil {-A} eki almış adlarla da kullanıma çıktığı görülür. Örneğin, “Annesi, uzun zaman torunun-a baktı.” ile “Annesi, uzun zaman torunun-u baktı.” arasında anlam farkı yoktur. {-A}’lı ikincil nesne durumu eki, {-I}’lı birincil nesne durumu eki işlevinde kullanıldığından her ikisi de (torunu-a-torunu-u) eylemin etkilediği kişiyi göstermektedir. Ancak her ikili kullanım böyle değildir. *Kızım-ı bırak- / kızım-a bırak- ; adam-ı vur- / adam-a vur-* vb. Durum eklerinin farklı işlevlerde kullanımı öge türünü değiştirdiği gibi eylemlerin anlamlarını da değiştirecektir.

- |   |  |
|---|--|
| <b>a.1.</b> Önce <u>kızım-ı</u> bırakırım sonra seni. | <b>a.2.</b> Bu evi <u>kızım-a</u> bırakırım.               |
| <b>b.1.</b> <u>Tencerey-i</u> kirli bıraktım.         | <b>b.2.</b> <u>Tencerey-e</u> para bıraktım.               |
| <b>c.1.</b> Gözümüzün önünde <u>adam-ı</u> vurdu.     | <b>c.2.</b> Gözümüzün önünde <u>adam-a</u> vurdu.          |
| <b>ç.1.</b> <u>Kapıy-ı</u> vurmada içeriyi girmez.    | <b>ç.2.</b> Bu boyayı <u>kapıy-a</u> vurmamak istememişti. |

Nesnelerin türünün farklı oluşu (a.1., b.1., c.1, ç.1. birincil nesne; a.2., b.2., c.2., ç.2. ikincil nesne), *bırak-* eyleminden *kızım-ı - kızım-a / tencerey-i - tencerey-e; vur-* eyleminden *adam-ı - adam-a / kapıy-ı - kapıy-a* adlarının etkilenmesine engel olmamıştır. Yalnız eylemlerin anlamlarının değişmesine yani birbirinden farklı eylemlerin oluşmasına yol açmıştır. a.1. bırak-: taşıttan indirmek, götürmek. a.2. bırak-: miras olarak üzerine geçmesini sağlamak, sahiplik hakkını başkasına vermek. b.1. bırak-: bulunduğu yeri ve durumu değiştirmek. b.2. bırak-: eldeki bir şeyi bir yere koymak (<https://sozluk.gov.tr/>). c.1. vur-: *silahla yaralamak, öldürmek*. c.2. vur-: *elinde tuttuğu bir şeyi ya da elini hızla bir yere, bir şeye indirmek*. ç.1. vur-: *ses çıkarmak için bir şeyi başka bir şey üzerine hızlıca çarpmak*. ç.2. vur-: *bir yere bir şey sürmek* (<https://sozluk.gov.tr/>).

Örneklere görüldüğü üzere tüm eylemlerden adın etkilenmesi söz konusudur.

Geçişli eylemin “*Bu ev-i kızım-a bırakırım.*” örneğinde olduğu gibi hem {-I}’lı birincil nesne durumundaki adla hem {-A}’lı ikincil nesne durumundaki adla kullanıma çıkışı da söz konusudur. *Bırak-* eyleminin etki alanına giren iki dil birimi vardır: *ev, kızım*. *Ev*, eylemin gösterdiği işten birinci sırada; *kızım* ise ikinci sırada etkilenendir. Bunu eylemlerin gerçekleşmesindeki oluş sırasıyla açıklayabiliriz. Kızıma miras kalabilmesi için önce evin olması gerekmektedir. Bu nedenle eylemin öncelikli etkisini taşıma, {-I}’lı birincil nesne durumu eki almış adın olmalıdır.

Geçişli eylemler, kimi durumlarda birincil nesne durumundaki ad yerine {-DAn} eki almış adı tercih edebilirler. Bu işlevi üstlendiğinde eylemin yakınında yer alır. “*Leblebici yokuşun-dan hızlıca iniyorduk.*”, “*Sabaha kadar okul yılların-dan konuştuk.*” örneklerinde *in-*, *konuş-* geçişli eylemlerinin, eylemin anlattığı işten birinci sırada etkilenen {-DAn} ekli adlarla (*Leblebici yokuşundan, okul yıllarından*) ilişki kurdukları, bu nedenle yerlerine rahatlıkla {-I} ekinin geçebileceği görülmektedir.

*Leblebici yokuşun-dan hızlıca iniyorduk.* = *Leblebici yokuşun-u hızlıca iniyorduk.*

*Sabaha kadar okul yılların-dan konuştuk.* = *Sabaha kadar okul yılların-ı konuştuk.*

Ancak şurası unutulmamalıdır ki {-DAn} eki yerine her zaman {-I} ekini getirilemez. “*Dün sırayla kapının deliğinden baktık.*” cümlesi, dilin tutarlılık ilkesince “*Dün sırayla kapının deliğinden baktık.*”\* biçimine dönüştürülemeyeceği gibi, “*Türkiye Türkçesinden sınava girecekler.*” cümlesi de “*Türkiye Türkçesini sınava girecekler.*” biçimine dönüştürülemez.

“Gözlerini saatlerce tablo-**dan** ayıramadı.”, “Bu olayı yıllarca biz-**den** saklamışlardı.” örneklerinde geçişli eylemlerin hem ekli birincil nesne durumundaki bir ad hem de {-Dan}’lı ikincil nesne durumu eki almış bir ad istedikleri söz konusudur. Bu tür kullanımlarda {-Dan} ekli adların yüklem anladığı işten doğrudan değil de dolaylı olarak ya da ikinci sırada etkilendikleri, işten etkilenme önceliğinin {-I} ekli adda olduğu unutulmamalıdır.

{-Dan} eki alıp eyleme / yükleme bağlanmış gibi gözüken her adın ikincil nesne görevinde olmadığını altı daha önce çizilmişti. Bazen eksiltili yapıların yanlış anlaşılmalara yol açtığı gözlenmektedir.

“Ekmemiz-**i** mısır unun-**dan** yapıyoruz.”, “Annemin sevdiği yemekler-**den** pişirdim.”, “Lütfen börekler-**den** yiyiniz.” örneklerinde unun-**dan**, yemekler-**den** ve börekler-**den** ikincil nesne olmadığı gibi {-Dan} eki de adı eyleme / yükleme bağlayan ikincil nesne durumu eki değildir. Söz konusu örneklerdeki {-Dan} eki bütün-parça ilişkisiyle adı ada bağlayan bir durum ekidir. Tamlananlar (ekmek, yemek, börek) düştüğü için sözcük öbeğini taşıma görevi tamlayana kalmıştır. “Annemin sevdiği yemekler-**den** yemek pişirdim.”, “Lütfen börekler-**den** börek yiyiniz.”, “Mısır unun-**dan** ekmek yapıyoruz.” Dilin tekrarı sevmeyişi tamlananı derin yapıda bırakırken “Ölümler-**den** ölüm beğen.”, “Canın-**dan** can koptu.”, “Etin-**den** et kesiyorlar sanki.” cümlelerinde ölümler-**den** ölüm, canın-**dan** can, etin-**den** et tamlamalarında her iki elemanın yüzey yapıda yer alışı gözlenmektedir.

Diğer yandan “Annemin sevdiği yemekler-**den** pişirdim.” ile “Annemin sevdiği yemekler-**i** pişirdim.” anlamsal açıdan eşdeğer değildir. Ayrıca pişir- eyleminin geçişsiz oluşu, olma bildiren eylemlerin nesne istemeyişleri ister yemekler-**den** yemek ister yemeğ-**i** olsun bunların nesne olmasına izin vermez. Biz çalışmalarımızda bu ögeye ikincil özne adını vermekteyiz.

Kimi zaman eylemden etkilenen adın üç durum ekini aldığı da söz konusu olabilir: merdivenlere çık- / merdivenleri çık-, / merdivenlerden çık- vb.

Ağır ağır çıkacaksın bu merdivenler-**den**  
Ağır ağır çıkacaksın bu merdivenler-**e**  
Ağır ağır çıkacaksın bu merdivenler-**i**

Sonuç olarak bu çalışmada, bitmiş ya da bitmemiş eyleme bağlanarak hareketin, oluşun kılışın yüklendiği etkileyici gücü taşıyan {-A}, {-DA}, {-Dan} ekli adların ikincil nesne terimiyle anılması, buna bağlı olarak eylemden etkilenen {-I}, {-Ø} ekli adların birincil nesne terimiyle karşılanması önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

Banguoğlu, Tahsin (1974). Türkçenin Grameri. İstanbul: Baha Matbaası.

Boz, Erdoğan (2004). Türkiye Türkçesinde +Dan Ekli Nesne Ögesi Üzerine. V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri I (20-26 Eylül 2004), Ankara: TDK Yayınları: 855 / I, s. 501-512.

Börekçi, Muhsine (2004). Türkçe Öğretimi Bakımından Çatı Kavramı. V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri I (20-26 Eylül 2004), Ankara: TDK Yayınları: 855 / I, s. 487-499.

Börekçi, Muhsine (2007). Türkçede Hâl Eklerinin İşlevsel Olarak Sınıflandırılması Üzerine Bir Deneme. 4. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri I (24-29 Eylül 2000), Ankara: TDK Yayınları: 856/II, s. 245-276.

Börekçi, Muhsine (2009). Türkiye Türkçesinde Yapı ve İşlev Bakımından Sözcükler. Erzurum: Eser Ofset, Matbaacılık.

Cemiloğlu, İsmet (2000). *Nesne Kavramı Üzerine*. Milli Eğitim Dergisi, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, S. 148.

Sev, Gülsel (2004). *Çıkma Durumu Ekinin Nesne Görevinde Kullanımı*. V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri II, Ankara: TDK Yayınları: 855 / II, s. 2655-2666.

Üstünova, Kerime (2015). *Eylem Nesne İlişkileri Üzerine Sadece {-I}, {-Ø} Ekleriyle Çekimlenmiş Ad / Zamir Alan Eylemler mi Geçişli Sayılmalıdır?* Turkish Studies, S. 10(16), s. 1143-1152.

Üstünova, Kerime (2008). *Nesne Durumu*. III. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri, (1), Bilkent Üniversitesi Yayınları, s. 31-42.

Üstünova, Kerime (2018). *Cümleden Nesne Silme İşlemleri*. X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, (1), s. 1693-1699.

Üstünova, Kerime (2019). *Türkiye Türkçesi Ad İşletimi (Biçim Bilgisi)*, Bursa: Sentez Yayınları.

## TASFİYE HAREKETİ KARŞISINDA SAİT FAİK\*

Doç.Dr. Koray ÜSTÜN\*\*

### GİRİŞ

Kırkılı yıllar, Sait Faik'in kişisel yaşamında da hikâyeciliğinde de büyük dalgalanmaların görüldüğü yıllardır. Arayışını aynı serbestlikle sürdüren yazar, II. Dünya Savaşının neticesinde değişen sosyal şartların etkisini ekonomik anlamda çok hissetmemiş olsa da toplumdaki değişim onun günlük yaşamına da bir şekilde yansımıştır. Bunun yanında hakkında açılan davalar, beraberinde gelen suskunluklar, içe kapanmalar, küskünlükler; farklı türlerde denemeler, hastalıklar, kendine yönelik eleştirilerle Sait Faik'in yaşamı, çok da dingin sürmemektedir.

Kendi hikâyesini kurmaya çalışırken tanıklıklarını da kendi dünyasıyla birlikte hikâyeleştirir, bazen görünür bir halde sosyal hayatın ya da edebiyat gündeminin tam ortasında belirirken bazen bir balıkçı teknesinde ağ çekerek görünmezliğe bürünür. Yalnızlık hissiyle sevme isteğinin tam keşişiminde duran Sait Faik'in zaman zaman kişisel duygu ve durumlardan sıyrılıp kitlesel hareketlerin içinde görüldüğü de olur. 1940'ların edebiyat gündeminde bir anda yanıp bir anda sönen Tasfiye Hareketi\*\*\* de onun dönemin edebî hareketliliğine karşı kayıtsız kalmadığı meselelerden biridir.

### *Tasfiye Hareketi*

Gavsi Ozansoy'un *Servetifünun-Uyanış*'ta yayımladığı yazıların öncülüğünde başlayan hareket, dönemin genç kuşağının sosyal ve iktisadi alanda görülen yenileşmenin sanat ve edebiyatta da kendini göstermesi gerekliliğini savunmaktadır. Ozansoy'a göre bu yenileşmenin gerçekleşmesi, özgür ve çağdaş bir sanat ortamının olabilmesi ancak esaslı bir tasfiye ile mümkündür. Tasfiyenin ilk merhalesi edebî zevk üzerinden gerçekleşmeli, 'yeni ve dopdolu' edebiyat güruhunun seslerini duyurabilmesi için alan açılıp imkân verilmelidir.

*Vakit* gazetesinin anketi münasebetiyle yazdığım bir yazıda şöyle demiştim: "Merak etmeyin, bizde de beynelmil ölçüde şöhret olacak adam var. Ama, meydan nerede?... Siz bize onu verin." Meydan maalesef üç renkli kapak basabilen mecmua sahipleriyle; şöhret simsarlarının işgalindedir. Bu iki hududun içerisinde bunalan karî, bir üçüncü hudut daha olduğunu, nereden bilsin? Hikâyede bir Sait Faik'in, nesirde bir Cavit Yamaç'ın, resimde bir Abidin Dino'nun, şiirde bir Melih Cevdet,

\*Bu bildiri, yazar tarafından kaleme alınan Meselesi Kaleminde Sait Faik Abasıyanık adlı çalışmadan hareketle oluşturulmuştur.

\*\*Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, korayustun@hacettepe.edu.tr

\*\*\*Detaylı bilgi için bkz. Sazyek, 1996; Eroğlu, 2012.



İlhami Bekir, Cahid Saffet, İlhan Berk'in mevcudiyetini kimden öğrensin? Türk sanatında programlı, kültürlü ve malzemeli bir "nesil" yetiştiğini, duvar afişleri yapıp, sokaklara mı asalım? Hayır. Bir çare var: tasfiye. Sanat ve zevk ölçülerimiz tasfiyeye muhtaç... (akt. Eroğlu, 2009, s. 6)

Yeniliğe uyum sağlayamadığı iddia edilen eski sanatçılarla birlikte, şiirde egemenlik kuran Faruk Nafiz ve çevresini de hedefe alan bu hareket; *İstiklal*, *Son Posta* ve *Akşam* gazetelerinde düzenlenen anketlerle daha geniş bir alanda tartışılmaya başlanmış, yeni edebiyatın nasıl olması gerektiğine dair pek çok yazı dergilerde yayımlanmıştır. Ozansoy'un çalıştığı *Son Posta* gazetesinde yer bulan anketin başında "Genç Şair ve Ediplerin Tasfiye Edilmesini İstedikleri Eskiler" başlıklı bir yazı bulunmaktadır. Bu yazıda; Yahya Kemal, Reşat Nuri, Fazıl Ahmet, Mahmut Yesari, Mithat Cemal, Peyami Safa, Aka Gündüz, Vâ-Nû, Halit Fahri, Burhan Cahit, Faruk Nafiz, Orhan Seyfi, Yusuf Ziya, İbrahim Alâattin, Şükufe Nihal, Behçet Kemal, Esat Mahmut Karakurt'un edebiyattan tasfiyesi istenmiştir. Düzenlenen ankete verdikleri cevaplarla Ozansoy'u destekleyen isimler ise Ziya Osman Saba, Cavit Yamaç, Nail V., Mümtaz Zeki Taşkın, Lûtfi Erişçi, Ragıp Şevki, Cahit Saffet Irgat, Sait Faik, Reşat Enis'tir.

*Akşam* gazetesinde eski kuşak temsilcilerinin de Şevket Rado tarafından açılan ankete verdikleri cevaplarla olay daha da büyümüş; dönemin gazete ve dergilerinde bir süre gündemi bu mesele meşgul etmiştir. Gençlere yönelik hakaretimiz ifadelerin ardından *Uyanış* dergisinde "Gençlerin Müşterek Beyanatı- Yeni Neslin İddiası ve Davası" adını taşıyan nispeten daha sert bir mektup daha yayımlanır. Bu mektubun altındaki imzalardan biri Abidin Dino'ya diğeri ise Sait Faik'e aittir. *Tan* gazetesinin 24 Ocak 1940 sayılı nüshasında yer alan 1940 Kuşağının savunularını dile getiren bu yazıda yeni neslin savunduğu değerler somutlaşmıştır.

Tanzimat ve sonrasında yetişen kuşakların 'şarkta, garpta ve özvatanında müflis' olduğunu söyleyerek kendi yeniliklerini 'hem şark ve garp hem de anavatanla ilk defa' temasa geçmelerinde olduğunu söyleyen Sait Faik ve Abidin Dino, kavgalarının şahıslarla değil, bir nesil ve o neslin zihniyetiyle olduğunu ifade etmişlerdir. Ozansoy'un yazısının hemen ardından yazılan bildirgede, yeni neslin sentez iddiasıyla çıkmadan evvel genel ilgiyi çekmeye mecbur olduğunu ve artık konuşmanın zamanının geldiği söylenmiştir. Yazarlar, konuşmanın çerçevesini şöyle çizmektedir:

Şimdi konuşalım:

1. Malûm ve meşhur gazete hokkabazlıklarının üstünde,
2. Hakiki sesimizi, toy çığlıkların maskesi altında kalmış zannettiren perişan inifrat gayretleri dışında,
3. Tarihçesi, sebep ve neticeleri, sabit kadrosile bir bütün ifadesinin yanı başında. Konuşalım. (2015, s. 123).

İlk olarak yeni neslin içinde olduğu coğrafyanın sınırlarını çizerek Büyük Harp'in eskiler ile yeniler arasında bir ayrım yarattığına işaret edilmiş; harbin tesirleri içinde yetişen kuşağın Cumhuriyet devresinde duymaya, düşünmeye ve eser vermeye başladığı söylenilmiştir. Artık inanılan değerlerin kitaplarla aktarılıp sistemleştirilerek üzerine konuşulması lazımdır.

Yazıda, Tanzimat kuşağının batı medeniyetine dahliyle birlikte Türk sanatının özgün ve olgun örneklerinin yerine taklitle müflis ve şaşkın bir tipin ortaya çıktığını söyleyerek Tanzimattan I. Dünya Savaşı'na kadar geçen süreçteki sosyal, politik plan ile edebi, fikri ve bedii kadronun Avrupa'dan yüz sene sonra bir gecikme ile doğduğunu ve bu nedenle bu ölü kalıpların müstemlekesi olduğunu savunan Yeni Nesil sözcüleri, klasikler ile Tanzimat sonrası kaleme alınan

metinleri mukayese ederek Jön Türk tipi inkılâbın ne istikbali, ne Şark'ı ne de Garb'ı anlayamadığını söylenmektedir:

Bir tarafta Leyla ile Mecnun'daki kadın-erkek ukdesi... Öbür tarafta Edebiyatı Cedide romanındaki sokak zamparalarının o korkunç kafa ve ruh boşluğu... Bir tarafta Topkapı Sarayı'nın soylu Bağdat Köşkü... Öbür tarafta yine Topkapı Sarayı'nın sonradan eklenmiş piç Mecidiye Kasrı...

Bir tarafta, Baki'nin altın şiiri... Öbür tarafta Tanzimat'tan sonraki her şairin teneke nazmı...

Bir tarafta Itri'nin haşmetli salavat bestesi... Öbür tarafta Şamram Dudu'nun kantoları...

Tanzimat'tan Büyük Harp başlangıcına gelinceye kadar, Avrupalılaşıma davasında Türk sanatkâr ve münevverinin mutlak olarak arz ettiği levha; derin bir aciz, sefil bir iflas, eşsiz bir apıısına felaketinden başka bir şey değildir.

'Jenne Ture' tipile inkılabı, 'Edebiyatı Cedide' ile sanatı ve 'Kamusu Felsefe' ile tefekkürü kurduğunu vehmeden Tanzimat ve Tanzimat sonrası sanat ve fikir adamı, gününde ne maziye ve ne istikbali ne şarkı ne garbı anlayabilmiş, mucize çapında azametli bir ahmaktır (2015, s.125).

Yukarıda "Birinci Mütearife" başlığı altında sıralanan karşı konuşun ardından "İkinci Mütearife" başlığı altında şark mirasının terk edilmesinden yakınılmakla birlikte Garbın da tam manasıyla kavranmadığından şikâyet edilmektedir. Onlara göre Harp yıllarına kadar varlık gösteren edebiyat ve kültür insanları; şarkta müflis, garpta müflis, öz vatanında müflistir; halbuki "hakiki bir milli edebiyata sahip olmak demek hakiki bir hümanizme sahip olmak" demektir.

Yeni Kuşak adına konuşan Sait Faik ve Abidin Dino, dâhil oldukları kuşakla birlikte hem Şark ve Garp hem de anavatanla ilk defa temasa geçildiğini söyleyerek kendilerinde gördükleri değeri ifade ederler:

Evvvela bütün Şark mistikleri, sanatkârları ve halk şairleriyle ilk temasa geçen nesil bizimki! Sonra Sokrat'tan Fröyd'e kadar cihan fikir hayatının kalburundan şahsiyet ölçüsile ilk defa olarak örnek alan ve kafasını ayarlıyan nesil yine bizimki! Bodler, Rembo ve Mayakovski, sonrası Garp şiirinin son cereyanlarına kadar varan ve cemiyetle insanı kuşatıcı her türlü davayı köklü dünya görüşleri halinde ilk defa mısraına ve cümlesine gömen nesil yine bizimki!

İlk defa olarak, en çetin nefis muhasebelerine cesaretle girmekte korkuya düşmeyen, yerle gök arasında her türlü varlık davasını, sebep ve neticesini kurcalıyan nesil yine bizimki' Ayrıca romanda, piyeste, hikâyede, fıkrada, nesirde dava ve mesele, -isterse şimdilik bir tohum kadar minik olsun- bizim nesille beraber kalkınmağa başlamıştır (2015, s.127).

Kendilerine isnat ettikleri sentezi ve bu sentezden doğan yeniliği gerekçelendirmelerinin ardından yeniden kavgalarının şahıslarla değil fikirlerle olduğunu aktararak yeni neslin davasını ortaya koyan gençler namına imzaladıkları bildirgeyi tamamlarlar.

### ***Anketler ve Mülakatlarla Sait Faik'in Mevzu Karşısındaki Konumu***

Sait Faik'in eskilerle hesaplaşması aslında Ozansoy'un yazısından önce başlamıştır. Bu durum, tasfiyecilik hareketinin başlangıcına dair de tarihlerin gözden geçirilmesini zorunlu kılmaktadır. 23 Mart 1936'da "Bize Halit Ziya'yı Tavsiye Etmeyiniz, Bize Prust'u Öne Sürünüz! Biz Zevk Yerine Fayda Bekliyoruz!" başlığıyla *Kurun* gazetesinde yayımlanan yazıda Sait Faik, kendilerinden istifade edebileceği bir yazarın edebiyat tarihlerinde olmayışını üslubuyla anlatmaya çalıştığını ancak hocası Hakkı Süha Gezgin'in kendisinin 'inkâr bataklığında' olduğunu söylemesi üzerine bu yazıyı yazdığını söylemiş ve konuya dair düşüncelerini sıralamıştır.

Meseleyi dil bahsinde açan Sait Faik, Türkçenin Halit Ziya, Ömer Seyfettin ya da Yakup Kadri'den kendilerine miras kalmadığını; bizde klasik olmadığı için lisanlarının da klasiklere borçlu olamayacağını söylemiş ve dilimizi “hocamıza, anamıza, babamıza, köye, şehire, etrafımıza ve cemiyetimize borçluyuz” diyerek kendinden önceki kuşakla bağını koparmıştır.

Halit Ziya ismine odaklanarak onun romanını sözlükle okuduktan sonra onu okumak yerine doğrudan kaynağa giderek Proust'u okumanın daha doğru olacağını savunan Sait Faik, Halit Ziya'nın romanlarını çağdaş Türkçeye uyarlamasını da kıymetli bularak onun kuvvetli romancı olduğuna delil olarak bu durumu gösterir. Ömer Seyfettin ve Yakup Kadri'den istifade etmenin mümkün olmadığını, onları takip etmenin yerinde saymanın ötesine geçemeyeceğini, Reşat Nuri'den de histen başka bir şey bulamayacağını söyleyerek zirve şahsiyet olarak görülen nasirlerin tümünün kendisine bir okur olarak zevk vereceğini ancak kendisinin okur değil yazar olduğunu ifade eder. Onların katkılarını ‘orta tahsil kadar’ bulan Sait Faik, kendi arayışının zevk ve histen başka fikir, ruh, psikoloji, felsefe velhasıl hayat problemi olduğunu belirtir. Ortaya çıkacak yeni neslin o zamana dek süren zevk ve his arayışını bir kenara bıraktıkları takdirde insanı, hayatın problemini, ne olduğunu düşünmeye başlayacaklarını vurgular. Halit Ziya ve takipçilerinin artık boş zamanlarda okunması gerekmektedir.

Sait Faik, şiirde de benzer bir tavır sergileyerek Yusuf Ziya, Orhan Seyfi ve adını anmadan ilah dediği Faruk Nafiz'i de eleştirir. Hakkı Süha'ya seslenerek sorar: “Fakat Yusuf Ziya, Orhan Seyfi ve ilah... bize çok basit bir lisanın başka ne bıraktılar ki hocam onlar için methiyeler mi yazalım? İyi kötü bir şeyler söylemeye çalışan, hiç olmazsa okuyan bir nesle onları niçin ta'viz etmeye bıraktınız?” (1992, s. 114). Şiir vadisine dair devamında sürdürdüğü itirazlarının kaynağı da aynıdır; hissin sanat için yeterli olmayışı:

His, her sanatkârın, her insanın malik olduğu bir şeydir. Hatta hayvanların bile... Fakat his kâfi değildir. Başımız olmadan da şiir yazabilirdik. Evet şu kafamız olmasaydı ve biz boynumuzdan yukarıda hiçbir şey taşımadan yaşayan mahluklar olsaydık ve yazı yazmasını ellerimiz olduğu için bilseydik gene şiir yazabilirdik. Gene Halit Fahri kadar tiyatro, Reşat Nuri kadar roman yazabilirdik. Demek ki daha başka bir şey istiyoruz. Lisanımızı anamıza, hocamıza, bir sarf ve nahiv kitabına borçluyuz. Hislerimizi de Allaha. Fakat biz kafamızı borçlandırarak yer arıyoruz (1992, s.115).

Sait Faik, yazısının sonunda kafasını borçlandıracağı kişiler arasında Proust, Gide, Dostoyevski, Baudleaire, Rimbaud, Shakespeare, Goethe, Schiller adlarını sayarak sanatın tekniğini doğrudan asli kaynaktan alınması gerektiğini ifade eder.

12 Ocak 1940'ta Nusret Safa Coşkun'un “Edebiyat Âleminde Kaldırılan Kazan” adıyla yaptığı soruşturmaya yanıt veren isimlerden biri de Sait Faik'tir. *Son Posta*'da yayımlanan yazıda Sait Faik, meselenin zamanla çözüleceğini ve geleceğin biçeceği değerle bu konunun kapanacağını şöyle aktarır:

Gavsi Halit Ozansoy'un tasfiye kelimesinden kastettiği manayı pekâlâ anlıyorum. Bu herhalde kimse yazı yazmasın, istidadı olmayan eline kalem almasın değildir. Eskiye, meselesizi, fikirsizi, beş para etmezi bugün gazete sütunlarında ve şöhret sahibi olarak görüyoruz. İyi bir gazete patronu gelmesini, bunun hakiki rakamları tutmasını temenni etmekten başka elimizden ne gelir? Yahut da anlayan bir kari kitlesi bu tasfiyeyi kendi kendine yapacaktır. Bugün değilse yarın...

Bence Gavsi Ozansoy'un üzülmeye mahal yoktur. Çünkü nasıl olsa bu tasfiyeyi hemen hemen tek başına yapan bir münekkit tanıyorum: Nurullah Ataç...

Tekrar ediyorum, bu tasfiyeyi Gavsi Halit Ozansoy'un açtığı çığırdaki kavgalar, Nurullah Ataç ayarında münekkitle ve bilhassa istikbalin kari yapacaktır. Tasfiyeye muhtaç pek çok isim söyleyebilirim. Zevksiz, fikirsiz, kof bir sürü şöhret var. Fakat kimsenin şöhretine ve ekmeğine mâni olmak istemem. Zaten bu adamların çoğu şimdiden ekme kavgasına düşmüşlerdir. Başka çareleri de yoktur. Buna mukabil genç arkadaşlarımın heyecanları yerindedir. Belki bu yalancı şöhretleri bu heyecan korkutacak, kendi kendilerini kritiğe sevk edecektir. Etmesini ümit edelim (1993, s. 180-181).

Sait Faik, *Servetifunun Uyanış*'ta yayımlanan yazının hemen ardından *Haber - Akşam Postası*'nda peşi sıra yayımladığı yazılar ve röportajlarda da konuyu irdelemeyi sürdürmüştür. 23 Ocak'ta yayımlanan "Tasfiyecilerin Elebaşısı Kimleri Beğenip Kimleri Beğenmiyor?" başlıklı röportajında "tasfiye meselesini çıkaranların elebaşlarından" olarak nitelediği Cavit Yamaç'la söyleşir, ona birtakım sorular yöneltir. Yamaç'a tasfiyesini istediğin yazarın kim olduğunu soran Sait Faik, Ethem İzzet yanıtını almıştır. Yamaç, Ethem İzzet'in romanlarındaki tiplerin memleketimizde olmadığını söyler, romanın sosyal kıvransların tercümanı olması gerektiğini paylaşır; güzel bir roman olarak *Sinekli Bakkal*'ı gösterir ve nedenlerini şöyle sıralar: "Realiteye sadık olarak yazıldığı zamanın cemiyetinin iyi, kötü ve insani tarafları tebarüz ettiren roman, güzel bir romandır. İyi bir Türk romanına misal isterseniz size "Sinekli Bakkal"ı misal olarak gösterebilirim. Harpten önceki Türk cemiyetinin bu kadar mahalli bir tasvirine hiçbir romanda rastlamadım" (1993, s.117).

Şu yanıt, yazarın konuyu nereden gördüğünü de onun arayışının topyekûn hareket eden yeni nesilden farklı oluşunu da göstermektedir: "Harpten evvelki Türk cemiyetini Cavit Yamaç'ın bu kadar genç olmasına göre tarih kitaplarından ve ağabeylerinden öğrendiği alında çizgilerden belli olduğu için, "harpten evvelki Türk cemiyetini nereden biliyorsunuz?" diye sormadım" (1993, s.118). Sait Faik'in Cevat Yamaç'a sorduğu, "Bizim edebiyatımızda sizin borçlu olduğunuz birkaç sima..." sorusuna verdiği Halide Edip yanıtı da onu tatmin etmemişe benzer; atı olduğunu ve meydan bulunmadığını söyleyen genç adama kendisine bir meydan bulmasını ve atını muhakkak koşturmasını tavsiye ettim" diyerek yazısını bitirir.

Aynı minvalde yaptığı bir diğer röportaj, 25 Ocak 1940 tarihinde *Haber - Akşam Postası*'ndaki İlhan Berk'le gerçekleştirilen mülakatın ardından yayımlanmıştır. O yıllarda İlhan Berk, yirmi üç yaşındadır. Genç şair, Sait Faik'in soru sormasına fırsat vermeden düşüncelerini sıralar: Refik Halit'e tahammül edemediğini, onun Tevfik Fikret'ten sonra şair yetişmediği iddiasının yersiz olduğunu söyleyerek eserlerine dair yargıları da söyler. *Bir Avuç Saçma*'nın ismi üstündedir, *Memleket Hikâyeleri*'nde ümit edilir bir hâl vardır, *Çete* ise Refik Halit'in hastalanıp öldüğüne işaretir. Şiirde ise yeni kuşaklar üzerine batıdakine benzer bir ölçü aktarımı olmamıştır, şairler ruh üzerinde değil şekil üzerinde bir yenilik getirmiştir:

Biz ne yazık ki hep ve her yerde Halit Fahri, Orhan Seyfi, Faruk Nafiz, Yusuf Ziya gibi şairleri ölçü diye almışızdır. Bu adamlar eğer edebiyatta bir yer alırlarsa ancak hece vezni yaymış olmakla iftihar edebilirler. Yani ruh üzerinde değil de şekil üzerinde bir yenilik getirmişlerdir (1993, s.122).

İlhan Berk'in Yahya Kemal ve Nazım Hikmet'i şair olarak görüp gençlerden Ahmet Muhip'i ve Bedri Rahmi'yi beğenmesinin Sait Faik'i şaşırttığını, bu röportaja başlık olarak bu cümleyi seçmesinden anlamaktayız. Yenilik adına devrinde de dikkat çeken Orhan Veli'ye dair düşüncelerini merak ettiğini aktarmasının ardından alacağı cevap da bu nedenle Sait Faik'te endişe doğurur; yazar, "Orhan Veli'yi beğeniyor musun?" diye sorduğundaki izlenimlerini şöyle anlatır:

Genç şairin nasırına basmış gibi oldum. Bu sahada söylenecek mühim sözleri olduğunu derhal hissettim. Suali kesip kesmemek hususunda içimde bir mücadele başladı. Orhan Veli bayıldığım öldüğüm şairlerden biri. Şimdi, ya yazamayacağım şeyleri yazmak mecburiyeti hasıl olursa... Fakat gazeteciliğin bu hazin

çilvesine razı olmamak da doğru değildi. Nihayet İlhan Berk'in fikirlerinden mesul değilim. Çok sevdiğim şairden af dilerim (1993, s. 124)

Sait Faik, yanılmamıştır. İlhan Berk'e göre Orhan Veli ve arkadaşları kötü Fransız sürrealistler antolojisini çevirmişlerdir. Nurullah Ataç'ın o grubu beğenmesindeki sebepten değişen modalardan herkes tarafından sevilmesi gibidir. Berk'in cümlelerine cevaben Sait Faik de Orhan Veli'ye dair düşüncelerini dile getirir: "Demin, Bodler bütün asırların zevkinde dünyaya yeni bir zevk getirmişti, demiştiniz. Orhan Veli de bana öyle geliyor ki hem böyle bir estetik getiriyor hem de bir sosyetenin kötü, manasız ve tembel hâleti ruhiyesi ve âdetleriyle çarpışıyor" (1993, s. 125). Sait Faik'in bu yanıtı karşısında İlhan Berk, iddiasını sürdürür: "Böyle bir şey olsa ne kadar iyi olurdu. Fakat ben Andre Breton ile Paul Eluard'ı onlardan evvel okudum".

Sait Faik, İlhan Berk'e de tasfiye sonrası yeni neslin neler getireceğini sorar. Yanıt neredeyse aynıdır: "Şimdiye kadar henüz bir şey getirmiş değiliz. Hepimiz aramaktayız. Aramaktan daha iyi bir eser tasavvur edemiyorum." Şiirde ne yapmayı amaçladığını sorduğunda ise İlhan Berk'in arayışının beyhude bir döngüden ibaret olmadığı görülür: "Ben asıl şiiri arıyorum. Şiiri ne yalnız müzik, ne yalnız mana, ne de yalnız madde ve ne de yalnız fikirde olduğuna kaniim. Bunların mecmuunu teşkil eden büyük şeyde şiiri buluyorum" (s. 126). Sait Faik, Abidin Dino'nun gönderdiği kahveleri içmeye başladıklarını ve "Vâlâ Nurettin ile Yusuf Ziya"lardan hiç bahsetmeden tatlı tatlı başka şeyler üzerine konuştuklarını aktarır ve yazısını bitirir.

26 Ocak 1940'ta yayımlanan yazıda Gavsî Ozansoy'la röportaj yapılmıştır. "Burhan Cahit'in Ayten'i Yakılmalıdır!" başlıklı yazıda Ozansoy'un Vala Nurettin'in tasfiye meselesini körüklemesinden bir yandan kızarken öte yandan sevdiğini söyleyen Sait Faik, bütün hararetiyle devam eden gürültünün başlatıcısı konumundaki Ozansoy'a da kimleri sevip kimleri sevmediğini sormuş, şairden yargılarını nedenleriyle aktarmasını istemiştir. Ozansoy'un hedefinde Burhan Cahit vardır. Yazarın yarı kültürlü Türk kızına tesir etmesinden dolayı adını andığını, *Ayten* romanının tirajının çok yüksek olmasına rağmen, roman kabul edilemeyeceğini söyler. O da diğer tasfiyeciler gibi meseleye gerçeklik üzerinden yaklaşır:

Ayten ne yaşamış ne de yaşaması arzu edilir bir mahlûktur. Burhan Cahit zengindir, Maçka'da süslü bir apartmanda oturur. Kendine mahsus acayip bir sosyetesine belki de vardır. Bu garip sosyete tesadüfen birkaç dejenere genç kız tanımıştır. Sonra bu tipi bize bugünkü cemiyetin modern, ideal – Türkçe söyleyelim – istenilen bir genç kız tipi diye vermeye kalkıyor. Oysaki Burhan Cahit'in sosyetesinde, briçli sosyetesinde tanıdığı -belki de hassas olmaktan başka hiçbir kabahatleri olmayan- kızlar bile Ayten'cik kadar dejenere ve muhayyel değildir (1992, s.128).

Sait Faik'in beğendiği yazarları sorması üzerine Ozansoy, kendisinin "bir sanat müntesibi" olarak değil okur olarak bu soruyu yanıtlayabileceğini söyler ve Yakup Kadri'nin adını verir. Yakup Kadri'yi beğenmesinin nedeni ise onun romanlarında anlattığı sosyal çevreyi gerçekleriyle canlı ve cesur anlatmasıdır. Beğenmediği şairler sorulduğunda Behçet Kemal'in adını veren Ozansoy, Behçet Kemal'in en az Faruk Nafiz kadar kötü olduğunu savunurken beğendiği şairler arasında Yahya Kemal ve Ahmet Haşim'in adını andıktan sonra doğrudan kendi kuşağına geçer ve Nazım Hikmet, Necip Fazıl, İlhan Berk, Ahmet Muhip, Cahit Saffet, Bedri Rahmi ve Melih Cevdet'i adlarını sıralar. "Bizimkiler" olarak adlandırdığı bu şairleri sevme nedenini Ozansoy şöyle aktarır:

Çünkü bunlar birbirinden sanatta, yaşadıkları hayatta, her şeylerinde ne kadar bambaşka ne kadar birbirine zıt adamlar olsa bu memleket edebiyatına "yeni"yi ve "beşeri"yi getirdiklerine inandığımdan. Bunlar bize yeni bir dünya görüşü, yeni bir zevk getiriyorlar (1992, s. 130).

Ozansoy, babasının da içinde bulunduğu grupla meselesinin şahsi olmadığını, asıl mevzuun eski zihniyetin yeni kuşakları da etkilemesi olduğunu söyleyerek konuşmayı bitirir.

28 Ocak 1940'taki yazıda ise diğer bir tasfiyeci genç Hüsametdin Bozok'la gerçekleştirdiği röportaj yayımlanmıştır. “Yenilerin Sanat Dünyaları Eskilerin Anlayamayacağı Kadar İleridir” başlığıyla basılan bu röportajda benzer görüşlerin savunulduğu görülmektedir. Edebiyat dünyasına yazdıklarından çok yayımladıklarıyla katkı sunan Bozok da “baba yadigârı her şeyi muhafaza etmekle kendilerini muzaffer addeden” hece ve klasik nazım şeklini takip edenlere karşı çıkmakta, genç neslin sanat anlayışının tek bir oluşuma sığdırmanın mümkün olamayacağını ancak zamanla yeni sanat akımlarının doğacağını söylemektedir.

Sait Faik'in *Haber Akşam Postası*'nın 27 Ocak 1940 tarihli yazısı, yazarın hikâyelerini aratmayan bir dille kaleme alınmış, tasfiyeci gençlerin birlikte karar aldıkları bir akşamı anlatmaktadır. “Tasfiye Edilenlere Yeni Memuriyetler” başlıklı bu yazıda masaların üzerinde duran ve yakılmayı bekleyen *Gönülden Sesler*, *Marap Mabetler*, *Sönen Kandiller*, *Han Duvarları*, *Guguklu Saat*, *Istırap Çocuğu* gibi kitaplar sıralandıktan sonra orada bulunan gençler tasvir edilir. Tasfiyecilerden biri elindeki lise kitabını sallayıp kitapta hâlâ “Elhân-ı Şita”, “Koca Hasan Dayı”nın olduğu, Ömer Seyfettin'in aksıran eşek, hapsıran dadı hikâyesinin yer aldığını söylemekte ve devam etmektedir: “Londralı Halide Edip, hâlâ Şekspir, Hâmit... Hâlâ müezzin Akif... Hâlâ Ahmet Hikmet'in “Yeğenim” hikâyesi...”

Ders kitaplarından bu isimlerin kaldırılmalarının ardından kitaplara hangi metinlerin ekleneceğine dair de plan yapılmıştır: Yahya Kemal, Orhan Veli, İlhan Berk şiirleri, Sabahattin Ali ve Bekir Sıtkı öyküleri ile dolacak kitaba Moliere, Racine, Baudelaire, Çehov, Gorki, Istrati gibi isimlerin çevirileri de eklenecektir. Planlar yapan kırk kişi, “fırsat buldukça, ellerine gazete, mecmua, risale, kitap çıkarmak fırsatı geçtikçe bu çürük, zevksiz edebiyatın en köhne mümessilinden, yani adaptasyoncu fikra muharririnden en büyüğüne, eşek hikâyeleri yazanına kadar hepsine, yaptıklarının bir işe yaramayacağını, elindeki kalemi attırıncaya kadar çalışacaklarına ant içmişlerdir”. Tasfiye edilenler ise ortada kalmamalı, onlara bir iş bulunmalıdır. Gençler gülüşerek tasfiye etmek istedikleri yazarlara birer meslek bulurlar: Orhan Seyfi ve Yusuf Ziya, Beyoğlu'nda adı Binnaz olan bir tuhafiyeye dükkânına yerleştirilir, Refik Halit, himaye-i hayvanat cemiyeti reisliğine, Halide Edip de üniversitenin “muhayyel lisanlar” kürsüsünde muhayyel edipler antolojisi şerh-i mütün müderrisliğine getirilir. Diğer edebiyat mensupları da işsiz güçsüz kalmamaları için birer memuriyet tayin edilebilir ancak emeklilik zamanları geldiği için onlar emekli edilir. Tasfiyeci gençlerin büyük iddialarla attıkları adımları aktaran bu satırlarda Sait Faik, bir gözlemci gibidir. Onların haykırıları, bağırıları, eğlenceleri devam ederken o buradan başarılar dileyerek ayrılır.

## SONUÇ

Sait Faik'in edebiyat tarihi içindeki özgün konumunu belirleyen de yazarın bu tutumudur. Tasfiye hareketinin içinde işaret fişeğini yakan da bizzat kendisidir ancak buna rağmen bu ‘genç’ kuşağın da bir adım dışındadır. Tıpkı röportaj ve izlenimlerinde aksettiği gibi hareketin içinde yer alan yazar ve şairleri izler, not eder, aktarır; kimi durumlarda savunulanları onaylar, kimi durumlarda yarı ciddi yarı alaycı cümleleriyle görüşlere katılmadığını hissettirir. Bugün edebiyat kitaplarında tasfiyecilerin metinleri, tasfiye etmek istedikleri metinlerin hemen arkasından gelmiştir. Zaman bu iki kuşağı yan yana getirmiştir. Aynı zamanda yaptığı röportajlarla da genç kuşağa söz hakkı vermekle birlikte yenilikçiliğin bayraktarlığını da üstlenmektedir.

## KAYNAKLAR

[Abasıyanık], Sait Faik (1992). *Bütün Eserleri X: Açık Hava Oteli Konuşmalar-Mektuplar*. (Haz. M. Uyguner). Ankara: Bilgi Yay.

[Abasıyanık], Sait Faik (1993). *Bütün Eserleri XIV: Sevgiliye Mektup*. (Haz. M. Uyguner). Ankara: Bilgi Yay.

Dino, Abidin; Abasıyanık, Sait Faik (2015). "1940 Kuşağının Ortak Bildirisi". Gandhi ya da Hint Kirazının Gölgesinde. İstanbul: Sel Yay.

Eroğlu, Zehra D. (2009). *Gavsi Ozansoy'un Hayatı ve Eserleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Sazyek, Hakan (1996). *Cumhuriyet Dönemi Türk Şiirinde Garip Hareketi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yay.

Üstün, Koray (2022). *Meselesi Kaleminde Sait Faik Abasıyanık*. İstanbul: Türk Kültürüne Hizmet Vakfı.

## YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN MİKRO SALDIRGANLIK ALGILARI\*

Mehmet ER\*\*

### ÖZET

Yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde; gerek teorik gerekse uygulama alanındaki eksikliklerin giderilmesi için, psikoloji, sosyoloji, rehberlik ve psikolojik danışmanlık gibi alanlardan destek alınarak yapılan disiplinlerarası çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla birlikte bu alanda öğretimin bilişsel basamaklarına yönelik farklı araştırmalar mevcutken öğretim ve öğrenimde ilk basamağı oluşturan duyuşsal alana yönelik çalışmaların yeterli oranda olmadığı düşünülmektedir. Duyuşsal alanda tartışılabilir konulardan biri dil öğretiminde kültürlerarasılık kavramıdır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde artık bir dil becerisi olarak kabul edilen kültürlerarası iletişim, aslında dil öğretiminin en çok tartışılan konularından biridir. Ancak alan yazın taramasında görülecektir ki "kültür" üst başlığında çok fazla çalışma yapılmış olmasına rağmen bu çalışmaların birçoğu materyallerdeki hedef kültür unsurlarının tespiti ve yorumlanması üzerine yoğunlaşmıştır. Oysaki kültürel etkileşim; öğrencilerin kendi arasında, öğrenci-öğretici arasında ve öğrencilerin sosyal hayatlarında yoğun bir şekilde devam etmektedir. Dil öğretimi ve öğreniminde kültürlerarası iletişimin önündeki önemli engellerden biri mikro saldırganlıktır. Mikro saldırgan tavırlar, tespit edilmesi her zaman kolay olmayan ve ağırlıklı olarak ırksal temelli olan ayrımcı, ötekileştirici, cinsiyetçi davranışlardır. Bireylerin duygusal sağlığına zarar vererek ayrışma ve düşmanlık hissi yaratırlar. Farklı kültürlerin karşılaşma alanları olan dil öğrenme ortamları; bu farklı kültürler arasında etkileşim sağladığı gibi çatışmalara da zemin hazırlayabilmektedir. Bu çatışmalar, öğrenmeyi engeller bir hâle gelebilir hatta öğrenciyi öğrenme ortamından uzaklaştırabilir. Bu çalışmada, uluslararası öğrencilerin mikro saldırganlıklara yönelik algıları ve bunun dil öğrenimine yansımaları, farklı dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenmiş uluslararası öğrencilerden elde edilen nicel verilerden hareketle tartışılmıştır. Yaş, cinsiyet, uyruk, öğrenim durumu gibi demografik özelliklere bağlı olarak tespit edilen bulgular yorumlanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** yabancılara Türkçe öğretimi, mikro saldırganlık, kültürlerarası iletişim

### ABSTRACT

In teaching Turkish as a foreign and second language; In order to eliminate the deficiencies in both theoretical and practical fields, interdisciplinary studies are needed with support from fields such as psychology, sociology, guidance and psychological counseling. However, while there are different studies on the cognitive steps of teaching in this field, it is thought that there are not enough studies on the affective field, which constitutes the first step in teaching and learning. One of the issues that can be discussed in the affective field is the concept of interculturalism in language teaching. Intercultural communication, which is now accepted as a language skill in the Common European Framework of Reference for Languages, is actually one of the most discussed topics in language teaching. However, in the literature review, it will be seen that although many studies have been conducted under the heading of "culture", most of these studies have focused on the detection and interpretation of target culture elements in the materials. However, cultural interaction; It continues intensively among the learners, between the learner and the instructor, and

in the social lives of the learners. One of the important obstacles to intercultural communication in language teaching and learning is microaggression. Microaggressive attitudes are discriminatory, marginalizing, sexist behaviors that are not always easy to detect and are predominantly racially based. They create feelings of separation and hostility, harming the emotional health of individuals. Language learning environments, which are areas where different cultures meet; While this provides interaction between different cultures, it can also pave the way for conflicts. These conflicts can hinder learning and even alienate the learner from the learning environment. In this study, international students' perceptions of microaggressions and their reflections on language learning are discussed based on quantitative data obtained from international students who learned Turkish in different language teaching centers. The findings were interpreted depending on demographic characteristics such as age, gender, nationality, and education level.

**Key Words:** teaching Turkish to foreigners, microaggression, intercultural communication

## GİRİŞ

Uluslararası öğrenci hareketliliğın artmasıyla çok kültürlü ortamlar ve kültürel karşılaşmalar sıradan bir hâle gelmiştir. Uzun yıllar yurt dışına öğrenci gönderen ülke konumunda olan Türkiye, seksenli yıllardan itibaren aynı zamanda öğrenci çeken ülke konumuna gelmiştir. Özellikle son yıllarda dünyada en çok uluslararası öğrenci çeken ülkelerden biridir (YÖK, 2023). Gerek yükseköğrenim kalitesi ve çeşitliliğı gerekse kültürel, tarihî, ekonomik vb. sebeplerle binlerce uluslararası öğrenci Türkiye’de yükseköğrenim görmek istemektedir. Üniversiteler, hükümetler, ulusal ve uluslararası kuruluşlar tarafından desteklenen uluslararası öğrenci hareketliliğı çok farklı kültür dünyasından yüz binlerce öğrenciyi bir araya getirmektedir.

Kişilerin genetik ve psikolojik özellikleri olduğu gibi toplumların da kendine has özellikleri vardır. Millî kültür adı verilen bu özellikler; bir ulusa ait gelenekler, değerler, sanat eserleri, ritüeller, dil ve diğerkültürel öğelerin tümünü ifade eder. Bir toplumun içinde doğan ve yetişen tüm bireyler, millî kültüre maruz kalır ve millî kültür kişinin karakterinin şekillenmesinde önemli rol oynar. Ülken (2016, s.30) millî kültürü medeniyetin gelişimine katkı sağlayan, milletlere has gayretler olarak açıklar. Farklı bir ülkeye eğitim almaya giden tüm öğrenciler, ulusal kültürleri ve birbirinden farklı özellikleriyle o ülkeye giderler. Kendi kültürel bagajlarıyla birlikte çok kültürlü bir ortama dâhil olurlar ve bu durum bir zenginlik yaratmakla birlikte çatışmalara, ayrımcı davranışlara, ötekileştirmelere de yol açabilmektedir.

Göregenli (2018, s.18) ayrımcılık kavramının kişiler arasındaki eşitlik ilkesinden kaynaklandığını belirtir. Ten rengi, cinsiyet, etnik köken veya herhangi bir özelliğinden bağımsız olarak tüm bireyler eşittir ve eşit haklara sahiptir. Ancak dünya tarihi, bu eşitlik ilkesinin çok da uygulanmadığını gösteren örneklerle doludur. Geçmişten günümüze doğru yaklaştıkça ırkçı davranışlar, tüm toplumlarda ayıplanan bir davranış türüne dönüşmüştür ancak ırkçılık yerini daha örtük daha dolaylı yolla yapılan mikro saldırganlıklara bırakmıştır. Clark (2014) bu sonucu “modern hayatın ırkçı davranışların yerini daha ince ve örtük görünlümlere bırakmasıyla” ifade etmiştir. Özetle modern hayat, insanların bazen kişisel bazen grup halinde birbirini ötekileştirmesini engelleyememiştir. Yumul (2018, s.91) bu davranışların temelinde önyargı ve kalıp yargıların olduğunu ifade eder. Mikro saldırganlıklar, genellikle ırk ve cinsiyet gibi kimlik temelinde; bilinçli veya bilinçsiz şekilde gerçekleştirilen örtük, alaycı veya aşağılayıcı davranışlar veya ifadelerdir. Mikro saldırganlık (microaggression) kavramı ile ilk olarak 1970’li yıllarda Merriem Webster sözlüğünde karşılaşılır. Psikoloji alan yazınında ise W. Hallermann ve Dr. Chester Pierce’in çalışmaları görülmektedir (Davis, 1989). Çalışmalarıyla kavramın literatüre girmesine en çok katkı sağlayan Asya kökenli Amerikalı bilim insanı D. Sue, mikro saldırganlığı “sıradan, günlük; kasıtlı veya kasıtsız; sözel, davranışsal; kişi ya da gruba yönelik düşmanca, aşağılayıcı mesaj ve/veya davranışlar” olarak tanımlar (2007, b.273). Sue ve arkadaşları bu davranışları üç grup altında toplamıştır:

1.Mikro Aşağılamalar



## 2.Mikro Fiilî Saldırıları

### 3.Mikro yok saymalar (Sue vd., 2007, s. 271-286).

Bu davranışlardan bilinçsizce veya istemeden yapılanlar mikro aşağılama ve mikro yok sayma; bilinçli ve isteyerek yapılanlar ise mikro fiilî saldırı kategorisine girmektedir. Bu saldırılar ekseriyetle şu şekilde yapılmaktadır:

- Başkalarını incitecek veya aşağılayacak alaycı yorumlar yapmak,
- Aynı ortamda bulunan kişileri yok saymak, onlarla herhangi bir iletişimde bulunmamak,
- Başkalarını küçümseyici bir dil veya tavırla muamelede bulunmak, fikirlerini değersizleştirmek,
- İletişimde istenmeyen, rahatsız edici veya aşağılayıcı bir dil kullanmak,
- Başkasını rahatsız etmek veya kıskırtmak amacıyla kasıtlı olarak incitici davranışlar sergilemek
- Başkalarını sürekli eleştirmek,
- Kişilerin duygusal tepkilerini kontrol etmek için kıskırtıcı tavırlarda bulunmak,
- Başkalarını doğrudan veya dolaylı olarak hedef alarak agresif veya pasif-agresif davranışlarda bulunmak,
- Sürekli olarak konuşmayı engellemek, söz kesmek veya konuşmaya müdahale etmek vb.

Mikro saldırganlıklar, düzenli olarak yapılan saldırgan davranışların toplamını ifade eder. Bunlar, iş yeri ve okul gibi kişisel veya profesyonel ilişkilerde veya sosyal hayatta ortaya çıkabilir. Çoğunlukla açık ve aleni saldırgan davranışlar olmadıkları için fark edilmeyebilir veya göz ardı edilebilirler, ancak hedeflenen kişiler üzerinde olumsuz etkileri daha yıkıcı olabilir; uzun vadede toplumsal eşitlik ve hoşgörüyü zayıflatabilir.

Çalışmada, katılımcıların mikro saldırganlık ile ilgili algıları; anket maddelerine katılım derecelerine yönelik ortalamalar ve frekanslar ile belirlenmek istenmiştir.

## Yöntem

*Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Bu modelde, kişilerin bir konu hakkındaki algıları, görüş ve tutumları bir araya getirilerek olay ve durumlar hakkında genel tavırlarını belirlemek amaçlanır. "Araştırmada farklı üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) bünyesinde yabancı ve/veya ikinci dil olarak Türkçe eğitimi alan uluslararası öğrencilerin demografik bilgileri ve eğitim-öğretim sürecine ilişkin mikro-saldırganlık algıları ile ilgili veri elde edilmesi amaçlanmıştır" (Er, 2021: 49).*

Katılımcı sayısının çokluğu, ülke sayısını da artırmıştır. Bu sebeple katılımcıların uyrukları benzer kültürel kodların taşındığı dört temel bölgeye indirgenmiştir. Irak, İran, Suriye vb. ülkelerden gelenler Ortadoğu; Rusya, Türk Cumhuriyetleri vb. bölgelerden gelenler Asya; Sudan ve Sahra altı Afrika ülkelerinden gelenler Afrika; Balkan ülkelerinden gelenler ise Balkanlar bölgesine dâhil edilmiştir.

## Bulgular

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler (Er, 2021, s.51)

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kız	144	52.2
	Erkek	132	47.8
Yaş	17-19 Yaş	34	12.3
	20-25 Yaş	146	52.9
	26-30 Yaş	73	26.4

	30 Yaş Üzeri	23	8.3
<b>Uyruk</b>	Orta Doğu	112	40.6
	Afrika	56	20.3
	Asya	93	33.7
	Balkanlar	15	5.4
<b>Öğrenim Durumu</b>	OrtaÖğretim	2	0.7
	Ön Lisans	17	6.2
	Lisans	158	57.2
	Yüksek Lisans	71	25.7
	Doktora	28	10.1
<b>Türkiye’de Eğitim AlınanYıl Sayısı</b>	1 yıl	84	30.4
	2 yıl	51	18.5
	3 yıl	48	17.4
	4 yıl	45	16.3
	5 yıl ve üzeri	48	17.4

Tablo 2. Betimsel verilerin normallik değerleri (Er, 2021, s.57)

<b>Madde</b>	$\bar{x}$	Ss	Skew	Kurt
1.Hiç kimse, farklı özelliklerinden dolayı küçük düşürücü davranışları hak etmez.	4.58	.65	-1.30	.46
2.Toplum içinde “öteki kültür”e dâhil edilmek aşağılayıcı bir durumdur.	4.13	.69	-.18	-.92
3.Herkes kadar saygı duyulmayı hak ettiğimi düşünürüm.	4.64	.55	-1.25	.61
4.Irkçı yaklaşımlardan rahatsızlık duyarım.	4.56	.60	-1.00	.00
5.Birinin hakkında cinsiyeti üzerinden değerlendirmeler yapılmasını yanlış bulurum.	4.49	.61	-.75	-.41
6.Herhangi bir genellemeye (Doğulu, Avrupalı, Batılı, kadın, erkek vb.) dâhil edilerek yorum yapılmasından hoşlanmam.	4.27	.67	-.37	-.78
7.İçinde bulunduğum sosyal grubun farklılıklara (renk, dil, inanış vb.) saygı duymasını isterim.	4.64	.54	-1.21	.49
8.İletişim esnasında küçümseyen bakışlardan rahatsız olurum.	4.42	.65	-.69	-.56
9.Derslerde ve sosyal hayatta ana dili Türkçe olanlar kadar başarılı olamayacağımın düşünülmesi motivasyonumu olumsuz etkiler.	4.20	.57	-.01	-.25
10.Bazı kişilerin benimle aynı ortamda bulunmak istememesine üzülürüm.	4.21	.66	-.26	-.76
11.Ülkeme ya da bana ait dezavantajlı durumlar (savaş, sosyoekonomik düzey, siyasi yapı vb.) insanların tavırlarını etkilediğinde üzülürüm.	4.21	.65	-.25	-.72
12.Ülkemde yaşanan olumsuzluklardan (savaş, terör, diplomatik ilişkiler vb.) dolayı, sorun çıkarabilecek biriymişim gibi davranılmasını yanlış bulurum.	4.39	.68	-.67	-.65

13. İsmim dışında takma bir isim veya bir lakap ile bana hitap edilmesinden rahatsız olurum.	4.18	.68	-.25	-.85
14. Yazılı ya da sözlü materyallerin ülkeme ve kültürüme önyargı oluşturacak şekilde düzenlenmesinden rahatsız olurum.	4.22	.67	-.29	-.80
15. Ülkemle ve kültürümlle ilgili ayrıntılı sorular sorulmasından rahatsız olurum.	4.22	.55	.05	-.26
16. Kendi ülkemın vatandaşlarına kıyasla Türkçemin daha iyi olduğuna dair cümlelerin bir çeşit aşağılama içerdiğini düşünürüm.	3.87	.67	.16	-.80
17. Bazı tarihî olayların sebebi benmişim gibi davranılmasını kırıcı bulurum.	4.21	.71	-.33	-.99
18. Bazı kişi ya da grupların kendilerini daha üstün bulmalarından olumsuz etkilenirim.	4.14	.64	-.14	-.61
19. Grup çalışmalarında, beni gruba alanların isteksiz olduklarını hissettiğimde üzülürüm.	4.14	.68	-.18	-.81
20. Doğrudan bana yönelik olmasa bile başka milletten birine yapılan aşağılayıcı davranışlara tepki gösteririm.	4.26	.66	-.33	-.75
21. “Uluslararası öğrenci” yerine “yabancı öğrenci” ifadesinin kullanılmasını dışlayıcı bulurum.	4.07	.67	-.08	-.77
22. Duygularımın ve düşüncelerimin önemsenmemesine üzülürüm.	4.29	.58	-.12	-.56
23. Kültürümün bir parçası olan inancımın önemsiz görülmesinden rahatsız olurum.	4.22	.66	-.26	-.74
24. Çevremdekilerin kendi inanç ve değerlerini bana benimsetmeye çalışmasından hoşlanmam.	4.21	.72	-.33	-1.03
25. İletişim kurduğum kişilerden saygı beklerim.	4.39	.60	-.39	-.68
26. Herhangi bir konuda yapacağım katkının yok sayılmasından rahatsızlık duyarım.	4.28	.63	-.30	-.66
27. Sınıf içinde, Türkçe öğretenlerin zorlayıcı tutumlarından rahatsız olurum.	4.02	.63	-.02	-.48
28. İyi niyetle bile olsa, ırkımın ve kimliğimin sorgulanması beni olumsuz etkiler.	4.09	.60	-.03	-.21

Tablo 1. incelendiğinde çalışma grubunda bulunan üniversite öğrencilerinden 144’ü (% = 52.2) kız, 132’si ise erkek (% = 47.8) üniversite öğrencileridir. Ayrıca bu öğrencilerden 34 kişi (% = 12.3) 17-19 yaş aralığında, 146 kişi (% = 52.9) 20-25 yaş aralığında, 73 kişi (% = 26.4) 26-30 yaş aralığında ve 23 kişi (% = 8.3) ise 30 yaş üzerinde bulunmaktadır.

*Doktora tezinde anket maddelerine verilen cevapların cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem için t testi; yaş, uyruk, öğrenim durumu ve Türkiye’de eğitim alınan yıl sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Tablo 2’de sunulan ve veri setinde yer alan maddelerin her birine ilişkin basıklık çarpıklık değerleri ile betimsel istatistikleri içeren veriler incelendiğinde veri setinin tek değişkenli normal dağılım özelliği taşıdığı görülmektedir (George and Mallery, 2010).*

*Verilerden hareketle, araştırma katılımcılarının yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin mikro saldırganlıkla ilgili alguları konulu ankete verdikleri cevaplara ilişkin sonuçların araştırmanın katılımcılarının ankette yer alan maddelere büyük ölçüde katıldıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların ankete verdikleri cevaplara ilişkin puan ortalamalarının 3.87 ile (Madde 16) ile 4.64 (Madde 3 ve Madde 7) arasında değiştiği görülmektedir. Bir başka ifadeyle eğitim-öğretim ve sosyal yaşam sürreci içerisinde önemli mikro saldırganlık davranışlarına maruz kaldıklarını veya bu davranışları gözlemlediklerini söylemek mümkündür (Er, 2021, s. 81).*

Duyuşsal alan, öğrencilerin öğrenme sürecindeki duyguları ile ilgili bir kavramdır. Bu alanda farkındalık, empati ve sosyal becerinin yanında sevgi, korku, motivasyon gibi duygular etkindir. Sınıf içi etkileşim de duyuşsal farkındalığın unsurlarından biridir. Çalışmada görülmektedir ki mikro saldırganlıklar, sadece duyuşsal alana zarar vermekle kalmamakta aynı zamanda hedef dile ve kültüre karşı olumsuz ön yargıları artırmaktadır.

Araştırmada 306 öğrenciye veri toplama araçları uygulanarak görüşme yapılmış, verilerin analiz sürecinde % 5'in üzerinde kayıp, hatalı veya eksik veri içeren yanıtlar analiz setinden çıkarılmıştır. Nicel veriler değerlendirilirken katılımcılara yöneltilen sorulardan hiçbirine katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum cevapları verilmediği gözlemlenmiştir. Hiçbir maddede "fikrim yok" cevabı oranı yüzde yirminin üzerine çıkmamış ve ağırlıklı olarak da yüzde onun altında kalmıştır. Bu sonuç bize katılımcıların, mikro saldırganlık içeren davranışlarla ilgili duyarlılıklarının üst düzeyde olduğunu göstermektedir. (Er, 2021, s.114)

Kültürel çatışma ve ötekileştirmeler dil yani konuşma ile başlar. Kılıç (2011, s.148) ötekini üreten önyargının söylem aracılığıyla somutlaştığını ifade eder. Çalışmada görülmektedir ki mikro saldırgan davranışlar en çok dilsel ifadeler üzerinden yapılmaktadır.

Demografik bilgiler incelendiğinde, kadın katılımcıların anlamlı şekilde yüksek oranda mikro saldırganlık algıladıkları anlaşılmıştır. Cinsiyet yönelimli ötekileştirme günümüzde halen devam etmektedir.

Asya ve Balkan uyruklu katılımcıların yanıtlarının ortalamaları, Orta Doğu ve Afrika uyruklu katılımcılara göre anlamlı şekilde düşüktür. Politik sorunlar, savaş vb. sorunların yoğun olarak devam ettiği ülkelerden gelen katılımcılarda mikro saldırganlık hassasiyetleri daha yüksektir.

Türkiye'de daha uzun süredir bulunan katılımcıların mikro saldırganlık hassasiyetlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcıların bazı ifadeleri buna ışık tutacak niteliktedir:

"Bazı tarihî olayların sebebi benmişim gibi davranılmasını kırıcı."

"Gözlerimin çekik olmasından dolayı okulda ve başka toplu yerlerde korona diye alay edilerek dışlandım."

"Burda ne yapıyorsunuz?" "Kendi ülkenizde, okullar hastaneler yok mu?" "Şu otobüse bak %50 yabancı." "Burası mı güzel Somali mi?" İki de güzel dediğimde,"eee burda ne yapıyorsun o zaman."

"Siz neden buraya geldiniz, ne zaman buradan gideceksiniz? Ülkemizi mahvettiniz gibi tüm suçların üstümüze atılması çok ağırımıza gidiyor. Toplum içinde iletişim sağlamamız, faydalı olmamıza engel oluyor ve hayatımız oldukça zorlaşıyor."

"Bazen ülkemde "bu yok" dediğim zaman insanların "bu da mı yok nasıl yaşıyorsunuz orada?" demeleri beni üzebiliyor."

"Türkiye'de özellikle Türk gençlerin yabancılara alıştığını görmek istiyorum.Çoğunlukla endişeli hiss ediyoruz."

"Bazı öğretmenlerimin benim Türkçemi bir Türk öğrencisiyle mukayese ederek benim beceriksiz yapmaları veya özel konuların sorgulanması."

"Neden ülkemize geldin? Ülkemizde okul yok mu buraya geliyorsunuz? Demeleri."

## **Sonuç ve Öneriler**

Yabancı öğrencilerin farklı kültürel arka planlara sahip olması, sınıf içi etkileşimleri zenginleştiren bir faktördür. Bu çeşitlilik, dil öğrenme deneyimini daha kapsamlı ve gerçekçi hale getirebilir. Öğrencilerin kendi kültürel deneyimlerini paylaşmaları, diğer öğrencilere farklı perspektifler sunma fırsatı verir. Dolayısıyla D-AOBM’de kültürlerarası iletişim becerisi olarak ifade edilen dil becerisine katkı sağlar.

Dil öğreticilerinin pedagojik yeterlikleri, etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasında temel rol oynar. Öğretmenler, sadece dil bilgisi ve iletişim becerilerini değil, aynı zamanda kültürel duyarlılığı ve farkındalığı da dikkate almalıdır. Bu, öğrenciler arasındaki kültürel etkileşimi destekleyerek önyargıları azaltabilir.

Mikro saldırgan davranışların uluslararası öğrenciler üzerinde ciddi sonuçları olabilir. Bu davranışlar, öğrencilerin özsaygısını zedeler, motivasyonlarını düşürür ve dil öğrenme deneyimlerini olumsuz etkiler. Aynı zamanda, sınıf içi ilişkileri bozabilir ve kültürel çeşitliliğin olumlu yönlerini azaltabilir. “Ülkenizde telefon var mı, meyve sebze var mı?” gibi sorular meraktan ziyade bir aşağılamayı bünyesinde barındırmaktadır Öğreticiler başta olmak üzere tüm bireylerde bu duyarlılık yüksek olmalıdır.

Mikro saldırgan davranışların önüne geçmek için pedagojik stratejiler geliştirmek önemlidir. Öğreticiler, öğrencilere kültürel duyarlılık ve empati geliştirme fırsatları sunmalıdır. Ayrıca, sınıf kurallarında ve etkileşim normlarında kültürel çeşitliliği destekleyici yaklaşımlar benimsemek bu olumlu etkiyi artıracaktır.

Toplumsal farkındalık ve eğitim, mikro saldırganlıkları tanıma ve önleme konusunda önemli bir rol oynayabilir. Bu saldırganlığın yaşandığı ortamlarda açık iletişim ve eleştiriden kaçınma sıkça görülen bir sonuçtur. Mikro saldırganlık, sadece kişisel değil toplumsal etkileşimlere de zararlı bir etkiye sahip olabilir ve uzun süre devam ederse kişiler arasında güvensizlik, düşmanlık gibi ilişki sorunlarına yol açabilir.

Sosyal hayatta daha iyi bir iletişim ve anlayış ortamı sağlamak için saldırgan davranışların farkında olunması ve mümkün olduğunca önlenmesi önemlidir. Empati, karşılıklı saygı ve açık iletişim, gerek öğretim ortamında gerekse toplumsal hayatta mikro saldırganlığı azaltmaya yardımcı olabilir; sağlıklı ilişkilerin gelişmesine katkıda bulunabilir.

Mikro saldırganlığın dil eğitimi ve kültürel etkileşim üzerindeki derin etkileri farklı akademik çalışmalarla göz önüne serilmelidir. Gelecekte eğitimciler ve öğrenciler; daha hoşgörülü, saygılı ve kültürel olarak duyarlı bir ortam oluşturmak için birlikte çalışmalıdır. Bu çaba, daha kapsayıcı bir dil öğrenme deneyiminin temelini oluşturabilir.

## KAYNAKLAR

Clark, D. A., Kleiman, S., Spanierman, L. B., Isaac, P. ve Poolokasingham, G. (2014). “Do You Live in a Teepee? Aboriginal Students Experiences with Racial Microaggressions in Canada.” *Journal of Diversity in Higher Education*, 7(2), s. 112-125.

Davis, P. (1989). “Law as microaggression” *Yale Law Journal*, (98) s. 1559-1577.

D-AOBM (2021). “*Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi*” Öğrenim, öğretim ve değerlendirme. MEB Yayınları.

Er, M. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası iletişim ve mikro saldırganlık*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi] Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

George, D. & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference* (10. P.), Boston, MA: Pearson.

- Göregenli, M. (2018). Ayrımcılığın meşrulaştırılması, “*Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*” içinde, ed. K. Çayır, M.A. Ceyhan, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, s. 61-73.
- Kılıç, D. (2011). “Bir ötekileştirme pratiği olarak basında eşcinselliğin sunumu: Hürriyet ve Sabah örneği” *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1(1), s. 143-169.
- Merriem Webster. (2019). [webster.com/dictionary/microaggression](http://webster.com/dictionary/microaggression) adresinden 07.15. 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., ve Holder, A. M. B. (2008b). “Racial microaggressions in the life experiences of black Americans” *Professional Psychology: Research and Practice*, 39(3), 329–336.
- Sue, D. W., Capodilupo, C.M. (2007). “Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice” [https://www.researchgate.net/publication/6315413\\_Racial\\_microaggressions\\_in\\_everyday\\_life\\_Implications\\_for\\_clinical\\_practice](https://www.researchgate.net/publication/6315413_Racial_microaggressions_in_everyday_life_Implications_for_clinical_practice) adresinden 15.06.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Sue, D. W. (2010). “Microaggressions in everyday life: Race, gender, and sexual orientation” Hoboken, NJ: John Wiley.
- Ülken, H. Z. (2016). *Millet ve tarih şuuru*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yumul, A. (2018). Ötekiliği bedenlere kaydetmek, “*Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*” içinde, ed. K. Çayır, M.A. Ceyhan, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 89-97.
- YÖK. (2023). *Yükseköğretim bilgi sistemi*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 07.08.2023 tarihinde erişilmiştir

## POSTMODERN TİYATRONUN İLKELERİ

Dr. Öğr. Üyesi Mine Nihan DOĞAN\*

### ÖZET

Postmodernizmin etkilediği edebi türlerden olan tiyatro, biçimsel ve sahneleme teknikleri açısından kırılmaları izleyicisine ileten bir araç görevi üstlenmektedir. Metindekilerin sahneye yansıtılması konusunda değişimler yaratan ve kuramsal perspektifiyle yazarından çok tiyatronun yönetmeninin önemine gönderme yapan bir alan oluşturmaktadır. Modernite sonrası rasyonelleşme evrensel bakış açısıyla birlikte tiyatro alanına dahil edilir. Böylece zamanı ve mekanı belirsiz hale getirerek ışıklarla, efektlerle, projeksiyon yöntemiyle sahnede illüzyon yaratılmak istenmektedir. Süredizimsel zaman anlayışının yıkımı üzerinden anakronik biçimde ilerleyen anlatı, kimi zaman tek kişilik kimi zaman kalabalık şahıs kadrosu üzerinden sahnelemeye dahil edilmektedir. Göstergenin çöküşü postyapısal felsefe üzerinden postmodern tiyatroya ayrıışıklık ve çoğulculuk ilkeleriyle dahil edilmektedir. Çokseslilik ile beraber metnin içine metinlerarası ve göstergelerarası ilişkilerin dahil edilmesi postmodern tiyatrodaki diğer sanat dallarıyla alakalar kurmaya başlar. Böylece sahneye yansıtılan ressam tabloları, fotoğraflar, farklı eserlerden kısa kesitler gibi unsurlar; postmodern ilkeleri belirleme konusunda sözceleme öznesine yardım etmektedir. Bu çalışmada; postmodern sanat yapıtının inşası üzerinde durularak geçirdiği evreler bağlamında sürecin postmodern tiyatrodaki ilkeleri nasıl ortaya çıkardığı üzerinde durulacaktır.

**ANAHTAR KELİMELELER:** Postmodernizm, postmodern tiyatro, Lyotard, Jameson, postyapısalılık.

### GİRİŞ

Feodalite ile birlikte ortaya çıkan burjuvaların durumu, Rönesans ve Reform hareketleri, Sanayi Devrimi, Aydınlanma Çağı ve Modernizm altyapılarıyla Postmodernizmin tarih sahnesine çıkışı çağlar süren alt yapısıyla emin adımlarla gerçekleşmiştir. Kuramsal Modernite söylemleri, Ortaçağ

\* Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.

ve feodalizmi akla getiren akılla bilgiyi kavrayış biçimlerini nitelemekle birlikte estetik alanda rasyonelleşmenin yabancılaştırıcı etkisine bir karşı duruştur. Kuramların kısmi perspektifler sunduğunu savunan postmodern görüş ise gerçekliği yansıttığı biçim açısından modernizmi eleştirmektedir. Makro perspektiflerin reddiyle mikro açılara yönelimdir. Çoğulculuk, ayrışıklık, kopukluk, belirsizlik içermektedir. Kavramın ilk kullanımı, modern çağı toplumsal istikrar, ilerleme ile rasyonalizmi yansıtan tipik bir orta sınıf burjuva çağı olarak değerlendiren İngiliz tarihçi Arnold Toynbee'dir (Ünal, 2004, s. 11). Kuramsal perspektiflere ek olarak sanatsal bütünlük ve değerlendirme aşamaları bağlamında postmodernizmin kökeni modern sonrası algılara ve yaklaşımların çeşitlenmesine dayanmaktadır. Sanattan edebiyata geçen bir kavram olarak postmodernizm, farklı branşlarda çeşitli isimleri akıllara getirmektedir:

- ✓ “Sanatta; Rauschenberg, Baselitz, Schnabel, Kieper, Warhol.
- ✓ Mimari; Senchs ve Ventur. Tiyatro; Artoud.
- ✓ Edebiyatta; Barthes, Barthalime ve Pynchon.
- ✓ Sinemada; Lynch .
- ✓ Fotoğrafta; Sherman.
- ✓ Felsefede; Derrida, Lyotard ve Baudrillard” (Sarup, 1995, s. 155; Yıldız, 2005, s.?’dan).

Kavramsal olarak postmodernizmin ortaya çıkışından başlayarak yapısalcılığın postmodern düzlemlerle birlikte biçim ve içerik değiştirmesiyle oluşan postyapısalcı perspektif sanat yapıtı incelemesine ek olarak yazınsal alanı da ilgilendiren bulgular içermektedir. Lyotard’ın *Postmodern Durum* adlı çalışması, konunun temel kaynaklarından olup ortaya çıkış serüveninin detaylı analizini yapmaktadır. Bahsedilen postmodern durum; evrensel bir bakış açısının, ilkelerin ve bütünlüğün konumunu, farklılıkların kutsanması, ilkesizliğin yüceltilmesi, bireysel biçimdeki bakış açısı ve göreliliğin egemenliği aldığı düzendir.\* Bu tanımlamardan hareketle değişerek gelişen ve farklılaşan modern sonrası kuşağın görüşleri, anlatısallık açısından da değişimlere yol açmaktadır. Özcan’a (2022, s.179) göre Lyotard, “postmodern çağ ile birlikte üst-anlatıların sonunun geldiğini iddia etmektedir.” Buna ek olarak Baudrillard’ın *Tüketim Toplumu* da yeni oluşan düzeni ele alması bakımından sembolik durumları ortaya koymaktadır. Ayrıca Fredric Jameson da postmodernizmin göstergesel çöküşünü ortaya çıkarmaktadır.

## 1. POSTMODERN SANAT YAPITININ İNŞAASI

Sanat yapıtı, modernizmin etkisiyle uğradığı değişimlere ek olarak postmodernizmle beraber kopuk ve kırılmalı bir zemine oturtulmaktadır. İnşaanın reddi kimi zaman zıtlarıyla varlık gösteren göstergelere kimi zamansa çoğulculuk ilkesi ile birlikte sanatçının esere yüklediği anlama gönderme yapmaktadır. Üst anlatıların reddi, doğada zıtlarıyla varlık gösteren birtakım varlıkların öne çıkmasıyla edebi esere dahil olmaktadır. Her şeyin zıddıyla varolan göstergebilim kuramına zıt olarak yapıbozum ile göstergeleşmenin kırılması durumu metinlerarası ve göstergelerarası ilişkiler bağlamında melezleştirilmek istenmektedir. Bu durumun yarattığı kaygan zemin sanatçılar grubunda yazarları etkilemektedir. Yazarların çeşitli eserlerinde parçalanma, süreksizlik ve geçicilik unsurlarını hesaba katma durumları, özne kavramının inşasını olduğu kadar öznenin parçalanmasını da beraberinde getirmektedir. Parçalanma ve süreksizlik ilkeleri, postmodern özneleri ayrışık yapılara dahil etmekle birlikte şizofreni ve halüsinatif durumların içine sürüklemektedir. Özne yitimi konusu ile inşaa edilen sanat yapıtı, edebi eser bağlamında yazınsallaştığı ölçüde yenilenmekte ve değişime uğramaktadır. Böylece odağın yazınsal eserden çok alımlayıcıya kayması, Eco’nun “açık yapıt” estetiği bağlamında metinlerin alıcısının beğenisine ve yorumuna sunulmasıyla kırılan kapalı anlatısını imgelemektedir.

Zamansallığın çöküşü, postmodernizmin ilkeleri arasında yer almakla birlikte çoğulcu yapının Avangard'dan postmodern yapıya bürünmesine zemin hazırlamaktadır. Zamanın kırılması ile metinsel algıdaki yer değişiklikleri, geçmişe ve geleceğe kayan anlatısıyla çeşitli gel gitler yaratmaktadır. Çizgisel zaman anlayışındaki kırılmalar, kronolojiyi bozarak anakronik bir düzlem oluşturmaktadır. Anakroninin imgeleme ve sözceleme yapısına dahil edilmesi, önceden anlatılan bir unsura dönülmesi veya gelecekte olana şimdiden giderek en baştan başa gelecek şeyin gösterilmesi biçiminde gerçekleşmektedir. Analepsis ve prolepsis olarak adlandırılan düzlemler anlatı ve anlatılama zamanlarını etkileyerek postmodernizmin psikolojik zaman algısını da değiştirmektedir. Kişiden kişiye göre değişen psikolojik zaman unsurları, öznenin çözünmesiyle beraber duygusal ve fikri yapıyı temelden etkilemektedir. Zamansallığın dağılarak yerine zamansızlığın yerleştirilmesi fikrine paralel olarak uzam ulamının yok edilmesi de dikkati çekmektedir. Uzamsal alanda meydana gelen sıçramalı mekân değişimlerinde geleneksel tiyatronun perde unsurunun kapanması yerine her şey sözcelemenin alıcısı konumundaki izleyicilerin gözü önünde gerçekleşmektedir. Eserlein sahneleme teknikleri üzerinden gelişen postmodern estetik, sahneleme ve sergileme boyutlarında yarattığı farkla ayrışıklık doğurmaktadır. Bu durumun türlerarası bir geçiş yaratması da önemli bir buluştur. Postmodern tiyatro teknikleri bağlamında Antik Yunan'a uzanan kökeniyle sahneleme biçimleri öne çıkmaktadır.

## 2. POSTMODERN TİYATRO TEKNİKLERİ

Antik Yunan estetiğine dayanan biçimler, her biri yeni anlamlar üretmek üzerine kurguladıkları yeni tiyatro düzenlerini Aydınlanma'nın diyalektiğinden postmodernizmin dehlizlerine kadar getirmişlerdir. Tarihi perspektifiyle pre-modern dönemleri algılamak, nesnenin anlamlandırma aşamasını kuvvetlendirmektedir. Anlama ile anlamlandırma arasında köprü görevi gören postmodern estetik, geçmişin reddi olduğu kadar geçmişten etkilenme olarak da diyalektik bir bağ oluşturmaktadır. Zıtlıkların birliğinin Batı felsefesindeki kadar sert geçişli görülmediği yeni tiyatro düzlemi, modern öncesi dönemlerden de farklı etkilere açıktır. Postmodernizmi hazırlayan paradigmalardan biri de modernizmdir. Modern sonrası olarak ifade edilen postmodern kavramı beraberinde getirdiği kavram kargaşalarına bir son vermeyi hedeflemektedir. Edebi türlerin hepsinde bir payı olan bu yeni sanat düzeni, tiyatrodaki göstermeciliği baştan aşağı değiştirmiş gibi görünmektedir. Bu nedenle dramatik de bir yön oluşturduğu düşünülmektedir. Lehmann (2006) postmodern tiyatro olarak adlandırılan modern sonrası yapıyı "Postdramatik Tiyatro" (s.2) olarak tanımlamaktadır. Dram türü ile tiyatro arasındaki bağlantının koptuğu fikrinden hareketle oluşan bu adlandırma, klasik ile modern dönemlerin çeşitlenmesiyle oluşur.

Postmodernizmin değiştirdiği sanat algısı, Türkiye'de diğer türleri etkisi altına aldığı kadar tiyatroya da tesir etmektedir. 1960'lı yıllarda ortaya çıkan etkilerin Türkiye'ye yansması 1980'leri bulmaktadır. Radikal ve yenilikçi bu sanat algısının eklektik yapısı tiyatrodaki siyasi ortamı beraberinde getirmektedir. Buradan doğan ideolojik söylem ses ve illüzyon düzleminde siyasi söylemi yumuşatmaya başlamaktadır. Böylece aslında gelenekten gelen düzlemde siyasi olaylar edebiyatı ve sanatı etkilese de yeni düzenin durumu farklılaşmaya başlamaktadır. İdeolojinin kurgusalılığı kimi zaman çatışma kimi zaman anlaşma eksenini doğurmaktadır. Sevda Şener'e (1999, s. 146) göre 1960'lı ve 1970'li yılların politik düzlemi, siyasi ideolojilerin toplumsal hayatta çarpışmasına neden olur. Siyasi söylemden etkilenen olaylara sahne olan tiyatro, aynı dönemlerde bireysel kaygılara odaklanan yapıyla absürd ve soyut oyunlar yazılmasına da neden olmaktadır.\* Buna rağmen politik kaygıları öne çıkaran söylemleriyle tiyatro oyunlarında Brecht etkisi görüldüğü açıktır. Bu zemin gerçeklikten uzaklaşmayı da beraberinde getirmektedir. Brecht ve epik tiyatro geleneği, sahneleme tekniği olarak değiştirdiği yargılarla yeni bir algı yaratmayı başarmıştır.

\*Behcet Necatigil. Sabahattin Kudret Aksal ve Aziz Nesin'in oyunları bunlara örnek olarak gösterilebilir..



Gerçeklikten kopan diyaloglarıyla metnin kurmaca kısmının şizofrenik tutumu, olaylar arasındaki ilgiyi anlamayı zorlaştıran bir üstkurmaca doğurmaktadır. Bir teknik olarak üstkurmacanın postmodern tiyatrodaki kullanılması, yaşam ve kurmaca arasındaki ilişkiyi ortadan kaldırmaktadır. “Teatrelilik” kavramıyla öne çıkan seyirciyi öteki sayma bilinci ise tiyatrodaki özneyi parçalayarak özne, nesne ve öteki bilincini önceleyen negatif diyalektiği doğurmaktadır. Gerçek ile oyun kavramlarının eşitlenmesi, postmodern düzlemi ortaya çıkarsa da öznenin seyircisini ortadan kaldırmaktadır.

Özne yıkımı konusunun görüldüğü absürd tiyatro ile neo-romantik tiyatro örnekleri süblim figür olarak yücelttiği kişi ve kavramları bir süre sonra alt üst etmeye başlamaktadır. Lacan’ın özne arayışlarının örnekleri olarak tiyatro oyunlarına yerleştirilen kişiler, sahneleme tekniği açısından olduğu kadar yazıya dökülme aşamasında da farklılıklar yaratmanın temsilcileridirler.

Robert Wilson (1941- ) postmodern sahneleme teknikleri bağlamında öne çıkan bir isimdir. Kaleme alınan oyunların sahneleme tekniği bakımından değiştirilip dönüştürülmesi, sözcüleme ve imgeleme yapısında değişimlere neden olmaktadır. Alegorinin toplumun şekillendirdiği sosyo-kültürel anlamı bağlamında ele alınan unsurlardan seçilmesi, Wilson’ın sanatçının kendi sosyo-kültürel yaşamının ve duygu ile düşüncelerinin anlamsal ürünü olduğunu savunduğu fikrini destekler niteliktedir. İkonografik açıdan Panofsky’nin çözümlemelerine uygun motifler içermektedir. Oyuncuların hareketleriyle oluşan imge dünyası mitolojik kavramlar etrafında metaforlaşmaktadır. Postmodernizmin getirdiği yapıbozumu ilkesi ile post-yapısalcı çizgide ilerleyen süreksizlik algısı, Robert Wilson tiyatrosunda alegorinin mitolojiye dayanması algısıyla birlikte parçalanmalara ve kopukluklara yol açmaktadır. Bu noktada Burke’nin “süblim” olarak tanımladığı yüce kavramı da uzamsal, zamansal ve anlatısal bir kopukluk yaratmaktadır. Sahneleme teknikleri açısından bu örnek, Ünal’a (2004, s. 148-150) göre ses ve söz yapıları, görsel efektler ve illüzyon teknikleri ile zamansallığın kullanımı, imge kullanımı, sahnenin kullanımı ve perspektif kullanımı açılarından da ele alınmalıdır.

Postmodern çizgide ilerleyen anlamlandırma aşamaları, ritüel tiyatrosu algısını da doğurmaktadır. Antik Yunan’da Dionysos\* şenliklerine dayanan yapıyla ritüel tiyatrosu özellikle yeni arayışlar sırasında başvurulan bir özelliktir. Gerçekleştirilen ritüel ile tiyatro formunda aynı izlere rastlanması birbirlerinden etkilendikleri sonucunu doğurmaktadır. Sarıkaya’ya (2019, s. 21) göre Dionysosçu ritüeller anlaşılma güçlüğü çekilse dahi “ölüm ve yeniden doğum, kurban ve bereketlilik, cinsellik, şarap ve şölen, tanrı temsili ve maske” olmak üzere gruplandırılabilir. Şarapla ilgili anlatıların yer aldığı ve klasik gelenekte de Divan şiirini etkileyen bütüncül yaklaşımların şarap üzerinden ilerlediği bir anlatı, ritüel tiyatrosu bağlamında anlatı sergileme alanına girmiş vaziyettedir. Ritüelistik unsurların kullanılarak sahne düzenlemesine katkı sağlayan unsurlar, kimi zaman Budist imgelerle de süslenmektedir.

Eski-yeni, doğum-ölüm, yaz-kış gibi zıtlıkların birliğinden doğan tiyatrodaki unsurlar göstergebilim kuramı bağlamında inceleme konusu yapılan örneklere de girmektedir. Zıtlıkların diyalektik uyumundan doğan yazınsal anlatı, çeşitli tasvirlerle Antik Yunan’dan postmodern felsefeyi etkilemektedir. Benzer bir durum, Bakhtin’in karnaval kavramı etrafından da ilerlemektedir. Rızvanoğlu’na (2016, s.18) göre “Bakhtin için karnaval iktidarı olan her şeyin güçten düştüğü bir sahnedir.” Karnaval ortamına benzetilen sahne yapısı ile ritüel tiyatrosunda mimetik yapı itibarıyla benzeşim ve ayrışmalar dikkat çekici hale gelmektedir. Rızvanoğlu (2016, s. 19), karnaval imgesinde yaşlıyla gencin, ölümle yaşamın, tavanla tabanın, ön ile arkanın, övgüyle sövgünün, onaylama ile yadsımanın, trajik ile ise komiğin birarada bulunduğunu söylerken kopuk olan tek şeyin zamansal ve uzamsal ayrışım ile karnavalın sanatsal uzam - zaman anlayışını işaret ettiğine değinmektedir. Böylece gelişen mimetik yapının Antik Yunan, Ortaçağ ve karnaval

\*Yunan mitolojisine göre Dionysos, tanrı Zeus ile bir insan olan yasak aşkı Semele’nin oğludur. Ancak Zeus’un kiskanç karısı Hera, Semele’nin Zeus’la görüşmesini sağlar. Bir tanrıyı çıplak gözle ve olduğu haliyle gören Semele, Dionysos’a hamileyken sevgilisi Zeus’un tanrısal ateşiyle yanarak ölür. Bu sırada Zeus, Semele’nin yanmakta olan bedeninden küçük Dionysos’u çıkarır.” (Sarıkaya, 2019, s. 22).

düzlemlerinden hareketle postmodernizmde ritüel tiyatrosu geleneğini etkilediği sonucu çıkmaktadır. Ritüel tiyatrosu denilince akla gelen Peter Brook (1925-2022), bu karnaval atmosferini sahneleme tekniği olarak tiyatrodışı unsurları da işin içine katarak yapmayı seçer. Sahne ve mekân anlamında hayal ile günlük uzamı birbirinden ayıran unsurlar, zen-budizm etkisine eğilen yapılar ve kültürlerarası adlandırmalar tiyatro tekniklerine dahil edilmektedir (s. 163). Eklektizmin görüldüğü bu saha, postmodern tiyatronun ilkelerini belirlemektedir.

Postmodern tiyatrodaki metin düzleminde monolog tekniği, karakterizasyonda önemli bir boyuttur. Postmodernizmin ana felsefelerinden olan dil aracılığıyla iletişimin tam olarak gerçekleşememesi fikri, monolog ve monolog görünümü diyalogların artırılmasıyla düzeltilmektedir. İç monolog kullanıldığı görülür. “Monoloğun yükselişi dramatik metni anlatsallaştırır, aksiyonu azaltır, olaylar asgari düzeye iner, yalnızca durumlar sergilenir.” (Çakmak Duman, 2021, s. 87). Postmoderne uzanan boyutuyla modern sonrası tiyatronun metinlerarası ilişkilerle desteklenen kurgusal yapısı, ayrışık unsurları derleyip bir araya getiren bir sahne düzlemidir.

Postmodern metin anlam üretmekten ziyade sözcüğün alıcısı konumundaki okuyucuya anlam üretme oyunu oynatmaktadır (Şaylan, 2002, s. 279; Çakmak Duman, 2021, s.90’dan). Yazarın kaleme aldığı tiyatro oyununun boyutu değişerek yorum tamamen izleyiciye bırakılmaktadır. Böylece her yeni izleyici, anlamsal düzlemde yeni anlam kapıları aralamakla birlikte postmodernizmin türleri bozan yapısı ile “türlerarası” etkileşimlerden yararlanmaktadır. Türlerarası etkileşimlerin kazandırdığı özelliklerin yanı sıra metinlerarası ve göstergelerarası ilişkiler yoluyla metni diğer metinler veya sanat dallarıyla etkileşime sokan olanaklar, yazarının bilgisini ve entelektüel yapısını ortaya koymaktadır. Tiyatro sahnesine projeksiyon yöntemi ile yansıtılan bir tablo, resim, fotoğraf; göstergelerarası ilişki bağlamında anlamsal odağı değiştirmektedir. Böylece sahneleme tekniğinde görülen orada olmayan nesnelere işin içine katılmasıyla kurgulanan durumlar, kimi zaman anlamsız hal ve tavırlara da yol açmaktadır. Kişilerin sözel olmayan ifadelerini beden diline ek olarak davranışlarıyla da belirtmesi beden dili bilmecesini beraberinde getirmektedir. İlüzyon olarak çeşitli unsurların sahneye getirilmesiyle oradan oraya koşan insanların ayaklarının altında birer koşu bandı bulunması gibi sahnelemeyi kolaylaştıracak unsurlar üzerinden imgeleme dünyası gelişmektedir. Yansılamanın çeşitleri, Epik tiyatrodan bu yana kullanılan projeksiyon üzerinden kullanıldığı kadar duyguların yansılanması biçiminde de ilerlemektedir.

## SONUÇ

Parçalılık estetiği üzerinden gelişen postmodern öğeler, tiyatrodaki kopukluk düzlemi ile kişi, yer, uzam ulamlarını geleneksel yapının dışına çıkarmaktadır. Robert Wilson ve Peter Brook tiyatrolarının gösteren ile gösterilen düzeylerinin birbirinden kopuk olduğu böylece göstergenin yani anlamlandırma aşamasının çöktüğü gözlenmektedir. Postmodern tiyatronun kendi kendine anlam üretme süreci, açık yapıt estetiği ile birlikte anlamı okuyucunun doğurduğu bir yorumlama süreci yaratmaktadır. Görülmektedir ki sahneleme ve imgeleme aşamalarında izleyicinin zihninde somut verilerin kalması adına atılan bütün adımlar, yazınsal metnin kırılma noktalarını oluşturmaktadır. Bazen metinde yazılanların ötesine geçen tiyatro yönetmeni olarak tanımlanan dramaturg, uygun bulduğu ölçüde bazı şeyleri değiştirebilmektedir. Onun yorumları ve katkılarıyla ilerleyen tiyatro sahnesindeki değişimler, metinden hareketle dramaturgun “yeniden yazdığı” alanlardır. Böylece çoğulculuk, kopukluk, çokselsellik, türlerarasılık ve ayrışıklık ilkelerinden hareketle oluşturulan yapı düzlemi semantik açıdan anlamsal sözcüklerin beraberliğini kuvvetlendirmektedir.

## KAYNAKLAR

Çakmak Duman, Banu (2021). “Modern Sonrası Oyun Yazarlığının Türkiye’deki Öncüleri: Oğuz Atay ve Sevim Burak”, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Haziran/June 2021 – 38(1), 76-93 doi:10.32600/huefd.724990.

- Şener, Sevda (1999). *Cumhuriyetin 75. Yılında Türk Tiyatrosu*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Lehmann, H. T. (2006). *Postdramatic Theatre*. Canada: Routledge.
- Lyotard, Jean-François (2014). *Postmodern Durum* (Çev. İsmet Birkan). Ankara: BilgeSu Yayınları.
- Özcan, Sevgi (2022). “Jean François Lyotard’ın Düşünceleri Bağlamında Postmodern Bilgi Sorunu”. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 55, s. 167- 182.
- Rızvanoğlu, Eren (2016). “Bakhtin’de Beden ve Dünyanın Grotesk Kavranışı”. *Grotesk* (Haz. Şebnem Pala Güzel). Ankara: BilgeSu Yayınları.
- Sarıkaya, Nazım (2019). “Dionysosçu Ritüeller ve Antik Yunan Tiyatrosunda Karşıtlıkların Biraradılığı”. *Tiyatro Eleştirme ve Dramaturji Bölümü Dergisi*, S. 29, s. 17-41.
- Ünal, Halil Ata (2004). *Yirminci Yüzyıl Sonunda Tiyatroda Arayışlar: Postmodern Tiyatro* (Basılmamış Doktora Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Yıldız, Hasan (2005). “Postmodernizm nedir?”. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. S. 13, s.?-?.

## ATATÜRK’ÜN BİR MEKTUBUNDA SÖYLEMSEL SÖZ DİZİMİ

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ\*

### ÖZET

Söz dizimi dil incelemelerinin en üst aşamasıdır. En büyük dil bilimsel birim olarak değerlendirilir ve incelenir. Ancak dil bir sözcükler dizisi değil, kavramsal dizimdir. Her dilde kavramların ilişkisini düzenleyen dil bilimsel biçimbirimler ve söz dizimi yapıları vardır. Bu yapılar dilin genel kurallarına göre oluşturulur. Ancak dilin odasında bulunan yaratıcılık niteliği onu kullanan bireylere seçme olacağı verir. Aynı derin yapının farklı biçimlerde kurgulanmasına olanak sağlar. Bu kurgular sözceleme öznesinin farklı söylem biçimini oluşturur.

Atatürk Türkçeyi çok iyi kullanan, kurguladığı söylemin bilincinde olan bir sözceleme öznesidir. Onun yazılı ve sözlü söylemlerinde özgün bir dil kullanımı ile birlikte işlevsel bir cümle kurgusu gözlemlenmektedir. Türkçenin söz dizimsel niteliklerinin özgün ve yaratıcı bir biçimde kullanıldığı bu sözcelerde iletilen bilgilere söylemsel değerlerin yüklendiği, yer değiştirme ve eksiltme gibi seçimlerle bu örtük değerlerin sezdirildiği görülmektedir.

Söylem çözümlemesi yöntemiyle gerçekleştirilecek olan bu nitel çalışmada Atatürk’ün söylev ve demeçlerinden seçilerek oluşturulan bütüncedeki cümleleri oluşturan dil bilgisi yapıları söylemsel değerler açısından çözümlenecek, onun sözcelerini kurgularken yaptığı seçimlerin işlevleri tartışılarak Atatürk söyleminin özgün nitelikleri dikkatlere sunulacaktır.

### GİRİŞ

*Hakikatin orada olmadığını söylemek, cümlelerin olduğu yerde hakikatin bulunmadığını, cümlelerin insan dillerinin unsurları olduğunu ve insan dillerinin insan yaratımları olduğunu söylemektir.*

(Plato’s Protagoras)\*\*

Dilin genellikle bildirişim/iletişim aracı olarak değerlendirildiği; dilbilgisinin yazı dili bağlamında kusursuz anlatımı sağlayan kurallar bütünü olarak algılandığı geleneksel/izlenimci yaklaşımla gerçekleştirilen dil incelemelerinde ‘söz dizimi’ ile ‘cümle bilgisi’ kavramı eş-anlamlı olarak kabul edilir. Dilin metafizik boyutuyla tartışıldığı antik felsefeden sonra on dokuzuncu yüzyılın

sonlarında ve yirminci yüzyılın başlarında ortaya çıkan dil felsefesi dili düşünme ve bilme süreçlerinin temeli olarak incelemeye başlamıştır. Böylece dil, bağımsız bir varlık alanı olarak irdelenmiş; varlık ve bilgi felsefesinin temel tartışmaları büyük oranda dil felsefesi kapsamında yürütülmeye başlamıştır (Boyalık; 2018) Dil felsefesi tarihsel süreçte özellikle kutsal metinlerin doğru anlatılmasını ve anlaşılmasını sağlamayı amaçlayan dil incelemelerine dönüşmüştür. Dil ‘ses’lerden ‘cümle’ye ulaşan parça-bütün ilişkisi ile incelenmeye başlanmıştır. Günümüzde hem dil öğretiminin temelini oluşturan dil bilgisi kapsamında hem de dil araştırmalarında bu yaklaşımın belirleyici olduğu görülmektedir. (Bkz. Börekçi, 2015)

Dil bilgisi çalışmalarında dil yaygın olarak bir iletişim aracı olarak tanımlanır. Ancak Everett (2020)’de de belirtildiği gibi “dil icadının doğasını anlamak için, başlangıçta iletişim ve dil arasındaki ayrımı kavramak önemlidir” ifadesi ile dil ile iletişim arasındaki temel farkı en somut biçimiyle açıklarken dilin göstergeler (dilsel semboller) aracılığıyla bilgi aktardığını vurgulamıştır:

*İletişim bilgi aktarımıdır.*

*Dil semboller aracılığıyla bilgi aktarımıdır. (Everett, 2020)*

Ancak dilin *semboller aracılığıyla* da olsa bilgiyi sadece aktardığını söylemek dil sistemini açıklamaya yetmez. Gösterge oluşturma süreçleri ayrıntıda bilgiyi oluşturma -yani düşünme-, gösterge alanında yeniden kurgulama, iletme ve dönüt alma süreçleri ayırıcı özellik olarak ortaya çıkar. Konuşma doğal iletişimden çok daha karmaşık ve ayrıntılı süreçler içerir, öğrenilebilir ve geliştirilebilir nitelik taşır. Bu nitelik dil-söz karşıtlığının bilgi felsefesi bağlamında (epistemolojik) temelini de oluşturur.

Bütün canlılar iletişim kurar ama sadece insan konuşur. Bu durumun pek çok açıdan olduğu gibi dilin işlevleri açısından da açıklanması ve değerlendirilmesi gerekir. Dil göstergelerinin toplumsal uzlaşma ile oluşturulma zorunluluğuna karşın dilin yaratıcı olma özelliği göstergelere bireysel değer yükleme özelliği ile ilişkilidir. Bütün insanlar üyesi oldukları toplumun dili ile konuşurlar ama her birey kendi bu dil içinde sözünü yaratır. Böylece dilin toplumsallığına karşı dilin bireysel kullanım bağlamında yaratıcılığı ortaya çıkar. Saussure dili sözler bütünü olarak açıklarken dilin yaratıcılık boyutuna taşınması sorumluluğunu da dili kullanan bireylere yüklemiştir. Dil, toplumsal kimliği oluştururken söz bireysel farklılıkları biçimlendirir. Öyleyse dil kimliktir, söz kişiliktir diyebiliriz.

Bir sözceme özneseinin dili kullanırken o dilin söz dizimi kuralları bağlamında yaptığı seçimler, o konuşanın kişiliğinin de yansıtır. Bu çalışmada Atatürk’ün söylem evreninden seçilen sözceme örneklerinin sözdizimsel yapıları söylemsel değerleri ile açısından çözümlenerek Mustafa Kemal’in Türkçe içinde oluşturduğu Atatürkçe (Börekçi, 2008) tartışılacaktır.

Bu nitel araştırmanın verilerini Mustafa Kemal Atatürk’ün 1912’de Derne Osmanlı Kuvvetleri Komutanı iken Salih Bozok’a yazdığı bir mektupta kullandığı sözceme /cümleler oluşturmuştur. Yirmi cümleden oluşan metindeki sözceme yapıları söylemsel sözdizimi yaklaşımıyla yorumlanarak sonuca ulaşılmıştır.

### **Cümle – Söz dizimi**

Cümle ve söz dizimi kavramları dil bilgisi çalışmalarında yaygın olarak kullanılan ve dilin dizimsel boyutunu ifade eden terimlerdir. Cümle/tümce (phrase, sentence) bir dil bilgisel bütünü gösterirken söz dizimi (syntax) ise kavramlar arasındaki ilişkiyi düzenleyen yapıların kurallarını belirlemeyi amaçlar. Bu yaklaşımla gerçekleştirilen söz dizimi çalışmalarında ve dil bilgisi öğretiminde cümleyi oluşturan yapısal ilişkiler yerine cümle öğelerinin yüklem ile ilişkisi bağlamında

adlandırılması amaçlanır. Deniz Yılmaz'ın Guzev'den alıntıladığı biçimiyle “En yaygın görüşe göre *tümce*, özne ve yükleme, yani iki merkeze, iki ana ögeye sahip yargısal söz dizimsel oluşumdur.” (Deniz Yılmaz, 2018:264)

Bu adlandırmada ilişkiler işlevleri açısından çözümlenmediği için cümleyi oluşturan derin yapı ile cümle arasında ilişki kurulamaz. Yani bu çözümler dil becerilerinden bağımsız olarak yapılır.

Örneğin konuşan kişinin ve arkadaşının birlikte yaptıkları bir eylem farklı biçimlerde cümleye veya yargı öbeğine dönüştürülebilir:

- a) Ben arkadaşım ile ders çalıştım. (Ben: özne – arkadaşım: tümleş)
- b) Arkadaşım benimle ders çalıştı. (arkadaşım: özne- ben: tümleş)
- c) Arkadaşım ve ben ders çalıştık. (Arkadaşım ve ben: özne)

Her üç cümlede de üç eyleyen gerektiren çalış- eylemi kullanılmasına karşın sadece bir eyleyen özne (iş yapan) belirlenmiştir. Oysa benim arkadaşım ile çalışabilmem için onun da benimle çalışıyor olması gerekir. ‘Özne’ cümlede iş yapan olarak tanımlanır ancak birinci cümlede ‘arkadaşım’, ikinci cümlede ‘ben’ özne olarak değerlendirilmez. Çünkü geleneksel ‘cümle bilgisi’ yaklaşımı ile yapılan çözümlerinde sadece biçim boyutunda cümlenin öğelerini adlandırılır.

Söz dizimi ise dilbilimsel yaklaşımla söylemi biçimlendiren yapıları betimlemeyi ve bu yapıların işlevlerini dil becerileri açısından değerlendirmeyi amaçlar. Soykan “*Dilde anlambilim sözdizime dayanır, anlamı sözdizim belirler*” ifadesi ile söz diziminin cümlede anlamı oluşturduğunu ifade eder. Ancak “*Türkçede cümlede söz birimlerinin tüm olası yer değiştirmelerine karşın cümlenin anlamını koruması, sözdizimin anlambilimi belirlemesinin gevşek olduğunu gösterir*” değerlendirmesini yaparak bu durumu Türkçenin bir sözel dil olarak matematiksel olma niteliğine bağlamıştır. (Soykan, 2013)

### **Söylem - Söylemsel Söz dizimi**

Söylem, genel olarak insan yaşantılarının, ideolojilerinin, dünya algılarının kullanılan dil ile kurgulanması olarak açıklanabilir. Dil bir anlamlar yığını değil, değerler bütünüdür. Her söylemde bir dünya algısı vardır. “Söylem kavramı, bir dünya okuması olarak da değerlendirilebilir.

Alan yazında henüz kullanılmamış olan “söylemsel söz dizimi” kavramı ise söz dizimi çözümlerini bağlam/söylem içinde uygulamayı ifade etmek üzere önerilmektedir. Sözdiziminin söylem içindeki işlevlerine odaklanarak sözceleme öznesinin sözceleme amaçlarını ve işlevlerini tartışan bir çözümleme yöntemi önerisidir. Bir başka ifade ile sözcüklerin seçiminden söz öbeklerinin oluşturulmasına, sözdiziminin yapılandırılmasına kadar bütün kurgunun anlam açısından değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

Örneğin yukarıda cümle kavramı ile ilgili örnekler söylemsel söz dizimi açısından değerlendirilirse aynı bilginin üç farklı biçimde ifade edilmesi sözceleme öznesinin söz dizimi seçiminin sosyal, psikolojik, ideolojik tavrını yansıttığı da görülür. Cümlenin öznesi sözceleme öznesinin söylem odağını da belirtir:

- d) Ben arkadaşım ile ders çalıştım. (Konuşanın söylem odağı, kendisidir. (BEN))
- e) Arkadaşım benimle ders çalıştı. (Konuşanın söylem odağı arkadaşım olarak nitelendiği kişidir. (O))
- f) Arkadaşım ve ben ders çalıştık. (Konuşanın Söylem odağı, ben + arkadaşımıdır. (BİZ))

Bu yaklaşım her biçimin bir anlam taşıdığı ya da Cürcani'nin (2008:445) ifadesi ile “*bir niteliğin ifade ediliş biçimi bir anlam demektir*” yaklaşımının sonucunda ortaya çıkmıştır. Cürcani (ölümü: 471/1078) Osman Güman tarafından Sözdizimi ve Anlambilim adıyla Türkçeye çevrilen Delâilü'l-İcaz eserinde “*Yine bilinsin ki üstünlük sözdiziminin kendisinden değil, sözle ifade edilmek istenen anlamlardan ve bu anlamların birbirine göre aldığı konum ve kullanım biçiminden kaynaklanır*” (Çev. Güman, 2008: 87) biçimindeki değerlendirmesi ile analitik dönem dil felsefesi çalışmalarından başlayarak söylem çözümlemesine ulaşan batı dilbilim çalışmalarından çok daha önce dil bilgisel cümle ile söylemsel sözdiziminde belirginleşen ve tamamen öznel olan dil kullanım farkını betimlemişlerdir.

Banguoğlu da (2007:22) “*Aslında söz sanatı olan edebiyatı inceleme konusu edinmiş edebiyat bilgisi dil bilgilerinden ayrılmaz.*” ifadesi ile söz bilimsel bir dil bilgisi anlayışının gerekliliğini vurgulamıştır.

Bilindiği gibi geleneksel anlamda cümle kavramı bağlamdan, dolayısıyla nesnel gerçeklikten soyutlanmış kuralları ifade eder. Örneğin “sıfat ismi niteler” ifadesi nesnel gerçeklikte karşılığı olmayan, soyut bir yargıdır. Bu nedenle cümle öğeleri bakımından aynı gibi görünen şu cümleler sözdizimsel ilişkileri açısından farklı olduğu için anlamları da farklılaşmıştır. Söylemsel söz dizimi kavramı cümleyi söylem içinde sınırlandırılmış; seçme ve birleştirmeleri belirlenmiş bir çözümlene biçimidir. Bu çözümlene anlamdan soyutlanmış öğeler yerine anlamın yapılandırılması olan ilişkileri betimlemeyi ve biçimin kurguladığı anlama ulaşmayı hedefler. Örneğin şu cümlelerde ‘yeşil’ sıfatı bağdaştırıldığı isme göre farklı anlamlar taşımaktadır ve bu farklı anlamlar sözceleme öznesinin yeşil kavramı ile ilgili bilgisini de yansıtmaktadır.

**1. Erzurum+Ø yeşil bir şehir+Ø-Ø+Ø dir :**

a) *Erzurum+Ø yeşil[alan+lar+a sahip ol-an] bir şehir+Ø-Ø+Ø dir”.*

b) *Erzurum+Ø [bütün binaları] yeşil boyalı ol-an] bir şehir+Ø-Ø+Ø dir”.*

**2. Erik+Ø yeşil bir meyve+Ø-Ø+Ø dir.**

Birinci cümlede ‘şehir’ sözcüğü ile ilgisi dünya bilgisi farklı ‘yeşil’ çağrışımlarına yol açarken ikinci cümlede erik ile ilgili dünya bilgisi somut bir yeşile gönderimde bulunur.

Söylemsel söz dizimi kavramıyla söz dizimi yapılarının söylem bağlamında çözümlenmesi, söz varlığının ve kavram ilişkilerinin seçiminde söylemsel amaçların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Cümlelerin söylem bağlamında, seçme ve birleştirmelerinin biçim ve anlam açısından değerlendirilmesini gerektiren bir çözümlene yöntemidir. Bu çözümlene anlamdan soyutlanmış öğeler yerine anlamın yapılandırılması olan ilişkileri betimlemeyi ve biçimin kurguladığı anlama ulaşmayı hedefler. Sözdiziminin anlama ve anlatma becerileri açısından işlevsel olabilmesi için anlam - biçim ya da derin yapı – yüzey yapı ilişkisinin kurulması gerekir. Söylemsel sözdizimi çözümlenmesi sözcüklerin seçiminden söz öbeklerinin oluşturulmasına, sözdiziminin yapılandırılmasına kadar bütün kurgunun anlam açısından değerlendirilmesini içermektedir.

#### **Cümleden Söyleme: Atatürk’ün Bir mektubu**

Kardeşim Salih’e	Hitap
Mektuplarınızda, gazetelerde bize ait hislerinizi tasvir eden satırları okuduğum zamanlar kalbimin pek derin hislerle çarptığını duyuyorum.	[Ö]+TYF (N+YF-yor+ Ø- Ø+ (I)m)
Birkaç kardeşinizin Akdeniz’i aşarak, çöllerde uzun mesafeler alarak donanmasına dayanan düşmanın karşısına çıkması ve buradaki vatandaşları kucaklayarak, düşmanı sahile hapsetmesi şüphesiz sizi memnun eder.	Ö (İYC) + TYF (KT+ N+ YF-(bf-er) Ø- Ø+ Ø)

Fakat biz vatana borçlu olduğumuz fedakârlık derecesini düşündükçe bugüne kadar yapılabilen hizmeti pek nâçiz buluyoruz.	(ed.)+Ö+TYF(ST(ZYC)+N(SYC)+YF-(fd-(görelilik)- Ø- Ø+uz))
Vicdanımızdan gelen bir ses bize vatanın bu sıcak ve samimi ufuklarını tamamen temizlemedikçe; gemilerimizin Tobruk, Derne. Bingazi ve Trablusgarp limanlarında tekrar demir atmış olduğunu görmedikçe vazifemizi tamamlamış sayılamayacağımızı ihtar ediyor.	Ö (SYC) + TYF(Hedef T+ N(İYC)+YF-(bf) yor+ Ø- Ø+ Ø)
Ve öyle hissediyoruz ki, biz bu vicdanî ihtar hükmünü tamamıyla infaz etmedikçe sizin ve bize dayanan milletin arzusunu tamamen yerine getirememiş olacağız.	ed + Ö[Biz] +YF- (bf-yor+ Ø- Ø+uz)+ ki + (nesne cümlesi)
[Sen] Bilirsin ben, askerliğin her şeyden ziyade sanatkarlığını severim.	Cümlmsi (Ö(sen)+YF- Ø- Ø+sin) +Ö(ben)+ TYF (N+YF- er+Ø- Ø+im)
Burada sanatın tüm icraatını tatbik edecek kadar zamana ve bu zamanın doğuracağı vesait ve vesilelere malik olunursa, işte o zaman milletin arzusuna uygun bir askeri manzara bütün cihanın gözlerini kamaştıracaktır.	KYC+[Ö(biz)] + TYF (ZMNT)+YF-(FD-(N+Ø)+F+(-m)ş+ [kişi ol)acak+) Ø- Ø+Iz)
Ah Salih, Allah bilir, hayatımın bugününe kadar orduya faydalı bir uzuv olabilmekten başka vicdani bir emel edinmedim.	(ünlem+ST(i+Ø)+SBC(deyim)+[Ö(ben)]+ TYF-(ZmnST(belirliis.tn)+Akadar))+N(ST m(İYC+)DANbaşka+İ+Ø)+Yf-dI+Ø-Ø+m)
Çünkü vatanın muhafazası, milletin saadeti için her şeyden evvel ordumuzun, eski Türk ordusu olduğunu dünyaya bir daha ispat lüzumuna çoktan kani idim.	ed+[Ö(ben)]+YF-(İYC+İ-di+m))
<b>Bu kanaate ait emellerimin şiddeti ihtimal beni pek ziyade ifratperver göstermişti.</b>	Ö (sebeb(itm+ Ø))+iht ed.(cümlemsi))+TYF-(N(ben+i) + N aç.+ YF-(f-miş)+Ø-ti+ Ø
Fakat zaman, saf ve nezih dimağlardan doğan fikri hakikatleri - kabulünden çekinilse de- tatbik ettirir.	ed. Ö (i+ Ø) + TYF-(N+ Drm Cümlesi+ YF-(bf- ir+ Ø-Ø+Ø)
Bu gece Derne kuvvetlerimizin bütün kumandanları ve zabitleriyle bir müsamere yapmıştık.	[Ö(biz)]+ TYF-(ZmnT (stm+Ø)+Brıktlık Tmlym(İ+ile)+YF-(N + (F-)miş+ Ø-)tı+k)
Bu satırları çadırıma dönüşümde yazıyorum.	Ö (ben+Ø) + TYF (N(İ+I)+ZMNT (ZYC+DE)+YF-(yor+ Ø- Ø+um)
Bu güzel kalbli, kahraman bakışlı arkadaşlarımın, bu küçük rütbeli fakat düşmanı titreten büyük kumandanların samimi nazarlarında vatan için ölmek iştiyakımı okuyordum.	Ö (ben+Ø)+ TYF- (Vasıta Tmlymı (itm +DA))+N(istm+I)+YF-(f(yor+Ødu+m))
Bu okuyuş, dimağında sizin, bütün Makedonya muhitinde tanıdığım arkadaşların, bütün ordumuzun kahraman evlatlarının hatırasını canlandırdı	Sebeb Ö (İYC+Ø)+TYF(N+I)+YF-DI+(Ø- Ø+Ø))
Kalbimde büyük bir sevinç ve gurur hasıl oldu.	YT (İtm+DA)+ Ö(stm+Ø)+YF-(bf-Du+(Ø-Ø+Ø))
Ve arkadaşlarıma dedim: “Vatan mutlaka selamet bulacak, millet mutlaka mesut olacaktır.”	[Ö(ben+Ø)+TYF-(YT(İ+A)+YF-(f-)di+Ø-Ø+m))+bğlç+ Nsne C
Çünkü kendi selametini, kendi saadetini, memleketin ve milletin saadet ve selameti için feda edebilen vatan evlatları çoktur.	Sed.+Ö (SYC)+Ø+YF-(S+(Ø- Ø+Ø))+CSE(DIr)
Cümlenize selam ederim kardeşim.	[Ö(ben+Ø)]+TYF-(HedT-YF-(bf-er+Ø-Ø+im))+ SeslenmeT

On dokuz cümleden oluşan bu söylemin cümle yapıları açısından mektup türünün; söz varlığı açısından ise oluşturulduğu dönemin özelliklerini taşıdığı görülmektedir. Mektup söyleminde kalıplaşmış olan hitapla başlayıp hitapla biten metnin söz varlığı döneme özgü seçimleri yansıtmaktadır. Seçilen söz varlığı ile yapılan bağdaştırmalar tarihsel ve sosyal bağlamı yansıttığı gibi sözceleme öznesinin bilgi ve otoritesini de sezdirmektedir.

‘Kardeşim Salih’ biçiminde samimi bir seslenme ile işaretlenen muhatap, birinci cümlede ‘mektuplarınızda’, ‘hisleriniz’ biçimindeki ‘nezaket’ edimi ile birlikte **sen=siz** birlikteliğini oluştururken ‘**ben**’ de ‘**biz**’ adına konuşarak bir ben=biz kimliğini kurgulamıştır:

*Mektuplarıınızda, gazetelerde bize ait hislerinizi tasvir eden satırları okuduğum zamanlar kalbimin pek derin hislerle çarptığını duyuyorum.*

Yukarıdaki cümlede sözceleme öznesi ‘kalbim derin hislerle çarpıyor’ yerine ‘*kalbimin çarptığını duyuyorum*’ seçimi ile insan kimliği ile insan doğasına uygun davranışını betimlerken “Fakat **biz** vatana borçlu olduğumuz fedakârlık derecesini düşündükçe bugüne kadar yapılabilen hizmeti pek nâçiz buluyoruz” sözcüğü ile de asker kimliği ile yaptığı değerlendirmeyi ifade ediyor. Bu iki farklı söylemsel kimlik iki farklı özne kurgusu ile ifade edilmiştir. Birincisinde **kalbinin** derin hislerle çarpmış, ikincisinde ise ‘biz’ adına konuşan ‘ben’in vicdanından gelen ses onu uyarıştır:

*Vicdanımızdan gelen bir ses bize vatanın bu sıcak ve samimi ufuklarını tamamen temizlemedikçe; gemilerimizin Tobruk, Derne, Bingazi ve Trablusgarp limanlarında tekrar demir atmış olduğunu görmedikçe vazifemizi tamamlamış sayılamayacağımızı ihtar ediyor.*

Söz dizimi açısından özne, hedef tümleci, nesne yüklemden oluşan bu cümlede “*vicdanımızdan gelen bir ses*”in özne olarak seçilmiş olması söylemsel değer taşımaktadır. Vicdandan gelen bu ses Atatürk’ü yönlendiren Türklük bilincidir. Kalbinden gelen derin hisler insan Mustafa Kemal’in, vicdanından gelen ses de Türk ordusunun subayı olan asker Mustafa Kemal’in yansımasıdır.

*Ah Salih, Allah bilir, hayatımın bugününe kadar orduya faydalı bir uzuv olabilmekten başka vicdani bir emel edinmedim.*

Dil bilgisel olarak “Ah Salih, Allah bilir, hayatımın bugününe kadar sadece orduya faydalı bir uzuv olmayı **vicdani bir emel edindim.**” biçiminde kurabileceği cümleyi ... **olabilmekten vicdani bir emel edinmedim** yapısında kurgulamış olması söylemsel değer açısından anlamlıdır. Sürekli öğrenen ve öğrendiğini yaşamına aktaran bir özne olarak ‘olma’nın sınırsız olduğunu sezdirerek ‘**olabil-**’ yeterliliğini seçerek kendi sınırlılığını ifade etmiş; ayrıca ‘**DAn başka bir emel edinme-**’ yapısıyla da vicdanının kendi iradesiyle oluşturduğu bir kimlik; bir özülkü olduğunu belirtmektedir.

Geleneksel yaklaşımda cümlenin dışında değerlendirilen ve cümlemsi ya da ünlem cümlesi olarak adlandırılan “**Ah Salih, Allah bilir**” sözcüğü dışı vurma ve iddia etme edimine (Searle,2000: s. 49) yönelik olarak kullanılmıştır. Bir sonraki Sözcüde vatanın muhafazası ve milletin saadeti için gerekli olan milli sırrı açıklamıştır. Çözüm, Türk tarihi ve eski Türk ordusunun niteliklerini yeniden kazanmaktır:

*Çünkü vatanın muhafazası, milletin saadeti için her şeyden evvel ordumuzun, eski Türk ordusu olduğunu dünyaya bir daha ispat lüzumuna çoktan kani idim.*

Atatürk’ün ‘okuma’ göstergesini kullandığı bağlam onun bu kavramı en geniş anlamıyla kavradığını ve uyguladığını göstermektedir:

*Bu güzel kalbli, kahraman bakışlı arkadaşlarımın, bu küçük rütbeli fakat düşmanı titreten büyük kumandanların samimi nazarlarında vatan için ölmek iştiyakını okuyordum.*



Emrindeki askerleri ‘arkadaşlarım’ olarak tanımlayan ve onları ‘güzel kalbli ‘ve ‘kahraman bakışlı’ nitelikleriyle betimleyen Atatürk ‘okuma’yı en geniş anlamıyla ve bütün araçlarıyla bir yaşam biçimi olarak her ortamda uyguladığını gösteriyor.

### SONUÇ

İletişim bağlama dayalı bir süreçtir. Bu durum dil birimlerinin anlamlarıyla değil, bağlam içinde onlara yüklenen bireysel değerlerle kullanıldığı anlamını taşır. Dil bilgisi yapıları da sadece cümleyi oluşturmaz aynı zamanda sözceleme öznesinin seçimleri olarak onun dünya bilgisini ve algısını iletir. Anlama süreci bu değerlerin saptanması anlama ise düşüncelerin özgün biçimde biçimlendirilmesidir.

Türkçe öğretimi dilsel anlamın çoğunlukla belirli olmadığı ve yaratıcılığı dikkate almayan cümle çözümlenmeleriyle değil; söylemsel değerlerin, dilin yaratıcı kullanımlarının bildirişim açısından değerlendirildiği sözce/metin çözümlenmeleriyle gerçekleştirilmeli yani söylemsel söz dizimi uygulamaları yapılmasıdır.

### KAYNAKLAR

Banguoğlu, T. (2007) Türkçenin Grameri,TDK Yayını.

Boyalık, M. T. (2018) Dil, Söz ve Fesâhat: Abdülkâhîr el-Cürcânî'nin Sözdizimi Nazariyesi, İslâm Araştırmaları Dergisi. (159-182)

Börekçi, M. (2008) Atatürk'ün Nutuk'unda Söz Dizimi ve Üslûp Özellikleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research Volume 1/5 Fall 2008*

Börekçi, M. (2015). Söz dizim kuramları bağlamında Türkçe söz dizimi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(16), 355- 370. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8986>

Everett, D. (2020) Homo Erectus Konuşuyor Muydu? <https://onculanalitikfelsefe.com/homo-erectus-konusuyor-muydu-daniel-everett/> (Erişim Tarihi, 10.08.2023)

Kaynak Yayınları (1998), Salih Bozak'a Mektup, Atatürk'ün Bütün Eserleri Cilt:1 (1903-1915), (137-138)

Deniz Yılmaz, Ö (2018) Bir Dil Alt Dizgesi OlArAk söz Dizimi ve Birimleri MUTAD, 2018; V (11): 259-269 (ISSN 2148-6743); DOI: 10.16985/MTAD.2018245647

SEARLE, J. (2000). *Söz Edimleri* (çev.R.Levent Aysever) Ayraç Yayınları: Ankara

Soykan, Ö. N. (1998) Arayışlar felsefe Konuşmaları -I, İstanbul: Küyerel Yayınları

### Kısaltmalar:

<b>[Ö]:</b> Eksiltili özne	<b>KT:</b> Kuvvetlendirme tümleci	<b>ST:</b> Sebep tümleci	<b>ZMNT:</b> Zaman tümleyeni
<b>bf:</b> Birleşik fiil	<b>KYC:</b> Koşul yan cümlesi	<b>SYC:</b> Sıfatlaşmış yan cümle	<b>ZYC:</b> Zarflaşmış yan cümle
<b>ed:</b> edat	<b>N:</b> Nesne	<b>TYF:</b> Tümleçleriyle birlikte yüklem fiili	
<b>İYC:</b> İsimleşmiş yan cümle	<b>Ö:</b> Özne	<b>YF-:</b> Yüklem Fiili	

## TÜRKÇEDEKİ UNVANLARDA DEMOKRATİKLEŞME

Prof. Dr. Mustafa ÖNER

Burada kullandığımız demokratikleşme (Fr. *democratisation*) şüphesiz ki dil bilimine ait olmayan politik bir kavramdır: Siyaset literatüründe otokratik rejimlerden demokrasi esasının olduğu bir düzene doğru geçişi ve eşit oy hakkının oluşmasını tanımlamaktadır.

Bu süreç için Türkiye'de de XX. yy ortalarında, savaştan sonraki parlamenter demokrasinin kuruluş gelişmesi ile birlikte toplumsal değişim örnek verilebilir. Türk toplumundaki geleneksel düzenin köklü ve kapalı bağlılığından serbest hareket eden ve devlet idaresine katılan vatandaşların modern topluluğu; şehirleşme oranının artışıyla birlikte okur yazar nüfusun artışı, gazetelerin hızla yayılması, roman ve özellikle hikâye türünün serpilip gelişmesi, tiyatroların, sinemaların ve nihayet futbolun seyirci kitlesinin büyümesi gibi değişimler ülke tarihinde görülmemiş gelişmelerdir. Ulaştırmanın modernleşmesiyle başta İstanbul olmak üzere artan trafik; önce demir yolu ve ardından kara yolu şebekesinin ülkeye yayılması; kervanın yerini trenin alması, at, eşek ve devenin yerini otomobil, otobüs ve kamyonun alması, önceden akla hayale gelmeyen bir çapta insan, mal ve fikir hareketini mümkün kılmıştır (krş. Lewis 1984: 302-317).

Burada bu hızlı gelişmelerle, sıradan insanın vatandaş olarak belirlediği büyük toplumsal değişimin tahliline hiç girişmeden Türkçede asırlardır kullanılan *hanım*, *bey*, *efendi* gibi birkaç unvanın anlam yapısında gözlemlediğimiz içerik kaybına ve ifade ettikleri yüksek konumun sıradanlaşmasına dikkat çekmek istiyoruz. Böylece Türkçenin tarihî anlam bilgisine dair birkaç örneği dile getirmiş olabiliriz.

### Türkçede Unvanlar

Türkçe söz diziminde unvanlar şahıs isimlerden sonra gelip bir unvan grubu kurar: *Ahmet Bey*, *Hasan Efendi*, *Mustafa Kemal Paşa*, *Nuri Çavuş*, *Ali Onbaşı*, *Oğuz Kağan*, *Babür Şah*, *Bayındır Han* vb. (Ergin 1983: §673). Jean Deny *titres honorifiques=tazim lakapları* başlığı altında andığı *paşa*, *bey*, *efendi*, *ağa*, *çelebi*, *hanım*, *sultan*, *kadın*, *çavuş*, *kalfa*, *reis* gibi unvanların örneklerini vermiştir (1921: § 1150-1167). Hint-Avrupa dillerinde ise bu söz diziminin Türkçeye ters olduğu malumdur: *Monsieur de Gaulle*, *Sir Gerard Clauson*, *Missis Beveridge*, *Frau v. Gabain* vb. Bu söz diziminin tam çevirisi olarak Cumhuriyet döneminde Bayan Merkel ve Bay Obama gibi kullanımlar diplomatik dilde yaygınlaşmıştır.

Eski Türk toplumundan kalan ilk Türkçe yazılı belgelerde kaydedilen bazı ünvanlar, çağlar içinde basit fonetik ve morfolojik değişmelerle bugüne kadar gelebilmiştir. Ancak bu sözlerdeki değişmeler sadece ses ve biçim düzlemlerinde kalmaksızın özellikle toplum yapısı değişikçe köklü anlam değişmeleri de yaşayarak çağımıza ulaşmışlardır. Biz burada bu tür sözlerin ses ve biçim değişmelerine bakmadan onların yaşadığı tarihî anlam değişmelerine odaklanmak istiyoruz.

### KATUN "kadın"

ET. *katun* biçimi Kül Tigin yazıtında kağanın annesi olarak geçer; nitekim Talât Tekin yazıtın İngilizce yayımında *katun* ünvanını "empress= imparatoriçe" diye karşılamıştır (Tekin 1968: 342). İlk Türkçe yazıtlardaki ifadelerden kağanlığın hiyerarşisinde en üst düzeyde olan *katun*'un *kağan* gibi Tanrı'dan kut aldığı anlaşılıyor (Şirin 2019: 122). Bu kutsallığın en iyi yansıdığı cümle şudur:

*kañım ilteriş kaganıg ögüm ilbilge katunug teñri töpüsinte tutup yügerü kötürmiş erinç* "Babam İleriş kağanı, annem İlbilge hatunu gök tepesinde tutup yukarı çıkarmıştır." -KT D 11. (Şirin 2019: 30-31). Eski Türk yazıtlarının tahlili neticesinde *kağanlar teñri teg* "Tanrı gibi, ilahi" ve *katunlar umay teg* "Umay Ana gibi" mitolojik karakter taşır; ayrıca *katun kara bodun* "avam halk" üzerinde yükseltilmiş ve kutsanmıştır (Şirin 2011).

Orhun-Yenisey yazıtlarından asırlar sonra Kâşgarlı Mahmud da sözlüğünde ünvana ait bu asaleti belirten bir karşılık vermiştir: DLT *kātun* "Afrâsiyab soyundan gelen bütün kadınların unvanı"

(Ercilasun 2018: 693). İlk sözlükçümüzün andığı bu Afrasiyab, Tûrân'dan, Türklerin ülkesini anan İran millî destanında, Firdevsî'nin *Şâhnâme*'sinde vardır ve bu sözlükte Türk destan kahramanı Alp Er Tonga Afrâsiyâb olarak gösterilmiştir. Türkler tarafından Efrâsiyâb'a birçok hikmetli sözler ve öğütler atfedildiği gibi Kâşgar'da kurulan ilk müslüman devleti olan Karahanlılar'ın ve ayrıca Selçuklular'ın Efrâsiyâb soyundan geldiği ileri sürülmüştür (Yazıcı 1994: 479). Ayrıca yine Kâşgarlı Mahmud'un andığı *uragut katunlandı* "Kadın hatun gibi giyindi" ifadesi de, asaleti olmayan *uragut* ile yüksek bir mevkideki *katun* arasındaki farkı vermektedir.

Bu arada *katun* gibi *kagan* ailesine mensup soyluluk ifade eden *kunçuy* "kadın, prenses, kraliçe" (Wilkens 2021: 423) sözü de bir asalet taşıır. Türkçenin genelinde unutulmuş bu unvan, çağımızda sadece iki Türk yazı dilinde tespit edilmiştir: Tuv. *kunçug* "kaynana; kocanın teyzesi; görünce", Krg. *huncug* "kaynana" (Şirin 2011) Eski Türklerin yurdu olan Güney Sibiryâ'da asırlardır bir millî egemenlik olmadığı gibi ET *kunçuy* sözünün içeriğinde de sıradanlaşma ve bir değer kaybı açıkça görülmektedir. ET *katun* ve *kunçuy* terimleri üzerine bir tahlil yayımlayan Hatice Şirin, Yakutça *hatın* ~ *hotın* sözlerinin "kaynana" anlamı kazanmasını siyasal boyuttan ailevi boyuta geçiş olarak yorumlamaktadır (Şirin 2011).

ET *katun* sözü Anadolu Türkçesinde ilk asırlardan itibaren hem arkaik *katın* biçimi hem Oğuzcaya özgü *kadın* hem de Farsçadan gelen *hâtûn* biçimleriyle birlikte kullanılmıştır (TTS IV: 2354-2355). Gerhard Doerfer Farsçadaki *hâtûn* biçimini ele alırken bütün tarihî ve çağdaş verileri tahlil etmiş ve *kagan* ile birleştirdiği *\*kagatun* etimolojisini de vermiştir (TMEN III: § 1159). Farsçadaki *hâtûn* "A lady, matron" biçimindeki içerik (Steingass 1998: 437) Türkçede de devam etmiştir. Osmanlıca'nın en geniş söz varlığını tespit eden J. W. Redhouse *hâtûn* biçimini şöyle kaydetmektedir: Vulg. kadın. 1. A Lady, dame. 2. A woman. 3. A man's wife. 4. A mistress over inferiors. (Redhouse 1978: 818).

Osmanlı devlet düzeyindeki unvan olarak, yani hükümarların kadınları için II. Beyazıt'da (1448-1512) kadar *hâtûn* unvanı kullanılmıştır (Örn. Osman Bey'in eşleri *Bala Hatun, Mal Hatun*; Orhan Bey'in eşleri *Nilüfer Hatun, Asporça Hatun, Eftandise Hatun* vb.). Yavuz Sultan Selim ile birlikte *sultân* unvanına geçilmiştir ( Yavuz'un eşi Hafsa Sultan; Kanuni'nin Hürrem Sultan vb.). Ancak ilginçtir, XVII. yy.'da II. Süleyman (1642-1691) ile birlikte *kadın* unvanı yayılmıştır (II. Süleyman'ın eşleri *Hatice Kadın, Beyzat Kadın, İvaz Kadın*; II. Mustafa'nın *Âlicenab Kadın, Afife Kadın, Hümaşah Kadın* vb.). Bu kullanım son padişah Vahideddin'e kadar da sürmüştür (*Nazikeda Kadın, İnşirah Kadın, Müveddet Kadın* vb.). (Uluçay 1985: V-IX).

Bu *kadın* unvanının yanı sıra padişahın gözüne giren ve gönlünü çelerek zevcesi olan gedikli câriyelere *haseki* veya *hünkâr hasekisi* denirdi. *Has odalık* veya *ikbal* de denilen bu câriyelerin en gözde olanı *başıkbal* unvanıyla anılırdı. Haseki sultanlar içinde Kanûnî Sultan Süleyman'ın zevcesi Hürrem Sultan ile Sultan İbrâhim'in gözdesi Şah Sultan (Telli Haseki), isimlerinden çok *haseki* unvanıyla meşhur olmuşlardır. Haseki sultan tabirinin yerini zamanla kadın ve kadınefendi almıştır. Kadınlar da başkadın, ikinci, üçüncü ve dördüncü kadın gibi derece ve unvanlarla anılmışlardır. (Özcan 1997b: 368).

XIX. yy. sonlarında dilin söz varlığını bütünüyle tasvir eden Şemseddin Samî, *kadın* sözünü 1. Kibar karısı, hanım, sitti, bânû (kadın efendi, büyük kadın) 2. Pâdişâhân-ı izâm hazerâtının harem-i muhteremleri (Kadın efendi hazretleri). 3. İnâs, nisâ tayfası (kadınlara mahsus olan; kadınların yeri ayrıdır) 4. Hanımdan dun olarak teşrif unvanı (kâhya kadın, aşçı kadın, bacı kadın) diye tanımlamıştır (1901: 567). XX. yy. başlarında bile *hâtûn* unvanı "haysiyet ve şeref sahibesi olan kadın" diye tanımlanmıştır. Buna göre Osmanlı sarayında daima yüksek bir içeriği olan *hâtûn* unvanının imparatorluğun son dönemlerinde az çok sivilleştiği görülmektedir.

Osmanlıca tarih deyimlerini ve terimlerini veren İsmet Zeki Pakalın da Balıkhane Nazırı Ali Rıza Bey'e dayanarak *kadın* ve *hanım* terimleri arasındaki farkı vermiştir: İstanbul önde gelenleri ve

zenginlerinden yüzde doksanı evli oldukları halde bazıları haremdeki kalfalardan seçerler ve bu kalfalardan çocuğu olur veya zaman geçerse ikinci karısı olarak resmen tanınıp fakat kul cinsi tabir ettikleri tarzda cariyelikten alınmış olduklarından *hanım* unvanı verilmeyip *kadın* diye adlandırılırdı. Çünkü eskiden şehrimiz âdeti gereğince *hanım* unvanı *kadın* yerine tercih edilirdi. *Kadın* ve *kadın efendilik* adı yavaş yavaş ortadan kalktı, nikâhlı kadınların umumuna *hanım efendi* ve *hanım* denilir oldu (Pakalın II: 126).

Daha önce Ahmed Vefik Paşa da Lehçe-i Osmani'de bu "hâlen cariyeden olan hanım" anlamını belirtmişti; ayrıca *kadın nine* "büyük valide"; *bacı kadın* "eski daye ve dadı"; *kethüda kadın* "daire müdürü" anlamları kadının saraydaki saygın konumuna uygundur. Şemseddin Sami'nin Kamus-ı Fransevi'de verdiği "kadın; valide sultan; saygıdeğer kadın; padişah eşlerinin unvanı" anlamları da *kadın* sözünde içerik kaybının XX. yüzyıl başında bile henüz yaşanmadığını gösterir.

XX. yy. başlarında 1908'deki Jön Türk Devrimi ve 1923'teki Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu ile birlikte özgürlük, eşitlik, uluslaşma ve laiklik gibi büyük yenilikler hep kadına odaklanmıştır. Geçmişte kadın aile demekken 1908'deki "hürriyetin ilanı" sürecinde kadın da ailenin dışında bireysel ve toplumsal bir kimlik kazanmaya başlamıştır. Kadının özgürlüğü kafes arkasından çıkıp sokakta aile efradı olmaksızın tek başına yürümekten geçiyordu. Batının kültür normlarının ve özgürlük anlayışının İstanbul, İzmir, Selanik, Beyrut gibi liman kentlerini kuşatması Osmanlı kadınına yeni bir kimlik kazandırdı. Basının özgürleşmesi, iletişim ve ulaşım olanaklarının artması ve öte yandan 1912-1922 arasındaki savaşlar süreci ve uluslaşma geniş kitlelere cinsiyet ayrımı olmayan yeni bir bilinç getirdi. Özellikle Cumhuriyet döneminin şer'î hukuktan arındırılmış çağdaş yasalarının ve yeni düzenin kadına getirdiği haklar ve olanaklar burada sayılamayacak kadar çoktur (Toprak 2014: xiii-xvi).

Yüzyıl önceki bu büyük dönüşüm sayesinde kadının hayatın her alanına katıldığı, Cumhuriyet'in cinsiyet bakımından da eşitlikçi eğitim iddiasından çok yararlandığı açıktır. Eğitim kariyeri olanlar devlet memuriyetinin her alanına katılırken bundan mahrum kalanlar vasıfsız işçi olarak başlıca konfeksiyon üretiminde çalışmıştır. Ailesinin geçimini de yüklenerek ev temizliğine giden kadın gerçekliği, Türkçeye daha önce olmayan bir *temizlikçi kadın* tamlaması kazandırmıştır. Bunun da dilde bir eksilti (*ellipse*) süreciyle *kadın* "temizlik için evlere giden vasıfsız işçi kadın, yardımcı, hizmetçi" (Kubbealtı: 1526) biçimi çok yenidir. Böylece Orhun Yazıtlarında devlet düzeyindeki *katun* "imparatoriçe" unvanının özellikle son yüz yıldaki büyük toplumsal değişimle demokratikleşip bu yepyeni anlamına eriştiğini görüyoruz. Nihayet çağımızdaki Türk argosuna ait *hatun* "kız arkadaşı" anlamının bu "saraylı kadın" yüksek içeriğinden tamamen sıradanlaşarak geliştiğini de belirtelim.

#### **HANIM "hükümdarın karısı"**

Bugün Türkiye Türkçesinde "1. (Kibar konuşmada) Kadın. 2. Eş, karı, zevce. 3. Hizmetinde bulunulan kadın. 4. Kadınlar için kullanılan unvan ve hitap sözü. 5. Aile ve ev kadınlığında aranan vasıflara sâhip kimse" (Kubbealtı 1192) anlamlarıyla Fr. "madame" ve İng. "lady" karşılığı kullanılan unvan tarihî etkilerle Kırım ve Kazan Tatarcasına da yayılmıştır (Li 1999: 243).

Saadet Çağatay -m bitişli Eski Uyg. *teñrim* "haşmetmaap, majesteleri; prenses" Çağ. *begüm* "kraliçe" *ayım* "hanım" unvanları gibi *hanım* sözünü de iyelik eki kalıplaşmasıyla açıklamıştır (Çağatay 1963: 14-17). Araştırma literatüründe daha sonra G. Doerfer (1967: 1163) ve A. Tietze (2016: 385) de *hanım* < *han+ım* biçimindeki aynı etimolojiyi vermiştir.

Bu kökenine göre *hanım* unvanı Orta Çağ Türk devletleri hükümdarı olan *han* ile aynı yüksek siyasi daireye aittir. Dolayısıyla *hanım* unvanı *han* unvanının da hep kullanıldığı Türkistan sahasında *begim* ~ *begüm* ile birlikte yaygındır: Örn. Baburname'de *Bar kızlardın uluğ Hanzāda Begim erdi, meniñ bile bir tuğkan erdi* "Bütün kızlardan büyüğü Hanzade Begim idi, benimle ikizdi" (8b). R. R. Arat *hanım* unvanının Babür Şah'ın ana tarafından akrabaları olan Kâşgar ve Moğolistan hükümdarları ailesine mensup hanımlar için kullanıldığını, oysa *begim* unvanının baba tarafından olan Timur ailesine mensup hanımların unvanı olduğunu belirtir (2006: 639-640). Saadet Çağatay

da kadınlar için kullanılan *hatun*, *katun* ve *hanum* unvanları da *kağan*, *kan* ve *han* unvanları da aynı kökten olabilir diye belirtmiştir (1974: 290).

Kökendeki "hanın karısı" anlamının her nikahlı kadın anlamıyla genişlemesi *katun* > kadın unvanında da görüldüğü gibi olağandır. Bunun yanı sıra daha yüksek bir içeriğe sahip olan hanım+efendi birleşimi de hanım sözündeki anlamın artık sıradanlaştığına tanıktır. (Çağatay 1963: 15) Çağdaş Türkçede ise saraylı kadın veya nikâhlı kadın içeriği olmadan toplumdaki her kadın için kullanılmaktadır: Örn. *Fakat bazı erkekler, özellikle şoförler, hemen anlarlar kimliklerini bunların. Onlar istedikleri kadar hanımefendi tavırlarıyla kırısınlar, arkalarından sıfatlarını yapıştiriverirler* (Oğuz Atay Tutunamayanlar 281).

## BEG "Bey"

ET *be:g* G. Clauson böyle uzun ünlüsüyle ve "tâbi bir boy veya kabile başkanı" anlamıyla gösterdiği unvanın en erken çağdan itibaren yaygın olduğunu belirtmiştir. (EDPT, 322). Türkçenin bu ilk belgelerindeki "bağımsız bir teşkilat tarafından oluşturulan ve yönetilen idari birim" olarak tanımladığı *é:l* "ülke" hükümdarı olan *kağan* (~ *hağan*) tarafından yönetilir ve *bodun* "halk" da yazılı olmayan geleneklerin *törö* "kanun" olarak uygulandığı bir düzen içindedir; yurt olarak tutulan coğrafi alan da *ulus* terimiyle anılır (krş. EDPT, 121). Bu idari ve siyasi yapıda *é:l* "ülke" *begler* ve *bodun* ile kurulmuştur. Nitekim Orhon Türkçesi gramerini hazırlayan Talât Tekin, Kül Tigin yazıtı

Doğu yüzü, 7. satırda geçen;

*türük begler türük atın itti* gibi cümlelerdeki *Türük begler* ifadesini "Türk aristokrasisi" diye karşılamıştır (Tekin 1968: 311).

Orhun yazıtlarında, *bodun* ile ifade edilen "halk, avam" kavramının karşıtı olarak *begler* terimi, asaleti ve beylerin düzenini ifade eder. Bu *beg* sözü bu metinlerde ileri gelenler hiyerarşisinde ikinci sırayı belirtmek üzere görünür. Farklı kullanımlarıyla *beg* unvanı (daha sonra *beg* veya *bey* ile de olduğu gibi) belirli bir konum veya görev ifade etmeksizin onur verici bir karakter taşır. Bazı Türk toplumlarında yüksek rütbeli kişilere verilen unvan; "başkan", "üstat, efendi", "koca, bey" ve "mister" kavram ve hitaplarındaki gibi korunmuştur. Belirli bir sosyal ve idari bağlamdaki çağrışımı, genellikle bir birleşimin ikinci kısmı olarak (Altın Ordu'da *on begi* "onbaşı", Osmanlıca *Sancak Beyi* gibi) ve bir özel ad içindeki kullanımı (*Bars Beg*, *Mehmed Bey*) da vardır (Bazin 1986: 1159).

Eski Türk toplumunda böylece kabile veya boyların başında bulunanların taşıdıkları bu unvana sahip kişiler, *kağan* hâkimiyeti altındaydı. Orhon Yazıtlarında bu kavram asiller sınıfını ifade etmektedir. Hükümdar ailesine mensup prensler bu zümreye girdikleri gibi herhangi bir nüfuz ve yetki sahibi olan memurlar da bu unvanı alırlardı. Tarihî kayıtlara göre, Büyük Selçuklular'dan itibaren çeşitli Türk devletlerinde bu *beg* unvanının Arapça *emîr* karşılığı olarak kullanıldığı ve "emîrû'l-ümerâ" yerine *beglerbegi* dendiği anlaşılıyor. İlhanlılar ve Altın Orda'da da *ulus begi*, *tümen begi*, *min begi*, *yüz begi* ve *on begi* gibi kullanımlar görülmüştür. Osmanlılardaki *Beylerbeyi* unvanı çok uzun süre önemini korumuştur. (Köprülü 1992: 12). Cengiz'in torunu *Batu Han* (ölümü 1256) soyundan gelen *Özbeğ*, *Cambeğ*, *Berdi Beg* gibi hükümdar adlarında da *beg* unvanı açıkça bellidir (krş. Spuler 1986: 1107).

ET *beg* unvanının "devlet başkanı" içeriğini kazanması tarihî şartlardaki değişimlerle doğrudan bağlantılıdır: Anadolu Selçuklu Devleti 1243 yılında Köseadağ'daki Moğol yenilgisiyle bittiğinden beri İlhanlılar'a tâbi olmuştur. XIII. yüzyıl sonlarına doğru ise Anadolu'da Moğol baskısı zayıflamış ve bu durumdan faydalanan Türkmen beyleri yavaş yavaş Selçuklular'la ilişkilerini keserek bağımsızlıklarını ilân etmişlerdir. Anadolu Selçuklularının hâkimiyetindeki topraklarda kurulmuş olan bu beyliklere *Anadolu Beylikleri* (*tavâif-i mülûk*) denilir. Bunların çoğu Bizans İmparatorluğu'na yakın uçlarda ve kıyı bölgelerinde teşekkül etmişti (Merçil 1991: 138).

ET *beg* unvanındaki bu askerî ve idari içerik böylece asırlarca devam etmiştir. Osmanlı Devletinin kurucusu olan Osman ve oğlu Orhan da bu unvanla anılmıştır. İlk Anadolu Selçukluları tarafından Ar. *melikü'l-ümerâ* karşılığında kullanılan *beglerbegi* Osmanlı devlet teşkilatında da *Anadolu Beglerbegi*, *Rumeli beglerbegi* "ordu kumandanı" anlamıyla sürmüştür. (Ménage 1986: 1160).

EAT. *beg* > Osm. *beğ* > TT bey sözündeki askerî ve idari içerik, Cumhuriyet çağını yaşadığımız son 100 yıl boyunca artık yoktur ve şu dört anlam ancak tarihî metinlerde görülür: 1. Bir beyliğin, küçük bir devletin başında bulunan kimse, emîr, prens. 2. İleri gelen nüfuzlu kimse, eşraf 3. Efendi, sâhip. 4. Türk devletlerinde asilzâdelere, ileri gelen devlet adamlarına verilen unvan (Kubbealtı 2008: 354). Türk dili tarihinde *beg* > *beğ* ünvanının hangi askerî ve idarî bağlamda kullanıldığı genişçe incelenmiştir (bk. Köprülü bey İA; Sümer *beg* EI) burada bunlara değinmeden geçeceğiz.

Çağdaş Türkiye Türkçesinde sadece şu anlam ve kullanımları aktiftir:

1. Erkek adlarından sonra kullanılan saygı sözü: ["*Eniştem Neyyir Bey'i kimin vurduğunu ben biliyorum.*" - Reşat Nuri Güntekin]
2. Erkek özel adları yerine kullanılan bir söz ["*Bir bey sizi aradı*"]
3. Koca. ["*İki yol var önünde, ya beyinin dilini öğrenirsin ya beyin senin dilini.*" - Tarık Dursun K.]
4. İskambilde as. ["*Gerçekten de doktora bir bey ile iki yedili gelmişti.*" - Tarık Buğra. ]
5. Erkek sıfatlarından sonra kullanılan bir saygı sözü: ["*Hepsi yalandı; bayan kumarbaz, para tutmaz, küçük bayan kolejin en müsrif kızı, damat bey çapkının biri, mahdum bey dolandırıcı diyecek kadar paragöz...*" - Münevver Ayaşlı] (TS 321)

Türkiye Türkçesinde askerî ve idarî unvan olmaktan çıkıp sadece *mösyö* veya *mister* gibi bir hitap anlamıyla sıradanlaşmış, yüksek içeriğini kaybetmiş *bey* ünvanının kullanımı Metin Eleoğlu'nun "Masal Masal Matitas" şiirinde çok belirgindir:

*Dedi ki duman: Saygıdeğer Huseyin Beyefendi!*

*Bizim evde bu gece kimler var, bir bilerseniz..*

*Masraf Nazın Haşan Paşa'nın ortanca kerimesi*

*Fabrikator Sırrı Bey'in bacanağı;*

*Vurguncu Sezai Bey var, belki tanırsınız;*

*Itri'ler, Dede'ler, Leyla Hanım'lar;*

*Karaborsacı Hidayet Bey'ler*

*Randevucu Mujgan Hanım'la hemşiresi...* (Behramoğlu 2001: 108)

**EFENDİ** Bizans (Rumca) kökenli olarak kabul edilen bu eski alıntı XIII-XIV. yüzyıllarda bile Anadolu Türkçesinde görülmektedir. XIV yy. seyyahı İbn Battuta Kastomonu hükümdarının kardeşini *Efendi* diye anar ve Fatih Sultan Mehmed'in saltanatından yazılan bir dizi Yunanca belgelerde kendisi *megas avfantis* "grand signor ~ büyük efendi" diye anılmaktadır. Aslında bu kelime, askerî sınıfların aksine din bilginleri ve din mensuplarının bir tanımı olarak Osmanlıca kullanımında giderek yaygınlaştı (Lewis 1991: 687).

Meninski de *efendi* ünvanını "Dominus, Magister, Herus, Signore, Padrone, Monsignore, Sieur, Maistre, Monsieur, Monseigneur = Bey, üstat, efendi, patron, senyör" anlamlarıyla karşılamıştır (2000: 324) Osmanlıcanın geniş bir sözlüğünü yazan J. Redhouse *efendi* kavramını "1. İmparatorluk ailesinin gizli veya aşikâr prensi, şehzade. 2. Bey ünvanına sahip olmayan ulema veya memurlara ait bir unvan. 3. Hâmi, patron. 4. Efendi, lord" diye karşılamıştır. [1. "A prince of the imperial family, not regnant or deposed. 2. A title applied to scholarly gentlemen or officials who are not styled Bey. 3. A benefactor; a patron. 4. A lord master.] (Redhouse 1978: 160) .

Türkçedeki ünvanlarla yakından ilgilenen Saadet Çağatay *efendi* ünvanı için < Rum. *Authentes* "kendi kendine bey, kendi iradesine sahip, efendi" belirtmiştir. (Çağatay 1963: 15) Türkçedeki

efendi biçiminin kökenini A. Tietze de *avtantis* "akrabalık terimlerinden önce saygı ve nezaket ifadesi" olarak belirtmiştir (Tietze II: 548).

Stachowski de *efendi* < Yeni Yunancadan vulgarize Vokatif biçimi *afénti* < Eski Yunanca. *aféntē* < Nominatif *aféntēs* diye köken göstermiştir (Stachowski 2019: 548-549).

Osmanlıcanın son devrinde *efendi* sözünün Orta Çağ'daki gibi yüksek itibarını korunmakla birlikte XIX. yy.'da modernleşen devlette bürokratik bir içerik de kazandığını Şemseddin Sami Bey'in *Kamus-ı Türkî*'deki tasvirinden anlıyoruz: 1. sahip, mâlik, mevla (evin efendisi, uşağın, bahçıvanın efendisi) 2. Seyyid, çelevi, hoca [Tazim unvanı olup, başlıca okumuşlara ve ulema ile erbab-ı kaleme mahsustur; Katip Efendi vb] 3. Hâkim-i şer', kadı, molla (İstanbul Efendisi) ~ hanımefendi = Tazim için her kadına itlak olunursa da sûret-i mahsusada ekâbir-i rical-i devlet haremelerine denilir (1317, s. 138).

Çağımızın çok popüler şairi Orhan Veli'nin *Kitabe-i Seng-i Mezar* şiirinin *efendi* unvanına dair kullanımı çok düşündürücüdür: *Hiçbir şeyden çekmedi dünyada / Nasırdan çektiği kadar; / Hatta çirkin yaratıldığından bile / O kadar müteessir değildi; / Kundurası vurmadiği zamanlarda / Anmazdı ama Allah'ın adını, / Günahkâr da sayılmazdı. / Yazık oldu Süleyman Efendi'ye. Şairin burada sıradan bir insan olarak andığı Süleyman Efendi şüphesiz ki ünlü Osmanlı padişahı Kanuni Sultan Süleyman'a ve klasik divan şairi Bâki'nin onun için yazdığı mersiyesine karşılık ciddi bir protestodur.*

#### KAYNAKLAR

- Arat R.R. (2006) *Baburname (Vekayi) Gazi Zahîreddin Muhammed Babur*. İstanbul: Kabcacı.
- Bayram, Bülent (2019) *Çuvaş Türkçesi Sözlüğü*, Ankara: TDK.
- Bazin L. (1986) "Beg". *The Encyclopaedia of Islam*, New Edition, Vol. I, Leiden: Brill.
- Bazmee Ansari A. S. (1986) "Begum" *The Encyclopaedia of Islam*, New Edition, Vol. I, Leiden: Brill.
- Boyle J. A. (1997) "Khatun". *The Encyclopaedia of Islam*, New Edition, Vol. IV, Leiden: Brill.
- Çağatay S. (1963), "Türkçede 'Kadın' İçin Kullanılan Sözcükler", *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten 1962*, Ankara: TDK Yayınları, Ankara, 13-49.
- Çağatay S. (1974) *İl, Ulus ve Yönetenler*. Cumhuriyet'in 50. Yıldönümünü Anma Kitabı. Ankara: DTCF Yay. 239, 281-308.
- Deny J. (1921) *Grammaire de la Langue Turque (Dialecte Osmanli)* Paris: Bibliothèque de l'École des langues orientales vivantes.
- Hayat (1961) *Hayat Büyük Türk Sözlüğü* (Umumi Neşriyat Müdürü: Şevket Rado; İlmî Kontrol: Muharrem Ergin) İstanbul: Hayat Yayınları.
- Köprülü Orhan F. (1992) "Bey". *İslam Ansiklopedisi*, Türk Diyanet Vakfı, 6. C., 11-12. s.
- KTTS *Karakalpak Tiliniñ Tüsindirme Sözlüğü*(1982) 4 Tomluk, Nökis: Karakalpakstan Baspası.
- Kubbealtı Lugati (2008) *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*, 3. Baskı, İstanbul: Kubbealtı.
- Merçil E. (1991) "Anadolu Beylikleri". *İslam Ansiklopedisi*, Türk Diyanet Vakfı, 3. C., 138-139. s.
- Lewis B. (1984) *Modern Türkiye'nin Doğuşu*. 2. Baskı, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Lewis B. (1991) "Efendi". *The Encyclopaedia of Islam*, New Edition, Vol. II, Leiden: Brill.

- Ménage V. L. (1986) "Begler Begi". *The Encyclopaedia of Islam*, New Edition, Vol. I, Leiden: Brill.
- Meninski F. M. (2000) *Thesaurus linguarum orientalium Turcicae-Arabicae-Persicae : lexicon Turcico-Arabico-Persicum / mit einer einleitung und mit einem türkischen wortindex von Stanislaw Stachowski, sowie einem vorwort von Mehmet Ölmez.* İstanbul: Simurg
- Ortolang *Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL)* <https://www.cnrtl.fr/>
- Özcan A. (1997a) "Hâtûn". *İslam Ansiklopedisi*, Türk Diyanet Vakfı, 16.C., 499-500.
- Özcan A. (1997b) "Haseki". *İslam Ansiklopedisi*, Türk Diyanet Vakfı, 16.C., 368-369.
- Pakalın M. Z. (1971) *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, I-III C., İkinci Baskı, İstanbul: MEB.
- Redhouse J. W. (1978) *A Turkish and English Lexicon*. İstanbul: Çağrı.
- Spuler B. (1986) "Batu'ids". *The Encyclopaedia of Islam*, New Edition, Vol. I, Leiden: Brill.
- Stachowski M. (2019) *Kurzgefaßtes etymologisches Wörterbuch der türkischen Sprache*. Krakow.
- Steingass, F. (1998). *A Comprehensive Persian-English Dictionary*. Beyrut: Librairie du Liban Publishers.
- Şirin H. (2011) "Runik Türk Yazıtları Çerçevesinde katun ve kunçuy". *Ötüken'den İstanbul'a Türkçenin 1290. Yılı (720-2010) Sempozyumu, Bildiriler*. Mehmet Ölmez-Erhan Aydın-Peter Zieme-Mustafa S. Kaçalın (Yay.) İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi, 281-294.
- Şirin H. (2019) *Kül Tigin Yazıtı - Notlar*, İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- TMEN Doerfer G. (1963) *Türkische und mongolische Elemente im Neupersischen*. Vol. I-IV, Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- Toprak Z. (2014) *Türkiye'de Kadın Özgürlüğü ve Feminizm (1908-1935)*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- TTAS (2015-2021) *Tatar tälänñ añlatmalı süzlögä*, I-VI Tom, Kazan: Tatarstan Respublikası Fenner Akademiyası Galimcan İbrahimov isemendegä Täl, Edebiyat hem Sengat İnstitutı.
- TTS *XIII. Yüzyıldan Beri Türkiye Türkçesiyle Yazılmış Kitaplardan Toplanan Tanıklarıyla Tarama Sözlüğü*. I-VIII. C., 2. Baskı, Ankara, 1996: Türk Dil Kurumu.
- Uluçay M. Ç. (1986) *Padişahların Kadınları ve Kızları*. 2. Baskı, Ankara: TTK.
- Wilkens Jens (2021) *Handwörterbuch des Altuigurischen Altuigurisch – Deutsch – Türkisch Eski Uygurcanın El Sözlüğü Eski Uygurca – Almanca – Türkçe*. Universitätsverlag Göttingen.
- Yazıcı T. (1994) "Efrâsiyâb". *İslam Ansiklopedisi*, Türk Diyanet Vakfı 10.C, 478-479.s

## SIRAT-I MÜSTAKİM DERGİSİNDE TÜRKÇE İLE İLGİLİ GÖRÜŞLER

**Prof.Dr. Naciye ATA YILDIZ\***

Sırât- 1 Müstakim, Osmanlı İmparatorluğunun son dönemlerinde çıkartılan haftalık dergidir. Derginin ilk sayısı 7 Ağustos 1908'de yayımlanmış; dergi, 8 Mart 1912'de yayımlanan 183. sayıdan itibaren aynı yazar kadrosuyla, Sebilürreşâd adıyla yayımlanmaya devam etmiştir. Bu dergide siyasi ve sosyal birçok konuyla birlikte, dil ile ilgili makaleler de yer almaktadır. Bu makaleler özellikle Osmanlı Türkçesi olarak adlandırdığımız dönemin sonlarına doğru, dile çeşitli açılardan bakışı yansıtmaları açısından önemlidir. Bu çalışmada, bu makalelerden “ Dilimiz İçinde... Hurda Şeyler” başlıklı makaleler dizisi değerlendirilerek o dönemde dil ile ilgili bir görüşe dikkat çekilecek ve bu konuda yorum yapılmaya çalışılacaktır. Ispartalı Hakkı Efendi tarafından kaleme alınan bu



makalelerde dilde kullanılan kelimelere eleştirel bir yaklaşım yer almakta ve örnekler verilerek yazar görüşlerini aktarmaktadır. Bu bildiriye yazarın seçtiği kelimelerin günümüzdeki durumları da değerlendirilerek dönemin dil görüşlerinin ne ölçüde günümüze yansıdığı belirlenmeye çalışılacaktır. Dergiye ulaşım Bağcılar Belediyesinin internet sayfasından sağlanmıştır. Bu sayfada dergi sayıları Osmanlı Türkçesiyle de Yeni Türk Alfabesine aktarılmış olarak da erişime açıktır.

Dergide “ Dilimiz İçinde... Hurda Şeyler” başlıklı ilk makale 30 Kasım 1911 tarihinde yayınlanan 169. Sayıda yer almaktadır. Makaleler dizisinin yazarı Ispartalı Hakkı Efendi, bu makaleye,

Dilimiz, kadını gitmiş evlere benzemiş. Süpürülmemiş silinmemiş, pılsı pırtısı yerli yerine konulmamış.. Yiyeceklerimiz, giyeceklerimiz, kullanacaklarımız tozlar topraklar içinde kalmış... Dilimize birçok şeyler yolsuz gelmiş, yersiz girmiş.. Birçok şeyler de yolundan ve yerinden çıkmış, âvâre olmuş, yâve olmuş. Biz bunları güdemiyoruz, kullanamıyoruz” (Hakkı, 1911/169:206).

cümlesiyle başlamaktadır. Yazar, dilimizi sarmaşıkların sardığını ve bu konuda herkese görev düştüğünü söyleyerek kendisini bu konuda görevli addettiğini belirtir ve bu konudaki yazıların bir kısmının yirmi yıl önce, bir kısmının da çok yakın tarihlerde yazıldığını söylüyor. Öncelikle “hurda” kelimesinin imlasıyla ilgilenen yazar, kelimenin aslının “hurde” olduğunu ve kelimenin vavsızken vavlı yazılmasının cahillik olduğunu söylemektedir. Yazar, hava kelimesinin “hevâ”, hasta kelimesinin “haste”, para kelimesinin “pare” hatta pırasanın “pürhassa” olarak yazılması gerektiğini düşünenleri; konuşurken “et” diyenlerin yazarken “lahm” kelimesini kullananları, eşek yerine “merkeb”, katır yerine “ester” diyenleri özentide görür. Onlara göre kelimelerin kendi dillerindeki bu şekilleri daha kibardır. Bu tür kelimeler Türkçenin kurallarına boyun eğmemiştir!. Bu sebeple “dil” kelimesi varken “lisan” veya “zeban” gibi kelimeler kullanırız! Yazarın tenkit ettiği özentide içindeki kişiler, günümüzde bir yandan batılı kelimeleri kullanmakta, son zamanlarda da Osmanlıca diyerek, farklı bir dilmiş gibi, ısrarla Arapça ve Farsça kelimeleri dilimize tekrar sokmaya çalışmaktadırlar hatta bu tür kelimelerin kullanımı bir tür aidiyet de ifade eder duruma gelmiştir. Bu durum, bu tür düşüncelerde geçmişten ders alınmadığını göstermektedir.

Yazar, “Türk” kelimesinin yazılışı üzerinden de fikirlerini beyan eder, “Ne “Trk” Ne “Etrâk” Doğrusu “Türk” Artık bizi “Trk” ve “Etrâk” şeklinde tanımasınlar.. Biz – çomak gibi- vavlı “Türk”üz. Ama Arab ve Acem bizim adımızı böyle tanımışlar, böyle yazmışlar.. Bu onların bileceği şeydir. Biz öyle yazmayız.. Bu da bizim bileceğimiz şeydir” (Hakkı, 1911/169:206)

“Başkalarının bizim için kullandığı isimleri kullanmaya çalışmak, izansızlıktır” görüşünde olan yazar, bu makalesini,

“Bize “Etrâk-ı bî-idrâk” diyenlere gelince, onlara sorarız... Siz hangi “bâ-idrâk”lersiniz? Afvediniz; ama başkaları tevkîr edeceğiz, diye bizi tahkîr etmek hakkınızı değildir. Artık insâf ediniz, Türk’ün Türkçe’nin hakkını veriniz. Yoksa hak yerde kalmaz. Her şeyden geçtik.. Türk’e kendi adını doğru yazmaya olsun müsâade etmemek günâhdır. Bizim adımız, söylerken de “Türk”dür, yazarken de.”

sözleriyle tamamlar (Hakkı, 1911207). İsmail Hakkı Bey’in bu isyanı, günümüze kadar geçerliliğini sürdürmüştür. Osmanlı Alfabesiyle yanlış yazılışların dışında, batı dillerinde de hâlâ «Turkey» şeklindeki yazılışlar, yazarın haklılığını ortaya koyan günümüz olgularıdır.

Derginin 14 Aralık 1911 tarihli 171. Sayısındaki ikinci yazısında yazar, önceki yazısından farklı bir konuya değinir; “Kullanılıp duran “Murabba” ve “Müka’ab” ıstılâhlarını bırakıp “dörtleme”,

“dörtlenmiş”, “topuklama” falan gibi şeyler yanlışmaya çalışmak tavsız ve tatsız olur. Bu sebeble bunları böylece kullanmak daha uygun bir iştir.” der (Hakkı, 1911/171:233). Yazar, “metre murabba” yerine “murabba’ı metre” denilmesinin de hesaplama bakımından büyük yanlışlara sebep olacağı kanaatindedir. Buna itiraz edenlerin ha “Hasan kara”, ha “kara Kasan” ne farkı var diyeceklerini söyler, kendisi de onlara “çürük ayva” ile “ayva çürüğünün” veya “açık hesap” ile “hesap açığının” aynı şeyler olmadığı örneğini vererek kendi görüşünü kuvvetlendirmeye çalışır. Yolundan çıkmış tabirlerin galat-ı meşhur olarak “pasaportlandığını” belirten yazar, okumuş yazmış, ilim irfan sahibi kişilerin bunları doğru kullanması gerektiğini savunmaktadır. Yazar, bu yazısında alışılmış terimlerin tamlamaya dönüştürülerek kullanılmasının da hata olduğunu savunmaktadır. Günümüzde kullanılan matematik terimlerinin Mustafa Kemal Atatürk’ün gayretleriyle Türkçeleştirildiğini düşünecek olursak, bu konuda dilimiz adına bir kazanç içinde olduğumuzu, terimlerin yanlış anlaşılır yanının kalmadığını söylemek mümkündür. Yazarın matematik terimlerinin Türkçeleştirilmesine karşı olan görüşlerine ise katılmak mümkün değildir.

Yazar, 21 Aralık 1911 tarihli 172. sayıda, Türkçe kurallara göre yapılmış tamlamaların, yine özentili kişiler tarafından Farsça tamlama şeklinde kullanılmasına karşı çıkar, “kadınlar hey’eti”, “ihtiyar hey’eti” gibi kullanımlar varken bunları “hey’et-i nisvan”, “heyet-i ihtiyar” şeklinde kullanmanın dil için bir faydasının olmadığını söyler. Öte yandan, yazar, “hey”et” kelimesi yerine adliye ile ilgili işlerde Fransızcadan alınan “jüri” kelimesinin kullanılmasının da yanlış olduğu kanaatindedir. Yabancı alışılmış bir kelime yerine yine yabancı alışılmadık bir kelimenin yerleştirilmesi de yazara göre hatadır. Yazarın bu makalede ortaya koyduğu bir görüş de “hey’et-i udûl” teriminde olduğu gibi, ayın ile yazılan kelimelerde bu harfin hangi hareke ile okunacağına dair problem olduğudur. Bunların yazılışında problem yoktur ama okunuşları problemlidir, üstün ile de ötre ile de okuyanlar vardır. Oysa bir kelime iki veya üç ayrı şekilde okunmamalı, tek telaffuzu olmalıdır. Farklı telaffuzda ama yazılışları aynı olan kelimeler farklı anlamlar da içermektedir. Günümüzde bu tür problemlerin hiç değilse bir kısmının yazım kurallarıyla, bir kısmının da Arapça ve Farsça kurallara göre yapılan tamlamaların dilden çıkartılarak Türkçe kurallara göre kullanılması yoluyla ortadan kalktığını söylemek mümkündür. Ayrıca Arap Alfabesinde kullanılan bazı işaret ve harflerin Türkçeye uymadığının bizzat Osmanlı Döneminde yaşamış olan bir yazar tarafından örneklendirilerek gösterilmesi, günümüzde niçin Osmanlı Alfabesini bıraktık sorusunu soranlara da Osmanlı Alfabesine geri dönmeliyiz kafasında olanlara da önemli bir cevaptır.

Yazar, bu makalede dil birlikleri hakkında da örnekler üzerinden bilgi vermektedir; isim tamlamalarında ikinci isim birinci ismin eksiğini tamamlar, sıfat tamlarında ikinci kelime (tabii Farsça kurala göre) birinci kelimeyi tavsif eder yani nitelendirir şeklindeki bilgileri yazar, örneklendirerek açıklamaktadır. Yazar, bu kısımda adeta bir gramer hocası gibi bilgilendirme yapmaktadır.

4 Ocak 1912 tarihli 174. Sayıdaki makale, “mesel” mi, “darb-imesel” mi tartışmasıyla başlamaktadır. Bunun Türkçesi olan “atalar sözü”nün sonradan dile girmiş bir söz olduğunu söyleyen yazar, Arapların aynı anlamda sadece mesel kelimesini kullandıklarını, bizdeki darb-ı mesel tamlamasının aranarak bulunmuş olduğunu; sivrisinek, atsineği gibi maksadı daha iyi anlatabilmek amacıyla oluşturulmuş “terkib”ler yani tamlamalar olmasına rağmen, darb-ı mesel kullanımının doğru olmadığı kanaatindedir ve bunun kraldan çok kralcı olmak gibi düşünmektedir. Yazar, makalenin önemli bir kısmında darb-ı mesel tamlamasının bir “mastarın mef’ülüne istinadı” şeklinde bir isim tamlaması olduğunu söyledikten sonra isim tamlamalarının kullanılan isimlerin teklik veya çokluk oluşlarına göre çeşitleri hakkında bilgi vermektedir. Yazarın örnek olarak kullandığı isim tamlamalarının bugün hemen hepsinin Türkçe kelimelerle kullanıldığı görülmektedir. Bunların içinden “iade-i itibar” ve “idare-i maslahat” bugün de kullanılan tamlamalar durumundadır.

Durub-ı emsal tamlamasında ise, misali yerinde kullanmak anlamını veren “darb” kelimesinin tamlamadaki yeri zorlamayken, bir de bunun çoğul şeklinin kullanılması, Arapçada tek kelimeyken Türkçede tamlama haline getirilmesi, yazar tarafından yersiz bulunmaktadır. Yazar “Darb-ı mesel îrâdı” darb-ı mesel darbi, demekten farksız, gülünç bir söz iken buna kimseler ilişmemiş, takılmamış.. Bu sakat ta’birler yerleşmiş, kökleşmiş gitmiş. Hattâ koca Şinâsî güzel mesellerimizi derleyip toplayıp bir mecelle içinde millete armağan ettiği vakit bu çürük ta’biri, ihtiyâr ile “Durûb-ı Emsâl-i Osmâniyye” demiş” (Hakkı, 1911/174: 80) sözleriyle, galat-ı meşhurlardan birinin usta yazarlar tarafından nasıl kullanıldığına da dikkat çekmiştir. Yazar bu tamlamanın “arzuhal” ve “hasbihal” tamlamaları gibi tek kelime mesabesinde olamadığını belirtmektedir. “Meseli yerinde söylemek” anlamına gelen “darb-ı mesel” tamlamasına da “rü’yet-i hilal” tamlaması gibi gerek yoktur, sadece hilal denmesi yeterlidir; mesel de böyledir. Hele “rü’yet-i hilal görmek” şeklindeki kullanım, “hilalin görünmesini görmek” gibi saçmalığa düşmeye sebep olmaktadır. Bu kullanımlar “cami-i ibadet” şeklindeki hatadan hiç farklı değildir. Yazara göre de yanlış hesap Bağdat’tan dönmelidir, bir hatanın eski olması onun sonsuza kadar kullanılmasını gerektirmez. Bu hatalı tamlama da günümüzde “atasözü” veya “atalar sözü” şeklinde Türkçe ve hatasız tamlama şeklinde kullanılmaktadır.

Derginin 18 Ocak 1912 tarihli 176. sayısındaki aynı başlıklı makalede, yazar “Güzel Türkçe, doğarken de sâde, yaşarken de sâde.. Bu hakîkati anlasak, bunun üstüne topraklar atmasak, her şey kolay... Kavâid hocalarının başımıza yığdıkları, bizi içinde boğdukları o yılan dişi incelikler, o yılan yürüyüşü çapraşıklıklar hiç de yok. Delîl mi istersiniz? Pek çok... İşte onlardan biri, cemi’leme işi” (Hakkı, 1912/176: 311) sözleriyle Türkçede çokluk ifadesinin sadeliği üzerinde durmakta, bu sadeliği kavaid hocalarının karmaşık hâle getirdiğini vurgulamaktadır. Arapça çokluk yapım şekillerini açıklayan yazar, bazan çoğulu yapılan kelimenin tanınmaz hâle geldiğini belirtmekte ve bunlara “tullab/talebe”, “kamil/kümmel” gibi birçok örnek vermektedir. Arapça çokluk ifadelerinin karmaşıklığı karşısında Türkçenin çokluk hâle getirilecek kelimeye -lar/-ler eki getirmekle çok sade bir şekilde meseleyi çözdüğünü belirtmektedir. Türkçede, tesniye denilen birden fazla, üçten eksik çoklukları yani ikiyi ifade etmek üzere kullanılan şekillerin de karışıklığı arttırdığını, Arapçadaki çokluk yapma yollarının çokluğunun ardında nüanslar bulunduğunu ancak bunları doğru ve ayrıntılı olarak bize öğretecek kişilerin zaten olmadığını vurgulayan yazar, bazan Arapça kurallara bile uymayan çokluk şekillerinin diğer kelimelere benzetme yoluyla Türkçede kullanıldığını belirtmektedir. Yazarın bunlara verdiği örnekler arasında bugün de kullanılan ulema ve talebe kelimeleri de bulunmaktadır. Yazar, makalede Farsça çokluk yapım şeklinin Arapçaya göre daha basit olduğunu da kaydeder ve bu tür çoklukların da dilimize alındığını belirtir. Farsça çokluk ekin –“an’ın kelimelerle bitişmemesi durumunda, Türkçe’nin kaynaştırma sesleri olmayan seslerle birleştirmek (g sesi gibi), cansızlar için kullanılan -ha ekinin canlılar için de kullanılması gibi hataların da Farsça usullü çokluklarda var olduğuna dikkat çeken yazar, bunlara da birçok örnek verir ve bu kadar karmaşık şeyleri anlatmak için harcadığı emeğin boş olduğunu çünkü layıkıyla anlaşılamayacak kadar içinden çıkılmaz bir durumda olduğunu belirtir. Dünyanın hiçbir dilinde olmayan, bir kelimenin birden fazla çokluk metoduyla ifade etme garipliğinin de dilimizi kibarlaştırdığını düşünenlerimiz tarafından dilimize sokulduğunu ifade eder. Günümüzde ise, yazarın tenkit ettiği Arapça ve Farsça çokluk yapım şekillerinin kullanılmadığını, sadece kalıplaşmış kelimelerde -talebe- gibi, kaldığını söylemek mümkündür. Evlat, elbise gibi çokluk ifade eden birçok kelime de Türkçede teklik gibi halihazırda kullanılmaktadır. Yazar verdiği örneklerle durumun vahimliğini ortaya koyarken bunlardan kurtulmanın güç olduğunu, dilimize sarmaşıklar gibi sarılmış olduklarını ama himmete dağlar dayanmayacağını da belirtmektedir. Dilde sadeleşme hareketlerinin bu sarmaşıkların önemli bir kısmını çözdüğünü söylemek mümkündür.

1 Şubat 1912 tarihli 178.sayıda, Türklerin göçebe hayattan yerleşik düzene geçmesi ve göçebe hayat tarzında olmayan pek çok eşyanın hayatımıza girmesiyle birlikte dilimize de lügat olarak girdiğini, İslamiyetle birlikte dinî kelimelerin, sosyal hayatın gelişmesiyle birlikte ictimai sözlerin dilimize alındığını, bunun diğer dillerde de böyle olduğunu söyleyen yazar, yabancı dillerden kelime almayı tabii görmekte fakat bizde bu işin biraz fazla abartılı olduğunu belirtmektedir.

*Bilinmez ki niçin bunları kablarımız almayacak kadar, kablarımızı yırtacak kadar çok aldık? Bilinmez ki niçin? Vaktiyle bilinmemiş. Fakat bugün bilinmiş ve bilinecek bir şeydir ki aldığımız lügatlar bizimdir. Bunları ağızımıza uyduğu gibi telaffuz etmek, istediğimiz gibi yontmak, onarmak, işe koşmak, yazmak, bozmak hakkımızdır. Buna kimseler karışamaz. Kimselerin karıştığı da yoktur. Fakat çok gevşeklik etmişiz... Çok da gecikmişiz... Köle kendi efendisini esîr etmiş. Zaman geçerek arada hak gibi bir şey hâsıl olmuş. Âdetâ iş için çağırılan ırgad, ele alınan âlet bize âsî olmuş. Biz onlara emredemiyoruz.” (Hakkı, 1912/178: 349).*

Sözleriyle, yazar, alıntı kelimeleri dilimize uygun hâle getirememenin daha büyük bir problem olduğunu vurgulamaktadır.

Yazar, bu makalesinde Türkçeye uygun olarak yazılıp telaffuz edilen kelimelere şu örnekleri vermektedir;

abdâl>abdal	ceyb>ceb	sevâd>savat	gılâf>kılıf
estar>astar	cevz>ceviz,	sakkâ>saka	kelbetin>kerpeten
esâmi>esame	câmeşûy>çamaşır	zukâ> sokak	kârgef>gergef
attar>aktar	çârçûbe>çerçeve	istiskâ>sıska	kethüdâ>kahya
isfidâc>üstübeç	cûlâh>çulha	istiftâh>siftah	lâfzen>lafazan
işkâl>işkil	çerâğ>çırak	sabun>sabın>sabun	nerdübân merdiven
bâdincân>badlıcan>patlıcan	çüft>çift	sanduk>sandık	nöhud>nohud>nohut
bekkal> bakkal	hardel>hardal,	sûhte>softa	muşamma’>muşamba
belgam>balgam	haşârî>haşarı,	gılâf>kılıf	mukavvâ>mukavva
papuş>papuç	kavvâs>kavas	tabl>davul	nîm-ten>mintan
pîşîn>peşin	hâviye>hayva>ayva	fincan>filcan>fincan	na’l>nal
destgah>tezgah	horos>horaz>horoz	hâtûn>kadın	na’lçe>nalça
tenesûy>tenesir	devât>divit	haftân>kaftan	na’lîn>nalın
tôhm>tohum	arak>rakı,	halîfe>kalfa	horon>harin
câdû>cadı	rehvâr>rahvan	kâlib>kalıp	yâd-dâşt>yades>lades
cânver>canavar	zenâne>zenne	hammûr> hamır>hamur	süm-tırâş>sunturac>suntıraç
cüvân>merd>cömert	sürna>zurna	kaht>kıt	(nalbant aleti)

Yazar “bacanak” olan kelimenin tekrar bâcenâh olarak kullanılmasını savunmak gibi düşüncelerin bu kelimeleri rezil etmek olduğunu belirtir. Günümüz dil anlayışına bakıldığında da dilimize yerleşmiş olan kelimeler, kullanıldığı biçimiyle dilimizin malı olmuş şeklindedir.

Yazarın Türkçeye uygunlaştırılarak kullanılan kelimelere örnek verdikleri arasında nöhud>nohud>nohut örneğinde olduğu gibi, günümüz Türkçesinde kelime sonunda sedalı ünsüz bulunmama kuralına uygun olarak ses değişimine uğrayanlar olduğu gibi, Bâdincân>badlıcan>patlıcan örneğindeki gibi kelime başı ve ortasındaki ünsüzün de sedasızlaşarak kullanıldığı örnekler günümüzde mevcuttur. Ayrıca, günümüzde alıntı kelimelerden Türkçenin ünlü

özelliklerine uygun olanların sabun>sabın>sabun örneğindeki gibi, Osmanlı Türkçesiyle farklı şekilde yazılmış olsa da günümüzde Farsça şeklinin kullanıldığı örnekler de bulunmaktadır.

Değerlendireceğimiz son makale, “181. Sayıda yer almaktadır ve 22 Şubat 1912 tarihlidir. Bu makalede de yazar, gerekli durumlarda kelime almanın zaruret olduğunu ancak bizim gereksiz yere de kelime aldığımızı tekrar vurgulamakta, sadece Arapçadan, Farsçadan değil, batı dillerinden de “Avrupa, Asya, İngiliz, Fransız, poliçe, banka, bilanço, telgraf, program, adres, vapur, liman” gibi birçok kelimenin alındığını; bunların dil için bir kazanç olmadığını, önceki tecrübelerden yola çıkarak Türkçe kelimeler üretmenin daha doğru olacağını savunmaktadır. Buna “baş” kelimesinden türetilen birçok kelimeyi örnek vererek gereksiz alıntılar yerine bu yolla dilimize kelime kazandırmanın dilimiz için çok faydalı bir davranış olacağını belirtir. Türkçenin kelime yapım yolları, lehçelerdeki kelime zenginliğinden faydalanma imkanı, dilimize kelime kazandırmak için başvurulacak yollardır.

## SONUÇ

Yazar, bu makalelerde genel olarak dilimize fazla yabancı kelimeler ve gereksiz tamlamalar alındığı kanaatinde. Dilimize girmiş olan kelimelerin uygunlaştırılmış şekillerinin kullanılmasının doğru olduğunu, illa özgün şekillerini bulup öyle yazmak ve okumak gerekmediğini savunur. Tamlamalar konusuna da değinen yazar, aynı kelimelerden oluşan tamlamalarda kelimelerin yerleri değiştiğinde anlamın da değiştiğini belirterek galat-ı meşhur tabir edilen kullanım hatalarının da bir dilde olmaması, okumuş yazmış kişilerin cahil kişiler gibi galat-ı meşhur kullanmaması gerektiği kanaatini ifade eder. Yazar, dilde kullanılan Arapça veya Farsça kelimelerle oluşmuş terimlerin yerine Frenkçelerinin alınmasına da karşıdır. Türkçenin problemlerinden birinin alıntı kelimelerdeki ayın harfinin okunuşundaki farklılıklardan kaynaklandığı görüşündedir. Ayının okunuşuna göre aynı yazılıştaki kelime farklı telaffuz edilmekte ve farklı anlam taşıdığından zaman zaman karışıklığa da sebep olabilmektedir.

Yazar, tamlamalarda gereksiz sözlerin yer aldığını düşünmekte, tek kelimeyle ifade edilebilecek durumlarda fazla kelime kullanılmasının ifadede yanlışlığa sebep olduğunu ama ünlü tenkitçilerin bile bu duruma dikkat etmediklerini belirtmektedir. Yazar, yabancı dillerden kelime alındığında veya tamlama oluşturulduğunda dilin tabii durumunun dışına çıkılmasına karşıdır ancak alıntı yabancı kelimelerin dili ne derece tabii durumda kalmasını sağlamakta olduğu da tartışılacak bir konudur. Yazarın tenkit ettiği ve kurtulmanın zor olduğunu söylediği Arapça ve Farsça çokluk şekilleri, dilde sadeleşme hareketleri doğrultusunda bir süreçten geçerek günümüzde artık dilimizden temizlenmiştir.

Yazar, alıntı kelimelerde, zorlama olmadan halkın kullandığı şeklin esas alınmasını savunmaktadır ancak ağız farklılıkları yazarın bu görüşünde dikkate alınmamaktadır.

Yazar, alıntı kelimelere büsbütün karşı olmamakla birlikte, gereksiz alıntı yapmanın ve Türkçenin kurallarına uygun olmayan kullanışlar konusunda ısrarcı olmanın dile zarar verdiği görüşünü örneklerle savunmakta, yabancı kelimeleri kullanmanın kibarlık olmadığını, Türkçe kelimeleri “kaba” bularak kullanmaktan kaçınmanın dile zarar verdiğini söylemekte ve bunların Türklüğü ezip bitirdiğini belirtmektedir. Yazarın alfabeyle ilgili görüşleri, Osmanlı Alfabesinin Türkçeye niye uygun olmadığının cevabını da ortaya koymaktadır.

## KAYNAKLAR

- İsmail Hakkı. “Dilimiz İçinde... Hurda Şeyler”, *Sırât- ı Müstakim*, 1911, C.7, S.169, s.205-207. (<https://www.bagcilar.bel.tr/BBImages/Slider/Image/siratimustakimvesebilurresad.pdf>, son erişim tarihi: 10.09.2023.
- İsmail Hakkı. “Dilimiz İçinde... Hurda Şeyler”, *Sırât- ı Müstakim*, 1911, C.7, S.171, s.235-237. (<https://www.bagcilar.bel.tr/BBImages/Slider/Image/siratimustakimvesebilurresad.pdf>, son erişim tarihi: 10.09.2023.
- İsmail Hakkı. “Dilimiz İçinde... Hurda Şeyler”, *Sırât- ı Müstakim*, 1911, C.7, S.172, s.254-257. (<https://www.bagcilar.bel.tr/BBImages/Slider/Image/siratimustakimvesebilurresad.pdf>, son erişim tarihi: 10.09.2023.
- İsmail Hakkı. “Dilimiz İçinde... Hurda Şeyler”, *Sırât- ı Müstakim*, 1911, C.7, S.174, s.278-283. (<https://www.bagcilar.bel.tr/BBImages/Slider/Image/siratimustakimvesebilurresad.pdf>, son erişim tarihi: 10.09.2023.
- İsmail Hakkı. “Dilimiz İçinde... Hurda Şeyler”, *Sırât- ı Müstakim*, 1912, C.7, S.176, s.311-314. (<https://www.bagcilar.bel.tr/BBImages/Slider/Image/siratimustakimvesebilurresad.pdf>, son erişim tarihi: 10.09.2023.
- İsmail Hakkı. “Dilimiz İçinde... Hurda Şeyler”, *Sırât- ı Müstakim*, 1912, C.7, S.178, s.349-351. (<https://www.bagcilar.bel.tr/BBImages/Slider/Image/siratimustakimvesebilurresad.pdf>, son erişim tarihi: 10.09.2023.
- İsmail Hakkı. “Dilimiz İçinde... Hurda Şeyler”, *Sırât- ı Müstakim*, 1912, C.7, S.181, s.397-399. (<https://www.bagcilar.bel.tr/BBImages/Slider/Image/siratimustakimvesebilurresad.pdf>, son erişim tarihi: 10.09.2023.

## YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİ DESTEKLİ MATERYAL GELİŞTİRME

Necmiye Selin ŞENEL

### ÖZET

Dil eğitimi alanında geliştirilmiş bütün kuramlar ve yöntemler, öğrenmeyi olumlu etkilemesi açısından öğretim teknolojisi ve materyal kullanımının önemine değinmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, bireysel farklılıklar, çoklu zekâ uygulamaları göz önünde bulundurulduğunda; bilgiyi sesli, görüntülü ve çok uyaranlı olarak sunması sayesinde öğrencilerin görerek, duyarak ve uygulayarak öğrenmelerine olanak sağladığı için bilgi teknolojilerini kullanmak önemli yer tutmaktadır. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğretmenlerin teknolojiyi çok iyi kullanmaları ve dersin amacına, hedef kitlenin özelliklerine göre materyal geliştirebilmeleri beklenmektedir. Bu çalışmada, anahtar sözcükler kullanılarak konuyla ilgili alan yazın taraması yapılmış ve bilimsel çalışmalar incelenmiştir. Çalışmalarda, teknoloji destekli sınıflarda yapılan yabancı dil öğretiminin geleneksel sınıflara göre daha başarılı olduğu fakat Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulama ve materyal oluşturmanın yetersiz kaldığı önemli bir problem olarak gösterilmiştir. Bu problem doğrultusunda nitel araştırma ile yapılandırılmış bu çalışmada, Türkçenin öğretiminde kullanılabilecek öğretim materyallerine yönelik bir bilgilendirme ve farkındalık oluşturma amaçlanmıştır. Türkçe öğretiminde dört temel beceriyi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmeyi hedef alan A1 ve A2 düzeyinde teknoloji destekli materyal örnekleri tasarlanmış ve uygulama örnekleri sunulmuştur. Oluşturulan tasarımlar öğrenme alanlarına göre birden fazla öğrenme alanına denk düşebilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine olumlu katkı sağlayacağı düşünülen bu çalışma aynı zamanda yurt içinde ve yurt dışında görev yapan ve yapacak olan kişilere rehber olması ve veri sağlaması açısından önem arz etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, öğretim teknolojileri, teknoloji destekli materyal.

### GİRİŞ

Günümüzde gelişen teknoloji ürünleri, eğitim-öğretim faaliyetlerinde de etkin bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Bilgisayarların eğitimde ilk kullanım alanlarından biri yabancı dil

öğretimi olmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknoloji destekli kullanımının azlığı bir sorun olarak araştırmacılar tarafından belirtilirken, bu materyallerin öğrenme-öğretme sürecine olumlu etkileri olması bakımından kullanılmasına ve geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Tasarlanan materyaller sayı olarak sınırlı olmakla birlikte bunları tasarlayan okulların dışında erişime kapalıdır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin teknoloji destekli materyal oluşturabilmeleri önem arz etmektedir.

Bilgisayarlar, öğretilecek ya da öğrenilecek olan konuyu ses, resim, hareketli canlandırmalar veya video yoluyla destekleyerek öğrenmenin daha kolay gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bu durum farklı zekâ türlerine sahip öğrencilerin de konuyu daha kolay öğrenmesini destekler. Öğrenme sürecine canlılık, hareketlilik ve çeşitlilik getirir. Günümüzde iyice hızlandırılmış olan hayatın içinde yetişen öğrenciler, sadece öğretmene bağlı ders anlatımını oldukça sıkıcı bulmaktadırlar. Dersin içine bilgisayarlı ders materyallerinin girmesi öğrencilerin dikkatinin toplanmasına ve dağılmamasına yardımcı olmaktadır. Soyut olan kavramların grafikler ya da canlandırmalar yoluyla somut hâle getirilerek daha kolay öğrenilmesini sağlamaktadır. Öğretmenlerin işlerini kolaylaştırır ve derslerin programa uygun şekilde ilerlemesini sağlarlar (Seferoğlu, 107-108 s.; Demirel, 172s.).

Öğretim materyali; genel olarak hedefleri gerçekleştirmek amacıyla araçlardan faydalanılarak yapılan ders sunum içerikleridir (Nuhoğlu, 10 s.). Bu araçlar; basılı materyaller, fotoğraflar, maketler gibi nesnelere ulaşabileceği gibi içeriğine erişmek için daha yüksek teknolojiye gereksinim duyan multimedya araçları, online araçlar ve çeşitli yazılımlar da olabilir (İşcan, 98 s.). Günümüzde teknolojik araçlar ile farklı özelliklerde materyaller geliştirilmeye ve eğitim kolaylaştırılmaya çalışılmaktadır. Çünkü herhangi bir öğrenme materyali içerisinde kullanılan her türlü yazı, resim, grafik, hareket ve hatta renk gibi unsurlar öğrenme üzerinde etkilidir (Nuhoğlu, 10 s.).

Davranış ve eğitim bilimcileri, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda çeşitli araştırmalar yapmışlar ve bazı sonuçlara ulaşmışlardır. Dale, ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak farklı özelliklere sahip öğrenme materyallerinin öğrenmeye katkısını bir koni ile ifade etmiştir. Bu koninin dayandığı araştırma bulgularına göre insanlar, öğrendiklerinin %83'ünü görme, % 11'ini işitme, %3,5'ini koklama, %1,5'ini dokunma ve %1'ini tatma duyularıyla edindikleri yaşantılar yoluyla öğrenmektedirler (Nuhoğlu, 11 s.). Başka araştırmalara göre de insanlar, zamanın sabit tutulması şartıyla; Okuduklarının %10'unu, işittiklerinin % 20'sini, gördüklerinin % 30'unu, hem görüp hem işittiklerinin % 50'sini, söylediklerinin % 70'ini, görüp, işitip, söyleyip, yaptıklarının ise %90'ını hatırlamaktadırlar (Nuhoğlu, 11-12 s.; Demirel, 59 s.). Öğrenme ortamına katılan duyu sayısı arttıkça öğrenmenin miktarı da artmaktadır. Eğitimde yeni teknolojilerin kullanımı, geleneksel yöntemlere göre daha fazla duyu organının etkileşimde bulunması sonucu eğitim öğretim faaliyetlerini kolaylaştırmaktadır (Yelken, 112 s.).

Eğitimciler, öğretim teknolojileri ile eğitim öğretim süreçlerini daha verimli ve daha etkili kullanmayı hedeflemektedirler. Teknoloji sayesinde ders süreçlerinin zenginleştirilmesi, öğrenme yaşantılarının daha kolay elde edilmesi sağlanabilmektedir. Teknoloji destekli materyaller bilimsel gelişmelerin eğitimi etkileyip, Web 0.2 araçları, etkileşimli kitap, elektronik sözlük, eğitsel oyun ve her türlü dijital öğretim materyali gibi araçların eklenmesiyle ortaya çıkmıştır. Böylece teknolojinin, öğretim materyallerinde çeşitlilik kazandırması öğretim-öğrenme sürecine zenginlik katmıştır.

Teknoloji destekli öğretim materyalleri: Bilgisayarda hazırlanan sunular, dinamik yazılımlar aracılığıyla hazırlanan dijital materyaller (Dijital öykü, dijital kavram haritası, vb.), mobil eğitim uygulamaları, artırılmış gerçeklik uygulamaları, sosyal medya aracılığıyla kullanılanlar ve internet siteleri olarak sıralanabilir.

## TEKNOLOJİ DESTEKLİ MATERYALLERİN YARARLARI

- Öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme sürecine girmelerini sağlar.
- İşitme, görme, söyleme ve yapmayı sağlayarak kalıcılığı sağlar.
- Çoklu öğrenme ortamı sayesinde öğrenmede gerçek yaşantılar sağlar.
- Öğrencinin ilgi ve dikkatini artırarak motivasyonunu güçlendirir.
- Soyut kavramları somutlaştırır.
- Alıştırma ve tekrar yapma imkânı sağlar.
- Hatırlamayı kolaylaştırır.
- İçeriği basitleştirerek anlaşılmasını kolaylaştırır.
- Tekrar tekrar kullanılabilirliğinden zamandan tasarruf sağlar ve ekonomiktir.
- Öğrenme-öğretme sürecini daha etkili hale getirir.
- Sınıfa getirilmesi imkânsız veya zor olan, olay, olgu ve nesnelere kolay ulaşılmasını sağlar.

Öğretim materyali hazırlarken seçilecek materyal, öğretim programının içerik ve hedeflerine, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve ilgi alanlarına, öğrencilerin özellik ve becerilerine, uygulanacak olan öğretim yöntem/tekniklerine ve teknolojik materyaller için okulun fiziki imkanlarına uygun olmalıdır (Yelken, 98 s.).

Bu çalışmada, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, dil yeterliliklerine göre A1 ve A2 kapsamında web 2.0 uygulamalarından yararlanılarak hazırlanan yardımcı ders materyali olarak kullanılmak üzere örnekler sunulmuştur.

### MATERYAL TASARLAMA ARAÇLARI ÖRNEKLERİ VE UYGULAMALARI

Öğrenme aracı, kişisel öğrenme ya da eğitim, öğretim amaçlı kullanılacak herhangi bir yazılım ya da çevrimiçi araç ya da servis olarak tanımlanmaktadır (Hart, 2015'ten aktaran Demirel, 289 s.). Web üzerinde birçok öğrenme aracı bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında, web 2.0 araçlarından Storyboard That, Kahoot, Powtoon, Toondoo ve LearningApps yer almaktadır.

#### 1. STORYBOARD THAT

Storyboard That, bir eğitim, grafik düzenleyiciler, çizgi romanlar ve güçlü görseller oluşturmak için kullanımı kolay bir araçtır. Uygulama birçok düzen ve yüzlerce karakter, sahne ve arama ögesi içerir. Uygulamada hâlihazırda verilen çeşitli mekânlar (ev, okul, iş, şehir hayatı, tarihi mekânlar vs.), karakterler (tarihi devirlere, sosyal statülere ve cinsiyete göre, kadın, erkek, bebek, çocuk), içi boş konuşma balonlarının olmasının yanı sıra istenilen şekilleri yüklemeye imkân sağlayan bir bölüm bulunmaktadır. Mekân, karakterler, eşyalar ve tercihen daha birçok unsur, oluşturulmak istenen duruma göre seçilip karelere yerleştirilmektedir.

##### a. Ev eşyaları

A1 düzeyinde tasarlanan bu materyalde, bir evde bulunabilecek odalar ve bu odalarda kullanılan eşyaların storyboardları hazırlanmıştır. Görsellere kazanım hedefine göre kelime, cümle ve ses eklenerek video oluşturulmuştur. Aşağıda, hazırlanan odalardan çocuk yatak odasının ve hazırlama aşamalarından birinin ekran görüntüsü paylaşılmıştır.





Bu görsel video ile amaç: Evin bölümleri (giriş, salon, mutfak, banyo, yatak odaları) ile içindeki eşyaların isimleri verilerek kelime çalışması yapılmasıdır. Ayrıca bu bağlam kullanılarak ev, evin bölümleri ve isim cümleleri için dilbilgisel olarak yer-yön kelimelerini ya da var-yok kavramlarını öğretmek için kullanılabilir.

### b. Meslekler

Bu materyalde amaç: A1 düzeyinde öğrencinin mesleklerle ilgili kelimeleri ve basit isim cümlelerini anlayabilmesi, söyleyebilmesi ve yazabilmesidir. Görsel kareler tek tek incelenir, görsellerin hangi mekâna ait olduğu sorulur. Ardından mekâna ait nesnelere ve kişilere yönelik kelimeler sorgulanır. Mekâna ait bütün kelimelerin öğrenildiğinden emin olunduktan sonra tüm kareler tek tek yorumlanabilir.



### c. Görsel Senaryo

H. M. Altıparmak ve Ş. Özcan (2016), çalışmalarında, yaşam alanlarına uygun olarak bir öğrencinin gün içerisinde bulunabileceği çeşitli mekânlara uygun görsel tasarımları seçerek görsel senaryo hazırlamışlardır. Bu tasarımların kronolojik sıralamasına (gün içerisindeki gerçekleşme sırası) dikkat edilmiştir. Öğrencilerden beklenen; sırasıyla verilen görsellerden hareketle bir öğrencinin gün içerisinde bulunabileceği mekânlar ve yaşayabileceği durumları mantık akışı içerisinde sözlü ya da yazılı olarak ifade etmeleridir. A1 düzeyinde karelerin yorumlanması konuşma etkinliği olarak yapılırken, A2 düzeyinde ortak hikâyenin oluşturulması aşaması yazma etkinliği olarak planlanabilir.



## 2. KAHOOT

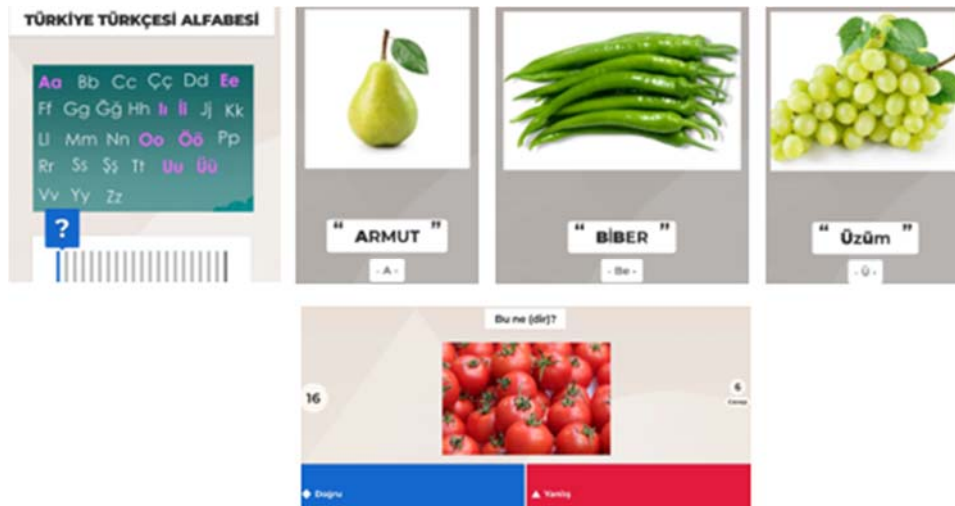
Öğretme sürecinin öncesinde ya da sonrasında öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini ölçebilen, onların derslere aktif katılımının sağlanmasına etki eden kahoot, oyun oynama, rekabet, motivasyon ve öğrenme süreçlerini bir araya getirerek öğretmenlere sınıf içi aktivitelerde kullanabilecekleri olanaklar sunmaktadır. Kahoot ile bilgi yarışması (Quiz), tartışma (Discussion), anket (Survey) ve karıştırma (Jumble) olmak üzere 4 farklı kategoride oyunlaştırılmış eğitimler hazırlanabilmektedir. Tasarlanan testler bir projektör cihazı ile sınıfta ekrana yansıtılır, öğretmen tarafından oluşturulan ve öğrencilerle paylaşılan bir erişim kodu ile öğrenciler internet erişimi olan cep telefonlarını kullanarak bu testleri yanıtlayabilirler (Dellos, 49-52 s.).



### a. Alfabe

A1 düzeyinde öğrencinin Türkçede kullanılan sesleri ve bunların yazı dilindeki sembollerini öğrenmelerini sağlama amaçlı kullanılacak bir materyal hazırlanmıştır. Dil öğretiminde seslerin ve seslerin telaffuzunun doğru öğretilmesi önemli bir konudur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, özellikle yuvarlak ünlülerin telaffuzunda zorluk yaşanmaktadır. Latin alfabesi görmemiş öğrencilerin yanı sıra Türkçeye özgü bazı seslerin bulunması da alfabe ve telaffuz öğretiminin önemini artırmaktadır. Öğrencinin sesleri doğru bir şekilde çıkarabilmesi ve yazabilmesi açısından faydalı olacaktır. Kelime öğretim aşamasında kelimelere karşılık gelen nesne veya varlıkların gösterilmesi de kalıcılık sağlayacaktır.



### 3. TOONDOO

Karikatür oluşturmaya yarayan bir web 2.0 aracıdır. ToonDoo ile karakterler oluşturabilir ve bu karakterler konuşabilir. Temaya hazırlık olarak öğretilecek kelime ya da dilbilgisel yapının bir karikatür kullanılarak sunulması öğrencinin konuyla ilgili fikir sahibi olmasını sağlarken öğrenme ortamı da daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirecektir (Eşgi ve Ünver, 2018). Ders kitabından ya da internetten de görsel eklenebileceği gibi bu görsellerin üzerine eklemeler de yapılabilmektedir.



Karikatürler, öğrencileri mizah aracılığıyla derse motive etmek, dil bilgisi, okuma, konuşma, dinleme ve yazma etkinlikleri yapmak ve kültürlerarası iletişim yetisi kazandırmak amacıyla kullanılabilir. Dilin işlevleri gibi karikatürlerin de bir iletişim işlevi bulunmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretirken bu işlev değerlendirilebilir.

Atasözü, deyim gibi soyut kavramların ilgi çekici bir şekilde öğretilmeye çalışılmasında karikatürler etkili olabilir. Örneğin, öğrencilere bir Türkçe atasözü açıklanmadan önce anlamı ifade eden bir karikatür gösterilebilir ve bu karikatür hakkında ne düşündükleri sorulabilir (konuşma ve dinleme). Yine benzer biçimde karikatür okuması ve çözümlenmesi yapılarak okuma ve yazma becerisi pekiştirilmeye çalışılabilir.

### 4. PAWTOON

Çizgi karakterler kullanılarak eğitsel içerikler geliştirilebilen bununla birlikte sunuma eklenen animasyonlar, videolar ve stüdyo slayt gösterileri de oluşturulabilen bir araçtır. Konuşma balonları, şekiller, resimler, karakterler ve daha aklınıza gelebilecek bir çok materyal kullanarak bir animasyon oluşturmanıza imkân sağlar. Kullanıcı, yaptığı içeriğe uygun olarak metin, video, müzik ve resim ekleyebileceği gibi hazır karakterler kullanarak dijital öykü anlatımını da zenginleştirebilmektedir (Demirel, 289 s.).



### a. Türkiye Manzaranarı

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, kültürel unsurların aktarımında kullanılabilir görsel ve işitsel bir slayt oluşturulmuştur. Slayta tarihi ve kültürel öğeler içeren turistik yerlere ait fotoğraflar, Türkçe şarkı eşliğinde eklenmiştir. Hem görsel olarak hem de işitsel olarak oluşturulmuş bu etkinlik, yabancılar Türkçe öğretiminde kültür aktarımı yapılırken anlama/dinleme becerisini de geliştiren bir materyal olarak kullanılabilir. Ayrıca öğrencilerin Türkiye hakkında olumlu düşünceler geliştirmesini sağlayabilir ve öğrenciyi Türkçe öğrenmeye heveslendirebilir.



## 5. LEARNINGAPPS

Çeşitli interaktif eğitim araçları ve oyunlar sunan çevrimiçi bir platformdur. Öğrencilere ilgi çekici ve etkileşimli bir öğrenme ortamı sağlayarak öğrenme deneyimlerini geliştirmek için tasarlanmıştır. LearningApps içeriğinde; bulmacalar, çoktan seçmeli sınavlar, hafıza oyunları ve daha fazlası gibi farklı türde etkileşimli eğitim etkinlikleri bulunmaktadır. Bulmacalar üretilerek seviyelere göre kelime öğretimi yapılabilir. İçerdiği etkinliklerle dilbilgisi konuları eğlenceli bir şekilde öğretilir.

### a. Tanışma

Learningapps kullanılarak A1 düzeyinde tanışma diyalogu hazırlanmıştır. Öğrencilerden beklenen, karışık verilen diyalogu sıraya koymalarıdır. Yanlış yaptıklarında uyarı alacaklar ve doğruyu bulana kadar sıralamaya devam edebileceklerdir. Bu materyal ile öğrencinin karşılaştığı başka bir kişiyle tanışabilmesini sağlama, tanıştığı kişinin konuştuklarını anlayabilmesi, kendini doğru bir şekilde tanıtabilmesi ve kendini tanıtırken kullandığı cümleleri yazabilmesi amaçlanmıştır.





DELLOS, Ryan (2015) Kahoot! A digital game resource for learning. International Journal Instructional Technology and Distance Learning, 12(4).

DEMİREL, Özcan & ERALP, Altun (2017), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Pegem.Akademi,.Ankara.

DEMİREL, Özcan (2011) Yabancı Dil Öğretimi, Pegem Yayıncılık, Ankara.

EŞGİ, Necmi & KOCADAĞ ÜNVER, Tuğba (2018) Bilişim Teknolojileri, Öğretim Teknolojileri, Materyal Geliştirme için Web 2.0 Araçları, Nobel Yayıncılık, Ankara.

İŞCAN, Adem & KARAGÖZ, Beytullah (2016) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi Kazandırma Filmlerin Kullanımı”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20(4), 1265-127.

NUHOĞLU, M. Mualla (2014) Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı, Nobel Yayınları, Ankara.

SEFEROĞLU, Sadi (2011) Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Pegem Yayınları,.Ankara.

YELKEN YANPAR, Tuğba (2019) Öğretim Teknolojileri, Anı Yayıncılık, Ankara.

### ELEKTRONİK KAYNAKLAR

<https://www.hepturkce.com/hep-kahoot-a1/>

<https://www.egitimcantasi.com/uygulamalar/learningapps/>

<https://www.storyboardthat.com/tr/articles/e/storyboard-nedir/>

## TARİH – CUMHURİYET - HATAY’IN KADERİVEEDEBİYATIN GÜCÜ BAĞLAMINDA REFİK HALİT KARAY

(6 Şubat 2023 depreminin yok ettiği ‘bellek’in uyanmasına bir nebze katkı olabilmesi umuduyla...)

**Prof. Dr.Nesrin KARACA\***

### ÖZET

Türk edebiyatının roman ve hikâye alanında en önde gelen isimlerinden biri olan Refik Halid Karay (1888-1965); eserlerinde kullandığı işlenmiş İstanbul Türkçesi dolayısıyla Türk edebiyatının en kudretli yazarları arasında sayılan bir isimdir. XX. yüzyılın “Türkçenin en iyi yazarı” olarak nitelendirilen Refik Halid Karay roman, öykü, tiyatro, siyasi mizah, hatırat ve kronik türlerinde yapıtlar vermiş bir kültür adamı ve politik figür olarak; eserleri, siyasetle ilgisi, sürgünlüğü, muhalifliği ve yazar-aydın kimliğiyle kendini tanımlamış ve tanıtmış, hayatının büyük bir bölümünü Anadolu’da ve yurt dışı sürgünlerde geçirmiştir.

Yaşadıklarını, izlenim ve deneyimlerini kurguyla ustalıklı birleştirip, bütünleştirerek *Memleket Hikâyeleri* ve *Gurbet Hikâyeleri* gibi ismiyle özdeşleşen eserlerini kaleme almış olan Refik Halid Karay, özellikle mizah türündeki yazılarıyla da özel bir konuma yükseltilmiş olmakla birlikte kaleminin asıl kudretini sürgün döneminde yazdığı hikâyelerinde ve ikinci sürgünlük evresinde altyapısını oluşturduğu romanlarında göstermiştir. Karay’ın ikinci sürgün dönemi eserlerinde de belirgin konu ve üslup farklılaşmalarına yol açmış; 1922’den sonra başlayan sürgün hayatı boyunca yeni coğrafyalar keşfetmiş ve yeni insanlarla tanışmış, on altı yıl süren yurt dışı süreci vatanî duygularının derinleşerek artmasının yansımaları eserlerinde dilsel, kültürel, kimlik ve zaman sorunu gibi temel izleklerle yer almıştır.

Edebî üretimi, aydın tutumu ve siyasal çalışmalarıyla Hatay’ın Türkiye’ye bağlanmasında etkili bir isim olan yazar, buraları sık sık ziyaret etmiş Beyrut ve Suriye’de geçirdiği yılların ve vatana olan

hasretin verdiği duyarlılıkla kaleme aldığı ikinci sürgün yıllarına ve Hatay'ın ana vatana katılması konusunun da ele alındığı *Çete* romanının yanında, *Bir İçim Su* kitabında konusu Hatay, Kırıkhan, Hassa'da geçen eserler de yazmıştır.

Çalışmada; gönlünde özel bir yeri olan Hatay ve civarı coğrafyasının, yakın tarihimizdeki konumu ve kaderinin Refik Halit Karay'daki izdüşümleri değerlendirilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Refik Halid Karay, Sürgün Hatay, Antakya, Amanos Dağları *Çete*, *Bir İçim Su*.

«*Talihsizlikle talihliliğin birbiriyle yarış ettiği ve galiba ikincisinin önde geldiği bir hayattı bu...*»

XX. Yüzyılın “Türkçenin en iyi yazarı” olarak nitelendirilen Refik Halid Karay (14 Mart 1888 - 18 Temmuz 1965)\* roman, öykü, tiyatro, siyasi mizah, hatırat ve kronik türlerinde yapıtlar vermiş bir kültür adamı ve politik figürdür. Gerek eserleri ve siyasete ilgisi, gerekse sürgünlüğü ve muhalifliği ile yazar ve aydın kimliğiyle kendini tanımlamış ve tanıtmıştır. Hayatının büyük bir bölümünü Anadolu'da ve yurt dışı sürgünlerde geçirmiş olan yazar bu yıllarda ustalıklı yaşadıklarını kurguyla birleştirip, bütünleştirerek Memleket Hikâyeleri ve Gurbet Hikâyeleri gibi yazarın ismiyle özdeşleşen eserler kaleme almıştır. Türk edebiyatı içerisinde çok önemli bir yere sahip olan eserlerinde Türkçeyi üstün bir yetenekle kullanmasıyla kendinden sıklıkla söz ettirmiş, özellikle mizah türündeki yazıları Refik Halid'i Türk edebiyatı tarihinde özel bir konuma yükseltmiştir. Kalemının asıl kudretini sürgün döneminde yazdığı hikâyelerinde ve uzun ikinci sürgünlük evresinde altyapısını oluşturduğu romanlarında göstermiştir. Gazeteci kimliği ile de hayatını günlük yazı yazarak kazanan bir yazar olarak ikinci sürgün dönemi eserlerinde belirgin konu ve üslup farklılaşmalarına yol açmış olan Refik Halid, on altı yıl süren yurt dışı sürgün döneminin izlerini dilsel, kültürel, kimlik ve zaman sorunu gibi temel izleklerle birlikte işlemiştir.

Refik Halid Karay; Aydede, Dürenda, Kirpi, Kirpi-i Natüvan, Mübeccel Halid, Nakş-ı Berab, R (e). H (a). Vakanüvis gibi takma adlar da kullanmış, yazılarında ve eserlerinde kendi adını harf inkılabından sonra da daima “d” harfi ile yazdığını “Ben Halid”i sonunda bayram manasına da gelen ‘id’ harflerini kullanarak yazarm” cümlesiyle açıklamıştır. (Karay, 2014: 47)

\*Refik Halid Karay 1888'de İstanbul Beylerbeyi'nde doğdu. Babası Mudurnu'lu maliye başveznedarı ve Bank-ı Osmanî Nâzırı Mehmed Halid Bey annesi Kırım kökenli Nefise Ruhsar Hanım'dır. Ailesi Karakayış ismiyle anıldığından Refik Halid bir süre bu soyadını kullanmıştır (Okay 2001: 481). Ailesinin oturduğu Beyazıt, Vezneciler ve Erenköy gibi semtlere göre kış aylarında Vezneciler'deki Şemsülmaarif yaz aylarında ise Göztepe'deki Taşmekteb'de devam eden Refik Halid daha sonra Galatasaray Sultanisi'ne devam etmiş de mezun olamadan ayrılmıştır (Akaş 1986: 8-9). Bir süre Hukuk Mektebi'ne devam eden Karay, bir yandan da Maliye Nezareti'nde memuriyete başlar. Meşrutiyet'in yeniden ilanından (10 Temmuz 1324/23 Temmuz 1908) sonra her iki kurumdan ayrılarak gazeteciliğe başlar. İttihad ve Terakki'ye muhalif bir tutum sergilediği için Sadrazam Mahmud Şevket Paşa'nın öldürüldüğü (11 Haziran 1913) suikast sonucunda birçok muhalifle beraber o da önce Sinop'a oradan sırasıyla Çorum, Ankara ve Bilecik'e sürgün edilir ve Birinci Dünya Savaşı'nın tamamına yakın bir süreyi bu illerde geçirir. Dönemin etkin ismi Ziya Gökalp'in aracılığı ile sürgün cezasının geri kalan kısmını İstanbul'da ikametle geçirir.

Mütareke'nin imzalanmasından (30 Ekim 1918) sonra İttihad ve Terakki'yi şiddetle eleştiren yazılar kaleme alır ve Hürriyet ve İtilaf'ın yeniden kuruluşunda önemli rol oynar ve bu fırkanın kurduğu mütareke dönemi hükümetlerinde aralıklarla iki kere [14 Nisan -Ekim 1919 ve 5 Nisan Eylül 1920] (Akaş 2004: 46-47) Posta ve Telgraf Umum Müdürü olur.

Bu dönemde Anadolu'da başlayan Milli Mücadele ve onun lideri Mustafa Kemal Paşa ile telgrafların iletilmemesi meselesi sebebiyle oluşan gerginlik giderek artar ve 1922'de yurt dışına gider. Daha sonra Lozan Antlaşması ile sayısı belirlenen ve Türkiye'den gönderilecek olan Yüzellilikler listesine dahil edilir. Bir süre Beyrut'ta ve 1927 sonlarına kadar Cünye'de yaşayan, daha sonra Halep'e yerleşip gazetecilikle geçinen ve Vahdet gazetesinde Türkiye'deki yeni rejim lehinde yazılar yazan (Karaer 1998: 99-100) Karay, 1938'de çıkan af kanunundan sonra Türkiye'ye döner ve Tan gazetesinden başlayarak çok sayıda değişik gazete ve dergilerde yazılar yazar romanlar yayımlar. Geçirdiği bir ameliyat neticesinde 18 Temmuz 1965 tarihinde ölür. Mezarı Zincirlikuyu'dadır. İlk eşi Nazıma Hanım'dan (1916) on aylıkken ölen Elhan (Ünal 2013: 125) ve Mahmut Ender (1919-2009) (Birinci 2009: 9) ikinci eşi Nihal Hanım'dan (1927) ise Uğur (1933-2005) isimli çocukları olmuştur.

Sanat hayatının başında Fecr-i Ati topluluğunun içinde yer alan ve “Sanat sanat içindir” ilkesine bağlı olan Refik Halid Karay, daha sonra Milli Edebiyat Hareketine katılmıştır. Karay, romancılığı yanında gazeteciliği ve muhalifliği ile isminden söz ettiren bir kişiliktir. Onu özel ve ayrıcalıklı kılan niteliklerinin başında gelen kullandığı biçemi, biçeminde de kullandığı dildir. Bu dilin akıcı, yalın ve kısa tuncelerden oluşması yanında memleket özlemini de anlatması ilginçtir. “O, yazı dilini konuşma dili üzerine oturtmuştur” (Törenek, 2013, 160). Yaşadığı döneme hâkim olan Servet-i Fünun anlayışının aksine sade bir dil kullanmaya özen göstermiştir. Meriç; “Bayağılığa düşmeden tabii, taze, samimi ve kaynaktan fışkıran su gibi berrak” (Meriç, 1998: 267) sözleriyle yazarın kullandığı dile dikkat çekmiştir. Karay’ın eserlerinde okurla söyleşircesine kullandığı dil ve üslupta özyaşamöyküsel izler saklıdır. Yazarın hayata ve yaşantı biçimlerine dair gözlemleri ve saptamalarıyla varsıllaşan, mizahla desteklenmiş bu anlatım ona özgü bir nitelik olarak karşımıza çıkar.

Karay, kullandığı yazma yöntemi, betimlemelerdeki yetkinliği, yalın, arı ve akıcı bir dil kullanımı ve eleştirideki inceliğiyle ayrıcalıklı ve önemli bir yazar, romancı ve gazetecidir. Onun hikâye türünde isminin ön plana çıkmasında kullandığı dil ve üslubu kadar Anadolu gerçekliğine yer vermesi etkili olmuştur. Meşrutiyet döneminde ilk olarak mizah sahasında ün yapan Refik Halid, Fransız edebiyatından ve özellikle de Maupassant’dan etkilenmiştir. Gazetecilikten gelen gözlem gücü ve ayrıca sürgünde geçen yılları hikâyelerine yansımış, ayrıca gene gördüğü ve geçirdiği dönemler itibariyle Osmanlı’dan Cumhuriyet’e geçişte yaşanan modernleşme ve değişimleri de eserlerine aktarmıştır.

Özellikle adıyla özdeşleşmiş olan Memleket Hikâyeleri’nde toplamda on sekiz, Gurbet Hikâyeleri’nde ise on yedi hikâyesi yer almıştır. “... (bu eserler) tamamıyla yazarın sürgün yıllarının gözlem ve değerlendirmelerinin edebî bir dille ve modern hikâye formunda dile getirilmiş şekilleri olarak göze çarpar” (Hüküm, 2018: 110). Her ikisinde de yazarın sürgün yaşamının izleri duyumsanır. Bu izlere memleket ve sıla özlemi, yabancılık ve yabancılaşma/ötekileşme, yalnızlık ve unutulmuşluk karışır. Bununla ilgili olarak Şerif Aktaş’ın değerlendirmesi: “...daha çok ferdi meseleleri konu alan Servet-i Fünun edebiyatına aksülamel niteliğindedir” (Aktaş, 2007, 227) şeklindedir.

“Her iki Gurbet’im de çok faydalı oldu. Birincisinde Anadolu’yu tanıdım. İkincisinde dünyayı tanıdım...”

Odağına Anadolu insanını alan Memleket Hikâyeleri bu türün ilk örnekleri arasındadır. İlkine Anadolu’daki, ikincisine ise yurt dışı sürgünlük dönemleri esin kaynağı olduğu; bürokrasi eleştirisinin baskın olduğu Memleket Hikâyeleri, merkez-taşra ekseninde ele aldığı uzak coğrafyada geçen Gurbet Hikâyeleri hikâye literatürümüzde önemli yer tutmuştur. “Karay, ilk defa sistemli ve bilinçli bir şekilde taşralının, kasabalının karşı karşıya kaldığı sorunları ön plana almıştır” (Yaşar, 2012: 235). Şeklinde değerlendirilen Memleket Hikâyeleri’nde yalnızca Anadolu insanı anlatılmaz. Karay’ı ayrıcalıklı kılan odağına Anadolu’yu almış olması değil, ona bakış açısidir. Gençlik yıllarında politikayla ilgilenmiş ve bu alanda sivrilmış olduğundan özellikle Meşrutiyet ve Millî Mücadele dönemlerinde Türk Siyasal hayatı için belirgin bir kişiliktir. Aynı zamanda hayatını gazetecilikle kazandığı ve ilerleyen yaşlarına kadar günlük gazete yazısı da yazdığı için Türk basın tarihinin de kayda değer isimlerinden biri olarak Memleket Hikâyeleri sosyolojik özellikleriyle de Meşrutiyet Döneminin bir panoramasını sunan eseridir. Bize ait olanı kendi doğal havası içinde sunan yazar, insanımızın köylülerin, kentlilerin, esnafların, işçilerin, çiftçilerin, düşkünlerin, sonradan görmelerin, memurların hafızalara kazınan sevinçlerini, üzüntülerini, kaygılarını ve beklentilerini anlatır. Ağâh Sırrı Levend’in Bu Bizim Hayatımız eseri önsözünde kaleme aldığı eleştiri yazısında belirttiği gibi “Bunlar hep bizim hayatımızın hikâyeleridir” (Karay, 2011: 131). Anadolu insanını tüm gerçeklikleriyle anlatan Karay’ın Memleket Hikâyeleri için Özbacı da: “Anadolu insanının yaşayışını bütün canlılığı ile ve en ince çizgilerine varıncaya kadar çok realist bir şekilde dile getirdiği görülecektir” (Özbacı, 1988, 77) değerlendirmesini yapmaktadır. Karay’ı bu türde ayrıcalıklı ve özel kılan bir başka önemli nokta ise Zengin’in vurguladığı gibi: “Memleket Hikâyeleri’ne gelinceye kadar Türk edebiyatında mekânı köy olan eserlerin bir elin parmaklarını geçmemesidir” (Zengin, 2015, 111). Karay’a kadar, mekân kullanımı ve uzam olarak köy, fon oluşturmaktan öte geçmezken, idealize edilmiş biçimiyle yansıtılır. Memleket Hikâyeleri’nde yazarın gerek kendi yaşamından edindiği izlenimler gerekse sürgün yaşamındaki deneyimleriyle birleştirdiği gerçekçi biçemi ön plana çıkar. Bu gözlem ve hayat parçaları konu ve anlatım için zengin bir kaynak olurken, okurda da bir Anadolu imgesi oluşturur. Karay’ın oluşturduğu bu imge



gerçeği olduğu gibi yansıttığı için sosyolojik açıdan da önemlidir. O, her birinde sosyal bir iletinin sezdirildiği hikâyelerinde, özellikle Anadolu köylerini siyasi veya ideolojik bir bakışla yansıtmaktan özenle kaçınmıştır. Anadolu insanının yanında durarak, onların hikâyesini yazmıştır.

«Refik Halid her şeyden önce Türkiye Türkçesinde edebiyat dilimizde yerli ve millî ve zevkli bir kıvam kazanması yolunda gerçek hizmeti dokunmuş bir nesir ve hikâye sanatkarıdır. Onun zeki ve usta kaleminden ışıklı bir hareket güzelliği ile rakseder gibi dökülen duru ve şeffaf nesir, dili yirminci asır Türkçesinin ‘örnek dili’ olabilecek derecede güzel ev sağlam bir mimariye sahiptir.»

Nihat Sami Banarlı

Tarih ve sosyolojiye yakınlığı özellikle, siyasi mizah içerikli söyleminde ön plana çıkmış olan Refik Halid Karay’ın çeşitlendirdiği edebi türler ilgili oldukları konular çevresinde gelişim göstermiştir. Temel olarak iç ve dış siyaset, Anadolu hareketi ve konusunu sosyal hayattan alan eserler kaleme almış olan Karay’ın konularının geçtiği yerler bakımından özellikle hikâyelerinde, Anadolu ve İstanbul olarak iki geniş mekânın ön plana çıktığı görülür. Konusu İstanbul’da geçen hikâyeler, bu kentin kenar mahallelerinde; Anadolu’da geçenler ise küçük kasabalar ya da kırsaldan seçilmiştir. Yazarın romanlarında ise bunlardan farklı olarak yüksek sosyete çevresinde gelişen ve çoğunlukla da eleştirilen sosyal değişim ve dönüşüm biçimleri olur. Onun eserlerinin zenginliğindeki böylesine farklı ve çeşitli çevrelerin başarılı biçimde yansıtılmasının altında uzun yıllar yaşadığı sürgün döneminin izleri vardır. Sinop, Çorum, Ankara, Bilecik gibi Anadolu kentlerindeki sürgün yıllarında yakından tanıma olanağı bulduğu bu coğrafya ve insanını kendi bilgi, gözlem ve deneyimleriyle harmanlayarak yansıtmıştır. Yaşamının büyük bir bölümünü sürgünlerde geçiren Refik Halid Karay, doğrudan ya da dolaylı biçimde bu yıllarda yaşadıklarını dile getirmiş, karşılaştığı ve hayatlarına dokunduğu insanların hikâyelerini gerçekçi bir dil-anlatım ve yaklaşımla işlemiştir.

Roman ve öykülerinde Anadolu insanı ayrıcalıklı ve özel bir yer taşısa da, tüm sürgün yaşamı boyunca doğru büyüğü kent olan İstanbul’u asla unutamamıştır. Kendini bulunduğu uzama alıştırmada kişilik özellikleri bakımından çok fazla zorlanmasa da memleket özlemi dinmemiştir. Yazarın sürgün yaşamı ve izlenimlerini Rıza Tevfik’e yazdığı mektuplardan öğrenebilmekteyiz. Abdullah Uçman tarafından 2014’de yayımlanan yazarın bu mektupları yalnızca onun sürgün yaşamı hakkında bilgi vermekle kalmaz, aynı zamanda bir sürgünün gözünden dönemin siyasi ve toplumsal olaylarını çözümleyebilmek için de değerli bir belge niteliği taşır. Sürgün yaşamı konforsuz ve küçük kentlerde geçen yazar, bu fiziksel koşulların iç dünyasında yarattığı etkilerden de söz eder. Ancak bunlar bir yakınma değil, bir durum değerlendirmesi niteliğindedir. Hayata, yaşadıklarına ve olaylara karşı iyimser bakış açısını yitirmeyen Karay, kendi kişiliği ve yazarlık mesleğiyle ilintili bir değerlendirme yapar. Sürgün yaşamının getirdiği olumsuzluklara karşın o elindekilerle yetinip, mutlu olmayı, bunlardan keyif almasını da bilmıştır.

Siyasi kimliğiyle değerlendirildiğinde, yurt dışında özellikle Cünye (Lübnan) ve Halep’te (Suriye) geçirdiği yılların onu derinden etkilediği söylenebilir. Zira bulunduğu ortam yazarın siyasi kimliği kadar özel ve yazınsal yaşamında dilsel, kültürel ve kimlik çatışması boyutunda bir uyum sorunu doğurmuştur. Bu uyum sorununun en temel sebebi de memleket özlemidir. “Refik Halid Karay’ın Gurbet Hikâyeleri’nde işlediği belli başlı tema, adı üzerinde yurt özlemidir. İster sürgün olsun, ister görevli bulunsun Türkler büyük bir yurt özlemi içindedirler” (Erişen, 1975: 67).

Eserlerinde kullandığı işlenmiş İstanbul Türkçesi dolayısıyla Türk edebiyatının en kudretli yazarları arasında sayılan Refik Halid, 1922 yılından sonra başlayan sürgün hayatı boyunca yeni coğrafyalar keşfetmiş ve yeni insanlarla tanışmıştır. Sürgünlüğü dolayısıyla Beyrut’ta kurmaya çalıştığı yeni hayatı ona yeni tecrübeler kazandırmış ve vatanî duyguların derinleşerek artmasına yol açmış, Beyrut ve Halep’te geçirdiği uzun seneler yazara bu bölgeleri bütün detaylarıyla görme ve tanıma fırsatı vermiştir.

“Gönlümü dinlendiren çınarlar beldesi, içinde kendi dilimin öttüğü yeşil yuva gördüğüm dakikada kanımla kaynaşan ve canımla birleşen dostlar yurdu!..”

O yıllarda, içinde Antakya’nın da bulunduğu I.Dünya Savaşı ve Anadolu millî mücadelesinden çıkmış, Osmanlı bakiyesi Doğu Akdeniz havzası Fransızların kontrolünde bulunmaktadır. Beyrut’ta maddi sıkıntılar yaşayan

Refik Halid, Halep'te Celâl Kadri tarafından çıkarılan Doğru Yol adlı Türkçe gazetede yazmaya başlar. Buradaki ilk yazıları Türkiye'deki rejimin aleyhindedir. Cünye'de kalan, ancak gazete yazıları için sık sık Halep'e gidiş-gelişlerde bulunan Refik Halid, Halep'teki Türklerle tanışır ve bölgeyi tanımaya başlar. Türkçe bir gazete olan Vahdet'te yazılarını yayımlayan Refik Halid, Lübnan ve Suriye'de hemen her yere gitmiş ve coğrafyayı yakından tanımış, Antakya'daki Türk gençleriyle gizli olarak sık sık bir araya gelmiştir. Onlara anavatandan ayrı olan bu bölgenin Türk olduğunu ve Türkiye'ye bağlanması gerektiğini söyleyerek, bilinç uyanması ve kamuoyu yaratılmasına zemin hazırlamıştır.

“Atatürk ilk tasarladığı -Büyük Hatay da engel olanlar çıkmasaydı- belki hakikat olabilirdi. Zira Halep'in şimali Türkler'le meskûndü ve Halep coğrafi ve iktisadî vaziyeti icabı Türkiye'ye bağlıydı. Halkın çoğunluğu bu şehirde gizlice Türk bayraklarını hazırlamış, hudutlardan Türk ordusunun girişini bekliyordu, hepsinin şahidiyim.”

Refik Halid, sürgündeyken Suriye'deki siyasi gelişmeleri yakından gözlemlemiş, I. Dünya Savaşı sonra Fransız mandasına giren Suriye'nin ancak 1946 yılında bağımsızlığını ilan edebildiğini görmüştür. Batı ve Ortadoğu ilişkilerini değerlendirme olanağı bulan Karay'ın bu dönemde beliren Hatay sorununa yaklaşımında bu izlenimleri gözlemleri etkili olmuştur. Bunun, Hatay Meclisince alınan kararlar 1939 yılında bölgenin Türkiye'ye katılmasını içtenlikle savunmasında ve siyasi bakış açısının olgunlaşmasında büyük etkisi olmuştur. Suriye ve Lübnan'ı iyi tanıyan yazarın özellikle Tan gazetesinde kaleme aldığı yazıları oldukça ses getirmiştir. Bu coğrafyanın dilini, kültürünü tanıyan, siyasi gelişmelerine tanık olan yazar, gazete yazılarında bu konuya geniş yer vermiş, gazetecilikte de gözlemci kimliğin ne kadar önemli olduğunu göstermiştir. Siyasi yazılarında Suriye ve Halep'te yaşayan Hıristiyan azınlık üzerinden mandacılığın tehlikelerinden söz ederken, bunun kabul edilemez olduğunu vurguladığı, Gurbet Hikâyeleri, Yezidin Kızı ve Sürgün bu konudaki düşüncelerine geniş yer verdiği eserleri arasında sayılabilir. Avrupa ülkelerinin Ortadoğu halkına verdiği bağımsızlık ve özgürlük vaatlerinin aslında emperyalizmi maskeleyen için bir araç olarak kullandıklarını belirtmiştir. Avrupa'nın demokratik söylemlerinin altında mandater yönetim anlayışının hâkim olduğunu görüp, güdülen siyasetle uygulamaların karşıtlığına dikkat çeken Karay, Fransız yazarların kitaplarına yaptığı atıflarla bu yazılarındaki nesnellikliğini keskinler. Ortadoğu'daki sosyal ve siyasal olayları yakından irdeleyen yazar, yazılarıyla yol gösterici olmuştur. On altı yıllık bir sürgünün ardından 1938'de yurda dönebilmesini Hatay ve bölge halkı için verdiği uğraşa borçludur diyebiliriz. Hatay'ı, bölgeyi ve insanını unutmayıp, onları eserlerinde yaşatan yazar, yurda döndükten sonra 1965 yılına kadar gazete yazılarına devam etmiş, Halep ve Beyrut'ta sürgündeyken yaşadıklarını siyasi bakış açısıyla yorumlamıştır. Ortadoğu ve dünya siyasetini değerlendirdiği bu yazılarda takındığı tavır ve anadili sevgisi dikkat çekmiştir. Politik düzlemde gelişen bu yazılarında uzunca yıllar süren sürgün yaşamının izleri ışığında Doğu-Batı ilişkilerini değerlendirmiştir. Batı'nın Ortadoğu'ya bakışı ve politikalarında sürgün öncesi düşüncelerinde büyük değişiklik olmasının sebebi de sürgün yaşamındaki deneyim, yaşantı ve gözlemlerine bağlanabilir. Özellikle Fransızların Suriye'deki politik girişimleri yazarın Batı ideale olan inancını sarsmış ve onu gerçekçi bir düşünceyle özüne dönmeye itmiştir. Dönemin siyasî olaylarını büyük bir gerçeklikle anlatan yazar, aynı zamanda siyasi tarihe de kaynaklık eden bir kalemdir. Onun, uzun sürgün yıllarının ardından yurda döndükten sonra özellikle romanlarında politikadan uzaklaşarak toplumsal yaşama yöneldiği dikkate alındığında, halkın çeşitli sorunlara ağırlık veren eserler verdiği görülür.

Dolayısıyla; Refik Halid Karay'ın eserlerinde yaşadığı dönem ve tarihsel sürecin izleri yansımaları bulur. Bu yüzden öğreticilikten çok, gerçekçi bir bakış açısını tercih etmiştir, denilebilir. Bireysel olduğu kadar toplumsal hayatta da güzel ve doğru olanı göstermek, topluma zarar veren düşünce ve uygulamaların sona ermesini sağlamak en önemli amaçlarından biri olmuştur.

«Geç oldu, güç oldu; ama Atatürk sayesinde netice iyi oldu ya! Koca adam, hasta döşeginde af direktifini verdi. (...) Yüzellilikler affı, Atatürk'ün değme yiğide nasip olmamış, çok yüksek ve çok insanca hareketlerinden bir tanesidir ki, umumi politika tarihinde bile yer alacak değerdedir.»

17 Temmuz 1938 tarihinde af kanununun yürürlüğe girmesiyle Refik Halid, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığına dönüşünü sağlayan pasaportu alır ve Anafarta vapuruyla Payas'a, geçerek, vatan topraklarına kavuşmuştur. Belirtildiği gibi sürgününde Türkiye lehinde çalışmalar yapan ve yazılar yayımlayan Refik Halid Karay'ın Hatay ve yöre halkı ile kurduğu içten ve sıcak bağ onun tarihsel süreci yazınsal metinlere ne kadar doğru ve gerçekçi biçimde aktarabildiğinin göstergesidir. Gerek edebi üretimi, gazete yazıları gerekse siyasal çalışmalarıyla Hatay'ın Türkiye'ye bağlanmasında etkili olan bir isim olan, gönlünde Hatay ve İskenderun'un özel bir yeri olan yazar, buraları sık sık ziyaret etmiş; konusu Hatay, Kırıkhan, Antakya ve Hassa'da geçen eserler yazmıştır. Bunlardan Beyrut ile Suriye coğrafyası ve özellikle Halep'de geçirdiği yılların ve vatana olan hasretin verdiği duyarlılıkla kaleme aldığı bu ikinci sürgün yıllarını ve Hatay'ın Türkiye'ye katılması konusunu işlediği Çete romanında, Fransızların bölgeden çekilmelerini işlemiştir. Hatay'ın Anavatan'a katılması için 1920-1921 yıllarında fedakâr vatan evlatlarının Kıran Bey liderliğinde Amanos Dağlarına çekilerek düşman ordusuna karşı verdikleri mücadeleyi ardından gelen zaferle Türk ordusunun Hatay'a girişini anlattığı bu romanında Hatay coğrafya ve sosyo-kültürel yapı olarak derinlemesine işlenmiştir.

Refik Halid Karay'ın Hatay ve yöre halkını doğrudan yansıttığı eserleri arasında yer alan Bir İçim Su adlı kitabı da önemlidir: 'Gezip Gördüğüm Yerler' isimli bölümünün 'Hatay Sırtlarında' başlığıyla Ayşegül, Çadırdı, Kır Kahvesi, Sis Dalgası; 'Antakya Çevresinde' başlığı altında Antakya, Amuk Ovası, Ördek Avında Akşam, Amuk Bataklığı, Pazar Yeri, Daha Güzel Olabilirdi... isimli anlatıları, mektupları, söyleşileriyle edebi ürünler ortaya koyduğu gibi dönemin siyasi tarihi dikkate alındığında Hatay için hayati önemi olan etkileşim alanı da yaratmıştır.

Yalnızca yazar kimliğiyle anılmayan Karay, Kurtuluş Savaşı ve Hatay meselesindeki tutumu ve çabalarıyla dikkat çekmiştir. Bu yüzden o yalnızca bir edebi kişilik değil aynı zamanda siyasal ve toplumsal iletileriyle birey ve toplumu yönlendiren Cumhuriyet döneminin önemli bir entelektüeli olmuştur.

İlk edebî verimlerini 1915 yılında kaleme almaya başlayan Refik Halid Karay roman, öykü, mizah, günce, anı gibi pek çok yazınsal türde uzun bir sürece yayılan sayısız eser\* ortaya koymuştur. Romanları 1920 ile 1981 yılları, mizah yazıları 1915-1925 yılları, günceleriye 1931-1944'lü yılları arasını kapsar. Bu eserler nicelik bakımından az olsa da, nitelikleri bakımından oldukça başarılıdır. Yazarın Anadolu'daki sürgün yaşamının izlerini taşıyan Memleket Hikâyeleri öykücülüğünde yeni bir dönem açar. Konuları İstanbul'la sınırlı yapıtlardan uzaklaşarak Anadolu'ya yönelir.

Bu bir anlamda öykücülüğün de Anadolu'ya kayması anlamını taşır. Yazarın bu öyküsü köy Edebiyatı'nın ilk örnekleri arasında gösterilir.

Yazarın biçemi yurt dışı sürgünü öncesi ve sonrasında belirgin biçimde farklılaşır. Sürgün öncesinde yayımladığı Doğru Yol ile sonrasında yayımladığı Vahdet isimli gazeteler bu açıdan da farklı özellikler taşırlar. Çünkü Doğru Yol Gazetesi'ndeki eleştirel yazıları Vahdet'de düşünsel ve ideolojik bakımdan farklı bir boyut kazanmıştır (Ebcioğlu, 1948:67-68). Özellikle Vahdet Gazetesi'ndeki yazılarıyla Hatay'ın Anavatanına katılmasında büyük katkılar vermiştir.

Hatay'ın Türkiye'ye bağlanmasında gerek yazıları gerekse çalışmalarıyla katkısı yadsınamayan Refik Halid Karay'ın bu coğrafyada yaşarken kaleme aldığı pek çok yapıtı olmuştur. Örneğin, konusu Kırıkhan, Hassa, Belen, Antakya ve Amanos dağlarında geçen Çete romanında bölge halkının Ermeni ve Fransız işgal kuvvetlerine karşı yürüttüğü çete savaşını anlatır. Hatay ve çevresinin Türk olduğunu savunur. Tarihi belge niteliğinde olan roman yalnızca tarihi olaylara değil, dönem koşulları ve zor şartlar altında Millî Mücadele'nin öyküsüdür. Yazar Suriye'de kaldığı yıllarda kaleme aldığı ve Hatay'la doğrudan ilişkili bir diğer romanı Bir İçim Su'da vatan özlemini anlatır. Kitapta Fransız mandası altındaki Hatay hasretle anılır.

Oldukça kadim bir geçmişe sahip olan Hatay'ın tarihi, iklimi, coğrafi özellikleri ve diğer güzelliklerini; vatanına hasret bir yazar olarak bütün samimiyetiyle anlatırken bu kente olan bağlılık ve sevgi duygularını şu sözlerle anlatır:

“Gönlümü dinlendiren çınarlar beldesi, içinde kendi dilimin öttüğü yeşil yuva, gördüğüm dakikada kanımla kaynaşan canımla birleşen dostlar yurdu!.. Tarihin ne kadar haşmetli, gösterişli olursa olsun, bana onu düşündürmeye vakit bırakmadın. Bir zamanlar mücevherler bezenmiş bağrında milyonlarca insan kaynarmış... Somakiden saraylar, mozaikten tapınaklar yapar, tunçtan kaleler, fildişinden tahtlar kurarmışsın. Kandan dereler akıtmış, ateşten bulutlar uçurmuş, boğaz boğaza dövüşenlerin bağirtularından göğü titretmiş, sarmaş dolaş sevişenlerin sesleriyle yeri inletmiş! Bir vakit Doğu'nun taht merkezi idin. Yollarından kâh mücevher yüklü kervanlar, kâh yalınkılıç ordular geçer; bahçelerinde kâh gümüş bedenli gönül eğlendiriciler şehvetle uzanır, kâh yaralarından zehirli köpükler fıkrıdayan askerler özlemlerle serilir; sedirlerinde kâh üç tuğlu Müslüman vezirler bağdaş kurar, kâh çelik miğferli Hristiyan kumandanlar ayak uzatırdı. Sana varmak için Batı'dan yedi millet harekete gelir, seni almak için Doğu'dan yetmiş kabile yola düzülür, ne onlara azgın denizler engel olabilir, ne bunlara engin sahralar set çekebilirdi... Benim gördüğüm ve sevdiğim Antakya budur: Yeşil bir ova kenarında, sırtını rahat bir dağa vermiş, ayaklarını coşkun bir nehre uzatmış, bacalarının dumanını tütütürerek çınar gölgesinde dinlenen, keyif süren, köşeye çekili, hoş bir belde!...” (Bir İçim Su, s. 21-22)

Antakya; hayar, nefes, meyve, çiçek, su ve ışık demektir onun için:

“Çam ağaçlarının sesi nasıl tarif edilmelidir? Hem buna ses demek doğru mudur? Ne fıslıtya benzer; ne de bir din nağmesi, ne bir sevdâ sözleşmesidir. Çamların sesi değil, nefesi vardır. Bana, kendi sağlıklı rayihalarını koklayarak derin, uzun, devamlı olarak soluk alıp veriyor gibi bir tesir yaparlar. Bakarsanız bir şey işitmezsiniz; o zaman sanırım havayı içlerine çekerler. Sonra hep birden nefes almaya başlarlar, çam korusunu fıstık, reçine, sakız ve ardıç kokan derin soluklanma kaplar.” (Bir İçim Su, s. 9)

Yazarın İskenderun'dayken tanıştığı köylü kızı Ayşegül, ismi ile onu öylesine etkiler ki büyük bir coşkuyla bu ismin çağrışımlarını açarlar. Aktaş bunu şu sözlerle betimler: “Küçük Türk kıızı isimlerinin üzerimde ne hoş tesiri vardır: Zehralara, Haticelelere, Fatmalara, Şerifelere karşı yakınlık duyarım. (...) Küçük Ayşe Gül, cici, şirin, şen Ayşe Gül, güzel Ayşe Gül! Milliyet muhabbetini insan sade gazete sahifelerinde, meclis salonlarında, ikbal mevkilerinde veya harb meydanlarında değil, böyle bir mini mini bir isimde ve bir küçük köylü kızının yüzünde okuduğu zamandır ki duyusunun derinliğini görüyor ve yüreğinin sızısını duyuyor” (1986: 127). Bunun dışında bu kentte yapılan söyleşiler de yazar için farklı bir anlam taşıyordur. Havası ve suyunun gizlerle, efsanelerle bezendiği bu kent büyüleyicidir.

Refik Halid; Hatay'daki yer isimleri, yerleşim birimleri, köy ve kasaba isimlerinin Türkçe olması, tarihi ve coğrafyasıyla burayı Türkiye'den ayrı düşünemediğinden coşkuyla bölgenin Türkiye'de kalması gerektiğine yürekten inanır. Konusu Antakya çevresinde geçen romanlarında bölgenin tarihi, coğrafi hatta jeolojik yapısını tüm gerçekliği ile yansıtmaya da onun bu bölgeyi çok iyi tanıdığına göstergesidir. 1924 yılında çıkarılan bir kararname ile Millî Mücadele'ye muhalifliği sebebiyle Yüzellilikler içinde anılan ve uzun yıllar Halep'te yaşayan Refik Halid Karay, bölgeyi sık sık ziyaret etme olanağı bulur. Aktaş'ın ifade ettiği gibi bu durum onun Türkiye hasretiyle Antakya civarında dolaştığını ortaya koymaktadır (Aktaş, 2004, 40) Gazeteci kimliği ile de Karay, bölge ve insanına, Vahdet gazetesi'nde kaleme aldığı yazılarında da yer vermiştir. Yazarın anılarından kendince haksız bulduğu nedenlerden dolayı sürgüne gönderilmemiş olsaydı, belki de politikaya hiç bulaşmayacağını öğreniyoruz. (Karay, 2009: 114). Hatay gerek yazar, gerekse gazeteci kimliğiyle Karay'ın düşünce ve edebi dünyasını güçlendirmiş, Türkiye'yle bağını canlı tutması da bu yolla olmuştur denilebilir. Yakup Kadri hatıralarında belirttiği gibi “Karay'ın içli yazılarının Gazi Paşa üzerinde büyük tesiri” (Karaosmanoğlu, 2015: 71) olmuşsa da Karay'ın Türkçülük ile ilgili yaptığı etkinlikler de göz ardı edilemez. Onun gurbetteyken Türk kültürüne büyük hizmet ettiği aşikârdır.

Karay'ın edebi hayatının siyasi kimliğinden ayrı düşünülemediği noktasında Aktaş şu sözlere yer vermektedir. “Refik Halid'in kalem faaliyeti, siyasi olaylar karşısında takındığı tavırla yakından ilgilidir” (Aktaş, 2004, 21). Gazeteciliğinde romanlardan biraz daha farklı olarak sosyal ve siyasi içerikli yazılarıyla tanınan yazarın uzun sürgün yaşamında sergilediği siyasi tutum ve sözlerinin etkili olduğu yadsınamaz.

Refik Halid, 1930-1935 yılları arasındaki beş yıllık süreçte bir yandan öykü yazmaya devam ederken, diğer yandan Vahdet gazetesinde yazılar yazmayı sürdürür. Yazınsal, tarihi ve siyasal yönü olan yazarın sürgün

yaşamını sona erdirerek memleket hasretine son veren ve Ankara Hükümeti'nin güvenini kazanmasına sebep olan da yine memleket sevgisidir. Yazarın 1938-1965 yılları arasında kaleme aldığı gazete yazılarında siyasi kimliğini ön plana çıkartan düşüncelerin baskın olduğu görülür. Sürgün yaşamından önce Doğu-Batı ilişkilerini özgürlükçü bir bakış açısıyla değerlendirdiğini bildiğimiz yazarın sürgün sonrası düşünceleri tümüyle değişmiştir. Avrupa'nın yarattığı cihan idealinin aslında hiç de gerçekçi olmadığını yaşayarak, gözlemleyerek öğrenmiş ve bunu yazılarında cesurca kaleme alarak insanları bilinçlendirmeye çalışmıştır. Aslında bu cihan idealinin altında bir sömürge düzeninin olduğunu özellikle Fransa'nın izlediği politikayla gözler önüne serdiğini gözlemlemiştir.

## SONUÇ

Yazar, kültür adamı ve bir siyasetçi olarak bilhassa siyasi içerikli yazılarıyla etkili bir şahsiyet olan Refik Halid (1888-1965), edebiyatçılığının yanında tarihî bir kişiliktir. Türkiye tarihinin en önemli kısımlarından biri olan 20. yüzyılın ilk çeyreğinde meydana gelen siyasi olayların içerisinde bizzat yer almıştır. Makale, fıkra ve edebî eserlerinde 1908-1965 yılları arasında Türk toplumunun yaşadığı politik, ekonomik, tarihî, kültürel, toplumsal gelişme ve değişimleri en iyi analiz eden aydımlardan biridir. Başta II. Meşrutiyet, İttihat ve Terakki Fırkası, Hürriyet ve İtilaf Fırkası, Mütareke Dönemi, Millî Mücadele devri, Türkiye'nin sosyal ve ekonomik tarihî, dil ve edebiyat konuları üzerinde düşünmüş ve düşündüklerini okuyucuyla paylaşmış oldukça üretken bir yazardır. Eserlerinde kullandığı işlenmiş İstanbul Türkçesi dolayısıyla Türk edebiyatının en kudretli kalemleri arasında sayılan, XX. yüzyılın "Türkçenin en iyi yazarı" olarak nitelendirilen Refik Halid; roman, öykü, tiyatro, siyasi mizah, hatırat ve kronik türlerinde eserler vermiş bir kültür adamı ve politik figür olarak eserleri, siyasetle ilgisi, sürgünlüğü, muhalifliği ve yazar-aydın kimliğiyle kendini tanımlamış ve tanıtmış, hayatının büyük bir bölümünü Anadolu'da ve yurt dışı sürgünlerde geçirmiştir.

**Türkçeye olan hâkimiyeti ve kendisine özgü akıcı ve güzel üslubu ile de bilinen, gençlik yıllarında siyasetle de ilgilenen Refik Halid, Millî Mücadele döneminde Ankara'ya karşı takındığı muhalif tutum sebebi ile yurt dışına gitmiş ve daha sonra 150'likler listesine dâhil edilmiştir. 1938'de yeniden Türkiye'ye dönen Karay 1965'teki ölümüne kadar İstanbul'da yaşamıştır.**

Yaşadıklarını, izlenim ve deneyimlerini kurguyla ustalıkla birleştirip, bütünleştirerek *Memleket Hikâyeleri* ve *Gurbet Hikâyeleri* gibi ismiyle özdeşleşen eserlerini kaleme almış olan Refik Halid Karay, özellikle mizah türündeki yazılarıyla da özel bir konuma yükseltilmiş olmakla birlikte kaleminin asıl kudretini sürgün döneminde yazdığı hikâyelerinde ve ikinci sürgünlük evresinde altyapısını oluşturduğu romanlarında göstermiştir. Karay'ın ikinci sürgün dönemi eserlerinde de belirgin konu ve üslup farklılaşmalarına yol açmış; 1922'den sonra başlayan sürgün hayatı boyunca yeni coğrafyalar keşfetmiş ve yeni insanlarla tanışmış, on altı yıl süren yurt dışı süreci vatanî duygularının derinleşerek artmasının yansımaları eserlerinde dilsel, kültürel, kimlik ve zaman sorunu gibi temel izleklerle yer almıştır.

Karay'ın Antakya ve bu bölge insanına yakınlığı edebî olduğu kadar siyasi çevrelerce bilinen bir durumdur. Bir düşünce ve edebiyat insanı olan Karay için Hatay; edebiyatının, düşüncelerinin esin kaynağı özel ve ayrıcalıklı bir il olarak kalemini etkilenmiş ve yönlendirmiştir. Yazarın Hatay'la kurduğu bağ gönlünü orada bırakacak kadar güçlü olmuş, çektiği memleket hasretini dindirmiştir. Hatay onun hayatını ve sanatını beslerken, Karay da bu şehre olan vefa borcunu karşılıksız bırakmamıştır.

Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e uzanan zaman dilimini güçlü gözlem yeteneği ve dilinin zenginliğiyle farklı türlerdeki eserlerine taşıyan Refik Halid, Anadolu gerçeğini ve derin memleket hasretini edebiyatla buluşturmuştur. Gerçekçi bakış açısını tercih etmiş olduğu eserlerinde yaşadığı dönem ve tarihsel sürecin izleri yansımaları bulmuş, bu kapsamda kaleme aldığı Hatay'ı ana vatana bağlama işlevini yerine getirdiğinin kanıtı olan yazılarının yanında, roman ve hikâyelerinde merkezine bireyi oturtmuş olduğu toplumsal konular ve meseleler her zaman önemini korumuştur.

Edebî üretimi, aydın tutumu ve siyasal çalışmalarıyla Hatay'ın Türkiye'ye bağlanmasında etkili bir isim olan Refik Halid, Beyrut ve Suriye'de geçirdiği yılların ve vatana olan hasretin verdiği duyarlılıkla kaleme aldığı ikinci sürgün yıllarına ve Hatay'ın ana vatana katılması konusunun düşman işgalinden kurtarılmasında önemli

görevler üstlenen çete faaliyetlerinin Hatay bölgesindeki kahramanlıklarına eğilen (Geçer, 2020, 618) *Çete* romanı, hem Anadolu'nun hem de Hatay'ın kurtuluşuna odaklanan bir eserdir. *Çete*'nin yanında *Bir İçim Su* ve *Bir Ömür Boyunca* eserlerinde; konusu Hatay, Kırıkhan, Hassa'da geçen, gönlünde özel bir yeri olan Antakya ve civarı coğrafyasının yakın tarihimizdeki konumuna dair Refik Halid Karay'daki izdüşümler değerini her zaman koruyacak, Hatay'ın kaderine, belleğine ve geleceğine ışık tutacaktır.

#### KAYNAKLAR

AKINCI, Çötök N. (2017) "Bir Sürgün Entelektüeli: Refik Halid Karay'ın Eserlerine Yansıyan Toplum", Hacettepe Üniversitesi -*Sosyolojik Araştırmalar Dergisi.*, S 10, s.1-15.

AKTAŞ, Ş. (2004) *Refik Hâlid Karay*, Akçağ Yayınları, Ankara

AKTAŞ, Ş. (2007) Yenileşme Dönemi-Millî Edebiyat Dönemi, *Türk Edebiyatı Tarihi*, C 3, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, İstanbul

BAYDAR, M. (1959) "Refik Halit Karay Anlatıyor", *Varlık*, 15 Ocak, s. 6-7

EBCİOĞLU, H. M. (1948) *Kendi Yazıları ile Refik Halid*, Semih Lûtfi K., İstanbul

EKİZ, O. N. (1999) *Refik Halit Karay-Hayatu, Sanatı, Eserleri*, Toker Yayınları, İstanbul

ENGİNÜN, İ. (2004) *Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*, Dergâh Yayınları, İstanbul

ERİŞEN, S. (1975) "Refik Halid Karay'ın Öyküleri", *Türk Dili-Türk Öykücülüğü Özel Sayısı*, s. 65-75.

GEÇER, G. O. (2020) *Anavatana Katılışının 80.Yılında Hatay Uluslararası Sempozyumu Bildiriler*, "Refik Halid Karay'ın Çete Romanında Hatay ve Hatay'ın Türkiye'ye Bağlanması Tezi", April 2019/ Hatay, AKDITYK-Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları (Haz.: Erdem Ünlen, H. Aytuğ Tokur), s. 607-620, Ankara

GENÇ, H. N. (2020) "Hatay'a Adanmış Bir Yaşam Mimarı: Refik Halid Karay", *Anavatana Katılışının 80.Yılında Hatay Uluslararası Sempozyumu Bildiriler*, 4-6 Nisan/April 2019/ Hatay, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları (Yayına Haz.: Erdem Ünlen, H. Aytuğ Tokur), s. 733-751

Ankara HÜKÜM, M. (2018) "Refik Halid Karay'ın Ortadoğu ile İlgili Yazıları", *Fırat Üniversitesi-Sosyal Bilimler Dergisi* C. 28, S. 2, Temmuz, s.109-124.

İYİOĞLU, G. (2012) "Refik Halit'in Hikâyeciliğinde Değişim", *Turkish Studies*, Volume 7/3, Summer 2012, s.1541-1559.

KARACAN, S. (2011) "Refik Halit Karay'ın Gurbet Hikâyeleri Adlı Eserinde Taşra" *IJSES Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 1/2, s.43-48.

KARAOSMANOĞLU, Y. K. (2015) *Gençlik ve Edebiyat Hatıraları*, İletişim Yayınları, İstanbul

KARAY, R. H. (2011) *Bu, Bizim Hayatımız*, (4.Baskı) İnkılap Kitabevi, İstanbul

- KARAY, R. H. (2009) *Minelbab İlelmihrab* (3. Baskı), İnkılâp Kitabevi, İstanbul
- KARAY, R. H. (2009) *Bir İçim Su*, İnkılâp Yayınları, İstanbul
- KARAY, R. H. (2017) *Çete*, İnkılâp Yayınları, İstanbul
- MERT, N. (2000) “Refik Halid’in Muhalifliği, Sürgünlüğü ve Merkez Taşra Açısından Hikâyeleri”, *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, S 2, Değişim Yayınları, Adapazarı,
- ÖZBALCI, M. (1988) “Hayatının ve Sanatının Ana Çizgileriyle Refik Halid Karay” *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C 3, S 19, s.75-91.
- TEKİN, M. (2010) *Hatay İşgal Yılları ve Bağımsız Hatay Devleti Kronolojisi (1918-1939)*, Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara
- TÖRENEK, M. (2013) “Bir Dil Ustası: Refik Halit Karay -Üslubuna Dair Bazı Dikkatler” *Atatürk Üniver.-Edebiyat Fakül. Sosyal Bilimler Der.*, S. 51, Aralık, s.159-174
- UÇMAN, A. (2014) *Aziz Feylesofum-Refik Halid'den Rıza Tevfik'e Mektuplar*, Dergâh Yayınları, İstanbul
- YAŞAR, H. (2012) “Guy de Maupassant’ın ‘Sicim’inden Refik Halit’in ‘Vehbi Efendi’nin Kuşukusu’na İzler”, *Hacettepe Üniv. Türkiyat Araştırmaları Dergisi.*, S.16, Bahar, s. 233-256.
- ZENGİN, Z. (2015) “Refik Halid Karay’ın Hikâyeciliği”, *Türk Dili* (Refik Halid Karay Özel Bölüm), S. 763, s.111-117.
- OKAY, Yeliz (2018), *Refik Halid Karay’ın Eserlerinin Halkbilim ve Toplumsal Değişim Açısından İncelenmesi*, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi-Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı (Basılmamış Doktora Tezi).

## KIRIMLI ŞAİR EŞREF ŞEMİ-ZADE’NİN «KÖZYAŞ DİVAR» DESTANININ DİLİ ÜZERİNE

Niyar KURTBİLAL\*

### ÖZET

1958-1959 yıllarında Eşref Şemi-zade (1908-19978) tarafından yazılan «Gözyaşı Duvarı» («Közyaş Divar») destanı siyasi sebeplerden dolayı kitap şeklinde bir bütün olarak kendi ismiyle ilk defa ancak 1994 yılında yayımlanabilmiştir. Eser Kırım Tatar Türkçesinin ansiklopedisi olarak kabul edilmektedir. Ömrü boyu milletine hizmet eden, özellikle Kırım Tatar Türklerinin dili, edebiyatı, tarihi, medeniyeti ile ilgili çok önemli araştırmalar yapan Eşref Şemi-zade bu eserinde Kırım Tatar Türkçesinin çok asırlık geleneğini sergilemeye çalışmıştır. Karadeniz’in kuzeyinde yaşayan Türklerin hayatı çok geniş açıdan gösterilirken destanda yıldız adlarından hayvan adlarına, folklorik örneklerden argo kelimelere kadar kullanılan örnekler eserdeki dilin zenginliğini, dolayısıyla önemini ortaya koymaktadır.

Bildiri olarak hazırladığımız bu çalışmada «Gözyaşı Duvarı» destanında geçen, bazı kelimeler ve ifadelerin anlamları üzerinde durulmuştur. Araştırmamızda özellikle *en duvar* (~ *en divar*), *ölen*, *asar bal*, *dolduzın* ve *öçüktirmek* gibi kelimeler ve ifadelerin anlamlarına dikkat gösterilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eşref Şemi-zade, «Közyaş Divar», Kırım Tatar Türkçesi

Eşref Şemi-zade’nin «Gözyaşı Duvarı» destanı kısmen de olsa ilk kez 1969 yılında, yani yazılmasından tam on sene sonra «Doğan Kaya» («Toğan Qaya»)\*\* adıyla yayımlanabilmiştir. Eşref Şemi-zade 5 Nisan 1970 yılında yayınevinde çalışan sekreterleri Hatice Ablâz’a bu kitabını şu sözleri yazarak hediye etmiştir:

“Aslıhan’ın faciasını acilen bir kitap şeklinde yayına hazırlamak için yemeden, içmeden, gecesini gündüzüne katıp çalışan, orijinal metni daktiloda basıp hazırlayan sevgili kardeşim Hatice’ye! Ne yapalım, destanın tamamını yayımlatamadık. Eşref. 05.IV.1970.”

İkinci kez destan farklı kısımlarıyla 1978 yılında bu sefer «Aslıhan» başlığıyla yazarın diğer eserleri ile birlikte yayınlanmıştır\*. Zamanımızda «Gözyaşı Duvarı» destanının tam metni günümüze ulaşan yazma nüshasında, 1990 yılında basılan “Yıldız” dergisinin 4. ve 5. sayılarında, 1994 yılında yayınlanan «Közyaş Divar» kitabında\*\*, ayrıca 2009 yılında «Aslıhan» adıyla «Eşref Şemi-zade. Poemalar»\*\*\* başlığı ile yayınlanan bir kitapta bulunmaktadır. «Gözyaşı Duvarı» destanı Kırım Tatar Edebiyatının baş eserlerinden biri olduğu için orta okul ve üniversiteler için hazırlanan ders kitaplarının çoğunda kısmî şekilde devamlı yayınlanmaktadır. Türkiye’de «Gözyaşı Duvarı» destanının bir kısmı hem orijinal metni, hem Türkiye Türkçesine aktarılmış şekliyle 1999 yılında basılmıştır.\*\*\*\*

«Gözyaşı Duvarı» destanı dil, ölçü, tema, sanat değeri, duygu yönü ve nazım şekilleri açısından Kırım Tatar şiir sanatının bitmez bir hazinesini oluşturmaktadır. Bu klasik eserde Kırım Tatar Türklerinin varlığı ile ilgili hem eski, hem yeni süreçler üzerinde durulmuştur.

«Gözyaşı Duvarı» destanının yazma nüshasında ve 1969 yılında söz konusu destanın bir kısmını içeren ve «Doğan Kaya» adıyla yayınlanan kitapta bazı kelimeler ve ifadelerin açıklamaları Kırım Tatar Türkçesiyle dipnot olarak verilmiştir.\*\*\*\*\* Bu açıklamalar daha sonra «Gözyaşı Duvarı» eserini içeren yeni basılmış kitaplarda veya bu eser ile ilgili yapılan farklı çalışmalarda genelde aynı şekilde verilmiştir.\*\*\*\*\* «Gözyaşı Duvarı» destanında geçen bazı örneklerin kullanılışı 2011 yılında Romanya’da yayınlanan ve günümüz Kırım Tatar Türkçesi sözlükleri içinde en kapsamlı olan Saim Osman Karahan’ın Kırım Tatarca – Türkçe – Romence üç ciltlik Dobruca Kırım Tatar Ağzı Sözlüğünde bir kaynak olarak gösterilmiştir.

Örneğin, bu sözlükte madde başında ‘en’ kelimesinin anlamları verilirken üçüncü anlamı olarak ‘yeni’ kelimesi gösterilmiştir.\*\*\*\*\* En kelimesinin bu anlamı Eşref Şemi-zade’nin söz konusu destanında geçen örneği ile açıklanmıştır:

*En ‘Yeni.’ Nice yolcu, nice mal / Açık ayaz, tumanda / Ketti yardan aşığı / Buzlavuqda, boranda. / Mina şu yar çetinde / Quruñız bir en duvar... / Qayataştan, çaqıldan / Boydan-boyğa keñ duvar...’* (Şemi-zade (1969), 135.s.; Karahan II. 23. s.).

En duvar (~ en divar)\*\*\*\*\*ifadesinde geçen en kelimesinin ‘yeni’ anlamında kullanılması ilk defa 1969 yılında yayınlanan «Doğan Kaya» kitabında dipnot olarak belirtilmiştir.\*\*\*\*\* Destanda en duvar (~ en divar) ifadesi iki yerde geçmektedir: 1. Mina, şu yar çetinde / Quruñız bir en divar. / Qayataştan, çaqıldan / Boydan-boyğa keñ divar... ‘Bu yarın kenarında/ Yaptırım yeni duvar./ Kaya taşı, çakıldan,/ Boydan boya taş duvar...’ 2. Tutunalar ahırı, / Qurmağa bir en divar. / Qartal qaya carına / Boydan-boyğa keñ divar. ‘En sonunda başlarlar, / Kurmaya yeni duvar / Kartal kaya yarına / Büyükçe uzun duvar...’ (Şemi-zade (1994), 36., 62. s.).\*\*\*\*\* En kelimesi Arap harfleriyle yazılmış «Gözyaşı Duvarı» destanının yazma nüshasında hemze, güzel (topak) he ve nun harfleriyle (ن) gösterilmiştir. Destanda eski duvar hakkında bilgi verilmediği göz önünde bulundurulursa ‘en’ kelimesinin ‘yeni’ anlamında kullanılması şüphe uyandırmaktadır. Eğer en divar (= yañı divar) ‘yeni duvar’ değil de, (= yan divar) ‘yan duvar’ olarak düşünülürse, 1969 yılında yayınlanan kitapta ‘en’ kelimesinin açıklaması ile ilgili imlâ hatası olma ihtimali vardır.

\*ŞEMİ-ZADE, Eşref (1978) Eşref Şemi-zade. Şiirler ve poemalar, Ğafur Ğulâm adına Edebiyat ve Sanat Neşriyatı, Taşkent

\*\*ŞEMİ-ZADE, Eşref (1994) Közyaş Divar, Tavriya Neşriyatı, Aqmescit

\*\*\*Bk. FAZIL, Riza (2009) Eşref Şemi-zade. Üç ciltlik saylama eserler toplama. Poemalar. II-nci cilt, Tarpan Neşriyatı, Aqmescit

\*\*\*\*Bk. KÖSOĞLU, Nevzat (Proje Yöneticisi ve Genel Redaktör) (1999) Başlangıcından Günümüze Kadar Türkiye Dışındaki Türk Edebiyatları Antolojisi (Nesir-Nazım), 13. Kırım Türk-Tatar Edebiyatı, T. C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara

\*\*\*\*\*Bu dipnotlarda yer alan kelimelerin listesi bildirinin hemen arkasında sunulmuştur.

\*\*\*\*\*Bk. Şemi-zade (1994) 118-121. s.; FAZIL, Riza (2009) Eşref Şemi-zade. Üç ciltlik saylama eserler toplama. Poemalar. II-nci cilt, Tarpan Neşriyatı, Aqmescit, s. 211-214

\*\*\*\*\*En ‘1. En, genişlik. 2. Hayvanlara, kuşlara sahipleri tarafından konulan işaret. 3. Yeni. 4. En, sıfatların en üstün derecesini gösteren söz, eñ.’ (Karahan, II. 23. s.).

\*\*\*\*\*«Gözyaşı Duvarı» destanının yazma nüshasında ve 1969 yılında yayınlanan «Doğan Kaya» («Toğan Qaya») kitabında divar kelimesinin duvar (دوار) şekli geçmektedir. Edebi Kırım Tatar Türkçesinde bu kelime divar olarak kullanıldığı için daha sonraki yıllarda yayınlanan kitaplarda bu kelime divar olarak yazılmıştır.

\*\*\*\*\*En – yañı (Şemi-zade, (1969), 135. s.)



Kırım Tatar Türkçesi sözlüklerinde *ölen* (ولن) kelimesi ‘ot, yeşillik’ olarak izah edilmiştir.\* Fakat «Gözyaşı Duvarı» destanında *ölen* kelimesi ‘şarkı, türkü’ anlamında kullanılmaktadır: *Körüp çetten avulğa / Yaş bir qonaq kelgenin, / Totay qızlar sozalar / Özleriniñ ölenin: ‘Gelen delikanlıy / Köylerinde görünce, / Güzel kızlar başlarlar/ Türküler söylemeye:’* (Şemi-zade (1994), 21. s.). Bu kelime «Gözyaşı Duvarı» destanının yazma nüshasında ve 1969 yılında yayınlanan «Doğan Kaya» («Тоған Qaya») kitabında ‘yır’\*\*, 1990 yılında yayınlanan “Yıldız” dergisinde ve 1994 yılında yayınlanan «Gözyaşı Duvarı» destanında ‘Kırgız ve Kazak dillerinde ‘yır’ demektir’ şeklinde açıklanmıştır.\*\*\* Kazakça ve Türkmençe *öleñ*, Kırgızca *ölöñ*, Uygurca *öləñ*, Kazan Tatarcasında *üləñ*, Özbekçe *o‘lan* şeklinde kullanılan bu kelime Özbek Türkçesi açıklamalı sözlüğünde ‘folklor ürünlerinden, genellikle düğün, eğlence gibi merasimlerde söylenen türkü’ şeklinde izah edilmiştir.\*\*\*\* «Gözyaşı Duvarı» destanında *ölen* kelimesi ‘Bazı Türk halklarında (ya da Kazak, Kırgız, Tatar, Özbek, Uygur, Türkmen gibi bazı Türk halklarında) bir folklor ürünü olarak, genellikle düğün, eğlence gibi merasimlerde söylenen türkü.’ şeklinde izah edilebilir.

«Gözyaşı Duvarı» destanında *asar* kelimesi *asar bal* (آساربال) ifadesinde geçmektedir: *Bir balaban qoşqulaq / Solaq balı elinde, / Kelip kire Temirhan / Aslıların evine. / (O devirde yaş yigit, / Qız evine kelgende, / Bir asar bal ketiriş / Adet emiş ezelden) \*\*\*\*\** .... ‘Büyükçe saplı bir kap / Petek balı elinde, / Gelip çıkar Demirhan / Aslıların evine.

/ (O devirde genç adam, / Kız evine giderken, / Bir kap bal getirmek / Adet olmuş ezelden) ...’ 2011 yılında yayınlanan bir ders kitabında *asar* kelimesinin anlamı dipnotta ‘petek bal’ şeklinde izah edilmiştir.\*\*\*\*\* Kırım Tatar Türkçesinde ‘petek bal’ için *solaq* (*solaq balı*) kelimesinin kullanıldığı bilinmektedir.\*\*\*\*\* Dil araştırmalarımız esnasında *asar* kelimesini Kırım Tatar şairi Şeryan Ali (1837d) ‘içinde bal gibi gıdaların muhafaza edildiği, ya da etin tuzlandığı topraktan üretilmiş kap’ şeklinde izah etmiştir. Kumuk Türkçesi Sözlüğünde *asar* kelimesinin anlamı ‘Küp, testi (süt ve diğer ürünler için topraktan üretilmiş kap)’ şeklinde açıklanmıştır (Bammatov, 33. s.).

«Gözyaşı Duvarı» destanında geçen fakat anlamını yazılı kaynaklarda bulamadığımız kelimelerden biri *doldızından* (دولديزندان) kelimesidir. Eserde bu kelime şöyle bir dörtlükte geçmektedir: *Doldızından kirgen soñ, / Endi napsın, lâçare. / Temirhannı indemey / Qarşı ala biçare. \*\*\*\*\** ‘Birden girdikten sonra, / Ne yapsın, çaresizce, / Karşılar zavallı kız. / Demirhan’ı sessizce.’ *Doldızından* kelimesi Eşref Şemi-zade’nin «İki şair ve Kafiyebaz» («Eki Şair ve Kafiyebaz») şiirinde de kullanılmıştır: ...*Bir zıpqın yaş qafiyebaz, / Şairleriniñ bu qızgın / Subetinden bezip, esnep, / Uyqusırıp, yezerip, / Peşman etip suv boyına / Kelgenine doldızın, / Köçerağaç kirgen kibi / Qızarıp ve kögerip, / ... \*\*\*\*\** ‘Uyanık genç bir kafiyebaz, / Şairlerin bu coşkun / Sohbetinden sıkılarak / Uykulayıp, uyuşup/ Pişman olur su boyuna/ Geldiğine ansızın / Sanki kazık girmiş gibi / Kızarıp ve morarır...’ *Doldızından* kelimesi Kırım Tatar şairi Şeryan Ali tarafından ‘haber vermeden, birdenbire, ansızın, aniden, umulmadık’ olarak izah edilmiştir.\*\*\*\*\* Zamanında bu kelimenin Kırım Tatar Türkçesinde *ağız* kelimesi olarak kullanıldığı düşünülmektedir.

Özel arşivimizden. Kendisi bir bilim adamı olan Aydın Şemi-zade ile bu konu üzerinde yazışma 3 Ekim 2020 tarihinde sosyal medya aracılığıyla yapılmıştır. 1994 yılında yayınlanan «Gözyaşı Duvarı» destanında bu ifade ‘Bazı günümüz eserlerin kahramanları’ şeklinde izah edilmiştir (“Yıldız”, 1990, N5, 23. s. Şemi-zade, (1994), 120. s.). Bu dörtlük «Gözyaşı Duvarı» destanının yazma nüshasında: *Amma barıp: – Kitabında / «Zavod», «kalhoz» yoq, – deseñ, / «Traktor» yoq, «reaktor» yoq, / «Felân-fistan» yoq, – deseñ,.. ‘Amma sen – Kitabında / «Fabrika», «kolhoz» yok dersen, / «Traktör» yok, «reaktör» yok / Falan-fistan yok dersen...’ şeklinde verilmiştir. \*\*\*\*\* Şeryan Ali bu kelimeyi çocukluğunda duyduğunu belirtmiştir.*

«Gözyaşı Duvarı» destanında «Oçoç-Moçoç», «Çaçor-Maçor», /«Maçav-Çaçav» ifadesi geçmektedir: Amma barıp – Kitabında / «Felân-fistan» yoq, – deseñ, / «Oçoç-Moçoç», «Çaçor-Maçor», /«Maçav-Çaçav» yoq, – deseñ,.. ‘Amma sen – Kitabında / Falan-fistan yok dersin, / Şunu, bunu yazmadın, / Osu, busu yok dersin...’ Söz konusu ifadenin anlamı Eşref Şemi-zade’nin oğlu Aydın Şemi-zade (1933-1920) tarafından şöyle izah edilmiştir: Sovyet döneminde konu fark etmeksizin eserler Sovyet sistemi liderlerinden veya Sovyet sloganlarından mutlaka alıntılar yapılarak yayınlanırdı. Şair sistemi yermek için böyle bir ifade kullanmıştır.\*

«Gözyaşı Duvarı» destanında öçüktirmek fiili geçmektedir: Sanki dersin, asırlar / Öçüktirgen yarasın. Kırım Tatar Türkçesinde öçük- fiili ‘kızmak, sinirlenmek, öfkelenmek, gücenmek’ anlamında kullanılmaktadır. Öçük- fiili gövdesine ettirgen çatı kuran -tir- eki eklenince fiilin anlamı (öçüktir-) ‘kızdırmak, öfkelenmek, hiddetlendirmek’ anlamını taşımaktadır. Aynı fiil Kumuk Türkçesinde öçükdür-, Nogay Türkçesinde öşlet-, Kazak Türkçesinde öşiktir-, Karakalpak Türkçesinde öşiktir-, Kırgız Türkçesinde öçöştür- şeklinde geçmektedir. Hal böyleyken, Yeşil yosun qaplağan / Bu taşların arasın. / Sanki dersin, asırlar / Öçüktirgen yarasın dörtlüğünü ‘Yeşil yosun kaplamış / Taşların arasını / Sanki dersin asırlar / kızdırmış yarasını.’ şeklinde anlayabiliriz.

## SONUÇ

Kırım Tatar Türklerinin meşhur bilim insanı, Türkolog ve şair Bekir Çoban-zade (1893-1937) Türk dilinin zenginliğine hayranlık duygularını gösterirken «Ana dili» («Tuvğan Til») şiirinde şöyle yazmıştır: İstiyen özünü her yaqta körmek, / Her yerde incinden destanlar örmek ‘İsterim seni ben her yerde görmek, / Her yerde incinden destanlar örmek’. Bekir Çoban-zade’nin öğrencisi olan Eşref Şemi-zade hocasının yolundan giderek aynı Bekir Çoban-zade gibi milletine hizmet eden çok büyük bir söz ustasıdır. Eşref Şemi-zade tanık olduğu 18 Mayıs 1944 Kırım Tatar Sürgünü faciasının boyutlarını, gelecek kuşağın farklı milletler arasında eriyip yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalabileceğini anlamaması mümkün değildi. Şairin muhteşem «Gözyaşı Duvarı» destanı işte bu yüzden ortaya çıkmıştır. Bu destanda Eşref Şemi-zade Türk dilinin en değerli “incilerini” kullanarak Kırım Tatar Türklerinin millî varlığını, köklü medeniyetini, gelenek ve göreneklerini edebî yolla ölümsüzleştirmeye çalışmıştır. Bu eserin dilini araştırmak, doğru kullanmasını sağlamak Kırım Tatar Türkçesinin gelişmesi için son derece önemlidir.

### «Gözyaşı Duvarı» destanının yazma nüshasında ve «Doğan Kaya» adıyla yayınlanan kitapta yer alan bazı kelimeler ve ifadelerin açıklamaları

*adalamaq* ‘Yolunu şaşırarak, yolunu kaybetmek.’ *Dere-tepe tüz kete, / İdil boyu çağalap, / On kün-gece yol kete, / Keçitlerde adalap...* (Şemi-zade, (1994), 18. s.); ‘Dere-tepe düz gider, / İdil nehri boyunca, / On gün, on gece gider /Hiç durmaz zorlansa da...’

*ala* ‘Alaca.’ *Evlilyalar ruhuna / Birer dua başışlap, / Boy tonları üstüne, / Ala çekmen ton taşlap,..* (Şemi-zade, (1994), 11. s.); ‘Evlilyalar ruhuna/ Dua başışlayarak, / Ala cübbelerini / Üstlerine alarak,..’

*apsın* ‘Elti.’ *Lâkin aqqu içinde / Quzğun olğan bu apsın, / Qısqayaqlı başınen / Bir özçügi ne yapsın?* (Şemi-zade, (1994), 94. s.); ‘Fakat kuğu içinde / Kuzgun olan bu gelin, / Çaresiz hali ile / Tek başına ne yapsın?’

*aq yavlıq* ‘Hatun.’ *İlki baylıq – can sağlıq, / Ekincisi – ten sağlıq, / Üçüncisi – yurt sağlıq, / Dörtüncisi – aq yavlıq...* (Şemi-zade, (1994), 37. s.); ‘Evela – can sağlığı, / Sonra - vücut sağlığı, / Sonra – devlet sağlığı, / En son – eşin varlığı...’

*Aqboz-at* ve *Kökboz-at* ‘Küçük Yetigen (~Yedigen, yedili, dübb-i asgar, Küçükayı) yıldız takımındaki iki yıldızın adı.’ (Şemi-zade, (1969), 115. s.); *Bir kün tañda Cetemen / Yerge qarap sarqqanda, /Aqboz-atnen Kökboz-at /Künge selâm aytqanda,..* (Şemi-zade, (1994), 19. s.); ‘Bir gün tанда Yetigen, / Yere bakıp sarkarken, /Akboz-at’la Gökboz-at / Güne selam verirken...’

\*Özel arşivimizden. Kendisi bir bilim adamı olan Aydın Şemi-zade ile bu konu üzerinde yazışma 3 Ekim 2020 tarihinde sosyal medya aracılığıyla yapılmıştır. 1994 yılında yayınlanan «Gözyaşı Duvarı» destanında bu ifade ‘Bazı günümüz eserlerin kahramanları’ şeklinde izah edilmiştir (“Yıldız”, 1990, N5, 23. s. Şemi-zade, (1994), 120. s.). Bu dörtlük «Gözyaşı Duvarı» destanının yazma nüshasında: Amma barıp – Kitabında / «Zavod», «kalhoz» yoq, – deseñ, / «Traktor» yoq, «reaktor» yoq, /«Felân-fistan» yoq, – deseñ,.. ‘Amma sen – Kitabında / «Fabrika», «kolhoz» yok dersin, / «Traktör» yok, «reaktör» yok / Falan-fistan yok dersin...’ şeklinde verilmiştir.

*ardaqlamaq* ‘Şimartmak.’ *Aslı ise, oğlum / Öpip, ohşap, ardaqlap, / Aq süt berip, toydurup, / Öz elinen qundaqlap...* (Şemi-zade, (1994), 111. s.); ‘Aslı ise oğlunu / Öpüp, sevip, nazlatıp / Ak süt verip, doyurup, / Eliyle kundaklayıp...’

*atan tüye* ‘İğdiş edilmiş erkek deve.’ *Qartmı dua-senanen, / Suselânen cıyalar. / Can aşını bermege / Atan deve soyalar...* (Şemi-zade (1994), 37. s.); ‘Yaşlı için dualar / İlahiler okunur. / Ruhuna değsin diye / Koyun, deve kesilir...’

*ayıl* ‘At, eşek vb. hayvanların sırtına eyeri bağlamaya yarayan yassı kayış, kolan.’ (Karahan, I. 207. s.); *Dere-tepe tüz kete, / Qızıl-Derya çağalap. / Qırq kün, gece yol kete, / Ayılın bek toğalap...* / (Şemi-zade, (1994), 20. s.); ‘Dere-tepe düz gider / Kızıl-Derya boyunca, / Kırk gün, kırk gece gider / Kolanı sıkı sıkı...’

*boza (ballı boza)* ‘Kırım’da daha çok darı hamurunun ekşitilmesiyle yapılan, kıvamı akışkan ve birçok çeşidi olan boza, XX. yüzyıla kadar bu coğrafyanın en önemli geleneksel içeceklerinden biri olagelmıştır.’; *ballı boza* ‘Baldan, sulandırılıp mayalandırılmak suretiyle elde edilen bir içecek.’ (Karahan, I. 248. s.); *Qoş sofralar qurula, / Kelgen-keçken buyura. / Tuvğan-uruv, eş dostqa / Ballı boza sozula...* (Şemi-zade, (1994), 49-50. s.); ‘Çift sofralar kurulur / Gelen-geçen buyurur. / Bütün soy akrabaya / Ballı boza süzülür...’

*botaqan* ‘Bir yaşına kadar olan deve yavrusu, köşek.’ *Peyda ola ufuqta, / Qos-qocaman bir avul. / Botaqanlar, taylaqlar / Oynap yürgen güir avul...* (Şemi-zade, (1994), 21. s.); ‘Peyda olur ufukta, / Kocaman güzel bir köy. / Köşekler, daylakların / Yetiştirildiği köy...’

*can aşı* ‘Cenaze sonrası cenaze evine gelenler için verilen yemek.’ *Qartmı dua-senanen, / Suselânen cıyalar. / Can aşını bermege / Atan deve soyalar...* (Şemi-zade, (1994), 37. s.); ‘Yaşlı için dualar / İlahiler okunur. / Ruhuna değsin diye / Koyun, deve kesilir...’

*ceyran* ‘Ceylan.’ *Alanlıqta oynaşıp, / Erkeleşe ceyranlar, / Obaçıklar artında / Örsenleşe cumranlar...* (Şemi-zade, (1994), 20. s.); ‘Alanlıkta ceylanlar, / Nazlanarak oynaşır. / Tepelerin ardında / Gelengiler koşuşur...’

*cez âlemi* ‘Ucunda İslâm’ın sembolü madenî hilal şeklinin yer aldığı yeşil renkli derviş asası.’ *Dualı suv içire / Cez âlemi üstünden, / Sasıq tütsi tütetip, / Evni boğa tütünnen...* (Şemi-zade, (1994), 63. s.); ‘Okunmuş su içirir / Değneği üzerinden, / Tütsüler tütürerek, / Evi boğar tütünle...’

*doqşan* ‘Bir yılı altı ay yaz, altı ay kış olarak ele alan eski zamanların zirai takviminde “kış mevsiminin ortası, doksanıncı günü; tabiatla ilkbaharın yaklaşması anlamında kullanılmaktadır.’ (Karahan, I. 541. s.); *Küz artından qış kele, / Doqşan çıqa, kire mart. / Perdalaz da köstere / Öz küçünü bir qabat...* (Şemi-zade, (1994), 54. s.); ‘Güzden sonra kış gelir, / Şubat çıkar, Mart gelir. / Berdü’l-acûz gitmeden / Öz gücünü gösterir...’

*dönen* ‘Dördüncü yaşına giren at.’ *Ahur bir kün Emirhan / Ümerhannen qorada, / Qunan, dönen, taylarğa / Piçen bergen arada...* (Şemi-zade, (1994), 48. s.); ‘Nihayet bir gün Emir/ Ömerhan’la avluda, / Atlara, develere/ Yem verdiği sırada...’

*dört örme* ‘Bir çeşit kırbaç.’ *On ekide, tepreçte / Dört örmeni patlatıp, / Ciyren qaşqa corğanı / Ordan-qırdan atlatıp...* (Şemi-zade, (1994), 7. s.); ‘On ikide tepreçte / Kırbaçları patlatıp, / Nişaneli atları / Hendeklerden atlatıp...’

*egeçi* ‘Abla.’ *Egeçinen siñliday, / Körüşeler sevinşip, / Qaynağanen, qayınnen / Tanışalar egilşip...* (Şemi-zade, (1994), 28. s.); ‘Abla kardeş olarak / Görüşürler sevinip, / Kayın birader ile/ Tanışılar eğilip...’

*elti* ‘İmam gibi din görevlisinin hanımı için kullanılan ad.’ *Tüşe Alla-musafir / Bir sofunñ evine, / Uslulıqnen eltiden / Bilip ala öğüne...* (Şemi-zade, (1994), 62. s.); ‘Bu Tanrı misafiri / Bir sofunun evinde / Usulca hanımından / Çalışır öğrenmeye...’

*en* ‘Yeni.’ *Tutunalar ahırı, / Qurmağa bir en divar. / Qartal qaya carına / Boydan-boyğa keñ divar...* (Şemi-zade, (1994), 62. s.); ‘Sözleriyle başlarlar, / Kurmaya yeni duvar / Kartal kaya yarına / Büyükçe uzun duvar...’

*evlâ* ‘Daha iyi, yeğ.’ *Öylelerini elli yıl / Ömüründen evlâdır. / Bu saf sevgim, men için / Em takdir, em Mevlâdır.* (Şemi-zade, (1994), 107. s.); *Böylelerin elli yıl Hayatından evlâdır. Bu temiz sevgim bana hem takdir, hem Mevlâ’dır.*

*gölbuğa* ‘Bayağı balaban, (bilimsel adı *Botaurus stellaris*.)’ *Gölbuğaday ökürip, Ağlay, küle, öksüne, Bir ağız söz aytalmay, Basa onu köksüne.* (Şemi-zade, (1994), 90. s.); ‘Balaban kuşu gibi / Garip sesler çıkarır, / Kâh ağlayıp, kâh gülüp / Onu bağrına alır.’

*İdil* ‘Volga olarak bilinen Avrupa’nın en uzun ırmağının adı.’ *Dere-tepe tüz kete, / İdil boyu çağalap, / On kün-gece yol kete, / Keçitlerde adalap...* (Şemi-zade (1994), 18. s.); ‘Dere-tepe düz gider, / İdil nehri boyunca, / On gün, on gece gider / Hiç durmaz zorlansa da.’

*İkar* ‘İkarus, Yunan mitolojisinde yer alan bir figür.’ *Uçqan quşqa baqıp turıp, / İnsanlar öz aqlında, / Efsaneler yaratqanlar / Mağrur İkar aqqında...* (Şemi-zade, (1994), 16. s.); ‘Uçan kuşa bakakalıp, / İnsanlar hep aqlında / Efsaneler yaratmıştır / Şu İcarus hakkında...’

*ingen* ‘Dişi deve, daylak.’ (Şemi-zade, (1969), s. 117); *Yol üstünde, ayaqta / İngen sağa apaylar, / Kübü pişe salqında... / Tögerek bet totaylar/* (Şemi-zade, (1994), 21. s.) ‘Yol üstünde, ayakta / Deve sağar kadınlar, / Yayık yayar serinde / Yuvarlak yüz hanımlar.’

*iş tüşse* ‘Mecbur kalırsa’; *«At başına iş tüşse, / Ağızlıqnen suv içer. / Er başına iş tüşse, / Çarığınen suv keçer»* (Şemi-zade, (1994), 6. s.); ‘«Atlar mecbur kalınca, / Ağızlıkla su içer. / Adam mecbur kalırsa, / Çarığıyla su geçer»...’

*Kelâmulla* ‘Allah’ın sözü, Kur’an.’; *Siz barıñız, men kirip, / Baqıp Kelâmullağa, / Yıldızname aqtarıp, / Sığınayım Allağa.* (Şemi-zade, (1994), 67. s.); ‘Siz gidiniz, ben ise, / Bakıp Kelâmullah’a, / Yıldıznameyi açıp, / Sığınayım Allah’a.’

*mat bolmaq* ‘Ayıplanacak bir duruma düşmek.’ *«Faqırlıq – yaman şey, siñlim, / Eñ tuvğanıñ yat bolur. / Yañğızlıq – yaman şey, siñlim, / Doğru sözüñ mat bolur».* (Şemi-zade, (1994), 93. s.); ‘«Fakirlik – kötü şey, kardeş, / En yakının yâd olur. / Yalnızlık – kötü şey, kardeş, / Doğru sözün mat olur.»’

*niyaz etmek* ‘Yalvarmak’. *Qartanaylar, bitaylar / Tutunsa da niyazğa, / Türkânaynen Çolpanay / İç de kelmey piyazğa.* (Şemi-zade, (1994), 48. s.); ‘Büyükanne, nineler / Başlarlar yalvarmaya / Türkânay’la Çolpanay / Hiç de kanmazlar buna.’

*oqdan* ‘Sadak, içine ok konulan torba veya kutu biçiminde kılıf.’; *Afta degil, kün degil, / Bir qaç aylap qalalar. / Olğan usul, iyleni, / Oqdanlarğa salalar.* (Şemi-zade, (1994), 22. s.); ‘Hafta değil, gün değil, / Uzun süre kalırlar. / Bütün usul, hileyi / Sadaklara koyarlar.’

*otav* ‘Otağ, büyük çadır.’; *Bu türküğe oşlanıp, / Tüşe Ümer atından. / Kire çet bir otavğa, / Ötip mezar qatından.* (Şemi-zade, (1994), 21. s.); ‘Bu türküyü beğenip, / Ömer iner atından, / Girer o bir çadıra / Geçip mezar yanından.’

*ölen* ‘Yır, türkü.’ (Şemi-zade, (1969), 118. s.); *Körıp çetten avulğa/Yaş bir qonaq kelgenin, / Totay qızlar sozalar / Özleriniñ ölenin...* (Şemi-zade, (1994), 21. s.); ‘Gelen delikanlıyı / Köylerinde görünce, / Güzel kızlar başlarlar / Türküler söylemeye...’

*Özü* ‘Dniepr ırmağıyla güney havzasındaki ovanın adı.’ (Karahana, III. 18. s.); *Keçip ahır Özüniñ / Qoltuğundan ötken soñ, / Bara-bara Hanlıqniñ / Siñirına yetken soñ,* (Yayınlanmamış el yazması:12); ‘Özi nehrinden geçip, / Nihayet ilerleyip, / Ulaşırlar sonunda. / Hanlığın sınırına.’

*perdalaz* ‘Berdü’l-acüz, kocakarı soğuğu, rûmî şubatın 26sından itibaren 7 gün şiddetle devam eden bir soğuk.’ *Küz artından qış kele, / Doqsan çıqa, kire mart. / Perdalez da köstere / Öz küçünü bir qabat...* (Şemi-zade, (1994), 54. s.); ‘Güzden sonra kış gelir, / Şubat çıkar, Mart gelir. / Berdü’l-acüz gitmeden / Öz gücünü gösterir...’

*qabdal* ‘Arası pamuklu, iki kat dokumadan yapılmış at çulu, eyer yastığı, teğelti.’ (Karahan, II. 173. s.): «*Atqa qabdal batqanın, / Eger bilmez, at bilir. / Ata oğlu qılığın, / Aldın alıp, yat bilir*»./ (Şemi-zade, (1994), 8. s.); ‘«Keçenin iğnesini, / Eyer bilmez, at bilir. / Baba, oğul huyunu / Yadlardan sonra bilir.»’

*qañşar* (~ *qañsar*) ‘Atın alın kemiği, başının burundan yukarıya doğru uzanan düz kemiği.’ (Karahan, II. 200. s.): *Altmış köyde maqtalğan, / Aldğa oqday oqtalğan, / Keñ qañşarı tayğalaq, / Yıldız qaşqa, al ayaq.* (Şemi-zade, (1994), 29. s.); ‘Altmış köyde övülen, / Öne ok gibi giden, / Genişçe alını dümdüz. / Başında büyük yıldız.’

*qaş qararğan vaqıt* ‘Güneşin batmakta olduğu saatler için ya da gün batımından hemen öncesi için söylenen bir deyim, akşam üstü’. *Ahır bir kün keç maal, / Qaş qararğan vaqıtta, / Yañı aynıñ orağı / Süzülgende batıda...* (Şemi-zade, (1994), 52. s.); ‘En son bir gün geç saatte, / Akşam karanlığında, / Yeni ayın orağı / Süzülürken batıda...’

*qaşanmaq* ‘Sataşmak.’ *Emir minse atına, Qılıç alğan qatına, Rastkelgenge qaşanğan, Qalpaq deseñ, baş alğan...* (Şemi-zade, (1994), 8. s.); ‘Emir binince ata, Kılıç almış yanına, Rastgelene sataşmış, Kalpak dersen, baş almış.’

*qırcıman* ‘Gençlik çağını aşmış, orta yaşlara gelmiş erkek.’ (Karahan, II. 288. s.); *Tağal suvu sırtında, / Baba-dede yurtunda / Yaşağan bir qırcıman / Bekbav aqay namında...* (Şemi-zade, (1994), 5. s.); ‘Tağal suyu başında, / Ataların yurdunda / Yaşamıştı bir adam / Bekbav Ağa namında.’

*qunan* ‘Uç yaşına girmiş erkek tay’; *Ahır bir kün Emirhan / Ümerhannen qorada, / Qunan, dönen, taylarğa / Piçen bergen arada...* (Şemi-zade, (1994), 48. s.); ‘Nihayet bir gün Emir/ Ömerhan’la avluda, / Atlara, develere/ Yem verdiği sırada...’

*qurtulmaq* ‘Doğurmak.’ *Ertesi kün Aslınuñ / Qurtulğanın bilgenler, / Hatır sorap, loqsağa / Közaydıñğa kelgenler...* (Şemi-zade, (1994), 58. s.); ‘Ertesi gün Aslı’nın / Kurtulduğunu duyan, / Saygıyla lohusaya / Gelirler gözaydına...’

*qut* ‘Baht, mutluluk.’ *Ömür berdiñ, qut berdiñ, / Anayçığım, elâl et! / Kökregiñden süt berdiñ, / Emgen sütüm elâl et!* (Şemi-zade, (1994), 111. s.); ‘Ömür verdin, kut verdin / Anacığım, helâl et / Ak sütünü ben içtim. / Sen sütünü helâl et!’

*sadır* ‘Görünen, belli’ *Sır açılса, Yaradan / Er cezağa qadirdir... / Er bendiniñ yüregi, / Hûdayıma sadırdır.* (Şemi-zade, (1994), 71. s.); ‘Yoksa bilin Yaradan / Her cezaya kadirdir... / Her bendenin yüregi / Allah’ıma sadırdır.’

*sekeltek* ‘Yükseltisi fazla olmayan tepe.’; *Talmatüşniñ küneşi / Ortalıqını yaqqanda, / Kiyev-kelin – dört atlı, / Sekeltekten çıqqanda...* (Şemi-zade, (1994), 32. s.); ‘Öğle vakti güneşi / Ortılığı yakarken, / Damat-gelin – dört atlı, / Tepeleri geçerken...’

*siñil* ‘Küçük kız kardeş’. *Egeçinen siñliday, / Körişeler sevinşip, / Qaynağanen, qayınnen / Tanışalar egilşip...* (Şemi-zade, (1994), 28. s.); *Abla kardeş olarak / Görüşürler sevinip, / Kayın birader ile / Tanışılar eğilip.*

*suselâ* ‘Ölüyü yıkarken yıkayanlar tarafından: “*Kabrini dar eyleme, / Şeytan ile yar eyleme. / Mezarını nar eyleme, / Lâilâhe illallah.*” sözleriyle okunan dua.’ (Karahan, III. 184. s.) *Qartını dua-senänen, / Suselânen cıyalar. / Can aşını bermege / Atan deve soyalar.* (Şemi-zade, (1994), 37. s.); ‘Yaşlı için dualar / İlahiler okunur. / Ruhuna değsin diye / Koyun, deve kesilir.’

*suv ağarlı yañı ay* ‘İki ucu yukarıya doğru değil de, yan tarafa doğru bakan hilal’, *Oyun, külkü, şaqanen / Cıyın tamam qızğanda, / Suv ağarlı yañı ay / Ufuqqa qol sozğanda...* (Şemi-zade, (1994), 27. s.); ‘Oyun, şaka, neşenin / En yoğun zamanında / Yeni ayın kolları / Uzanırken ufukta...’

*talaqa* ‘İmece’; *Temir beş-on dostını / Talaqağa çağırıp, / Künden-künge yüregi / Aşq otuna qabınıp...* (Şemi-zade, (1994), 48. s.); ‘Sonra Demir, dostları / İmeceye çağırıp, / Günden güne yüregi / Aşk ateşinde yanıp...’

*talmatüş* ‘Öğle vakti.’ *Talmatüşniñ küneşi / Ortalıqını yaqqanda, / Kiyev-kelin – dört atlı, / Sekeltekten çıqqanda...* (Şemi-zade, (1994), 32. s.); ‘Öğle vakti güneşi / Ortılığı yakarken, / Damat-gelin – dört atlı, / Tepeleri geçerken...’

*talqan* ‘Kavrulmuş ve dövülmüş tahıl ununa şeker karıştırılarak yapılan yiyecek.’ (Karahana, III. 278. s.); *Ballar qımız, süt içip, / Talqan aşap öskenler. / Ohşasalar – sevingen, / Darılsalar – küskenler.* (Şemi-zade, (1994), 7. s.); ‘Onlar kıımız, süt ile, / Talkan ile beslenmiş. / Severlerse – sevinmiş, / Paylarsarsa – darılmış.’

*tavaba* ‘Nesil, kuşak.’ *İşte, bugün bu ilerilev, / Şu arzuniñ sesidir. / Kosmonavtlar tavabası / Şu İkarıniñ neslidir...* (Şemi-zade, (1994), 16. s.); ‘İşte ilerlememiz de / Bu hayalin sesidir. / Astronotlar topluluğu / İcarus’un neslidir.’

*taylaq* ‘Bir yaşına gelen deve yavrusu.’ (Şemi-zade, (1969), 117. s.); *Peyda ola ufuqta, / Qos-qocaman bir avul. / Botaqanlar, taylaqlar / Oynap yürgen gür avul.* (Şemi-zade, (1994), 21. s.); ‘Peyda olur ufukta, / Kocaman güzel bir köy. / Köşekler, daylakların / Yetiştirildiği köy...’

*tili tath* ‘Dığdığı, konuşurken “r”leri “ğ” gibi söyleyen kimse için kullanılır.’ *Tili tath olsa da, / Qanı sıcaq, yapışqaq. / Burnu sepkil tolsa da, / Hoş filli, gönü aq...* (Şemi-zade, (1994), 41. s.); ‘Peltek dilli olsa da, / Kanı sıcak, sevimli. / Burnu çilli olsa da, / Gönü ak, hoş edimli...’

*tuyaq* ‘At.’ *Vaqtı ile tuyaqnen / Tavda yolbars avlağan / Qış künleri tayaqnen / Çölde börü quvlağan...* (Şemi-zade, (1994), 71. s.); ‘Zamanında at ile / Dağda kaplan avlayan, / Kış günleri değnekle / Çölde kurt kovalayan...’

*yıldızname* ‘Yıldız falına bakmak üzere yazılmış kitap, fal kitabı.’ *Siz barıñız, men kirip, / Baqıp Kelâmullağa, / Yıldızname aqtarıp, / Sığınayım Allağa.* (Şemi-zade, (1994), 67. s.); ‘Siz gidiniz, ben ise, / Bakıp Kelâmullah’a, / Yıldıznameyi açıp, / Sığınayım Allah’a...’

#### KAYNAKLAR

Ahmet ERCİLASUN ve diğerleri (2015) *Kâşgarlı, Mahmud. Divanı Lugatı’t Türk: Giriş -Metin - Çeviri - Notlar - Dizin*, TDK Yayınları, Ankara

BAMMATOV, B. G. (2011) *Qumuqça – Orusça Sözlük*, Rossiyanı İlmular Akademiyası Dağıstan İlmü Tsentr Ğ. Tsadasanı Atındağı «Ğürmetlev Belgisi» degen Ordenli Til, Adabiyat va İnçesaniyat İnstitutu, Mağaçqala

Dilek EVİRGEN ve diğerleri (2017) *Polathı Kırım Tatar Türkçesi Sözlüğü*. Ankara

FAZIL, Riza (2008) *Eşref Şemi-zade. Üç ciltliq saylama eserler toplamı*. I-inci cilt, Tarpan Neşriyatı, Aqmescit

KARAHAN, Saim Osman (2011) *Dobruca Kırım tatar Ağzı Sözlüğü*, cilt. I - III, Köstence

MA’RUFOV, Zokir (1981) *O’zbek Tilining İzohli Lug’ati*, İkki Tomli, I tom (A - R), II tom (S - H), «Rus Tili» Nashriyoti, Moskva

ŞEMİ-ZADE, Eşref (1969) *Toğan qaya. Şiirler ve poemalar*, Ğafur Ğulâm adına Bediiy Edebiyat Neşriyatı, Taşkent

ŞEMİ-ZADE, Eşref (1994) *Közyaş divar*, “Tavriya” Neşriyatı, Aqmescit

Şevket ASANOV ve diğerleri (2010) *Rusça-Qırım tatarca Luğat*, Simferopol’, QCI «Qırım devoquvpedneşir» Neşriyatı

USEYİNOV, Seyran (2008) *Qırım tatarca-Rusça-Ukraince Luğat*, «Teziz» Neşriyat Evi, Aqmescit

### DOĞMADIĞI DİYARLARDA KENDİ BİLEŞENLERİNİ ARAYAN BİR YETİŞKİNİN ÖZNEL YOLCULUĞU

DR. H.C. Oya CANGÜLOĞLU\*

Yıl 2003. Makedonya’ya gelme fikri zihnimde dolaşan, göz ardı ettiğim bir heyecanı canlandırdı. Köklerine doğru yolculuğa uzanan bir insanın merakı, çekingenliği, umutsuzluğu ile bezeli bir doğuştu yaşadığım. Annem ve babam Ohrid’de doğdu ve büyüdü. Türkiye’ye yetişkin iki insan olarak göçtüler. Kişiliğimi şekillendiren insanca niteliklere annemin ve babamın anıları, yaşadıkları, büyüdüğü topraklara özlemleri sinmiştir. Makedonya yolculuğum bir anlamda annem ve babamın aktardıkları ile yüzleşmek, diğer yandan köklerime daha yakın olmak anlamı taşıdığından heyecanlı, sabırsız ve kaygılıyım.

Göç zorunlu ve programsızca gerçekleştiği için zaten var olan sıkıntılı durumu daha da katmerlendirir. Annem ve babam gelirken yanlarına neredeyse hiçbir şey alamamıştı. Her şey orada kalmıştı. Ama geride bıraktıkları bu topraklarda, siyasi gerekçeler ve o bölgedeki milliyetçilik akımlarının etkisiyle Türklere yaklaşım kötüleşmişti. Yıllardır hükmettiğimiz, Osmanlı İmparatorluğu'nun hoşgörüsü altındaki topraklarda Türkler artık istenmiyordu. Babamdan dinledim. Ruhunun iki halini bana anlattı. Bir yandan atalarının yaşadığı toprakları bırakmak istemiyordu. Anıları, emekleri, gelenekleri, dostlukları bu topraklara kazınmıştı. Diğer yandan, Türkiye Cumhuriyeti varken bu topraklarda gelecek yoktu. Çocuklar Türkiye'de doğmalı, dünyaya oradan açılmalıydı. Olası tüm zorluklara karşın göç etmeye değerdi. Yıllar sonra Ohrid'deyiz.

Üsküp'te küçük bir havaalanı var. Akşamın bulanık, kasvetli havasını içimde hissettim. Bu alanın askeri havaalanı olarak da kullanıldığını düşündüren çok sayıda askeri helikopter hangarların ağzında dinleniyor, kendi küçük yüreğindeki yeri büyük şehir beni bekliyordu. Yalnızca iki bagaj bandı, küçük ve bakımsız bir tuvalet, gülümsemeyen görevliler, denetimin olmadığı bir çıkış. Türkçeye aşina insanlar, taksi şoförü Nejat bir Bosnalı. Şehrin yaklaşık 30 km uzağında bir havaalanından yolculuğumuz 30 dakika sürdü. Ülkemizin 20 yıl öncesini hatırlatan, öğrenciliğimde yükümüzü yıllarca çeken kırmızı otobüsler, modelleri eskimiş ancak işlevlerini yerine getiren arabalar bizi karşıladı. İnsanlar ve araçlar trafik kurallarına uyuyorlardı. Küçük ancak temiz oluşuyla, İngilizce bilen gişe memuruyla, otobüslere binmeden biletimizi kontrol eden görevliyle ve misafirperver büfeci ile otogar beni etkiledi. Büfeci Türk kahvesi isteğimizi Makedonya kahvesinin çok benzer bir tadı olduğunu açıkladıktan ve bardak büyüklüklerini gösterdikten sonra kahvemizi getirdi. Otogarda memleketi anımsatan, biri kalkınca diğeri gelen Safir model, Türk malı otobüsler yalnızlığımızı paylaşıyordu. Otobüs zamanında geldi. Otobüs şoförü otobüsün her şeyi idi. Makedonya'nın başkenti 700 000 nüfuslu Üsküp şehrinde ayrılışımız uzun sürdü. Yoldan, yaklaşık 3 saat sürecek olan ağır yolcuğumuza eklenen insanlar oldu. Radyodan kulağıma dolan Makedonya ezgileri, konuşan ve kimi çekirdek çitleyen öğrenciler, hemen uyumak isteyen yorgun insanlar etrafımızı sarmıştı. Anılarımla dolu bu tabloyu sanki yalnızca iletişimin ötesinde yalnızlığı paylaşan bir oyuncak olan cep telefonları ve kişisel müzik çalarlar bozuyordu.

Yol boyunca bu uzak diyarda Ramazan'ın varlığını vurgulayan camilerin şerefe ışıkları içimi ısıttı. Uzun, yoran ve sıkıldığımız bir yolculuk oldu. Zihnim çocukluğumuzun seyahat aracı yolcu otobüslerinde, sık verilen molalarda, kimi klimasız ve otobüslerde sigara içmenin yasak olmadığı dönemlere uzandı. O zamanlar şikâyetimiz yoktu. Çocuk muyduk sadece yoksa kanaatkâr mıydık? Bilmiyorum. Ohrid'e varmadan önce Tetova, Gostivar ve Kırçova şehirlerini geçtik. Bu duraklar çocukluğumuzda sıkça kulağıma fisıldanan ezgilerin melodileri gibiydi.

Ohrid denizden 687m yükseklikte bir şehir. Ohrid gölü bir yanda Arnavutluk, diğer yanda Makedonya'ya sınırı olan büyük, şirin bir göl. Bu gölün çekiciliği ilk bakışta, gölde bulunan ve çok lezzetli olduğu dillerden düşmeyen "Pastımka" balığı (Forel) duru ve tatlı suyu ve geniş plaj olanaklarından kaynaklanıyor. Zamanın olağan akışını gözlemlerinizle zenginleştirdiğinizde 1379 yılında Osmanlı hâkimiyetine girmiş olan ve dokusundan isteseniz de atamayacağınız eski bir Türk ve İslam şehriyle karşılaşıyorsunuz. Camiler, Halveti Tekkesi ve mimari doku.

Sahil boyunca babamın çocukluğunu ve gençliğini geçirdiği, yüzdüğü, eğlendiği, sevdiği, üzüldüğü Sazlık mahallesinden geçiyoruz. Babamların yıkılmış olan evinin yerine yeni ve modern bir bina yapılıyor, inşaat gözlerimizin önünde. Babamın gözleri yaşlanarak aktardığı evleri, mahallesi, göl, arkadaşlıkları, hayatı gözümde canlandı. Ayrılışın zorunlu olduğu öte yandan özlemin mutlak olarak silinemediği bir belirsiz boşlukta hüznlendim.

Otobüs Ohrid garına geldiğinde bizi 38 yıldır görmediğimiz, uzun boylu, gösterişli, gözlüklü bir bey yaklaşarak ben "Mentor" diye karşıladı. Güleç yüzlü bu insan dayımın oğlu Mentor'du. Şehrin göbeğinden, Arnavut kaldırımları ile döşeli yollardan son olarak 5 yaşındayken gittiğim dayımın evine doğru yol alıyoruz.

Gözlerimi kapattım; akrabalarının yanında güneşte gözleri kamaşmış bir çocuk onların ayaklarının dibinde gölü seyrediyor... Evin üst katında Mira yengemin yaşadığı bölümde, balkona çıktığımda sanki aynı an gözlerimin önünde, yeniden beni o muhteşem cümbüşe davet ediyor.

Göl uçsuz bucaksız, dağlarla çevrili, heyecan ve merak uyandıran bir bilmece gibi gözlerimle arkadaş oluyor. Yakınında olduğunu öğrendiğim bir yanardağın yüksekte böylesine bir göl oluşumunda etkisi nedir diye düşünürken Mentor ağabey ile Soğuksu olarak adlandırılan mesire yerine ulaşıyoruz. Soğuksudan kaynaklanan suyun Ohrid gölünü beslediğini öğreniyorum. Bu kaynak ise yaklaşık 200 m yukarıda dağdaki bir başka gölden besleniyor ve suyunu ince bir dere ile

göle ulaştırıyor. Yine zihnim hayallerimi besliyor annem ve babamdan dinlediğim Soğuksu gezileri, kahvaltıları, çayları gözlerimin önünden geçiyor. Suyun kaynağından göle uzanan dere boyunca yöre halkı kayıklarını kıyıya çekmiş, küçük kulubeler kurulmuş, kimi kayığımlı..kışa hazırlama derdinde kimi az da olsa göle yolcu taşıma beklentisinde olan insanlar ilgimi çekiyor. Soğuksu kaynağının hemen yanında Pastımka balığının üretim çiftliği var. Mentor ağabey bu lezzetli balığın çok pahalı olmasına rağmen turistlerin yanısıra yöre halkının da vazgeçemeyeceği bir lezzet olduğunu sözlerine ekliyor.

Mira yenge küçük gülen gözleri, 80 yılı aşkın bir yaşamı sırtında taşıyan bir kadın. Dimdik, kalın gözlüklerinin ardında dikkatli, gür sesli, ayrıntıları önemseyen, düşünceli bir kadın. Ahşap kaplamalı evinin koltukları üzerinde “Animal Planet” kanalını izlerken heyecanlandığımı, bu kanalın müdavimi olduğumu hissediyorum. Evinde üç kedisi var, Sarca-Sneska ve Tigi. Kediler sabah güneşinin sıcaklığını koltukta ve yer minderinde iliklerine doğru çekerken balıkların yaşamıyla ilgili bir belgeye kendimi kaptırıyorum. Çocukluğumda yalnızca bize özgü sandığım geçmişin izleri, fotoğrafları konuklarla paylaşma geleneği Mira yenge aracılığıyla bana yeniden sunuluyor. Çekirdek ailemin, bir önceki kuşağın, kulağıma fısıldanan, haykırılan gerçeklerin izleri, önyargılarımı giderek silen, giderek içimi ısıtan bir renklilik ve hızla gözlerimin önünden akıyor. Ninemin ölümünde, babamın o gözü yaşlı, gözlüklerinin gizleyemediği derin hüznü ile bana aktardığı o beklenen ama acı haberin ardından çektiğimiz aile fotoğrafını Ohrid’de yeniden görmek beni derinden etkiledi. Annem 1973 yılında çekilmiş bu fotoğrafta genç, babam dik duruşlu ve ciddi, ben kıvrırcık sarı saçlı bir kız ve çok ciddi olan ağabeyim... Bu fotoğrafın bir fotoğraf stüdyosunda çekildiğini, sonra tüm uzaktaki akrabalara gönderildiğini hatırladım. Uzun aralarla akrabalarla paylaşılan anların izleri özenle yerleştirildiği yeni evini benimsemiş olmalı.

Aile üyeleri hafta içinde nasıl yoğun işleri olursa olsun hafta sonu öğlen yemeğini birlikte yerler. Gece arkadaşları ile hafta sonunu eğlenerek geçiren evin gençleri; Miroslava ve Denis geç sonlanan uykularından sonra ‘kuşluk’ olarak adlandırılan öğlen ile ikindi arasında yenilen yemekte bizimle birlikte oldu. İki de hukuk fakültesinde öğrenci. İki de az konuşuyorlar. Denis, Türkiye’yi ve İstanbul’u çok merak ettiğini ifade etti. Bir arkadaşı İstanbul’da yalnızca 3 gün geçirmiş ve şehrin büyüsünden günlerce kurtulamamış. Denis, Türkiye’ye duyduğu merakı gizlemekten çekinmedi.

Bir balkan şehrinde, köklerimin uzandığı şehirde, hikâyelerini sık dinlediğim, bir gün yadsımaya kalksam da izlerini dikkatli gözlerin mutlaka bulacağı bu şehirde yaşam gerekenlerle zenginleştiriliyordu. Olmasa da olacak hiçbir şey bu insanların yaşamlarında yer almıyordu. Temiz bir ev, basit bir yemek masası, zorunlu araçlar dışında hiçbir şeyin yer almadığı bir mutfak tezgâhı, elektrikli bir fırın, gerektiği kadar tabak ve çatal. Müzik için bir cd çalar, düz kare bir televizyon ve hoş ses üreten hoparlörler. Bir çorba, bir ana yemek, salata ve muhabbet. Ülkemizin nasıl bir tüketim çılgınlığı içinde olduğu gerçeğini, alıp da kullanamadığımız ürünlerle dolu evimizi, çocukluğumda kolayca hâkim olduğum ancak şu an benim üzerinde egemen içinde kaybolduğum eşyaları düşündüm. Bu çokluk içindeki kayboluşumuzun sebebi yalnızca organizasyon bilemememiz olabilir mi? Yoksa bir gün ve nasıl kullanacağımı tam düşünmeden aldığım ve sonra nerede ve nasıl olduğunu bilmediğim olmasa da olacaklar mı? Zihnim ardı ardına sorular soruyor ve ruhumu kimi zaman sıkıştırıyordu. Sanki yeniden O beden ve O ruh bir paylaşımın uzlaşmaz kardeşleriydi.

Kuşular benim için özel bir önem taşır. Ankara’da Kuşulu Park, az sayıdaki parklardan biridir. Kuşular temiz suları sever. Ohrid gölünde kuşular yüzüyor, onlar sanki her noktası duru bu suya herkesi davet ediyorlar. Sessizliği kimsenin bozmadığı bir göl kıyısında yürüyoruz. Uzaktaki çalgı seslerini duyabilmek için iyice kulak kabartmak gerekiyor, güneş batmak üzere ve yaşlı insanlar üşümeden evlerine gitmek için ayağa kalktı. Akşam geceye çalıyor. Üşüyoruz ve montumun yakalığını yukarı kaldırmak zorundayım. Her akşam, sıcak yaz akşamları dışında göl kenarında yapılan kısa mesafeli bir koşunun sağlığa olumlu katkısını düşündüm. Sonra Ohrid’de yaşamakla ile Türkiye’de küçük bir şehirde yaşamak arasında benzerlik kurdum. Küçük bir şehirde insan kendine daha çok zaman ayırabiliyor. Ancak insanların yaşamına giderek daha çok girmesi, özel yaşamının sınırlanması ve belki insanın boğulması sonucunu doğuruyor. Güzel bir şehir, ancak her an yaşanabilir mi?

İki ayrı Semavi dine ait iki mezarlık. Bir yanda Ortodoks diğer yanda Müslüman kabristanı yer alıyor. Dayımın mezarına ulaşmak güç olmadı. Üzerinde mavi bir çam dikilmiş, 1984 yılından bu yana büyümüş, serpilmiş, mavisi koyulaşmış ve heybetli. Dayım, Türkiye’yi ziyaretleri, anneme düşkünlüğü, sayfalar dolusu mektupları ve ani ölümü. Sigarasız duramayan dayım ve Mentor ağabeyin ziyaretleri sonrasında bir sigara yakarak babasının mezarına bıraktığını anlatmasını hüzünle dinledim.



Yüzyıllarca Osmanlı hâkimiyetinde kalmış bu şehirde Hristiyan varlığını vurgulamak için yüzlerce kilise yapmışlar. Milattan sonra 1200 yılında Kral Samuel Yunan saldırılarından Ohrid'i korumak amacıyla kaleyi inşa ettirmiş. Şehrin tepesinde yer alan bir kalenin eteğinde, hemen kıyısında bir kilise var. Bu kilisenin yanında Avrupa'nın ilk üniversitesi yer alıyor. Bu üniversiteyi Aziz Klement kurmuş. Ohrid'de sık anılan ve heykeli bulunan bir kutsal insan olarak adını sık olarak duyabiliyorsunuz. Bu üniversitenin hemen yanında hem Hristiyanların hem de Müslümanların değer verdiği ve ziyaret ettiği bir evliya türbesi bulunuyor. Osmanlı İmparatorluğu döneminde bu üniversite imarethane olarak kullanılmış ve burada yoksullara yıllarca yardım edilmiş. Dar Ohrid sokaklarından şehrin merkezine doğru inerken özellikle yazın çok aktif olan açık hava tiyatrosunu görmek mümkün. Temmuz ve Ağustos aylarında uluslararası Ohrid Festivali var. Burada birçok sanatçı konser vermiş. Son olarak José Carreras burada sahne almış. Sokaklarda Osmanlı evleri tarzlarını koruyor ve bir kısmı müze olarak ziyaret edilebiliyor. Bu görüntü bana ülkemde Safranbolu'yu anımsattı. Ohrid Maratonu yazın Aziz Naum ile Ohrid arasında yapılıyor, 30 km'lik uzaklığı ancak güçlü insanların geçebileceğini, tatlı suyun kaldırma gücünün azlığını ve yüzmenin güç olabileceğini düşündüm.

Amcam 85 yaşında bir insan olarak evine ziyarete gittiğimizde merdivenlerden yanımıza doğru inerken hafif kamburu, ağır yürüyüşü, zayıflamış bedeninde öne çıkmış mavi gözleri, kısa sürede olsa yaşlı olan gözleri ile beni etkiledi. İftar yemeğini amcamlarda yedim. Ailelerinde yaşadıkları önemli hastalık haberleri aldım.

Annemiz ve babamızdan bize kalan mal varlığımızın akibetini öğrenmek zor oldu. Kalın kaplı defterlerin ardında, zor ulaşılan kayıtların bunalmışlığında ve umutsuzluğunda boğulacağız sandık. Bize ait olan ama şu an kullanamadığımız varlıklar için hüznüldük.

Ohrid sokaklarında, pazarın kurulduğu meydanlarda bir kasaba pazarında yaptığımız alışverişleri hatırladım. Yol üzerinde tekke ziyaretimizde bir önceki tekke şeyhinin modern Hristiyan eşi ile muhabbetten keyif aldım. Şehlik dinsel vasfının ötesinde bir ahlaki kavram olarak algılanıyormuş, bir müslüman şeyh bir Hristiyan kadınla evlenebiliyor ve saygınlığını adaleti ile sürdürülebiliyormuş. İlgimi çekti.

Çocukluğumda özen gösterdiğimiz iade-i ziyaret geleneği Ohrid'de tüm canlılığıyla yaşıyor. Ziyaretimize gelenler iade bekledi biz de ziyaret ettiklerimizden iade aldık. İade-i ziyaret geleneği yaştan bağımsız insan varlığına saygı duyan bir temelle işliyordu. Sonbaharda azalmış müşterilerine karşın özeni yitirmeyen küçük restoranlarda tarihsel mekanlarda yediğimiz akşam yemeklerinden çok keyif aldım.

Ohrid'i tanımlayan bir kitap, Ohrid şarkıları içeren bir müzik diskisi, birkaç küçük hediye eşyası alışverişimizi oluşturdu.

Dönüş yolculuğu daha farklı duygularla gerçekleşti. Merak ettiğim, gizli kalsa da özlemim olan bu kökenimi oluşturan şehri artık daha çok seviyorum. Az ile yetinen insanların şehrinde annemin, babamın izlerini, yaşadıkları topraklara bıraktıkları kokuları hissedebiliyorum. Bu topraklar yüzyıllardır burada yaşamış insanların her birinden, burada varlığını sürdürmüş tüm uygarlıkların geleneklerinden ve doğanın o eşsiz armağanlarından izler taşıyor. Mutluyum çünkü benim gibi birçok Türk insanının kökenini oluşturan bu toprakları ziyaret etme imkânı buldum.

Yıl 2022, bu defa oğlumla bir balkan gezisinde ismi 2019 yılında Kuzey Makedonya olarak değiştirilen ülkenin Ohrid şehrine yeniden geldim. Mentor ağabeyi kaybetmiştik. Ardından Mira yengeyi... Bu dünyada yaşanacak acılardan herhalde en büyüklerinden birini evlat acısını da tatmıştı o bilge kadın. Dayımın oğlu Mentor ağabeyin eşi Jagoda ile özlem giderdik. Halen Mentor ağabeyin yasını tutuyordu. Yine, yeniden sıcacık bir ev sahipliği. lezzetli yemekler. Dinlendik. Ardından Süreyya dayımın, Mira yengemin ve Mentor ağabeyin kabrini ziyaret ettik. Duygularım karmakarışık... Mentor ağabey, Ohrid'de hem Müslümanlar, hem de Makedonlar tarafından sevilen bir doktordu. İyi bir radyolog. Tarz bir adam. Nurlar içinde yat ağabeyciğim...

Gölün kokusu deniz gibi. Ben mi yanılıyorum? Bilmiyorum. Avrupa'nın en yaşlı gölü olmasının yanı sıra en derin gölü de. Dünyadaki emsali birkaç yerde olan göllerden bir tanesi. Bolivya Tikikata gölü ve Baykal gölü bunlar arasında. Volkanik bir krater göl. Göl kenarında iskeleye kadar yürümek, yavaş yavaş, dinlenerek yürümek. Yaşanmış yeniden yaşamak ve sanki yeniden yaşayacakmış gibi olmak.

Elinde sigarası ile yolda birini görmek zor. Ama kafe ve restoranlarda sigara içen sayısı çok. Dikkatimi çeken sokaklarda poliste yok. Şehir sakin. İnsanlar saygılı. Yaya her zaman öncelikli. Türkçe kelimeleri arada da olsa duymanız mümkün.

Yıllar öncesine uzanan ve bu yazının ilk satırlarında aktardığım izlenimlerin ötesinde duygularım neydi? Bu soruyu yeniden kendime sordum. İlk geldiğimde zihnimde yer etmiş ancak somutlaşmamış bir diyarı canlı canlı hissetmiş ve dokunmuştum. Yaşamıştım. Şimdi; kaybedilenler, kaybettiklerimiz, ilerleyen yaşım, değişen ve dönüşen hayat algılarımlayım. Eskisi kadar hüznü değilim, eskisi kadar umutsuz da. Akıp geçen zamanın içinde belki de hamurumu oluşturan her kesişmeyi, her yaşantıyı, her insanı ve duyguyu özümsemem. Başka topraklarda bir hayatı hiç özlemedim. Gözlerimi kapattığımda bu coğrafyada, vatanımda, milletimle birlikte, kültürel zenginliğimizi özümseyerek yaşamaktan memnunum. Bir yandan göç etmenin kişi ruhu üzerindeki derin sıkıntılarını düşünüyorum. İçim burkuluyor. Diğer yandan vatanımda, Atatürk'ün kurduğu Cumhuriyetimizde yaşamaktan gurur duyuyorum. Ben göç etmiş bir ailenin, bu süreci iniş ve çıkışıyla yaşamış evladıyım. Soluk alırken içime çektiğim havadan, içtiğim sudan, gözümün önünde yeşeren topraktan, bahar gelince açan çiçekten ya da solup dökülen yapraktan haz alıyorum. Bu durumu önemsemiyorum. Her geçen gün dönüşen, nasıl dönüştüğünden ziyade ortaya çıkan yeni varlıkla yüzleşen ve barışan bir insan olmak istiyorum. Şükürümü, başışlamalarımı, sabrımı, umutlarımı kalan zamana katmak istiyorum. Tüm yitirilen zamanları ve her duyguyla dolu olmasını dilediğim gelecek zamanı şefkat ve umutla kucaklıyorum.

## **AŞK VE HASRET KONULU ANADOLU VE TELAFER TÜRKÜLERİNİN DİL VE MÜZİK BAKIMINDAN İNCELENMESİ**

**Dr. Ömer TÜRKMEÑOĞLU**

### **ÖZET**

Bir toplumun kültürel zenginliği, o toplumun yaşadığı coğrafyanın tarihi ile doğrudan bağlantılıdır. Anadolu'nun köklü bir tarihe sahip olması, aynı zamanda kültürel çeşitliliği ve zenginliği de beraberinde getirmiştir. Anadolu'da yaşamış her medeniyet bir iz bırakmış ve Türkiye'nin kültürel zenginliği sınırları aşmıştır. Bu duruma en iyi örneklerden birisi de yıllardan beri kimliklerini korumak için mücadele eden Türkmenlerin şehri Telafer'dir.

Türkülerimiz, yüzyıllar boyunca insanlarımızın acılarını, sevinçlerini, sosyal olaylar sonucunda oluşan duygu ve düşüncelerini günümüze kadar getirmiştir. Yüzyıllar öncesinde yaşanan duygu ve düşüncelerin, günümüzde en sade biçimiyle anlaşılabilmesi için, türkülerin edebi ve müzikal açıdan incelenmesi önem arz etmektedir.

Halk edebiyatı, Anadolu'da olduğu gibi Telafer bölgesinde de ağırlıktadır. İnsanoğlunun yaşadığı tüm duyguları sonraki kuşaklara aktarmasında büyük rol oynayan halk edebiyatı ve müziğinin Anadolu'da olduğu gibi Telafer'in kültür ve sanat tarihinde de önemli bir yeri vardır.

Halk müzikleri, edebiyat ürünleri ile ahenk içerisinde kullanılarak, tüm dünyada yüz yıllardan beri yaşayan insanların sesi olmuştur. Türküler vasıtasıyla, insanların yaşadığı duygular sonucunda dillerine dökülen nağmeler, yöreden yöreye farklılık gösteren karakteristik ezgi yapıları ile günümüze kadar ulaşmıştır.

Tarama yöntemiyle seçilecek Aşk ve Hasret konulu Anadolu ve Telafer Türküleri doküman incelemesi yöntemi kullanılarak dil ve müzik yönünden incelenecektir. Araştırmanın sonucunda incelenen türkülerin benzerlik ve farklılıkları değerlendirilecektir. Bu inceleme, iki kültürün etkileşimini anlamamıza ve Türk halk müziğinin evrensel özelliklerini daha iyi kavramamıza yardımcı olacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Türküler, Anadolu, Telafer, Türk dili

Aşk ve Hasret türkülerini incelemeye önce Telafer ve edebiyatı hakkında bilgi verilmesi gerekmektedir. Telafer, Musul iline bağlı bir ilçe olup, şehrin batısında yer almaktadır. Türkiye, Suriye ve Irak üçgeninde bulunan Telafer, Irak'ın ve Orta Doğu'nun en büyük ilçesidir. Tamamı Türkmenlerden oluşan ilçenin nüfusu yaklaşık 500.000 civarındadır.

Telafer adının kökeni ile ilgili çeşitli kaynaklarda farklı görüşler bulunmaktadır. Telafer adı, “Tel” ve “Afer” kelimelerinin birleşiminden oluşmaktadır. Ortaçağ İslam dünyasının çeşitli bölge ve ülkelerinde "Tel" kelimesiyle başlayan ve hâlâ aynı isimle tanınan birçok yer ismine rastlamak mümkündür (Bakır ve Pekin, 2019, s. 13).

Nilüfer Bayatlı'ya göre Ortaçağ kaynaklarında Tel-E Ağber, Tel-Affer, Tel Ya'fer şeklinde geçen Telafer; Tel (Tepe) ve Ağber (Toprak, Boz) sözcüklerinden oluşmaktadır. Muhtar Türkmen'e göre ise Tel Avar yani Avar Tepe olarak Abbasiler zamanındaki Türk boylarından kalmadır (Bakır ve Pekin, 2019, s. 14).

Osmanlıca sözlüklerde “toprak, yer, arz ve ekin sulama vakti evveli” gibi anlamlara gelen Afer, Bayatlı'nın dediği Toprak Tepe anlamını kuvvetlendiriyor (Bakır ve Pekin, 2019, s. 14).



**Telafer Kalesi**

36° 23' kuzey paraleli ile 42° 27' doğu meridyeninde yer alan Telafer, Irak'ın kuzeybatısındaki Musul merkezli Ninova Eyaleti'ne bağlı bir ilçedir. Tarihî Musul-Sincar Yolu üzerinde bulunan Telafer Musul'a 70, Sincar'a 55 km. uzaklıktadır. Suriye sınırına olan uzaklığı 65, Türkiye sınırına olan uzaklığı ise 85 kilometredir. Şehir merkezi kuzey ve doğu tarafındaki Sâsân Dağı ve Zammar Dağı (Cebel-i Zimber) eteklerindeki Süsen Kıraçlarıyla sarılmış, güney tarafı bağlık, batı tarafı ise düzlük/ovalık olan bir coğrafyadadır. Kala, Saray, Hasanköy, Kadisiye, Çolak, Muallimîn, Talya, Çelebler ve Kefe gibi mahallelerinde yer aldığı 18 mahalleden oluşan Telafer aynı zamanda 4.453 km<sup>2</sup>'lik bir ilçe merkezi. Merkeze bağlı 3 nâhiye bulunuyor; Zemar (Zammar), Rebia ve İyâdiye (Bakır ve Pekin, 2019, s. 15).



**Irak Haritasında Telafer**

11'inci yüzyıldan bu yana bir Türk kenti olan Telafer'in nüfusunun tamamı Türklerden oluşmaktadır. İlçe merkezinde 350.000, köylerinde 100.000 olmak üzere 450.000 Türkmenin yaşadığı Telafer, Musul iline bağlı ve dünyanın en büyük ilçelerinden biridir. Nüfusunun büyük bölümü Sünnî, kalanı Şii ve Bektaşî'dir. 200'den fazla köyü bulunan Telafer, Musul'dan 70 km, Türkiye'den 85 km, Suriye sınırından 70 km. uzaklıktadır. Nüfus bakımından ülkedeki 18 vilayetin 10'undan daha büyüktür (İnt 1).

Telafer, Orta Doğu'nun en stratejik noktalarından birinde bulunması, zengin yeraltı kaynaklarına sahip olması ve konumu nedeniyle, tarih boyunca birçok devletin sınırlarına katmak istediği bir coğrafyada yer almaktadır. Bu nedenle Telafer, çoğu coğrafyada görülmeyecek kadar köklü bir tarihe sahiptir.

Edebiyatı ise Telafer Türkmen ağzının en önemli özelliği, Anadolu'nun çeşitli bölgelerinde görüldüğü gibi, konuşma dilinin yazı dilinden farklı olmasıdır. Bu ağız, sadece konuşma dilinde ve folklorik metinlerde halk şiiri, hoyrat, atasözleri, masallar ve tiyatro gibi sözlü gelenekte kullanılmaktadır. Resmi yazışmalar ile sesli ve görüntülü medya araçlarında ise, Türkiye Türkçesi kullanılır. Telafer Türkmenlerinin ağzı bu yönleriyle ağızlarına en yakın olan Azerbaycan Türkçesine göre farklılık gösterir. Azeri kökenli olan Irak Türkmen ağzına Türkmençe denmektedir. Türkmençe, Türkiye Türkçesi ağızlarından biri olmasına rağmen, Irak'ta siyasi nedenlerle bu ağza Türkmençe denilmektedir. Bu terim hukuk alanına girerek Irak Anayasası'nda da kullanılmıştır. Ne yazık ki bu olumsuz siyasi yaklaşımın farkında olmayan bazı Türkmen yazarlar, yazılarında hatalı bir şekilde "Türkmençe dili" ifadesini kullanmaktadırlar (Bayati, 2017, s. 33).

Araştırmalarımız sonucunda Telafer edebiyatı ile ilgili az sayıda kaynak olduğu göze çarpmaktadır. Var olan kaynaklar incelendiğinde, Telafer edebiyatının, Irak Türkmen edebiyatı içerisinde çok önemli bir yeri olduğu görülmekte, özellikle edebi türler arasında şiir bakımından daha öne çıkmaktadır.

Telafer Türkmen Edebiyat tarihine baktığımızda, Derviş Hüseyin'den önce tarihi ve yazarları belli olmayan şiirler ve kasideler olmasına rağmen, günümüzde çok fazla yazılı kaynak ve belge bulunmamaktadır. Bu nedenle Derviş Hüseyin ve Felekoğlu, Telafer Türkmen edebiyat tarihinin ilk şairleri olarak bilinmektedir.

### 1.1.TELAFER AŞK TÜRKÜLERİNİN ANADOLU AŞK TÜRKÜLERİ İLE EDEBİ OLARAK İNCELENMESİ

Bu kısımda incelenecek olan türküler Sivas Şarkışla yöresine ait Aşık Veysel'in "Güzelliğin On Par Etmez Türküsü" ile Telafer yöresine ait "Aşk elinden Yandı Canım" isimli eserlerdir.

#### Güzelliğin On Par Etmez Türküsünün Sözleri:

Güzelliğin on par'etmez  
Şu bendeki aşk olmasa  
Eğlenecek yer bulaman  
Gönlümdeki köşk olmasa

Tâbirin sığmaz kaleme  
Derdin dermandır yâreme  
İsmin yayılmaz âleme  
Âşıklarda meşk olmasa

Kim okurdu kim yazardı  
Bu düğümü kim çözerdi  
Koyun kurt ile gezerdi  
Fikir başka başk'olmasa

Güzel yüzün görülmezdi  
Bu şak bende dirilmezdi  
Güle kıymet verilmezdi  
Âşık ve maşuk olmasa

Senden aldım bu feryâdı  
Bu imiş dünyanın tadı  
Anılmazdı Veysel adı  
O sana âşık olmasa

Nazım Biçimi: Türkü

Nazım Birimi: Dörtlük

Birim Sayısı: 5 Dörtlükten oluşmuştur.

Ölçü: 4+4 = 8'li Hece Ölçüsü Vardır

Kafiye şeması: abcb/dddb/eeeb/fffb/gggb şeklindedir.

Türkünün sözleri incelendiğinde çoğunlukla mısra sonlarında tam kafiye bulunduğu görülmektedir. Şiirde ses, kelime ve dize tekrarları ile kafiye ve redifler ile ahenk sağlanmıştır.

### **Aşk Elinden Yandı Canım İsimli Telafer Türküsünün Sözleri:**

Aşk elinden yandı canım yara bilmem neyleyim  
Kesilip sabrım kararım çare bilmem neyleyim  
Bir yanımda kanlı düşman bir yanımda tanı halk  
Ara yerde kalmışam ben ara bilmem neyleyim  
  
Ne deyim o cenneti hükmüm ona revan değil  
Taze gülşenler açılmış derebilmem neyleyim  
Karşımızda iki hakim biri dilli biri ker  
Dillinin verdim cevabın kere bilmem neyleyim  
  
Yiğidem öldürseler dostun yolundan dönemem  
Dostumu dara çekipler dara bilmem neyleyim  
Yar vücudun pare pare yare çare kılsalar  
Yaralardan kanlar akar sarabilmem neyleyim

Nazım Biçimi: Türkü

Nazım Birimi : Dörtlük

Birim Sayısı : 3 Dörtlükten oluşmuştur.

Ölçü: 8+7 :15'li hece ölçüsü vardır.

Kafiye Şeması: aaba/cada/eafa/ şeklindedir.

### **TELAFER HASRET TÜRKÜLERİNİN ANADOLU HASRET TÜRKÜLERİ İLE EDEBİ OLARAK İNCELENMESİ**

Bu kısımda incelenecek olan türküler Telafer yöresine ait “Gurbet Elde Ana Dostun Nesi Var” türküsü ile Pir Sultan Abdal’a ait “Gurbet Elde Bir Hal Geldi Başıma” İsimli türkülerdir.

#### **Gurbet Elde Bir Hal Geldi Başıma İsimli Türkünün Sözleri:**

Gurbet elde bir hal geldi başıma  
Ağlama gözlerim mevla'm kerimdir  
Derman arariken derde düş oldum  
Ağlama gözlerim mevla'm kerimdir

Hüma kuşu yere düştü ölmedi  
Dünya sultan süleyman'a kalmadı  
Dedim yara gidem nasip olmadı  
Ağlama gözlerim mevla'm kerimdir

Kağıda yazarlar ufak yazılar  
Anasız olur mu körpe kuzular  
Derdi yüreğinde olan sızılar  
(yürek yaralıdır ciğer sızılar)  
Ağlama gözlerim mevla'm kerimdir

Abdal pir sultan'ım böyle buyurdu  
Ayrılık donların biçti geydirdi  
Ben ayrılmaz idim felek ayırdı  
Ağlama gözlerim mevla'm kerimdir  
Nazım Biçimi: Koşma

Nazım Birimi : Dörtlük

Birim Sayısı : 4 Dörtlükten oluşmuştur.

Ölçü: 6+5:11'li hece ölçüsü vardır.

Kafiye Şeması: abcb/dddb/eeeb/eeeb şeklindedir.

### **Gurbet Elde Garip Dostun Nesi Var Türküsünün Sözleri:**

Gurbet elde garip dostun nesi var  
Bir tek oda bir saz bir çantası var  
Gün batanda garip dostun yası var  
Gün batanda dostun sessiz yası var  
Vetan tekin şirin olmaz bir diyar

Akşam olur sazı alır eline  
Dertli dertli çalır ağlar halına  
Gülür ağlar hayaldaki yarına  
Bir gün iki olmayacak bir diyar

Bu diyarda garip meni bildiren  
Çok ağladıp meni biraz güldüren  
Ayrılığı meni sağ sağ öldüren  
Bir anadır bir babadır birde yar

Nazım Biçimi: Koşma

Nazım Birimi : Dörtlük

Birim Sayısı : 2 Dörtlükten 1 Beşli mısradan oluşmuştur.

Ölçü: 6+5:11'li hece ölçüsü vardır.

Kafiye Şeması: aaaab/cccb/dddb şeklindedir.

### **1.3.TELAFER TÜRKÜLERİNİN ANADOLU TÜRKÜLERİ İLE MÜZİKAL OLARAK İNCELENMESİ**

#### **Güzelliğin On Par Etmez:**

Hüseyini makam dizisinde yazılan bu türküde donanımda si iki koma bemol parça içinde ise fa üç koma diyez kullanılmıştır. Ölçü sayısı, 4/4'lüktür.

Karar sesi la(düğah)'dır. Aynı söz ve söz grupları farklı ritmik kalıplarla kullanılmış, sekilemeler yapılmıştır Makamı Hüseyini makamıdır. İnici - Çıkıcı seyir özellikleri gösterir. Parça içerisindeki ses genişliği ise 8 sestir. Parça içerisindeki en tiz ses sol(gerdaniye) perdesidir.

### **Aşk Elinden Yandı Canım:**

Hüseyini makam dizisinde yazılan bu türküde sadece donanımda si için koma bemolü kullanılmaktadır. Ölçü sayısı, 4/4'lüktür.

Karar sesi la(düğah) perdesidir. Eser makamın güçlüsünden mi (hüseyini) perdesinden seyre başlamaktadır. İnici-çıkıcı seyir özellikleri göstermektedir. Parça içerisindeki en tiz ses hüseyini perdesi en pest ses la düğah perdesidir. Parça içerisindeki ses genişliği ise 5 sestir.

### **Gurbet Elde Bir Hal Geldi Başıma:**

Hüseyini makam dizisinde yazılan bu türküde donanımda si için koma bemolü fa için bakiye diyeze kullanılmaktadır. Ölçü sayısı, 4/4'lüktür.

Karar sesi la düğah perdesidir. Eser karar sesi ve çevresinden seyre başlamakta incici-çıkıcı seyir özelliği göstermektedir. Parça içerisindeki en tiz ses tiz segah perdesi, en pest ses ise la düğah karar perdesidir. Eserin parça içerisindeki ses genişliği 10 sestir.

### **Gurbet Elde Ana Garip Dostun Nesi Var:**

Hüseyini makam dizisinde yazılan bu türküde donanımda si için koma bemolü görülmektedir. Parça ses sahası dar olmasına karşın parça içerisindeki hüseyini perdesi üzerindeki vurgulardan kaynaklı olarak parça hüseyini makamındadır. Ölçü sayısı, 4/4'lüktür.

Karar sesi la düğah perdesidir. Eser karar sesi ve çevresinden seyre başlamakta ve direkt hüseyini perdesine yönelmektedir. İnici-çıkıcı seyir özelliği göstermektedir. Parça içerisindeki en tiz ses hüseyini perdesi iken en pest ses la düğah perdesidir. Eserin ses genişliği 5 sestir.

## **SONUÇ**

Eserler incelendiğinde Telafer aşk ve hasret türkülerinin Anadolu aşk ve hasret türküleriyle edebi ve müzikal anlamda benzerlikleri ortaya çıkmaktadır. Eserler edebi olarak incelendiğinde günümüzde Irak sınırları içerisinde bulunan Telafer yöresinin bir Türkmen kenti olması sebebiyle Telafer türküleri ile Anadolu halk türküleri her şeyden önce dilsel olarak neredeyse aynıdır. Her iki bölgenin eserleri incelendiği zaman ezgilerin sözlerinin yalın bir Türkçe barındırdığı görülmektedir. Her iki bölgenin halk türkülerinin sözlerindeki içerik hasret ve aşk konuları benzer şekilde işlenmiş olduğu görülmektedir.

Aynı zamanda Telafer türkülerinin benzer hece ölçüleri redif ve kafiyeleri ve dörtlük halindeki halk edebiyatı kurallarına uygun bir şekilde sözlerinin bulunması Anadolu halk ezgileri ve edebiyatıyla paralellik göstermektedir. Örnek olarak sözleri Pir Sultan Abdal'a ait olan "Gurbet Elde Bir Hal Geldi Başıma" isimli Erzurum yöresine ait halk türkümüz ile Telafer yöresine ait "Gurbet Elde Ana Garip Dostun Nesi Var" isimli türkülerin her ikisinde Koşma türüne ait aynı hece ölçüsünde yazılmış olması söylenebilir.

Karşılaştırılan ezgilerin benzerlikleri aynı zamanda müzikal olarak incelendiğinde de gözükmektedir. Hem hasret hem de aşk türküleri incelendiğinde ölçü sayısında makam yapısında ve seyir yapısı olarak her iki bölgenin halk türkülerinin paralellik gösterdiği görülmektedir.

Farklılık olarak ise Telafer yöresinin incelenen türkülerinin 5 sesi aşmayan ses sahası göze çarpmaktadır. İncelenen her iki türkünün de en tiz hüseyini perdesine en pest ise düğah perdesine indiği görülmüştür. Karşılaştırılan Anadolu türküleri ise 7 sesin üzerinde ses genişliklerine sahiptir. Aynı zamanda kafiye şeması olarak farklılıklar görülmekte ve bazı Telafer türkülerinin 15'li hece ölçüsünde yazıldığı görülmektedir. Anadolu halk ezgilerinin şiirleri incelendiğinde bu büyüklükte hece ölçüsüne sahip bir halk şiiri görülmemektedir.

## **KAYNAKLAR**

Bakır, A. ve Pekin, S. (2018). Irak Türkmenlerinin Mazlum Şehri Telafer (Şehrin Modern Tarihi ve Kültürüne Bakış). *Oğuz-Türkmen Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 64-116.

Bakır, A. ve Pekin, S. (2019). Anahatlarıyla Türkmen Şehri Telaar'in Tarihsel Geçmişi. *Oğuz-Türkmen Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 10-51.

Bayati, A., İ., N. (2017). *Telaar Türkmen Ağzı (İnceleme-Metin-Sözlük)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

## IRAKTAN TÜRKİYE ÜNİVERSİTELERİNE GELEN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKİYE TÜRKÇESİ ÖĞRENİMLERİNDE KARŞILAŞTIKLARI PROBLEMLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

**Rasim ÖZYÜREK\***

Sayın okurlarım değerli akademisyenler konuya geçmeden önce, ana dili, ikinci dil ve yabancılara Türkçe öğretim konularında kısa bir açıklamalar yaptıktan sonra Iraklı lisans öğrencilerinin Türkiye Türkçesini (yabancı dil olarak) öğretiminde karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri üzerinde duracağız. Her insan, ait olduğu toplumun bir parçasıdır. Dünyada her çocuk annesinden doğduğu ve büyümeye başladığı çevrede önce annesinden, sonra yakın çevresinden konuşulan dili edinir. Biz bu dile, "ana dil" diyoruz. Yukarıda da belirttiğim gibi çocuk ana dilini, genellikle anne, baba ve yakın aile çevresinden öğrenir. Daha sonraları ise ilişki kurulan kişi ve çevredeki kişilerle geliştirmeye başlar. İkinci Dil İnsanlar, toplumlar ve uluslararası kişisel, kurumlar arası ve devletler seviyesinde çeşitli ilişkiler iletişimlerde bulunmaktadır. Bilim, siyaset, askerlik, eğitim, turizm, kültür, sanat, ticaret ve iletişim alanlarındaki bu ilişkilerin sağlıklı olarak yürütülebilmesi için ana dilden başka uluslararası dillerin öğrenilmesi de gerekmektedir.

Bir yabancı dil öğrenmek yeni bir insan olmaktır. "İnsan hangi dili biliyorsa, bu yabancı dil yabancı uyruklular için Türkçe de olabilir. Artık onun parçası ve onun değeri haline gelecektir. Dolayısıyla o dilin ulusunun kültürünü sevecek ve övecektir." (Gülay, 1988:34) Şimdi ana dilden başka Yabancı Dil Öğrenimi nedir, nasıl öğretilmeli, nasıl olmalıdır? Sorusuna bir yanıt arayalım. Yabancı uyruklu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenimleri, o yabancı uyruklu öğrencilerin ana dilleri dışında başka bir dil ve kültürle tanışması demektir. Her insan yabancı dil öğrenirken zaman zaman da bu yeni dilin çok zor olduğunu öğrenemeyeceği korkusu içine girer. Öğrenemeyeceğini düşünür. Burada görev yabancı dil olarak Türkiye Türkçesini öğreten öğretim elemanlarına düşmektedir. Öğretim elemanlarının da Türkçe öğretiminde dört temel beceri yanında, dilbilgisi, metot ve tekniklerini dil öğretiminde teknolojiyi kullanması, öğrencilere kullandırılması konusunu çok iyi bilmeleri gerekiyor. Üniversitelerimizde, Türkçe öğrenmek isteyen yabancı uyruklu Iraklı lisans öğrencilerine Türkçe öğretiminde daha başarılı olmaları için teknoloji ve bu teknolojiyi kullanmanın ne kadar önemli olduğunu unutmamak gerekir. Bu dili öğreten öğretim elemanlarının derslerinde teknolojiyi kullanabilmeleri çok önem arz eden bir konudur. Bugün Türkiye'de üniversitelerimizde Türkçe öğreten öğretim elemanları, bu mekânlarda okuyan yabancı uyruklu Irak üniversitelerinden Türkiye üniversitelerine yüksek öğrenimlerini Türkiye Türkçesiyle tamamlamak için gelen lisans öğrencilerine Türkiye Türkçesi öğretimlerinde dersin konusuna göre teknolojiyi kullanma, kullandırmaları dil öğrenim yönünden önemlidir.

Türkiye üniversitelerinde Türkiye Türkçesi öğretimi bölümlerinde lisans bölümlerinde okuyan Iraklı yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin Türkiye Türkçesi öğrenim sürecinde bazı problemlerle karşılaşmaları oldukça normaldir. Türkiye Türkçesi ve diğer Türk lehçelerinden farklılık gösterebilmektedir. Dilbilgisi kuralları, konuşma, yazma, okuma, dinleme gibi dört temel beceride, kelime dağarcığı ve telâffuzda yazmada, okumada, konuşmada ve dinlemede öğrenciye özgü yaklaşımda ikinci yabancı dili kullanımında, kültürel duyarlılık, öğrencilerin derse aktif katılmamaları, günlük hayat uygulamalarında, öğrencilerde motivasyonun artıramadığını, iletişim becerilerinin geliştirilemediğini, kültür paylaşımlarında görsel ve işitsel materyalleri kullanmada zorluklarla karşılaştıkları görülmektedir. Biz bu çalışmamızda Türkiye üniversitelerine gelen Iraklı lisans öğrencilerinin (yabancı uyruklu) Türkiye Türkçesi öğrenimlerinde karşılaşılabilecekleri problemler ve çözüm önerileri üzerinde duracağız.

**Problem Cümlesi:** Yabancı uyruklu Iraklı lisans öğrencilerine Türkiye üniversitelerimizde Türkiye Türkçesi hazırlık Türkçesi öğretiminde öğrencilerin derslerde karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri nelerdir?



### **Alt Problemler:**

Iraklı yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde Türkçe öğreten öğretim elemanları ve Türkiye Türkçesi dersleri alan öğrenciler derslerinde konularını işlerlerken dört temel beceriyi istenilen düzeyde kullanabiliyorlar mı?

Öğrenciler yazma, konuşma, okuma, dinleme dilbilgisi, imlâ kuralları öğretiminde yaptıkları hatalar nelerdir?

Ayrıca derslerin öğreniminde teknolojiyi kullanabiliyorlar mı? Öğrenciden, öğretim elemanından, görsel ve işitsel araçları kullanamamalarından mı? Bu alt problemlere yanıt aranacaktır. Çözüm önerileri getirilecektir.

### **Araştırmanın amacı:**

Bu çalışmanın amacı, Iraktan Türkiye üniversitelerine yüksek öğrenimlerini tamamlamak için gelen lisans öğrencilerinin ikinci dilin (Türkiye Türkçesi) gelişmesi ve yaygınlaşması, kullanımı ve yabancılara Türkçe öğretiminde Türkiye Türkçesini kullanımının ve bu kullanım seviyesini araştırmaktır. Farklı öğrenme ortamındaki gelişmeler ışığında, derslerde konuların öğretimi için öğrenci ve bu dili öğreten öğretim elemanlarının ne derece işitsel, görsel teknolojik özelliklerin önemini kullanmaları konusunu tartışmaktır. Türkiye Türkçesi öğretiminde sorunlara dikkat çekilebiliyor mu? Bu sorunlara çözüm önerileri bulunması amaçlanmaktadır.

### **Araştırmanın önemi:**

Iraklı lisans öğrencilerine (yabancılara) Türkçe öğreten ülkemiz üniversitelerinde görev alan öğretim elemanları, öğrencilerin eğitim ve öğretimde derslerde Türkiye Türkçesini kullanmalarında günden güne hızlanmaktadır. Son yıllarda Iraklı lisans öğrencilerinin eğitim ve öğretimde Türkiye Türkçesinin derslerde ne derece kullandıkları kullanmaları yönünden bu çalışma son derece önemlidir. Yapılan bu araştırma bu yönüyle çok önem arz etmektedir.

### **Sayıtlar :**

1.Yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarının yeterlikleri ölçülebilir durumdadır.2.Bilgi toplama aracına verilen yanıtlar gerçeği yansıtmaktadır.

### **Sınırlılıklar:**

1.Araştırma ulaşılabilen katılımcılarla sınırlıdır. Öğrenci, öğretim elemanları, programlar uygulanan metot ve teknikler ve öğrencilere okutulan Türkçe öğretimi ile ilgili kitaplarla sınırlıdır.

2.Araştırma yabancılara Türkçe öğretimi için Türkiye Türkçesi öğrenen lisans öğrencilerle ve üniversitemizde Türkiye Türkçesi öğreten öğretim elemanlarıyla sınırlıdır.

### **Araştırmanın Yöntemi:**

Bu araştırma mevcut olan durumu saptamak için yapılan bet imsel bir çalışmadır. Derslerin eğitimi ve öğretiminde teknolojik aletler doğru kullanıldığında derslerin eğitimi ve öğretimine büyük katkısının olduğu muhakkaktır.

Öğrenme Ortamı: Derslerin yapıldığı fiziksel veya çevresel faktörler, öğrenme sürecini etkileyebilir.

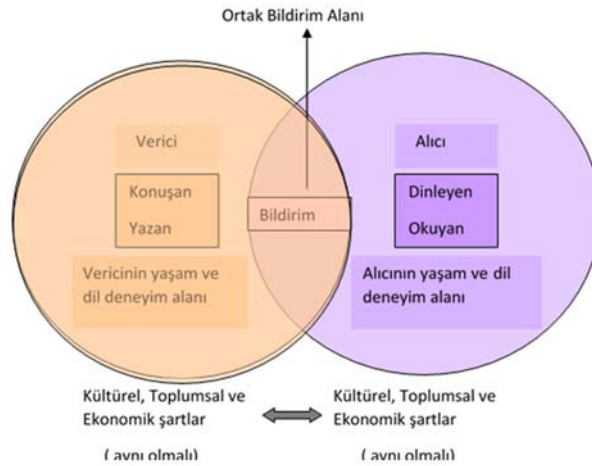
Türkiye Türkçesinin kullanımını oluşturan beş ana etkinliği (konuşma, yazma, okuma, dinleme, dilbilgisi) bunlardan konuşma – yazma arasında sıkı bir benzerlik ilişkisi vardır. Bunlara verici dil etkinlikleri diyoruz. Bunların yanında dinleme - okuma arasında ilişki güçlüdür. Bu iki etkinliğe de alıcı dil etkinliği diyoruz.

Aşağıda verici ve alıcının içinde yaşadığı bir anlam evreni var. Bu evreni oluşturan da alıcı ve vericinin içinde yaşadıkları,

- 1- Kültürel
- 2- Toplumsal
- 3- Ekonomik koşullardır.

Daha doğrusu bu kişiler bu koşulların ürünüdür. Bu ortama alıcının ve vericinin dil, yaşam ve deneyim alanı diye adlandırıyoruz. Şimdi vericinin sunduğu bildirinin alıcıda belli bir yankı uyandırması alıcı ile verici arasında yaşam ve dil ortaklığının bulunmasından ileri gelir. Eğer alıcı ile verici arasında yaşam ve dil ortaklığı yoksa bildirim amacına ulaşmaz.

Verici ile alıcı arasında iletişim gerçekleşmez.



Demek ki, Iraklı Lisans öğrencileri bir konuşmayı, yazıyı anlamak ortak bir dili gerektirir. Ortak dil ise ortak kültür, ortak yaşam, ortak bilgi, ortak birikim, ortak düş demektir.

Türkiye üniversitelerinde Türkiye Türkçesi öğretimi Hazırlık Türkçesi verilen bölümlerinde lisans öğrenimi konusunda Iraklı yabancı uyruklu öğrencilerinin Türkiye Türkçesi öğrenim sürecinde bazı problemlerle karşılaşmaları oldukça normaldir. Türkiye Türkçesi, diğer Türk lehçelerinden farklılık gösterebilmektedir. Dilbilgisi kuralları, kelime dağarcığı ve telâffuz gibi unsurlarda zorluklar ortaya çıktığı görülmektedir. İşte yabancı uyruklu öğrencilerin (Iraklı lisans öğrencilerine) üniversitemizde Türkçe öğretiminde lisans öğrencilerinin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaşılabilecekleri problemler ve bu problemlerin çözüm öneriler aşağıya çıkarılmıştır.

#### **Dilbilgisi ve yapısal zorluklar:**

Türkiye Türkçesi, özellikle dilbilgisi kuralları ve yapısal farklılıklar nedeniyle Iraklı yabancı uyruklu öğrenciler için cümle yapısı, fiil çekimleri, ekler ve zaman kavramı gibi konuları anlamak ve uygulamak zor olabilir. Iraklı lisans öğrencilerin Türkçe öğrenirken yapabilecekleri yaygın yazım hataları aşağıdadır. Bu yapılan hatalar nasıl düzeltilebilir?

#### **Dil bariyeri:**

**Sorun:** Iraklı öğrenciler için Türkçe, anadil olmadığından dolayı dil bariyeri sorunu ortaya çıkmaktadır. Farklı gramer yapısı, kelime dağarcığı ve telaffuz gibi faktörler öğrencilerin Türkçe öğrenmesini zorlaştırabilir.

#### **Çözüm:**

##### **Türk Dili ve öğretim derslerini veren üniversitemizin öğretim elemanlarının eğitimi:**

Nitelikli Türkiye Türkçesi öğretim elemanları tarafından verilen Türkçe dil kursları düzenlenmeli ve öğretim elemanlarına dil öğretimi ve eğitimi konusunda eğitim verilmelidir. Bu sayede öğrencilere dilbilgisi, kelime dağarcığı ve dil becerileri konusunda etkili bir şekilde rehberlik edilebilir.

#### **Hedeflenmiş dil pratiği:**

Öğrencilerin gerçek hayatta Türkçe konuşan kişilerle etkileşim kurabilmeleri için pratik yapabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. Dil pratik grupları, dil değişimi programları veya dil öğrenme uygulamaları kullanılabilir.

**Sorun:** Iraklı öğrenciler için Türkçe, anadil olmadığından dolayı dil bariyeri sorunu ortaya çıkıyor.. Farklı gramer yapısı, kelime dağarcığı ve telaffuz gibi faktörler öğrencilerin Türkçe öğrenmesini zorlaştırabilir

**1. Ünlü Uyumu:** Türkiye Türkçesinde ünlüler arasında uyum olması önemlidir. Örnek verecek olursak Iraklı lisans öğrencileri evlerde kelimesini “evelerde” gibi yanlış yazdıklarını görüyoruz. Bu yanlışlığı yapan öğrencilere yazım kuralları çok iyi örnekler vererek açıklanmalıdır. Bu hatalar, öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaşılabileceği yaygın yazım hatalarıdır. Öğrencilere doğru bilgi ve yönlendirme sağlamak, bu tür hataları önlemek için çalışılmalıdır.

**2. Ünlü Düşmesi :** Bazı kelimelerde ünlü düşmesi olabiliyor. “ yaptım ” kelimesindeki “-dım” eki bir ünlü düşmesidir. Yazımda yaptım yazacakları yerde yapdım yazdıkları görülmüştür.

**3. Ünlü İçinde Ünlü:** Bazı kelimelerde ünlü içinde ünlü uyumu önem arz etmektedir. Örnek verecek olursak “ölçüm” kelimesindeki “-çüm” eki ünlü içinde ünlü uyumuna uymaktadır.

**4. Ünsüz Benzeşmesi:** Bazı ekler, ek aldığı kelimenin son ünlüsüne göre değişebilir. Örnek verecek olursak “çiçeklerim” kelimesindeki “-im” eki ünsüz benzeşmesine uyuyor.

**5. Ünsüz Yumuşaması:** Bazı durumlarda ünsüz yumuşaması olabilir. Örnek: “kapıyı” kelimesindeki “-a” eki ünsüz yumuşaması kuralına uyar.

**6. İnce Ve Kalın Ünlülerin Karıştırılması:** Türkiye Türkçesinde ince ve kalın ünlüler arasında ayrım vardır. Örnek: “kız” kelimesindeki “ı” ince ünlüdür. “Kızım” kelimesindeki “ı” kalın ünlüdür.

**7. Ünlü İstiflemesi:** Bazı kelimelerde ünlüler yan yana gelebilir. Bu durumda, kelimeler arasında bir ünlü düşmesi olabilir. Örnek: “adres” kelimesi “a” ve “e” ünlüsünün yan yana gelmesiyle.

**8. Yumuşak Geçiş:** Bazı durumlarda yumuşak geçiş yapılır. Örnek “başarı” kelimesindeki “arı” eki, yumuşak geçiş yapar.

**9. Çift Ünlü Sesler:** Bazı durumlarda çift ünlü seslerin doğru okunması zor olabilir. Örnek: “yıl” kelimesindeki “ı” ve “i” ünlüleri doğru okunmalıdır.

**10. Ünlü Uyumsuzluğu:** Bazı özel durumlarda kelimeler arasında ünlü uyumsuzluğu olabilir. Örnek: “işte” kelimesindeki “-de” eki ünlü uyumsuzluğuna uyar.

#### **Çözüm önerileri:**

- Dilbilgisi kurallarını öğrenmek için Türkçe dilbilgisi kaynaklarından yararlanmak ve Türkçe dilbilgisi kurallarını sistematik bir şekilde çalışmak. Dilbilgisi dersinin öğretiminin amacı öğrencilerin bilinç altı dilbilgisini bilinç düzeyine çıkarmaları iletişimleri sırasında kullanıma koyabilmeleridir.

- Dilbilgisi egzersizleri yaparak, kuralları pratiğe dökmek.

- Türkçe gramer kitapları ve çevrimiçi kaynaklardan faydalanmak. Egzersizliklere yer verilmelidir.

**2. Motivasyon ve İlgisizlik:** Iraklı lisans öğrencileri, Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon eksikliği yaşayabilirler. Öğrenme Ortamı: Derslerin yapıldığı fiziksel veya çevresel faktörler, öğrenme sürecini etkileyebilir.

**3. Kelime dağarcığı:** Iraklı yabancı uyruklu öğrenciler, Türkiye Türkçesi için özel kelimeler, deyimler ve argo ifadelerle karşılaşabilirler. Türkçe ’deki zengin kelime dağarcığı, yeni kelimelerin öğrenilmesini ve anlamlandırılmasını zorlaştırabilir. Öğretim elemanları bu konuların öğretiminde daha titiz olmalılar.

#### **Çözüm önerileri:**

- Kelime dağarcığını geliştirmek için düzenli olarak yeni kelimeler öğrenmek ve kelime listeleri oluşturmak.

- Türkçe gazete, dergi, kitap ve çevrimiçi içerikleri okumak ve yeni kelimeleri anlamaya çalışmak.

- Kelime öğrenme uygulamaları ve flaş kartlarını kullanmak.

**4. Telâffuz zorlukları:** Türkiye Türkçesi'nin ses yapısı ve telâffuzunda yabancı uyruklu Iraklı lisans öğrencileri için zorluklar ortaya çıkabilir. Türkçe ’deki bazı sesler, özellikle ünlü harfler ve bazı ünsüzler, farklı dillerdeki seslerle uyuşmayabilir.

#### **Çözüm önerileri:**

- Türkçe dilbilgisini yanı sıra doğru telâffuz için örnek alınabilecek kaynaklardan yararlanmak.

- Türkçe konuşan kişilerle pratik yapmak ve geri bildirim almak.

- Öğrenciler telâffuzunu geliştirmek için, Türkçe filmler izlemek, Türkçe şarkılar dinlemek ve tekrarlamak.

- Kültürel etkinlikler

Iraklı öğrencilerin Türk kültürünü daha iyi anlamalarını sağlamak için kültürel etkinlikler düzenlenebilir. Türk filmleri gösterimleri, Türk gelenekleri ve hakkında seminerler, Türk müziği dinletileri gibi etkinlikler öğrencilere Türk kültürüyle daha fazla etkileşim imkânı sağlayabilir.

### **Kültürel değişim programları:**

Öğrenci değişim programları veya kültürel değişim programları aracılığıyla Iraklı öğrenciler, Türkiye'deki üniversitelerde Türk arkadaşları veya aileleriyle birlikte yaşayarak Türk kültürünü daha yakından öğrenebilirler.

### **Kültürel farklılıklar:**

**Sorun:** Irak ve Türkiye'nin kültürel farklılıkları, öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaşılabileceği bir başka zorluktur. Kültürel referanslar, gelenekler, davranış biçimleri ve sosyal normlar gibi faktörler öğrencilerin dil öğrenme sürecini etkileyebilir.

### **Çözüm:**

**Kültürel etkinlikler:** Iraklı öğrencilerin Türk kültürünü daha iyi anlamalarını sağlamak için kültürel etkinlikler düzenlenebilir. Türk filmleri gösterimleri, Türk gelenekleri hakkında seminerler, Türk müziği dinletileri gibi etkinlikler öğrencilere Türk kültürüyle daha fazla etkileşim imkânı sağlayabilir.

**Kültürel değişim programları:** Öğrenci değişim programları veya kültürel değişim programları aracılığıyla Iraklı öğrenciler, Türkiye'deki üniversitelerde veya aileleriyle birlikte yaşayarak Türk kültürünü daha yakından deneyimleyebilirler.

**6. Eğitim Seviyeleri:** Öğrencilerin eğitim seviyeleri farklı olabilir. Bazıları daha önceki eğitimlerinde Arapça veya başka bir dili öğrenmiş olabilir.

### **Çözüm önerileri:**

- Türk kültürü, gelenekleri ve tarihi hakkında okumalar yapmak ve araştırma yapmak.
- Türkçe film, dizi veya müzik dinlemek ve izlemek, böylece kültürel referansları daha iyi anlamak.
- Türk arkadaşlar edinmek ve onlarla iletişim kurmak, kültürel farklılıkları anlamak için fırsat yaratmak.

Yabancı uyruklu öğrenciler için Türkiye Türkçesi öğrenimi bazı zorluklar içerebilir, ancak düzenli çalışma, pratik yapma ve doğru kaynaklardan yararlanma ile bu zorlukların üstesinden gelebilirler. Önemli olan sürece sabırlı ve kararlı bir şekilde devam etmektir.

**7. Irak'ın resmi dili Arapçadır.** Türkiye Türkçesindeki bazı sesli harfler Arapçaya benzemiyor. Türkiye Türkçesindeki sesli harfler “e”, “ı” Arapçaya benzemediğini metinlerde görüyoruz. Arapçada ünlü uyumu kavramı yoktur. Arapçada çift ünlüler vurgusu farklı yerlerde olabiliyor. Türkiye Türkçesi öğretiminde telâffuz sorunlarını doğuruyor.

### **Çözüm önerisi:**

Iraklı öğrencilere Türkiye Türkçesinin sesli ve sessiz harf yapılarını anlamaları için sesli ve sessiz harf vurgulamaları örnekler vererek iyi öğretilmeli. Büyük ve küçük ses uyumu anlatılarak örnekler verilmelidir. Iraklı öğrencilere sıkça örnekler verilerek konu anlatılmalı. Örneklere farklılıklar üzerinde örnekler vererek çalışmalar sağlanabilir. Iraklı öğrenciler uyumu kurallarına dikkat etmeleri gerekiyor. Öğretim elemanlarınca ünlü uyumu kurallarını basit örneklerle Iraklı öğrencilere anlatılmalı ve öğrencilere uygulamalar yaptırılmalıdır.

Iraklı öğrencilere kelimelerin doğru telâffuzları örnekler verilerek konuşma pratikleri yaptırılabilir. Tüm çıplaklığı ile bu konu anlatılarak bu kuralı Iraklı öğrencilerin anlamaları sağlanmalıdır.

**8. Ünsüz yumuşaması:** Türkiye Türkçesinde ünsüz yumuşaması olarak adlandırılan bir dil kuralı Arapçada farklıdır.

### **Çözüm Önerisi:**

Iraklı öğrencilere Türkiye Türkçesi öğretiminde ünsüz yumuşaması kurallarını bu dersi okutan öğretim elemanlarınca iyi anlatılmalı. Bunun çok önemli olduğu vurgulanmalı.

**9. Konuşma Pratiği ve Dinleme Becerileri:** Iraklı öğrenciler Türkiye Türkçesi öğretiminde dilbilgisi ve yazım kurallarını ezberlemişler. Ama uygulamada yanlışlıklar yapıyorlar. Öğrencilerin yüzde ellisi pratik yapma becerilerini yerine getiremiyorlar. Çoğu öğrenciler dinleme becerilerini unutuyorlar.

### **Çözüm önerisi:**

Öğretim elemanları Iraklı öğrencilere Türkiye Türkçesi konuşma pratiği yaptırmalıdır. Basitten başlayarak filmler, diziler, seyrettilerle dinlemeleri için konuşma pratiği yapmaları teşvik edilmeli.

**10. Bireysel geri bildirim:** Öğretim elemanları öğrencilerine ders anlatırlarken onları aktif olarak derse katmalıdır. Ama ne yazık ki bazı öğretim elemanları öğrencileri aktif hale getiremiyorlar, öğrenci merkezli ders yapmıyorlar. Öğrencilere öğretim elemanları adlarıyla seslenmiyorlar.

Öte yandan Iraklı öğrenciler yazılı ve sözlü anlatımlarında kendi hatalarını fark edemiyorlar. Bu konuda çok zorlandıklarını görüyoruz. Öğretim elemanları tarafında yanlışlıklar fark ediliyor. Tekrar konu örneklerle anlatılmasına rağmen öğrencilerin yüzde ellisi tekrar yanlışlıklar yapmaya devam ediyorlar.

### **Çözüm önerisi:**

Iraklı öğrenciler Türkiye Türkçesi öğrenmelerinde bireysel geri bildirim sağlanmalıdır. Hataları kendilerince belirlenmelidir. Daha sonra öğretim elemanlarınca yanlışlıklar düzeltilmelidir.

### **3. Yeterli kaynak ve materyal eksikliği:**

**Sorun:** Iraklı lisans öğrencilerine Türkçe öğretimi için yeterli kaynak ve materyal eksikliği sorunu yaşanıyor. Türkiye üniversitelere geldiklerinde Öğrencilerin ihtiyaç duydukları dilbilgisi kitapları, kelime kartları, pratik yapma materyalleri gibi kaynakların yeterince veya hiç bulunmaması eğitim sürecini olumsuz etkileyebilir.

### **Çözüm:**

Materyal sağlama: Türkçe öğretiminde kullanılacak kaynak ve materyallerin sağlanması önemlidir. Dilbilgisi kitapları, kelime kartları, etkileşimli yazılımlar, çevrimiçi kaynaklar ve öğrenme uygulamaları gibi materyaller öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede yardımcı olabilir.

**Sorun:** Türkiye üniversitelerinde Türkiye Türkçesi ile eğitim ve öğretimini sürdüren öğretim elemanları destekleri: Öğretim elemanları, yaratıcı ve etkili materyal oluşturma becerilerine sahip olmalıdır. Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun materyalleri özelleştirerek derslerini daha ilgi çekici hale getirebilirler.

### **Öğrenci merkezli yaklaşım:**

**Sorun:** Iraklı öğrencilere Türkiye Türkçesi öğretiminde sadece genel bir müfredat takip edilerek öğrenci ihtiyaçları göz ardı edilebilir. Bu da öğrencilerin motivasyonunu düşürebilir ve öğrenme sürecini etkileyebilir. Öğrenci merkezli eğitim ve öğretim yapılamaması dikkatimizi çekiyor.

### **Çözüm:**

Öğrenci merkezli Türkiye Türkçesi eğitimi öğretim yapılmalıdır.

- **Öğrenci değerlendirme:** Öğrencilerin başlangıç seviyeleri ve öğrenme gereksinimleri değerlendirilmeli ve buna göre bireysel öğrenme planları oluşturulmalıdır. Öğrencilerin güçlü yönleri ve zayıf yönleri belirlenerek, bireysel ihtiyaçlarına yönelik öğrenme hedefleri belirlenebilir.

- **Farklı öğrenme materyalleri ve yöntemleri:** Öğrenci merkezli yaklaşımı desteklemek için farklı öğrenme materyalleri ve yöntemleri kullanılmalıdır.

## Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun diğer çözüm önerileri:

### 1. Çözüm önerileri:

- a) Öğrenciye Özgü Yaklaşım:
- b) Her Iraklı öğrencinin öğrenme hızı ve tarzı farklı olabilir. Bireysel ihtiyaçları belirlemek ve bu doğrultuda öğretim sağlamak önemlidir.
- c) Ana Dili Kullanımı: İlk aşamalarda öğrencilerin ana dillerini kullanarak temel iletişim kurmalarına izin vermek, güven kazanmalarını sağlayabilir.
- d) Kültürel Duyarlılık: Öğretim elemanlarının, öğrencilerin kültürel farklılıklarını anlamaları ve saygı göstermeleri önemlidir.
- e) Katılımcı Dersler: Öğrencileri aktif katılıma teşvik etmek ve interaktif ders yöntemleri kullanmak, motivasyonu artırabilir.
- f) Günlük Hayat Uygulamaları: Türkçeyi günlük yaşamda kullanarak öğretmek, öğrencilerin pratik yapmalarını sağlar.
- g) Destek Grupları ve Kaynaklar: Öğrencilere dil öğrenme sürecinde destek olacak gruplar veya kaynaklar sunmak, motivasyonu artırabilir.
- h) İletişim Becerileri Geliştirme: Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek için rol yapma, tartışmalar gibi aktiviteler yapmak önemlidir.
- i) Kültür Paylaşımı: Öğrencilerin kendi kültürlerini paylaşmalarını teşvik etmek, birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlayabilir.
- j) Görsel ve İşitsel Materyaller: Görsel ve işitsel materyaller kullanarak, Türkiye Türkçesi öğrenme sürecini desteklemek önemlidir.
- k) Sürekli Geri Bildirim: Öğrencilere düzenli olarak geri bildirim vermek, gelişimlerini görmelerini sağlar.
- l) Yanlış Kelime Kullanımı: Kelime dağarcığı gelişmemiş lisans öğrencilerinde yanlış kelime kullanımını görüyoruz. Düzenli olarak Türkçe okuma yaptırmak, yeni kelime kartları kullanılmalı. Yeni kelimeler öğrenilmelidir.
- m) Gramatik Hatalar: Fiil çekimlerinde ve zaman kullanımında hatalar yapıyorlar. Türkçe dilbilgisi kitaplarından cümlenin yapısını anlamak için bol bol örnek cümleler incelemek önemlidir.

- **Hedeflenmiş dil pratiği:** Öğrencilerin gerçek hayatta Türkçe konuşan kişilerle etkileşim kurabilmeleri için pratik yapabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. Dil pratik grupları, dil değişimi programları veya dil öğrenme uygulamaları kullanılabilir.

### 2. Kültürel farklılıklar:

**Sorun:** Irak ve Türkiye'nin kültürel farklılıkları, öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaşılabileceği bir başka zorluktur. Kültürel referanslar, gelenekler, davranış biçimleri ve sosyal normlar gibi faktörler öğrencilerin dil öğrenme sürecini etkileyebilir.

### Çözüm:

- Kültürel etkinlikler: Iraklı öğrencilerin Türk kültürünü daha iyi anlamalarını sağlamak için kültürel etkinlikler düzenlenebilir. Türk filmleri gösterimleri, Türk gelenekleri hakkında seminerler, konferanslar, paneller düzenlenmeli. Türk müziği dinletileri gibi etkinlikler öğrencilere Türk kültürüyle daha fazla etkileşim imkânı sağlayabilir.

- Kültürel değişim programları: Öğrenci değişim programları veya kültürel değişim programları aracılığıyla Iraklı öğrenciler, Türkiye'deki üniversitelerde Türk arkadaşları aileleriyle birlikte yaşayarak Türk kültürünü daha yakından öğrenebilirler.

### 3. Yeterli kaynak ve materyal eksikliği:

**Sorun:** Irak'ta Türkçe öğretimi için yeterli kaynak ve materyal eksikliği sorunu yaşanıyor. Türkiye'ye üniversitelere geldiklerinde Öğrencilerin ihtiyaç duydukları dilbilgisi kitapları, kelime kartları, pratik yapma materyalleri gibi kaynakların bulunmaması eğitim sürecini olumsuz etkilediği görülüyor.

#### **Çözüm:**

- Materyal sağlama: Türkçe öğretiminde kullanılabilir kaynak ve materyallerin sağlanması önemlidir. Dilbilgisi kitapları, kelime kartları, etkileşimli yazılımlar, çevrimiçi kaynaklar ve öğrenme uygulamaları gibi materyaller öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede yardımcı olabilir.

- Öğretim elemanları destekleri: Öğretim elemanları, yaratıcı ve etkili materyal oluşturma becerilerine sahip olmalı. Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun materyalleri özelleştirerek derslerini daha ilgi çekici hale getirebilirler.

#### **4. Öğrenci merkezli yaklaşım:**

**Sorun:** Türkçe öğretiminde sadece genel bir müfredat takip edilerek öğrenci ihtiyaçları göz ardı edilebilir. Bu da öğrencilerin motivasyonunu düşürebilir ve öğrenme sürecini etkileyebilir.

#### **Çözüm:**

- Öğrenci değerlendirme: Öğrencilerin başlangıç seviyeleri ve öğrenme gereksinimleri değerlendirilmeli ve buna göre bireysel öğrenme planları oluşturulmalıdır. Öğrencilerin güçlü yönleri ve zayıf yönleri belirlenerek, bireysel ihtiyaçlarına yönelik öğrenme hedefleri belirlenebilir.

- Farklı öğrenme materyalleri ve yöntemleri: Öğrenci merkezli yaklaşımı desteklemek için farklı öğrenme materyalleri ve yöntemleri kullanılmalıdır. Öğrencilere öğretim elemanlarınca farklı öğrenme stillerine uygun materyaller sunmak ve dersleri etkileşimli hale getirmek, öğrencilerin aktif katılımını teşvik edebilir.

Bu detaylı öneriler, Iraklı öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları aşmada yardımcı olabilir. Her bir soruna yönelik önerilen çözümler, öğrencilerin Türkiye Türkçesini daha hızlı ve etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlayacak şekilde uyarlanabilir.

Bu öneriler, Iraklı yabancı uyruklu lisans öğrencilerine Türkçe öğretim sürecini daha etkili ve verimli hale getirmek için kullanılabilir. Ayrıca Türkiye Türkçesi öğretimi öğretim elemanlarının bu süreçte sabırlı, anlayışlı ve destekleyici olmaları da önemlidir.

#### **SONUÇ**

Irak'tan gelip üniversitemizde Türkiye Türkçesi ile öğretim ve eğitimlerini tamamlamak isteyen lisans öğrencileri, üniversitemizde Türkiye Türkçesi derslerini alırken karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri üzerinde öğretim elemanları iyi durulursa öğrenciler de Türkiye Türkçesi derslerini iyi yaparlarsa hedefe doğru giderler ve lisans programlarına devam eden bu öğrenciler Türkiye Türkçesi öğretiminde başarılı olurlar.

Bu sorunların çözümü için, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun programlar tasarlanmalı, nitelikli öğretim elemanları Türkiye Türkçesi öğretiminde görevlendirilmeli, etkili eğitim materyalleri temin edilmeli ve sınıf büyüklükleri kontrol altında tutulmalıdır. Ayrıca öğrencilerin motivasyonlarını artırmak için çeşitli aktiviteler ve pratik fırsatları sunulmalıdır. Üniversitemizde Iraklı lisans öğrencilerine Türkiye Türkçesi tam manasıyla öğretilenirse Türkiye Türkçesi dersine ilişkin açıklama ve kurallarını belirlemek için yeterli sayıda dilbilimciler üniversitelerde ihtiyaç duyulmaktadır. Dilbilimciler bir konunun nasıl öğretileceğini belirlerler. Eğitim bilimciler(Türkiye Türkçesi öğretim elemanları) bunu uygulurlar.

# XIX. YY'DA İNGİLİZCE KONUŞURLARI İÇİN YAZILMIŞ TÜRKÇE KONUŞMA KILAVUZLARINDAKİ SÖZVARLIĞININ YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDEKİ A1-A2 DÜZEYLERİNE UYGUNLUĞU\*

Recai ÜNAL\*\*

## ÖZET

Bu çalışma “XIX. yy’dan Günümüze Değın İngilizce Konuşurları için Yazılmış Yabancı Dil olarak Türkçe Konuşma Kılavuzlarında Söz Varlığının Tarihî Gelişimi Üzerine Bir İnceleme” başlıklı doktora tezi kapsamında sözkonusu tezden üretilmiştir.

Bu çalışmada XIX. yy’da İngilizce konuşurları için yazılmış Türkçe konuşma kılavuzlarındaki söz varlığı öğelerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamındaki A1-A2 düzeylerine ne ölçüde uygun olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Bu saptamaya çalışma işi de söz konusu Türkçe konuşma kılavuzlarında kullanılan söz varlığı öğeleri göz önünde tutularak; sözü edilen Türkçe konuşma kılavuzlarının sözlük ya da söz varlığı dizelgesi denebilecek bölümlerinin tek tek taranması yoluyla yapılmıştır. Bu yapılanlarla söz konusu Türkçe konuşma kılavuzlarının içerinde buldukları ve hedef kitleye öğretilmesi amaçlanan Türkçe söz varlığı öğelerinin hedef kitleye öğretilmesi amacıyla, hedef kitlenin verili Türkçe söz varlığı öğelerini öğrenme-kullanabilme kazanımına ulaşip ulaşmadığı görülmeye ve kestirilmeye (tahmin edilmeye) çalışılmıştır.

Çalışmada konu ele alınıp irdelenerek tartışılırken nitel araştırma yöntemi kullanılmış, veri toplama aracı olarak belge incelemesi (document analysis) aracından yararlanılmış, sonuç değerlendirmelerine, önerilere de yer verilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Türkçe konuşma kılavuzları, söz varlığı, söz varlığı öğeleri, sözcük sıklığı, sözcük yaygınlığı, sözcük dağılımı, sözcük öğretimi, söz varlığı öğeleri öğretimi, söz varlığı öğelerinin tarihî gelişimi-değişimi.

## GİRİŞ

### Söz Varlığı (Söz Varlığının Neliği)

Sözvarlığı (Alm. Wortbestand, Wortschatz; Fr. vocabulaire; İng. vocabulary) yalnızca bir dilin sözcüklerini değil, o dildeki deyimlerin, kalıpsözlerin (ilişki sözlerinin), kalıplaşmış sözlerin, atasözlerinin, terimlerin ve türlü anlatım kalıplarının bütünüdür. Bir dilde birtakım seslerin bir araya gelmesiyle kurulmuş simgeler, düğümler (kodlar) ya da dilbilimindeki karşılığıyla göstergeler olarak değil, aynı zamanda o dili konuşan toplumun kavramlar evreni, maddî ve manevî kültürünün yansıtıcısı, evren görüşünün bir kesiti olarak düşünölmelidir (Aksan 2006, 7. s.).

Korkmaz (1992: 100,140) gibi; *söz varlığı* (Alm. *Wortschatz*; Fr. *vocabulaire*; İng. *vocabulary*) kavramını *kelime hazinesi* ile anlamdaş görüp bir dilin bütün sözcükleri; bir kişinin ya da bir toplumun söz dağarcığında yer alan sözcükler toplamı olarak tanımlayan araştırmacılar da vardır.

### Söz Varlığının Özellikleri

Genel olarak dil eğitimi-öğrenimi-öğretiminde söz varlığının; dilin dinleme, okuma becerileriyle ilişkileri bağlamında *alıcı (anlamaya yönelik) söz varlığı*, dilin konuşma, yazma becerileriyle ilişkileri bağlamında ise *üretici (anlatmaya yönelik) söz varlığı* olmak üzere iki yönü bulunduğu dile getirilir (Karadağ 2022, 8-11. s.; Ülper, 103-119. s.).

Söz varlığı değışkendir. Söz varlığı dilin değışmelere, gelişmelere son kertede açık bir alt dizgesidir. Buna göre dilin genel sözvarlığı gibi dilin kullanıcıları bireylerin özel söz varlığı da zamanla nicelikçe, nitelikçe değışebilir, ayrıca bu iki tür söz varlığının tek tek öğelerinin anlamları da zamanla değışebilir.

**Söz varlığının genişliği, derinliği:** Dil kullanıcıları ya da öğrencisince söz varlığı içinde olabildiğince çok sayıda öğenin bilinmesi, kullanılması, olabildiğince geniş bir söz varlığına iye olunması durumu *söz varlığının genişliği* olarak

\*Bu çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda hazırlanan “XIX. yy’dan Günümüze Değın İngilizce Konuşurları için Yazılmış Yabancı Dil olarak Türkçe Konuşma Kılavuzlarında Söz Varlığının Tarihî Gelişimi Üzerine Bir İnceleme” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Öğr. Gör., İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7584-5935>,

unalrecai@yahoo.com



adlandırılırken kapsamlı sözcük bilgisi ve sözcüğü uygun, verimli bir biçimde kullanma yeteneği olup nitel yönlere odaklanmayı gerektiren kavram *söz varlığının derinliği* adını alır (Ülper, 8-9. s.).

### Söz Varlığının Öğeleri

Söz varlığının öğeleri; sözcükler (yerli sözcükler, yabancı sözcükler), deyimler, kalıplaşmış sözler ya da anlatımlar, atasözleri, ikilemeler, kalıpsözler ya da ilişki sözleri ve terimlerdir.

*Sözcük* dil içindeki kullanımında anlamı ya da işlevi, görevi bulunan, işletim (çekim) ekleriyle işletilmeye (çekilmeye) hazır tabandır (kök, [köken-R.Ü.], gövde) (Kurudayıoğlu-Karadağ 2005'ten akt. Karadağ 2022, 17. s.).

*Sözcük* (kelime; İng. word; Fr. mot; Alm. Wort) terimi yanında ve yerine dilbiliminde genellikle daha değişik terimler kullanılmaktadır: *gösterge* (simge), *söz ögesi*, *sözlükbirimi* (Fr. lexème; İng. lexeme; Alm. Lexem) ya da üretimsel dilbiliminde daha çok -yalın taban olan- ana birimlere karşılık olmak üzere kullanılan *sözcüksel / sözlüksel birim* (İng. lexical item) (Aksan 1982, 17. s.).

Ayrıca *sözcük* konuşma ya da yazı aracılığıyla belli bir kavramı aktarabilen anlamlı ögedir (Aksan 2009, 28. s.).

**Genellikle kelime adı verilen belirti, bir kavram, bir de ses yönü olan, zihindeki tasavvurları dilden dile değişen ses dizileriyle söz haline getiren, her dilin kaynaşmış bir düşünce-ses birleşimidir; dildeki başka öğelerle ilişkili bir anlama ve anlatma birimidir. Dünyadaki başlıca bildirişme sistemi olan dil'in bizce en önemli ögesidir** (Aksan 1987, 32. s.).

### SÖZCÜK SIKLIĞI (WORD FREQUENCY), SÖZCÜK YAYGINLIĞI (WORD RANGE), SÖZCÜK DAĞILIMI (WORD DISPERSION)

Sözcük dizelgesi hazırlarken başvurulması sayıbilimi ölçütleri *sözcük sıklığı* (word frequency), *sözcük yaygınlığı* (word range), *sözcük dağılımıdır* (word dispersion). *Sözcük dizelgesi* hazırlarken başvurulması öznel ölçütler kapsamında ise *eleme-ekleme ölçütünden* söz edilir.

*Nation (2016: 119,120) sözcük listeleri hazırlanırken temelde iki yol izlenebileceğini belirtir. Bunlardan ilkinde tamamen istatistiksel yöntemler kullanılarak çalışmanın tekrar edilebilirliği temin edilirken ikincisinde istatistiksel yöntemlerin yanı sıra bir dizi subjektif kriter kullanılır. İkincisi araştırmacıya bir taraftan eleme-ekleme imkânı verirken bir taraftan da aynı malzemeyi kullanan farklı araştırmacıların farklı listeler ortaya koymasına da yol açar. Ancak Nation'un da belirttiği gibi sözcük listeleri deneysel çalışmalar olmadığı için tekrarlanabilme kriterini karşılamak zorunda değildir. Bir sözcük listesinde nitelik ve hedef kitlenin ihtiyaçlarıyla uyumluluk temel esaslardır. Ancak ikinci yol takip edilecekse subjektif kriterlerin net bir şekilde ifade edilmesi gerekir. Böylece şeffaf bir liste oluşturmak mümkün olacaktır* (Çalışkan, 7. s.).

*Bu kriterler doğrultusunda elde edilen veriler, sözcükleri sıralamada, bir başka deyişle bir öğretim sırası belirlemede de yol göstericidir. Bu noktada söz konusu istatistiksel kriterleri bir arada kullanmak daha makul görünebilir. Ancak bu çalışmada liste oluşturmak üzere kullandığımız kaynaklar, özellikle sıklık kriteri açısından tutarlı bir görünüm sergilememektedir. Buna ilaveten bazı sözcüklerin yalnızca belli bir tematik alandaki söz varlığını örneklemek üzere bağlamdan bağımsız olarak listelenmesi de sıklık kriterini olumsuz etkilemektedir. Nation (2016: 120) sözcükleri belirleme ve sıralama hususunda en önemli istatistiksel kriterin yaygınlık olduğunu ifade etmektedir. Ancak yaygınlık kriteri doğrultusunda geçerli bir liste elde etmek için çalışmada kullanılacak derlemin alt bileşenleri büyüklük açısından aynı olmalı ve her bir bileşen benzer türde metinlerden oluşmalıdır* (agy, as).

### SÖZCÜK YA DA SÖZ VARLIĞI ÖGESİ ÖĞRETİMİ

*Stahl ve Nagy (2006) sözcük bilgisi (anlam ve kullanım) ve öğrencinin yapması gerekenlere odaklanarak üç ana ilke ve bunlara ilişkin alt ilkeler belirlemiştir (...)*

### **1. Sözcük öğretimi her bir sözcüğün hem sözlüksel anlamını hem de bağlamsal anlamını içermelidir.**

*Sözcüğün eş anlamlısı öğretilmelidir.*

*Sözcüğün karşıt anlamlısı öğretilmelidir.*

*Sözcüğün anlamı öğrencilere kendi sözcükleriyle yazdırılmalıdır.*

*Örnek tümceler sunulmalıdır.*

*Örnek olmayan tümceler sunulmalıdır.*

*Yeni öğrenilen sözcük ile bu sözcükle ilgili olan diğer sözcükler arasındaki anlamsal ayrımlar tartışılmalıdır.*

*Öğrencilerin sözcüğü tümce içinde kullanmaları sağlanmalıdır.*

*Aynı sözcüğün ayrı tümcelerdeki anlamları tartışılmalıdır.*

*Sözcükle ilgili senaryo yazılmalıdır.*

*Sözcüklerin anlamları üzerinden saçma sorular üretme*

*Tümcede çok sayıda sözcük kullanma*

### **2. Öğrencinin etkin katılımı sağlanmalıdır.**

*Öğrencilerin yeni edindikleri bilgi ile eski bilgilerini ilişkilendirmeleri sağlanmalıdır.*

*Öğrencilerin, sözcüğü, bilinen bir bilgi ile ilişkilendirmeleri sağlanmalıdır.*

*Öğrencilerin, sözcüğün anlamını kendi sözcükleriyle açıklamaları sağlanmalıdır.*

*Öğrencilerin, örnek tümceler üretmeleri sağlanmalıdır.*

*Öğrencilerin, örnek olmayan tümceler üretmeleri sağlanmalıdır.*

*Öğrencilerin, sözcüğün eş anlamlısını bulmaları ve yazmaları sağlanmalıdır.*

*Öğrencilerin, sözcüğün karşıt anlamlısını bulmaları ve yazmaları sağlanmalıdır.*

### **3. Sözcük hakkında anlamlı bilgi sağlamak için sözcükle çok kez karşılaşılması sağlanmalıdır.**

*Bir sözcüğü içselleştirebilmek için yaklaşık 12 kez o sözcükle karşılaşma sağlanmalıdır (Ülper, 145-146. s.).*

### **Sözcük ya da Söz Varlığı Ögesi Öğretiminin Dilin Dört Asal Beceri Alanına Katkısı / Yararı**

Sözcük ya da söz varlığı ögesi öğretiminin öğrenci bireyin yetkin sözcük bilgisi ve söz varlığı kullanma becerisine olanak tanıdığı, böylece ise anlamaya yönelik dil becerilerini de (okumayı, dinlemeyi de), anlatmaya yönelik olanları da (konuşmayı, yazmayı da) olumlu etkileyip katkı sağladığı, geliştirdiği belirtilmektedir. Dahası aynı zamanda tersine bir sürecin de söz konusu olduğu dillendirilmektedir: Anlama ve anlatma becerileri etkinliklerinde yoğunlaşmanın da öğrenci bireyin yetkin bir sözcük bilgisi ile söz varlığı kullanma becerisi kazanmasını sağladığı dile getirilmektedir (Ülper, 103-119. s.).

### **Sözcük ya da Söz Varlığı Ögesi Öğretiminin Metinler Aracılığıyla Yapılması**

Dil eğitimi-öğretimi-öğreniminde sözcük ya da söz varlığı ögesi öğretimi-öğreniminin başlangıçtan bugüne değin başka araç-gereçler yanında metinler aracılığıyla da, üstelik sıkça yapıldığı bilinmektedir.

Çalışmanın inceleme nesnesi olan XIX. yy'da İngilizce konuşurları için yazılmış konuşma kılavuzlarında sözcük ya da söz varlığı ögesi öğretiminin çoğunca, dahası sıklıkla metinler, sözgelimi masallar, öyküler, diyaloglar aracılığıyla yapıldığı görülmektedir.

## XIX. YY'DA İNGİLİZCE KONUŞURLARI İÇİN YAZILMIŞ TÜRKÇE KONUŞMA KILAVUZLARINDA SÖZCÜK YA DA SÖZ VARLIĞI ÖGELERİ ÖĞRETİMİ ÖRNEKLERİ

Bu çalışmada XIX. yy'da İngilizce konuşurları için yazılmış Türkçe konuşma kılavuzlarından incelenen beş inceleme nesnesindeki (Davids 1832, Barker 1854, Arnold 1877, Mac Kenzie 1879 ve Redhouse 1882'deki) söz varlığı öğelerinin tarihî gelişimlerinin gösterilmesi bağlamında kimi örnekler *dildeki kullanımdan bütünüyle düşme/ortadan kalkma, yazılıştaki değişim, anlam değişimi, hem yazılıştaki hem anlamda değişim, biçimce ve dizimce değişim* bakımından verilmektedir.

### Kullanımdan Bütünüyle Düşen Söz Varlığı Ögelerine Örnekler

XIX. yy'da İngiliz konuşurları için yazılmış kimi Türkçe konuşma kılavuzlarında geçen birtakım söz varlığı öğelerinin Çağdaş Türkiye Türkçesinde kullanımdan artık düştüğü görülür. Örneğin;

'*ayyār*' ('mayıs'), '*āb*' ('ağustos'), *teşrîn-i 'evvel*' ('ekim'), *teşrîn-i şâni*' ('kasım'), *kā'nûn-i 'evvel*' ('aralık'), *kā'nûn-i şâni*' ('ocak') gibi kimi ay adları;

*Vezîr-i â'dam*, *şadr-i â'dam* (*şadrâ'dam*) ('sadrizam'), *re'is efendi* ('dışişleri bakanı'), *kâhyâ beğ/beg* ('içişleri bakanı'), *kağı* (< *kâği*), *patrona beğ/beg* ('yardımcı amiral'), *kağudân paşa* ('donanma komutanı'), *beğler beği* ('genel vali'), *kağasker* (< *kâği-asker*) ('genel vali'), *mülâzım* ('teğmen') gibi birçok devlet yöneticisi-görevlisi ve askerî rütbe adları;

*koñtoş* ['*Tatar beylerinin giydikleri yüzü harçlı dar ve kollu üstlük libas, kapaniçenin bir nevi*' (Sâmî, 672. s.)]; *beli* ('evet'); '*arâ-ı hâl*' ('dilekçe'), '*istid'â*' ('dilekçe'); '*ayn*' ('göz'), *zirhçı*, *zirhçı* ('zirh yapan zanaatçı'), *yedekci*, *yedekçi* ('halat atan, çeken tekne-gemi görevlisi, halatçı'), *hamlacı* ('kürekçi, gemide, teknede, sandalda kürek çekmekle görevli kişi'), *koñakçı* ['*sefer sırasında önden gidip, konak tutup hazırlayan kişi; seferdeki askerlerin yolculuk sırasında konacak yerlerini seçip, tutup hazırlamakla görevli subay*' (Sami, 671. s.)];

*imdi* ('şimdi'); *téz* ('çabuk'); *tézce* ('çabucak'); *peşkir* ('havlu'); *matlûb* ('istenilen, talep edilen şey; istek'); '*emre mutîf*' ('birinin buyruğunda/emrinde, buyruk/emir verilmeye hazır'); *ağça/ağçe* ('para'; 'gümüşten bir tür para'); *bazar* (< *bâzâr*) *ört-* ('pazar kapanmak'); *hasâret* ('zarar, ziyân; hasar'); '*ayb kal-*' ('ayıp olmak / kaçmak / düşmek'); *-su içinpâk* ('temiz'); *sehil* ('rahat, kolay'); *-mâyâ kâdir olma-* ('bir şeyi yapmaya gücü, yeteneği ya da olanağı yetmemek, bir şeyi yapamamak'); *-sâ'at- ...-(y)A var-* ('-saat- ...-(y)A gelmek'); *maşlahat* ('iş, işlem; öneri, tavsiye; sorun, mesele, problem'); *râkid* ('durgun, dîngin, sakin, hareketsiz'); *çubuk doldur-* ('pipo ya da pipo gibi bir tütün çubuğu doldurmak'); *yâ hû* ('hey, ey, ay'); *éyle-* ('yapmak'); *kañğı* ('hangi'); *an* ('o');

*Karadeniz Boğazı* ('İstanbul Boğazı'); *ol* ('o'); '*arş*' ('marş: askerlikte yürümeye başlama komutu'); *kañde*, *kañde* ('nerede'); *ta'âm ét-* ('yemek yemek'); *at oğlanı*, *at oğlan* ('at bakıcısı, seyis'); *şikâr* ('av'); *Hay -kañdaşlarım, ...-* ('Ey -kardeşlerim, ...-'); *dañı* ('bundan daha çok, bundan başka ayrıca'); *arşun*, *arşın* ('eski bir uzunluk ölçüsü birimi'); *ma'zûl ol-* ('görevden alınmak, azledilmek'); *iğvâ* ('çokça günah işleme, günaha, suça batma durumu'); *çün* ('onun/bunun için ki, çünkü'); *Maşriğ* ('Doğu, Doğu ülkeleri; Asya'); *tık nefeslü* ('astımlı, astım hastası'); *etmekci*, *ekmekci* ('fırıncı'); *zenbil* ('sepet'); *ma'cuncu* ('eczacı'); *arpasuyu* ('bira')[günümüzde *arpasuyu* sözcüğünün kullanımı oldukça düşük bir sıklıkta sürmekte ancak bu sözcük; çok yaygın olarak kullanılan *bira* sözcüğüyle karşılaştırılmayacak ölçüde seyrek kullanılmaktadır];

*tahta biti* ('tahtakurusu'); *kañpakçı*, *kañpakçı* ('şapkacı'); '*ibtidâ*' ('başlangıç'); *surnapa* ('devekuşu'); *Felemenk* ('Hollanda; Hollandalı'); *Keşişdağı* ('Olympos'); *Leh* ('Polonyalı'); *Mağribli* ('Kuzey Afrikalı; Faslı'); *Özi suyu* ('Dinyeper'); *Çin-Maçinli* ('Çinli'); *hâliku'l-mevcûdât* ('bütün varlıkların yaratıcısı'); *dört fasıl* ('dört mevsim'); *yarı gece* ('gece yarısı'); *gün ağarması* ('tan vakti, şafak vakti'); '*itidâlu'l-leyl ve nehâr*' ('gün-tün eşitliği'); *kañnabit* ('karnabahar'); *hañkik kuşu* ('kanarya'); *kebere* ('kapari'); *rañam* ('pelikan'); *iblik* ('kapon, kısırlandırılmış horoz');

*Hind tavuğu* ('hindi'); *ku-ku kuşu* ('guguk kuşu'); *matti* ('fino köpeği'); *kadırğa balığı* ('balina'); *dikik* ('asma, bağ kütüğü'); *heyla'alem* ('pırasa'); *lisân-i şurî* ('hodan'); *harbak-i siyâh* ('kara/siyah karahindiba'); *harbak-i sefid* ('beyaz karahindiba'); *ziravend-i tavil* ('pelin'); *zatir* ('yabanî mercanköşk, farekulağı'); *yaban lisân-i şurî* ('yabanî hodan'); *ipar* ('bahçe çördüğü');

*ulu kardaş* ('ağa, ağabey, en büyük kardeş, en büyük birader); *kardaş oğulları* ('kuzenler, kardeş oğulları'); *pîş-tahta* ('tezgâh, satıcı tahtası, dükkânda, mağazada üzerinde ürün ya da mal bulunan, satış yapılan eşya; banko; sıra'); *yel-mumu* ('meşale'); *âteşdân* ('mangal'); *hamâ'il* ('kemer')[ '1. Omuzdan arkuru asılan bağ. 2. Muska, tılsım' (Sami, 426. s.); ... *néce oldı?* ('... ne oldu?: ... nereye gitti?'), ... bg türlü söz varlığı öğeleri;

*Sabahlarıñız* (vakıtlarıñız, aşıamlarıñız) *hayr olsun* ('günaydın' ya da 'günün herhangi bir saati, çağı için kullanılan öbür esenleme kalıp sözleri'); *Nécesin?* ('Nasıl-sın?'); *Nécesiniz?* ('Nasıl-sınız?'); *Hoşum* (Éyiyim ile değişmeceli görünüyor); *Hoşuz* (Éyiyiz ile değişmeceli görünüyor); *Sabah hayr olsun/ola, efendim*; *Aşamıñız hayr ola/olsun*; *Géceñiz hayr ola/olsun*; *Hayra karşı*; *Mi'zâc-i Şerîf?* ('Keyfiniz nasıl?', 'Nasıl-sınız?'); *Mi'zâc-i Şerîfiniz?* ('Keyfiniz nasıl?', 'Nasıl-sınız?'); *Hey gidi, kâfir!*; *Söyle ki müştâk oldum* ['Söyle (ki) özledim/Özlediğimi söyle']; *Yâ oğlan/Oğlan/Bre oğlan!* ('Delikanlı!/Ey, delikanlı!', 'Ey çocuk/oğul!'); *Gérçeksiz/Gérçekseñ* ('Haklısın!', 'Doğru söylüyorsun!'); *Allah te'âlâ saña bazar vérsün* ('Allah Teâlâ/Yüce Tanrı sana -iyi/hayırlı- alışveriş/alım-satım/satı pazar/ticaret versin'); *Allah yol vére!* ('Allah yolunuzu/yolunu açık etsin!', 'iyi/hayırlı yolculuklar!'); *Allah bitence olsun!* ('Tanrı/Allah yolculuğunuzun/yolculuğunun- sonuna değin sizinle/seninle olsun!'); *Allah inayet éyleye!* ('Allah/Tanrı yardım etsin/yardımcınız/yardımcın olsun!'); *Aşkıñıza içürem!* ('Sevginize, muhabbetinize içiyorum!'); *Du'âlar!* (Du'âlar, efendim!); *Başıñız için...* ('Sizin -hatrınız- için...'), ... bg ilişki sözleri ya da kalıpsözler; Kimi övücü, yüceltici sıfatlar: *Saadetlü efendim*; *devletlü*; *şevketlü*; *şehâmetlü*; *necâbetlü*; *velîni'metimiz pâdişâhımız efendimiz*; *zât-i hadret-i pâdişâhî*; *sultanım*; *ağalar*; *çelebi*, ... bg (Davids, 175-191. s.; Barker, 85-105. s.; Arnold, 61-79. s.; Mac Kenzie, 84-101. s.; Redhouse, 325-326. s.).

## Yazılış Değişen Söz Varlığı Öğelerine Örnekler

Söz konusu Türkçe konuşma kılavuzlarında yer alan kimi söz varlığı öğelerinin sesletimlerinin gösteriminde sorunlar olduğu gözlenmektedir. Bu sesletim gösterimi sorunlarına ilişkin olarak özellikle iki kaynaktan yararlanılmıştır:

KARTALLIOĞLU, Yavuz (2022) *Stambol'dan İstanbul'a: Osmanlı Türkçesi Telaffuz Kayıtları (1533-1921 Arası Latin Harfli Metinlerin Verilerine Göre)*, TDK Yay., Ankara;

SAMİ, Şemseddin (1901) [Haz.: YAVUZARSLAN, Paşa (2015) Gözden geçirilmiş 2. baskı, TDK Yay., Ankara] *Kamus-ı Türkî*, İkdâm gazetesi Yay., İstanbul.

Anılan Türkçe konuşma kılavuzlarındaki birtakım söz varlığı öğelerinin yazılışlarının Çağdaş Türkiye Türkçesinde artık değiştiğine tanık olunur. Örneğin;

*Âdem, adam* > *adam*; *ağac* > *ağaç*; *aşam* > *aşam*; *ard* > *art*; *armud* > *armut*; *âyîne, ayne* > *ayna*; *bâğça* > *bahçe*; *bâğçavân* > *bahçıvan, bahçevan*; *barut, barut* > *barut*; *beg, beğ* > *bey*; *ben(i)z* > *beniz*; *benze-* > *benze-*; *bin* > *bin*; *yéni* > *yeni*; *éyi* > *iyi*;

*Keyfiniz nasıldır?* > *Keyfiniz nasıldır?*; *Keyfiniz éyi mi?* > *Keyfiniz iyi mi?*; *Keyfiñ éyi mi?* > *Keyfin iyi mi?*; *Ne yapıyorsunuz?* > *Ne yapıyorsunuz?*; *hayr* > *hayır* ('iyilik' anlamındaki sözcük); *vakit* > *vakit*; *'âferim, 'afferim* > *aferin*; *çokdan* > *çoktan*;

*Nerede kaldıñız?* > *Nerede kaldınız?*; *Buyuruñ* > *Buyurun*; *Nasıl oldu, kayb étdik sizi* > *Nasıl oldu, kaybettik sizi*; *Épéyi bir vakittir keyfim yoğudu* > *Epey(i) bir vakittir keyfim yoktu / yok idi*; *Ne oldu, neñiz var idi?* > *Ne oldu, neyiniz / neniz vardı / var idi?*; *Hoş geldiñiz* > *Hoşgeldiniz!*; *Hoş geldiñiz, şafâ geldiñiz!* > *Hoşgeldiniz, şafa geldiniz!*; *Hoş geldiñ, şafâ geldiñ!* > *Hoşgeldin, şafa geldin!*; *Hoş bulduğ* > *Hoşbulduk*; *haber* > *haber*; *éşit-* > *işit-*;

*Kardeşıñız nasıldır?* > *Kardeşiniz nasıl(dır)?*; *Pek éyi!* > *Pek / Çok iyi!*; *Benden selâm éyle* > *Benden selâm söyle*; *Éyilik güzellik!* > *İyilik güzellik!*; *Pederüñüz nasıldır?*; *Valideñiz nasıldır?*; *Éyi değildür / deyildür*; *Allah şifa vérsün!* > *Allah şifa versin!*; *Başıñız sağ olsun*; *Allah bereket vérsün* > *Allah bereket versin*; *Ne zahmet vérirüm!* > *Ne / niye /*

ne diye zahmet vereyim!; Pek iyi! > Pek (Çok) iyi!; Hoşca kalın > Hoşçakalın; sandük > sandık; pāpūş, babuç > pabuç; gēy- > giy-; getür- > getir-; recā > rica; çarşu > çarşı; eger, eyer > eğer; şatun al- > satın al-; çapuk > çabuk; vakt > vakit; bazar (< bāzār) > pazar; amma > ama;

baha > paha; bahalı > pahalı; lîkin > lâkin; fi'at > fiyat; 'ayb > ayıp; sonra > sonra; son > son; vér- > ver-; istifāh ét- > sifāh et-; Hayrını görüñ > Hayrını görün; çağur- > çağır-; kağız, kağıd > kâğıt; tabak [iki tabak kağız (kağıd)] > tabaka; mektub (< mektüb) > mektup; mürekkeb > mürekkep; hasta > hasta; Türkce > Türkçe; hemān > hemen; fursat > fırsat; aḥşam > akşam; cevab > cevap; eşit- > iştir-; hoşnud > hoşnut; mümkün > mümkün; 'acā'ib, 'acāyib > acayip; mehtāb > mehtap; öylen > öğlen; çigara > sigara (-ölçünsüz- cıgara); bahşış > bahşış; bendeñiz > bendeniz; vidā > veda; içerü > içeri; géc > geç; géce > gece; hayr > hayır ('olumsuz yanıt belirteci' anlamındaki sözcük); hîdmetkār > hizmetkār (artık daha çok hizmetçi); deyil > değil; kahve altı > kahvaltı; hırsız > hırsız; aḥır > ahır; kebāb > kebab; lezzetlū > lezzetli; ur- > vur-; çoḥa (çoḥa), çuḥa > çuha; gérçek > gerçek; etmek > etmek;

yéñi > yeni; Yéñi Dünya > Yeni Dünya ('Amerika'); yalnız > yalnız; etmekci, etmekci > etmekçi; atlu > atlı; buzaḡu > buzaḡı; çalu > çalı; yaban doñuzu > yaban domuzu; hıyar > hıyar; kıraḡu > kıraḡı; bārgîr > beygir; soḡlucan > solucan; kuvaḡ > kavak; haşıhaş > haşhaş; daru > darı; anison > anason; kardaş > kardeş; kız kardaş > kız kardeş; küçük kardaş > küçük kardeş, küçük birader; habîs > habîs; amuce (amuca) > amca; furun > fırın; kıḡılcım > kıvılcım; doñ yaḡı > don yaḡı; kâfirî > kâfir, kâfiru; tüfenk (tüfeng) > tüfek, ... bg (Davids, 175-191. s.; Barker, 85-105. s.; Arnold, 61-79. s.; Mac Kenzie, 84-101. s.; Redhouse, 325-326. s.).

### Anlamı Değişen Söz Varlığı Ögelerine Örnekler

Sözü edilen konuşma kılavuzlarında bulunan kimi söz varlığı ögelerinin anlamları Çağdaş Türkiye Türkçesinde değişime uğramıştır. Örneğin;

Türk ('Osmanlı; Müslüman; genel olarak Türk') > Türk ('genel olarak Türk; Türkiye Türkü'); anlam daralması); cesed ('beden, vücut') > ceset ('ölü beden'; anlam daralması); bandara ('bayrak, sancak') > bandıra ('gemilerin uluslararası kara sularında taşıdıkları bayrak'; anlam daralması); yimurcaḡ ('veba') > yumurcak ('afacan ya da yaramaz küçük çocuk') (?), iskemle ('arkalıksız, kol(luk)suz, dört ya da üç ayaklı veya tabandaki bir ana taşıyıcıya bağlı tek bacaḡın tuttuḡu tabure türü bir oturacak') > iskemle (1. 'arkalıksız, kol(luk)suz, dört ya da üç ayaklı veya tabandaki bir ana taşıyıcıya bağlı tek bacaḡın tuttuḡu tabure türü bir oturacak' 2. 'sandalye'; anlam genişlemesi);

çevre ('kumaş mendil'; 'etraf; muhit') > çevre ('etraf; muhit'; anlam daralması); çifteli [1. Alnında çift nişanı olan (at). Uḡursuz, meşum. 2. İki art ayaḡıyla birden vuran (...). 3. Hilekār, desisekār, allāk' (Samî, 216. s.), 'tehlikeli ölçüde kötücül'] > çifteli [1. Çifte atan veya alnında çift sakar bulunan (hayvan). 2. mec. Rahat durmayan, sataşkan. 3. hlk. Uḡursuz. (Türkçe Sözlük, 309. s.); anlam daralması]; piyade [1. Yayan yürüyen adam, râcil. 2. Yayan giden asker (...). 3. Hafif bir çifte kayık; tek kürekli sandal ya da tekne. 4. Satrançta ön sıradaki taşların beheri, baydak. 5. Behresiz, malûmatsız (...)' (Samî, 985. s.) > 'yaya asker; satrançta ön sıradaki taşların her biri'; anlam daralması]; hazzét- ('hoşlanmak; sevinmek, memnun olmak' > 'hoşlanmak'; anlam daralması); defterdar ('mâliyye nâzırı' > 'il vergi dairesi başkanı'; başka anlama geçiş); var- ('gitmek; ulaşmak' > 'ulaşmak'; anlam daralması); kuruş (-günümüzde Türkiye Cumhuriyeti'nde kullanılan 1 Türk lirasının yüzde biri değerindeki kuruştan bütünüyle değişik olarak- 'Osmanlı Devleti ülke ve bölgelerinde geçerli eski bir alt para birimi' > 'Türkiye Cumhuriyeti'nin ana para birimi 1 Türk lirasının yüzde biri değerindeki alt para birimi'; yeni anlam kazanma); oḡlan ('erkek çocuk; uşak' > 'erkek çocuk'; anlam daralması); bu ('burası') > bu (artık bina, ev, bina ya da ev bölümü dışında 'burası' anlamı yok; anlam daralması);

yerelması ('patates') > yerelması (-Lat.- 'helianthus tuberosus'; yeni anlam kazanma); döşek ('yataḡ') > döşek ('yataḡın en önemli bölümlerinden biri olmak üzere üstüne yatılan, ana kısmı yün, pamuk ya da süngerden yapılan nesne'; anlam daralması); para ('Osmanlı Devleti bölge ve ülkelerinde geçerli eski bir alt para birimi') > para (-İng.- 'money', -Fr.- 'l'argent'; anlam genişlemesi); darıl- ('kızmak, -çok- sinirlenmek') > darıl- ('küsmek, gücenmek'; başka anlama geçiş); -su için- kaynar ('sıcak') > kaynar ('çok fazla sıcak, çok sıcak'; anlam daralması);

*su sığırı* ('buffalo') > *su sığırı* ('manda; buffalo'; anlam genişlemesi); *dülger* ('yapıların çatılarını ve ahşap işlerini yapan meslek kişisi; marangoz') > *dülger* ('yapıların çatılarını ve ahşap işlerini yapan meslek kişisi'; anlam daralması); *yavuz* ['acımasız, zalim, gaddar'; 1. Şiddetli, şedit, pek sert ve tünd, yaman. 2. (Ziddiyetiyle) Pek iyi, alâ, fevkalâde yaman, kıyak: *Batş ve şiddete binaen Sultan Selim Han-ı evvele lâkap olmuştur* (Sami, 1334. s.) > 'gözüpek, gözükara, korkusuz'; başka anlama geçiş]; *kandil* ('lâmba') > *kandil* ['1. İçinde sıvı bir yağ ve fitil bulunan kaptan oluşmuş aydınlatma aracı. 2. argo Çok sarhoş. 3. *Kandil gecesi*' (Türkçe Sözlük, 779. s.); anlam genişlemesi]; *hâlâ* ('halen, şimdi, şu anda; şimdi bile') > *hâlâ* ('şimdi bile'; anlam daralması),... bg (Davids, 175-191. s.; Barker, 85-105. s.; Arnold, 61-79. s.; Mac Kenzie, 84-101. s.; Redhouse, 325-326. s.).

### Hem Yazılış Hem de Anlamı Değişen Söz Varlığı Ögelerine Örnekler

XIX. yy'da İngilizce konuşurları için yazılmış kimi Türkçe konuşma kılavuzlarında yer alan birtakım söz varlığı ögelerinin Çağdaş Türkiye Türkçesinde hem sesletimce hem de anlamca değişime uğradığı gözlenir. Örneğin;

*Cesed* ('beden, vücut') > *ceset* ('ölü beden') (yazılış değişmesi yanında anlam daralması); *bandara* ('bayrak, sancak') > *bandıra* ('gemilerin uluslararası kara sularında taşıdıkları bayrak') (yazılışta değişme yanında anlam daralması); *yimurcak* ('veba') > *yumurcak* ('afacan ya da yaramaz küçük çocuk')(?), *hazzét-* ('hoşlanmak; sevinmek, memnun olmak') > *hazzet-* ('hoşlanmak')(yazılışta değişme yanında anlam daralması); *gérçek* ('doğru, hakiki; doğru söyleyen, haklı, yalan söylemez') > *gerçek* ('hakiki') (yazılış değişmesi yanında anlam daralması); *zibun* ('bir tür yetişkin iç giyimi; bir tür bebek iç giyimi') > *zıbin* ('bir tür bebek iç giyimi')(yazılış değişmesi yanında anlam daralması);

*vakıtsız / vakıtsız ol-* ('zaman, süre, vakit olmamak, kalmamak') > *vakitsiz ol-, gel-, ziyaret et-* ('uygun olmayan bir zamanda, vakitte olmak, gelmek, ziyaret etmek')(yazılışta değişme yanında başka anlama geçiş); *baha* ['hüsün ü cemâl ve zarafet (Sami, 97. s.); fiyat, eder; kıymet, değer, bedel'] > *paha* ('değer, bedel')(yazılış değişmesi yanında anlam daralması); *néce* ('çok -sayıda;-nasıl') > *nice* ('çok -sayıda-') (yazılışta değişme yanında anlam daralması),... bg (Davids, 175-191. s.; Barker, 85-105. s.; Arnold, 61-79. s.; Mac Kenzie, 84-101. s.; Redhouse, 325-326. s.).

### Biçimce ve Dizimce Değişen Kimi İlişki Sözlerine (Kalıpsözlere) ve Başka Kimi Söz Varlığı Ögelerine Örnekler

XIX. yy'da İngilizce konuşurları için yazılmış olan bazı Türkçe konuşma kılavuzlarında kimi kalıpsözlerin (ilişki sözlerinin) Çağdaş Türkiye Türkçesinde biçimce (morfolojik olarak) ve dizimce (sentaktik, sözdizimsel olarak) değiştiğine denk gelinir. Örneğin;

*Allah razı ola!* > *Allah razı olsun!*; *Allah selâmet vére!* > *Allah selâmet versin!*; *Allah'a emanet ola!* > *Allah'a emanet olsun!*; *Kolay gele!* > *Kolay gelsin!*; *Âfiyet ola!* > *Afiyet olsun!*; *anı...* > *onu...*; *ana...* > *ona/oraya...*; *anun* > *onun*; *helva kağıdı* > *kâğıt helva*; *dikenlü ot* > *dedediken*,... bg (Davids, 175-191. s.; Barker, 85-105. s.; Arnold, 61-79. s.; Mac Kenzie, 84-101. s.; Redhouse, 325-326. s.).

### Son Sözler

Görüldüğüne; XIX. yy'da İngilizce konuşurları için yazılmış Türkçe konuşma kılavuzlarından bu çalışmada inceleme nesnesi olarak ele alınıp incelenen beş konuşma kılavuzundaki *sözlük*, *söz varlığı dizelgesi* denebilecek bölümlerde söz konusu kılavuzların hedef kitlelerinin, dili (Türkçeyi) olabildiğince kısa sürede ve sağlıklı, nitelikli bir biçimde öğrenip kullanabilmesi için sayıca oldukça çok sözcük, söz varlığı ögesi yararlanılmak üzere sunulmuştur. Bu kapsamda yalnızca günlük konuşma dilinin sözcükleri, günlük yaşam dilindeki ilişki sözleri (kalıpsözler) değil, aynı zamanda siyasi, yönetsel, bürokratik, diplomatik, askerî adlar, sıfatlar, deyişler; gökbilimi, bitkibilimi, hayvanbilimi, coğrafya terimleri içinde düşünülmesi gereken birçok yordamsal (teknik) sözcük söz konusu eserlerin sözlük, söz varlığı dizelgesi bölümlerinde yer bulmuştur. Ancak bu durum genellikle söz konusu yapıtların yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki A1-A2 söz varlığı düzeyinin oldukça üstüne çıkan söz varlığı sunumunu gerçekleştirmelerine yol açmıştır. Sözü edilen yordamsal sözcüklerin, özel alan söz varlığı ögelerinin ya da tek sözcükle terimlerin ilgili sözlük, söz varlığı dizelgesi bölümlerinde yer bulması dikkate alınmadığında söz konusu inceleme nesnesi beş Türkçe konuşma kılavuzunun yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki A1-A2 söz varlığı düzeyini büyük ölçüde tutturabildiği dile getirilebilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada sonuç gözlem ve değerlendirmeleri, ayrıca öneriler olarak şunlar belirtilebilir:

1. Çalışmadaki inceleme nesnesi olan XIX. yy'da İngilizce konuşurları için yazılmış beş Türkçe konuşma kılavuzunun *sözlük, söz varlığı dizelgesi* bölümlerindeki söz varlığı günlük konuşma dilindeki sözcüklere, günlük yaşam dilindeki ilişki sözlerine yer verilmesi bakımından yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki A1-A2 aşamalarının söz varlığı düzeyine genellikle büyük ölçüde uygun gözükmektedir.
2. Ancak çalışmanın inceleme nesnesi olan söz konusu Türkçe konuşma kılavuzlarında gerçekten oldukça çok sayıda, dahası olağanın çok üzerinde terime, özel alan sözcüğüne, söz varlığı ögesine yer verilmesi sözü edilen yapıtların söz varlığı düzeyinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki A1-A2 aşamalarının söz varlığı düzeyinin çok üstüne çıkmasına yol açmıştır.
3. Buna göre sağlıklı, nitelikli bir dil öğretimi-öğreniminin gerçekleşebilmesi için yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hazırlanacak konuşma kılavuzlarında ya da konuşma kılavuzu türünden eserlerde hedef kitlenin söz varlığı düzeyine uygun sözlük, söz varlığı dizelgesi bölümleri düzenlenmelidir.

## KAYNAKLAR

- AKSAN, Doğan (1982) *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim 3*. TDK Yay.
- AKSAN, Doğan (1987) *Anlambilimi ve Türk Anlambilimi (Ana Çizgileriyle)*, 3. basım (tıpkıbasım), AÜDTCF Yay., Ankara.
- AKSAN, Doğan (2006) *Türkçenin Sözvarlığı - Türk Dilinin Sözcükbilimiyle İlgili Gözlemler, Saptamalar*, 4. basım, Engin Yayınevi, Ankara.
- AKSAN, Doğan (2009) *Anlambilim - Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*, 5. baskı. Engin Yayınevi, Ankara.
- ARNOLD, Edwin (1877) *Outlines of Turkish Grammar. Simple Transliterated Grammar of The Turkish Language -Compiled from Various Sources- with Dialogues and Vocabulary*, London.
- BARKER, William Burckhardt (1854) *A Practical Grammar of The Turkish Language with Dialogues and Vocabulary*, London.
- ÇALIŞKAN, Nihal (2020) *Türkçe A1 ve A2 Düzeylerine Yönelik Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ile Uyumlanmış Bir Söz Varlığı Önerisi*, 1. basım, Nobel Bilimsel Eserler, Ankara.
- DAVIDS, Arthur Lumley (1832) [Çev.: ERDEM, M. Dursun-AKKAYA, Ahmet-BAYRAK, Özcan-YAVUZ, Serdar (2013) Nobel Yay., Ankara], *Türk Dili Grameri-Yabancılara Türkçe Öğretiminde Tarihi Bir Kitap/A Grammar of The Turkish Language*, London.
- KARADAĞ, Özyay (2022) *Kelime Öğretimi*, 4. baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- KARTALLIOĞLU, Yavuz (2022) *Stambul'dan İstanbul'a: Osmanlı Türkçesi Telaffuz Kayıtları (1533-1921 Arası Latin Harfli Metinlerin Verilerine Göre)*, TDK Yay., Ankara.
- KORKMAZ, Zeynep (1992) *Grammer Terimleri Sözlüğü*, TDK Yay. Ankara.
- MAC KENZIE, Charles Francis (1879) *A Turkish Manual Comprising A Condensed Grammar with Idiomatic Phrases, Exercises, and Dialogues, and Vocabulary*, London.
- REDHOUSE, James William (1882) *The Turkish Vade-Mecum of Ottoman Colloquial Language*, London.
- SAMİ, Şemseddin (1901) [Haz.: YAVUZARSLAN, Paşa (2015) Gözden geçirilmiş 2. baskı, TDK Yay., Ankara] *Kamus-ı Türkî*, İkdam gazetesi Yay., İstanbul.
- Türkçe Sözlük* (1988) (Haz.: EREN, Hasan-GÖZAYDIN, Nevzat-PARLATIR, İsmail-TEKİN, Talât-ZÜLFİKAR, Hamza), Yeni Baskı, 2 cilt, TDK Yay., Ankara.
- ÜLPER, Hakan (2023) *Sözcük ve Öğretimi*, 1. baskı. Pegem Akademi, Ankara.

# TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSLERİNDE DİNLEME EĞİTİMİ UYGULAMALARINDA FARKINDALIK DAVRANIŞLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Doç. Dr. Salim PİLAV\*

## ÖZET

İnsanoğlu sosyal bir varlık olarak çevresiyle sürekli iletişim halindedir. İletişimini sahip olduğu dile ait çeşitli dil becerileri ile gerçekleştirir. Bu beceriler içerisinde dinleme becerisi onun günlük hayatta en sık kullandığı dil becerisidir. Dinleme becerisi dil eğitiminin de önemli bir yönünü teşkil etmektedir. Hem Türkçe derslerinde hem de Türk dili ve edebiyatı derslerinde temel bir öğrenme ve kazanım alanı olarak kabul edilmiş ve ilgili derslerin programlarında çeşitli kazanımlarla bu becerinin geliştirilmesi gerekli görülmüştür. Nitekim dinleme becerisi, 2018 Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda Sözlü İletişim kazanım alanı içerisinde verilmiş ve toplam sekiz adet kazanımla bu becerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Dinleme becerisi aynı zamanda okullarda öğrencilerin en çok kullandıkları öğrenme şekli olduğu için geliştirilmesi gereken bir beceri olarak öne çıkmaktadır. Türk dili ve edebiyatı derslerinde dinleme becerisi kazandırmaya yönelik uygulamalarda öğrencinin kendisinden, öğretmenden, kullanılan metinden, ortamdan ve diğer sorunlardan kaynaklanan bazı olumsuzlukların yaşandığı görülmektedir. Bu araştırmada Türk dili ve edebiyatı derslerinde dinleme eğitimi uygulamalarına dair bilişsel farkındalıkları tespit etmek amacıyla öğrenci ve öğretmen kaynaklı sorunlar ve çözüm önerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma, Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiş ve içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre dinleme eğitiminde karşılaşılan sorunlar dinleme stratejileri bağlamında dinleme öncesi, sırası, sonrası olarak üç kategoride incelenmiştir. Öğrenciyle ilgili sorunlar arasında dinleme öncesinde dikkat eksikliği, ilgisizlik gürültü; dinleme sırasında dikkatini uzun süre toplayamama, not almayı bilmeme, yönergelere uymama; dinleme sonrasında ise etkinliklere katılmama gibi hususlar dikkat çekmiştir. Öğretmen kaynaklı sorunlar arasında dinleme öncesinde hedeften haberdar etmeme, öğrenciyi derse güdüleyememe, konunun yaşamla ilişkilendirilmemesi; dinleme sırasında uygun stratejiyi kullanmama, yönergelere yer vermeme, dinleme sonrasında dinlemeyi ölçmede yetersizlik, kitaptaki etkinliklerin dışına çıkmama gibi sorunlar olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Türk dili ve edebiyatı dersi, dinleme becerisi, dinleme eğitimi, farkındalık davranışları

## ABSTRACT

Human beings, as social creatures, are constantly in communication with their surroundings. They engage in communication using various language skills associated with their native language. Among these skills, listening skill is the most frequently used language skill in their daily lives. Listening skill also constitutes an important aspect of language education. The skill of listening has been recognized as a fundamental area of learning and acquisition in both Turkish language classes and Turkish language and literature courses. Various achievements have been incorporated into the curricula of these courses to enhance this skill. In fact, the listening skill has been included within the Oral Communication acquisition area in the 2018 Secondary Education Turkish Language and Literature Course Curriculum, with the aim of imparting this skill through a total of eight achievements. Due to being the most commonly used learning method by students in schools, the development of listening skills is emphasized as an essential skill. In practical applications aimed at imparting listening skills in Turkish language and literature courses, it is observed that some difficulties arise from the students themselves, the teachers, the materials used, the environment, and other issues. This research aims to identify cognitive awareness related to listening education practices in Turkish language and literature courses by addressing both student and teacher-related problems and offering potential solutions. The research was conducted following the phenomenological design, a qualitative research method. Data for the study were collected through semi-structured interview forms and analyzed using content analysis. According to the research findings, the problems encountered in listening education were categorized into three groups based on listening strategies: pre-listening, during listening, and post-listening. Among the student-related problems, issues such as lack of attention, disinterest, and noise were noted before listening; difficulty in maintaining attention for an extended period, not knowing how to take notes, and not following instructions during listening; and lack of participation in post-listening activities were highlighted. Teacher-related problems included not informing students about the goals before listening,



inability to motivate students, and failure to relate the topic to real life before listening; not using appropriate strategies during listening, omitting instructions, and inadequacy in assessing listening comprehension after listening; and sticking only to the activities in the textbook.

**Keywords:** Course on Turkish language and literature, listening skill, listening education, awareness behaviors.

## GİRİŞ

Temel dil becerileri arasında özel bir yere sahip olan dinleme, anne karnında başlayan dil öğrenme sürecinin başlangıcı olup diğer dil becerileri içinde bir temel teşkil etmektedir (Güneş, 2007, s.73). Belli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen ve iştmeden de bu yönüyle ayrılan dinleme becerisi, dilin dört temel işlevi arasında en çok kullanılanıdır. Çünkü dinlemek bir iletişim kurma yoludur (Aktaş ve Gündüz, 2004, s.247). Uyku dışında geçirdiği süre göz önünde bulundurulduğunda insan, zamanının önemli bir kısmında etrafıyla iletişim içindedir. Bunun için de en fazla kullandığı beceri dinlemedir. Yapılan araştırmalara göre insanın, günlük yaşamında %45 oranıyla en fazla kullandığı dil becerisi dinlemedir. Sosyal bir varlık olan insanın yaşamı boyunca ihtiyaç duyacağı iletişim kurma isteğinin temelde işittiği seslere yönelik anlamlandırma çabasıyla mümkün olduğu bilinmektedir. Ungan (2009,s. 29) sesin kulağa gelmesinin iştme, bu sesin anlamlandırılma gayretinin ise dinlemeye karşılık geldiğini belirterek iştme ve dinlemeyi birbirinden ayırmıştır. İştilenler arasından seçim yapma olarak da değerlendirilebilecek dinleme becerisi, başarının anahtarıdır. Nitekim başarılı olmanın ön koşulu iyi bir dinleyici olmaktır. Radyo, televizyon, telefon gibi teknolojik araçlardan; tiyatro, sinema, müzik gibi sanatsal faaliyetlerden; konferans, toplantı, oturma gibi etkinliklerden kişinin dinleme aracılığıyla istifade ettiği; günlük hayattaki bilgi alışverişinin büyük oranda dinlemeyle gerçekleştirildiği göz önünde bulundurulduğunda dinlemenin ne denli önemli bir beceri olduğu inkar edilemez (Yangın, 1998, s.3). Okullarda Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı derslerinde öğrenme ve kazanım alanlarından biri olarak verilen dinleme eğitimi, tüm dersler açısından da en fazla kullanılan öğrenme şekli olarak dikkat çekmektedir. Bu bakımdan dinleme hem geliştirilmesi gereken bir beceri hem de bir öğrenme şekli olarak yorumlanabilir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı okullarda öğretim stratejilerinden sunuş yoluyla öğretim stratejisinin bir yöntemi olan *anlatım* yöntemini tercih etmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak öğrencilerin dinlemeye ayırdıkları zaman artmakta, dolayısıyla da öğrendiklerinin yaklaşık %83'ünü dinleyerek edinmektedirler. Dinleme konusunda yeterli beceriye sahip olamayan öğrenciler açısından bu durum verimsiz bir öğrenme sürecine işaret etmektedir (Çiftçi, 2001, s.169). Türkçe /Türk dili ve edebiyatı derslerinde öğrencilere dinleme becerisi kazandırmak için gerçekleştirilen eğitim- öğretim faaliyetleri üzerinde etkisi olabilecek pek çok faktör bulunmaktadır. Dinlemeyi etkileyen faktörler, iştme kaybı gibi öğrencinin dinleme yeteneğine etki eden fizyolojik faktörler; dinleme ortamının akustiği, sesin dağılması, yankılanması, iştilebilirliği gibi fiziki faktörler; konuşmacıdan, ortamdaki, konunun içeriğinden kaynaklanan dinleyicinin olumsuz ruh haline dayalı psikolojik faktörler; tembel, hantal algılama, eksik kavrama gibi zihinsel faktörler; öğrencinin pasif halde tutulduğu sosyal faktörler; öğretmenden, konuşmacıdan ve konunun kendisinden kaynaklanan faktörler olarak kategorize edilebilir (Çiftçi, 2001, s.177). Dinleme eğitiminde dersin planlanması ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinden sorumlu olan öğretmenden kaynaklanan kimi sorunlar öne çıkmaktadır. Epçaçan'a (2013, s.343) göre metin okumalarından önce amaç belirlenmemesi, öğrencilerin hedef hakkında bilgilendirilmemesi, monoton anlatım ve konuşmacının dil seviyesi bu noktada sorun oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kullandığı yöntem ve tekniklerin çoklu zekâya hitap etmekten öte aynı anlatım teknikleri etrafında dönmesi de öğrencilerin dinleme faaliyetleri üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır (Başkan ve Deniz, 2015, s.192). Öğretmenlerin programı yetiştirme kaygıları da dinleme eğitiminde bir sorun oluşturmaktadır. Bu konuda zaman kaygısı taşıyan öğretmenlerin derslerini çok hızlı işlediği, soru sorma ve dinleme için ayrılan süreleri dahi hızlı olma kaygısıyla geçirdikleri görülmektedir (Baysen, Soylu ve Baysen, 2003, s.54). Öte yandan öğrencinin kendisinden kaynaklanan problemler de dinleme eğitiminde önemli bir sorun oluşturmaktadır. Her şeyden önce dinleyicilerin de uyması gereken kuralların bulunduğu göz önüne alınarak iyi bir dinleyicide olması gereken özellikler öğrenciye kazandırılmalıdır. Çünkü öğrencilerin kişisel sorunları, ilgi ve ihtiyaçları gibi etmenler etkili bir dinleme eğitiminin önünde engel teşkil etmektedir (Emiroğlu ve Pınar, 2013, s.782). Dinleyenlerin ders içi dinleme sorunlarına neden olan tutumlarıyla ilgili Başkan ve Deniz (2015, s.191), öğrencilerin ilgi duymadıkları dersleri dinlemede zorlandıklarına işaret ederek kolay olduğunu ve rahat geçeceğini düşündüğü dersleri dinleme gereği duymadıklarını belirtmektedir. Aşılıoğlu'nun (2009, s.50- 51) öğretmen adayları üzerine yaptığı bir araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının hedeften haberdar olmama, dersin anlatma süresinin uzun olması, konuya ilgi duymama, kişisel sorunlarla ilgilenme, derste pasif kalma, bilginin gelecekte kullanılabilir olmaması, kullanılan terim ve kavramları

bilmeme, anlaşılmayan noktaların sorulmaması, öğretim elemanının beden dilini etkili kullanmaması ve anlatılan her şeyi not alma çabası gibi dinleme engelleriyle karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Ancak daha sistemli ve planlı bir faaliyet dizisi şeklinde ele alınması gereken dinleme eğitimi, Demirel'e (2002, s.73-74) göre dinleme öncesi, sırası ve sonrası şeklinde üç aşamadan meydana gelmektedir: "Dinleme öncesinde tanıtma, kestirme, sahnenin oluşturulması, yeni sözcüklerin öğretimi, amaçlı dinleme; dinleme sırasında öğrenciler dinlerken öğretmenin metni yüksek sesle okuması, öğrencinin vurgu ve tonlamalara dikkat etmesi, 1. 2. 3. sınıflarda öğrencilerin dinlediklerini tekrar etmesi, öğrencilerin dinlediklerini not etmesi; dinleme sonrasında dinlenen metinle ilgili ayrıntılı sorulara cevap verilmesi, metni yazılı ve sözlü özetinin çıkarılması, giriş ve gelişme bölümü dinlenen hikâyenin sonuç kısmının tamamlanması, dinlenenlerin resmedilmesi, dinlenen metinle ilgili resim ve ya cümlelerin olay sırasına dizilmesi, yazma ve dikte çalışmalarının yapılması, eksik cümlelerin tamamlanması, metne başlık bulma, metinde boş bırakılan yerlerin doldurulması" gibi dinleme etkinliklerinin yapılması önerilir. Türkçe derslerinde öğrencilere dinleme becerisi kazandırmaya dönük sınıf içi faaliyetlere başlamadan önce, ders süresince yapılacaklar hakkında öğrencileri bilgilendirme ve dinleme etkinlikleri sırasında uyulması gereken kurallara dair hatırlatmalar önemlidir. Doğan (2010, s.266- 267) öğrencilerin dinleme uygulamalarında göz önünde bulundurması gereken kurallarla ilgili olarak öğrencilerin soru sormadan sadece dinlemesi, dikkatten kaçan noktalara fazla takılmadan dinlemeye devam etmesi, dinleme aşamalarında öğretmenin uyarılarına dikkat etmesi ve dinleme sırasında not alması gerektiğine işaret etmektedir. Doğan'ın da üzerinde özellikle durduğu not alma çalışmaları dinleme eğitiminde büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin dinleme sonrası aşamada yapacakları etkinliklerde dinlediklerini hatırlama bakımından onlara kolaylık sağlayacak bilgileri not almaları şüphesiz gereklidir. Kocaadam'a (2011, s.32) göre dinleme becerisi gibi not alma becerisi de eğitim sürecinde ihmal edilmekte, not almanın öğrenilebilecek, geliştirilebilecek bir etkinlik olduğu göz ardı edilmekte; not alma gelişigüzel şekilde yapılmaktadır. Oysaki Türkçe dışındaki derslerde dahi öğrencilerin nasıl not alacakları konusunda yönlendirilmesi gerektiğini söyleyen Ceran (2015, s.216), not alarak dinlemede zihin haritalama, ana fikir ve Cornell not alma tekniklerinden yararlanılabileceğini dile getirmektedir. İyi bir dil veya edebiyat öğretmeni her şeyden önce iyi bir model olmalıdır. Öğrencilerine etkili bir dinleme eğitimi vermek isteyen dil ve edebiyat öğretmenlerinin bu bağlamda iyi bir dinleyici olması da beklenir. Yeterli dinleme becerisine sahip olamayan, dinleme becerisini içselleştiremeyen öğretmenlerin nitelikli bir dinleme eğitimi vermesi olası görünmemektedir. Öğretmenlerin böyle bir durumda anlatacakları teoride kalacaktır (Tabak, 2013, s.179). Aynı soruna dikkat çeken Maden ve Durukan'a ( 2011, s.108) göre lisans döneminde öğretmenlere etkili dinleme becerisi kazandırmak için dinleme stilleri ve alışkanlıklarını tanıtmak, öğretim süreçlerini bunlara uygun hazırlamak gerekmektedir. Benzer şekilde öğretmenler de okulda öğrencinin seviyesine uygun teknikler seçerek onların dinleme becerisini geliştirmeye dönük süreçler işletmelidir (Türkel, 2012, s.138). Bu noktada öğrencilerin devamlı aynı şekilde yapılan uygulamalardan sıkılabilecekleri göz önünde bulundurulabilir olabildiğince farklı yöntem ve teknik kullanılmalıdır (Kaplan, 2004, s.77). Unutulmamalıdır ki öğretmenin kendisinden kaynaklanan sorunlar çözülmediği müddetçe öğrencinin tutumundan ileri gelen pek çok dinleme engeliyle sınıf ortamında karşılaşmak olasıdır. Bu doğrultuda sınıf içi ders işleme sürecinde öğrenciye dinleme becerisi kazandırırken öğretmenlerin önce kendilerini, kendi tutumlarını, kullandıkları yöntem ve teknikleri, seçtikleri ders materyallerini ve ölçme yaklaşımlarını gözden geçirmeleri yerinde olacaktır.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Kapsamı ve Amacı**

Bu araştırmada dil ve edebiyat eğitiminin temel öğrenme ve kazanım alanlarından biri olan dinleme becerisine yönelik sınıf içi uygulamalarda Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
2. Sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
3. Dinleme türlerinden sınıf içerisinde en çok hangi dinleme türünü kullanıyorsunuz?

1. Dinleme becerisini geliřtirmek için diđer dil becerilerinin etkisinin olduđunu dűřünüyor musunuz?
2. Dinleme becerisinin geliřtirilmesinin diđer becerilerin geliřtirilmesine göre zor olduđunu dűřünüyor musunuz?
3. Anlama becerilerinden olan dinleme becerisinin anlatma becerisi olan konuřma becerisine katkısının olduđunu dűřünüyor musunuz?
4. İyi bir dinleyicinin iyi bir konuşmacı olma yönünde önemli bir avantaja sahip olacağı dűřüncesine katılır mısınız?

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görűřleri doğrultusunda, sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunları ve çözümlerini tespit edebilmek için yapılan nitel özelliğe sahip bir araştırma olup çalışmada olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2011, s.72). Çekmez, Yıldız ve Bütüner'e göre (2012: 80) göre fenomenografi, bireylerin yaşam sürdürdükleri çevre içerisinde karşılaşmış oldukları fenomenler hakkında algıladığı, anladığı ve deneyimledikleri olguların neler olduğunu inceleyen bir araştırma yöntemidir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale il merkezindeki çeşitli okullarda görev yapan 8 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 5'i (%56,25 ) erkek, 3'ü (%43,75) kadındır. Katılımcılara yönelik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Katılımcı Öğretmenlere Verilen Kodlar ve Öğretmenlerin Özellikleri**

Katılımcılar	Cinsiyet	Branş	Kıdem
K1	Kadın	TDE	13
K2	Kadın	TDE	6
K3	Kadın	TDE	4
K4	Erkek	TDE	19
K5	Erkek	TDE	3
K6	Erkek	TDE	8
K7	Erkek	TDE	14
K8	Erkek	TDE	5

Tablo 1'de 8 öğretmenin cinsiyeti, meslekte bulunma süresine dair kullanılan kodları gösterilmiştir. Tablo 1'de katılımcılara ait verilen kodlar, araştırma bulguları bölümündeki tablolarda bulunan kategorilerin ve örnek konuşma cümlelerinin yanında bulunan kodlardır.

### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından uzman görűřleri doğrultusunda hazırlanmış ve yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görűřme formuyla elde edilmiştir. Formda öğretmenlere sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir? Dinleme türlerinden en çok sınıf içerisinde hangi dinleme türünü kullanıyorsunuz? Dinleme becerisini geliştirmek için diğer dil becerilerinin etkisinin olduğunu dűřünüyor musunuz? Dinleme becerisinin

geliştirilmesi diğer becerilerin geliştirilmesine göre zor olduğunu düşünüyor musunuz? Anlama becerilerinden olan dinleme becerisinin anlatma becerisi olan konuşma becerisini katkısının olduğunu düşünüyor musunuz? İyi bir dinleyicinin iyi bir konuşmacı olma yönünde önemli bir avantaja sahip olacağı düşüncesine katılır mısınız? şeklinde yedi adet soru sorulmuştur. Soruların geçerliliği için alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan öğretmenlere araştırma öncesinde ön bilgi verilmiş, araştırmanın yer ve zamanı belirlenmiştir. Görüşmeler, katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Ortalama 30 dakika süren görüşmeler yazılarak kayıt altına alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, fenomenolojiye uygun olarak toplanmış, verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi var olan durumu var olduğu şekli ile açığa çıkarmayı amaçlamaktadır, yani amacı sosyal gerçeği açığa çıkarmaktır (Tavşancıl, Aslan, 2001, s. 21). Yapılan durum çalışması olduğundan kesin ve genellebilir sonuçlara ulaşılamasa da toplanan bilgilerle durumu daha iyi tanıma ve anlama olanağı ortaya çıkar (Şimşek, 2012, s.97).

Yazılı olarak kayda alınan görüşmeler, soru soru incelenerek çözümlenmiş ve bu sayede güvenilir veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler gruplandırılıp sınıflandırılmış, bu sınıflandırmalara adlar verilmiş, belirlenen isimler süreç içerisinde tekrar incelenerek kontrol edilmiştir. Verilerden yola çıkarak oluşturulan kategorilerden sonra tablolar oluşturulmuş, örnek teşkil edecek görüşler tablolara yerleştirilmiştir.

Açık uçlu sorulardan oluşan nitel özellikteki bu araştırmanın verileri değerlendirilirken içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi için öncelikle katılımcı öğretmenler “K1, K2 şeklinde kodlanmıştır Görüşme formuyla elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgu ve yorumları desteklemesi, katılımcıların görüşlerini yansıtarak daha açıklayıcı bir tablo çizilmesi açısından görüşme metinlerinden alıntılar yapılmıştır.

### Bulgular ve Yorum

#### 1.Sınıf İçi Dinleme Eğitimi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara Dair Bulgular

Tablo 2. Sınıf İçi Dinleme Eğitimi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar

Tema	İfade edilen	Katılanlar
Davranış ve uyum sorunları, motivasyon ve dikkat eksikliği	Özellikle hiperaktif öğrenciler, dikkatlerini öğretmenlerine verememektedir. Sürekli hareket halinde oldukları için arkadaşlarını da etkilemektedirler. Bunun sonucunda da sınıfta sağlıklı bir dinleme gerçekleşmemektedir. Dinleme öncesinde öğrenciler motive olmakta sorun yaşıyor. Dinleme esnasında öğrencilerin dikkat süreleri çok uzun olamıyor. Bir ders saati boyunca dikkatlerini derse veremiyorlar. Bundan dolayı dersin sonlarına doğru daha eğlenebilecekleri etkinliklere yöneliyoruz.	K1, K2, K6
Dinleme türlerinin etkin kullanılmaması	Dinleme; hikâye ve şiirden ibaret değil. Belediye anonsları, sokakta ya da apartmanda karşılaşılan insanların konuşması vb. durumlar sınıfa taşınmalı. Öğrenciler katılımlı dinleme yaparak etkin olmalı. Öğrenci not alma stratejilerini bilmiyor. Hepsini yazıyor. Anahtar kelimelerle not alma çalışmaları yaptırılmalı	K3, K7

Zihinsel hazırlığın yetersizliği, bilinçlendirme ve hedeften haberdar etmede eksiklik	Fiziki, teknik donanımdan ziyade öğrencilerin özellikle zihinsel olarak dinlemeye hazır olması gerekir. Bunun için de öğrencilerin yeterince bilgilendirilmesi ve güdülendirilmesi en birincil nokta. Öğrenci dinlemenin öneminin farkına vardıktan sonra tam olarak istenilen başarı gözlemlenir.	K4, K8
Materyal yetersizliği, Örnek okumanın etkili yapılamaması	Bazı okul ve sınıflarda materyal eksiklikleri bulunabiliyor. Ya da istenilen dinleme materyaline ulaşmak zor olabiliyor. Bu durumda metni öğretmen okuyor ya da bir başkasına okutuyor. Bu da vurgulanmak istenen asıl durumun gözden kaçmasına sebep oluyor.”	K5

Görüldüğü üzere, davranış ve uyum sorunları, motivasyon eksikliği, dinleme türlerinin etkin kullanılmaması, zihinsel hazırlığın yetersizliği, bilinçlendirme ve hedeften haberdar etmede eksiklik, materyal yetersizliği, dikkati sürdürmemeye, örnek okumanın etkili yapılamaması gibi hususlar öğretmenlerin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında en çok karşılaştıkları sorunlar olarak ortaya konulmuştur.

### 1. Sınıf İçi Dinleme Eğitimi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine Dair Bulgular

**Tablo 3. Sınıf İçi Dinleme Eğitimi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri**

Tema	İfade edilen	Katılanlar
Rol yapma ve drama yönteminin kullanma	Öğrenciyi merkeze alan rol oynama, drama, oyun çalışmaları yapılarak derse etkin katılımları sağlanmalı.	K1, K7
İlgi çekici metinlerin kullanma	Dinleme metninin öğrencinin ilgisini çekmesi ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesi yeterli oluyor. Gerisi öğrencide bitiyor. Dinleme metinleri daha net, anlaşılır, ilgi çekici, kısa ve öz olursa daha verimli olacağını düşünüyorum.	K2, K4
Görsel desteğinden yararlanma	Anlatılanlar görsellerle desteklenmeli ve hayattan örnekler verilmelidir. Özellikle herhangi bir konu anlatılırken örnekler yakın çevreden verildiğinde çocukların ilgisini çeker, konuya ilgisini arttırıp dinlemesini devam ettirmiş oluruz. Dinleme metinlerinin uzun olması öğrenciye sıkıcı gelir. Görsel metinlerin artması ve uzunluğun iyi ayarlanması gerekir	K6, K3
Metin uzunluğuna dikkat etme ve ilgi çekiciliği artırma	Dinleme metinlerinin uzun olması öğrenciye sıkıcı gelir. Görsel metinlerin artması ve uzunluğun iyi ayarlanması gerekir. Ders arasında konuyla ilgili farklı ve dikkat çekici bir etkinlikle çocukların tekrar derse güdülenmeleri sağlanmalıdır. Öğrencinin dikkatini çekecek metinler kullanılmalı, öğrenci düzeyine uygun etkinlikler hazırlanmalı.	K3, K5, K8

Tablo 3'ten anlaşılacağı üzere sorunların çözümüne yönelik önerilerde en çok vurgu rol oynama ve drama yönteminin etkin kullanılmasına yapılmıştır. Yine görsellerle desteklemek, ilgi çekici dinleme metinlerinin kullanılması ve metin uzunluklarının iyi ayarlanması da çözüm önerileri arasında sıralanmıştır.

## 2. Sınıf İçerisinde En Çok Kullanılan Dinleme Türlerine Dair Bulgular

**Tablo 4. Sınıf İçerisinde En Çok Kullanılan Dinleme Türleri**

Tema	İfade edilen	Katılanlar
Katılımlı	En çok katılımlı dinleme kullanıyoruz. Genellikle katılımlı dinleme türünü kullanmaktayız. Genelde katılımlı dinleme türünü kullanıyoruz En çok katılımlı türünü kullanıyorum, elimden geldiğince diğer türleri de kullanıyorum.	K1, K3, K5, K6, K7, K8
Katılımsız	Derslerde katılımlı ve katılımsız dinlemeye yönelik etkinlikler yapıyoruz. Etkinlikler dolaysıyla katılımlı ve katılımsız dinleme türünü kullanıyoruz:	K2, K5
Eleştirel	Kitaplardaki etkinlik gereğince katılımlı dinleme ve eleştirel dinleme yöntemlerini kullanıyoruz.	K4

Buna göre Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri derslerinde en çok katılımlı dinleme türünü kullanmakla birlikte katılımsız ve eleştirel dinlemenin de sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında zaman zaman öğretmenler tarafından yer verilen dinleme türü olduğu görülmektedir.

## 3. Dinleme Becerisini Geliştirmek İçin Diğer Dil Becerilerinin Etkisine Dair Bulgular

**Tablo 5. Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Diğer Dil Becerilerinin Etkisi**

Tema	İfade edilen	Katılanlar
Var	Elbette her beceri birbiri ile bağlantılıdır ayrı düşünmek mümkün değildir. Tabi ki bir beceriyi ayrı düşünmek sağlıklı olmayacaktır. Birbiri ile ilişkilidir. Dinleme iletişimin başlangıç noktasıdır. Bu yüzden ayrı düşünülemez. Bütün beceriler birbiri ilişkilidir. Örneğin konuşmanın dinlemeden sonra en çok kullanılan dil becerisi olduğu söylenebilir. Çünkü iletişim insan hayatının vazgeçilmezidir. Konuşma okuma ve yazma becerilerinin var olması için dinleme şarttır.	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8

Tablo 5'ten anlaşılacağı gibi dinleme becerisinin geliştirilmesinde diğer bütün dil becerilerinin etkisinin olduğu bütün katılımcılar tarafından ittifakla belirtilmiştir.

## 5. Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinin Diğer Becerilerin Geliştirilmesine Göre Zorluğuna Dair Bulgular

**Tablo 6. Dinleme Becerisini Geliştirmenin Diğer Becerileri Geliştirmeye Göre Zorluğu**

Tema	İfade edilen	Katılanlar
Zor	<p>Evet zordur. Bir öğrencinin dinleme becerinin geliştirmek diğer becerilere nazaran daha soyuttur.</p> <p>Tabi ki çünkü gelişimini ölçmek oldukça zordur.</p> <p>Zor olduğunu düşünüyorum. Dinleme becerisinin gelişimini takip etmek diğer becerilere göre daha zordur.</p> <p>Evet, zordur. Dinleme becerisinin gelişimi içsel bir durumdur.</p> <p>Diğer becerilere göre daha soyuttur.</p> <p>Dinlemede elle tutulur pek bir şey yoktur. Ölçmek oldukça zordur bu yüzden gelişimi de zordur.</p> <p>Zordur. Diğer becerilerle yapılan etkinliklerde ilerleme kaydedip etmediğimizi takip etmek mümkündür ancak dinlemede oldukça soyut kalacaktır.</p> <p>Zor olduğunu düşünüyorum bir okuma hızı ölçmek gibi kolay bir iş değildir. Gelişimi takip etmek zordur.</p>	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8

Yine dinleme becerisinin geliştirilmesinin diğer becerilere göre zor olduğu düşüncesi bütün katılımcıların üzerinde ittifak ettikleri bir husus olarak dikkat çekmiştir.

## 6. Anlama Becerisi Olan Dinleme Becerisinin Anlatma Becerisi Olan Konuşma Becerisine Katkısının Olup Olmadığına Dair Bulgular

**Tablo 7. Anlama Becerisi Olan Dinleme Becerisinin Anlatma Becerisi Olan Konuşma Becerisine Katkısı**

Tema	İfade edilen	Katılanlar
Var	<p>Tabi ki vardır, insan öncelikle bilgiyi almalı ki işleyip üretebilecek malzemesi olmalı.</p> <p>Konuşma becerisine sahip olabilmek için önce dinlemek gerekir. Çünkü üretmek için kelimeye ihtiyaç vardır.</p> <p>Dinleme bir anlamda konuşmanın temelidir. Konuşmak için dinlemek şarttır.</p> <p>Elbette dinlemek konuşmanın ön şartıdır diyebiliriz. İletişim dinlemek ve konuşmakla mümkündür.</p> <p>İletişim dinlemekle başlar. Kişi önce almalı daha sonra işleyip verebilmelidir.</p> <p>Dinlemek ve konuşmak ayrı düşünülemez. İletişim bu iki becerinin var olmasıyla sağlanır.</p>	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8

Alıcı dil becerisi olarak tanımlanabilecek dinlemenin üretici dil becerilerinden olan konuşmayla doğrudan bağlantısının olduğu katılımcıların tamamı tarafından belirtilmiştir.

## 7. İyi Bir Dinleyicinin İyi Bir Konuşmacı Olma Yönünde Önemli Bir Avantaja Sahip Olacağı Düşüncesine Katılıp Katılmama Durumuna Dair Bulgular

Tablo 8. İyi Bir Dinleyicinin İyi Bir Konuşmacı Olma Yönünde Önemli Bir Avantaja Sahip Olacağı Düşüncesine Katılma Durumu

Tema	İfade edilen	Katılanlar
Katılıyorum	<p>Katılıyorum, çünkü kişi iyi bir dinleyiciyse aynı zamanda iyi anlayabilir. Kendisini de iyi ifade edebilir böylelikle.</p> <p>Evet, dinlemek ve konuşmak birbirini tamamlayıcıdır. Bu yüzden gelişim yönleri de aynı olacaktır.</p> <p>İyi bir dinleyici demek iletişimde sağlıklı bir alıcı demektir. Kişi iyi anlayabilirse iyi anlatabilir demektir.</p> <p>Tabi nasıl ki bu iki beceri ayrı düşünülemezse gelişimleri de aynı yönde seyredecektir.</p> <p>Dinlemek ve konuşmak ayrı düşünülemez demiştik. Aynı şekilde iyi bir dinleyici demek iyi bir konuşmacı demektir.</p> <p>Konuşmak için dinlemek şarttır. Bu yüzden iyi bir dinleyici demek iyi bir konuşmacı demektir.</p> <p>Katılıyorum, iki beceriyi ayrı düşünemeyeceğimiz gibi düzeyleri de aynı doğrultudadır.</p> <p>Evet, iyi bir dinleyici aynı zamanda iyi bir konuşmacıdır.</p>	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8

Tablo 8'den anlaşılacağı gibi iyi bir dinleyicinin iyi bir konuşmacı olma yönünde önemli bir avantaja sahip olacağı yönündeki düşünceye bütün öğretmenler katılmışlardır.

### SONUÇ

Dil öğretimi dört temel beceri üzerine kurulmuştur; dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Bu becerileri geliştirmiş bir birey amaçlarına kolayca ulaşabilecektir. Okuduğunu ve dinlediğini anlamakta zorlanmayan; duyduklarını, düşündüklerini, tasarladıklarını karşısındakine kolayca anlatan birey başarılı olur. Dinleme becerisi diğer beceri alanlarına göre daha önce kazanılır. Bu beceri alanının geliştirilmesi için dinleme eğitimine önem verilmelidir. Bilgi almanın en önemli yollarından biri olan dinleme, en çok ve en sık kullanılan bir beceri alanıdır. Dinlemeyle ilgili çeşitli tanımlar yapılmış, dinlemenin ne olduğu, nasıl gerçekleştiği ve dinlemenin belirgin özellikleri ortaya konulmuştur. Tanımlarda ön plana çıkan nokta işittiğini anlamadır. İnsanlar tarafından işitme ve dinleme sürekli karıştırılır. Bu konuyla ilgili gerekli bilgiler verilmeli işitmeyle dinleme arasındaki farklara dikkat çekilmelidir. Eğitimin temelini dinleme oluşturur. İzleme, dinlemeyi görsel ve işitsel olarak tamamlar. Öğrencinin konuşulanları ya da okunanları sıralama, sınıflama, eleştirme, sorgulama, ilişkilendirme ve bunlarla ilgili çağrışımlarını kullanıp çıkarımlara ulaşabilmesi için dinleme becerisinin geliştirilmesi şarttır.

Araştırma sonucunda bazı öğretmenler, dinleme eğitiminde kullanılan etkinliklerin öğrenciler açısından ilgi çekici olmamasının dinleme eğitiminin önünde bir engel olarak görmüşlerdir. Ancak öğrencilerin verimli bir dinleme eğitimi uygulaması gerçekleştirmek için gerek metnin gerekse etkinliklerin onların dünyalarında karşılık bulması gerekmektedir. Nitekim Doğan (2010, 272) ilköğretim dönemindeki çalışmalarda öğrencilerin derse etkin şekilde katılmaları açısından etkinliklerin oyunlaştırılmasını önererek bunun öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonlarını artıracaklarını vurgulamaktadır. Ortaöğretim düzeyinde de bu durumun geçerli olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada ve önceki çalışmalarda da görüldüğü üzere dinlemeyi engelleyen pek çok sorun bulunmaktadır. Dolayısıyla bu sorunların üzerine gidilmesi oldukça önemlidir. Bu çalışma ile elde edilen çıkarımların dinleme sorunlarının giderilmesine yönelik olduğu düşünülmektedir. Dil ve edebiyat öğretmenlerinin öğrencilerin dinleme sorunlarının tespitine yönelik çalışmalar yapması oldukça önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin dinleme sorunlarının farkında olmalarını sağlamalı, dinleme becerilerini geliştirebilmeleri için onlara rehberlik etmeli, yalnızca kitaptaki



dinleme metinlerine bağlı kalmaksızın ilgi çekici ve sınıf seviyesinde uygulamalar yaptırmalıdır. Bunların yanı sıra kendisinin ve okulun imkânları doğrultusunda iyi bir dinleme ortamı sağlamalı ve tüm öğrencilere ulaşabilen iyi bir dinleyici ve konuşmacı olması gerekmektedir.

Çalışma sonucunda öğrenciyle ilgili sorunlar arasında dinleme öncesinde dikkat eksikliği, ilgisizlik gürültü; dinleme sırasında dikkatini uzun süre toplayamama, not almayı bilmeme, yönergelere uymama; dinleme sonrasında ise etkinliklere katılmama gibi hususlar dikkat çekmiştir. Öğretmen kaynaklı sorunlar arasında dinleme öncesinde hedeften haberdar etmeme, öğrenciyi derse güdüleyememe, konunun yaşamla ilişkilendirilmemesi; dinleme sırasında uygun stratejiyi kullanmama, yönergelere yer vermeme, dinleme sonrasında dinlemeyi ölçmede yetersizlik, kitaptaki etkinliklerin dışına çıkmama gibi sorunlar olduğu görülmüştür.

## KAYNAKLAR

- AKTAŞ, Şerif ve ŞÜNDÜZ, Osman (2004) *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Akçağ Yayınları*, Ankara.
- AŞILIOĞLU, Bayram (2009) “Türkçe Öğretmen Adaylarına göre Derslerde Karşılaşılan Başlıca Dinleme Engelleri”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (29), s.45-63.
- BAŞKAN, Ahmet ve DENİZ, Ercan (2015) “Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders İçi Dinleme Sorunları” (Malatya İli Örneği), *Turkish Studies*, 10 (7), s.179-196.
- BAYSEN, Engin; SOYLU, Hüseyin ve BAYSEN, Fatma (2003) “Soru Sorma ve Dinleme Süresi”, *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11 (1), s.53-58.
- ÇEKMEZ, Erdem, YILDIZ, Cemalettin ve BÜTÜNER, Suphi Önder (2012). “Fenomenografik Araştırma Yöntemi” *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 6(2), 77-102.
- CERAN, Dilek (2015) “Seçici Dinleme ile Not Alarak Dinleme Yöntemlerinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine Etkisi”, *Zeitschrift für die Welt der Türken (Journal of World of Turks)*, 7(1). s.205-219.
- ÇİFÇİ, Musa (2001) “Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), s.165-177.
- DEMİREL, Özcan (2002) *Türkçe Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- DOĞAN, Yusuf (2010) “Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma”, *TÜBAR XXVII*, 2010 Bahar, s.263-274.
- MİLLÎ EĞİTİM* • Cilt: 48 • Özel Sayı/2019 • Sayı: 1, (57-80)
- EMİROĞLU, Selim (2013) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Sorunlarına İlişkin Görüşleri”, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), s.269-307.
- EPÇAÇAN, Cahit (2013) “Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme ve Dinleme Eğitimi”, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6 (11), s.331-352.
- GÜNEŞ, Firdevs (2007) *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayınevi, Ankara.
- KAPLAN, Hüseyin (2004). “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma”, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*, Ankara.
- MADEN, Sedat ve DURUKAN, Erhan ( 2011) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (4), s.101-112.
- TABAK, Gürkan (2013) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stillerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (22), s.171-181.
- TÜRKEL, Ali (2012) “Dinleme Eğitimine İlişkin Teknikler ve Değerlendirmeler”, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, s.128-141.
- YANGIN, Banu (1998) Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede Elves Yönteminin Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*, Ankara.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2011) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

## IRAK TÜRKMEN EDEBİYATINDA ÇOCUK EDEBİYATI: KEMAL BEYATLI'NIN ÇOCUK HİKÂYESLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Serkut Mustafa DABBAGH\*

### ÖZET

Çocukluk hayatın önemli dönemlerinden biridir ve çocuklar toplumun aynasıdır. Onlarda, toplum imajının gelecekte nasıl şekil alacağı görülebilir. Çocuk edebiyatı, edebiyatta sürekli gelişen edebî türlerden biridir. Çocuk edebiyatının önemi buradan kaynaklanmaktadır ki, bu edebiyat türü çocukları çeşitli anekdot, şiirsel ve teatral yönleriyle bilimsel olarak geliştirirken çocukların içinde değerler ve fikirler inşa edilir. Hikâyeler, ihtiyaç duyulan imgelerin, sözcüklerin, davranışların, kurguların ve yorumların başlıca kaynaklarıdır. Hikâyeler çocuklara yönelik olduğunda bir veya birden fazla eğitim türüyle bağlantılıdır. Çocuklar için öykü yazmanın tarihi, farklı kitle kültürlerini, yerel ve kurumsal kültürleri kapsar ve genellikle görsel öğeler içerir. Çocuklara yönelik hikâyeler tarihsel, kültürel ve bilimsel olarak değerli bir bilgi kaynağı olabilir. Dünya edebiyatını incelediğimiz zaman birçok kültürün çocuk edebiyatına fazlasıyla önem verdiğini görürüz. Irak Türkmen edebiyatında da az olmakla beraber çocuk hikâyeleri mevcuttur. Çocuklarımıza daha iyi bir yaşam sağlamak, Türkmen çocuklarına kültür, eğitim ve toplumsal bilinçten adil bir pay vermek ve aynı zamanda yaratıcı çocuklar yetiştirmek amacıyla bu araştırma *Irak Türkmen Edebiyatında Çocuk Edebiyatı: Kemal Beyatlı'nın Çocuk Hikâyeleri* başlığı altında yapılmaktadır.

Araştırma, inceleme ve analiz yöntemini kullanacaktır. Araştırmamız giriş ve iki bölümden oluşacaktır. Giriş bölümünde, çocuk edebiyatının terimsel ve kavramsal açıdan kapsamlı bir tanımı yer alacaktır. Birinci bölümde; Irak çocuk edebiyatının çeşitlilik, üslup ve konusal olarak Türkmen edebiyatında ortaya çıkışı ele alınacaktır. İkinci bölümde ise Türkmen edebiyatının önemli yazarlarından olan Kemal Beyatlı'nın hayatı, çocuk edebiyatı ile ilgili eserleri ve hikâyelerinin içeriğini anlatacağız. Son olarak çocuk edebiyatı alanında araştırma ve geliştirmelere faydalı olabilecek sonuç ve önerilerle araştırmayı sonlandıracağız.

**Anahtar Kelimeler:** Irak, Türkmen, Çocuk Edebiyatı, Hikâyeler, Masallar

## CHILDREN'S LITERATURE IN IRAQI TURKMEN LITERATURE: KEMAL BEYATLI'S CHILDREN'S STORIES

### ABSTRACT

Childhood is one of the important periods of life and children are the mirror of society. In them, one can see how the image of society will take shape in the future. Children's literature is one of the constantly developing literary genres in literature. Hence the importance of children's literature, as this form of literature develops children scientifically through various anecdotal, poetic and theatrical aspects, while building values and ideas within children. Stories are the main sources of needed images, words, behaviors, fictions and interpretations. When stories are directed at children, they are linked to one or more types of education. The history of writing stories for children spans different mass, local and institutional cultures and often includes visual elements. Stories for children can be a valuable source of historical, cultural and scientific information. When we examine world literature, we see that many cultures attach great importance to children's literature. There are children's stories in Iraqi Turkmen literature, although they are few. In order to provide a better life for our children, to give Turkmen children a fair share of culture, education and social awareness, and at the same time to raise creative children, this research is carried out under the title of Children's Literature in Iraqi Turkmen Literature: Kemal Beyatlı's Children's Stories.

Will use research, examination and analysis method. Our research will consist of an introduction and two parts. The introduction section will include a comprehensive definition of children's literature in terms of terms and concepts. In the first part; The emergence of Iraqi children's literature in Turkmen literature in terms of diversity, style and thematic will be discussed. In the second part, we will tell about the life of Kemal Beyatlı, one of the important writers of Turkmen literature, his works on children's literature and the content of his stories. Finally, we will end the research with results and suggestions that may be useful for research and development in the field of children's literature.

**Key Words:** Iraq, Turkmen, Children's Literature, Stories, Fairy Tales

## GİRİŞ

Çocuk, bir toplumun yapıtaşı yani temelidir. Çocuklar milletlerin temel ve gerçek zenginliğidir. Bir toplumun ilerlemesi, gelişmesi, modern seviyelere ulaşabilmesi için önce çocuklarımızın eğitimine, sosyal kültürel ve psikolojik gelişimine öncelik ve önem verilmelidir. Çocukların bu gelişim süreçlerini sağlıklı bir şekilde yaşayabilmesi eğitimin temel amacı olmalıdır. Aynı amaçlar her toplumda olduğu gibi Irak Türkmen toplumunda da geçerlidir.

Bir eğitim aracı olarak çocuk edebiyatı, çocukların hayatı keşfetmeye çalışmalarını, hayal güçlerini kullanmalarını ve geliştirmelerini edebiyatın sağladığı güzel imgelerle destekler. Ayrıca yeteneklerini ortaya çıkarmak için onlara yeni fırsatlar sunar.

Aynı zamanda kendisi ve çevresi hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak için keşif yapma, araştırma, özgüven ve risk alma ruhu kazanma fırsatı sunar. Etkileşim, hareket etme ve bunların sonucunda yeteneklerini harekete geçirerek başarı motivasyonu elde etme, alışılmış düşünme biçimlerinden özgürleşme fırsatı sağlar.

Hikâyeler, şiirler, dergiler, kitaplar, tiyatro, müzik, filmler, görsel-işitsel televizyon ve radyo programları da dâhil olmak üzere çocuk edebiyatı alanı, yaratıcılığın teşvik edilmesinde ve Irak Türkmen çocuklarının yenilikçi ve yaratıcı yeteneklerinin geliştirilmesinde rol oynamaktadır. Çocuk edebiyatında çok çeşitli, kapsamlı ve bütünlümlü deneyimler vardır ve çocuk bu deneyimlerden yararlanarak gelecek yaşamsal deneyimlere olumlu yanıtlar verebilir.

### 1. Çocuk Edebiyatının Tanımı:

Edebiyat, dilin yapısı aracılığıyla yaşamın, düşüncenin ve varoluşun oluşumu veya yaratıcı tasviridir.

Çocuk edebiyatı ister şiir ister düzyazı olsun ister sözlü ister yazılı olsun, çocukların gönlünde oluşan güzel söz sanatı olarak tanımlanır. Bu kavram çocuk öykülerini, oyunlarını, şarkılarını vb. içerir ve bunlar sanatsal standartlardan ayrılmadan ahlaki, dini ve sosyal standartlara dayanır. Çünkü edebiyat insan uygarlığının ifadesidir (Hadidi 2021, 63).

Çocuk edebiyatı, bir bütün olarak, " çocukların algılarına karşılık gelen bir hikâyeye, oyun, deneme ve şarkı biçimlerini alan fikirleri, duyumları ve hayal güçlerini tasvir eden sanatsal eserler" olarak tanımlanır. -İçeriği ve üslubu bakımından beş ila on üç yaş arası çocukların algısına uygun olarak, anlatımı sade, kolay anlaşılır, karmaşıklıktan arınmış bir edebiyat türüdür.

### 1. Çocuk edebiyatının tarihine kısa bir bakış:

Batı toplumları, çocuk edebiyatı tarihini ilk incelediğimizde öne çıkan toplumlardır. Ancak hem dünya genelinde hem de batı toplumlarında ortaya çıkan ilk çocuk edebiyatı ürünleri ninniler, hikâyeye ve masallar olmuştur.

Çocuk edebiyatının gelişim süreci üç aşamadan oluşur:

İlk aşama; 1697'de Fransız şair "Charles Perrault" tarafından yazılan "*Kaz Ana'nın Öyküleri*" adlı ilk çocuk edebiyat kitabının yayınlanmasıyla başladı. Charles Perrault bu kitabı, halk masalları ibaresi ile küçük oğlu (*Perro Dar Mancur*) adını rumuz olarak kullandı ve yayımladı. Bu kitap serisin, kendi dillerine çevrildikten sonra Fransa ve diğer Avrupa ülkelerinde aktif bir edebiyat hareketini ateşledi; bu da yazarları Avrupa halk edebiyatını araştırmaya ve keşfetmeye ve çocuk masallarına daha çok önem vermeye teşvik etti (es-Savui 1985, 38).

Öte yandan *Bin Bir Gece Masalları'nın* öyküleri *Antoine Galland* tarafından çevrildikten sonra Avrupa'yı kasıp kavurmuş, çocuk öyküleri de bunlardan büyük ölçüde etkilenmiş ve yıllar sonra (1747-1749) Fransa'da ilk çocuk gazetesi yayınlanmıştır.

İngiltere'de ise 17. ve 18. yüzyıllardaki çocuk kitapları çocukların çıkarlarını dikkate almıyordu; bunun yerine tavsiye ve rehberlik sağlamayı amaçlıyordu. Gerçek çocuk edebiyatı, 1744 yılında John Newbury'nin (1713-1767) bir kaç uzman yardımıyla çocuklar için ilginç ve faydalı literatür sağlamasıyla başladı. Bu yüzden Robinson Crusoe ve Gulliver'in gezilerini küçüklere uyacak şekilde kısalttı.

1865 yılında İngiltere'de çocuklar için yazılan en ünlü kısa öykü serisi Lewis Carroll'un (1832 – 1898) "*Alice Harikalar Diyarında*" (*Alice's Adventures in Wonderland*) olarak ortaya çıktı (Reynolds 2012, 44).

Çocuk edebiyatı tarihindeki ikinci aşama ise; Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıktı. Bu aşamaya çocuk psikolojisi üzerine sistematik çalışmalar eşlik etti ve çocukluğa ilgi her düzeyde başladı.

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra çocuk edebiyatının küresel sürecinde üçüncü aşama başlamış ve gelişen dünyada çocuk edebiyatı altın çağına girmiştir.

### **Türkiye’de Çocuk Edebiyatı’nın Gelişimi:**

Türkiye’de çocuk edebiyatının geçmişine bakıldığında yazılı manada başlangıç olarak Tanzimat döneminin olduğu (1839-1876) ortaya konulan çeşitli kaynaklarda görülmüştür.

Ayrıca, yapılan çalışmalarda çocuk edebiyatının Türkiye’de başlangıcı olarak 1858 yılında Kayserili Doktor Rüştü tarafından kaleme alınan *Nuhbetü'l Eftal olduğu* görülmektedir. Bu yapıt ilk alfabe kitabı olması bakımından önemlidir (Koyuncuoğlu 2021, 9).

Şinasi, Ahmet Mithat Efendi ve Muallim Naci’de bu alanda eserler veren yazarlardır.

İkinci Meşrutiyet döneminde çocuklara yönelik yazılan eserlerde Türk bilinci ve Türkçülük akımı ana tema olma özelliği taşımıştır.

İbrahim Alaattin Gövsa, *Ziya Gökalp* ve Ali Ulvi Elöve bu dönemde öne çıkan yazarlardır.

Cumhuriyet döneminde ise çocuk edebiyatı alanında en önemli şair ve yazarlar Faruk Nafiz Çamlıbel, Rakım Çalapala, Hasan Ali Yücel, Reşat Nuri Güntekin, Peyami Safa ve Kemalettin Tuğcu sayılabilir.

### **Irak Türkmen Çocuk Edebiyatı’nın Gelişimi:**

Yirminci yüzyılın başlangıcıyla Irak Türkmen edebiyatı da değişim rüzgârlarından nasibini almış ve Türkçe’nin öz ölçüsü olan hece ölçüsüne hızlı bir geçiş yapılmıştır. Arkasından da serbest şiirler baş göstermeye başlamıştır. Günümüze kadar hece ölçülü ve serbest şiirler ön sıralarda yer alsa da kimi zaman aruz ölçüsünde yazılan eserleri de görmek mümkündür.

1925 Yılında Türkmen şair Makki Labib tarafından çocuklarla ilgili Maarif dergisinde ilk çocuk şiiri, çocuk şiiri başlığı altında yayımlandı ve bu, Irak'ta Türkmen edebiyatında çocuklara yönelik şiirin yayınlanmasının başlangıcı olarak kabul ediliyor.

1966’da, Reşit Kazım Beyatlı tarafından, küçük hacimli bir kitapçık şeklinde yayınlandı. Bu kitapçık, Türkmen çocuk edebiyatında yer alan ilk özgün yayın oldu.

1973’de, Feryal Müderris, Kadriye Ziya ve Pakize Süleyman tarafından hazırlanmıştır. Kerkük’te ve eski Türkçe harflerle basılmıştır (Terzibaşı 2008, 64).

(Kerkük Çocuk Folkloru) 1984 yılında Prof. Dr. Suphi Saatçi tarafından kaleme alınmıştır,

Cemal Şen tarafından kaleme alınan “Çocuk Bahçesi” 1989 yılında, Bağdat’ta, eski Türkçe harflerle yayınlanmıştır. Kitapta çocuk edebiyatıyla ilgili şiir, bilmece, atasözleri ve eski masalların yanı sıra yabancı çocuk oyunu çevirilerinden örnekler de yer verilmiştir.

Erbil’de 1995’te Gökbörü Dergisine ek olarak verilen Çiçek Dergisinin yayını 2003’te durduruldu.

Erbil merkezli Türkmeneli Basın Ajansı (TEBA) tarafından 2017 sonunda yayınlanan TEBA Çocuk Dergisi şimdiye kadar 16 sayı yayınlanmıştır.

Türkmeneli İşbirliği ve Kültür Vakfı ile Yunus Emre Enstitüsünün ortaklaşa hazırladığı Can Bala Dergisi 1 Şubat 2020’de, iki ayda bir yayınlanacak şekilde yayım hayatına başladı. Türkmen öğrencilere hitap etmekte olan dergi sosyal, dini, edebi, dil bilimsel ve eğitimsel konuları içermektedir (Beyatlı, kendisiyle bizzat yapılmış özel bir çevermiçi görüşme 2023).

## **2. KEMAL BEYATLI’NIN HAYATI:**

Kemal Mehmet Süleyman BEYATLI; 19 Temmuz 1958’de Kerkük şehrinde Sarıkâhya mahallesinde doğmuştur.

İlköğrenimini, orta öğrenimini ve liseyi Kerkük’te tamamlamış.

Bağdat Üniversitesi Makina Bölümünden 1981 yılında mezun olur.

Öğrenimini tamamladıktan sonra Irak-İran savaşına, Irak'ın Kuveyt işgaline tankçı olarak katılmıştır. Ancak Körfez savaşına karşı çıktığı için ailesiyle birlikte 1991'de Türkiye'ye iltica eder.

Türkiye'de yaşarken de Irak Türkmenleri ile ilgili siyasi ve sivil çalışmalarına devam etmiştir. 2002-2008 yıllarında Irak Türkleri Kültür ve Yardımlaşma Derneği- Genel Başkanlığı, Mart 2009'da Irak Türkmen Basın Konseyinin Genel Sekreterliği, Nisan 2011'de ikinci kez Irak Türkmen Basın Konseyinin Genel Sekreterliği, Mayıs 2011'de Türkmen Basın Konseyi Derneği Başkanlığı, Mayıs 2011'de Türkiye'de bulunan Irak Türkmen derneklerinin ortak kurduğu Türkmeneli Denekler Federasyonu (TUFED) başkanlığı görevlerinde bulunmuştur. Halen yaşamını İstanbul'da devam ettirmektedir. Yazar Türkçeyi ve Arapçayı iyi derecede bilmektedir. Evli ve iki erkek çocuk babasıdır (Beyatlı, kendisiyle bizzat yapılmış özel bir çevermiçi görüşme 2023).

## 2. Edebî Kişiliği:

Yazar edebî hayatına Irak Türkmen edebiyatının önemli bir örneği olan *Hoyrat* yazarak başlar. İlerleyen zamanlarda ise çeşitli şiirler, romanlar, hikâyeler yazarak Türkmen edebiyatına önemli katkılar sağlamıştır. Şiirleri ve hikâyelerinden bazıları Arapçaya, İngilizceye ve İtalyancaya çevrildi.

“Sınav” adlı hikâyesiyle 1987'de Bağdat'ta yayımlanan Yurt Gazetesinin Yunus Emre Hikâye yarışmasında üçüncülüğü, 2008 yılında 1. Uluslararası Mahmut Kaşgarlı'nın 1000. Yıl Doğumu Hikâye Yarışmasında “İstanbul'da Bir Kerküklü” hikâyesiyle Irak etabında birinciliği ve Türkiye etabında ise mansiyon ödülünü, 2020 yılında aynı yarışmada Türk Dünyası etabında “Aşkın Bilinmez Hali” hikâyesiyle üçüncülüğü kazandı (Asaad 2022, 23).

## 2. Eserleri :

### Şiir Kitapları

1. *Kanatsız Sözcükler* (Türkçe eski harflerle), Irak Kültür Bakanlığı-Türkmen Kültür Müdürlüğü yayın evi, Bağdat 1986.
2. *Ben Hep Ordaydım*, yıldız yayıncılık yayın evi, İstanbul 2003.
3. *Kerkük Kaderimdir \_ Şiir / 2019 İstanbul.*
4. *Bekliyorum*, Akademi basın yayın org, İstanbul, Nisan 2023.

### Düzyazı eserleri

1. *Çocuk Hikâyeleri*, Minnoş Serisi (*Minnoş Eve dönüyor, Minnoş'un Sadakati, Minnoş yemeğini paylaşıyor, Minnoş Arkadaşlarını uyarıyor, Minnoş Çevre Dostu*), Akademi Matbaa, İstanbul. Şubat 2003.
2. *Çocuk Hikâyeleri*, Meral'in Yaşadıkları Serisi (*Meral'in Evi, Meral'in Araba Hayali, Meral'in Kız Kardeşi, Meral Kerkük Sokaklarında*, 2023 yılında, bu seriye, isimli yeni bir hikâye daha eklenmiştir. "*Meral'in Baba Gürgür hayranlığı*"), yıldız yayıncılık yayın evi, İstanbul. Mart 2003.
3. *Tiyatro Oyunu, Atlar Kesilmez!* Irak Türkleri Derneği-Genel Merkez, İstanbul 2004.
4. *Tiyatro Oyunu, Şafağa Doğru*, Irak Türkleri Derneği-Genel Merkez, İstanbul 2006.
5. *Roman, Kerkük Seni Yazdım*, Kerkük Vakfı. 1. Baskı 2008, 2. Baskı, 2013 İstanbul.
6. *Hikâye, Kerkük'te Korya Pazarı*, Kerkük Vakfı, 1. Baskı 2009, 2. Baskı 2020 İstanbul
7. *Hikâye, Düğüm, Kerkük Vakfı*, İstanbul 2010.
8. *Roman, Kerkük'te Zaman*, Kerkük Vakfı, İstanbul 2013
9. *Hikâye, Yabancı*, Bengü Yayınları, Ankara 2015.
10. *Tiyatro (Arapçadan çeviri). Perde Arkası*, Türkmen Kardeşlik Ocağı, İstanbul 2016.
11. *Roman, Kasırgada Yol Alanlar*, Bilgeoğuz yayın evi, İstanbul 2020.
12. *Roman, Baharı Kim Kaçırdı? Sonçağ yayıncılık Matbaacılık*, Ankara 2022.
13. *Türkmeneli'nin Ünlülerini Tanıyalım Serisi*, Seride isimleri geçen şahsiyetler şunlardır: (*Haşim Nahit Erbil, Molla Sabır, Abdulhakim Mustafa Rejioğlu, Mustafa Gökkaya, Şakir Sabır Zabit, İzzettin Abdi Beyatlı, İhsan Siddık Vasfi, Ata Terzibaşı, Haşim Kasım Salihi, Ali Marufoğlu, Nâsih Bezirgân, Mehmet İzzet Hattat, Felekoğlu, İzzettin Kerkük, Mehmet Hürşit Dakuklu, Sinan Sait, Kahtan Hürmüzlü, İsmet Hürmüzlü, Mevlüt Taha Kayacı ve Hamza Hamamcioğlu*), Salamat yayın evi, Ankara 2023.
14. *Çocuk Hikâyeleri*, Can Tarih Yolculuğunda Serisi (*Can Telafer Ayaklanmasında, Can Gavurbağı Direnişinde, Can 1959 Şehitlerinin Huzurunda, Can Kardeşlik Ocağında, Can Türkmen Liderlerinin İzinde, Can Altunköprü*

*Şehitliğinde, Can Erbil Sokaklarında, Can'ın Kadın Şehitlere Sözü, Can Amirli'nin Yaralarını Sarmaya Koşuyor, Can Bayrak Şehidini Öğreniyor, Akademi Matbaa, İstanbul. Temmuz 2003.*

## **2. Kemal Beyatlı'nın Çocuk Hikâyelerinin Özellikleri:**

1. Hikâyelerde kullanılan kelimeler yapıları açısından net ve sadedir.
2. Çocuk hikâyeleri; basit, anlaşılır, etkileyici eylemler içermektedir, böylece çocukları hikâyeye çeken yeni bir nabız verirler.
3. Çocuklar tarafından kolay anlaşılması için kısa cümleler kullanmıştır.
4. Çocuğa nasihat vermektan ziyade düşünmeye ve analiz etmeye sevk eder.
5. Eserlerinde Türkiye Türkçesini tercih etmiştir. Bu da Irak'ta Türkmen okullarında okuyan çocukların Türkçelerini geliştirmede katkı sağlamıştır.

## **2. Beyatlı'nın çocuk hikâyeleri yapısı:**

Meral'in yaşadıkları serisi:

*Meral'in Evi* hikâyesinde ana fikir, Türkmen halkında insanlar birbirlerine ihtiyaç duyduklarında yardım ederler. Meral ana karakter olarak hikâyede yer alır. Yardımcı karakterler ise Çetin, Çetin'in annesi Meral'in annesi. Hikâyenin geçtiği zaman belirtilmemiştir ancak mekân Kerkük kalesi olarak zikredilmiştir (Beyatlı, Meral'in Yaşadıkları 2023, 1-17).

*Meral'in Araba Hayali* hikâyesinde ise ana fikir, Türkmenler aleyhinde çıkan yasadan dolayı Meral'in çok çalışıp büyüyünce en güzel mevkilere gelip Türkmenlerin haklarını savunmak istemesi. Bu hikâyenin ana karakteri yine Meral'dir. Yardımcı karakterler ise Meral'in babası, annesi, galerici, memur ve sınıf arkadaşları. Öyküde olaylar bir yaz gününde geçmektedir. Mekân ise Kerkük şehridir (Beyatlı, Meral'in Yaşadıkları 2023, 21-31).

Can Tarih Yolculuğunda serisi:

*Can'ın Kadın Şehitlere sözü* hikâyesinde, Can'ın Türkmen kadın şehitlere yapılan zulümler karşısında çok etkilenmesi ve şehitlerin haklarını aramak için çalışmaya söz vermesi ana fikirdir. Can ana karakter olarak hikâyede yer alır. Can'ın annesi ve babası yardımcı karakterler olarak hikâyede yer alır. Ayrıca kadın şehitler de anlatılmıştır. Aile içindeki sohbet bir akşam yemeğinden sonra ailenin Kerkük'teki kendi evinde gerçekleşmektedir (Beyatlı, Can Tarih Yolculuğunda 2023, 8, hikaye ).

*Can Amirli'nin Yaralarını Sarmaya Koşuyor* hikâyesinde; Teröristlerin Amirli' de yaptıkları bombalı saldırıdan etkilenen Can ve bütün Türkmen halkının ihtiyaç sahiplerine yardıma koşması ana fikirdir. Ana karakter Can'dır, annesi ve babası, Cengiz ve Cengiz'in babası, yaşlı amca, okul müdürü ve öğretmen yardımcı karakterlerdir. Olay bir gece yarısı Amirli'de yaşanmıştır (Beyatlı, Can Tarih Yolculuğunda 2023, 9, hikaye).

Türkmeneli'nin ünlülerini tanıyalım serisi:

20 kitapçıktan oluşan bu seri çocuklara Türkmen edebiyatçı, şair ve yazarları tanıtmaktadır. Kemal Beyatlı her kitapçıkta ayrı bir edebiyatçıyı anlatmıştır. Ancak bunu sanki edebiyatçı kendisini tanıtmıyormuş gibi güzel bir üslupla yazmıştır.

Serinin 9 kitabı olan *Haşim Kasım Salihi*'nin tanıtıldığı kitap şöyle başlar;

*Ben Türkmen  
Hikâye yazarı  
Haşim Kasım Salihi  
Benimle tanışıp hayatımı  
Öğrenmek ister misin?*

*1926'da Kerkük'te dünyaya geldim. Babam, ünlü Arapça öğretmeni Kasım Salihi'dir.*

*Ailece eğitime çok önem verirdik. 1931 yılında anaokuluna gittim. 1933'te de ilkokula başladım. Babamın Hanekin'e sürgün edilmesiyle ilkokul birinci sınıfı orada tamamladım. Daha sonra kerkük'e döndük, ilköğrenimimi Kale ilkokulu ve Merkeziye'de tamamladım.*

*Ortaokul eğitimimi 1943'te Kerkük'te bitirdim. Ardından Bağdat'ta öğretmenler okulunu bitirdim. Kerkük'te farklı okullarda öğretmenlik yaptım...* (Beyatlı, Türkmeneli'nin ünlülerin tanıyalım" Ben Haşim Kasım Salihi" 2023, 2-3)

## SONUÇ

Araştırmadan, çocuğun dünyasının ve çocuk edebiyatının ayrı değil birbirine bağlı olduğu ve insan uygarlığının başlangıcından beri gerek sözlü gerekse yazılı olarak var olduğu, ancak geçmiş yüzyıllar boyunca takip edilen kültürel, eğitimsel ve bilimsel gelişimden geçtikleri sonucuna varıyoruz.

Çocuk edebiyatı, özellikle eğitim alanında beşerî bilimlerin ilerlemesine bağlı olarak hızla ilerlemektedir; çünkü bu bilimler, edebi türlerin önemini ve çocuğun dünyasını, kişiliğini, psikolojik ve bilişsel eğilimlerini şekillendirmedeki önemli rolünü vurgulamaktadır.

Dünyadaki çocuklar ile Irak'taki Türkmen çocuklar arasında, eğitim ve öğretimde kullanılan modern teknolojilerin bir sonucu olarak, Türkmen çocuklarının yetiştirilmesinin doğası veya toplumun istikrarsızlığı ve hızlanan olaylarla ilgili birçok nedenden dolayı maruz kaldıkları büyük yoksunluğa bağlı olarak büyük farklılıklar vardır.

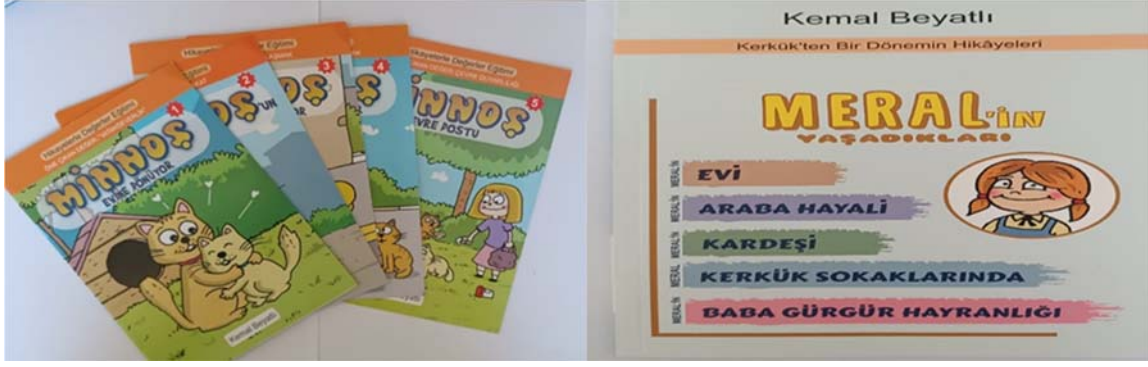
Yazar Kemal Bayatlı, Çocuk öykülerinde, Türkmen milli kimliğinin yeniden canlanmasını, korunmasını sağlamak ve Türkmenlerin milli değerlerine aidiyeti konusunda farkındalık kazandırmak istemiştir.

Bayatlı'nın çocuk hikâyelerindeki geçen söz konusu olaylar kendisinin hayatı boyunca yaşadığı hadiselerden etkilenecek kaleme aldığı hikâyelerdir.

Yazar Türkmeneli çocuklarının, Türkmen Edebiyatını ve tarihini öğrenebilmeleri için eserlerinde çokça edebiyattan ve tarihten örnekler vermiştir.

## KAYNAKLAR

- ASAAD, Hiba Aydın (2022) *Kemal Beyatlı'nın Hikâye ve Romanlarında Yapı ve İzlek*, Yüksek Lisans Tezi, Bursa.
- BEYATLI, Kemal (2023) *Can Tarih Yolculuğunda "Can'ın Kadın Şehitlere sözü hikâyesi"* Akademi Matbaa, İstanbul.
- BEYATLI, Kemal (2023) *Can Tarih Yolculuğunda "Can Amirli'nin Yaralarını Sarmaya Koşuyor hikâyesi"* Akademi Matbaa, İstanbul.
- BEYATLI, Kemal (2023) *Meral'in Yaşadıkları "Meral'in Evi hikâyesi"*, Akademi Matbaa, İstanbul.
- BEYATLI, Kemal (2023) *Meral'in Yaşadıkları "Meral'in Araba Hayali hikâyesi"*, Akademi Matbaa, İstanbul.
- BEYATLI, Kemal (2023) *Türkmeneli'nin ünlülerin tanıyalım" Ben Haşim Kasım Salihî"*, Salmat Basın, Ankara.
- BEYATLI, Kemal (18 Eylül 2023) *tarihinde kendisiyle bizzat yapılmış özel bir çevrimiçi görüşme*. Karaman. İstanbul.
- SAVUİ Mustafa (1985) *Havle Edebü'l-efâl*, el-maarif yayın evi, İskenderiye.
- HADİDİ, Ali (31 Mayıs 2021) *fi'l-edebi'l-Atfal*, Darül Kitabil Mısri, Kahire.
- Koyuncuoğlu, Aykut (2021) *Çocuk Edebiyatının Dünya'daki ve Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi*, Spor, Eğitim ve Çocuk (SEÇ) Dergisi, 1-16.
- REYNOLDS, Kimberley, çv. HASAN, Yasir (2012) *Edebu'l-el-Atfal*, Hindavi yayın evi Kahire.
- TERZİBAŞI, Ata (2008) *Irak'ta Türkmen Edebiyatı*, Kerkük Vakfı, İstanbul.





# EDEBÎ METNİN OLUŞUMU ÇERÇEVESİNDE AHMET HAMDİ TANPINAR’IN DENEMELERİNDE METİNSELLİK VE YAZINSALLIK

Suna AKAY\*

## ÖZET

Ahmet Hamdi Tanpınar, Türk edebiyatının 20. asırdaki en önemli yazarlarından biridir. Tanpınar, çok farklı türlerde nitelikli eserler vererek Türkçenin hem yazılı hem de edebî bir dil olarak gelişmesinde öncü isimlerden olmuş, ayrıca ulusal ve uluslararası düzeyde bir başarıya ulaşmıştır. Tanpınar’ın metinleri eleştirmenlerce; Türkçenin geniş söz varlığını içermesi, cümle yapısını başarılı bir şekilde temsil etmesi ve metin kurgusunun sağlamlığı bakımından Türk edebiyatının en iyi metinleri arasında gösterilmektedir. Onun metinleri, Türkçenin edebî bir dil olarak temsil kabiliyetinin izlenebileceği zengin nitelikler taşır. Yazarın kurgusal metinlerinin yanı sıra denemeleri de onun edebî üslubunu ve Türkçeyi kullanımı açısından yaratıcılığını en iyi ifade ettiği metinler arasında yer alır.

Bu çalışmada, Ahmet Hamdi Tanpınar’ın bazı denemeleri örnekleminde “Bir edebiyat metni nasıl inşa edilir, metindeki düşünceler bağdaşıklık unsurlarıyla birbirine nasıl bağlanır ve bir metin edebî üslupla nasıl inşa edilir?” sorularının cevapları aranmıştır. Bu araştırma soruları doğrultusunda, Tanpınar’ın bazı denemeleri metinsellik ve yazınsallıkla ilgili bilimsel terminoloji çerçevesinde işlenmiş; toplanan verilerden hareketle yazarın Türkçenin edebî bir dil oluşturmadaki etkisi ve onun metinlerinin anlam ve yapı bakımından özgün yönleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.



**Anahtar Sözcükler:** Ahmet Hamdi Tanpınar, Deneme, Metinsellik, Yazınsallık.

## GİRİŞ

Edebiyat, insanın tarihten, düşüncelerinden, sosyal ve kültürel yaşamından aldığı malzemeleri dille yoğurarak ortaya çıkardığı bir sanat dalıdır. Edebiyat sanatının ana malzemesi dildir ve bu malzemeyle ortaya çıkan sanat eseri ise edebî metinlerdir.

Edebî metinler bilimsel, felsefî veya günlük hayatta kullanılan metinlerden oldukça farklı bir oluşuma sahiptir. Bu noktada edebî eseri oluşturan “metin” ve “edebîlik” kavramlarından hareket edilerek bir araya getirilen bir yapıdan söz edilebilir. Aktaş(188-190.s.)’a göre metin, çok farklı düzeylerde dille iletişimde bulunmak amacıyla oluşturulan anlatma ve anlaşma aracıdır. Anlaşma ve anlatma aracı olan metin; dil malzemesi ile örülür, dokunur veya sağlam biçimde kurulur. Metinlerde, cümlelerden oluşan anlamlı birimler, kuralı ancak kullanıldığı metinde ortaya çıkan bir düzene bağlı olarak bir araya getirilirler. Bunun için bir metinde, yapıyı oluşturan birimler arasındaki ilişkiyi belirleme ve açıklama önemlidir. Çünkü birimler arasındaki ilişki ağını belirlemek ve sorgulamak bizi onun varlık sebebi sayılabilecek hususa götürecektir. Fakat bir metnin varlık sebebini ortaya koymak sadece birimler arasındaki ilişkiyi belirlemekle mümkün olmayacaktır. “Edebîlik” kavramı da burada devreye girmektedir. Anlamlı ve tutarlı bir yapı olan metni bir edebiyat sanatına dönüştürme amacı olan sanatçı, dilin edebî özelliğini de eserine yansıtmak durumundadır. Dil ile icra edilen bir sanat olan edebiyat ürünlerinin, edebîliğinin ve ölçütlerinin tanımlanması çok zor olsa da, bir edebiyat unsuru olabilmesi için yazarı tarafından dil ve düşünce dünyasının kendine has bir şekilde estetik bir biçimde inşa edilmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Çetişli (89.s.)’nin de belirttiği gibi edebiyat dil, muhteva, yapı unsurlarından ibaret basit bir yapı değil; ferdi ve orijinal bir şekilde sentezlenmesinden doğan önemli bir yapıdır.

Tüm bunlardan yola çıkarak yazılmış bir eserin edebiyata ait bir sanat ögesi olup olmadığını anlamının edebîlik ve metinsellik unsurlarına uygunluğunu açısından incelenmesiyle ortaya çıkarılabileceği söylenebilir. Kendi içinde anlamlı ve tutarlı bir yapı oluşturması metin olma ölçütünü (metinsellik), bu anlamlı yapının estetik oluşturma biçimi ise edebîlik (yazınsallık) ölçütünü ortaya koyacak ve sonuçta “edebî metin” denilen sanat eseri oluşacaktır.

Türk edebiyatında, edebî metin yaratmadaki ustalığıyla ön plana çıkmış en önemli isimlerden biri Ahmet Hamdi Tanpınar’dır. Tanpınar, edebiyat hayatı boyunca ele aldığı şiir, hikâye, roman, deneme, edebî eleştiri ve edebiyat tarihi gibi eserleri ile çok yönlü bir fikir adamı olarak tanınmış; dili kullanmadaki ustalığıyla Türkçenin edebî bir dil olarak gelişmesinde öncü isimlerden biri olmuştur. Onun edebî kişiliğini Kaplan (11-12.s.) şu şekilde izah eder: “Derin bir tabiat ve güzellik duygusu, zengin bir muhayyile, geniş bir kültür ve duygu ve düşüncelerini san’atkârâne bir şekilde ifade etme gücü... İşte Tanpınar’ı Cumhuriyet devrinin en kudretli yazarlarından biri haline getiren bu müstesna kabiliyetlerin terkididir. Onun şiirlerinde, hikâyelerinde, romanlarında ve denemelerinde bu müstesna kabiliyetlerin parıltılı akislerini bulursunuz.” Tanyol(22.s.) ise Tanpınar’ın dili kullanmadaki ustalığını şu cümlelerle dile getirir: “Onun yazılarında eşyayı tecrit etmek ve mümkün olduğu kadar ana dil olan kelimeyi, bizim dünyamızın renklerinden ve seslerinden uzaklaştırmak ve kelimenin nizam âlemini ruhumuzun sisli cazibesinde bir sihre kavuşturmak cehdi göze çarpar.”

Yazılı bir metnin edebî bir eser sayılabilmek ölçütlerini Ahmet Hamdi Tanpınar’ın kurgusal metinlerinde olduğu gibi denemelerinde de görmek mümkündür. Bu noktadan hareketle çalışmamızda Ahmet Hamdi Tanpınar’ın bazı denemeleri örneğinde “Bir edebiyat metni nasıl inşa edilir, metindeki düşünceler bağdaşıklık unsurlarıyla birbirine nasıl bağlanır ve bir metin edebî üslupla nasıl inşa edilir?” sorularına cevap aranacaktır.

## Yöntem

Çalışmamızda, öncelikle “metinsellik” ve “yazınsallık” kavramlarla ilgili genel bilgiler ve farklı görüşler aktarılacak, sonrasında hangi bilimsel terminolojiye bağlı kalınarak inceleme yapılacağı belirtilecektir. Bu belirlemeden sonra, Tanpınar’ın *Yaşadığım Gibi* (2022) adlı çeşitli dergi ve gazetelerde yayınlanmış yazılarından derlenen eserinden örneklem alınan “Lodosa, Sise ve Lüfere Dair” ve “İnsan ve Ötesi” ve denemeleri belirlenen bilimsel terminolojiye bağlı kalınarak metinsellik ve yazınsallık ölçütleri çerçevesinde tahlil edilecek; toplanan verilerden hareketle yazarın Türkçenin edebî bir dil oluşturmadaki etkisi ve onun metinlerinin anlam ve yapı bakımından özgün yönleri ortaya konulmaya çalışılacaktır.

## Bulgular

### 1. Metinsellik ve Metinsellik Ölçütleri

Metindilbiliminde, bir metni incelemeye yönelik çeşitli görüş ve düşünceler mevcuttur. Aksan (149.s.)’a göre metin, iletişim sırasında gerçekleşen bir sözcü ya da dil dışı etkenlerle bağlantılı bir sözcüler bütünüdür. Bu tanıma göre ve sonrasında yaptığı açıklamaya göre metin sadece tek bir cümleden ibaret bir yapı değil, cümlelerle kurulan anlamlı bir yapıdır. Aksan’ın tanımında mantıksal ve dilbilgisel yapı ön plana çıkmaktadır. Günay(2007: 44)’a göre ise metin, belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür. Bu tanıma göre ise metne iletişim ağı oluşturan unsur olarak yaklaşmak gerekir. Metnin dili, okur ve yazar arasındaki iletişim kanalını ortaya çıkaran asıl yapı olmalıdır.

Metinsellik ise, bir metni metin olmayan tümce ya da sözcü topluluğundan ayırmak için başvurulan ölçütler ya da bir metnin oluşması için gerekli olan koşullar olarak düşünülür (Toklu, 174.s.). Bu kavramın da tanımı konusunda farklı görüşler olmakla birlikte işlevine bakıldığında metinsellik, metnin amacına hizmet etmesi ve aradaki iletişimsel bağın sağlanabilmesi için gereklilikler üzerinde durur.

### Metinsellik Ölçütleri

Metinselliği belirlemede kullanılan ölçütler araştırmacılara göre farklı şekillerde ele alınmıştır. Bunların bazılarını değinecek olursak:

Günay (65-217.s.)'a göre metinsellik ölçütleri üç ana başlıkta ele alınmalıdır: Küçük Yapı ve Metin Betimlemesi, Büyük Yapı ve Metin Çözümlemesi, Üstyapı ve Metinlerin Yorumlanması. Dilidüzgün (48-110.s.) de metnin yapısını küçük ölçekli yapı, büyük ölçekli yapı ve üstyapı unsurlarına göre inceleme ölçütleri belirlemiştir. Fakat bu yapıların inceleme ölçütleri ise Günay'dan farklıdır. İmer, Kocaman ve Özsoy(2011, 189-190)'a göre ise metinselliğin yedi ölçütü bulunmaktadır: bağdaşıklık, bağdaşıklık, amaçlılık, benimsenirlik, bilgisellik, durumsallık ve metindeşlik.

Beaugrande ve Dressler (50.s.)'in oluşturduğu metinsellik ölçütleri günümüzde birçok araştırmacı tarafından kullanılmaktadır. Onların belirlediği bu ölçütler metin içi ölçütler ve okuyucuya ait ölçütler olmak üzere iki bölümde ele alınır. Metin içi ölçütler, bağdaşıklık ve tutarlılık; okuyucuya ait ölçütler ise amaçlılık, durumsallık, bilgisellik, kabul edilebilirlik ve metinlerarasılık olarak ifade edilir. Bu çalışmada Beaugrande ve Dressler'in belirlediği metinsellik ölçütleri üzerinden inceleme yapılacaktır. Hedeflenen amaca hizmet etmesi açısından sadece metin içi ölçütlere yönelik Bağdaşıklık ve Tutarlılık unsurları incelenecektir.

## 2. Yazınsallık ve Yazınsallık Ölçütleri

Bir metni, edebiyat sanatı düzeyine taşıyan unsurun edebîlik olduğu genel bir görüştür fakat edebîliğin tam olarak ne olduğu konusu netleştirilmiş değildir. Genel olarak bir metnin edebiyat olarak değerlendirilebilmesini olanaklı kılan estetik unsura edebîlik (yazınsallık) adı verilir (Bingöl, 129.s.). Bir metnin edebî değer taşımasının ölçütleri edebiyat kuramcıları tarafından farklı şekillerde tarif edilmiştir. Yazar, okuyucu, yazıldığı dönemin özellikleri, metnin taşıdığı ideoloji gibi unsurları esas alan birçok kuram ortaya atılmıştır. 20. yüzyıla gelindiğinde ise edebî eseri tüm bu dış unsurlardan uzak tutarak ona edebîlik katan unsurlar üzerine araştırmalar yapan kuramlar ortaya çıkmıştır.

Eseri merkeze alan kuramlar Rus Biçimciliği, Yeni Eleştiri ve Yapısalcılıktır. Bu eleştiri ve kuramlar, her şeyden önce edebî eserin pek çok bileşenlerin bir sistem etrafında bir araya gelerek bir yapıya vücut vermesiyle oluştuğunu kabul eder. Buradan hareketle bu sistemim deşifre edilip bileşenlerinin yapıyı üretecek şekilde bir araya gelme sebeplerini ve kurallarını belirlemenin de “edebîlik”i izah etmek olduğunu düşünürler. Edebî eserin okurunda estetik bir haz uyandırmaktan başka bir gayesinin olmadığını altını çizen eser merkezli eleştiri ve kuramlar, edebî eserin değerini, sanat ölçütleriyle ve dille gerçekleştirilen bir sanat olması yönüyle dilin işleniş biçimiyle araştırmalar (İldeş, 122.s.). Bu çalışmada, edebî metni ortaya çıkaran biçimsel unsurlar arasındaki bağı ön plana alan Rus Biçimcileri'nin yazınsallık ölçütlerine göre değerlendirme yapılacaktır.

### Yazınsallık Ölçütleri

Rus Biçimcileri, eserlerin içyapısını oluşturan unsurlar arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak edebî eserin değerini saptamaya çalışmışlardır. Rus Biçimcilerinin bu temel noktadan hareket ettikleri kesindir fakat yazınsallığı belirlemede sabit tanımları ve kuralları yoktur. Yaprak (2018), doktora çalışmasında Rus biçimcilerinin kuramsal görüşlerinden ve eser tahlil ettikleri metinlerden yola çıkarak yazınsallığı belirlemede ölçüt olarak tema, motif, fabula ve syuzhet kavramlarının ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Bu ölçütleri kullanarak Türk Edebiyatı'nın bazı romanlarını tahlil etmiştir. Çalışmamızda da Yaprak'ın tespit ettiği bu ölçütler üzerinden inceleme yapılacaktır.

## 3. Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Denemelerinin Metinsellik ve Yazınsallık Ölçütleri Çerçevesinde İncelenmesi

### 3.1. Metinsellik Ölçütleri

Bu çalışmada Beaugrande ve Dressler (1981)'in bağdaşıklık ve tutarlılığı içeren metin içi ölçütler bağlamında inceleme yapılacaktır.

#### 3.1.1. Bağdaşıklık

Bağdaşıklık kavramını bir metni oluşturan yapılar arasındaki anlam bağlantısıyla birlikte dilbilgisel ilişkilerin nasıl olduğunu gösteren yapı olarak tanımlayan Aşkın Balcı(54-55.s.), bağdaşıklığın dilbilgisel ve sözcüksel ilişkiler yoluyla ortaya çıkan bir yapı olduğunu vurgular. Bağdaşıklık unsurlarının da inceleme alanları araştırmacılara göre değişiklik arz etmektedir. Bu çalışmada Halliday ve Hasan (1976)'ın belirlediği bağdaşıklık unsurlarından yola çıkılarak gönderim, değiştirim, eksilti, sözcüksel bağdaşıklık ve bağlaçlar incelenmiştir. İncelenen metinlerde karşılaşılan bağdaşıklık unsurları nicelik olarak fazla olduğundan özgün olabileceği düşünülen birer örnek çalışmaya aktarılmıştır.

### 3.1.1.1. Gönderim

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 (Günay, 76.s.).

#### 3.1.1.1.1 Ön Gönderim

İmer vd.(204.s.)'ne göre öngönderim, bir dil biriminin daha sonraki bir birime göndermesi bulunması durumudur.

**Lodosa, Sise ve Lüfere Dair:** “Geçen hafta İstanbul ikliminin hazırladığı bir **masalı** yaşadım.” diye metne başlayan yazarın “masal” diye nitelediği olayın ne olduğu bir sonraki cümlede gelen “Şehirli hayatım o kadar güçleştiren sis lodosun bir aydan beri yaptığı işi büsbütün başka planlara taşıdı ve bize **nâdir rastladığımız akşamlar, sabahlar, ikindiler hediye etti.**” cümlesindeki “masal” havanın durumu ve sonrasındaki anlatımlarda karşımıza çıkacak olan bu havanın yazarın hayal dünyasında yarattığı yoğun duygulardır. Dolayısıyla bu ön gönderim ögesi sadece başka bir cümledeki ögeye değildir. Yazarın tüm metinde zihninde canlandığı her şey o masalın bir bölümüdür. İkinci cümlede geçen “lodosun yaptığı iş” ise ilerleyen cümlelerde karşımıza çıkacak olan lodosun bir kuyumcu gibi İstanbullunun hayatını bir kuyumcunun değerli taşlarını hiç kaygılanmadan dövüp işlemesi işidir. Yine lodosun yaptığı diğer iş bir belalı aşığın sevgilisini önce hırpalayıp sonra sevgisiyle yumuşatması işidir. Burada karşılaşılan ön gönderim öğeleriyle bir sonraki cümleler ve paragraflar arası anlam akışı sağlanmıştır.

**İnsan ve Ötesi:** “İnsan ve Ötesi” başlığında yazarın “ötesi” diye işaret ettiği kavram, metnin en sonunda ulaşılmak istenen “kader” kavramıdır. Buradaki ön gönderim ögesi yalnız metnin sonundaki kader kavramına değildir. Aynı zamanda yazarın istasyonda gördüğü her bir insan, başlığındaki “insan” ögesine; sonrasında onların iç dünyasına dair izlenimlerini aktarması ise “ötesi” kavramına işaret etmektedir.

#### 3.1.1.1.2. Art Gönderim

Bir dil biriminin tümcede daha önce kullanılan bir birimle bağıntısını gösteren dilbilgisi ilişkisidir (İmer vd., 33.s.)

**Lodosa, Sise ve Lüfere Dair:** “Ruh için o kadar lüzumlu olan **o değiştirici hülya**, bize dışımızdan doğru gelir ve dikkatimizin tarzını ve üslubunu değiştirir.” cümlesinde yazarın art gönderimde bulunduğu şey tüm bir paragrafta anlatmak istediği farklı kavram ve durumlara işaret etmektedir. Sisin onda yarattığı izlenimin anlatıldığı bu bölümde ilk gönderim sisin yarattığı bazı zihin halleriyle “... gördüğüm ve bildiğim şeylerin dört bir yanımda böyle değişmesi... bana acaib ihtiraslar aşılar” diye ifade ettiği hülyalardır. Aynı ögenin gönderimde bulunduğu diğer bir ifade ise “Etrafımızı alan başkalık vehminin doğurduğu yalnızlık duygusu... talihimizi aşmışız zannına götürür.” cümlesinde kastedilen hülyalardır. Böylelikle kullanılan art gönderim ögesiyle paragrafın tamamına hükmedecek bir kullanımla anlamsal bütünlüğe katkıda bulunulmuştur.

**İnsan ve Ötesi:** “Onların hiçbiri diğerine benzemiyordu. Fakat hemen hepsinin yüzünde beraberce paylaştıkları bir şey, bir hal vardı.”

Yazarın ilk cümlede “onlar”, ikinci cümlede “hemen hepsinin” diye kastettiği kişiler önceki cümlede istasyonda bir anda gözüne çarpan “ihtiyar ve hasta kadın; beceriksiz bir kız; kasketli mektep talebesi; yedek atıyla subayını bekleyen bir asker; trene binen, inen, el sıkkan, öpüşen, ağlayan insanlar” dır. Buradaki art gönderim ögesinin metnin tamamına yayılan bir durumu söz konusudur. Çünkü devamında onlar diye gönderimde bulunduğu kişilere tek tek yaklaşan yazar onlarda hissettiği ortak halleri tasvir edecektir.

#### 3.1.1.2. Değiştirim

Halliday ve Hasan(1976)'a göre değiştirim; bir sözcük, cümle veya herhangi bir metinsel yapının yerine bu yapının üstlendiği görevi yerine getirebilecek başka bir sözcük, cümle veya metinsel yapının kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Akt. Yıldız Çintaş, 166.s.).

**Lodosa, Sise ve Lüfere Dair:** “*Lodos İstanbul’un hem afeti hem de lezzetidir.*” cümlesiyle lodosu önce “afet ve lezzet” olan bir durumla değiştiren yazar önce bir imge yaratır bir sonraki cümlelerinde de başka ögelerle değiştireceğinin haberini verir. Lodos, “emsalsiz bir kuyumcu” ögesiyle değiştirilerek hazinesini hoyratça dövüp işleyip bir mücevhere dönüştürür. Aynı zamanda sonrasında gelen “belalı bir âşık” olur ve hoyratça dağıttığı sevgilisini okşayışıyla tekrar sevgi hülyalarını yaşayacağı bir güzelliğe dönüştürür.

Değiştirim ögelerinin sıkça kullanıldığı bu metinde bir başka örnek olarak “sis” in “zihnin bazı halleri” ve “sanat” la değiştirilmesi de yazının ana temaya hizmet etme ve anlamsal bütünlüğü sağlama görevini üstlenmektedir. “Lüfer avı”nın da “bütün bir mevsim”, “şehrâyin”, “bayram” sözcükleriyle değiştirilerek “insan yaşamının debdebeli ve saltanat içinde yaşadığı sıradan hayatı esnasında bulunan bir keyifli an” a benzetilmesi de temaya ulaşmayı sağlayan bağdaşıklık ögelerinin başka bir örneğidir.

**İnsan ve Ötesi:** “*Bu insanları bir uykusuzluk gecesinde sadece bir gölge gibi görmüştüm; şimdi bu gölgeler beni yavaş yavaş, daha ötelere, daha derinlere çağırıyor.*” Yazar, gözlemlediği “insanlar”ı cümlenin devamında “gölge” olarak ifade ederek değiştirmeye başvurmuştur. Burada değiştirim ögesi insanın öte tarafına işaret eden ana düşünceye hizmet etmesi açısından dikkat çekicidir.

### 3.1.1.3. Eksilti

Günay(83.s.)’a göre eksilti, bir tümceden bir ya da birden çok ögenin silinmesi işlemi belirtir. Bu silinme sonunda tümcenin bağlam içindeki anlaşılabilirliği kaybolmaz. Yazarın ele aldığı metinlerde düşüncelerini imgeler yoluyla aktarmak ve uzun cümleleri arasında kelime ekonomisini sağlamak için eksilti ögelerini sık sık kullanarak okurdaki ilgiyi ve önceki cümleler arası ilgi ağını diri tutmayı hedeflediği düşünülmektedir.

**Lodosa, Sise ve Lüfere Dair:** “*(Lodos) Her mevsimde emsalsiz bir kuyumcu, yahut çok kıskanç veya belalı bir âşık gibi ortaya çıkar.*”

**İnsan ve Ötesi:** “*Memura (burada ne kadar kaldığımızı) sordum, <Yedi dakika (kaldık)> cevabını verdi.*”

### 3.1.1.4. Sözcüksel Bağdaşıklık

Aynı anlam kümesi içerisinde olan ve metin içerisinde benzer işlevleri yerine getiren sözcüklerin veya sözcük gruplarının kullanılmasıyla meydana gelen duruma sözcüksel bağdaşıklık adı verilir. Tekrar ve aynı kavram alanındaki sözcüklerin kullanılması olmak üzere iki tür sözcüksel bağdaşıklıktan bahsedilebilir (Yılmaz, 1380.s.)

#### 3.1.1.4.1. Aynı Kavram Alanındaki Sözcükler

**Lodosa, Sise ve Lüfere Dair:** Lodosun kendisinde uyandırdığı duyguları bir kuyumcunun sanatıyla ilişkilendiren yazar “*kuyumcu, altın, gümüş, firuze, zümrüt, mine, mücevher*” gibi aynı kavram alanından seçtiği sözcüklerle imge dünyasını somutlaştırmıştır.

**İnsan ve Ötesi:** “*Yarına, bilinmeze, müphemeye doğru, görünmeyen bir ışığa uzanır gibi, içinden çok mühim bir şeyin kayıp gittiği ne kadar belliydi.*” Yazar anlatıda hissettirilmek istenen duyguyu daha etkili kılmak amacıyla aynı kavram alanına girecek sözcüklerle bağdaşıklığı kurmuştur.

#### 3.1.1.4.2. Tekrar

**Lodosa Sise ve Lüfere Dair:** “*Biraz sonra uzaklara atılmış bir dizi fener ışığında onu tekrar, onu veya çok uzak hatırasını tekrar buldum.*”

**İnsan ve Ötesi:** “*Bu kısa zaman içinde gözlerimin önünden kaç insan yüzü, kaç insan talihi geçmişti?*”

### 3.1.1.5. Bağlaçlar ve Bağlama Ögeleri

Bağlaçlar ve bağlama ögeleri metindeki cümle ve kelimelerin dilbilgisi ve anlam açısından bir araya gelmesini sağlarlar. Metindeki bağdaşıklık bazı noktalarda bağlaç ve bağlama ögelerinin kullanılmasından kaynaklanır. Sözü edilen ögeler anlamsal bütünlüğe katkı sağladıkları gibi metnin okunmasına da olanak tanırırlar (Yılmaz, 1381.s.).

**Lodosa, Sise ve Lüfere Dair:** “*Sanki yaratılışın ilk sabahlarından birini seyrediyordum. Belki de böyle yaratılan şey nizamsız boşlukta alev saçlarını toparlamaya çalışan güneşin kendisiydi. Yahut tam aksiydi.*” cümlesinde ise gün doğumunu izleyen yazarın gökyüzündeki durumunun kendisinde farklı hisler uyandırdığını anlatırken bu öğelere başvurarak adeta zihinden art arda ve hızlıca geçen düşünce hallerini yazıda hissettirmiştir.

**İnsan ve Ötesi:** “*Öte yandan bir horoz ötüyor, daha ileride çıplak bir meydana, tek bir lâmba, tek bir yolcunun başı üstünde, can sıkıntısından hemen çatlayacakmış gibi sallanıyor.*” Tanpınar, bu cümlenin öncesinde gördüğü genç bir kadına ait sahneye okuyucusunu çekip en ince hatlarıyla gördüğü sahneyi betimlemiştir. Bu derin anlatıdan sonra başka bir sahneye geçebilmek için bu bağlama ögesini kullanmıştır. Böylece paragraflar arasında bağlantı kurulmuştur.

### 3.1.2. Tutarlılık

Günay (117-121.s.)’a göre bir metindeki tutarlılığı incelemek demek metnin şu yanlarına dikkat etmek demektir: Metnin tutarlı olması; öğelerin çizgisel gelişimi içinde izlek, kişi, yer ya da olay bakımından yinelenmesi ve temel bir izlek çerçevesinde gelişmesi gerekmektedir. Her yeni bilginin öncekilerle ilintili, bağıntılı olması ve önceki bilgilere katkı yapması ile gerçekleşir. Bir metnin tutarlı olması, anlamsal olarak da tutarlı olmasını gerektirir. Başta söylenen bir şey metnin sonunda tam karşıtı bir duruma dönüşmüşse burada anlamsal olarak tutarsızlık vardır.

İncelenen iki denemede karşılaşılan tutarlılık ölçütleri şu şekildedir:

Tanpınar; aktarmak istediği düşünceleri dış dünyada gördüğü kişi, yer ya da olaylardan hareketle bir imge dünyası oluşturarak aktarır. Onun metinlerinin temel izleği bu şekildedir ve metnin başından sonuna kadar bu izlek takip edilir. Her iki metinde de kurgu, “insan, mekân, manzara ve ötelindeki imgeler” üzerinde inşa edilir, metnin bütününe ve içindeki her küçük yapıya bu şekilde nüfuz eder.

Metinlerin tutarlı olması için aktarılan kişi ve mekânlarla imge dünyası arasında bağ kurma görevini onun denemelerinde bağdaşıklık öğeleri üstlenmektedir. Gönderim öğelerinin sıklıkla kullanılarak metnin tümünü bir arada tutan bir yapı oluşturması, her bir ögenin zihin dünyasından bir sözcük veya kavramla değişimler yoluyla değiştirilmesi, bağlaçlarla önceki ve sonraki cümleler arasında geçişin sağlanması, imgelerin dünyasını okuyucunun zihninde de tam anlamıyla uyandırabilmek için sözcüksel bağdaşıklık öğelerine yer verilmesi de tutarlılığı sağlamada en çok kullanılan unsurlar olmuşlardır. Tutarlılığı sağlayan diğer bir ölçüt, metnin başı ile sonu arasındaki uyumdur. “Lodosa, Sise ve Lüfere Dair” yazısında, “Geçen hafta İstanbul ikliminin hazırladığı bir masalı yaşadım.” cümlesiyle eserine başlayan yazar, metnin sonuna geldiğinde ise “Büyük ve muhteşem bir san’at eserini henüz bitirmiş gibiydim. İstanbul’un operasını yaşıyordum.” diyerek o masalı dünyanın yarattığı imgeler serüveninin sonlandığını belirtmiştir. Tıpkı masal dinleyicilerinin yaşadığı gibi tekrar o heyecanı yaşamak ümidini dile getirerek uyku hâline geçmiştir. “İnsan ve Ötesi”nde ise sıradan bir mekânda sıradan olan insanlar önce uzak bir pencereden gözlemlenmiş ve ana hatlarıyla görülen ilk resim aktarılmıştır. Ardından gerçek hayatta gördüğü bu insanları tek tek incelemeye alan yazar onların iç dünyalarına dair hislerini aktarmıştır. Böylelikle okuyucusunu sonuç bölümüne her bir kişisine dair sunduğu içsel tasvirle hazırlamıştır. Sonuç bölümünde de insanın ötesinde olanın kader olduğunu vurgulayarak metne son vermiştir. Her iki metnin başlangıç ve sonucuna bakıldığında, baştaki kurgunun metnin sonunda tamamlanması ve kurguya hizmet eden bir sonuç oluşturulması tutarlı bir yapıyla karşılaşmamızı mümkün kılmıştır.

### 3.2. Yazınsallık Ölçütleri

#### 3.2.1. Tema

Sanatsal süreç boyunca, tümceler, aralarında anlamlarına göre birleşirler ve belli bir kuruluş oluştururlar; bu kuruluş içinde de söz konusu tümceler bir düşünceyle ya da ortak bir temayla birleşmiş olurlar. Yapıtta yer alan tek tek öğelerin anlamları, tema denen şeyin (sözü edilen şey) birliğini oluştururlar (Tomaşevski, 247.s.).

Yazarın “İnsan ve Ötesi” adlı bu eserinin teması; insanı ortaya çıkaran ve idaren şey, insandan ötede kaderin gücüdür. “Lodosa, Sise ve Lüfere Dair” adlı metnin teması ise İstanbul manzarasının ve doğa olaylarının insanda bir masalı yaşıyormuş hissi uyandırmasıdır.

### 3.2.2. Motif

Motif, Rus Biçimcileri'ne göre temayı oluşturan metin içindeki alt temalar, en küçük tema birimleridir. Dışlanamayacak motifler "bağlı motifler" olarak adlandırılır; olayların süredizimsel ve nedensel sıralanmalarını bozmaksızın bir yana itilebilecek motifler de "özgür motifler"dir. Fabula için yalnızca bağlı motifler önemlidir. Ama syuzhet içinde en önemli rolü oynayan ve yapıtın kuruluşunu belirleyenler ise özgür motiflerdir. (Tomoşevski, 252-255.s.).

İncelediğimiz iki eserde de bağlı motifler ve özgür motifler birbirini tamamlayıcı motifler olarak kullanılmıştır. Gerçek hayata dair bağlı motiflerin kullanım sebebi yazarın sanatsal yönünü ortaya çıkaracak olan özgür motiflere zemin hazırlamaktır.

### 3.2.3. Fabula

Rus biçimcilerinin metin incelemede üzerinde durdukları en önemli iki kavram fabula ve syuzhet'tir. Biçimciler için fabula yapıtta konu edilen materyalin, neden sonuç bağlantısındaki bir olayın, bir konunun gerçek yaşamdaki akış zinciri, gerçek gerçeklikteki oluş hâlidir. (Parer, 109.s.).

O halde her iki metne dönecek olursak yazarın gerçeklik içinde gördüğü tüm manzara ve insanlara dair aktardığı bağlı motifler birer fabuladır ve her iki metinde de aktarılmak istenen düşüncelerin kaynağını öncelikle bu sürekli değişen motifler oluşturmaktadır.

### 3.2.4. Syuzhet (Suje, Sujet)

Rus Biçimciliğinin syuzhetle ilgili temel kavramları şöyle sıralanabilir: özgür motifler, kurgu, gerekçelendirme, hatırlatıcılar, tasvir, kişiler ve mekân. (Yaprak, 35-56.s.).

Bu bilgilerden hareketle metnin syuzhet incelemesi şu şekilde aktarılabilir:

Metinlerde gerçek olaylar zincirinden yazarı ulaştırmak istediği temaya götüren özgür motifler bulunmaktadır. Bu durumda bağlı ve özgür motifler arasındaki kurgunun amaca hizmet edecek nitelikte olduğu söylenebilir. Motifler arasında planlı bir kurgu olması gerekçelendirme ilkesinin de bu metinde işlediğinin göstergesidir.

Metindeki hatırlatıcı unsurun da rastgele değil, amaca hizmet etme açısından kullanıldığını söylemek mümkündür. "İnsan ve Ötesi" yazısında yazarın yolculuğu esnasında bir istasyondaki 7 dakikalık bekleme süresince karşılaştığı insan hayatları dâhil edilir. Burada yazar derin gözlemler ve yorumlarla okuyucuyu bir dizi insanın yaşadığı koşurmacaya ve iç dünyasındaki karmaşaya çeker. Sonrasında okuyucuyu tekrar kendine getirmek ve konunun özüne çekmek için kullandığı bir motifle bir hatırlatma adına ilk gördüğü kişilerin vedalaşmasına geri döner ve treni yolculuğuna devam ettirerek asıl mevzusuna geçiş yapar. "Lodosa, Sise ve Lüfere Dair" metninde ise bir masalı yaşattığı düşünülen İstanbul'a ait görünüm ve izlenimler aktarılır. Metnin sonuna gelindiğinde ise oluşturduğu yapının bir masalın ürünü gibi hayal dünyasında canlanıp bittiğini hatırlatan yazar "...son hayalle yatağa girdim." hatırlatıcısıyla okuyucuyu derin hülyalardan çıkarır ve uykusuna dalar.

Metindeki kişiler ve mekân doğrudan bir şekilde bir düşünceyi sunmak amacıyla kullanılmıştır. Tanpınar, aktarmak istediği soyut düşünceyi kişiler ve mekân üzerinde somutlaştırarak okuyucuya sunmuştur. Kişilerin veya gördüğü manzaraların tamamı yazarın inşa etmek istediği temaya hizmet edecek şekilde kurgulanmış figürlerdir.

### Sonuç

Metinsellik ve yazınsallık kavramlarına ait bilimsel bir terminoloji etrafında Ahmet Hamdi Tanpınar'ın denemeleri incelenmiş ve elde edilen verilerden hareketle şu bulgulara ulaşılmıştır:

Tanpınar'ın kendine has bir edebî metin oluşturma biçimi olduğu, farklı türdeki eserlerinde de olduğu gibi, denemelerinde de dikkat çeker. Onun eserlerinde dış dünyada gördüğü her şey onun bakışıyla anlam bulur ve insanı iç dünyasına, bir rüya âlemine çeker. Bu yönüyle onun, gözlemlerini edebî düzleme aktarırken bir tür rüyayı andıran metaforik bir dil ve üslup inşa ettiği görülür.

Dış dünyadaki gerçeklikleri rüya metnine dönüştürme amacı etrafında kurguladığı bu denemelerinde yazarın, biçimsel ve anlamsal bütünlüğü sağlayan bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle ilgili bilimsel terminolojiye bağlı kaldığı tespit edilmiştir. Metinlerde sıklıkla kullanılan bağdaşıklık öğeleriyle anlamlı bir organik yapı ortaya çıkmıştır. Dışarıda gördüğü gerçekliğin metaforlarla ve sembollerle sürekli değişimini bu bağdaşıklık öğelerinin kullanımıyla mümkün olmuştur. Bu öğeler yalnızca cümleler arası ilgi kuran öğeler olmakla kalmamış, aynı zamanda ana düşünceye ulaşmaya hizmet eden öğeler olmuşlardır. Elde edilen bu veriler onun metinsel bütünlüğe önem verdiğinin göstergesidir.

Yazar, bağdaşıklık öğelerinin tümüne metinlerinde yer verirken somut görünen hayat, mekân ve kişileri; rüya, hayal, vehim, masal gibi soyut kavramlara dönüştürmede Türk diline ait geniş söz varlığı öğelerinden faydalanmıştır. Tanpınar'ın bu denemelerinin, Türkçenin söz varlığı zenginliğini göstermesi açısından nitelikli eserler olduğu söylenebilir.

Elde edilen tüm bu bulgulardan sonra Ahmet Hamdi Tanpınar'ın; edebî bir metin oluştururken önemli olan yapısal ve anlamsal ölçütleri, Türk dilinin zengin söz varlığı öğelerinden faydalanarak kendine has bir yapı etrafında birleştirebilen bir sanatçı olduğu söylenebilir. Onu diğer yazarlardan farklı kılan en önemli nokta, bir yazar olarak metinlerini sağlam ve metaforik bağlarla örmesi bunu yaparken de kendine özgü bir anlatım dili inşa etmesidir.

## KAYNAKLAR

- Aksan, D. (1999). *Anlambilim-Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*, Engin Yayınevi, Ankara.
- Bingöl, U. (2020). Edebilik Üzerine. *MUTAD*, 7(1), 127-140.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi*. Multilingual Yayınları, İstanbul.
- Halliday, M.-Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londra: Longman Group UK Limited.
- İmer, K., Kocaman, A., Özsoy, A.(2011). *Dilbilim Sözlüğü*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.
- İldeş, Ö. (2019). Rus Biçimcileri'nin İlkeleri Bağlamında Yatkı Emine Hikâyesinde “Edebilik”. *Edebî Eleştiri Dergisi*, 3(2), 120-139.
- Kaplan, M. (2022). *Tanpınar'ın Denemeleri Hakkında Birkaç Söz*. Yaşadığım Gibi içinde, Ahmet Hamdi Tanpınar, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Parer, M.Ö. (2004). *Rus Biçimciliği ve Şklovski*, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Tanyol, C. (1939). Ahmet Hamdi Tanpınar Hakkında. “Bir Gül Bu Karanlıklarda” Tanpınar Üzerine Yazılar(2008) içinde, haz. Abdullah Uçman, Handan İnci. 3F Yayınevi, İstanbul.
- Tanpınar, A. H. (2022). *Yaşadığım Gibi*. Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Tomaşevski B. (2010) *Tema Örgüsü, Yazın Kuramı – Rus Biçimcilerinin Metinleri içinde*, çev. Mehmet Rifat, Sema Rifat, ss. 247-287, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Toklu, O. (2021). *Dilbilime Giriş*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Yaprak, T. (2018). *Rus Biçimcilerinin Metin İnceleme Yöntemlerine Göre Tanzimat Romanına Yönelik Bir İnceleme*. Doktora Tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Yıldız Çintaş, D. (2015). 8. Sınıf Öğrencilerinin Sözlü Anlatımlarında Bağdaşıklık Kullanımları, *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 163-186.
- Yılmaz, E. (2021). Metinsellik ile Yazınsallık Kavramı ve Hasan Ali Toptaş'ın Bir Dünyanın Akşam Resmi Öyküsünün Metinsellik ile Yazınsallık Bağlamında İncelenmesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1371-1392.



### ÖZET

Yükseköğretimde eğitim gören öğrencilerin, Türkçe'yi akademik amaçla kullanmalarında yaşadıkları zorluklar, kendilerini yazılı ve sözlü ifade ederken karşılaştıkları güçlükler, Türkiye'de yükseköğretim kurumlarda görev yapan akademisyenlerin sıklıkla dile getirdiği bir olgudur. Yükseköğretim kurumlarında, 1981 yılından itibaren tüm program müfredatlarında zorunlu olarak öğretilen Türk dili dersleri, dil bilgisi ve/veya edebiyat ağırlıklı bir içeriğe sahiptir. Her ne kadar bu dersler öğrencilerin eleştirel, sorgulayıcı, araştırmacı, yapıcı ve yaratıcı düşünebilmeleri ile sözlü ve yazılı ifadelerini geliştirebilmeleri açısından, öğrencilerin ana dil gelişimlerine katkı sağlamayı hedeflemekte ve bunu bir dereceye kadar başarabilse de, derslerin planlanma ve uygulama prensipleri bu öğrencilerin üniversite eğitimleri süresinde ihtiyaç duydukları dili akademik amaçlı kullanabilme eğitim ve öğretim ilkelerini içermemekte, sadece öğrencilere ana dillerini doğru kullanma yetisini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu bildiride üniversitelerde verilmekte olan zorunlu Türk dili derslerinin, öğrencilerin ana dillerini akademik amaçla da iyi kullanabilmelerini sağlamak amacı ile derslerin izlencelerinin hazırlanması, derslerin uygulanması, öğrencilerin bilgilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında akademik amaçlı dil öğretme alan yazınından nasıl faydalanabileceği ve hangi adımların takip edilebileceği sunulmakta ve tartışılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Yükseköğretimde Türk dili dersleri, Türkçe'nin akademik dil olarak öğretimi, akademik dil

### GİRİŞ

Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında eğitim gören tüm öğrencilere 1981 yılından itibaren zorunlu Türk dili dersleri verilmektedir. 1981 ve 1991 yılları arasında dört akademik dönemde dört ayrı ders olarak verilmiş olan bu dersler, 1991 yılından itibaren tüm fakülte ve yüksekokullarda, birinci sınıf öğrencilerine iki akademik dönemde ikişer kredilik Türk Dili 1 (101) ve Türk Dili 2 (102) zorunlu ortak dersleri olarak toplam 60 saat çerçevesinde verilmektedir.

Bu derslerin amacı çerçeve programda yükseköğretimi tamamlamış olan her genç bireye:

Ana dilini yapı ve işleyiş özelliklerini gereğince kavrayabilmek;

Dil-düşünce bağlantısı açısından, yazılı ve sözlü ifade vasıtası olarak, Türkçe'yi doğru ve güzel kullanabilme yeteneği kazandırabilmek ve

Öğretimde birleştirici ve bütünleştirici bir dili hâkim kılmak ve ana dil şuuruna sahip gençler yetiştirmek, olarak verilmektedir.

Türkiye'de eğitim görmekte olan öğrencilere yükseköğretim öncesinde de zorunlu Türk dili dersleri öğretilmektedir. Bu derslere ait bazı örnek hedefler arasında ilk 8 yıl için;

Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmak ve 9 ile 12. sınıflar için Dinleme, Okuma, Yazma ve Konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanarak etkili iletişimciler olmak; Metinler aracılığıyla okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerileri geliştirmek ve okuma alışkanlığı kazanmak; Çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgileri, soruları cevaplamak, çözüm önerileri üretmek, bulguları paylaşmak vb. amaçlar için analiz etmek ve değerlendirmek bulunmaktadır.

İlk ve ortaöğretimde dil bilgisi ve Türk dili dersleri tüm bu hedeflenen çıktılara rağmen, ne yazık ki üniversiteye gelen öğrencileri, Türkçe dilini doğru ve etkin kullanma yönünde yeterli derecede hazırlayamamaktadır.

Kendi ana dillerinde gündelik konuşma ve yazma durumlarında bile zorluk çeken öğrenciler, üniversite hayatına başlama ile derslerde kendilerinden beklenen akademik ödev ve görevleri yerine getirirken, bu akademik görevlerin beklentisi olan bazı özelliklerden dolayı çok daha fazla zorluk çekmeye başlamaktadır. Öğrencilerin ana dil kullanımı açısından üniversiteye hazır gelememelerinin birçok nedeni olabilir ama tabii ki bunların en önemlilerinden biri de Türkiye'deki hemen hemen her bireyin ilk kademeden başlayarak girmek zorunda olduğu çoktan seçmeli merkezi

sınav sistemi ve bu sisteme bağılı ölçülen öğrenci ve okul başarısı değerlendirme bakış açıdır. Böyle bir sistem içerisinde yetişmiş bireyler eleştirel, yaratıcı ve yansımali düşünme ve yeni bakış açıları geliştirme bağlamında yetersiz kalabilmektedir.

Yükseköğretime gelen öğrencilerin yetersiz ana dil bilgi ve becerileri, Türkiye'ye sınırlı bir sorun değildir. Uluslararası yapılmış araştırmalara göre de öğrenciler, üniversiteye sadece dile olan hâkimiyetleri alanında değil analitik okuma becerileri, ileri düzey dil bilgisi ve derin sözcük dağarcığı ile eleştirel ve yansımali düşünce becerileri konularında da hazırlıksız gelmektedirler. Özellikle akademik yazı yazabilme becerisi açısından benzer sorunlar batı ülkelerinde de sıkça dile getirilmektedir. Richards ve Pun'a (2022) göre üniversite öncesi düzeyde yazı yazmak, üniversite düzeyinde gereken yazım ile derin bir şekilde farklıdır. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki lise öğrencileri, üniversiteye gelirken üniversite çalışmalarına uygun olmayan deneyimler, tutumlar ve becerilerle gelmektedirler. Öğrencilerin daha karmaşık dilbilgisi, sözdizimi ve sözcük dağarcığı bilgilerinin eksikliği, üniversite düzeyi görevlerin gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle 'iyileştirici' birinci sınıf kompozisyon dersleri vardır (s.198).

### **Sorun:**

2013 yılından bu yana Türkiye'deki bazı yükseköğretim kurumlarında çevrimiçi öğretilmeye başlanan Türk dili dersleri ile ilgili yapılan birçok akademik çalışma, bu derslerin çerçeve programda hedeflenen amaçlarına uymadığını, hedeflerin zaten ilk ve orta kademedeki verilen Türk dili ders hedeflerinden çok farklı olmadığını, bu dersleri alan öğrencilerin memnuniyetsizliklerini ve bunun gibi birçok sorunu göz önüne sermektedir.

Eroğlu ve Kalaycı'nın (2020) öğrenci memnuniyetsizliğini gösteren çalışmalarının bulgularına göre Türk dili dersinin hem uzaktan hem de yüz yüze eğitim uygulamalarına yönelik olumsuz öğrenci görüşleri çoğunluktadır. İçerik boyutunda içeriğin basit ve yetersiz olduğunu, ders işleniş (eğitim durumu) boyutunda öğretim elemanlarının etkili öğretim yöntem ve teknikler kullanmadığını, ölçme ve değerlendirme boyutunda ise sınavların basit olduğu belirtilmiştir.

Çok yakın bir zaman diliminde yapılmış olan bir başka çalışma da öğretim elemanı memnuniyetsizliğini göstermektedir. Türkiye'deki on farklı yükseköğretim kurumunda Türk dili derslerini yürüten 16 öğretim elemanı ile yapılmış olan çalışmada katılımcı öğretim elemanları, derslerinin genel olarak önemsiz bir ders olarak algılandığını ve ders içeriğinin teorik olduğunu belirtmiştir. Öğretim elemanlarına göre dersin içeriği, ortaokuldaki Türkçe ve lisedeki Türk dili ve edebiyatı derslerinin tekrarı niteliğindedir. Yükseköğretimde Türk dili dersleri genellikle uzaktan öğretim sistemiyle yürütülmektedir. Katılımcılar, uzaktan yürütülen bu derslerde iletişim aksaklıklarının yaşandığını ve öğrencilerin derse devam oranının düştüğünü belirtmiştir. Öğretim elemanları, Türk dili derslerinin içeriğinin güncellenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Çalışmada, öğrenci ihtiyaçlarına göre Türk dili dersinin içeriğinin güncellenmesi önerilmektedir (Çekici ve Demir, 2023).

Yukarıda da bahsedildiği gibi, her ne kadar bu dersler öğrencilerin eleştirel, sorgulayıcı, araştırmacı, yapıcı ve yaratıcı düşünebilmeleri ve anlatımlarını geliştirebilmeleri açılarından, öğrencilerin ana dil gelişmelerine katkı sağlamayı hedeflemekte ve bunu bir dereceye kadar başarabilse de, derslerin planlanma ve uygulama prensipleri bu öğrencilerin üniversite eğitimleri süresinde ihtiyaç duydukları dili akademik amaçlı kullanabilme eğitim ve öğretim prensiplerini içermemekte, sadece öğrencilere ana dillerini doğru kullanma yetisini geliştirmeyi hedeflemektedir.

### **Öneri:**

Bu bildirinin önerisi, Türkiye'de bulunan yükseköğretim kurumlarında zorunlu olarak öğretilen Türk Dili derslerinin ana hedeflerinin, öğrencilerin ana dillerini akademik amaçla da iyi kullanabilmelerini sağlamak amacı ile tekrar gözden geçirilmesi, eklenecek bu hedefler doğrultusunda akademik Türkçe dil ve becerilerinin kazandırılacağı izlencelerinin hazırlanması, derslerin bu yönde uygulanması, öğrencilerin bilgilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında akademik amaçlı dil öğretme alan yazımından faydalanılması gerektiği yönündedir.

Akademik amaçla kullanılan dilin kendine özgü kuralları vardır. Bu dil açık, yalın ve resmi olmalıdır. Gerçeklere dayalı, rakamların ve gerçeklerin kesin olarak verildiği, bir içeriğe sahip olmalı, tarafsız ve analitik bir yapı ile sunulmalıdır. Birçok öğrencinin akademik dilin, karmaşık, yazması ve anlaması zor bir dil olduğuna dair yanlılığı bulunmaktadır. Ancak durumun öyle olması gerekmemektedir. Tersine akademik dil özellikle yazılı dil içeriği ve sunumu, olabildiğinin en iyi şekli ile ifade edilebilmesi ve anlaşılması için yalın, kısa ve özlü olmalıdır. Demir (2020) akademik Türkçe'yi şöyle tanımlamaktadır: “Akademik Türkçe, standart Türkçenin kendine özgü özellikleri olan bir varyantıdır. Bilimsel yayınlar yanında ders, sunum, konferans gibi sözlü etkinliklerde kullanılır. Yerel ve sosyal tabakalara özgü izler taşımaz, argo ve kaba ifadeler bulundurmaz. Akademik metinlerin Türkçe standart yazıma uymaları beklenir.” Bu bağlamda akademik dil özellikleri açık ve yalın, resmi, gerçeklere dayalı, tarafsız ve analitik olarak listelenebilir. Akademik dil kullanımının ana öğeleri de olayları sözlü veya yazılı ifade edip nakledebilmek, açıklamak, iddia etmek, tartışmak olarak özetlenebilir.

Yükseköğretimde öğretilmekte olan ortak zorunlu Türk dili derslerinin ana hedeflerinin arasında öğrencilerin akademik becerileri anadillerini kullanarak yapabilmelerinin sağlanması bulunmalıdır. Bu becerilerin belli başlıları

akademik amaçlı yazılmış metinleri okuyup anlayabilmek,  
metinleri ayrıntılı şekilde inceleyebilmek (analiz),  
ayrı metin ve bilgi kümelerini veya bileşenlerini uyumlu bir bütün oluşturmak üzere bir araya getirebilmek (sentez),  
kendi savını oluşturabilmek,  
dış kaynaklara doğru bir şekilde atıflar yaparak savlarını veriye dayalı destekleyebilmek ve  
bunları yazılı ve sözlü biçimde ifade edebilmek,  
sözlü sunumlar yapabilmek,  
akademik tartışmalara katılabilmek olarak düşünülebilir.

Üniversitelerde farklı akademik alanlarda verilen derslerde öğretim elemanlarının öğrencilerden yazmalarını beklediği yazı türlerini inceleyerek bir liste oluşturulmuştur. Nesi ve Gardner'ın (2012) oluşturduğu listede bulunan belli başlı yazı türleri arasında denemeler, öneriler, araştırma raporları bulunmaktadır. Doğal olarak farklı akademik disiplinlerde farklı metin türleri kullanılır. Her disiplinin yaygın olarak kullandığı metin türleri vardır ve her biri bilgiyi düzenleyen belirli kalıplara sahiptir. Ortak olarak verilen zorunlu Türk dili derslerinde disiplinler için farklılaştırılmış bir yöntem uygulamak yerine tüm disiplinlerde ortak olarak beklenen ve yukarıda bahsi geçen akademik becerilerin ve akademik metin türlerinin hedeflenmesi daha doğru olacaktır. Bu metin türleri arasında tartışmacı denemeler, eleştiriler yazılar, öneriler ve araştırma raporları sayılabilir. Özellikle tartışmacı deneme yazabilme ve bunların sözlü sunumunu yapabilme yetisi, öğrencilere akademik ortamın ihtiyaç duyduğu birçok alt beceriyi deneyimleme fırsatı verecektir. Tartışmacı metin yazabilmeyi öğrenirken öğrenciler düşünceleri geliştirme yollarını kullanarak, bir konu hakkında verilere dayalı olarak kendi savlarını öne sürmeyi ve bu savlarını destekleyip karşı sav ve/veya savları çürütmeye çalışarak, bunlarla konuyu sonuca bağlamayı deneyimleyebilirler.

Akademik yazı yazma alan yazımından derlenen bilgiler doğrultusunda öğrenciler ilgili becerileri kazanabilmeleri için aşağıda açıklanan basamaklardan zorunlu Türk dili dersi kapsamında geçirilebilirler.

#### **Kaynakların analizi ve değerlendirilmesi:**

Bu aşamada öğrenciler ileride kendilerinden tartışmacı deneme yazmaları beklenen konu hakkında yazılı ve sözlü metinleri incelerler. Daha sonra kendi ürettikleri yazılı ve sözlü metinlerde kullanılmak üzere yazılı ve sözlü akademik metinlerin kritik analizlerinin ve değerlendirmelerinin yapılması, ilgili yazarların iletmeye çalıştığı anlamların ortaya çıkarılması, kayıt altına alınması ve ileride kullanılabilmesi açısından olasılıkların değerlendirilmesi yine bu aşamanın önemli yapı taşlarıdır. Bu aşamalardan geçerken karşılaşılan sorunların ders öğretim elemanı ve diğer sınıf arkadaşları ile paylaşılması ve çözüme kavuşturulması da öğrencilere öğretici bir deneyim kazandıracaktır.

Bunları yapabilmek için öğrenciler konu ile ilgili metinleri hangi amaçla okuyacaklarını veya dinleyeceklerini bilmeli, ileride kullanmak üzere nasıl not almaları gerektiğinin farkında olmalı, yani detaylı okuma ve dinleme becerilerini

öğrenmeli ve deneyimlemelidir. Ayrıca ilgili metinlerdeki ana ve destekleyici fikirleri belirleyebilmeli, gerçeklerle desteklenmeyen görüşleri birbirinden ayırt edebilmeyi öğrenmelidir. Yine bu metinlerin yazılış amacını, hedeflenen kitleyi, metnin içerdiği resmiyeti, metnin stilini ve türünü inceleyip anlayabilmek, öğrencilerin deneyimlemesi gereken başka bir alt beceri listesi olarak düşünülebilir. Bu aşamada ayrıca öğrenciler özellikle yazılı metinleri okudukları sırada, metin üzerinde işaretlemeler aracılığı ile ileride kullanacakları bilgileri not etmeyi deneyimlemelidir. Yazarın tartışmasını ve savını desteklemesinin ne kadar güçlü veya zayıf olduğunu değerlendirebilmek, yazarın kullandığı muhakeme yeteneğini, gösterdiği kanıtları, savındaki varsayımları, ifadesindeki tonu, karşı savları nasıl çürüttüğünü ve savının gerçek dünya uygulamalarını nasıl savduğunu anlayıp değerlendirebilmek de yine öğrencilerin bu detaylı kaynak analizi ve değerlendirmesi sırasında deneyimlemesi gereken başka alt beceriler grubu olarak düşünülebilir. Tüm bunları yaptıktan sonra öğrenciler metinlerde incelemiş oldukları bilgileri kendi çalışmalarında kullanabilmek amacı ile doğru bir şekilde seçip sınıflandırabilmeyi öğrenmelidir.

Kaynakların analizi ve değerlendirmesi aşamasının tüm basamaklarında öğrenciler kendilerinin ve başkalarının bakış açılarını, fikirlerini, kültürlerinden gelen taraflılığını veya tarafsızlığını anlayabiliyor olmalıdırlar.

Tüm bunların ışığı altında kaynakların analizi ve değerlendirilmesi aşamasında derslerde aşağıdaki uygulamalar yapılabilir:

Özet çıkarma

Açıklama

Metin açıklama ve işaretleme

Not tutma

Kritik okuma alıştırmaları

Metin içeriği grup tartışmaları

Metin değerlendirme ve analiz etme alıştırmaları

Metinlerin taslağını çıkarması

### **Savın oluşturulması:**

Bu aşama, bir önceki aşamada belirlenmiş geçerli ve güvenilir kanıtların desteklediği gerekçeli bir savın oluşturulmasını içerir. Bir önceki aşamada olduğu gibi burada da öğrencilerin belli basamaklardan geçmesini sağlamak onların kendi savlarını oluşturması aşamasında yararlı olacaktır.

Öncelikle öğrenciler kendilerine verilmiş olan tartışmacı deneme yazma görevdeki soru veya makale istemini doğru anlamalı ve görevin gerekliliklerini ve hedef kitleyi göz önünde bulundurarak denemelerini yazmaları gerektiğinin farkında olmalıdır. Öğrenciler ilk olarak savlarını oluşturmalı, bu tartışma konusunda duruşlarının ne olacağına karar vermeli, kanıtlarını nasıl kullanacaklarını bilmeli ve karşı savları nasıl çürüteceklerini doğru planlayabilmelidir. Bunu yapabilmek için öğrenciler kendi savlarını destekleyecek tartışmaları daha önce ilgili kaynaklardan ve kendi tuttuğu notlardan derlediği bilgileri doğru seçip sınıflandırabilmelidir. Bu aşamada kendi deneyimlerini, fikirlerini, daha önce sınıfta yaptıkları tartışmalar sırasında üretilmiş olan düşünceleri ve tartışmaları da doğru kullanabilmeyi öğrenmelidir.

Sav oluşturma aşamasında öğrencilere sınıf içi ve dışında verilebilecek bazı görevler aşağıdaki gibi olabilir:

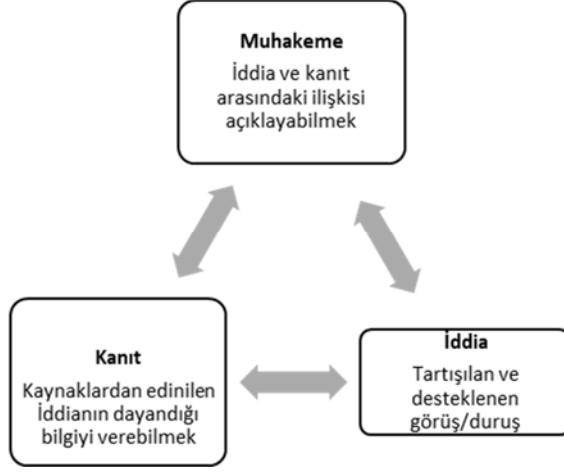
Tartışmacı deneme yazma görevinin soru veya makale istemini doğru anlayabilmek için analizinin yapılması ve yapı taşlarının ayrıştırılması

Tartışmanın ana hatlarının / taslağının oluşturulması

Not tutulan kâğıtların oluşturulması

Kendi yazılarında kullanacakları olası alıntılarını gruplandırılmış listelerinin oluşturulması.

Bu noktada öğrencilerin farkında olması gereken ve yapması gereken iddia, kanıt, ve muhakeme arasındaki dengeyi doğru kurabilmeyi öğrenmektir.



### Tartışmacı denemenin yazılması:

Bu aşama hiç kuşkusuz öğrencilerin önceki deneyimlerinden getirdiği kompozisyon yazma bilgilerini değerlendirmeleri gereken bir aşamadır. Bu aşamada önemli olan birkaç konuya değinmekte yarar var. Öğrenciler deneme yazma süreçlerinde aşağıdakileri yaptıklarından emin olmalıdırlar. Denemenin tamamında öğrenciler aynı odakta kalmalı, sadece raporlama, tanımlama ve anlatmanın ötesine geçen açık ve kanıt destekli bir tartışma sunmalı hem paragraf hem de tüm deneme boyutunda tutarlı ve uyumlu bir anlatım sergilemeli, hiçbir şekilde doğru olmayan ve yanlış bilgi vermemeli, mantıksız ifadeler kullanmamalı, ilgisiz ve sürekli tekrarlayıcı kanıtlar sunmamalı ve aşırı genellemelerden kaçınılmalıdır. Sonuç olarak denemelerinde öğrenciler, tamamıyla gelişmiş ve kaynaklardan derlenmiş kanıtlarla desteklenmiş bir tartışma sunabilmelidir. Alternatif bakış açıların ve/veya karşı savların farkındalığı ifade edilmeli ve kendi savının daha da güçlendirilebilmesi için çürütülmelidir.

Bu aşamanın amaçlarına ulaşabilmesi için de aşağıdaki öğrenci görevlendirmeleri ve alıştırmaları hayata geçirilebilir:

- Tez cümlesi ve konu cümlesi yazma alıştırmaları
- Model denemelerin konu kullanımını açısından analizleri
- Model denemelerin organizasyon açısından analizleri

### Metin içi ve metin sonu atıf yapılması:

Hiç şüphesiz öğrencilerden tartışmacı denemelerini yazarken, kaynak gösterdikleri metinlere metin içinde ve sonunda atıf yapmaları beklenmelidir. Bunun nasıl yapılacağını öğrenmek ve deneyimlemek, öğrencilerin yine bu derslerde aktif olarak içinde olmaları gereken bir durum olmalıdır. Kendi metinlerinde dış kaynaklarda bulunan başkalarının fikirlerini ve sözlerini kullanmak için öğrenciler özet, açıklama ve doğrudan veya dolaylı alıntı yöntemlerini kullanabilirler. Bunu yapabilmek için hangi atıf tekniğinin kullanılması gerektiğine karar verirken hedef kitle, yazım amacı gibi konuları göz önünde bulundurmaları ve farklı atıf yapma biçimleri (ör. APA, MLA, Chicago) konusunda bilgili olmalarıdır.

Bu aşamada öğrencilere bu bilgi ve becerileri öğrenmeleri ve deneyimlemeleri için aşağıdaki etkinliklerden faydalanılabilir.

- Özet ve açıklama yazma etkinlikleri
- En uygun atıf biçimini seçme alıştırmaları
- İntihal örneklerinin farkına varılması ve düzeltilmesi çalışmaları
- Metin içi ve metin sonu verilen atıflardaki hata analizi çalışmaları

### Akademik dil kullanılması:

Öğrenciler denemelerini yazarken uygun akademik stil ve resmiyet kurallarına uymayı bilmelidir. Denemenin uygun yerinde uygun yaklaşımı seçebilmelidir. Bu yaklaşımlar arasında, atıfta bulunma, açıklama, soru sorma, tanımlama, savunma, muhakeme sayılabilir. Öğrenciler kullanmayı seçtikleri kelimelerin günlük kullanım dilinden değil resmi

akademik ifadelerden seçilmelidir. Uygun, doğru, çeşitli ve basit olmayan cümle yapıları kullanılmalıdır. Özellikle yazım ve noktalama işaretleri olmak üzere tüm yazım mekaniği uygun ve anlamlı olmalıdır.

Bu aşamanın öğrenciler tarafından daha iyi özümsemesi için yapılabilecek bazı alıştırmalar aşağıdaki gibi listelenebilir:

Öğrenci günlükleri

En sık kullanılacak kelimelerin sınıf sözlüğü oluşturularak listelenmesi

Öğrenci dil kullanım hatalarının analizleri

Derslerde kullanılan dış metinlerin türleri ve kullandıkları dil açısından analizleri ve karşılaştırmaları

### **Yansıtma ve gözden geçirmenin yapılması:**

Kendilerine verilmiş olan ve/veya kendilerine koymuş oldukları hedef ve ölçütler doğrultusunda, öğrenciler yazmış oldukları denemeleri tarafsız bir şekilde analiz edip değerlendirebilmelidirler. Ayrıca yine odaklı ve tarafsız bir şekilde sınıf arkadaşlarının denemelerini inceleyip geri bildirimde bulunabilmelidirler. Denemelerini daha da etkili kılabilmek için bazı dış kaynakları (ör: çeşitli veri tabanları, eş anlamlılar sözlüğü gibi çeşitli sözlükler), bağımsız bir şekilde kullanmayı öğrenmelidirler. Ayrıca kritik değerlendirme ve yapıcı geribildirim sonuçlarını denemelerini iyileştirme çalışmalarına dahil edebilmelidirler. Öz yansıma ve geri bildirim sonucu olarak ilerisi için kendilerine anlamlı ve gerçekçi hedefler koyabilmelidirler.

Bu aşamanın başarıya ulaşması için listelenebilecek bazı öğrenci etkinlikleri aşağıdakiler gibi olabilir:

Öğretim elemanından geri bildirim almadan önce kendi öz yansımanın yapılması

Ölçüt odaklı akran geri bildirim çalışmaları

Deneme yazımı bittikten sonra yapılan öz değerlendirmeler

Öğrenci günlükleri

Ders sonu yansıma çalışmaları

## **SONUÇ**

Bu bildiri kapsamında üniversitelerde zorunlu ortak ders olarak öğretilmekte olan Türk dili derslerinde üniversite eğitimi almakta olan öğrencilerin akademik dil ve beceri ihtiyaçlarından akademik yazı yazma becerisinin nasıl geliştirilebileceği konusunda akademik dil öğretim alan yazınında önerilen aşamalar ve etkinlikler paylaşılmıştır. Yine öğrencilerin akademik dili sözlü olarak çok sıklıkla kullanmaları gereken sözlü sunum yapma, akademik tartışmalara katılma gibi becerileri öğretmek amacı ile yine aynı alan yazından faydalanılabilir.

Bu bildiride önerilen uygulamalardan öğrencilerin tam anlamı ile faydalanabilmesi ve sonuç olarak başarılı olabilmesi için ilk ve orta kademedeki öğretilmekte olan dil bilgisi ve Türk dili derslerinin hedeflerine tam olarak ulaşması için gerekli önlemlerin alınması ihtiyacı tartışılmazdır.

Bildirinin problem bölümünde paylaşılmış olan araştırma sonuçlarından çıkmış yükseköğretimde verilen Türk dili derslerinde üniversite öğrencisi ihtiyacına dayalı ders hedefi koyma ve uygulama gereksinimi bu bildiride önerilen ve benzer yaklaşımlarla hayata geçirilebilir. Bu nedenden dolayı üniversitedeki Türk Dili derslerinin hedefleri ve izlencesi akademik dil öğretme esasları göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmeli ve öğrencilere ana dillerini kullanarak öğrenmekte oldukları disiplin fark etmeden akademik dili ve düşüncüyü doğru kullanabilme ve kendini doğru ifade edebilme yetisi verilmelidir

## KAYNAKLAR

ÇEKİCİ, Yunus Emre ve DEMİR, Elif (2023) “Türk Dili Derslerinin Geleceği: Öğretim Elemanı Görüşleri” *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12 (2). S., 1161-1177.s.

DEMİR, Nurettin (2020) “Akademik Dil ve Akademik Türkçe” *Fikir Coğrafyası* <https://fikircografyasi.com/makale/akademik-dil-ve-akademik-turkce>

EROĞLU, Fahriye ve KALAYCI, Nurdan (2020) “Üniversitelerdeki Zorunlu Ortak Derslerden Yabancı Dil Dersinin Uzaktan Eğitim Uygulamasının Değerlendirilmesi” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18 (1). S., 236-265. s.

NESİ, Hilary ve GARDNER, Sheena (2012) *Genres across the Disciplines: Student Writing in Higher Education*, Cambridge Üniversitesi Yayınları, Cambridge

RİCHARDS, Jack ve PUN, Jack (2022) *Teaching and Learning in English Medium Instruction*, Routledge Yayınları, New York

## YABANCI YAZARLARIN ESERLERİNDE İSTANBUL MERKEZLİ TÜRK ALGISI

Yasemin Dinç KURT\*

### ÖZET

Tarihî geçmişi, coğrafi, jeopolitik konumu, ticari ve ekonomik yapısı maddi ve manevi kültür unsurları ile önemli bir dünya merkezi olan İstanbul yüzyıllardır yabancı yazarların ilgi ve merak odağı hâline gelmiş, en çok kaleme aldıkları şehirlerden biri olmuştur. Bu eşsiz şehir gezi, anı, mektup, roman, hikâye vb. birçok edebî türe kaynaklık etmiştir. İstanbul’un jeopolitik konumu, doğal güzellikleri, tarihi ve kültürel unsurların vücut bulduğu mimarisi, sakinlerinin çeşitli ihtiyaçlarını tanımlayan eşsiz mekânları bu insanların kültürel kodlarını, kimlik, kişilik ve değerlerini göstermesi bakımından önemlidir. Şehre ve şehri var eden insana dair maddi, manevi unsurlar, mekân ve insan bütünleşmesi yazarların bakış açısı, gözlem ve tespitleri üzerinden edebî ve ebedileşmiştir. Yabancı yazarların İstanbul üzerinden kaleme aldıkları Türk algısı kültürel değerlerimizin bizde ve dünyada tanınması için bir katkı olmuştur.

Bu çalışmada mekânlar üzerinden ele alınan konular ve insan değerlendirmeleri, İstanbul’a seyahat zamanı ve yayım tarihleri birbirine yakın üç eser tercih edilmiştir. Çaykovski İstanbul’da, 1890’larda İstanbul, İstanbul’da İki İskandinav Seyyah adlı kitaplar eser inceleme yöntemiyle değerlendirilerek kitaplardaki gözlem, tespit ve yorumlar üzerinden dört yazarın Türk algısına yer verilmiştir. Eserlerdeki 1800’lü yılların İstanbul’u, Türk insanı, dikkatlerin yoğunlaştığı olay ve durumlar, Türklere bakış açıları ele alınarak değerlendirilmiştir. Alanlarında üstün niteliklere sahip olan, İstanbul’a görevli değil sanatçı olarak gelen yazarların müzisyen, şair, masalçı, romancı, oyun yazarı, seyyah gibi özellikleri, İstanbul’a geliş sebepleri; İstanbul üzerinden insan okumaları ve Türk algısında, sıra dışı tespit ve değerlendirmelerinde başlıca etken olmuştur.

Çok sayıda yabancı yazarın yüzyıllardır açık ya da örtük çeşitli yöntemlerle dile getirdikleri Türk algısında asıl hedef bu algının yaygın ve genel geçer hâle getirilmesidir. Ele alınan kitaplarda bu algıyı besleyen mekânlar ve insanların demografik, kültürel, sosyal, ekonomik, psikolojik yapısı farklı yönleriyle okunarak mekân insan bağlantısı üzerinden dikkat çekici bir algı ortaya konmuştur. Yazarların birçok sebebe bağlı olarak 19. yüzyılda yavaş yavaş değişen İstanbul’da gördüklerini daha önce zihinlerinde beliren algılarla birleştirerek o yıllara dair yeni bir Türk algısı oluşturdukları görülmüştür. Bu algılar en açık ve gerçekçi tespitlerle edebî eserlerde ifade edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İstanbul, Türk algısı, Çaykovski, Francis Marion-Crawford, Knut Hamsun, Hans Christian Andersen

### GİRİŞ

Birçok yabancı yazarın çalışmasında yüzyıllardır açık ya da örtük çeşitli yöntemlerle verilen Türk algısında asıl hedef bu algının yaygın ve genel geçer hâle getirilmesidir. Temelde bu algıyı besleyen mekânlardır. Mekânlar ve insanların

demografik, kültürel, sosyal, ekonomik, psikolojik yapısı farklı yönleriyle okunarak mekân-insan bağlantısı üzerinden kayda değer algı verileri ortaya konabilir.

Bazı yazarların birçok sebebe bağlı olarak 19. yüzyılda yavaş yavaş değişen İstanbul'da gördüklerini daha önce zihinlerinde beliren algılarla birleştirerek o yıllara dair yeni bir Türk algısı oluşturdukları görülmektedir. Dönemin sosyal ve siyasi atmosferi, sanatçıların bakış açılarının da etkisiyle bu eserlerde önceki yüzyıllardan daha gerçekçi ve olumlu bir Türk algısından söz etmek mümkündür. Bu algı yüzyıllardır devam eden ve kaleme alınan Türk algısına farklı bir açıdan yaklaşılması bakımından değerlidir.

İstanbul her yüzyılda olduğu gibi 19. yüzyılda da Batılı yazarların ilgi ve merak odağı olmuştur. Bu ilgi yazarları İstanbul'u ziyaret etmeye âdeta mecbur bırakmıştır. Bu çalışmada söz konusu üç kitapta dört yazarın İstanbul tespitleri ve İstanbul üzerinden ortaya çıkan Türk algısı bir anlamda mecburiyetin sonucu olarak düşünülebilir. İstanbul'a özellikle bir görev için gelmeyen ünlü edebiyatçılar, ünlü besteci, edebiyatçı ve gerçek bir seyyah olan yazarlar İstanbul'a farklı gözlerle yaklaşarak sıra dışı tespitlerde bulunmuşlardır.

Yazarların kendi hayat hikâyeleri, sosyal, siyasi, ekonomik, eğitim durumları, seyahat esnasındaki ruh hâlleri gibi etkenler şehirlere bakışlarını nasıl etkilediğini ve Türk algısını nasıl oluşturduklarını gösterir. İstanbul yolculukları, bu yolculuklarda gördükleri, geçtikleri şehirlerde onları İstanbul'a götüren anlayış, Türklerin yaşadıkları mekânlar ve diğer mekânlarla karşılaştırmalar üzerinden aktardıkları Türk algısı onları farklı kılmıştır. Özellikle mekânlar ve demografik yapı üzerinden ulaşılan veriler bu algının bütünleşerek somutlaşmasını sağlamıştır.

Söz konusu kitaplar yakın dönem gözlem ve tespitlerini içerir. Emre Aracı tarafından hazırlanan *Çaykovski İstanbul'da* adlı kitapta Çaykovski'nin 1886 ve 1889 yıllarına ait izlenimleri; Francis Marion-Crawford'ın kaleme aldığı *1890'larda İstanbul* adlı kitapta 1890 yılına ait izlenimleri (Aralık 1893 ve Ocak 1894'te iki bölüm hâlinde yayımlanır.); *İstanbul'da İki İskandinav Seyyah* adlı kitapta ise Norveçli yazar Knut Hamsun'un 1899'daki İstanbul tespitleri (1905'te kitap hâline getirir.) ve Danimarkalı yazar H. C. Andersen 1841'deki gözlemleri (1842 yılında basılır) tarihe ve edebiyat dünyasına kazandırılmıştır.

Farklı kategorilerde yer almalarına rağmen kitapların üçünde de bir seyahat esastır. Kitaplar bu anlamda gezi edebiyatı sınırları içerisinde düşünülmüş bu bakış açısıyla yazarların birbirine yakın tarihlerdeki İstanbul izlenimleri, tespit ve değerlendirmeleri merkeze alınarak incelenmiştir. Kitaplarda yer alan bölüm başlıkları yazarların dikkatlerini ve bakış açılarını açıkça göstermesi bakımından önemli olduğu için her kitapta bölümlere kısa kısa yer verilerek Türklerin yaşadıkları mekânlardan, olay ve durumlardan hareketle Türk algısına ulaşılmıştır.

## I. ÇAYKOVSKİ İSTANBUL'DA

Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları'ndan 202'de çıkan 108 sayfalık kitapta kaynakça ve dizin vardır. Anı olarak nitelendirilen kitapta fotoğraflar, resimler ve afişler yer almaktadır. Kitaptaki bölümler: Sunuş, 1886'ya Kadar Bestecinin Hayatına Kısa Bir Bakış, Tiflis'ten İstanbul'a, Batum, Trabzon'da At Sirtında Gezinti, Giresun ve Samsun, Nihayet İstanbul, Tepebaşı Tiyatrosunda Beethoven'ın Pastoral Senfoni'si, Lange Bey, İstanbul'da Turistik Bir Gezi, Leopold Auer'in İstanbul'u, İstanbul'dan Ayrılış ve Mehtaplı Bir Gece Yolculuğu, 1889'da İkinci Defa Türk Topraklarında, Londra'dan İstanbul'a, İzmir, Tekrar İstanbul, İstanbul'da Patetik Senfoni, Kaynakça, Dizin

Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Avrupaî müzik geleneği ile ilgili çalışmalarını bulunan Türk müzikolog, orkestra şefi, besteci Emre Aracı hazırladığı kitapla Türk okurları Çaykovski'nin günlüklerinden, İstanbul'a geldiğinden haberdar etmiştir. Büyük besteci Çaykovski çıktığı gemi seyahatleri esnasında 1886 ve 1889 yıllarında İstanbul'a uğrar. Seyahatlerinin çok kısa, 24 saatten biraz fazla olduğu belirtilir. Ancak bu zaman dilimi ve bestecinin kısa süredeki gözlemleri çok değerlidir. Bu kitap bestecinin belirli aralıklarla tuttuğu günlüğü esas alınarak hazırlanmıştır. Emre Aracı Andante dergisinde Çaykovski'den detaylı tercüme yayımlar. Kitapta bu tercümelerin yanı sıra daha önce



Türkçeye çevrilmemiş Lakond'un The Diaries of Tchaikovsky kitabındaki İngilizce metinlerden yararlanılmıştır. Belgeler Çaykovski'nin İstanbul'unu okumada çok önemlidir.

**1886'ya Kadar Bestecinin Hayatına Kısa Bir Bakış** adlı ilk bölümde Çaykovski'nin ruh hâli hakkında fikir veren açıklamalar yer alır. Bu durum bakış açısında etkili olacaktır. "...Mayıs 1840'ta doğan Pyotr İlyiç Çaykovski'nin hayatı hakkında yazılmış olan bütün biyografiler onun daha çocukluğundan itibaren kendini belli etmeye başlayan aşırı duygusal, hassas ve cam gibi kırılğan ruh yapısı üzerinde hemfikirdirler." (Aracı, 2021:14) Hukuktan konservatuvara geçerek inandığı işi yapan Çaykovski 1878'de Moskova Konservatuvarındaki görevinden istifa ettikten sonra kışlarının büyük bir bölümünü Avrupa'nın değişik şehirlerinde geçirmeye başlar. İstanbul seyahatine dair ilk fikir Madam von Meck'e yazdığı mektupta geçer. 23 Aralık 1885 tarihli mektupta şöyle der: "Son zamanlarda hiçbir yaprak dahi kıpırdamadan o kadar güzel mehtaplı geceler yaşadık ki! Rus kışının benim için bilhassa çekiciliği var ama bu durum benim baharda İtalya'ya seyahat planları yapmamı engellemiyor. Napoli'den İstanbul'a oradan da Batum'a ve trenle Tiflis'e, beni bekleyen kardeşim Anadolu'yu ziyarete gitmeyi düşünüyorum." (Aracı, 2021:26) Bu rotayı tam tersi uygular. Tiflis'ten İstanbul'a oradan Paris'e gider. Buradan anlaşıldığı üzere İstanbul'a bir görevle gelmeyecektir.

**Tiflis'ten İstanbul'a** bölümünde anlatıldığına göre Çaykovski Tiflis'te savcı olan kardeşi Anadolu'yu ziyaret eder. Burayı hiç beklenmedik orijinal bir yer olarak tanımlar. Marsilya'ya yapacağı gemi seyahatten önce Tiflis'teki Türk konsolosu seyahatin detaylarını Çaykovski'ye gösterir. İlk kez burada bir Türk'ten söz eder.

**Batum** bölümünde burayı çok sevdiğini belirtir. Kardeşi ile ayrılacak olmanın acısı dışında muhteşem ormanlık dağlar, karla kaplı zirveler, koyu mavi deniz, tropikal bitki örtüsü dikkatini çeker. Uşağı Alyoşa ile 12 Mayıs akşamı Armenie Vapuru ile buradan hareket ederler. Bu şirketi tercih ettiği için pişman olduğunu Moderst'e yazdığı mektuptan anlaşılır. Bu mektupta Türk konsolosu ile ilgili olarak şöyle der: "Devamlı saklı duran iki karısıyla birlikte Batum Türk konsolosu, üç güzel kıızıyla beraber hoş bir İtalyan taciri hanımı ve ben hepsi o kadar..." (2021:38)

**Trabzon'da At Sirtında Gezinti** adlı bölümde yazdığı mektupta bu şehri "rüya diyarı" olarak tanımlar. "Keşfettiği bu 'Şark şehri'nin insanları ona çok hoş görünmüştü." (Aracı, 2021:38) Şehri ve yerli halkı çekici bulur ve ona Şark Masallarını hatırlatır. Günlüğüne şunları yazar: "Trabzon'a yaklaşıyoruz. Çok güzel. Türk konsolos, insanlar balık tutuyorlar, Tiflis'ten gelen neşeli Fransız'a konsolos oldukça serzenişte bulundu....Yakışıklı kürekçi aynı zamanda rehberliğimizi yaptı. Şehirde turistik gezinti. Şehrin ve sokakların –ama bilhassa yaşayanlarının- çekiciliği. Nedense bütün bunlar bana Şark Masallarını hatırlatıyor..." (Aracı, 2021: 39-40)

**Giresun ve Samsun** batan güneşin güzelliği ile başlar. Giresun'daki kalabalık ve mal indirme bindirme görüntüleri onu etkilemez. "Hava hâlâ iyi. Okudum, biraz çalıştım; güvertede yürüdüm; karşı istikamete giden iki gemi gördüm; kaptanla konuştum. Genel olarak vatan hasreti duydum...Öğleden sonra Samsun'a vardık. Dağlar burada o kadar yüksek değil, ama yine de burası çok pitoresk. Tekneler, yerliler, eksantirik davranışlar sergileyen başında fesıyla bir Rum..."(Aracı, 2021: 41) Çaykovski burada karamsardır. Kamarasına giderken yanına gelen birinci sınıftan bir Türk yolcu ile konuştuktan sonra akşam Anadolu'ya yazdığı mektuptan anlaşıldığı üzere ruh hâli daha olumludur.

**İstanbul...** 16 Mayıs 1886 Pazar günü İstanbul'a varır. Sabah biraz sıkıntılı uyanırsa da umutlu ve sabırsızdır. "Öğlen yemeğinden sonra neredeyse hiç durmadan elimle dürbünle Boğaziçi'ni göreceğim umuduyla baktım durdum." (Aracı, 2021: 44) Anadolu'ya yazdığı ilk izlenimlerinde Boğaziçi'ne vardıklarını, harikulade bir güzellikle karşılaştığını ve ilerledikçe daha da güzelleştğini ifade eder. Boğaziçi'nde önce Galata Limanı, Rus büyükelçiliğinin yazlık sarayı, padişah saraylarına yer verir. İstanbul'da 24 saat geçirecekleri için Alyoşa ile birlikte otele gitmek üzere yola çıkarlar. Bir Türk memurun onlara çok yardımcı olduğunu söyler. Tahtta Sultan II. Abdülhamid vardır. Çaykovski o yıllarda Sultan V. Murad'ın ailesiyle birlikte yaşadığı Çırağan Sarayı'nın önünden geçer. Avrupa müziğini Osmanlı bandolarında ve saraylarında kurumlaşmasında büyük emeği olan Donizetti Paşa vefat edeli 30 yıl olmuştur. Hanedana müzik öğretmenliği yapan Parmalı Guatelli Paşa hâlâ marşlar besteler. Beyoğlu'nda Yeni Fransız Tiyatrosu o sezon besteci Herve'nin Mlle Nitouche operetini sahneye koyar. İstanbul'daki sanat hayatı üzerine bilgiler aktarılır, afişlere

yer verilir. O dönemin sanat atmosferi ile ilgili bu bilgiler Türk algısı için önemlidir. Ancak hemen ardından kaldıkları odanın döşenme biçimini iğrenç ve berbat bulduğu, böcek kaynayan, küçük, pis bir odayı beğenmediği bilgisini verir. Pasajlardan birinde yediği yemeği anı defterine “bir garip yemek” olarak kaydeder. Tünel’e binerek aşağı inerler, Yüksek Kaldırım’ın basamaklarından tekrar Beyoğlu’na çıkarlar.

**Tepebaşı Tiyatrosu’nda Beethoven’ın Pastoral Senfoni’si** 16 Mayıs Pazar akşamı Çaykovski burada bir senfoni orkestrasının konserine katılır. Tek başına bir kafede otururken Tepebaşı Bahçesi’nden bir bando sesi duyar. Bu sesi merak ederek bahçeye yönelir. Konserin ikinci yarısına kalmasa da bunu defterine not eder: “Leipzig tipinde genç bir adam şefi. Ruslar programın (Don Juan Uvertürü, Pastoral Senfoni’nin birinci bölümü, trombon için bir parça ve Dvorak dansları) birinci yarısından sonra ayrıldım.” (2021: 58-59) Konser inanılmaz garip bir potpuri ile sona erdiği için ikinci yarıya kalmamış olabilir yazara göre. Konsere katılım fazla olmadığı için Çaykovski yer bulmuş olabilir. Bu kısım meçhuldür.

**Lange Bey** Konserde Çaykovski’nin Leipzig tipinde diye tanımladığı şef Alman asıllı Lange Bey’dir. Çaykovski konserin ikinci yarısında ayrılır. Beyoğlu sokaklarında kaybolur. Pansiyonu bulamayınca korkar, panik ve telaşa kapılır sonunda bulur. Rüzgâr ve köpeklerle dikkat çeker. Diğer kitaplarda Şef Lange Bey’e o yıllarda İstanbul’daki önemli isimlerden biri, sokak köpeklerine ise eleştiri konusu olarak yer verilecektir.

**İstanbul’da Turistik Bir Gezi** 17 Mayıs Pazartesi günü rehberle İstanbul, özellikle de Ayasofya’yı gezer. Çaykovski anı defterinde gezdiği yerleri detaylı anlatmaz, hislerini yazmaz. Bunda kişiliğinin etkisi vardır mutlaka. “Galata Kulesi. Sultan’ın Çinili Köşkü. Müze. Yorgunluk. Manzara. Çınar ağacı. Ayasofya. Köprü yakınlarında öğlen yemeği. Uzakta tezyinatlarla bezeli bir cami. Köprü yakınlarında bir kahvehane.” (Aracı, 2021: 71) Ertesi gün kardeşi Modest’e yazdığı mektuptan, Boğaziçi’nde istediğini bulamadığı, beklentilerini aşamadığı anlaşılır. “Ayasofya karşısında çok şaşırırım ve mutlu oldum. Genel anlamda İstanbul beni o kadar etkilemedi. Köpeklerden o kadar nefret ettim ki cinslerine olan sevgimin yarısı gitti.” (Aracı, 2021: 71) Sokak köpeklerinden şikâyet eder. 1905’te Pera Palas’ta kalan İngiliz besteci Sir Edward Elgar da köpeklerden şikâyet edecektir daha sonra.

**LeopoldAuer’in İstanbul’u** Çaykovski’den 16 yıl sonra 1902’de bir dizi konser için İstanbul’a gelen Macar virtüöz Çaykovski’ye göre izlenimlerini daha detaylı anlatır. Çaykovski İstanbul’dan ayrılmadan önce Galata Köprüsü yakınında yemek yer ve bir kahvehanede oturur.

**İstanbul’dan Ayrılış ve Mehtaplı Bir Gece Yolculuğu** Hızlı bir şehir turundan sonra 17 Mayıs akşamüstü Armenia Vapuru’na, aynı küçük kamarasına döner. Vapura canlı tavuk alınmasına şaşırır. “Vapura geri dönüş. Heyecan. Gümrük memuru. Vapura binış. Tavuklar!!!! Serinlik. Türk kadın. Doktor. Akşam yemeği. Yeni yolcular. Türk kadınla ve aşağı katta doktorla sohbet. Harika, mehtaplı gece.” (Aracı, 2021: 79) İstanbul’dan Marsilya’ya hareket eden vapurda ertesi gün kardeşi Anotoli’ye yazdıkları arasında şunlar vardır: “Ben iyiyim ve hatta bu hareket ve köpüren mavi dalgaları seyretmek beni neşelendiriyor. Korku diye bir şey yok. Çevremdekilere iyice alıştım ve herkesle arkadaşlık kurdum, bilhassa Paris’e seyahat eden bir Türk subayla.” (Aracı, 2021: 79) Ruh hâli dalgalanıp duran Çaykovski Modest’e yazdığı mektupta şansının yaver gittiğini, yolculuğunun iyi geçtiğini ancak diğer yolcularla müzik konusunda yaptığı mecburi sohbetten, yolcuların merakları ve sorularından sıkıldığını yazar. Altı gün sonra Marsilya Limanı’na varırlar, sonra Paris’e geçer. Paris’e geliş sebebi küçük Georgi ve onu evlat edinen Olga’yı ararak bir ay sonra Saint Petersburg’a döner.

**1889’da İkinci Defa Türk Topraklarında** Çaykovski ikinci büyük konser turnesinin son ayağı olan Londra’dan İstanbul’a gelir. **Londra’dan İstanbul’a** Londra’da iki gece kalır ve Marsilya’ya geçerek Cambodge gemisi ile Batum’a doğru yola çıkar. Anı defterine kaydettiğine göre Siros’a çıkmadan önce Uyuyan Güzel’den üçüncü perdenin başında yer alan polonezi bitirir.

**İzmir** Rusça konuşan bir Rum ile şehir gezer. “...Şehirde gezinti ve bir kervansaray. Fesler satın alındı. Deniz kıyısında bir lokantada öğlen yemeği. Kordon’da fayton gezisi. Gemiye geri dönüş. Yeni yolcular (aşçı). Kamaramın yarısı elimden alındı. Çaresizliğim. Bu olaya çok canım sıkıldı. Hava çok güzel. Kibar tavırlarıyla geveze bir adam.” (Aracı,

2021: 89) İzmir’de paskalya bayramı sebebiyle düzenlenen ayinler katılsa da etkilenmez. Kamarasını İzmir’den binen papazla paylaşmasından mutsuzdur.

**Tekrar İstanbul** 19 Nisan 1889. Üç yıl sonra yeniden İstanbul’dadır. “Soğuk bir rüzgar ve gökyüzü bulutlarla kaplı. Varana kadar neredeyse bütün gün kamaradaydım. İştahım yok. Kibar papaz kamaramdaki ikinci yatakta yattı. Capitaine Fracasse’ı bitirdim. Hem kötü hem de mükemmel aynı zamanda. İstanbul.” (Aracı, 2021: 90) İlk gün Beyoğlu ve Pera’da dolaşır. Ertesi gün baş ağrısı ile uyanır, yorgundur. Rehberle gezer. Ayasofya’yı ikinci kez ziyaret eder. On ay sonra çok sevdiği Volodya vefat eder. Çaykovski Opus 72, No.14, Chantelegiaque’ını bu çok sevdiği genç arkadaşının anısına ithaf eder. “Dolayısıyla İstanbul Çaykovski’nin şuurunda Voldya ile özdeşleşmiş olmalıydı.” (Aracı, 2021: 92) Güverteye çıkınca Boğaz manzarası çok hoşuna gider. İstanbul’dan ayrılırken manzarayı sever, buradaki anılarını hatırlar, hüznülüdür. Kimliğini belirtmediği fesli bir genç adam onu yalnız bırakmaz.

**İstanbul’da Patetik Senfoni** İstanbul’da Çaykovski’nin gelişinden haberi olan var mıydı? Yazar bu sorunun cevabını hayır olarak verir. “Zira hiçbir yerel gazetede meşhur Rus bestecinin İstanbul’dan geçtiği haber olmamıştı; gerçi Çaykovski İstanbul’da profesyonel bir angajman gerekçesiyle bulunmamış, seyahat ettiği vapur şehirde durduğu için turist olarak fırsattan istifade etmişti.” (Çaykovski, 2021: 95-96) Aslında İstanbul’da Çaykovski biliniyordu. 10 Şubat 1908’de Patetik Senfoni Beyoğlu’nda Union Française salonunda seslendirilmişti. “Şehbal Mecmuası’nda tanınmış müzisyenler dizisinde 1913’te ‘Petersburg Darülmusikisi’nden Rusya’nın en meşhur bestekâri’ olarak Çaykovski tanıtılmıştı.” (Aracı, 2021:97) Çaykovski’nin Türk topraklarına gelişi, biraz da bindiği geminin rotasına bağlı olarak gerçekleşmişti. Bu kitap o yıllardaki Türk kültür ve sanat hayatına dair izler sunması ve farklı kaynaklara yönlendirmesi bakımından son derece ufuk açıcıdır.

## II. 1890’LARDA İSTANBUL

Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları’ndan 2022 yılında 84 sayfa olarak çıkan kitapta resimler, ve dizin var. Birçok yerde dipnot kullanılmış kitap anı kategorisindedir. Kitabın Bölümleri: İçindekiler, Editörün Notu, Konstantiniye-Saltanat Şehri, Her Milletten İnsan, Doludizgin Bir Hayat, Eşi Benzeri Olmayan Bir Köprü, Gerçeküstü Şehir Manzaraları, Çarşı’daki Giriş Alışveriş Âdetleri, Su Üstünden İstanbul, Kariye Sokaklarında, Yedikule’nin Hortlakları, Ev Hayatı, Sokak Hayatı ve Kebap, Sirkeci’den Babıâli’ye, Doğu’nun Güzel Sanatları, Atpazarı, Yaşayanlar ve Ölüler, Konstantiniye’deki Diğer “Şehirler”, Dizin

Eser, Aralık 1893 ve Ocak 1894’te ABD’de dönemim popüler dergilerinden Scribner’s Magazin’de iki bölüm hâlinde yayımlandıktan sonra kitap olarak basılır. Yazar Crawford ve ressam Weeks o yıllarda ABD ve Avrupa’da İstanbul ile ilgili anı ve gezi kitaplarından, yaygın klişelerden uzak durmayı özellikle tercih etmişlerdir. Hem yazılarda hem de çizimlerde yaygın görülen anlayışın dışına çıkarak bilinçli, farklı bir tutum sergilemişlerdir. Helen, Roma, Bizans dönemleri, büyük anıtlar, saraylar, harem ve konak hayatına dair kulaktan dolma bilgileri kullanmak istememişlerdir. Çizimlerde daha çok saraylar, camiler, Kapalıçarşı, harem, kadınlar dikkat çekmektedir.

Crawford ve Weeks’in yolları 1890’ların başında İstanbul’da keşişir. Gezi izlenimlerinin farklı olmasının nedenini editör Emre Yalçın şöyle açıklar: “Her ikisi de yabancı oldukları kültürlerde yaşama, insanlarla yakınlaşma, gördüklerini tarihsel perspektife yerleştirme, dinledikleri hikâyeleri süzgeçten geçirerek kurgulanmış kısımları ayıklama ve izlenimlerini epeyce objektif biçimde yansıtma konusunda çağdaşlarından epeyce öndeydi. Weeks’in çizimlerinde insanlara odaklanması gibi Crawford da gündelik hayatın ayrıntılarını betimliyordu. Kitabın başında, biraz da dönemin modasına uygun olarak İstanbul’un tarihiyle başlayan anlatım, kısa sürede şehir hayatının detaylarına yöneliyordu. (Tarihle ilgili bu kısımda, dönemin genel eğiliminin aksine, Türkler hakkındaki klişelerle bazen alttan alta dalga geçiyordu.) Crawford İstanbul sokaklarındaki hayatı ilginç bir tespitle anlatmaya girişiyordu: “*Türkiye’den hasta adam diye söz etmek ve dünyada hayatın en doludizgin sürdüğü kentlerden biri olan bu şehri yıkım ve çürüme ile bağdaştırmak âdet olmuştur. Ancak Haliç’in herhangi bir yakasında yirmi dört saat geçiren biri ne İstanbul sokaklarında ne Galata Köprüsü’nde, ne hareketli Galata semtinde, ne de Pera tepelerinde atlatlele uzaktan yakından ilgili hiçbir şey düşünemez. Avrupa’dan, İtalya veya Avusturya’dan gelen biri başkentin cihanşümül hayatı, canlılığı*

*ve faaliyeti karşısında şaşırır.*” Galata Köprüsü üzerindeki izlenimlerle başlayan ayrıntılar, Kapalıçarşı’daki girift alışveriş âdetleri, sandal sefaları, mesireler, dondurmacılar, Kariye’nin arka sokakları, ev hayatı, lokantalar, aşçılar, kebaplar, sakalar, şerbetçiler, arzuhalçiler, sanatseverler, Atpazarı ve mezarlıklarla sürüp gider. Crawford son noktayı, bu metropolü oluşturan diğer şehirler –Beyoğlu, Üsküdar, Fenerbahçe- ile Boğaziçi köylerini anlattıktan sonra, bir at yolculuğuyla Belgrat ormanlarından geçerek vardığı, günümüzde yeni bir şehrin uzandığı Zekeriyaköy’de, bir zamanlar Ovidus’un kaldığına inanılan kulenin eteğinde, sükûnetle koyar.” (2022: IX-X)

Crawford, sıradan bir gezgin değildir. ABD’li bir generalin kızıyla İstanbul’da evlenir ve bir yıla yakın burada yaşar. Türkçeyi okuyup yazacak düzeyde öğrenir. Eserinde Türkçe kelimeler kullanmıştır. Crawford’un kullandığı Türkçe kelimeler kitapta italik olarak gösterilmiştir. ABD’de büyük ilgi gören Paul Patoff adlı romanını İstanbul’da tanıdığı insanlar ve dinlediklerinden hareketle yazmıştır. Bütün bu özellikleriyle 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Batılı edebiyatçı ve entelektüeller arasında öne çıkar, İstanbul’u anlatan büyük edebiyatçılar arasında yer alır.

**Konstantiniye- Saltanat Şehri** Crawford, ilk bölüme İstanbul’un fethini anlatarak başlar. “İslam peygamberi, ‘Konstantiniye’yi fetheden komutan ne güzel komutan, onu fetheden asker ne güzel askerdir.’ Demişti.” (Crawford, 2022:3) Haçlıların 1204’te şehre girdiklerinde hayır dua almadıklarını, İstanbul’u bir hafta içinde çok tahrip ettiklerini belirtir. Ve sonunda –Fatih Mehmet- geldi. Türkler onu hâlâ Fatih sıfatıyla birlikte anarlar, diyerek şehrin tarihi ile ilgili bilgi vermeye devam eder, halk hikâyelerine gönderme yapar: “Bizans imparatorlarının sonuncusu kendi başkentinin kapılarında çaresizce çarpışırken can vermişti. ‘Ve kuşatmanın fatihi atının üstünde Ayasofya’nın güney koridorlarında ceset yığınlarının önünden geçerek en yakınındaki sütuna kor gibi tüten elini basmış ve bugün bile zaferinin işareti olarak kabul edilen kanlı izini bırakmıştı.’ En azından eski halk hikâyeleri olayları böyle anlatıyor. Kilisede katliam yapıldığı günümüzde asla kabul edilmediği gibi orada toplanan Hıristiyanların kan dökülmeden esir alındığı söyleniyor.” (Crawford, 2022:4) Rivayet asıllı ifadeler üzerinden yorumlar yaparak bir fetih yorumu ile devam eder: “19. yüzyılın bir sonraki istilasının satranç oyununun açılışını yapacak ayrıntılı harekât planları üzerinde saatlerce kafa yoracağımıza bu büyük caminin loş dehlizlerinde durup zalim bir savaşçının burasını Hıristiyan kanıyla işaretleyerek kendine mal ettiğine inanmayı tercih ediyoruz. Gerçek ya da rivayet ne olursa olsun o işarette Doğu’nun bütün gizem ve tarihi müşterek bir merkez bulmuş oldu. O işarette bırakıldığı an Doğu ile yüz yüze gelen Batı dünyası Doğu’ya yenik düştü. Var olan her şey rüyalar ülkesinin derinliğine gömülerek geçmişe karıştı ve gelecek şimdiki zamana dönüştü. Eski imparatorluğun son kalesi yeni düzenin eli kanlı kurucuları tarafından istila edilmiş, Konstantin, Jüstinyen ve eski Rum imparatorlarının Konstantiniye’sinin varlığı sona ermişti.” (Crawford, 2022:4) Yazarın bakış açısını vermesi bakımından şu cümle çok önemlidir: “Soylarının son temsilcisinin cesedi yüzlerce yaradan hâlâ kanamaktayken kaybettikleri mirasın yeni hâkimi yaklaşık sekiz yüzyıl önce Allah’ın Peygamberi’nin vaat ettiği lütfu kendisi ve milleti için kazanmıştı.” (Crawford, 2022: 7)

**Bir Medeniyetten Diğere Şehrin** 24 saat içinde mağlup olup tamamen farklı bir milletçe yeni bir devlete başkent yapılması tarihte sık rastlanan bir olay değildir yorumuyla başlayarak bu değişikliği anlatır. Türklerin Hıristiyan kiliselerini bir ibadethane modeli olarak görmesi sebebiyle pek çok Türk camisinin Ayasofya’nın az çok benzeri olduğunu belirtir. İstanbul’un Osmanlı’da kalacağı inancına sahiptir. “Kim bilir belki bir gün Allah, Muhammed ve altı imanın levhalarını çıkarıp yerine kendi altın ikonlarını yerleştirecek yeni bir fatih doğmuştur bile. Bu geleceğin yazgısı olsa bile, ben kendi hesabıma o günü düşünmek bile istemem. Osmanlılar bir gün geldikleri Asya’nın karanlığına gömülse ve Konstantiniye’ye yeni bir ad verilse bile bu şehir her zaman Doğu’nun başkenti ve Asya’nın altın anahtarı olarak kalacak. Pek çok tacın göz diktiği bu nadide mücevher uğruna açgözlü ülkeler ebediyete kadar aralarında çekişip duracaklar.” (Crawford, 2022: 9).

**Her Milletten İnsan Doludizgin Bir Hayat** bölümü İstanbul’un bitmez tükenmez canlılığı ile başlar. Buradaki Türk algısı çok önemlidir. Türkiye’den ‘hasta adam’ diye söz etmek ve hayatın doludizgin devam ettiği bu şehri yıkım ve çürüme ile bağdaştırmanın bir âdet olduğunu söyler. Yazar bu kanaatte değildir. Haliç’in herhangi bir yakasında 24 saat geçiren birisi İstanbul sokaklarında, Galata Köprüsünde, Galata semtinde, Pera tepelerinde tembellikle,

durgunlukla bağ kurmak mümkün değildir. Türkler bir millet mi yoksa İslam'ın bir araya getirdiği farklı ırklar topluluğu mudur? Hangisinin doğru olduğunu bilemediğini vurgular. Ona göre gelişigüzel gireceğiniz herhangi bir camide herhangi bir Norveçli kadar soluk benizli ve lepiska saçlı Türk'ü, siyah Afrika'nın en siyahilerinden birinin yanında secde etmiş dua ederken görebilirsiniz. Camiye girişe dair gözlemler üzerinden âdetler ve Türk algısı çok net ve objektiftir. Türklere karşı daha önceki yazarlardan gerçek manada farklı düşünür: "Ve hemen burada belirtmek isterim ki Doğu'ya yaptığım pek çok ziyaret ve hatta bir süre ikametinden sonra gerçek Türk'e –bulunabildiği zaman-güven duyma eğilimindeyim. Rumlar, Ermeniler, acemler ve Afrikalılar kendilerine Türk diyerek ve bazen onun ülkesini kötü yöneterek adına gölge düşürmüşlerdir. Türk aslında güzel nitelikleri olan biridir ve dünyanın üstün, egemen ırklarından birine dahildir." (Crawford, 2022: 12) Türk'ü tanımlamaya devam eder: "Genellikle açık tenli, mavi gözlü, olağanüstü güçlü ve çok dayanıklıdır. İçki içmez, temizdir ve kendi zararına olacak derecede dürüsttür. Onu sürekli olarak sömüren kurnaz Rumların ve Ermenilerin dengi değildir. Doğu'da yaygın bir söz vardır, derler ki bir Ermeni'yi kandırmak için on Yahudi, bir İranlı'yı kandırmak içinse on Ermeni gerekir. Katıksız Türk'ün böyle kimseler karşısında hiç şansı yoktur, olsa olsa diğerlerinin sıradan bir Hintli karşısında sahip olacakları kadar şansı vardır. Bu gerçek, Kostantiniye'de görülen olağanüstü ırk karışımı açıklıyor. Türk kolayca aldatılabiliyor ve onun bu saflığından yararlanmak isteyen fırsatçılar dünyanın her yerinden buraya toplanıyor." (Crawford, 2022: 12) Ülkede çok az şey üretildiği, ithalatın az olduğu, sadece Akdeniz ile Karadeniz arasında bir durak yeri olduğunu, Rum ve Ermeni kalabalıklarının Türklere beslendiklerini düşünür.

**Eşi Benzeri Olmayan Bir Köprü**, Galata Köprüsü'nde ilk göze çarpandan çok daha fazlası olduğunu düşünür. Venedik'in Rialto'u ile Floransa'nın Vecchio Köprüsü'nün karışımı gibi görür. Hareketlilik ve renk çeşitliliği karşısında gözü kamaşan yazarın dikkatini çeken şeylerden biri festir. "Göze ilk çarpan fesin egemenliği. Tepesi budanmış parlak kırmızı yüzlerce küçük huni oradan oraya koşturuyor sanki. Hepsi tıpatıp birbirine benzeyen ve aşağı yukarı aynı boyda kırmızı böceği kümeleri gibi vızır vızır mekik dokuyorlar. Fes, 'ıslahatçı' olarak tanınan II. Mahmut tarafından ülkenin resmi başlığı kabul edilmiş." (Crawford, 2022:15) Kıyafetler üzerinden değerlendirmeler yapar. Ailelerin kadın kıyafetlerine yer verir. Kadınlar evde yeşil ipekli veya benzer bir şey taksalar da bunları dışarıda kullanmazlar, yaşmak veya feracenin altında gizlidirler. Peçe ile ilgili yorumları ilginçtir. "Eski moda peçenin kullanımdan kalkmasıyla Konstantiniye sokaklarından büyük bir hayal de yok olmuş. O peçede gizemli bir şey vardı. O iki opak beyaz geniş bandın arasından, sadece kendi başlarına görüldüklerinde, o kara gözler öylesine siyah, öylesine derin ve hülyalı bakardı ki... o günlerde her yaşmak, hayallerdeki güzelliği saklardı. ..." (Crawford, 2022:16) Kahvehanenin açık penceresinin önünde oturup gözlem yapmaya devam eder. Burada Doğu ve Batı hayat tarzlarının çılgın ve neredeyse gerçekdışı karmaşası; ihtişamla sefalet arasında insanı şaşkırtan deheşetengiz bir tezat olduğunu düşünür. Bu bölümde ve kitabın tamamındaki resimler sıra dışı insan manzaralarını ve sivil mimariyi yansıtır niteliktedir.

**Gerçeküstü Şehir Manzaraları** adlı bölümde Konstantiniye ile ilgili ilk izlenimlerini hiç unutmayaacağını belirtir. Her mevsim ve çehresiyle İstanbul "Manzaranın ihtişamını tarif etmek için kelimeler yetersizdi ve diyebilirim ki dünyanın başka yerlerinde şahit olduğum her şeyden üstündü." (Crawford, 2022:204) İkinci izleniminde de objektiftir. Eriyen karlarla vıcık vıcık olmuş, pis ve kasvetli sokaklardan, akan saçaklardan, içe işleyen soğuktan, rahat bir oda ve sıkı bir ateşe duyduğu özlemden söz eder. Deniz ve ışıklarla ilgili gözlemlerini aktarır. En karakteristik manzara olarak Sultanahmet Çeşmesi'nin sularından bahseder. Bu önemli bir ayrıntıdır. "Ancak gördüğüm manzaraların en karakteristiği, hatta belki de en süreklisi, yaza aylarında güçlü ve sürekli ışığın güneş doğduktan batana kadar sıcaklığın rutubeti emdiği gibi gölgeleri emerek her sokağı, her aralığı, her köşeyi aydınlattığı İstanbul manzarasıdır. Böyle zamanlarda o güzel Sultanahmet Çeşmesi'nin yaldızlı parmaklıkları arkasında sular bu seri n haznedenden küçük metal kupalarını hiç durmadan doldurup susamış müminlere ve kafirlere, fark gözetmeksizin dağıtırlar." (Crawford, 2022:25) Sokak köpekleri dikkatini çeker ve onlara bakışını aktarır. Türklerin merhametli olduğu üzerinde durur: "Sonra, başka şehirlerde, güneş ışığı addolunacak kadar aydınlık gölgelerde, sıcaktan dolaşmayı bırakmış zavallı sokak köpekleri, dilleri dışarıda yatar ve gelip geçenlerin yolunu bir milim değiştirmemek için onları tekmeleyerek yolun ortasına savuran bir Rum veya Ermeni yerine, yolunu değiştirecek merhametli bir Türk olmasını umar." (Crawford, 2022:26) Padişahlardan bahsederek pek çoğunun türlü garip tutkulara ve ihtiraslara sahip adamlar olduğunu belirterek ilginç bir

yorum yapar. “Kimileri zevklerinde bir Roma imparatorunun bile lüks hayallerini aşacak kadar şehvet düşkün; kimi savaşı, yalın ve haşin; kimi merhametli, kimi kana susamış, hepsi de teorik olarak –yahut hem teoride hem pratikte–despot. Onları zengin ve çeşitli ihtişamları içinde, sarıklı, mücevherli silahlı resmeden portreleri burada. Yüz hatlarından bazen kadımsı bir yumuşaklık sezilse bile çoğu hiddetli ve sert bakışlı, çünkü onlar sultan, sadece padişah –şahların şahı, hükümdarların hükümdarı – değil, aynı zamanda hünkâr yani ‘kan erbabı’ “(Crawford, 2022:26) Birçok noktada ayrıldığı diğer yazarlara benzer düşünür. Ancak yine de objektif düşünerek devam eder. Haremdeki kadınlar hakkında pek az şey bildiklerini yazar. Bizzat kendi gözlemleri dışında duyduklarına da yer verir. Rum rehberin anlattıklarını doğru bulmaz.

**Çarşıdaki Girift Alışveriş Âdetleri**, Doğu’da esnaflık ve alışverişin sıkıcı ve sıradan bir şey olmadığı düşüncesiyle başlar. Bir İngiliz’in evini şatosu gibi görmesi ile esnafın kendi dükkânını kalesi gibi görmesini eş değer bulur. Her müşteri kalenin kuşatıldığına belirtisidir. Pazarlık olayından söz eder. Çarşıda her şey gizemli ve güzeldir. Her ırktan insanın geldiği çarşılarda Batı medeniyetinin ve Doğu sanatının her ürünü bir girintiye istiflenmiş gibidir. “Her şeyiyle –yaşamı, sesleri ve muhteşem renkleriyle – zengin İstanbul Çarşısı üç kıtanın, Avrupa, Asya ve Afrika’nın faal, merkezi ve adeta kaynayan bir noktada bulunduğu dünyadaki tek yerdir.” (Crawford, 2022:30) Merkezlerin merkezi bir mekândır çarşılar. Doğu sanatının hazineleri burada sıradan Avrupalının gayet alelade ve özensiz görünecek şekilde demir kasnaklarla az çok güçlendirilmiş ve hırsıza dayanması şüpheli kilitler takılmış ahşap sandıklarda muhafaza edildiğini buna rağmen Bedesten’de şimdiye kadar hiçbir şey çalınmadığını vurgular. Doğu’nun el işçiliğinin çok ve çeşitli olduğundan ve sanatsal güzelliğinden çok etkileyciliğinden bahseder.

**Su Üstünden İstanbul** bölümü yazarın bu şehrin surların eteklerinde buluşan kayıklar sayesinde dünyada ünlenen üç denizin emsalsiz güzelliğine çok şey borçlu olduğunu ifade etmesiyle başlar. Venedikliler mi kayığı Türkler mi gondolu taklit ettiler tartışmasını haklı bir tartışma olarak gören yazar aralarındaki büyük benzerlikten dolayı kesin ortak bir köke sahip olduklarını düşünür. “Gondoldan ‘fese’yi yani tentesini ve kıvrık pruvasını alın, geriye kalan neredeyse kayıktır.” (Crawford, 2022:32) Türklerin usta kürekçiler olduğunu düşünerek bunun genellikle kabul gören bir gerçek olduğunu belirtir. Feracelerine sıkıca sarınmış ama yaşmaklarını öylesine bağlamış kadınlar ve çocuklar çimenlerde bir arada otururken, erkeklerin az ileride kendi aralarında bir grup olmaları; saraya ait köşke yaklaştıkça sıklaşan ağaçlar, Mısırlı kemancılar ve kavalcılar, Arap melodileri, dondurmacılar, konak arabaları, at arabaları, çadırlar, barakalar, yoğunlu kuzu budu, şerbet, kahve, ve herkesin sigara içmesi... gibi hayatın içinden noktalara dikkat çeker. Kâğıthane’de hoş bir gölgeliğin altında Şark havasının altında hayalleriyle baş başa bırakacağı okura bir son cümlesi vardır: “Ancak aklınız ticarete ise gününüz Çarşı’da geçirmişseniz, İzak, Moiz veya sevgili dostum Marchetto veya dürüst Türk Osman Bey’e baskın çıkarak o ideal İran halısını nasıl satın alacağınızın şeytanı planlarını da yapabilirsiniz.” (Crawford, 2022:38) Türk ticarete dürüsttür.

**Kariye Sokaklarında** bölümüne Türk ev hayatı ile başlayan yazar İstanbul’un dünyanın en sakin şehirlerinden biri olduğunu vurgular. Resmî binaları ve nezaretleri çevreleyen semtlerin dışında Avrupalılara gizemli görünen bu gizliliğin sanıldığından daha az olduğunu düşünür. Kadınlarla ilgili tespitleri önemlidir. Türk mahallerinin belli yerlerde olduğuna dikkat çeker. Mimari yapıdan, kimi bakımlı kimi harap evlerin çoğu iki katlı evlerden bahseder. Kariye Camii’ni ziyaret eder ve buradaki Türk görevliye yer verir. “Buranın görevlisi halis bir Türk; buğday tenli, sarı saçlı, mavi gözlü aydın bir kişi. Başındaki yeşil sarık peygamber soyundan geldiğine işaret ediyor. Biraz Fransızcası da var. O da camisinin arkeolojisiyle sizin kadar ilgili. Binada devamlı yapılan tamiratlar ve duvarlardaki mozaiklerin badanadan temizlenmesi çoğunlukla onun sayesinde.” (Crawford, 2022:41)

**Yedikule’nin Hortlakları** tarihi bilgi ile başlar. Fatih’in surların denize ulaşan ucunda inşa ettiği Yedikule adlı kaleden söz eder. Ortasında büyük bir avlu, birçok kule, kapıları ve surları olan harabe, zamanla bir Ermeni ayakkabı tamircisinin mekânı olmuş. Kanlı Kuyu diye bilinen çukur için Ermeni ayakkabı tamircisi bilgi verir. Çok geniş ve kasvetli kulelerin içinde birçok hapisane hücresinin olduğunu söyler. Buraya hapsedilen son Fransız elçinin 1798’de Türkiye-Fransa savaşında Ruffin olduğunu söyler. İnce bir eleştiri ile devam eder: “Yabancı ülkelerin elçilerini

hapsederek uluslararası kuralları fütursuzca hiçe saymanın azametli bir tavır olduğunu kabul etmek gerekir.” (Crawford, 2022: 45)

**Ev Hayatı, Sokak Hayatı ve Kebap,** Türklerin evdeki ve dışarıdaki hayatlarını anlatır. Çoğu Doğu şehrinde olduğu gibi burada da ev ve ev dışı iki hayat vardır. “Türklerin çoğu evlerinden sabah çıkıp işleri bittikten sonra ikinci vakti evlerine dönerler. Gün boyunca dışarıda yahut çarşılardadırlar. Ancak Türkler işlerini bitirir bitirmez evlerine giderler. Onu aradığınızda size haremde olduğu ve rahatsız edilmeyeceği söylenir. Hatta hizmetkârları geldiğinizi haber vermeyi bile reddederler. Kendisini görmenez şart ise müsait olacağı zamana kadar selamlıkta bekleyebilirsiniz. Erkek misafirlerin kabul edildiği selamlık her Türk evinde mevcuttur ve onun ötesi gizemli harem bölümleridir. Harem kelimesinin çağdaş anlamı ‘özel daire’dir ve sadece erkeklerin yaşadığı bekar evlerinde bile aynı isimle anılır. Ancak genelde kadınlar için tasarlanmış bütün mekanlar için kullanılır. Türk tren vagonlarının perdeyle ayrılmış ucu haremdir, aynı şekilde gemilerdeki hanımlar kamarası ve camilerdeki kafesli galeriler de. Evlerde eşler, çocuklar ve ailenin diğer kadınlarının bulunduğu yer haremdir. Yeri gelmişken şimdilerde birden fazla eşi olan Türk sayısının pek az olduğunu belirtmek isterim.” (Crawford, 2022:46) Türk erkeği hakkındaki tespitleri ile devam eder. Çok ender istisnalar dışında sayısız kadına sahip geleneksel Türk artık yoktur. Gündüz ev dışındaki hayatlarını tamamen erkeklerle geçirir, kadınlarla görünmekten hoşlanmazlar. Asya yakasında birkaç kez arabasında peçeli bir hanım olan Türk gördüğünü ama İstanbul yakasında asla görmediğini vurgular. Erkeklerin dış hayatı ve meslekleri hakkında bilgi verir. İş saatlerinde Türk açık havada, sokaklarda, meydanlardaki ağaçların altında, çarşı dükkânlarında müsait olduğu zamanlarda yer içer, kahvesini yudumlar, sigarasını tellendirir. Şehrin yoğun semtleri, aşevleri, kahvehaneleri doludur. Seyyar satıcılar çoktur. Birçok seyyar satıcı vardır. Şekerleme, muhallebi, şerbet satanlar... Sayıları en fazla olanlar ise sakalardır. Türk kebabçıya hayrandır, ona göre Türk pilavı dünyanın dört ünlü pilavı arasındadır. Türklerin Çarşı’da yedikleri öğlen yemeğine atıştırma, esas yemek her zaman evlerinde ve güneş battıktan sonra yenir. Günün ortasında kalabalıkta yemek saatinde güneyle Hristiyan ülkelerdeki gibi bir hareketlenme yoktur. Yazar, Türklerin göçebe ruhlu olduklarını düşünür. “Türkler evlerinden uzaktayken göçebe ruhludur ve muntazam yemek saatlerine karşı kayıtsızdır. Hâlbuki evdeki akşam yemeği önem verdiği ve ciddiyet gerektiren pederşahi bir gelenektir. Hâlâ her akşam selamlığına bir sofranın kurulduğu ve zengin yoksul gelen herkese ikramda bulunulan Türk evleri var. Her gelen sofraya buyur edilir ve konumuna göre eğer evin efendisinin sınıfından ise onun masasında, daha alt sınıftan ise salonun ucuna doğru bir başka masada yer gösterilir. Türkiye’de akşam yemeğine gitmek geceyi de orada geçirmek demektir ve ev sahibinin misafirlere yatak, terlik ve gecelik sağlaması âdettedir. Tabii ki evin kadınları ortada görünmezler ve haremde ayrı olarak yerler. Bir arkadaşımın baş kâhyası geçenlerde misafirlerin sabah çok erken kalkıp gece için kendilerine verilen terlik ve entarileri alıp götürmelerinden öfkeyle şikâyet ediyormuş. Böylesine cömert miafirperverliğe karşı nankörce bir davranış! Türklerin akşam yemekleri genelde çok uzun sürmez. Çok sayıda yemek sunulur ama bunlar misafirlere sadece bir kez ikram edildikten sonra hizmetkarlar tarafından şaşılacak bir hızla geri götürülür.” (Crawford, 2022:52-53) Misafire ikram cömertlik, misafirin ikramları götürmesi nankörlüktür.

**Sirkeci’den Babıali’ye,** adlı bölümde en karakteristik aynı zamanda kozmopolit bir sokaktan söz eden yazara göre Sirkeci Rum ve Ermeni dışçilerin tercih ettikleri bir semt. “Orada ayrıca tam Postane’nin çevresinde, arzuhalciler bütün gün sfenksler kadar ciddi ve sakin, okuması yazması olmayanlara kalem becerilerini kiralamaya hazır olarak gölgede bekler. Müşterileri çoğunlukla Türk kadınlarıdır.” (2022:54) Türk kadını ve arzuhalcileri seyretmeyi kayda değer bulur. İslamiyet’le ilgili yorumlar yapar. Kitap boyunca tespitler üzerinden yapılan yorumların çoğu objektif ve olumludur. Zaman zaman hayranlık derecesinde bir bakış açısı vardır. “Müslümanlar arasında bir süre kalınca dinî konularda son derece içten olduklarına inanmamak imkânsız. Zaman zaman müphem bir ihtimal olarak ima edildiği gibi Peygamberin sancağı açılsa, Avrupa felsefesinde hayal bile edilemeyen sonuçlar doğabilir.” (Crawford, 2022:56)

**Doğu’nun Güzel Sanatları** güçlü tezatlar, canlı sokaklar ile ağırbaşlı, sessiz camilere dikkat çekerek başlar. “Çoğu caminin içindeki harikulade zengin süslemeler Doğu karakterinin daha derin olan tarafını ortaya koyuyor.” (Crawford, 2022:57) Diğer ülkelerle kıyaslayan yazar ve burada Avrupa’da olduğu gibi sanatın çok yakından dine ve dinî fikirlere dayandığını belirtir. “Nefesi olan hiçbir şeyin tasvirine izin vermeyen Sünni Müslümanlar kaligrafiye Batı’da resme

verilen değere eşit bir değer vermişlerdir. Kültürlü bir Türk'e güzel bir kaligrafi, bizim büyük ustaların tablolarında bulduğumuz artistik zevk kadar zevk verir. Kaligrafi ve modern resim, İstanbul'da Doğu'dakinden farklı bir sanat olduğu, Avrupa'daki gibi dine ve dinî fikirlere dayalı olduğu üzerinde durur. Kaligrafiye verilen değer Batı'daki resme verilen değerle aynıdır.

**Atpazarı** bölümüne bir hayal kırıklığı ile başlayan yazar Doğu'nun bütün destan ve geleneklerinde Arap atının önemli bir rolü olduğunu vurgular. İstanbul'daki Fatih Camii'nin doğu tarafındaki at pazarında hayatındaki en büyük hayal kırıklıklarından birine uğradığını söyler. Mekâm çok kötü bulur. At tasvirleri yapar, izlenimleri olumsuzdur. Burada yanındaki kişiden "harika bir Türk" diye bahseder.

**Yaşayanlar ve Ölüler** bölümünde mezarlıklar, inançlar ve inanışlara yer verir. "Anladığım kadarıyla Türkiye'de ölülerin şehir içinde gömülmesini engelleyen bir kural yok. Ancak bir mezarın rahatsız edilmesine karşı öyle güçlü bir duygu var ki, mezarlıklar için çok geniş alanlara ihtiyaç duyuluyor. İstanbul ve Pera'daki camilerin yanı başındaki sayısız mezarın ve pek çok hazirenin yanı sıra İstanbul ile Üsküdar kara tarafından sıra sıra mezarlıklarla kuşatılmış. Genel bir kural olarak her caminin bitişiğinde orayı yaptırmanın kendisinin ve eşleriyle çocuklarının türbesi inşa edilir. Bu yapıların büyük kısmı çokgen, hatta Allah, Muhammed ve Altı İmam'ı temsil edecek şekilde sekizgendir." (Crawford, 2022:64) Mezar anlayışı ve âdetler, sandukalar, türbeler, İslam âdetleri ve gelenekleri hakkında detaylı bilgi verir. Hazireleri her tarafını fundalıklar ve güller bürümüş küçücük pitoresk yerler olarak tanımlar. Türkiye'de mezar onarmak gibi bir âdet olmadığına dikkat çeker. Ermiş mezarlarından bahsederek dindarların mezarlarını Katolik azizlerin mezarlarıyla kıyaslar. Ermiş mertebesindeki kimselerin mezarları etrafındaki çalılırların, ziyaretçilerin elbiselerinden koparıp taktığı yüzlerce hatta binlerce kumaş parçasıyla kaplanmış olduğunu görmek de olağandır. Doğal, hüznünlü görünümüne, harap durumlarına rağmen Türk kabristanları Hıristiyan kilise mezarlıklarından daha pitoresktir. Mezarlıklarda dahi Türk anlayışını daha önde tutar. Tespit ve yorumları ilginçtir: "Gökyüzünün altında bir dağ yamacına gömülmek veya ayaklarına ağırlık bağlanarak denize atılmak yahut en azından masraf edilmeden sessizce toprağa verilme -hatta Türk servilerinin altında isimsiz bir mezarda yatmak- modern bir cenazeci-mezarcı-mermer ustası- belediye yem olmaktan iyidir. Ancak sonuçta ölüm kaçınılmaz olsa da, defin her zaman bir tarz meselesi olarak kalacaktır." (Crawford, 2022:69)

**Konstantiniye'de Diğer "Şehirler"** bölümünde Pera, Galata ve Haliç kıyısını anlatır. Eski Ceneviz şehrinin hiçbir zaman Konstantiniye'nin bir parçası olmadığını ve bu Türk başkenti ile hiçbir zaman kaynaşmayacağını belirtir.

**Üsküdar** dinlendirici ve huzur verici havasıyla farklı bir şehirdir. Yazara göre Türk bir Asyalıdır ve iki kıtanın kavşak noktasında, bu iki kıta kesin bir biçimde ayrılır. Burada Asya tarafında nispeten daha az Hıristiyan vardır. Sokaklar sessiz, evlerin kafesli pencereleri, sakinlerinin Müslümanlar olduğunu gösterir. Kadınlar İstanbul'dakilerden daha sıkı örtünmüştür. Tepeye tırmanmadıkça Üsküdar'da görülecek fazla bir şey yoktur. Kadıköy konum olarak çok daha güzel ve ilginçtir. "Kadıköy, yani antik Halkidon, çok daha ilginç ve konumu daha güzel. Üstelik Konstantiniye ve civarın tek Türk tiyatrosu ile cazip bir yer. Tiyatro salonu yerleşimin eteklerinde geniş bir çayırılığın ucunda kalaslardan yapılmış derme çatma bir yapı, dekor üstünkörü, müzik berbat ve seyircilerin tümü erkek. Ancak müessesenin sahibi ve menajeri özbeöz Türk, birinci sınıf bir komedyen. Destek görse dünyanın herhangi bir sahnesi için iftihar vesilesi olacak biri." (Crawford, 2022:74) Türklerin bir araya toplandıkları her yerde dondurmacıya ve kahveciye talep çoktur, burada da aynı şekildedir. Kuşdili Çayırı ve Tiyatrosundaki oyun ve başarılı oyuncu kayda değerdir.

**Fenerbahçe**, dar bir dilin ucunda bulunan güzel bir koruluktur. Sıcak yaz günlerinde denizden sürekli esen hafif ve serin meltem, Rum balıkçılar, yat ve gezi teknesi meşhurdur. Yazları sayfiye yeri olarak halkın gözünde çok değerlidir, arazi fiyatları hızla artmaktadır.

**Boğaziçi**, ihtişamını kaybetse de bir büyü ve cazibesi vardır. "Buranın güzelliği konusunda birbirinden çok farklı görüşler var ama bana göre, Napoli Körfezi veya Kırım'ın güney sahili ile kıyaslanamaz" (Crawford, 2022:76) Moda Burnu ve Prens Adaları lehine itibar kaybetse de kendine özgü bir büyü ve cazibesi vardır. "... Bir köyü diğerinden



ayırt etmek oldukça zordur ama özellikle güzel olan bazı yerler var: Avrupalıların ‘Asya’nın tatlı suları’ dediği ve Türklerin Cuma öğleden sonraları Kağıthane’de olduğu gibi eşleri, aileleri ve sigaralarıyla toplandığı Göksu, Tarabya, Büyükdere ve Güller Vadisi’ gibi. Belgrad Ormanı Büyükdere’den başlar ve tahmin edilmeyecek kadar yabani ve güzel görüntüler sunarak kilometrelerce ötede Karadeniz sahiline ulaşır.” (Crawford, 2022:77) Ormanın içindeki çeşitli istikametlere doğru uzanan güzel yollar, tezatlar ve atla gezinti esnasındaki gözlemlerine yer veren yazar sonuçta vadiden yukarı doğru sağa doğru giderek İstanbul, Boğaz, Rumlar, Türkler, Ermeniler, diplomatlar hepsi arkada kalır ve gizemli bir ormanın içine girer. Ormandan çıkınca bir zamanlar eski Roma’nın ünlü şairi Ovid’in evi olan harabenin yanında (Bugün Zekeriyaköy içinde kalır.) duru ve ıssız denizin soluk dalgalarına bakarak kendisinden artık uzak olmayan, dünyanın büyük boğuşmalarına sahne olmuş Konstantiniye’yi hayal eder.

ABD’li edebiyatçı Francis Marion-Crawford, dikkatli gözlem ve ayrıntılarıyla daha önce anlatılan İstanbul’dan farklı bir İstanbul sunar okurlarına. Görülmemiş mekânlar, girilmemiş sokaklar, anlatılmayan insanların hayatlarını dikkat ve titizlikle, ince detaylarla kaleme alarak Edwin Lord Weeks’in eşsiz çizimleriyle birleştirir ve yepyeni bir İstanbul ve Türk algısı ortaya koyar.

### III. İSTANBUL’DA İKİ İSKANDİNAV SEYYAH

Yapı Kredi Yayınları’ndan 2023 yılında 150 sayfa olarak çıkan kitap ‘yaşantı’ kategorisinde yer almaktadır. 1920 Nobel Edebiyat ödüllü Norveçli yazar K. Hamsun’un Doğu ülkelerine ve İstanbul’a yaptığı geziyi anlattığı ‘Mücadeleli Hayat’, bu kitabın bir bölümünü oluşturur. Masallarıyla adını dünyada duyuran Danimarkalı yazar H. C. Andersen 30 ülkeyi gezer ve 20 gezi kitabı yayımlar. Akdeniz ülkeleri ve Doğu’ya yaptığı gezileri 1842 yılında “Bir Şairin Çarşısı” adıyla kitaplaştırır. Kitabın bir bölümü Doğu adını taşır ve çalışmamıza esas olan kısmı içerir. Kitapta içindekiler bölümü olup kaynakça, indeks, fotoğraf ve resim yoktur.

**İçindekiler** Knut Hamsun: Mücadeleli Hayat’tan - HİLALİN ALTINDA- Hilalin Altında, I. Boğaz’dan Geçiş, II. Kahvehane ve Cami, III. Kabristan ve Derviş, IV. Sultan’ın Cami Ziyareti, V. Kapalıçarşı, VI. Türk / H. C. Andersen: Bir Şairin Çarşısı’ndan -DOĞU- Doğu, I. Arşipel’de Fırtına, II. Smyrna, III. Homeros’un Mezarından Bir Gül, IV. Küçük Bir Kuş Şakımıştı Bu Öyküyü, V. Dardanel ve Mermer Denizi, VI. Constantinople ve Pera’ya Varış, VII. Çarşılar, VII. Constantinople’de Bir Gezinti, VIII. Dervişlerin Dansı, IX. Kısa Bir Türk Tasviri, X. Scutari Kabristanı, XI. Muhammed’in Doğum Günü, XII. Ziyaret ve Veda, XIII. Bosphorus

#### **Knut Hamsun: Mücadeleli Hayat’tan**

**Hilalin Altında** Mücadeleli Hayat adlı kitap 1905 yılında yayımlanır. Kitabın içinde yer alan Hilalin Altında, 1899 yılında yapılan İstanbul gezisini kapsar. “Bazı edebiyat tarihçileri Hamsun’un 1899-1900 yıllarında yaptığı Rusya, Kafkasya ve Türkiye yolculuğuna çıkış nedenini ‘gizemli, özgün ve el değmemiş olana karşı duyduğu ilgi ve sevgiye’ bağlıyorlar. Ancak tek neden bu olmasa gerek.” (Hamsun-Andersen, 2023:9) Dehâsı, sosyal eğilimi herkesçe bilinen Hamsun’un eserlerinde bu özelliklerinden izler görmemek mümkün değildir. “...Knut Hamsun’un 1899 yılında yaptığı İstanbul gezisi notlarında (Hilalin Altında) Osmanlı toplumuna ve Sultan Abdülhamit’e bakışımı bu biyografik bilgilerin ışığında ele almak, ancak çağdaşlarından farklı olarak Müslüman Osmanlı’ya yargılayarak değil son derece olumlu, müsamahakâr ve açık görüşlü yaklaştığını da gözden kaçırmamak anlamlı olacaktır kanısındayım.” (Hamsun-Andersen, 2023:11-12)

**Boğazdan Geçiş** adlı ilk bölümde yazar ılık bir sonbahar akşamı Şark’tan gelip Constantinople’e geldiklerini söyler. “Karadeniz ayna gibi dümdüz. Türk Ermenistanı sahillerinde mintan giymiş erkekler evlerinin önünde oturmuş, tütün içiyorlar. Ortalık o kadar sakin ki çubuklarından çıkan dumanı dahi görebiliyoruz.” (Hamsun-Andersen, 2023:15) Vapur demir attığında üniformalı gümrükçü, karantina memuru Türkler sandallarla onlara yaklaşır. Türklerle ilgili daha önce ne duydu ise biraz endişeli ve net değildir. “Türk’ün bize ne yapacağını heyecan içinde bekliyoruz. Merhamet eder mi acep? Yoksa sonumuz geldi mi? Bu kibar ihtiyarlar bize birkaç Fransızca soru sormaktan başka bir şey yapmıyorlar. Türkler adam yemekten vazgeçeli beri bir arada bulunmanın bir tehlikesi kalmamış artık. Gümrük

memurlarının birine en son bana baksın diye rüşvet olarak bir sigara uzatıyorum, sigaramı alıyor ve karşılığında bana kendi sigarasından ikram ediyor. Bu meyanda Fransızca kibar sözler teatisinde bulunuyoruz. Vahşi bir Türk'le bile anlaşmak mümkünmüş demek, diye düşünüyorum.” (Hamsun-Andersen, 2023:16) Bu anlayış dönemde yaygın bir önyargıdır. İstanbul'a gelince bu yargının doğru olmadığını tecrübe eden yazar bu yarığdan tam kurtulamaz. “Ayağımı Türk toprağına basmış olmak bile büyük bir muvaffakiyet değil mi zaten? Var mı herkeste bu cesaret! Tamam, Türkler adam yemiyor artık. Lakin hepten de dişsiz olduklarını kim iddia edebilir? Benden başka Norveçli bir yazar bu memlekete gelme cesareti gösterebilmiş mi? Goethe bir zamanlar Weimar'dan İtalya'ya kadar gitmişti, Türkiye'yi ziyaret etti mi acep? Hasılı iftihar edilecek bir şey bu benim yaptığım.” (Hamsun-Andersen, 2023:16) Bir masal diyarında olduğunu düşünür ve şaşkındır. Vapur Boğaz'ı geçmeye başlayınca dikkatli gözlem ve tespitler başlar. İzlenimleri olumludur, şaşkınlığı devam eder. “Boğaz'ın iki yakasında arka arkaya sıralanmış küçük şehirlerin önünden birer ikişer dakikalık fasıllarla geçiyoruz. Esasen hepsi tek ve aynı şehir demek daha doğru olacak. Sahillere o kadar yakınız ki karada olup biten her şeyi görebiliyoruz. Gördüklerimiz düşündüklerimizden çok farklı. Yoksa biz Türkiye'de değil miyiz? Ben otuz senedir, beceriksiz sultanlar tarafından iflasın eşliğine getirilmiş bir memlekete dair yazılmış yazıları okumaktayım. Halbuki vapur, başlık bahçelik küçük şehirleri ve güllerin kıpkızıl parlıtısıyla gözümüzü alan bir masal diyarında yol alıyor.” (Hamsun-Andersen, 2023:20) Bu manzara kaptana karşı duyduğu hoşnutsuzluğun da geçmesini sağlar. Gördüğü Türkleri anlatır: “Mamur ve müreffeh görünen sahilde bir Türk kuyudan su çekiyor, bir başkası merdivenleri süpürüyor, üçüncüsü ise bahçesinde dolaşp çiçeklerini seyredirken sigara içiyor. Bu küçük şehirlere sessizlik hâkim; ne pazar kalabalığı ne fabrika uğultusu.” (Hamsun-Andersen, 2023:20) Sultan Abdülhamid'e övgü dolu ifadeler bu bölümde başlar: “Abdülhamid Türkiye'ye uzun senelerdir sahip olmadığı bir itibar kazandırmış gibi görünüyor. Sultan ülkede ticaretin gelişmesiyle ilgilendi, mekteplerde yapılan reformlara itiraz etmedi, demiryolları inşaatına izin verdi, ordusunu yeniden tanzim etti. Kendisinin çok çalışkan bir kimse olduğu, sabahın beşinde kalktığı, icabı hâlinde hemen emrinde bulunmaları için kâtipleri sarayda gecelettiği söyleniyor. Vücut yapısı itibarıyla asil bir Türk olduğu göz önünde bulundurulduğunda zayıf bile sayılabileceğini müşahedelerime dayanarak belirtebilirim.” (Hamsun-Andersen, 2023:21) Abdülhamid'in Hıristiyanlara yaklaşımını da değerlendirir. “Demek ki İslam'ın halifesi bütün kuvvetini Hıristiyanları yok etmekte kullanmamış, devlete düşmanlık göstermeyenleri bir kenara ayırmış. Türk Devletinde en kuvvetli kimseler Hıristiyan Ermeniler ve Rumlardır. Sultanın başmabeyincisi Ermeni'dir. Türk diplomatlarının yarısı Rum asıllıdır. Mühim vazifelerde bulunanlar arasında Berlin sefiri merhum Aristarchy Bey sayılabilir.” (Hamsun-Andersen, 2023:22) Türkiye'nin öz evlatlarının işlerini bir bir Şark'ın tacir Yahudileri dediği Ermenilere kaptırdığını belirtir. Türklerde Hıristiyanların atılganlığı ve zekâsının olmadığını bir yerlerden duyduğunu söyler.

**Kahvehane ve Cami** yazarın sokak köpeklerinin sesiyle uyandığını söylediği ikinci bölümdür. Kaldığı otel güzel ve Avrupa'dır. Sokak köpeklerinin çokluğu ve çıkardıkları kargaşa dikkatini çeker. Bu konu diğer yazarlarca da dile getirilmiştir. Girdikleri üç duvarlı dükkânda refakatçisinin kadın olmasından dolayı gördükleri rağbet Türklerin kadına saygısına işaret eder. Şarklıların meraklı olmadıklarını ifade eder. Türk usulü nargileyi daha önce Paris'te ve Londra'da içtiği için tecrübeli olduğunu, duyduğu müziği anlamadığını vurgular. “Ansızın müzisyenlerden biri soytarlıklar yapıp dans etmeye başlıyor. Başında türban olan ihtiyar ve vakur Türk'ün çılginca sıçramaları bir hayli grotesk.” (Hamsun-Andersen, 2023:27) Yazara göre burada geçinmek oldukça ucuzdur. Bir Türk için bir dilim ekmek, bir soğan ve bir yudum incir şerbeti bir öğün yemek sayılabilir. Türk iş öncesi ve sonrası kahvehaneye gider veya bir cami avlusunda, gölgede oturup hayal dünyasına dalar. “Ancak halkın evleri de üst başları gibi oldukça pejmürdedir. Fazla kapıya rastlanmaz. Hatta diğer Şark memleketlerinde olduğu gibi kapı yoktur da denebilir. Türk içki içmediğinden hırsızlık da yapmaz.” (Hamsun-Andersen, 2023:29). Türk çiftçinin iki atı olmadığı için sabana öküzü koşar. Toprağına verdiğinden fazlasını beklemez, kanaatkârdır, yeteri kadar çalışır. Türk yabancılara rehberlik yapmaz. “Türk, şehri çevreleyen üç denizde kürek çeken sandalçı, hammal, amele olabilir ama turistlere hizmet etmez.” (Hamsun-Andersen, 2023:30)

**Kabristan ve Derviş** bölümünde Boğaz'ı vapurla geçtiklerini söyleyen yazar Mukaddes Eyüp olarak daha önce kitaplardan okuduğu yeri ziyaret eder. Ona göre Eyüp'te her yerde huzur vardır. Kabristanlardan bahsederken canlıların buraya huzur bulmak için geldiklerini vurgular. Yahudiler, Hıristiyanlar, Mısırlılardaki inançlar ve defin âdetlerinden,

İslamiyet'te hayata önem verildiğinden bahseder. Mezar taşlarını hayranlık duyduğu bir sanat eseri olarak görür. “Mezar taşlarından ibaret bir şehir uzanıyor gözlerimizin önünde. Kabirlerin her birinin üzerine dikilmiş bulunan ikişer taş, birer sanat şaheseri, emsalsiz sabır işleri. Hepsinin üzerinde Kuran'dan ayetler bulunuyor, bazıları altın yıldızla yazılmış. Başucu taşları türban ya da fes şeklinde yapılmış. Yeşil türbanlar, yüksek mertebe işareti. Kadınların mezarlarının başlarına da taşlar dikilmiş fakat bunlar ne sarıklı ne de yeşil. Ölüler zengin bir dünyada yatıyorlar. Zenginliği yaratan kendileri zaten; ‘Kabristan mümbit olur.’...Arkamızda bir palmye korusu var. ...Orada otururken mazide kalan tanıdık bir şeyle, ya daha önceden gittiğimiz bir memlekette ya da rüyada veya da bir evvelki hayatımızda yaşadığımız bir olayla aramızda irtibat kuruluyor.” (Hamsun-Andersen, 2023: 39) Eyüp'te rastladıkları bir cenaze defnine yer verir. Rifai tekkesini ziyaret eder. İslamiyet'i bilmediği için gözlemlerini Hıristiyanlık üzerinden yorumlar. Hatalı yorumlar yapma sebebi budur. Rifai tekkesinde gördüklerinden pek hoşlanmaz. “Bugüne kadar gördüğüm en biteviye ve en can sıkıcı şamata başlamış bulunuyor.” (Hamsun-Andersen, 2023: 41) Ayinleri baştan sona seyrederek, ilginç yorumlar yapar: “Dünyanın her tarafında Tanrı'ya başka şekillerde ibadet edilir, buradaki insanlarsa kendilerini rezil etmek [aşağılamak] üzere tuhaf ve korkunç bir yol bulmuşlardı. Çılgılık atmak. Sadece çıkardıkları sesler bile insanda utanç duygusu uyandırmaya kafi gelir; bir de ilaveten yüzlerindeki o aksi ifade.” (Hamsun-Andersen, 2023: 45) Dünyanın her yerinde bütün insanlar en hakiki Tanrıya yegâne doğru şekilde ibadet ederler. “Halbuki Türk Allah'a ibadet eder.” (Hamsun-Andersen, 2023: 46)

**Sultan'ın Cami Ziyareti** Sultan cuma günü camiye gideceği için yazar da aynı gün gitmek ister. Şark memleketlerine has bu merasime katılmak ve merasimi izlemek üzere iki gün uğraştıktan sonra icazet alır. Araba kiralayarak yola çıkar. Altın yıldızlı cümle kapısı olan Sultanın yazlık sarayının önünden geçerken düşüncelerini aktarır. “Türk Sultanı'nın ananelerine göre ‘üç yüz kadın almaya hakkı vardır.’ Biz Garplılar Sultan'ın sahiden bu kadar çok zevcesi olduğuna inanırız. Böylesine şehvetli bir adamdır sultan. Burada belirtilmesi gereken Türk Sultanının evlenmesinin mümkün olmadığıdır. Bu kanun daha sultanların kabile reisi olduğu Tatar çadırları devrinden kalmadır. Sultanın kudreti sınırlanamaz, o bazı şeylere sahip olamaz, zira her şey kâmil onun mülkündedir. Ataları da evlenmemişlerdir. Sultan'ın kendisi de bir cariyenin oğludur. İkincisi onun tek bir zevcesi vardır: Müstakbel sultanın anası haseki sultan. Bu cariyeye sultana oğlan çocuk doğurmakla, yerini meşrulaştırmış ve Türkiye'de başka hiç kimsenin elinden alamayacağı hakları kazanmış olur.” (Hamsun-Andersen, 2023: 48-49) Bu konuda değişik yorumları vardır. Sultan kadınlar bol miktarda rakibeye göz yumamayacağı için sayıları sınırlıdır. Üçüncü olarak haren sadece sultanın zevcelerinden ibaret değildir. Annesi Valide Sultan, kız kardeşleri, teyzeleri, yeğenleri, cariyeler, halayıklardan oluşan yüzlerce kadının yaşadığı bir yerdir. Şark için ölçünün hizmetçi sayısının bolluğudur. Fellahın, zengin efendinin bir zevcesi var; Türk hükümdarı ise Garp'takiler gibi tek ve müstesna durumdadır. Sultanın kendilerine yaklaşmasıyla dikkatleri değişir. “Tam bizim pencerenin önünden geçerken başını kaldırarak bize bakıyor; Cuma günleri bu pencerelerin kendinden müthiş nefret eden bazı Garplılarla dolup taşıdığı biliyor zira. Sultanın bakışı seri ve açtı, bakışlarını bizden uzaklaştırırken göz kapağının titrediği nazar-ı dikkatimi çekti. Abdülhamid ortalama bir Türk cüssesine sahip, kanca burunlu, gri sakallı sıradan bir çehresi var. Kulağının etrafındaki saçları hafifçe dağınık.” (Hamsun-Andersen, 2023: 55) Sultan arabadan inip camiye girer ve gözden kaybolur. Sultan'a karşı bakış açısında bazı insanların ön yargılı olduğu ve yazarın bu noktada farklı düşündüğü görülür. “... ‘hiç de korkunç bir adama benzemiyordu.’ diyor Yankee hanımlarından biri. Sükut-ı hayale mi uğradılar acaba? Ben şahsen, bu adama zaten insani bir çehre ve vakur bir tavır layık bulmaktaydım. Sansasyonel neşriyatın Türk Sultanı hakkındaki hükümlerine karşı beslediğim şüpheler kuvvetlenmediyse de ortadan kalkmış da olmuyor. Bu adamın korkunçluğu neredeydi? Neredeydi kurnaz, zalim katil? Onu sonradan bir kere daha gördüğümde de kahverengi bakışları açık ve iyi niyetli ifadesiyle beni cezbedecekti.” (Hamsun-Andersen, 2023: 56)

**Kapalıçarşı** Yazarın çarşıdaki ilk durağı tütün çubukları pazarıdır. Dükkânları dolaşarak çubuklara bakar. Hayranlık duyar. Gözlemlerine göre tütün burada bir mecburiyettir. “Kimse burada gördüklerimiz kadar harikulade şeyler görmüş olamaz. Bu memlekette tütün lüks bir madde olmayıp göçebe çadırından, Harem'e, Sultan'ın sarayından Divan'a kadar her yerde bir zarurettir. Peygamber ‘keyif verici maddeler’i yasaklamıştı ama tütünü tanımadığından sadece şarabı haram etmişti. Daha sonraki devirlerde Kuran'ı tefsir edenler tütünü keyif verici maddeler arasına katmaya teşebbüs

ettilerse de bu Türkiye’de pek tutmadı. Sadece Buhara’da muvaffak olundu. Zira Türkler için tütün, ekme ve sudan sonra hayattaki en mühim şeylerin başında gelir. Bu kadar çok çeşit tütün çubuğunun Türkler tarafından icat edilmiş olması mucize değil yani!” (Hamsun-Andersen, 2023: 60) Çubuk yapımından söz eder ve tütün çubuğu yapımı işi gerçek bir Türk’ün elindeyse bakımını yapmak üzere hizmetkâr tahsis ettiğini vurgular. Kırgızların da aynı şekilde yaptığını belirtir. Nargile bakımı hakkında bilgi verir. “Türklerin nargile ismini verdiği bu çubuklara bakmak üzere üç adam lazım. Bir kişi nargilenin marpucuyla uğraşırken, ikincisi lülenin bakımını yapmaya yetişir ancak. Nargileye bakan hizmetkârlardan üçüncüsü ve en kıdemlisinin, efendisine seyahatlerinde refakat etmek üzere kendisine mahsus bir atı bulunur.” (Hamsun-Andersen, 2023: 61) Çarşıdan manzaralar aktarır. Kubbeli tonozlu mekânlar, arabesk süslemeli geçitler, sütunlar, camiler, sebiller, içinde her çeşit insan bulunan mistik avlular, hadımağaların refakatinde peçeli kadınlar, çöl bedevileri, dervişler, dilenciler, eşekler, köpekler, develer... arasında bir Arap gecesi düşüncesiyle bu harikuladeliğin içine daldığını vurgular. Ermeni, Arap, Yahudi ve Türk esnaftan söz eder. “Çarşının Türk esnafı başlarında haşmetli türbanlarıyla dükkânlarının önünde bağdaş kurmuş oturuyor. Eğer alıcıysam altın yaldızlı şişeler içinde satılık merhemleri ve esansları ve gül yağları ve kokulu hapları var. Burada odalıkların güzel kokması için türlü türlü sular, gözleri parlatmak üzere tozlar, kahveye katılmak üzere keyif verici damlalar bulunuyor. Alıcı değilsem de ziyarı yok. Bu esnaf haşmetli burunlu, sakın ve vakur insanlar. Oturmuşlar ve bırakmışlar hayalleri, maceraları ve görüp geçirdikleri her şey beyinlerinde pupa yelken dolaşsın diye. Bırakın Ermeni çığırtkanlık yapsın, Yahudi ezilip büzülsün, yabancı gâvurların gönlünü hoş tutmaya çalışsın. Türklerdeki huzur onlardan hiçbirinde bulunmaz, hiçbirinin Peygamberin cennet bahçelerinde yeri yoktur.” (Hamsun-Andersen, 2023: 64) İpekçiler çarşısını gelinebilecek yerlerden en kötüsü olarak anar.

**Türk** Yazarın son bölüme Türk adını vermesi ve uzun uzun tarih anlatması dikkate değer. “Türk, üç yüz yıldır devamlı gerilemekte.” (Hamsun-Andersen, 2023: 70) diye başlar. Sultan Süleyman kumanda ettiği yenilmez ordularıyla her adımda Avrupa’yı titretiyordu. Tarihteki Türk gücünü sadece Sultan Süleyman dönemi ile anlatır. Kendi atalarının korku içinde olduklarını, zaman zaman karşı koyan olsa da Sultanın gücüyle dünyanın yeniden sükût ettiğini dile getirir. Eski İstanbul’dan söz eder. “Devran değişti. Türkiye’nin mutlak kuvveti hiçbir sultanı ezemez oldu. On sekizinci asırdan itibaren gerileme başladı, cengâver millet rüyaya daldı. Ancak Türkiye hâlâ dünyadaki en kuvvetli imparatorluklardan biriydi. Gün geldi barbarlar Türk sultanına, ayrı kimsenin korkmadığı ancak herkesin kendi çıkarı için kullandığı bu mutlak kuvvete kafa tuttular. Stambol’da sanat ve ilim ateşi söndü, binalar tarumar oldu; Türk Sultanı, ‘hasta adam ‘ olarak zarif sarayına kapandı.” (Hamsun-Andersen, 2023: 71) Bu durum karşısında ümitlenen ve ellerini ovuşturan dedeleri (yazarın ataları Avrupalılar) tarafından Türkiye’nin gücünün bir sınırı olduğu anlaşılmıştır. Bunun nedeni İngiltere, Fransa ve Rusya’nın birleşerek Navarin’de Türkiye’yi hezimete uğratmalarıydı. Ancak yazarın bu noktadaki düşüncesi farklıdır. “Bizler Türkiye’nin kalan kuvvetini de kaybettiğini gördük. Lakin tebaasındaki kırk milyon insanı, sahip olduğu namütenahi zenginlikleri ve Muhammed’in sarsılmaz doktrini ile hâlâ dünyadaki en kuvvetli imparatorluklarından biridir Türkiye.” (Hamsun-Andersen, 2023: 71) Avrupalı- Osmanlı mücadelesi ile devam eder. Abdülhamid büyük bir harbi miras olarak devir alır, tahta çıktıktan sonraki yıl ülkeyi Rusya’ya karşı savunmak zorunda kalır ve kaybeder. Yazara göre Abdülhamid Rus harbinden ders almıştı. Reformlara zevk için değil mecburiyetten başlamıştı. Abdülhamid şahsen Avrupalı fikirlerden etkilenen -dinî düşünceleri hariç- Asyalı’dan ziyade Avrupalıdır. “Yirmi beş sene evvel reformları mecburiyetten yapmıştı, şimdiki reformları bunlara hakikaten inandığını işaret ediyor. Bazı istikametlerde talep edilenden de ziyade yenilikler yaptı. Avrupa maarif müesseselerini Türkiye’ye soktu. Onu buna kim mecbur etmişti? Kanuni sultan Süleyman’dan kalan usullerin eskidiğini, bundan böyle Avrupa’yı kendi silahlarıyla vurmaya çalışmanın daha doğru olacağını kendisi akıl etmiş alamaz mı?” (Hamsun-Andersen, 2023: 73) Uzun yıllardır Türkiye’nin aralıksız gerilemekte olduğunu duyduklarını ifade ederek eğitim konusuna yer verir. “Konuya layıkıyla vakıf olmadığı hâlde bir şeyler okumuş ve ara sıra da sorularına cevap veren Türklerle karşılaşmış olan bir kimse Türkiye’deki maarifin bizim duymaya alışmış olduğumuz kadar rezilane olmadığını bilir. Evvela Türklerin okuma yazma öğrendikleri hem resmi hem de hususi ilk mektepler vardır. Bu da bir şeydir, çünkü Türklerin peygamberi –tıpkı diğerlerinin peygamberleri gibi- yazı yazmayı bilmezdi. Diğer bir mesele bütün Türklerin yazı yazma gibi müşkül bir sanatta ustalaşmaları gibi bir zaruretin mevcut olmadığıdır. Bugün Fransa’da halkın bir kısmı

okuyup yazmasını bilmiyor. İkincisi Türkiye’deki yüzlerce şehirde ilk mektepten sonra devam edilen maarif müesseseleri bulunur. Buna ilaveten bütün vilayetlerde muallimlere dersler verilir ve nihayet Konstantinopol’de bir de üniversite vardır.” (Hamsun-Andersen, 2023: 73) Üniversitede dört fakülte olduğunu bilse de eğitime dair bir fikri olmadığı için hüküm vermez, sadece tespitlerini aktarır. Ziraat Bankası, Ziraat ve Veteriner mektepleri, Ormanlık Mektebi, Balıkçılık Mektebi, İpekböcekçiliği Mektebi, askeri okullar, özel eğitim kurumları, medreseler, tekkeler, zaviyeler, ticaret okulları, kütüphaneler ve az sayıda da olsa yayımlanan gazeteler bu konudaki önemli gelişmelerdir. Son yirmi beş yıldan bu yana Türkiye’de ciddi anlamda düzelme görülür. Abdülhamid Türkler tarafından anlaşılmamıştır. Ancak Padişah mümkün olanı yapmaktadır, zekidir ve öğrenmeye başlamıştır. ‘Hasta Adam’ artık sapaşağlamdır, oturduğu yerde daha da büyümekte ve kuvvetlenmektedir. Üç büyük kuvvetin, kendilerine Şark’ta kıvılcımlar yaratmaktan başka eğlence bulmaları iyi olacaktır. Hasta adam güçlüdür ve iyileşmektedir. “‘Hasta adam’ Şark’a bakıyor ve hesap ediyor. İstikbali açık, kuvveti yerine geliyor, günleri aydınlanıyor. Boğaziçi’ndeki ‘hasta adam’ günün birinde eski sultanların sarayına doğru uzanıp Peygamberin cübbesini ortaya çıkaracak ve dünyayı ateşe verebilecek adamdır.” (Hamsun-Andersen, 2023: 80)

**H.C. Andersen Bir Şair’in Çarşısı’ndan Doğu** Danimarkalı şair, masalçı, roman ve oyun yazarı Andersen’in eserlerinde fakirlik içinde geçen çocukluğunun hayatındaki derin izleri görülür. Andersen yapacağı yeni geziler için sürekli mali kaynak arayışı içindedir. Gezi kitapları okumayı sever. Bir oyunundan elde edeceği kazançla önce İtalya oradan Doğu şiiirinin kaynağını incelemek üzere İstanbul ve Doğu’nun diğer şehirlerine gitmek üzere yola çıkar. Almanya, İtalya (Roma, Napoli), Malta, Sira, Pire, Atina’ya gider. Para sıkıntısı çektiği için İstanbul’a gitme konusunda tereddüt eder. Sonra Pire’den kalkan bir gemi ile Ege Denizi, İzmir ve oradan İstanbul’a geçer. 1842’de yayımlanan Bir Şairin Çarşısı adlı kitabının ikinci cildi bu seyahati içeren Doğu adını taşır.

## Doğu

**Arşipel’de Fırtına** adlı ilk bölümde yazar Syros’tan gemiye binmek üzere sandalla açıldıklarını ve Fransız buharlı savaş gemisi Ramses ile seyahat ettiğini belirtir. Marsilya’dan gelen bu gemi Akdeniz’de fırtınaya tutulmuştur. “Güvertede ayakta duruyordum ve önümde bir başka dünya uzanıyordu: Asya kıyıları...” (Hamsun-Andersen, 2023: 88)

**Smyrna** adlı bölüme karşıdan gördüğü İzmir’e dair gözlemleri ile başlayan yazar bereketli masal diyarına yaklaşmıştır. “İzmir’in geniş ve derin körfezinin suyu bir karantina bayrağı gibi sarımsı yeşildi. Asya kıyıları Sicilya’yı andırmakla birlikte çok daha bitekti, şimdiye kadar hiç rastlamadığım bir bereket fişkıyordu. Güneş ateş gibi yakıcıydı. Görmesi Mısırlı Musa’ya da nasip olan, İsa’nın doğduğu, irfan kazandığı ve cefa çektiği kıtayı Homeros’un şarkılarının dünyaya yayıldığı kıyıları gördüm. Burada Doğu’ya, masalların anavatanına ayak basmış olacaktım.” (Hamsun-Andersen, 2023: 89). Köy, kale, koyu renkli serviler ve onların boyunu aşmış incecik beyaz minareler dikkatini çeker. Hemen hemen her evin yanına dikilen bu uzun serviler kentin kapladığı bütün alana yayılmıştır. Gemilerle dolu limanda Türk bayraklı gemiler dikkat çeker. Burada ilginç bir tespiti vardır. “...yaşmaklı Türk kadınlarını taşıyan bir kayık limana doğru yaklaşıyordu; içindeki beyaz mumyalanmış tipler bana Romalıların cenaze törenlerini hatırlattı.” (Hamsun-Andersen, 2023: 90) Karaya çıktığında sanki daha beşikteyken ninnilerde kendisine Asya kıyılarına ayak basacağına söylendiğini belirtir. İlk gözüne çarpan şey Fransız tiyatro salonu olur. Dar sokaklar, kâğır ya da ahşap çok yüksek olmayan evler, evlerin birinci katlarındaki dükkânlar ana caddede kent boyunca devam eder. İzmir’deki sokaklar dar ve kalabalıktır. “Vebaya tutulmamak için insanlarla temas etmekten kaçınılması önerilir ya, bu öneriye uymak, İzmir’in daracık ve kalabalık ana caddesinde yürümek isteyen bir için neredeyse imkânsızdı.” (Hamsun-Andersen, 2023: 90) Bir devenin hörgücüne etrafı perdelerle çevrili bir çeşit tahtirevan içindeki perdelerin ardında gördüğü yaşmaklı bir kadın başı, koku ve meyve dükkânları dikkatini çeker. Meyvelerin bolluğu karşısında burada Romalıların bağ ve bahçeler tanrıçası Pomona’nın bereketiyle boy ölçüşebilecek bir zenginlik olduğuna; dünyanın üç kıtasından insanlara ait giysiler, hep bir ağızdan konuşulan pek çok yabancı dil konuşulduğuna dikkat çeker.

**Homeros’un Mezarında Bir Gül** Doğu ve gül-bülbül ilişkisini anlattığı bölümdür. “Doğu’nun bütün şarkılarında bülbül güle olan aşkı dile getirir, sessiz ve yıldızlı gecelerde bu kanatlı şarkıcı güzel kokulu çiçeğine serenatlar yapar.”

(Hamsun-Andersen, 2023: 92) Yazar burada kendini hikâyeye dâhil eder. Andersen, **Küçük Bir Kuş Şakımıştı Bu Öyküyü** adlı bölümde İzmir Körfezi'nden ayrılması, gemiye yeni yolcuların binmesi, Yeni Foça'nın görünmesi, Bozcaada sahilleri; şehirlerin geçmişleri ve kuruluş öykülerine yer verir.

**Dardanel ve Mermer Denizi** Çanakkale Boğazı'na girdiklerini söylemesi ile başlar. Kentte tek bir minare ve beş tane yel değirmeninin varlığı yazara Tanrı için tek, mideler için çok tapınak olduğunu düşündürür. Avrupa yakasındaki taş kulübelerden, köşe bucakta gördüğü birkaç çam fidanından, sahili izleyen ıssız yolda gezinen birkaç Türk'ten söz eder. Asya ona göre daha cana yakın, yeşil tarlaları ve gür ağaçlarıyla daha yaz havasındadır. İnsanlar renklidir. “Avrupai üniformaları ve başlarında kırmızı fesleriyle askerler kalenin mazgallarından, topların arasından bakıyorlar. Buharlı gemimizin etrafında Türk kadın ve erkeklerini taşıyan sandallar geziniyor. Çevredeki bütün gemilere hilalli Türk bayrağı çekilmiş. Yakınımdan bir Türk buharlısı geçiyor. Güverte Müslümanlar ve onların örtülü kadınlarıyla dolu...Gemimizdeki yolcuların çoğu burada indi ve yerlerini yüzlerce yeni yolcuya, fesli, türbanlı, tabanca, tüfek kuşanmış Türklere bıraktılar. Yirmi yaşın biraz üzerinde olduğunu tahmin ettiğim bir subay, tüm sarayını da beraberinde getirmişti.” (Hamsun-Andersen, 2023: 97) Rengârenk şilteler, halılar üzerine uzanmış; kimi tütün kim kahve içen, kimi tüy kalemleriyle Türkçe metinler yazan Asyalı yolcular, Türkler: “Çuvallardan birinin üzerine genç ve neşeli bir Türk oturuyordu, kenarlarına deri geçirilmiş lacivert bir kürk giymiş, başına şal desenli bir türban sarmıştı, doğaçlama şiirler okuyor, etrafına çömelmiş katıla katıla gülen, laf atan bir sürü insana hikâyeler anlatıyordu; buradaki şenlikli durum benim kafamdaki ağırbaşlı Türk imajına hiç uymamıştı.” (Hamsun-Andersen, 2023: 98) Yazar da Türk'ün dinleyicileri arasına katılır, ona meyve ikram eder. Türk de ona üzerine dörtlük yazılmış bir kâğıt ikram eder. Türk kâğıda güzel bir at almak üzere Eflak eyaletine gittiğini, ancak önce İstanbul'u göreceğini, bu mükemmel gemi ile yolculuk sırasında Mekke'nin üç katı uzak mesafeden gelen yazarla tanıştığını ve kendi adını yazmıştır. Gelibolu'ya geldiklerinde gördüğü manzara yazara kuzey şehirlerini hatırlatır. “Solumuzda yer alan Gelibolu kenti, nedense kapkaranlıktı. Beyaz yüksek minareleri hesaba katmazsam Kuzey İsveç'teki kentlere benziyordu. Küçük bahçeler içindeki evlerin çatıları Kuzey ülkelerindeki evlerin çatıları gibi dik ve kırmızıydı. Kırmızıya boyalı ahşap verandaları ve cumbalarıyla bu evlerin tümü de karanlık ve eskimiş görünüyordular. Bu kentte bir kasvet, bir bakımsızlık hüküm sürmekteydi.” (Hamsun-Andersen, 2023: 100) Karşılaştırmalara devam eden yazar alçak ve çıplak tepelerle çevrili Gelibolu'daki yeşil ovaları Danimarka'ya benzetir. İnsanlarla ilgili gözlemlerine devam eder ve Türklerin saçlarından söz eder. “Bilindiği gibi bütün Türkler, saçlarını kökünden kazıtırlar fakat kıyamet günü Cebrail onları mezarlarından saçlarından çekip çıkarabilsin diye tepede bir tutam saç bırakırlar; bu adam başına önce beyaz bir takke, onun üzerine kırmızı küçük bir fes, onunda üstüne ipek püsküllü daha büyük bir fes giymişti.” (Hamsun-Andersen, 2023: 101) Gelibolu'dan sonra Marmara sahilleri görünür, deniz biraz durulur, güneşin son ışıkları güzel adanın üzerine düşer ve yazar Binbir Gece'yi hatırlar. “Binbir Gece'yi hatırladım ve çok soğuk olmasına karşın kendimi bu harikulade masallardan birinin bir sahnesinde hissettim. Eğer şimdi kulaklarının arkasında minicik kuşlar olan at canlıverse gerçek at kadar büyüse beni ve küçük Züleyha'yı sırtına alıp Marmara'yı aşarsa, mersinleri narasında toprağa ayak basar basmaz da Züleyha kara gözleri güneş gibi parlayan genç ve güzel bir bakireye dönüşse inanın hiç şaşmazdım! Yazık ki ne at biçimli su testisi canlandı ne de biz yere uçtuk.” (Hamsun-Andersen, 2023: 101)

**Constantinopol ve Pera'ya Varış** geceki fırtınanın ardından Marmara Denizi, İstanbul görünür. Yazar bu defa manzarayı Venedik benzetmesi ile anlatır. “... Karşımıza tıpkı Venedik gibi bir hayal kenti, dev Constantinopol, yani Türklerin Stambol'u çıktı. Her biri Nuh'un gemisinin bir benzeri olan, kubbeleri altın alemlî camileri, gri bulutlu gökyüzüne karşı pırl pırl parlayan zarif sütunlara benzer yüzlerce minaresi ve koyu kırmızı binalarıyla karşımızdaki bu taş denizinin arasından kara serviler ve yemyeşil çınarlar başlarını arabeskvari uzatmışlardı.” (Hamsun-Andersen, 2023: 103) Türklerin Asya kıyısındaki kabristanlığı ile ilgili bir rivayete yer verir: “Derler ki, bu kabristanın alanı öylesine genişmiş ki buğday ekilse bütün kenti doyurur, buradaki mezar taşları kullanılarak İstanbul'u çepçevre kuşatacak yeni bir sur inşa edilebilirmiş.” (Hamsun-Andersen, 2023: 103) Yedi Kuleler, Kan Kuyusu, bereket boynuzu şeklinde kurulduğu için Altın Boynuz dediği İstanbul'un ucundaki çıkıntılı tepeler, saray bahçeleri, surlar, evler, bağrışıp koşuşturarak oynayan oğlan çocuklar, Saray bahçesi, Kız Kulesi, Galata ve Pera'dan söz eder. Kıyıya yaklaşınca kayıkçıya değerinden emin olmadığı bir parayı uzatır, kayıkçı daha az bir para göstererek fazla ücret

almasının söz konusu olmadığını söyler. Bu olaydan hareketle daha önceki yazarların da vurguladığı Türklerin dürüstlüğüne işaret eder. “Türkler böylesine dürüst insanlardır, burada kaldığım süre içinde her gün Türklerin en fazla hüsnüniyet sahibi, en dürüst halk olduğuna dair kanıtlar buldum.” (2023: 105)

**Çarşılar** bölümünde Kapalıçarşı’dan söz eder ve çarşının İstanbul’a gelen yabancıların öncelikle görmesi gereken bir yer olduğunu düşünür. Gördüğü manzara, debdebe ve hengâme karşısında şaşkına dönen yazara göre burası dev bir kenttir, içindeki her bir arının Acem, Ermeni, Mısırlı, Rum olduğu bir arı kovanıdır. Çarşılarla giden dar ve dolambaçlı sokaklar, sokağın iki yanındaki evlerin giriş katlarındaki dükkânlar kendi çarşılarındaki keresteciler gibidir. Açıkta pişirilen ekmekler ve yemekler, kokular, duman bir fırın ya da mutfağın içinden geçildiği hissi verir. Her millet ayrı bir mahallede toplanmış; esnaf sattığı mallara göre ayrı caddeleri tutmuştur. “Burada en ilginç olan şey her milletten insanın en karakteristik yönlerini görmek. Türk ağzındaki uzun tütün çubuğuyla ciddi ve ağırbaşlı oturuyor. Yahudi ve Rum el kol işaretleri yaparak bağırp çağırıyor. Bu birbirini kesen sokaklardan karmakarışık bir insan seli akıp gitmekte. Ve bütün bu hengâmenin içinde seçkin bir Türk, başını sağa sola çevirmeksizin tüm ağırbaşlılığıyla oturmakta.” (Hamsun-Andersen, 2023: 109-110) Hiç kimsenin hırsızlığa cesaret edemediği bu çarşılarda bir asalet vardır. “İstanbul’un çarşıları yanında Paris Royal’in görkemli dükkânları saçları gül yağı ve mürrüsafî kokan pahalı kumaşlardan giysiler içindeki Doğulu bir kız karşısında Parisli süslü bir yosmacık gibi kalır.” (Hamsun-Andersen, 2023: 110)

**Consatntinopol’de Bir Gezinti** Hıristiyanların yasak sokak diye isimlendirdikleri Esire (Avret) Pazarındaki gezintiyi konu alır. Yazar daha gösterişli olsun diye atlara binmeleri gerektiğini, birkaç süvarinin de kortejlerine eşlik ettiğini ifade ederken Türklerin başka bir yönüne dikkat çeker. “Türkler şatafata çok önem veriyorlar.” (Hamsun-Andersen, 2023: 111)

**Dervişlerin Dansı** yazarın Mevlevî ve Rıfai ayinlerden izlenimlerini anlattığı bölümdür. Mevlevî ayinlerini dans olarak tanımlarken Rıfai ayinlerine dair izlenimleri oldukça olumsuzdur. “Türklerin ya da daha yerinde bir deyişle Türk milleti içindeki cahillerin, bütün divanelerin tanrısal bir ruhtan ilham aldıklarını zannettikleri bilinen bir gerçektir. Bu nedenle camiler delilere açıktır. İsevi denen korkunç mezhebin mensupları saygı ve huşu ile karşılanır, buna benzer bir duruma da dervişler dans ederek varırlar. Dansları kendilerine eziyettir, ağızda çiğnendiği zaman vahşeti artıran, esrik edici bir kök gibidir.” (Hamsun-Andersen, 2023: 117) Civardaki bir Türk kahvesine girer. Kimisi sivil kimisi asker oturan bir grup Türk görür. İnsanın geldiği ülkenin geleneklerine uyması gerektiğini düşünerek çizmelerini çıkarır, Türkler gibi çorapla içeri girer. Bunun üzerine türbanlı bir ihtiyar omzunu okşayarak ona dine saygı gösteren, Türk olmaya layık iyi bir insan olduğunu söyler. Ayin başladığında duyduğu seslerin kulağa korkunç geldiğini belirterek Medine’den gelen ve münzevi olduğunu söylediği kişiyi hayatında gördüğü en korkunç insan olarak tanımlar. Dehşet evi olarak nitelendirdiği tekkeden uzaklaştığında her şey onun için doğa ve yaşam sevinci demektir. Ertesi gün dönen dervişler dediği Pera’daki Mevlevîleri ziyaret eder. Burayı beğenir. Türklerin kibarlığını över. “Girdiğim balkon Türklerle doluydu ancak beni yani bir yabancıyı görünce herkes açılıp birbirlerini iterek benim için alçak tahta pereye yakın yer açtılar. Burada her yerde karşılaştığım Türk kibarlığını övmeliyim.” (Hamsun-Andersen, 2023: 122) Üsküdar’daki tekke ayinini bir tımarhane tablosu olarak yorumlarken Pera’daki Mevlevî ayini ona bir çeşit bale izlenimi vermiştir.

**Kısa Bir Türk Tasviri** Yazarın Pera’dan aşağıya doğru Galata sınırlarında kalan bir Türk sokağındaki izlenimleri ile başlar. “...evler ahşaptan iki katlıdır. Birinci katta kapısız penceresiz ters çevrilmiş sandığa benzer bir dükkân bulunur ve burada yerden yüksekçe bir seki üzerinde elinde uzun tütün çubuğuyla bir Türk oturmuştur. Malları çevrede asılıdır. Rengârenk giysiler içinde çoğunlukla da güzel yüzlü sakallı ihtiyarlar burada otururlar! Burada hiç kimse gevezelik etmez! Her evin alt katındaki ahşap kulübe, sahiplerinin balmumundan bebekler gibi önünde durduğu, bir oyuncak bebekler dolabına benziyor.” (Hamsun-Andersen, 2023: 124) Kavgaya tutuşmuş köpek sürüsü üzerinden çocukların tutumu, insan hayvan ilişkisi, kepezelik dediği manzara. Bu kepezeliğin hiçbir şiirsel yanı olmadığını düşünür. “Haksızlık ediyorsun, diyorum kendi kendime. Aklıma kalın gövdesiyle evlerin ahşap duvarına sarılan oradan da yolun üstünü yapraklardan bir çatıyla örtterek komşu eve uzanan etrafi yeşilliğiyle süsleyen asmalar geliyor! Kadınları

yabancıların bakışlarından koruyan kafesli pencereleriyle evlerin ikinci katlarını hatırlıyorum! Şiir burada! Türk'ün ta kendisi, sarı afyon çiğneyeni, kırmızı şalvarı, sarı kaftanı ve yeşil türbanıyla yaşayan bir şiiirdir; bağdaş kurmuş oturuyor; gözleri yarı kapalı dudakları kıpır kıpır, titreyen bu yaprakları, ağır ağır nefesini teslim etmekte olan bu yazıyı gözlerimle okuyorum.” (Hamsun-Andersen, 2023: 125) Kitaptaki her iki yazar da Türk için ayrı bir bölüm açmalarına rağmen ikisi de uzun uzun Türk'ü anlatmazlar. İkisinde de Türk ve tütün çubuklarının birlikte anılması dikkat çekicidir.

**Scutari Kabristanı** Andersen'in tespitlerine göre Türklerin önemli bir özelliği de kendi vatanlarına defnedilme arzusudur. “Türkler kendilerini Avrupa'da yabancı hissettiklerinden ebedî huzura anayurtlarında kavuşmak istemişler; İstanbul'un en büyük kabristanı Asya yakasında Üsküdar'dadır. Türkler, ölünün kabrini evi olarak kabul edip koruduklarından, bir ölünün üzerine bir başkasını gömmezler. Bu nedenle kabristanlar gittikçe genişlerler. Üsküdar'daki kabristan çok geniş bir alana yayılmıştır. Türkler dünyaya gelen her çocuk için bir çınar, her ölü için ise bir servi dikerler. Bu nedenle Üsküdar'daki kabristan dar patikalarla bölünmüş koskoca bir orman gibidir. Çok zengin mezar taşı anıtları buradadır. Kabirlerin üzeri ortasına ufak bir çukur oyulmuş yassı bir taşla örtülüdür. Sahipsiz bir köpeğin susuzluğunu burada giderdiğini gören Türk, bunu merhumun Muhammed'in cennetinde huzura kavuşmuş olduğuna yorar.” (Hamsun-Andersen, 2023: 126) Ulu servilerin altında biçilmiş ekin tarlaları gibi birbirine bitişik uzanan mezar taşları vardır. Derviş ve gerçek mümin Türklerin mezar taşlarının başlarında türban ya da fes bulunur, Avrupalı yeni neslin kabirleri ile kolaylıkla ayırt edilebilir. Kadın ve erkek mezar taşlarının farklı olmasına yorumu ilginçtir. “... yani kadın ölümde bile örtülü, yabancılara mahrem.” (2023: 127)

**Muhammed'in Doğum Günü** Peygamberin doğum günü kutlamalarının en güzel bölümünün bir gece öncesinden başladığını belirten yazar bu kutlamaları heyecanla takip eder ve coşkuyla anlatır. “Pera'nın daracık arka sokaklarında dolaşırken karşılaştığımız görkemli, müthiş ve harikulade manzara, Kuzey'de ancak rüyalarda görülür.” (Hamsun-Andersen, 2023: 129) Kandillerle donatılmış sayısız minareleriyle İstanbul manzaraları eşliğinde Mevlid'le tam örtüşmeyen bir şekilde Hz. Muhammed'in doğumuna yer verir. Mevlevi Tekkesine giderlerken İstanbul'daki gibi kandiller yakılan Üsküdar minareleri, dört minareli Ayasofya Camii, altı minareli Sultan Ahmed Camii, Saray bahçesi, Boğaziçi dikkatini çeker. “Üsküdar ve İstanbul üzerinde yer yer parlak noktalar bulunan ışıltılı bir suyla birbirine bağlanmış gibiydi. Masallar diyarı, hayaller kentiydi burası, büyümlü bir ışık her tarafı kaplamıştı, gece tüm sırlarıyla yalnızca iki yere hâkimdi: Asya yakasında Üsküdar sırtlarındaki kabristan ve Avrupa yakasındaki saray bahçesi. Bu iki yerde de gece ve rüyalar vardı; ölmüş kahramanların rüyası cennetteki hurilerdir. Saray gecesindeyse cennetteki kardeşleri kadar genç ve güzel olan dünyevi huriler girer rüyalara.” (Hamsun-Andersen, 2023: 132) Pera caddelerinde ellerinde fener ya da mum taşıyan Rum, Yahudi ve Frenklerden oluşan kalabalık, karnavalın son gecesi ana caddelerde yapılan araba gezintisi, kostümler ile durumu Doğu'ya özgü bir Mocoli olarak değerlendirir. Gözlemlerine takılan güvercinlerden hareketle güvercinin Türklerin kutsal kuşu olduğunu belirterek törenlere yer verir. “Güvercinler, Türklerin bu kutsal kuşu burada yuvalanmış; çeşmeden kalkan yüzlerce güvercin başımızın üzerinden uçarak Ayasofya'ya doğru gidiyor ve geri dönüyor. Etrafta İsviçre'deki evlere benzeyen ancak daha canlı renklere boyanmış fakat daha harap durumda, tahta balkonlu, ahşap kahvehaneler bulunuyor. Hepsinin önlerine küçük ağaçlar dikilmiş olan bu kahvehaneler tütün ve kahve içen Türklerle dolu; kimi türbanlı, kimi fesli rengârenk kaftanlarıyla bu insanlar binaları ve bahçeleri süslüyor denebilir. Çeşme ile sarayın birinci avlusuna açılan Cümle Kapısı'nın arasındaki alana tahta ve kalaslardan iki katlı iskeleler kurulmuş. Biri alçak biri daha yüksekçe olan bu setlere serilen hasır ve halılara alt sınıftan peçeli kadınlar uzanmışlar, setin daha yüksekçe olan kısmında yaşlı Türkler, Acemler ve tüm bakışları üzerinde toplayan peçesiz hanımlarıyla bazı Fransızlar yer alıyor. Şu anada alana Avrupai giysiler içindeki Türk alayları giriyor, askerler dar pantolonlar ve kısa ceketler giymiş, beyaz kayışları omuzlarından çaprazlamasına takmışlar, hepsinin de başında kırmızı fesler var...” (Hamsun-Andersen, 2023: 134) Mızık takımı, cins atlar, süvariler, sivil ve askerî devlet erkânı, Sultan'ın en çok sevdiği Donizetti bestesi marş geçit törenindeki diğer ayrıntılar olarak kayda geçer.

**Ziyaret ve Veda** Avusturya Büyükelçiliğinin Boğaziçi ve Marmara Denizi'ne bakan rezidansı yazara bir Türk evini anlatma fırsatı verir. Yüksek Kapı adlı binada yaşayan Ali Efendi ve saray tercümanlarından Saffet'i ziyareti esnasında yazar bir Türk evinin içini ilk kez görür. “Merdivenler ve koridorlar hasırlarla kaplıydı, burası Asyalı ve Avrupalı



Müslümanlar, ellerinde rica mektupları taşıyan yoksul kadınlarla kaynaşıyor, askerler kısa ve ağır kılıçlarıyla etrafta dolaşıyorlardı. Her gelen önce ayakkabılarını ya da çizmelerini çıkarmak ve ayağına hasır terlikler geçirmek zorundaydı.” (Hamsun-Andersen, 2023: 137-138) İstanbul izlenimlerini benzetme ve karşılaştırmalarla anlatmaya devam eder. Ali Efendi ile Lamartin’in Doğu gezisi üzerine uzun uzun konuşurlar. Ali Efendi ona İstanbul izlenimlerini sorar, yazar şu cevabı verir. “Ona İstanbul’un konumunu dünyada eşi bulunmaz bir güzellikte bulunduğumu, manzaranın Napoli’den daha harika olduğunu, ancak bizim kuzeydeki kentlerimizden birinin buraya biraz benzediğini söyledim. Stockholm’de, Mosebakkenden bakıldığında görülen manzaranın kırmızı ahşap evleri, kubbeli kiliseleri ve çam ağaçlarıyla Södermalm adlı semtin, minarelerini saymazsak Pera kulesinden Tatlısu’ya bakarken görünen manzarayı anlattığını anlattım.” (Hamsun-Andersen, 2023: 138) Dönüş yolculuğunda gemi güvertesinde Napoli’de dahi görmediği bir canlılık, yolculuk yapanlar arasında Türkler de vardır. İstanbul’dan ayrılırken bir masal diyarında olduğu düşüncesi yine hâkimdir. “ Kayıkçıların güçlü kolları küreklere asılıyor, tekne ok gibi ilerliyordu kış tarafındaki yükseltiyeye yayılmış olan ve hafifçe denize doğru sarkan hasırlar, renkli halılar üzerinde ellerini göğsünde kavuşturmuş ağırbaşlı bir Türk oturmaktaydı. Âdeta hayali bir görüntüydü bu, masallardan bir sahneydi sanki! Gökyüzünde yıldızlar parlıyor, minarelerden müezzinin zamanı bildiren tekdüze melodisi yükseliyordu.” (Hamsun-Andersen, 2023: 141)

Bosphours Boğaziçi’nin sularının deniz kadar saydam ve tuzlu bir nehir olduğunu düşünen Andersen her köşesi bir tablo, her yeni tarih olan iki kıta arasındaki bu nehri Ren nehri ile karşılaştırır. “Doğu, Avrupa’ya burada kur yapar ve hükümdar olma düşleri kurar. Kaba kuvvet ile yumuşaklığı buradaki gibi uyum içinde bir araya getiren bir başka yer görmedim. Ren nehri kıyılarının sonbahar güzellikleri Boğaz tepelerinin renkleriyle boy ölçüşemez. Ren nehri bu camgöbeği rengindeki suya göre çok daha ensizdir.” (Hamsun-Andersen, 2023: 142). İsveç ve Norveç’teki huş ağaçları, Danimarka’daki kayın kümeleri, İtalya’da görülen çamlar, çınarlar, atkestaneleri ve sadece Pera ile Üsküdar’daki kabristanlarda yetişen ulu serviler gibi dünyanın pek çok yerindeki güzellik burada toplanmıştır. Tüm sahil tek bir kent görünümünde ama göklere yükselen minareleriyle bir cami, ürküntü veren bir sur yıkıntısı, Doğu tarzı bir saray, Norveç çam ormanlarından getirilmiş benzer kırmızı ahşap evler. Asya yakasına hâkim bir zenginlik ve çeşitlilik vardır. “Etrafımız kayıklarla –savaş gemilerinden ayrılan iri kayıklar, kıyıda gelen, dip kısmında bağdaş kurmuş Türklerin oturduğu ince, narin kayıklar- dolmuştu. Gemi sessizdi. Türkler güverteye yaymış oldukları rengarenk halılara uzanmışlardı kimi astarlı kürklerine sarılarak uyukluyor kimi de kahvelerini içerken uzun tütün çubuklarından dumanlar üflüyordu.” (Hamsun-Andersen, 2023: 144) Şu ana kadar gördüklerinden daha büyük ve geniş bir koy, Büyükelçiliklerin yazlık binalarının bulunduğu Büyükdere önlerine geldiklerinde Danimarka bayrağını gören yazar Danimarka, Türk topraklarına Hıristiyan haçını dikmişti, der. Ruhunda hatıralar canlanır, yüreğinde hoş duygular uyanır. Şimdi fener olan Ovid Kulesi Karadeniz gemilerinin yolunu aydınlatır.

## SONUÇ

Dönemin sosyal, siyasi atmosferi ve sanatçıların bakış açılarının da etkisiyle eserlerde önceki yüzyıllardan daha gerçekçi ve olumlu bir Türk algısından söz etmek mümkündür.

Yazarların birçok sebebe bağlı olarak 19. yüzyılda yavaş yavaş değişen İstanbul’da gördüklerini daha önce zihinlerinde beliren algılarla birleştirirken objektif düşüncelerle bir Türk algısı oluşturdukları söylenebilir.

Birbirine çok yakın zamanlarda yazılan eserlerde Türk algısının oluşturulduğu, dikkatlerin yoğunlaştırıldığı pek çok ortak nokta vardır. Üç kitapta da yazarların ağırlıklı olarak yer verdikleri konular şu şekilde sıralanabilir: Türk insanı (manevi ve fiziki özellikler), Türk kadını, Türk ailesi, alışkanlıklar, gelenekler, kılık kıyafet, Türklerin davranış biçimleri, Türk tarzı düşünce sistemi, ayrıntılı sosyal hayat, eğitim, meslekler, sokak ve ev hayatı, mimari, Türklerde din anlayışı, ibadet ve inançlar, mezarlıklar, mitoloji, doğal güzellikler, tarihî süreç, sanat anlayışı Asyalı – Doğulu, çarşılar ve Türkler, esnaf Türkler, Türk kahvesi ve kahvehane, Türk ve tütün- nargile, sokak hayvanları, Türklere karşı ön yargı ve yanlış hükümler.

Şehir okumaları, dikkatli gözlemler, gündelik hayata dair ayrıntılarla beslenen tespit ve değerlendirmeler daha önceki kitaplarda okunan, çizimlerde görülen İstanbul ve Türk algısından oldukça farklıdır. Bu orijinal ve yeni anlayışın ortaya çıkmasında yazarların olumlu duygu ve düşüncelerine zaman zaman hayal kırıklıkları, ince ve örtük eleştiriler,

hayranlıklar, karşılaştırmalar, aktarmalar da eşlik etmiştir. Sonuçta eserler üzerinden pozitif bir Türk algısı oluşturulduğunu söylemek mümkündür.

## KAYNAKLAR

Çaykovski İstanbul'da, Emre Aracı, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2021

1890'larda İstanbul, Francis Marion-Crawford, Çev.: Şeniz Türkömer, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2022

İstanbul'da İki İskandinav Seyyah (Knut Hamsun-Hans Christian Andersen), Çev: Banu Gürsaler Syvertsen, Yapı Kredi yayınları, 2023

## MANZUM ŞEHNÂME ÇEVİRİSİ'NDE EŞ ANLAMLI DEYİMLER ÜZERİNE DEĞERLENDİRMELER

Zuhal KÜLTÜRAL\*

### ÖZET

Türk dili tarihinin XIII-XV. yüzyıllar arasında gelişme gösteren ve Eski Anadolu Türkçesi, Eski Türkiye Türkçesi, Eski Osmanlıca gibi terimlerle ifade edilen tarihî dönemde tercüme ve telif pek çok eser kaleme alınmıştır. Bu eserler arasında Arapçadan Türkçeye yapılan dinî, tasavvufî konulardaki çevirilerin yanı sıra Farsçadan da Hoca Mesud'un *Süheyl ü Nevbahar*'ı, Şeyhî'nin *Hüsrev ü Şirin*'i, Şerîfî'nin *Şehname Çevirisi* gibi birçok edebî eser bulunmaktadır. Söz konusu eserler oldukça sade bir dille yazılmış olsalar da Arapça, Farsça alıntı ögeler de eserlerin söz varlığının bir bölümünü oluşturmaktadır. Eserlerin söz varlığındaki alıntı ögeler, deyimler ve birleşik şekiller Türkçede kullanılış biçimleri, dile yerleşme sürecinde geçirdikleri ses ve anlam değişikliklerini göstermesi bakımından Türk dili tarihi oldukça önem taşımaktadır. İranlıların destanı *Şehnâme*'nin Diyarbakırlı Şerîfî tarafından Türkçeye yapılan tek manzum çevirisi alıntı ögeler, deyimler ve atasözleri bakımından zengin bir söz varlığına sahiptir.

Bu çalışmada *Manzum Şehnâme Çevirisi*ndeki eş anlamlı deyimler konu edilecek, şekil ve anlam bakımından değerlendirilerek döneminin en hacimli eserlerinden biri olan çevirinin deyimler açısından önemi vurgulanacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** *Şehnâme Çevirisi*, Türkçe söz varlığı, eş anlamlılık, deyimler.

### GİRİŞ

Türk dili tarihinin XIII -XV. yüzyıllar arasında gelişme gösteren ve Eski Anadolu Türkçesi, Eski Türkiye Türkçesi, Eski Osmanlıca gibi terimlerle ifade edilen tarihî dönemde tercüme ve telif pek çok eser kaleme alınmıştır. Bu eserler arasında Arapçadan Türkçeye yapılan dinî, tasavvufî konulardaki çevirilerin yanı sıra Farsça'dan yapılan Hoca Mesud'un *Süheyl ü Nevbahar*'ı, Şeyhî'nin *Hüsrev ü Şirin*'i, Şerîfî'nin *Şehname Çevirisi* gibi birçok edebî eser bulunmaktadır. Söz konusu eserler oldukça sade bir dille yazılmış olsalar da Arapça, Farsça alıntı ögeler eserlerin söz varlığının bir bölümünü oluşturmaktadır. Eserlerin söz varlığındaki alıntı ögeler, deyimler ve birleşik şekiller, Türkçede kullanılış biçimleri ve dile yerleşme sürecinde geçirdikleri ses ve anlam değişikliklerini göstermesi bakımından Türk dili tarihi açısından oldukça önem taşımaktadır. Bu çalışmada zengin bir söz varlığı ihtiva eden *Manzum Şehnâme Çevirisi*ndeki eş anlamlı deyimler konu edilerek örnekler verilip bazı değerlendirmeler yapılacaktır.

Eserdeki eş anlamlı deyimlerden örnek vermeden önce deyimler ve eş anlamlılık terimlerinden kısaca bahsetmek yerinde olacaktır. Deyim *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*'nde "Çekici bir anlatım özelliği taşıyan, genellikle gerçek anlamından ayrı bir anlamı bulunan kalıplaşmış kelime öbeği." (Topaloğlu: 1989, 55) olarak tanımlanmıştır. Doğan Aksan ise deyim terimini "Belli bir kavramı, belli bir duyguyu ya da durumu dile getirmek için birden çok sözcüğün bir arada, seyrek olarak da tek bir sözcüğün yan anlamında kullanılmasıyla oluşan sözdür." şeklinde açıklamaktadır. (Aksan: 1982, C.3, 37). Bir dilin söz varlığı içinde deyimler dil tarihine ışık tutmakta, yüzyıllar boyunca ortaya çıkan ses, biçim, söz dizimi ve anlam değişikliklerini ve diller arasındaki ilişkileri göstermesi bakımından da önem taşımaktadır. (Aksan: 1996, 11) Deyimler aynı zamanda toplumun anlatım gücünü, benzetmeye, nükteye olan eğilimini ortaya koyan önemli öğelerdir. Kimi zaman yüzyıllar boyunca hiç değişmeden, kimi zaman sözcüklerinde yenilenmelerle yaşamaktadır (Aksan: 1996, 31).

Eş anlamlılık terimi ise anlam biliminde üzerinde tartışılan konularından biri olup çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde değerlendirilmektedir. Zeynep Korkmaz, ‘Anlamları aynı veya birbirine yakın olan kelimeler.’ olarak tanımladığı eş anlamlılığın tıpa tıp denklik anlamında çok az kelimedede var olduğunu belirterek kelimeler arasındaki sosyal ve dil merkezli farklılıklara değinmiş ve bu kelimelerin birbirlerine yaklaştığından bahsetmiştir. Eş anlamlılığın dilin kendi kelimeleri (bıkmak, bezmek, usanmak) arasında olabileceği gibi alıntı kelimelerden (göz, çeşm, ayn) kaynaklı bir durum olabileceğini vurgulamıştır (1992: 55-56). Ahmet Topaloğlu *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*’nde şu açıklamaları yapmıştır: “İki veya daha çok kelimenin aynı anlama gelmesi, ayrı kelimelerin aynı anlamı belirtmesi. Örneğin *darılmak, küsmek, incinmek, gücenmek, kırılmak* eş anlamlılık gösteren kelimeler olarak kabul edilir. Ancak günümüzde dilcilerin çoğu, birden fazla kelimenin aynı anlama gelemeyeceğini, eş anlamlı gibi görülen kelimeler arasında sadece yakın anlamlılığın söz konusu olduğunu ileri sürmektedirler. Eş anlamlılık bir dilin kendi kelimeleriyle olabileceği gibi o dilin kelimeleriyle alıntı kelimeler arasında da olabilir. Birçok alıntı kelimenin bulunduğu Türkçede eş anlamlılığın bu ikinci şekline çok rastlanır.” diyerek *dilemek, istemek Ar. talep etmek, Far. arzu etmek; öfkelenmek, Ar. hiddetlenmek* örneklerini vermiştir (Topaloğlu: 1989, 67).

### **Diyarbakırlı Şerîfi’nin Manzum Şehnâme Çevirisinde Eş Anlamlı Deyimler**

İranlıların meşhur destanı *Şehnâme*’nin Türkçeye yapılan tek manzum çevirisi Diyarbakırlı Şerîfi’ye aittir. Birçok nüshası bulunan eserin müellif hattı nüshası Topkapı sarayı Müzesi Kütüphanesi’nde (Hazine 1519) kayıtlı olup 1170 varaktır ve 56506 beyittir. Eser üzerinde yapılan iki doktora çalışması birleştirilerek bazı ilâve ve değişikliklerle Türk Dil Kurumu tarafından IV cilt olarak yayımlanmıştır.\* Eserin IV. Cildi metin sözlüğü olarak hazırlanmıştır. Çok güzel bir Türkçe ile kaleme alınmış olan eser deyimler ve atasözleri bakımından zengin bir söz varlığına sahiptir. Sözlükte toplam 6818 madde başı olup deyimler ve birleşik şekillerin toplamı ise 5834’tür.\*\* Döneminin en hacimli eserlerinden olan *Şehnâme Çevirisi*’ndeki deyimler incelendiğinde eş veya yakın anlamlı olarak değerlendirilebilecek pek çok deyim bulunmaktadır. Bu çalışmada eserden yalnız eş anlamlı deyimler ele alınıp kuruluşlarına göre iki ana başlık altında sınıflandırılarak bazı örnekler verilecektir:

**1.** İki veya daha fazla unsuru Türkçe olan eş anlamlı deyimler. **2.** Türkçe sözcüklerle alıntı öğelerin (Ar. Far.) birleşmesinden oluşan eş anlamlı deyimler. *Manzum Şehnâme Çevirisi* üzerinde yapılan çalışma sonucunda Eski Anadolu Türkçesinin ses ve şekil özelliklerini taşımasının yanı sıra zengin Türkçe söz varlığını da ihtiva ettiği görülmektedir. Türkçe deyimler alıntı sözcüklerle kurulan deyimlerden oldukça fazladır. Çeviri bir eser olmasına rağmen müellif eserde çok güzel bir Türkçe kullanmıştır. Türkçe öğelerle kurulan deyimlere bakıldığında *Divânu Lugâti’t-Türk*’ten itibaren kullanılan bazı kelimelerin Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait deyimler ve birleşik şekillerde kullanılmaya devam ettiği, bir kısmının da bazı değişikliklerle günümüzde kullanıldığı görülmektedir. Bu konuda eserden şu örnekler verilebilir:

#### **1.İki/veya daha fazla unsuru Türkçe olan eş anlamlı deyimler:**

Kaygu çekmek (25091), kaygu yimek (15438): Üzülmek, endişe etmek.

Eski Türkçede (kadgu> kaygu> kaygı) *kaygı* kelimesi *Divânu Lugâti’t-Türk*’te “üzüntü, kaygı, gam, hüzn” anlamlarında olup *kadgulanmak, kadgurmak* türevleri vardır (Ercilasun: 2020, 675). *Manzum Şehnâme Çevirisi*’nde *çekmek* ve *yimek* fiilleriyle “üzülmek, endişelenmek” anlamında *kaygu çekmek* ve *kaygu yimek* deyimleri eş anlamlı olarak kullanılmıştır. Ömer Asım Aksoy *Deyimler Sözlüğü*’nde *kaygu çekmek/ yimek* deyimleri yoktur. Aynı anlamda *gam çekmek* deyiminin “tasalanmak, üzülmek” anlamında kullanıldığı görülmektedir. Olumsuz şekli *gam yememek* de vardır. (1984, 660). *Güncel Türkçe Sözlük*’te *kaygı çekmek* “kaygılanmak” anlamındadır (GTS, 2023).

*Şehnâme Çevirisi*’nden şu beyitler örnek verilebilir:

*İçinde çaylar olup çağlar su / Sudan çekmez olar bir lahza kaygu* (25091)

*Yimez kaygu ger ölürsem gamından / Devâ itmez visâli merheminden* (15438)

*Ödi sıdımak* (12317), *ödi sınımak* (39215), *ödi uçmak* (8817), *ödi yarılmak* (6811): Çok korkmak anlamında eş anlamlı deyimlerdir.

Aynı şekilde *ödini sıdurmak* (8904), *ödini sindurmak* (23759), *ödini uçurmak* (10740), *ödini yarmak* (10120) deyimleri de “Çok korkutmak, ödünü patlatmak.” anlamlarında kullanılmıştır. *Sınmak* fiili *Divânü Lugâti't-Türk*'te “kırılmak” anlamında mevcuttur. *Öd* sözcüğü ise Eski Türkçeden itibaren bilinen bir sözcük olup “Karacığer tarafından salgılanan yeşil, sarı renkte acı sıvı, safra.” anlamındadır. (GTS, 2023) *Sımak*, *sındurmak*, *uçurmak*, *yarmak* fiilleriyle birlikte “çok korkutmak” anlamında eş anlamlı deyimler oluşturmuştur. *Manzum Şehnâme Çevirisi*'nden şu beyitler örnek gösterilebilir:

*Didi ödün sıdar işitsen adum / İkinci cânun almakdur murâdum* (12317)

*Yanar oda kim olısar berâber /Eger kuş dahı görse ödi uçar* (8817)

*Eli-le tutar arslanı dirile/ Adını işiden ödi yarıla* (6811)

*Yeni Tarama Sözlüğü*'nde *ödi uçmak/ ödini uçurmak* deyimleri bulunmamaktadır. Ömer Asım Aksoy *Deyimler Sözlüğü*'nde ise *ödünü patlatmak/kopmak* şekliyle kullanılmaya devam ettiği görülmektedir (1984, 837). Aynı şekilde *ödünü koparmak/ ödünü patlatmak* biçimleri de vardır.

Eski Türkçe döneminden itibaren kullanılan ve “akıl, zihin” anlamına gelen *ög* sözcüğü Eski Anadolu Türkçesinde de yaygın olarak kullanılmış sözcüklerden biridir. *Şehnâme Çevirisi*'nde *ögini dirmek* (9108) “aklına başına toplamak” anlamıyla, yine Türkçe *us* “akıl” sözcüğü *ussunu dirmek* (29802) deyiminde “aklına başına toplamak” anlamında kullanılmıştır. Aynı şekilde eserde *aklını dirmek* (14298), *aklını dişürmek* (660) / *divşürmek* (10755), *aklını başına dirmek* (11364) / *aklını başına dişürmek* (11984) deyimlerinin de aynı anlamda *ögini dirmek*, *ussunu dirmek* deyimleri ile birlikte kullanıldığı görülmektedir. *Ög* sözcüğü günümüzde yerini Ar. *akıl* kelimesine bırakmıştır; *us* sözcüğü ise bugün *uslu* “akıllı, uslu” türevi ile yaşamaya devam etmektedir. Verilen örneklerde de görüleceği üzere akıl ile kurulan deyimler daha fazladır. Eski Anadolu Türkçesi dönemi sonlarından itibaren *akıl* kelimesinin yavaş yavaş *ög* ve *us* kelimelerinin yerini almaya başladığı söylenilebilir.

*Ögini dirmek: Sokar koynına Sîmurgun yünini / Anı gören kaçan direr ögini* (9108)

*Ussunu dirmek: Dimâgun tohdur uş hây u hûdan / Dişür ussunı geç bu ârzûdan* (29802).

*Yeni Tarama Sözlüğü*nde *ussunu dirmek* deyimini yoktur.

*Aklı dirmek: Yukaru kaldurup indürdi yire / Amân virmedi kim aklı dire* (14298)

*Aklı dişürmek: Şehâ gel aklunı başa dişürgil /Bir iş kim idisersin anı görgil* (11984)

*Aklı divşürmek: Didi çûbân ki divşür aklunı hey /Kişiye lâfı çoğ urmak degül key* (10755)

Ömer Asım Aksoy *Deyimler Sözlüğü*'nde *aklını başına almak /toplamak/ devşirmek* şekliyle kullanıldığı görülmektedir (Aksoy: 1984, 4569).

*Akıl* sözcüğü eserde çeşitli anlamlarla birçok deyimde kullanılmıştır: *Aklı bağı çizilmek* (32517), *aklı bağı şeşilmek* (29917) “düşünemez duruma gelmek”.

*Aklı bâda varmak* (46058), *aklı gitmek* (3927), *aklı bağı boşanmak* (55411), *aklı meftûn olmak* (12768): *Şaşırarak*, *hayrete düşmek*.

*Aklı aldurmak* (13294), *aklını göçürmek* (1182): *Aklı almak*, *korkutmak* anlamlarıdır.

Aşağıda *Manzum Şehnâme Çevirisi*'nden bu guruptaki eş anlamlı deyimlerin bazı örnekleri eserdeki beyit numaraları ile birlikte alfabetik olarak verilmiştir:

**A.** *Ad çıkarmak* (30589), *ad kazanmak* (53257): *Ün kazanmak*. Ömer Asım Aksoy *Deyimler Sözlüğü*'nde *ad almak* “ün kazanmak, iyi olarak tanınmak” anlamındadır (Aksoy: 1984, 434).

*Ad urmak/ ad vurmak* (10162/ 36267), *ad komak*, *ad koymak* (8322/ 43457): *Ad vermek*.

*Ayak götürmek* (13117), *ayak kaldurmak* (54514): *Çekilip gitmek*, *ayak çekmek*.

*Ayak tağıtmak* (37595), *ayaktan düşmek* (3866): *Gücünü kuvvetini kaybetmek*, *kuvvetten düşmek*.

*Ayağını kilimine göre uzatmak* (48530), *ayağı kilimince olmak* (48529): *Şartlara uygun davranmak*.

**B.** *Barmağını dişlemek* (29516), *barmağını diş urmak* (30555), *barmağını ısırarak* (5290): *Hayret etmek*, *şaşırmak*.

Baş çekmek (11008), baş çevürmek (34061), baş döndermek (52131), baş kaldırmak (6108), baş kaytarmak (2521), başını kaytarmak: İtaat etmemek, baş çekmek.

Başa çıkmak (3877), başa çıkışmak (47139), başa varmak (9182): Gücü yetmek, başa çıkmak. Ömer Asım Aksoy *Deyimler Sözlüğü*'nde *başa çıkmak* "gücü yetmek, gücünün daha üstün olduğunu göstermek" anlamı verilerek *baş edememek* deyimine gönderme yapılmıştır. (Aksoy: 1984, 507).

Baş oynamak (7683), başdan geçmek (38329), başından el yumak 833627), başıla can oynamak (51165): Canından vazgeçmek, hayatını feda etmek.

Benzi alınmak (33574), benzi uçmak (43069), benzini uçurmak (8244): Rengi sararmak, yüzünün rengi solmak. Ömer Asım Aksoy *Deyimler Sözlüğü*'nde *benzi atmak/benzi uçmak/beti benzi kalmamak* şekilleriyle "Korkudan, heyecanda ansızın benzi sararmak" anlamıyla kullanıldığı görülmektedir (Aksoy: 1984, 524).

Boyun dutmak/tutmak (23578), boyun eğmek (10473), boyun uzatmak (1852): İtaat etmek, rıza göstermek. *Boyun eğmek* ve *baş eğmek* şekilleriyle yaşamaktadır (Aksoy:1984, 548).

C. Cana irmek (51820), cana irişmek (43484), cana yitmek (53998), canı tudağa gelmek (35188), canına yitişmek (47996), canına yitmek (54769): Usanmak, canından bezmek.

Ç. Çöpe almamak (41607), çöpe satmak (3051), çöpe saymamak (6938): Önem vermemek, değer vermemek.

D. Dile almak (30860), dile gelmek (6387), dile getirmek (29710): Anmak, dile getirmek.

Dili bağlanmak (1918), dili tutulmak (1919): Konuşamaz hale gelmek. Bu deyim de *dili tutulmak* "korku, heyecan gibi nedenlerle söz söyleyemez olmak" anlamıyla kullanılmaktadır (Aksoy: 1984, 602).

Dilini çeynemek (5883), dilini tolaşdurmak (14261): Sözü ağzında gevelemek.

Dişini ışılatmak (52106), dişini ışıtmak 84774), dişini sırtmak (39361): Dişlerini göstererek gülmek.

E. El çekmek (32292), elini çekmek (33451), el ayak çekmek (10855), el yumak (5175), elini yumak (40618): Vazgeçmek, el çekmek. Bu deyimler de günümüzde *el çekmek* şeklinde "yapmakta olduğu bir işi artık yapamama durumuna geçmek, vazgeçmek, el etek çekmek" anlamıyla kullanılmaktadır (Aksoy: 1984, 627).

Göge çıkarmak (24513), göge uçurmak (33805): Övmek, yüceltmek. *Göklere çıkarmak /uçurmak* (birini) pek çok övmek, anlamıyla aynen kullanılmaktadır (Aksoy:1984, 670).

G. Gönül sıamak (51519), gönül yıkmak (3460): Gücendirmek.

Gönli bulanmak (38505), gönli oynamak (38499): Midesi bulanmak. Ömer Asım Aksoy *Deyimler Sözlüğü*'nde her iki şekilde de "kusacak gibi olmak, gönli bulanmak anlamıyla vardır (Aksoy 1984, 815). Eski Anadolu Türkçesi ve Osmanlı Türkçesi dönemi tıp metinlerinde *gönli bulanmak* deyimini tıp terimi olarak bu anlamıyla çok kullanılmaktadır. Gönlini gin tutmak (1596), gönlini hoş tutmak (54112): Rahat olmak.

Göz değmek (14525), gözi değmek (33854), göz tokunmak (44332): Nazar değmek. Bugün de *göz (nazar) değmek, göze gelmek* şekillerinde kullanılmaktadır (Aksoy: 1984, 678). Düzenli giden bir işin bozulmaması için "nazar değmesin", "şeytan kulağına kurşun" gibi ifadeler de vardır (Aksoy: 1984, 894).

Gözinden bırakmak (44886), gözinden koymak (53624): Bırakmak, terketmek.

İ. İz azıtmak (12467), izini azıtmak (53870): Yolunu kaybetmek.

İzini basmak (55357), izini izlemek (12458): İzi sıra gitmek, takip etmek.

K. Kan ağlamak (21484) kan yıglamak (48827), kan yudunmak (10659), kan yutmak (15344): Büyük bir üzüntü, sıkıntı içinde olmak. *Kan ağlamak* deyimini "Bir afetten, bir sıkıntıdan, büyük üzüntü duyup çok yakınmak." anlamında kullanılmaya devam etmektedir (Aksoy 1984, 761).

Kaygu çekmek (25091), kaygu yimek (15438): Üzülmek, endişe etmek.

Keleci açmak (33739), kelecı itmek (37749): Konuşmak, söyleşmek, söz açmak.

Kendüzine varmak (21145), kendini dişürmek (49305) / dişürmek (54705): Kendine gelmek.

Kulak bırakmak (49087), kulak depretmek (11213), kulak tutmak (1040), kulak urmak (4070), kulak vurmak (17365): Dinlemek. Bu deyimlerden *kulak tutmak* ve *kulak vermek* şekilleri kullanılmaya devam etmektedir. (Aksoy: 1984, 795).

O. Ocaga tütüzdürmek (4706), oda urmak (1840), oda vurmak (18963): Yakmak, ateşe vermek.

Ocağına su koymak (17870), ocağını suya virmek (3508) “Bir kimsenin evini barkını dağıtmak.” Bugün aynı anlamda olan ocağına incir dikmek, ocağına darı ekme şekilleri kullanılmaktadır (Aksoy: 1984, 829).

Ö. Ödi sıdmak (12317), ödi sınımak (39215), ödi uçmak (8817), ödi yarılmak (6811): Çok korkmak. Ödini sıdurmak (8904), ödini sındurmak (23759), ödini uçurmak (10740), ödini yarmak (10120): Çok korkutmak, ödünü patlatmak.

S. Söz açmak (17060), söze ağız açmak (31413) söze gelmek (214), söze girmek (31305), söze girişmek (46857) söze kapu açmak (9614): Konuşmaya başlamak.

Sözi geçmek (2475), sözi iki olmamak (46293), sözi yürüme (51990): Sözü dinlenmek, hükmü geçmek.

Y. Yağmaya tutmak (7892), yağmaya virmek (36511): Yağmalamak.

Yasağa çekmek (48357), yasağa ırgürmek (1396), yasağa yitürmek (55518): Cezaya çarptırmak.

Yile gitmek (34068), yile varmak (18867), yile virmek (6075): Heba olmak.

Yol tutmak (1960), yola düşmek (1722): Yola çıkmak.

Yüreği ditremek (21491), yüreği oynamak (10679), yüreği yarılmak (12309): Sinirden, heyecandan kalbi çarpmak. Bu deyimlerden *yüreği oynamak* şekli “birden heyecanlanmak” anlamıyla kullanılmakta olup *yüreği çarpmak*, *yüreği hop etmek*, *yüreği kalkmak* şekilleri de vardır (Aksoy: 1984, 955).

Yüz çevürmek (45), yüz döndürmek (6246), yüz döndermek (18083), yüz kaytarmak (4272): Vazgeçmek, geri dönmek.

Yüzüne getürmek (43213), yüzüne vurmak (67): Ayıplamak, suçunu yüzüne vurmak. *Yüzüne vurmak / çarpmak* şekilleriyle kullanılmaktadır (Aksoy 1984: 960).

Yüz aklığı (49238), yüzi suyu (51944): Şeref, haysiyet, itibar.

Deyimler açısından diller arasındaki yakınlıkların, eşliklerin bir bölümünün de çevirmelerden kaynaklandığını belirten Doğan Aksan, bir dildeki deyimlerin başka dillere çevrilerek yayıldığını da ifade etmektedir. Bu durumun Türkçeye Farsça gibi kültür akrabalığıyla birbirine çok yaklaşmış, önemli ilişkiler kurmuş dillerde de özellikle göze çarptığını belirterek *yüz suyu dökmek*, *gam yemek* örneklerini vermektedir (Aksan, 1982, 39). İbrahim Olgun ise Türkçe ve Farsça deyimler arasındaki bu türden eşlikleri belirttiği yazısında deyimlerden birçok örnek vermiştir.\* Bu konuda Manzum *Şehnâme Çevirisi*’nde çeşitli deyimler vardır. Çeviri yoluyla dile yerleşen bu şekiller ise ayrı bir çalışma konusudur.

## 2. Türkçe sözcüklerle alıntı öğelerin (Ar. Far.) birleşmesinden oluşan eş anlamlı deyimler:

Türkçe sözcüklerle alıntı (Ar. Far.) sözcüklerden oluşan deyimlerin eserde birçok örneği bulunmaktadır: Arapça’dan dilimize geçmiş olan *kayd* sözcüğü eserde “Ayağa vurulan zincir, bağ” anlamının yanı sıra “endişe kaygı” anlamıyla da kullanılmıştır (20087). Türkçe *kayurmak*, *yimek*, *düşmek* fiilleriyle birlikte deyim kullanılışları da vardır:

Kaydını kayurmak (28533) /kaydını yimek (835553) / kayda düşmek (44264): Kaygısını çekmek, tasasını çekmek, telaşlanmak.

*Revân oldı oradan şâh sayda / Bu yana düşdi kasrun issi kayda* (44264).

*Didi sana ne oldu işlemediün / Neye geldün işün kaydın yimedün* (35553). Bu beyitte *kaydını yimek* “görevini yerine getirmek” anlamında kullanılmıştır. *Yeni Tarama Sözlüğü*’nde *kaydını yimek* deyimini “kaygısını çekmek, ilgi göstermek” anlamında vermiştir (131).

*Didi bu söz ki sen didün buyurdun / Senün öz başınun kaydın kayurdun* (28533).

*Kaydını kayurmak* deyimine *Yeni Tarama Sözlüğü*’nde “idam etmek” anlamı da verilmiş; Arapça *kayd* sözcüğü ise “düşünce, endişe, emel, arzu; iş güç anlamındadır (1983, 131) şeklinde açıklanmıştır.

Bağrını çâk eylemek (1662) / bağrını çâk itmek (1750), bağrını hûn itmek (1952) / bağrını kan itmek (2186): Müteessir etmek, bağrını parçalamak. Bu deyimlerde *çâk* kelimesi “yırtık, yarık” anlamında Farsça isim olup eylemek yardımcı fiili ile *bağrını çâk eylemek*, *bağrını çâk itmek* şekillerinde kullanılmıştır. Kelimenin eserde ayrıca *ödi çâk olmak*, *ödini çâk eylemek*, *zehresini çâk eylemek/ itmek/ kılmak* şekillerinde kullanılışları da vardır.\*\*

*Eri derdi ider bir yana gam-nâk / Ogul korhusu eyler bağrını çâk* (1662).

*Bu yana dinle ol Dahhâk-i nâ-pâk / Firidun derdi itmiş bağrını çâk* (1750).

\*Ayrıntılı bilgi için bkz. İbrahim Olgun: (1972) “Farsça ve Türkçe Atasözleri ve Deyimler Üzerine” Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten 1972, 153-172.

\*\*Ayrıntılı bilgi için bkz. Şerifi Şehnâme Çevirisi: Hz. Zuhal Kültürel-Beyreli Latif 1999, C.IV, s. 2091.

Bağrını hûn itmek (1952) / bağrını kan itmek (2186) deyimlerinde ise Farsça *hûn* “kan” ismi Türkçe *bağır* ismi ve *itmek* yardımcı fiiliyle “eziyet vermek, acı çektirmek” anlamında deyim oluşturmuş, eserde aynı anlamda *bağrını kan etmek* (2186), deymi de kullanılmıştır.

*Söz* ile oluşmuş *söze bâb açmak* (45468), *söze bünyâd etmek* (50617), *söze kadem urmak* (49808), *söze feth-i bâb etmek*: *Söze ağız açmak, konuşmaya başlamak.*” anlamlarında kullanılmış deyimlerdir.

*Söze bir yanadan da açdı bâbı / Ele aldı bu kez bâb-ı itâbı* (45468).

*Bunu didi pes oturdu Ferâhzâd/ Biri dahı ider pes söze bünyâd* (50617).

*Söze bâb açmak* deyiminin yanı sıra *bâb* kelimesinin Türkçe çevirisiyle *söze kapu açmak* deymi de vardır (9614). Eserde Türkçe sözcüklerle kurulmuş *söze geçmek* (18721), *söze gelmek* (214), *söze girmek* (31305), *söze girişmek* (46857) deyimlerinin de eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir.

*Serden çıkarmak* (12500), *serden geçürmek* (354): Canından etmek, öldürmek. Deyimlerinde ise Farsça *ser* “baş” sözcüğü ile Türkçe *çıkarmak*, *geçürmek* fiilleriyle “canından etmek” anlamıyla kullanılmıştır.

*Niçe serverleri serden çıkaram / Niçe yürekleri hançerle yaram* (12500)

*Adûsın hançeri serden geçürür / Hizebr-i çarhı çenberden geçürür* (354)

Bu açıklamaların dışında *Manzum Şehnâme Çevirisi*’nde bu gurupta incelenilen eş anlamlı deyimlerden bazı örnekler aşağıda eserdeki beyit numaraları ile birlikte alfabetik olarak verilmiştir:

**A.** Aklı bağı çizilmek (32517), aklı bağı şeşilmek (29917): Düşünemez duruma gelmek.

Aklı bâda varmak (46058), aklı gitmek (3927), aklı bağı boşanmak (55411), aklı meftûn olmak (12768): Şaşırarak, hayrete düşmek.

Aklını aldurmak (13294), aklını göçürmek (1182): Aklını almak, korkutmak.

Ağzının âbı akmak (55653), ağzının suyu akmak (38455): Hayran olmak, imrenmek.

**B.** Bağrını çâk eylemek (1662), bağrını çâk itmek (1750), bağrını hûn itmek (1952), bağrını kan itmek (2186): Müteessir etmek, bağrını parçalamak.

Bahtı ağarmak (23254), bahtı açılmak (33446): Talihi açılmak.

Bende bırakmak (11237), bende çekmek (874), bende düşürmek (19984), bende salmak (11204): Esir etmek, bağlamak.

Bende çekilmek (11255), bende düşmek (10784): Esir olmak.

**C.** Cana irmek (51820), cana irişmek (43484), cana yitmek (53998), canı tudağa gelmek (35188), canına yitişmek (47996), canına yitmek (54769), canından bîzâr olmak (48153): Usanmak, canından bezmek.

**D.** Divi başına ağmak (27683), divi başına çıkmak (19973): Öfkelenmek, deliye dönmek.

**F.** Fikre getürmek (46807), fikre varmak (49864), fikrinde kalmak (1619), fikrini uzatmak (32891), fikrini yimek (44076): Düşünmek.

**G.** Gam tutmak (34744), gam yimek (840): Gam çekmek, üzülmek.

**H.** Hisâba alınmamak (38544), hisâba gelmemek (31538), hisâba sığışmamak (37141), hisâba sığmamak (1967): Sayılamayacak kadar çok olmak.

**İ.** İbret almak (29268), ibret tutmak (447): Ders almak, ibret almak.

**K.** Kaydını kayurmak (28533), kaydını yimek (835553): Kaygısını çekmek, tasasını çekmek.

Kin bağlamak (25960), kine bağlamak 39015), kine tutmak (20985): Kin beslemek.

**S.** Serden çıkarmak (12500), serden geçürmek (354): Canından etmek, öldürmek.

*Söze bâb açmak* (45468), *söze bünyâd etmek* (50617), *söze kadem urmak* (49808): Konuşmaya başlamak.

**Ö.** Ömürden mahrum itmek (4240), ömrünün tumarını ketm itmek (8317): Hayatına son vermek, defterini dürmek.

## SONUÇ

Belli bir kavramı, belli bir duyguyu ya da durumu dile getirmek için birden çok sözcüğün bir arada, seyrek olarak da tek bir sözcüğün yan anlamında kullanılmasıyla oluşan söz olarak tanımlanan deyimler bir dilin söz varlığında anlatım yollarını ve o dili konuşan toplumun geçmişini, yaşam biçimini ortaya koyan öğelerdir. Aynı zamanda dil tarihine ışık tutmakta ve diller arasındaki ilişkileri göstermesi bakımından da önem taşımaktadır. Türkçenin kendi söz varlığı ile kurulmuş deyimlerinin yanı sıra Türkçe ve alıntı sözcüklerle kurulmuş deyimlerin de Türk dilinin çeşitli dönemlerinde kullanıldığı görülmektedir.

Aynı dönemde aynı eserde bazı sözcük değişiklikleriyle kullanılan ve eş anlamlı kabul edilen deyimler incelendiğinde ise Türk dilinin en eski ürünlerinden itibaren kullanımda olduğu ve çoğunluğunun şekil ve anlam yönünden az çok değişikliklerle yaşamaya devam ettiği görülür. Bu çalışmaya konu olan *Şerifi'nin Manzum Şehnâme Çevirisi* Farsça'dan Türkçe'ye çeviri bir eser olup Türkçe söz varlığı bakımından oldukça zengindir. Bu bildiride eserdeki deyimlerden yalnız eş anlamlı deyimler ele alınmış ve iki ana başlık altında değerlendirilmiştir. *Şehnâme Çevirisi*'ndeki eş anlamlı deyimler konusunda yapılan bu çalışma sonucunda *XIII. Yüzyıldan Günümüze Tanıklarıyla Tarama Sözlüğü*'nde bulunmayan birçok deyim olduğu görülmüştür.

Bu deyimlerden şu örnekler verilebilir: *Ayak kaldurmak, ayak tağıtmak, ayağını kilimine göre uzatmak, ayağı kilimince olmak, baş kaytarmak/ başını kaytarmak, baş döndermek, baş kaldurmak, benzi uçmak/ benzini uçurmak, boyun uzatmak, dili tutulmak, dilini tolaşdurmak, el ayak çekmek, gönül simak, gönli oynamak, gönlini gin tutmak, gönlini hoş tutmak, göz tokunmak, kan ağlamak/kan yağlamak, kaygu çekmek, kelecı açmak, kendini dişürmek/ dişürmek, kulak bırakmak, kulak depretmek, kulak tutmak, ocağına su koymak, ocağını suya virmek, ödi uçmak, yağmaya tutmak/ yağmaya virmek, yasağa irgürmek, yüz çevürmek/ yüz kaytarmak.*

Sonuç olarak *Manzum Şehnâme Çevirisi* Türk dilinin tarihi sözlüğü konusunda yapılacak çalışmalara büyük katkı sağlayabilecek döneminin en hacimli eserlerinden biridir ve zengin Türkçe söz varlığına sahiptir.

## KAYNAKLAR

AKSAN, Doğan (1975) "Eş anlamlılık Sorunu ve Türk Yazı Dilinin Saptanmasında Eş Anlamlılardan Yararlanma", *I. Türk Dili Kurultayına Sunulan Bilimsel Bildiriler 1972*).

AKSAN, Doğan (1982) *Her Yönüyle Dil*, Ankara, 3.C. Ankara.

AKSAN, Doğan (1996) *Türkçenin Söz Varlığı*, Ankara.

AKSOY, Ömer Asım (1969) *Bölge Ağızlarında Atasözleri ve Deyimler*, 2 C. Ankara.

AKSOY, Ömer Asım (1971) *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*, 3 C., Ankara.

KORKMAZ, Zeynep (1992) *Gramer Terimleri Sözlüğü*, Ankara.

OLGUN, İbrahim, (1972) "Farsça ve Türkçe Atasözleri ve Deyimler Üzerine" *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten 1972*, 153-172.

SARI, Mustafa (2011), "Türkiye Türkçesinde Eş Anlamlılık ile İlgili Bazı Sorunlar", *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/1. Şerifi Şehnâme Çevirisi*, haz: KÜLTÜREL Zuhâl-Latif BEYRELİ (1999) I-IV C. Ankara.

TOPALOĞLU, Ahmet (1989) *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*, İstanbul.

*Yeni Tarama Sözlüğü* (1983) Türk Dil Kurumu, Ankara.



## SONUÇ BİLDİRGESİ

XVIII. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı; İhsan Doğramacı Erbil Vakfı Başkanlığı ile Kosova Priştine Üniversitesi tarafından düzenlenen, T.C. Priştine Büyükelçiliği, TİKA Başkanlığı ve Yunus Emre Enstitüsünün destekleriyle Kosova'nın başkenti Priştine'de 25-28 Eylül 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Kurultay'a 92 bildiri gönderilmiş, 72 bildiri kabul edilmiş ve 46 bildiri sunulmuştur.

Cumhuriyetimizin kuruluşunun 100. yılına denk gelmesi Kurultay'a ayrı bir anlam katmıştır. Türkiye'den gelen ve Kosova'da Türklük bilimi alanında çalışan bilim insanları katılmıştır. Kurultayda Türk dili, tarihi, dil politikaları, dil öğretimi, terim sorunları, Türk lehçeleri ve edebiyatı, Türkçenin öğretimi, dilbilimi, dil bilgisi konularında özgün bildiriler sunulmuş ve tartışılmıştır.

Dilimizin öz kaynaklarına yönelmesini sağlayan Mustafa Kemal Atatürk'ün saygı ve minnetle anıldığı kurultayda Dil Bayramı'mızın 91. yılı kutlanmıştır.

Kurultay'ın Kosova'da düzenlenmesi, Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultaylarının tarihinde ayrı bir önem taşımaktadır. Kosova'da yaşayan Türklerin dillerini koruma çabaları, bu konuda verilen destek, üniversitede Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nün bulunması, gençlerin Türk dilini öğrenme istekleri ve ilgileri sevindiricidir. Bilindiği üzere Türkçenin konuşulduğu bazı ülkelerin üniversitelerinde Türkçe bölümleri bulunmamakta veya farklı birimler içinde hizmet vermektedir. Bunların müstakil bölümler hâline getirilmesi sağlanmalıdır. Priştine Üniversitesindeki uygulama da örnek teşkil etmelidir.

Türkiye'nin Türkiye dışındaki Türkoloji bölümlerine destek vermesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Üniversitelerde mesleki ve akademik Türkçe derslerinin koyulmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Gelecek yıl kurultayın Makedonya, Kazakistan ve Özbekistan gibi Türklerin yoğun olduğu ülkelerde yapılması teklif edilmiştir. Kurultayın düzenlenmesinde paydaş kurum ve kuruluşlara, katılımlarıyla şeref veren devlet adamlarına, özellikle kurultayın hayata geçirilmesine katkı sağlayan ve bilgilerini paylaşan bilim insanlarına teşekkür ederiz. Bu vesileyle Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk ve kurultayın en büyük destekçisi Prof. Dr. İhsan Doğramacı'yı minnet, şükran ve rahmetle anıyoruz.

Başkan: Prof. Dr. Âbide Doğan

Eş Başkan: Prof. Dr. Naciye Yıldız