SCHRIFTEN ZUR SPRACHE UND LITERATUR VIII



Herausgeber:
Tahir Balcı
Ali Osman Öztürk
Munise Aksöz

çizgi KİTABEVİ | e-Kitap

SCHRIFTEN ZUR SPRACHE UND LITERATUR VIII

DİL VE EDEBİYAT YAZILARI VIII

HERAUSGEBER

Prof. Dr. Tahir Balcı
Prof. Dr. Ali Osman Öztürk
Prof. Dr. Munise Aksöz

ÇİZGİ KİTABEVİ

Çizgi Kitabevi Yayınları (e-kitap)

©Çizgi Kitabevi
Haziran 2024

ISBN: 978-625-396-289-0
Yayıncı Sertifika No: 52493

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
- Cataloging in Publication Data (CIP) -
BALCI, Tahir | ÖZTÜRK, Ali Osman | AKSÖZ, Munise
SCHRIFTEN ZUR SPRACHE UND LITERATUR VIII
DİL VE EDEBİYAT YAZILARI VIII

Yayına Hazırlık: Çizgi Kitabevi Yayınları
Tel: 0332 353 62 65- 66

ÇİZGİ KİTABEVİ

Sahibiata Mah. | Alemdar Mah.
M. Muzaffer Cad. No:41/1 | Çatalçeşme Sk. No:42/2
Meram/**Konya** | Cağaloğlu/**İstanbul**
(0332) 353 62 65 - 66 | (0212) 514 82 93

www.cizgikitabevi.com
/ cizgikitabevi

INHALTSVERZEICHNIS

MARIA ZUR KETTEN“: EIN WALLFAHRTSLIED DES 18. JAHRHUNDERTS VON EINEM CHRISTLICHEN JÜNGLING, DER OSMANISCHER GEFANGENSCHAFT ENTKAM
OttO HOLZAPFEL / Ali Osman ÖZTÜRK 1

GÜNTER KUNERT'E DAİR
Fatih TEPEBAŞILI 11

WEIMAR DÖNEMI EDEBIYATINDA FEMINIST BIR IDEAL OLARAK *YENI KADIN*: VICKI BAUM'UM *BIR ZAMANLAR VIYANA'DA* ROMANI
Cihan TUNCER.....19

MEHCER EDEBİYATINDAN "KIRIK KANATLAR" ESERİNİN AŞK VE GÖÇ EKSENİNDE KARAKTER ANALİZİ
Mervenur CANLI / Mehmet Veysi BABAYİĞİT 31

HANGİSİ DAHA ZORDUR: KAPLANIN SIRTINA BİNMEK Mİ YOKSA KAPLANIN SIRTINDAN İNMEK Mİ? ZÜLFÜ LİVANELİ: "KAPLANIN SIRTINDA"
Merve KARABULUT 37

ATASÖZLERİNDE ABARTMA VE DEĞER KÜÇÜLTME
Tahir BALCI.....49

FERİT EDGÜ'NÜN "İŞTE DENİZ, MARİA" KİTABININ BİÇEM ÇÖZÜMLEMESİ. "ÇOK KISA ÖYKÜLER: ŞAŞILACAK BİR ŞEY"
Munise AKSÖZ.....58

ALMAN VE TÜRK ALFABESİ
Dursun ZENGİN.....70

ALMANCA VE TÜRKÇEDE ŞAHIS ZAMİRLERİNİN KULLANIMI, ÇEKİMLERİ, BİÇİMBİLİMSEL VE SÖZDİZİMSEL ÖZELLİKLERİ
Dursun ZENGIN.....78

ZUFÄLLIGE ÄHNLICHKEITEN: EINE BEGRIFFSBESTIMMUNG
Tahir BALCI.....85

GÖRSEL, SEMBOLİK VE SÖZSEL İŞARET SİSTEMLERİ OLARAK EV EŞYALARI, GİYSİLER VE GÜNLÜK DİL: GÖSTERGEBİLİM BAĞLAMINDA ANLAMIN DİNAMİKLERİ
İlknur SUZAN / Mehmet Veysi BABAYİĞİT.....90

UNLEASHING SELF-RELIANCE: THE IMPACT OF EBA ON EFL LEARNERS' AUTONOMY LEVELS
Şerife SERİN / Cemile DOĞAN 102

KRITERIEN FÜR FREMDSPRACHENUNTERRICHTLICHE LEHRWERKE
Serap ÇERÇİ 111

MENSCHEN A1. YABANCI DİL OLARAK ALMANCA DERS KİTABINDA YANMETİNLER (PARATEXTE)
Munise AKSÖZ..... 123

YABANCI UYRUKLU ÇOCUKLARA ANA DİLİ ÖĞRETİMİ
Mustafa ÇAKIR..... 138

ADIYAMAN'DAKİ ÜÇ YAŞ ALTI BEBEK VE ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK (AKADEMİK DİL) BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ. (KENTSEL YOKSULLUKTAN ÇIKIŞIN ANAHTARI)
Orhan HANBAY 143

ÇOCUKLARDA SESBİLGİSEL FARKINDALIK BECERİLERİ: ÜÇ AŞAMALI DESTEK PROGRAMI ÖNERİSİ
Orhan HANBAY 147

„MARIA ZUR KETTEN“: EIN WALLFAHRTSLIED DES 18. JAHRHUNDERTS VON EINEM CHRISTLICHEN JÜNGLING, DER OSMANISCHER GEFANGENSCHAFT ENTKAM

Prof. Dr. Otto HOLZAPFEL
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg
ottoholzapfel@yahoo.de

Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK
Necmettin-Erbakan-Universität
aozturk@erbakan.edu.tr

1 WALLFAHRT UND PILGERREISE

Die Wallfahrt, die Pilgerreise frommer Gläubiger, zu einem wichtigen Ort ihrer Glaubensrichtung gehört zu den großen und zentralen Charakteristika vieler Religionen. „Wallfahrten und Pilgerreisen sind in fast allen Religionen übliche Migrationen zu ferner gelegenen Kultstätten… […] zeitweise [sind das die] beliebtesten Formen von Frömmigkeitspraxis überhaupt“ (Hassauer 2000: 636). Wir zitieren ein hervorragendes Lexikon zur Religionswissenschaft, das sich nicht in historische und theologische Diskussionen verstrickt, sondern die heutige, zeitgenössische Ausübung von Religion vor allem sozialhistorisch interpretiert. Dem Zielort einer Pilgerreise wird „Wirkungsmächtigkeit“ zugeschrieben; in der christlichen Wallfahrt sucht man Heilige als „Fürsprecher“ an den Orten auf, wo sie sich bereits mit „Wundern“ manifestiert haben. An der Kultstätte gibt es allerdings ein „Funktionsgemisch“ mit u. a. Händlern, Bettlern und Touristen. Zu den Phänomenen der Wallfahrt gehören u. a. „Gruppenbildung“ mit „kollektivem Gebet und Gesang“ (Hassauer 2000: 636 ff.).

Man nimmt also persönliche Mühen und Schmerzen auf sich, um Gnade zu finden, um Vergebung zu erlangen. Es ist einerseits eine individuelle Bußübung, um gegen „das Böse“ anzukämpfen, andererseits aber auch, in der Gemeinschaft mit anderen Pilgern, ein, man möchte fast sagen, oft auch geselliges Ereignis, dem man dennoch eine Umkehr auf dem Weg zur Besserung zuschreibt. Beim gemeinsamen Pilgern in der Gruppe spielen Lieder eine wichtige Rolle. Gemeinsames Singen stiftet und festigt Gemeinschaft. Das Zusammensein mit anderen, mit Gleichgesinnten, lässt manche Mühe leichter ertragen. In vielen Fällen ist die Wallfahrt aber auch ein festliches Ereignis, eine Demonstration überlieferten Brauchtums und tradierter Glaubensvorstellungen. Aber all dies nimmt man auf sich, ob voller Mühe, ob in sonst seltener Prachtentfaltung, in der Hoffnung, ja wohl auch in der festen Überzeugung, dass man dafür irgendeinen „himmlischen Lohn“ erlangt (wie immer man sich diesen vorstellt). In solchen Grundstrukturen sind sich viele Religionen ähnlich und durchaus vergleichbar.

Im christlichen Glauben spielte und spielt (vor allem in der katholischen Tradition und durchgehend in den deutschsprachigen Ländern vor der Reformation zu Beginn des 16. Jahrhunderts; in der römisch-katholischen Kirche weiterhin) die Mutter Jesu, Maria, eine besondere Rolle. Die christliche Überlieferung schuf sich eine Hierarchie von religiös konnotierten Institutionen und „Mittlern“, von denen man glaubte, dass man sich an sie leichter um Hilfe und Bitte um Gnade wenden könnte, als an den Herrgott selbst. Und für viele war (und ist) Maria insbesondere die Person, an die man sich vertrauensvoll wenden kann. – Die christliche Überlieferung übernahm von Vorgängerreligionen zudem die Vorstellung, dass bestimmte Orte eine heilende, „heilige“ Kraft besäßen, an denen man besonderer Gnade zuteilwerden könnte, und zwar vor allem dann, wenn diese Orte sich durch bereits geschehene „Wunder“ auszeichneten.

Wenn wir das bisher besprochene Umfeld religiöser Vorstellungen verlassen bzw. weiterdenkend konkretisieren, wird schnell offensichtlich, dass Wallfahrtsorte, also die Ziele solcher Wallfahrten, auch (manche sagen kritisch: insbesondere) eine wirtschaftliche Bedeutung hatten (und haben). Wo viele Menschen zusammenkommen, muss man eine Infrastruktur organisieren und aufrechterhalten, die schließlich auch wirtschaftlichen „Ertrag“ verspricht. Und selbst die kleinen Dinge, wie Gegenstände der Erinnerung, Andenken und „fromme“ Mitbringsel (Devotionalien) für die Daheimgebliebenen, werden dann wichtig, zumal die euphorische Stimmung mitten im Wallfahrtsgeschehen sicherlich den Geldbeutel leichter öffnet, als im sonstigen Alltag zu Hause.

2 DIE WUNDERGESCHICHTE ALS IDENTIFIKATIONSOBJEKT DER WALLFAHRT

All das sei als kurze Kontextinformation vorausgeschickt, bevor wir uns einem Lied zuwenden, das Mitte des 18. Jahrhunderts für einen bereits bestehenden Wallfahrtsort im Schwarzwald, Zell am Hamersbach, geschrieben wurde und das sich mit dem besonderen Schicksal eines christlichen Jünglings beschäftigt, der aus osmanischer Gefangenschaft entkam. Das Lied fußt auf ein älteres „Büchlein", das diese Wundergeschichte 1697 veröffentlichte (K.S. 1973: o. S.).[1] Wir kennen den Verfasser dieses Büchleins: Peter Schneider. In einem Vorwort dazu bestätigen Bürgermeister und der Rat der Stadt, dass die beschriebenen Ereignisse tatsächlich so geschehen sind, wie sie auch im späteren Lied geschildert werden. Diese Geschichte griff ein zweiter Chronist, Pater Placidius Schmider, auf und ließ das Büchlein 1748 im benachbarten Rottweil nachdrucken. Jetzt entstand das hier behandelte Lied mit 18 Strophen und wurde als Flugschrift 1749 gesondert gedruckt. In dem umfangreicheren Büchlein wurde offenbar auch die dreistimmige Melodie des Liedes „Kommet her, bereite Sünder…" abgedruckt, was wir allerdings nur als Ausschnitt aus der Zeitungsbeilage von 1973 schließen, die für uns eine wichtige Quelle ist (Abb 1):
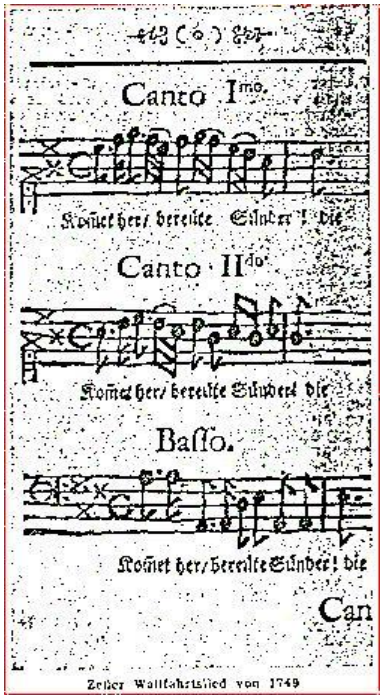


Abb. 1

Historisch sind wir mit dem ersten Büchlein von 1697 noch mitten im jahrhundertelangen Konflikt Europas mit dem osmanischen Reich. Dabei spielen historische Gegebenheiten für den vorliegenden Liedtext, der, wie gesagt, 1749 dazukam, allerdings keine Rolle. Es geht praktisch ausschließlich um den Glauben an dieses Geschehen, das als Vorbild stellvertretend dafür herhalten kann, eigene aktuelle Schwierigkeiten überwinden zu helfen und vor entsprechenden Gefahren ähnlicher oder vergleichbarer Art geschützt zu sein. „Ketten" der Gefangenschaft sind konkrete Symbole dafür, aber auch im übertragenen Sinn Bilder für Angst und Not, in denen man sich befindet oder vor denen man sich ängstigt.

Das Lied, das von diesem vorbildlichen Wunder berichtet, wird am Wallfahrtsort gesungen. Die Erinnerung daran bleibt, wenn man ein kleines „Wallfahrtsbüchlein" oder „Gnadenbüchlein" erwirbt: ein Billigdruck von wenigen Seiten, der neben einer Beschreibung den Text des Liedes enthält, manchmal sogar mit einem Abdruck der Melodie. Hier haben wir einen Frühdruck dieser Gattung populärer Liedflugschriften aus dem Jahre 1697. – Die Beschreibung wird kirchlicherseits authorisiert durch einen lateinischen Text und auch sonst wirkt der Druck wie ein Tatsachenbericht, stammt aber aus einer Zeit, in der man (vor etwa so spät wie die 1850er Jahre) in der breiten Bevölkerung kaum

[1] K. S. [Name unbekannt] und ohne Seitenangabe.

zwischen Realität und Fiktion unterscheiden konnte oder wollte. In diesem Sinne ist es kein „historisches“ Lied, obgleich es auf den (heutigen) Leser und Hörer als solches wirkt (vgl. in dem neueren Druck die Bezeichnung „Historia-Gesang“; siehe unten), weil eben das Kriterium „historische Realität“ hier keine Rolle spielt.[2]

3 DAS LIED VON DER „MARIA ZUR KETTEN“

Wir skizzieren die Beschreibung der alten Flugschrift[3] und den Liedtext in der vorliegenden Fassung von 1749 (Abb. 2):



Vollständige Beschreibung der ersten erstaunlichen Wunder-Geschicht/

Wegen welcher

Unser Marianisches

Gnaden-Bild

MARIA

Zur Ketten

genannt wird.

Denen Andächtigen Wahlfahrteren zu Lieb/ in folgendem eigents genannten Capellen-Lied verfasset.

Getruckt zu Rottweil bey Joan. Thadda Seprer/ Anno 1749.

(o)

1.

Kommet her/ bereite Sünder!
Die Mariæ zugethan;
Stimmet nun / als fromẽ Kinder /
Ihr zum Lob/ die Reimen an;
Singt von ihren Wunderthaten /
Welche Sie durch GOttes Gnaden
Offenbar / in Land und Statt/
Tausendmahl gewürcket hat.

2.

Blaßt es auß in allen Landen /
Wie bey Zell am Hammersbach
Ihr so grosser Ruhm entstanden /
Der sich mehrt vil tausendfach.
Wie ein Schmid / Knecht in Gefahren
Schon vor etlich hundert Jahren
Auß der Türcken Sclaverey
Durch Sie ledig worden sey.

3.

Diser Jüngling / dessen Leben /
Ihrem Dienst gewidmet war /
Hat sich in den Krieg begeben
Gegen jene Türcken / Schaar/
Die

(o)

Die gesucht das Volck der Christen
Abzuthun / und zu verwüsten/
Und der Jüngling kam auch bald
Unter dises Feinds Gewalt.

4.

Übel wurd er dort empfangen /
Und als wie ein Sclav tractirt/
Angefesselt und gefangen
Nacher Babylon geführt.
Ach wer kan ihn nun erretten
Zwischen groben Band und Ketten?
Etlich hundert Meil von Hauß /
Löscht wohl alle Hoffnung auß.

5.

Doch ließ unser Marianer
Sein Gebett und Hoffnung nicht;
GOtt war selbsten sein Ermahner /
Stärckt ihn in dem Glaubens / Licht.
Also / daß er auff den Knyen
Umb Mariá Hilff geschryen:
Da er etwan / wie ein Vich
Durfft verschnauffen nach der Müh.

3. Sein

Abb. 2

Die „Beschreibung“ (das ist der Liedtext) ist „vollständig“, was ein Teil des Wahrheitsbeweises sein soll. Es geht um ein „Gnadenbild“, etwa ein Gemälde, in unserem Fall eine Holzskulptur, eine Madonna aus der Zeit um 1350, die in einer eigens dafür errichteten Kapelle[4] (vgl. „Capellen-Lied“ als Bezeichnung des Textes auf der Abb. 2) zu sehen ist und deren Figur auf dem Hauptaltar (der heutigen Kirche) im Zusammenhang mit der Legende „Maria zur Ketten“ (bzw. „zu der Kette“) genannt wird. Für diesen Gnadenort (vgl. „erstaunliche Wunder-Geschicht“) wurde das Lied verfasst. Gedruckt wurde die Liedflugschrift in Rottweil, einem größeren Ort östlich des Schwarzwaldes, der ca. 70 Straßenkilometer entfernt vom Zielort der Wallfahrt, Zell am Hamersbach im westlichen Schwarzwald, liegt. Liedflugschriften zu drucken und zu verkaufen war eine überregionale Einnahmequelle. Der kleine Ort Zell hatte damals wohl kaum eine größere Druckerei, er geht allerdings auf eine traditionsreiche alte Siedlung zurück, die seit 1139 urkundlich erwähnt wird und Ende des 14. Jahrhunderts sogar reichsunmittelbar wurde („freie Reichsstadt“). Heute zählt Zell ca. 8000 Einwohner.

Der Liedtext beginnt mit „Kommet her, bereite Sünder!“: Wallfahrer, die bereit sind, ihre Sünden zu bekennen und die „Maria zugetan“ sind. Sie sollen dieses Wallfahrtslied singen (Str. 1) und sie sollen damit von dem „großen Ruhm“ des Gnadenortes künden. Ein „Schmiedknecht“ ist „schon vor etlich hundert Jahren“ aus der „Sklaverei der Türken [Osmanen]“ befreit worden (Str. 2). – Der junge Mann hat gegen die Türken [Osmanen] gekämpft (nach der älteren Legende auf einem Kreuzzug) und kommt in die „Gewalt des Feindes“ (Str. 3). – Der Gefangene gerät in die Sklaverei „in Babylon“ (Str. 4) und fleht Maria um Hilfe an (Str. 5), nämlich offenbar in Erinnerung an die Madonnenfigur, die er aus seiner Heimat Zell kennt (Str. 6). (Abb. 3)

[2] Einen Text fälschlicherweise als "historisch" zu bezeichnen, ist eine Art "wertsteigernde" Übertreibung, so wie der Wert eines Ortes durch die Verwendung einer Geschichte über ein unwahrscheinliches Wunder gesteigert wird (vgl. Balcı 2020: 48 und 2024: 150).

[3] Original im Privatbesitz in Zell am Hamersbach; Kopie durch Dr. Hannjost Lixfeld 1981 an das „Deutsche Volksliedarchiv“ [heute im „Zentrum für populäre Kultur und Musik“ der Universität Freiburg i. Br.].

[4] Der Legende nach wurde in Zell eine erste Kapelle durch den Heiligen Gallus im 6. Jahrhundert errichtet und dort ein Marienbild „Maria zur Rose“ verehrt. Auf jeden Fall ist es ein alter Wallfahrtsort.



6.
Sein Gemüth war offt mit Schmertzen
Und mit Aengsten angefüllt:
Doch kam nie auß seinem Hertzen
Unser Zeller-Gnaden-Bild/
Welches schon von End und Orten
Selber Zeit besuchet worden:
Also/ daß von dessen Preiß
Niemand einen Anfang weiß.

7.
Als er nun mit Aug und Hertzen
Sich nach disem Orth gewendt/
Auß Begird und Sehnungs-Schmertzen
Wunsch und Seufftzer hingesendt/
Ist Maria ihm erschienen/
Ihm zu helffen/ ihm zu dienen/
Und die angeschlossne Band
Fielen gleich von Fuß und Hand.

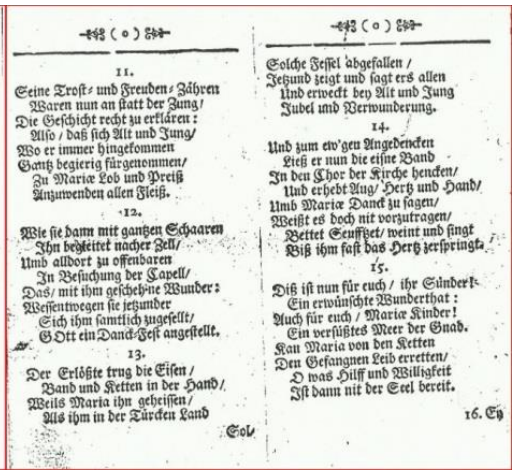
8.
Der Gefang'ne hört Sie sagen
Draussen steh ein weisses Pferdt/
Dises sey bereit zu tragen
Ihn/ wohin sein Hertz begehrt.
Abends

Abends wurde diß gesprochen/
Als der Tag nun angebrochen/
Fand er sich in solchem Stand
Schon in seinem Vatterland.

9.
Dann er sah' und wurd wohl innen
Daß er auff dem freyen Feld/
Wußte doch nit außzusinnen
Wo er wäre in der Welt:
Biß er endlich Schuttern kennte/
Wo er sich gebohren nennte/
Berg und Thal war ihm bekannt.
Kurtz! es war sein Vatterland.

10.
Wie es seinem Hertzen ware
Ist wohl keinem gnug bekannt:
Gäh vom Kercker/ von Gefahre/
Gäh erlößt von Strick und Band/
Hundert Meil von seinen Feinden/
Nächst bey seinen lieben Freunden/
Dises rühret Muth und Geist/
So man nit zu fassen weist.

11. Seis



11.
Seine Trost- und Freuden-Zähren
Waren nun an statt der Jung/
Die Geschicht recht zu erklären:
Also/ daß sich Alt und Jung/
Wo er immer hingekommen
Gantz begierig fürgenommen/
Zu Mariæ Lob und Preiß
Anzuwenden allen Fleiß.

12.
Wie sie dann mit gantzen Schaaren
Ihn begleitet nacher Zell/
Und alldort zu offenbaren
In Besuchung der Capell/
Das/ mit ihm geschehne Wunder:
Weissentwegen sie jetzunder
Sich ihm sämtlich zugesellt/
GOtt ein Dand-Fest angestellt.

13.
Der Erlößte trug die Eisen/
Band und Ketten in der Hand/
Weils Maria ihn geheissen/
Als ihm in der Türcken Land

Sol/

Solche Fessel abgefallen/
Jetzund zeigt und sagt es allen
Und erweckt bey Alt und Jung
Jubel und Verwunderung.

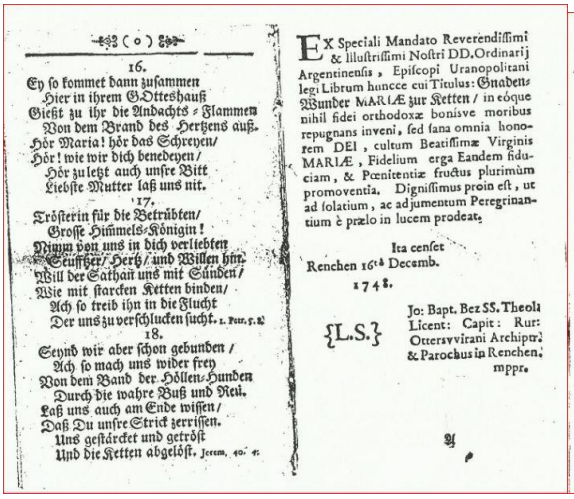
14.
Und zum ew'gen Angedencken
Ließ er nun die eisne Band
In den Chor der Kirche hencken/
Und erhebt Aug/ Hertz und Hand/
Umb Mariæ Danck zu sagen/
Weißt es doch nit vorzutragen/
Bettet Seufftzet/ weint und singt
Biß ihm fast das Hertz zerspringt.

15.
Diß ist nun für euch/ ihr Sünder!
Ein erwünschte Wunderthat:
Auch für euch/ Mariæ Kinder!
Ein versüßtes Meer der Gnad.
Kan Maria von den Ketten
Den Gefangnen Leib erretten/
O was Hilff und Willigkeit
Ist dann nit der Seel bereit.

16. Ey

Abb. 3 Abb. 4

Maria erscheint dem Gefangenen und die Fuß- und Handfesseln fallen von ihm ab (Str. 7). – Die erschienene Retterin zeigt ihm ein weißes Pferd, das ihn auf wundersame Weise wieder in sein Vaterland bringt (Str. 8). – Freudig erkennt er die Heimat wieder (Str. 9). – „Hundert Meilen“ von seinen Feinden entfernt ist er jetzt frei (Str. 10). – Überall erzählt er seine Geschichte und lobt seine Rettung durch Maria (Str. 11). – Viele begleiten ihn nach Zell in die Kapelle, wo ein „Dank-Fest“ gefeiert wird (Str. 12). – Seine Fesseln aus dem „Türkenland“ hat er mitgebracht (Str. 13) und lässt sie in der Kirche aufhängen (Str. 14). – So können auch andere „Sünder“ durch „Maria von den Ketten“ gerettet und erlöst werden (Str. 15). (Abb. 4)



16.
Ey so kommet dann zusammen
Hier in ihrem GOtteshauß
Gießt zu ihr die Andachts-Flammen
Von dem Brand des Hertzens auß.
Hör Maria! hör das Schreyen/
Hör! wie wir dich benedeyen/
Hör zu letzt auch unsre Bitt
Liebste Mutter laß uns nit.

17.
Trösterin für die Betrübten/
Grosse Himmels-Königin!
Nimm von uns in dich verliebten
Seufftzer/ Hertz/ und Willen hin.
Will der Sathan uns mit Sünden/
Wie mit starcken Ketten binden/
Ach so treib ihn in die Flucht
Der uns zu verschlucken sucht. 1. Petr. 5. 8.

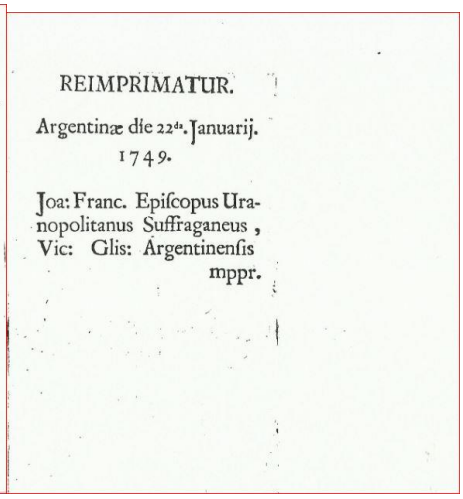
18.
Seynd wir aber schon gebunden/
Ach so mach uns wider frey
Von dem Band der Höllen-Hunden
Durch die wahre Buß und Reu.
Laß uns auch am Ende wissen/
Daß Du unsre Strick zerrissen.
Uns gestärcket und getröst
Und die Ketten abgelöst. Jerem. 40. 4.

EX Speciali Mandato Reverendiſſimi & Illuſtriſſimi Noſtri DD. Ordinarij Argentinenſis, Epiſcopi Uranopolitani legi Librum hunccce cui Titulus: Gnaden-Wunder MARIÆ zur Ketten / in eóque nihil fidei orthodoxæ bonisve moribus repugnans inveni, ſed ſana omnia honorem DEI, cultum Beatiſſimæ Virginis MARIÆ, Fidelium erga Eandem fiduciam, & Pœnitentiæ fructus plurimùm promoventia. Digniſſimus proin eſt, ut ad ſolatium, ac adjumentum Peregrinantium è prælo in lucem prodeat.

Ita cenſet
Renchen 16ta Decemb.
1748.

{L.S.} Jo: Bapt. Bez SS. Theol. Licent: Capit: Rur: Ottersvvirani Archipr. & Parochus in Renchen. mppr.

A



REIMPRIMATUR.

Argentinæ die 22da. Januarij.
1749.

Joa: Franc. Epiſcopus Uranopolitanus Suffraganeus, Vic: Glis: Argentinenſis
mppr.

Abb. 5 Abb. 6

Die Gläubigen werden aufgefordert, hier „in ihrem Gotteshaus“ Maria um Hilfe zu bitten (Str. 16). – Wenn der Teufel „uns“ mit „starken Ketten binden“ will, dann hilft die „große Himmels-Königin“ (Str. 17). (Abb. 5) – Durch „wahre Buße und Reue“ werden alle unsere „Stricke“ zerrissen und „Ketten“ gelöst. (Str. 18). – Es folgt der lateinische Text, in dem „das Gnaden-Wunder Mariæ zur Ketten“ [zu der Kette] von dem Bischof von Straßburg mit einer Urkunde, die in Renchen 1748 ausgestellt wurde, als Kultbild und damit als Ziel einer Wallfahrt anerkannt wird. Auf der letzten Seite steht zudem die bischöfliche Druckerlaubnis für diese Liedflugschrift, datiert 1749 (Abb. 6).

4 DAS THEMA DER GEFANGENENBEFREIUNG, VERGLEICH MIT DEM HL. LEONHARD

Ketten als Symbole der Gefangenschaft und das Anbringen angeblich gelöster Fesseln als Votivgabe, ja sogar das Schmücken der gesamten Kirche mit einer Kette an der Außenwand („Kettenkirche“) kennen wir sonst vielfach im Zusammenhang mit der Legende um den klassischen Befreier von Gefangenen:

St. Leonhard (Holzapfel 1968: 32-51).[5] Das Brauchtum um den Hl. Leonhard hat seinen Ursprung im französischen Wallfahrtsort St. Léonard-de-Noblat nahe Limoges auf dem traditionellen Pilgerweg nach Santiago de Compostella in Spanien. Die Darstellung von Handfesseln und Ketten von befreiten Gefangenen finden sich z. B. auf dem Tympanon der Wallfahrtskirche von Conques, datiert um 1100. „Dorthin [nach Santiago] begeben sich Arme, Reiche, Räuber, Reiter, Fußgänger, Fürsten […], andere zur Buße mit Ketten gefesselt“ (Codex Calixtinus, vor 1140). Dabei reichen die Phänomene von einfachen Votivgaben in Ringform und als Fesseln am Pilgerziel, um Schutz zu suchen vor Angst und Not, welche einen auch im übertragenen Sinn „fesseln“, bis hin zur tatsächlichen Selbstfesselung mit eisernen Bußringen, um begangene Sünden auf einer Wallfahrt mit einer solchen schmerzenden Verschärfung zu tilgen. Dieses Phänomen hat uralte Wurzeln auch in vorchristlicher Überlieferung.

In eigenartiger Umdeutung wurde die eiserne Fessel im bayerischen Raum und in der Alpenregion missverstanden als Zaumzeug für Pferde und Rinder, und entsprechend sind unter den Votivgaben nicht nur kleine gefesselte eiserne Personen, sondern auch Figuren von Pferden und Rindern zu finden. Und die berühmte Pferdewallfahrt in Weingarten in Oberschwaben hat hier ihren Ursprung. Das Leonhardsbrauchtum ist weit verbreitet,[6] hat aber offenbar Zell am Hamersbach nicht erreicht. Hier wurde als Entsprechung dafür Maria bzw. eine Madonnenfigur mit ihrer Darstellung spätestens seit 1697 als „Gefangenenbefreierin“ gefeiert. Die ältere, bereits bestehende Legende um die Mariestatue, genannt „Maria zur Rose“, wurde dabei mit einem „amtlich bestätigten“ Wunder der Befreiung aus Gefangenschaft im Zeitalter der Kreuzzüge bzw. Kriege gegen die Osmanen entsprechend umgeformt. Gemeinsam mit dem Kult um „Maria zu den Ketten“ ist, dass der aus der Gefangenschaft Befreite seine Fesseln am Gnadenbild ablegt und damit ein deutliches Zeichen setzt für das geschehene „Wunder“.

Von links nach rechts: romanische Kirche von Tholbath in Oberbayern mit Votivkette, Beispiel einer „Kettenkirche“ (Abb. 7); Hl. Leonhard mit eiserner Fessel, Sandsteinfigur um 1310 im Würzburger Dom (Abb. 8); Votivtafel, modernes Hinterglasbild mit dem Hl. Leonhard als Beschützer des Viehs (amazon.de) (Abb. 9)



Abb. 7



Abb. 8

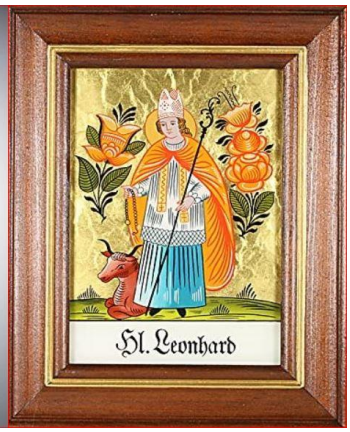


Abb. 9

In Zell am Hamersbach sind also die Vorstellungen, die wir vom Hl. Leonhard kennen, auf ein Gnadenbild der Maria übertragen worden, und in späterer Zeit war diese neu geschaffene Legende Objekt verschiedener Darstellungen in und an der Kirche, die heute natürlich viel größer ist als die ursprüngliche „Kapelle“. An die Kapelle in Zell knüpfen sich weitere Legenden, die hier nicht weiter betrachtet werden sollen; Deckengemälde in der Kirche illustrieren die verschiedenen religiösen

[5] Mit vielen weiteren Hinweisen. Das deutschsprachige Leonhards-Brauchtum hat sich nach Westen bis zum Ort Hüfingen (mit einer „Kettenkirche“) bei Donaueschingen am Osthang des Schwarzwaldes ausgebreitet und hat offenbar den westlichen Schwarzwald nicht mehr erreicht. Unter den vielen Heiligenbildern in der Maria zur Ketten-Kirche findet sich [heute] keines für den Hl. Leonhard.

[6] Wir kennen z. B. eine berühmte Volksballade über den „Peter Unverdorben“, der in Nürnberg gefangensitzt und zum Hl. Leonhard um seine Befreiung bittet. Vgl. Holzapfel / Dittmar 1982: DVldr Nr. 26, mit der Textquelle „Zu mitterfasten es beschach [!], daz peter onuerdorben gefangen lag…“, 14 Strophen mit Melodie nach einer Handschrift von St. Blasien 1439; vgl. Liedverzeichnis, Lieddatei „Zu Mitterfasten es geschah…“ (Holzapfel 2023)

Erzählungen. Aber es entwickelte sich nicht ein weiter ausgeprägtes Brauchtum mit Votivgaben, weiteren Wundererzählungen, Anbringung von Ketten usw., wie wir das aus dem vielgestaltigen Leonhardsbrauchtum kennen. Vor der Kiche wurde um 1900 ein Wallfahrtsbrunnen aufgestellt mit einer Marienfigur, zu deren Füßen sich im Dekor „Ketten“ befinden. - Ein Kirchenbau ist bereits aus dem 11. Jahrhundert bezeugt. Besonders im 17. Jahrhundert war Zell ein bevorzugter Marien-Wallfahrtsort; die Kapelle steht in dem bis 1975 selbständigen Ort Unterhamersbach, der heute zu Zell gehört.

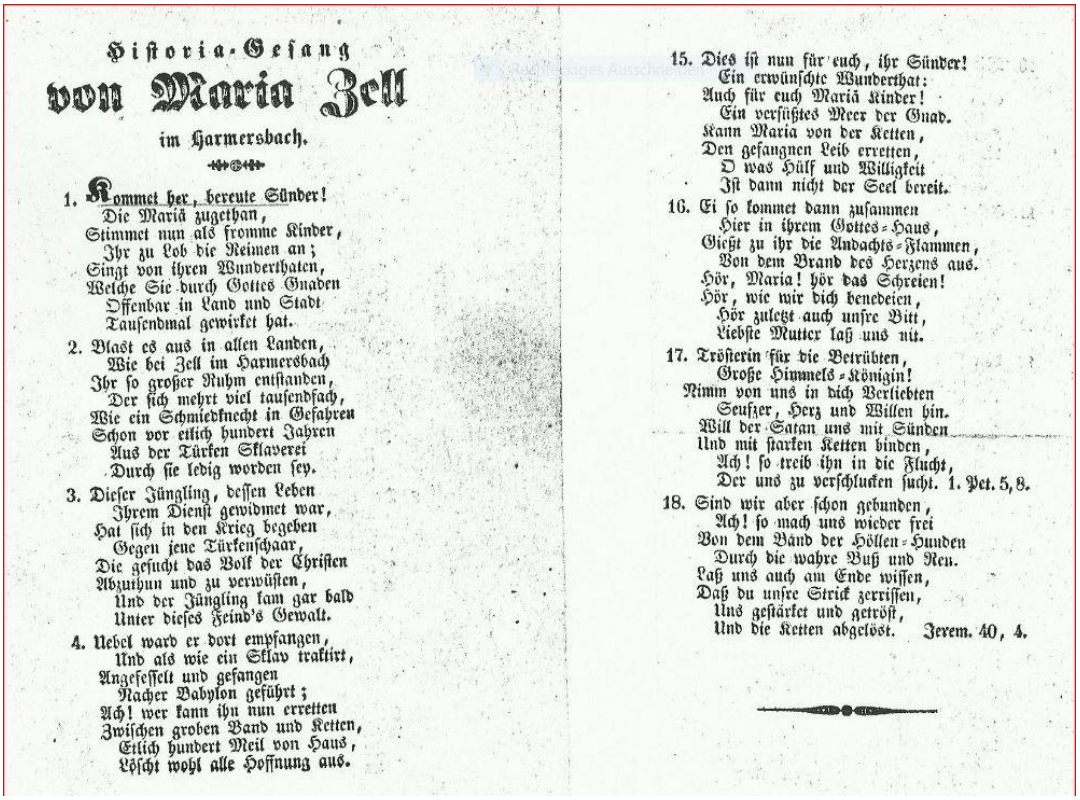




Abb. 10: Maria zu den Ketten, 1744 Abb. 11: Heutiger Kirchenbau

5 DER WALLFAHRTSORT ZELL AM HAMERSBACH IN GESCHICHTE UND GEGENWART

Im Zusammenhang mit der Lieddokumentation des Deutschen Volksliedarchivs haben wir einen neueren, undatierten Lieddruck überliefert, der den Liedtext sprachlich modernisiert, aber inhaltlich unverändert lässt, außer dass er ihn in den Schlussstrophen mit zwei Hinweisen zur Bibel versieht. Auch dieser Druck sei der Vollständigkeit halber hier präsentiert. Man kann vermuten, dass er bis in die Gegenwart bei der Wallfahrt verwendet wurde, jetzt aber als einfaches, auf der Vorder- (Abb. 12) und Rückseite (Abb. 13) bedrucktes Blatt.



Historia-Gesang
von Maria Zell
im Harmersbach.

1. Kommet her, bereute Sünder!
Die Mariä zugethan,
Stimmet nun als fromme Kinder,
Ihr zu Lob die Reimen an;
Singt von ihren Wunderthaten,
Welche Sie durch Gottes Gnaden
Offenbar in Land und Stadt
Tausendmal gewirket hat.

2. Blast es aus in allen Landen,
Wie bei Zell im Harmersbach
Ihr so großer Ruhm entstanden,
Der sich mehrt viel tausendfach,
Wie ein Schmiedknecht in Gefahren
Schon vor etlich hundert Jahren
Aus der Türken Sklaverei
Durch sie ledig worden sey.

3. Dieser Jüngling, dessen Leben
Ihrem Dienst gewidmet war,
Hat sich in den Krieg begeben
Gegen jene Türkenschaar,
Die gesucht das Volk der Christen
Abzuthun und zu verwüsten,
Und der Jüngling kam gar bald
Unter dieses Feind's Gewalt.

4. Uebel ward er dort empfangen,
Und als wie ein Sklav traktirt,
Angefesselt und gefangen
Nacher Babylon geführt;
Ach! wer kann ihn nun erretten
Zwischen groben Band und Ketten,
Etlich hundert Meil von Haus,
Löscht wohl alle Hoffnung aus.

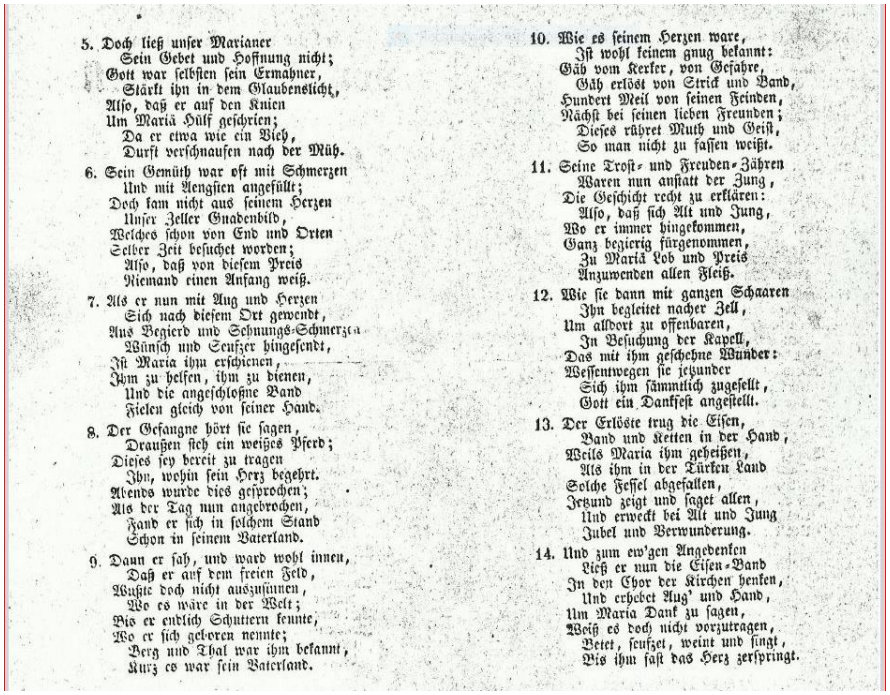
15. Dies ist nun für euch, ihr Sünder!
Ein erwünschte Wunderthat:
Auch für euch Mariä Kinder!
Ein versüßtes Meer der Gnad.
Kann Maria von der Ketten,
Den gefangnen Leib erretten,
O was Hülf und Willigkeit
Ist dann nicht der Seel bereit.

16. Ei so kommet dann zusammen
Hier in ihrem Gottes-Haus,
Gießt zu ihr die Andachts-Flammen,
Von dem Brand des Herzens aus.
Hör, Maria! hör das Schreien!
Hör, wie wir dich benedeien,
Hör zuletzt auch unsre Bitt,
Liebste Mutter laß uns nit.

17. Trösterin für die Betrübten,
Große Himmels-Königin!
Nimm von uns in dich Verliebten
Seufzer, Herz und Willen hin.
Will der Satan uns mit Sünden
Und mit starken Ketten binden,
Ach! so treib ihn in die Flucht,
Der uns zu verschlucken sucht. 1. Pet. 5, 8.

18. Sind wir aber schon gebunden,
Ach! so mach uns wieder frei
Von dem Band der Höllen-Hunden
Durch die wahre Buß und Reu.
Laß uns auch am Ende wissen,
Daß du unsre Strick zerrissen,
Uns gestärket und getröst,
Und die Ketten abgelöst. Jerem. 40, 4.

Abb. 12



5. Doch ließ unser Marianer
Sein Gebet und Hoffnung nicht;
Gott war selbsten sein Ermahner,
Stärkt ihn in dem Glaubenslicht,
Also, daß er auf den Knien
Um Mariä Hülf geschrien;
Da er etwa wie ein Vieh,
Durst verschnaufen nach der Müh.

6. Sein Gemüth war oft mit Schmerzen
Und mit Aengsten angefüllt;
Doch kam nicht aus seinem Herzen
Unser Zeller Gnadenbild,
Welches schon von End und Orten
Selber Zeit besuchet worden;
Also, daß von diesem Preis
Niemand einen Anfang weiß.

7. Als er nun mit Aug und Herzen
Sich nach diesem Ort gewendt,
Aus Begierd und Sehnungs-Schmerzen
Wünsch und Seufzer hingesendt,
Ist Maria ihm erschienen,
Ihm zu helfen, ihm zu dienen,
Und die angeschloßne Band
Fielen gleich von seiner Hand.

8. Der Gefangne hört sie sagen,
Draußen steh ein weißes Pferd;
Dieses sey bereit zu tragen
Ihn, wohin sein Herz begehrt.
Abends wurde dies gesprochen;
Als der Tag nun angebrochen,
Fand er sich in solchem Stand
Schon in seinem Vaterland.

9. Dann er sah, und ward wohl innen,
Daß er auf dem freien Feld,
Wußte doch nicht auszusinnen,
Wo es wäre in der Welt;
Bis er endlich Schuttern kennte,
Wo er sich geboren nennte;
Berg und Thal war ihm bekannt,
Kurz es war sein Vaterland.

10. Wie es seinem Herzen ware,
Ist wohl keinem gnug bekannt:
Gäh vom Kerker, von Gefahre,
Gäh erlöst von Strick und Band,
Hundert Meil von seinen Feinden,
Nächst bei seinen lieben Freunden;
Dieses rühret Muth und Geist,
So man nicht zu fassen weißt.

11. Seine Trost- und Freuden-Zähren
Waren nun anstatt der Zung,
Die Geschicht recht zu erklären:
Also, daß sich Alt und Jung,
Wo er immer hingekommen,
Ganz begierig fürgenommen,
Zu Mariä Lob und Preis
Anzuwenden allen Fleiß.

12. Wie sie dann mit ganzen Schaaren
Ihn begleitet nacher Zell,
Um alldort zu offenbaren,
In Besuchung der Kapell,
Das mit ihm geschehne Wunder:
Wessentwegen sie jetzunder
Sich ihm sämmtlich zugesellt,
Gott ein Dankfest angestellt.

13. Der Erlöste trug die Eisen,
Band und Ketten in der Hand,
Weils Maria ihm geheißen,
Als ihm in der Türken Land
Solche Fessel abgefallen,
Jetzund zeigt und saget allen,
Und erweckt bei Alt und Jung
Jubel und Verwunderung.

14. Und zum ew'gen Angedenken
Ließ er nun die Eisen-Band
In den Chor der Kirchen henken,
Und erhebet Aug' und Hand,
Um Maria Dank zu sagen,
Weiß es doch nicht vorzutragen,
Betet, seufzet, weint und singt,
Bis ihm fast das Herz zerspringt.

Abb. 13

6 ERGEBNISSE UND RELIGIONSSOZIOLOGISCHE EINORDNUNG

Religiöses Brauchtum ist vor allem in der Tradition der römisch-katholischen Kirche bis in die Gegenwart an verschiedene Heilige gebunden und an bestimmten Wallfahrtskirchen verortet. Mit einer ganzen Palette von Identifikationsfiguren werden Probleme des täglichen Lebens und individuelle Extremsituationen von Not und Angst durch diese Fürsprecher „abgesichert“. Die Gegenstände, die dabei eine Rolle spielen, sind vielfältig: Lieder und ihre Verbreitung durch Liedflugschriften, Wallfahrten als individuelle Buße und als gemeinschaftliche, ja „gesellige“ Pilgerreise, Votivgaben, Andenken von der Wallfahrt und so weiter.[7] Manches hat in der Gegenwart keine Funktion mehr; Liedflugschriften sind durch die Gesangbücher weitgehend überflüssig geworden.

Bei einer bereits bestehenden Wallfahrt wie die nach Zell am Hamersbach, die der Maria gewidmet ist, hat man offenbar Ende des 17. Jahrhunderts und im 18. Jahrhundert das Bedürfnis gehabt, den Wirkungskreis dieser Marienfigur um eine legendenhafte Gefangenenbefreiung zu erweitern. Das entsprechende Lied ist bis in die Gegenwart erhalten geblieben, aber die „Ausschmückung“ des Geschehens in Parallelität zum Hl. Leonhard bzw. die erweiternde Übertragung auf die Figur „Maria zur Rose“ hat nicht stattgefunden. Wahrscheinlich war das bestehende Wallfahrtsbrauchtum zu „stabil“, um sich, mit welcher Absicht auch immer, grundlegend modifizieren zu lassen.

Die katholische Überlieferung hat ein für „alle Probleme“ zuständiges System der „Vierzehn Nothelfer“ entwickelt, das sind Heilige, die in entsprechenden Notsituationen um Hilfe angerufen werden können. Maria als „Muttergottes“ stellt man sich in der Hierarchie weit darüberstehend vor. Zu diesen vierzehn Heiligengestalten zählt der Hl. Georg als Schutzpatron u.a. der Pferde, und damit gerät er in „Konkurrenz“ zum Hl. Leonhard, der ihn an manchen Wallfahrtsorten ersetzt. Heiligenbilder in den Kirchen zeigen anhand des Attributes sozusagen die „Zuständigkeit“ des Heiligen an, und beim Leonhard ist das die Kette. Zur Übersicht helfen auch die spezifischen Kirchen- und Wallfahrtslieder, die auf bestimmte Heilige gedichtet wurden. Und diese Liedtexte konnte man sich als Pilger auf billigen, kleinen Liedflugschriften mit nach Hause nehmen.

Die Zeit der Flugschriften als kleinformatige Heftchen ist seit der Mitte des 19. Jahrhunderts weitgehend Vergangenheit. Aber dieses Medium spielte als Neuigkeitenvermittler seit der Erfindung der Druckkunst eine große Rolle nicht nur für die Liedüberlieferung. Der Glaube an religiöse Legenden wie

[7] Hier lässt sich eine Beziehung zwischen dem „Pilgertourismus“ und einem „literarischen Tourismus“ herstellen, der sich aus dem Genre Mythos/Wunder speist (vgl. Balcı / Dilek 2021: 7).

diese von der Gefangenenbefreiung aus osmanischer Sklaverei spielt heute natürlich nicht mehr die Rolle, welcher er im 17. Jahrhundert hatte. Aber die Wallfahrtskirche und der darin gefeierte Gottesdienst als Höhepunkt einer Wallfahrt ist in der 1985 und 1987 vollständig renovierten Kirche weiterhin ein zentraler Faktor im (römisch-katholischen) religiösen Leben der Stadt und der Region. Seit 1923 wird die Wallfahrtskirche vom benachbarten Kloster der Kapuziner betreut. Übrigens hat der Ort Zell auch ein ausgeprägtes Brauchtum zur Fastnacht, aber das haben auch andere Ortschaften in der Region. – Offenburger Tageblatt / baden online vom 11. August 2022 und vom 12. September 2022 [Ausschnitte] (Abb. 14, Abb. 15 und Abb. 16):[8]



Festlich geschmückt ist an Mariä Himmelfahrt der Hochaltar. Im Mittelpunkt des Altaraufbaus befindet sich das Gnadenbild, mit Maria und dem Jesuskind. ©Hans-Peter Wagner

August, ist „Mariä Himmelfahrt". In Zell a. H. werden an diesem Patroziniumstag Hunderte von Gläubigen zu Gottesdiensten und Kräuterweihe erwartet.

Am Montag, 15. August, feiert die größte Marienkirche Badens, „Maria zu den Ketten" in Zell, ihr Patrozinium und damit ihren höchsten Feiertag. Seit Jahrhunderten kommen an diesem hohen Festtag Wallfahrer aus dem ganzen Land nach Zell, in früheren Jahrhunderten waren sie bisweilen

Abb. 14



Zusatzinhalte nur mit … verfügbar - jetzt informieren

Die Gelöbniswallfahrt begann am Gasthaus „Sonne" und führte über die Hauptstraße zur Wallfahrtskirche. Ausrichter war in diesem Jahr die Gemeinde Biberach. ©Gisela Albrechtt

Wallfahrt der Talgemeinden bekam in diesem Jahr in Zell angesichts von Krisen und Krieg einen aktuellen Bezug. Diakon Hoppe: „Gottes Frieden schenkt innere Sicherheit."

Beten und Begegnung – so könnte man die Gelöbniswallfahrt in Zell

Abb. 15

Wie selbstverständlich und völlig anders als in Frankreich, wo „Kirche" und „Staat" seit der Französischen Revolution streng getrennt sind (zumindest der Verfassung nach), reihen sich weltliche

[8] Ein Blick in das online-Register des „Offenburger Tageblattes" zeigt, dass über die Kirche „Maria zu den Ketten" intensiv berichtet wird, online nachvollziehbar seit 2002 und bis 2022 mit deutlich steigender Tendenz.

Obrigkeiten in diesen Zug der „Gläubigen“ ein. - Offenburger Tageblatt / baden online vom 10. September 2019:



Abb. 16

Das erörterte Beispiel zeigt insgesamt, dass „die Kirche“, d. h. eine ideologisch, glaubensmäßig verankerte Institution, die damit weitgehend einer demokratischen Kontrolle entzogen ist, im erstaunlichen Maß, in manchen Bereichen sogar im erschreckenden Maß, überlieferte Strukturen und tradierte Vorstellungen Jahrhunderte überdauern lässt und konserviert.

LITERATURVERZEICHNIS

Amazon.de: Hinterglasbild Hl. Leonhard [Verkaufsangebot am 26.04 2023]

Balcı, U. / Dilek, S. E. (2021). *Edebiyat Turizmi (Kavramlar – Türler – Örnekler)*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Balcı, T. (2020). Die Wochenmarktsprache. *Schriften zur Sprache und Literatur IV / Dil ve Edebiyat Yazıları IV,* London: Ijopec, S. 45-50.

Balcı, T. (2024). Olumlu ya da Olumsuz Abartma Sanatının Farklı Görünümleri. *Journal of Current Debates in Social Sciences*, 146-153. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/cudes.75342.

Deutsche Volkslieder mit ihren Melodien: Balladen, Bd. 1-6, hrsg. vom Deutschen Volksliedarchiv. Berlin und Freiburg i. Br., 1935-1974.

Hassauer, F. (2000). Wallfahrt / Pilgerreise. *Metzler Lexikon Religion*, hrsg. von Christoph Auffarth u. a., Band 3, Stuttgart – Weimar: J.B. Metzler, S. 636-640. Auch online über Institutionen.

Holzapfel, O. (1968). Zur Phänomenologie des Ringbrauchtums. *Zeitschrift für Volkskunde* 64, S.32-51.

Holzapfel, O. / Dittmar, J. (Hrsg.) (1982). *Deutsche Volkslieder mit ihren Melodien: Balladen*, Band 7, Freiburg i. Br.

Holzapfel, O. (2023). Liedflugschriften, Otto Holzapfel, Schriftenverzeichnis, [Liedatei] Zu Mitterfasten es geschah… *Liedverzeichnis – Lexikon zur Volksliedforschung und Dateien*. Update bei *Germanistik im Netz* (GiNDoK = Januar / März 2022); Update vom März 2023 demnächst und online frei verfügbar.

K. S. [Name unbekannt] (1973). Zwischen Rhein und Schwarzwald. *Beilage zum Offenburger Tageblatt* vom 29. und 30. Dezember 1973, ohne Seitenangabe.

Offenburger Tageblatt / baden online vom 10.Sptember 2019, vom 11. August 2022 und vom 12. September 2022 [Zugriff: 26.04 2023].

Wikipedia-Artikel: „Georg (Heiliger)“, „Kettenkirche“; „Leonhard von Limoges“; „Maria zu den Ketten“ (mit vielen weiteren Hinweisen und Abbildungen); „Vierzehn Nothelfer“, „Zell am Hamersbach“ [Zugriff: 26.04 2023].

GÜNTER KUNERT'E DAİR

Prof. Dr. Fatih TEPEBAŞILI
N. Erbakan Üniversitesi A. K. Eğitim Fakültesi
Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı
ftepebaşılı@erbakan.edu.tr

1. GİRİŞ

Savaş sonrası dönemin önemli şairlerinden Günter Kunert'in hikâyesi, Doğu Almanya ile örtüştüğü kadar belirli bir zaman diliminden sonra ise ayrışır. Ancak terk etmek zorunda kaldığı Berlin ve burada yaşananlar sonraki dönemde hafızasının önemli bir parçası olarak kalacaktır. Hayata atıldığı yıllarda kurulan Demokratik Cumhuriyetine ve hatta ideallerine büyük bir içtenlikle inanmıştır. O yüzden Doğu bölgesinde ortaya çıkan edebiyatın ana çizgilerini ve kendisinin buradaki yerini kısaca göstermek istiyoruz:

Dünya savaşının galibi işgalci güçler tarafından Almanya'nın Doğu ve Batı şeklinde ikiye bölünmesi, ülkenin geleceğini kalıcı biçimde tayin etti. Alman tarihi aslında şehir devletçikleri üzerinden parçalanmışlık gerçeğine hiç yabancı sayılmaz. Lakin bu defa büyük güçlerin himayesinde katı bir ideoloji ile körüklenen karşıtlık söz konusudur. Rus hâkimiyetindeki bölgede "Doğu Almanya", Batı da ise farklı eyaletleri bir araya getiren "Federal Alman" Cumhuriyetleri kuruldu (1949). Berlin Duvarıyla (1961) sembolleştirilen bölünme sadece Avrupa'yı değil dünyayı da iki kutba ayırarak hırçın bir soğuk savaş dönemini başlattı. Sovyet Rus sistemi, Demir Perdenin içine ve dışına, kendi ideolojisi ve kültürünü dayatırken, Amerika ve müttefikleri ise demokrasi ve serbest pazar ekonomisiyle vs. karşılık vermeye çalışıyordu. (Zettl 2009: 71-130 ve Zengin 2011: 515-516)

Ortaya çıkan büyük fotoğrafın Alman toplumuna yansıması ise ideolojik bölünmüşlük anlamına geliyordu. Çizilen siyasi sınırlar, ideolojik mevziler halinde sanat ve kültürel alanda da rekabete yol açtı. Doğu Alman Edebiyatı kavramı belirli bir fikri hazırlık döneminden sonra 1960'lı yıllardan sonra kullanılmaya başladı. Sanat kulvarındaki bu mücadele, iniş ve çıkışlarla Doğu Almanya'nın yıkılışına (1989) kadar da devam etti.

2. DOĞU ALMAN EDEBİYATI[1]

Doğu Alman Edebiyatının tanımında politika, devlet ve politik estetik şeklindeki farklı unsurların yardımına başvurulur. Hareket noktası Doğu veya Batıda tarafında bulunmak, sosyalist veya batılı (!) değerleri benimsemek, özel bazı motif veya konulara öncelik tanımak veya sosyalist gerçekçiliğe inanmak başlıklarıyla özetlenebilir.

Erich Loest'e (1984) göre Doğu Alman Edebiyatı, bu yönetimle uyumlu veya muhalif yazarlar dışında Doğuda (Almanya) oturup eserlerini Batıda yayınlayanlar veya tam tersi, Batıda ikamet edip Doğuda eser yayınlayan isimler üzerinden tanımlanabilir. Kısaca Doğu Almanya ile bağlantılı, alakası bulunan veya bu sayede tanımlanabilen bir edebiyattır. Ana akım olarak burada yer alan ve farklı bir tarihsel macerası bulunan sosyalist gerçeklik anlayışı temel tanımlama unsurudur.

Doğu Alman Edebiyatının haklı gerekçelere dayanan kurucu mitleri, dünyayı savaşa atan ve kanlı sonuçlara yol açan faşizm ile felaket yıllarıdır. Üçüncü olarak nispeten Alman topraklarında da karşılığı bulunan sosyalist ütopyayı ekleyebiliriz. Büyük ağabeyin devre girmesi ise tuzu biberi olmuştur.

Savaşın hemen akabinde Nazizm özelinde faşizm eleştirisi, sosyalist ütopyaya inanan veya inanmayan çoğu kimse için çekici bir konuydu. Buraya zaman içerisinde kapitalizm eleştirisiyle yeni bir boyut kazandırıldı. Eski kuşaktan isimlerden Doğuya geçen isimlerin üstlendiği bu göreve sonradan genç kalemler de katıldı.

1950'li yıllarda Doğu Almanya'da yürütülen formalizm tartışmalarını bu noktada hatırlatmak yararlı olabilir. Aslında ideolojik açıdan kendi kimliğini gerekçelendirmek için sanat alanında da cephe açılması anlamına gelen bu çabayla, günümüz dünyasında hâlâ okunan dünyaca ünlü yazarlar

[1] Doğu Alman Edebiyatının Türkiye alımlanması üzerine bak. Öncü 2019: 13-25.

dışlanıyordu. Güya bunlar sosyalist gerçekçiliğin ilkelerine riayet etmeyip ideoloji ve içerik yerine estetik biçim ölçütlerine önem veriyorlardı.

Doğu Alman Devleti sosyalizmi inşası sürecinde en başından itibaren edebiyata özellikle sorumluluklar yükledi. Kunert'in sanatsal yaşamında da önemli rol oynayan isimlerden ve ilk Kültür Bakanı J. R. Becher'in önerdiği "Edebiyat Toplumu" (Literaturgesellschaft) kavramını özellikle zikretmemiz gerekir. "Sosyal pedagoglar" göreviyle tanımlanan yazarlar, ütopyaya hizmet etmeli, edebiyatın demokratikleşmesini ve tabana yaygınlaşmasını daha doğrusu toplumsallaşmasını sağlamalıydılar.

Becher'in "sosyalist ulusal edebiyat" programı her şeyden önce Rus aydınlarınca 30'lu yıllarda tartışılan "sosyalist gerçeklik" ile Alman hümanist "kültürel mirası" üzerinde yükselir. Ortaya çıkışı 19. Yüzyılın tipik edebi akımlarından realizm ve romantizme bağlanır. Biçimsel yönden realizmin gerçekçilik merakı ve yöntemi, romantizmin ise duygusal hayalci tarafı klasik dönemin idealleriyle birleştirilir. Eskiden beri Sovyet aydınlarınca etraflıca tartışılan sosyalist gerçekçilik ile Lenin tarafından "insan ruhunun mühendisi" diye tanımlanan sanatçıdan beklenilen görev, gerçekliği aslına sadık kalarak somut tarihsel olaylarla sunmasıdır. Bu arada devrim süreçlerinin gözetilmesi de gerekmekteydi.

Sosyalist gerçeklik, 1. Yazarlar Kongresinde (1934) Gorki önderliğinde kabul edilmiştir. Doğu Almanya açısından, estetik yönü bulunmayan politik ve eğitim odaklı kültür doktrinidir. Yazarlara toplumsal sorumluluk yüklediğinden, Gorki'nin yıllar önce yayınlanan "Ana" (1906) romanındaki Pavel Vlosav örneğindeki olumlu karakterler üzerinden kitleleri eğitip yönlendirilmesi beklenir veya "Durgun Akardı Don" (Şolohov) gibi tanınmış diğer örnekleri zikredebiliriz

Uzun tarihsel geçmişi boyunca değişik farklı yaklaşımları içinde barındıran sosyalist gerçekçiliğe, Lukacs gibi önemli isimler katkılar sağlamıştır. Konu farklı kulvarlarda ve başlıklar altında, yenilenen bakış açılarıyla günümüze değin tartışılırken Doğu Alman Edebiyatı özelinde eski veya yeni bazı eleştiriler dikkat çeker: Gerçekçiliğin yüzeysel fotoğrafik yönüyle ilgilenilmesi, duygusallığa kapılarak ideolojik hayalcilik peşinde koşulması, konulara siyah-beyaz şablonuyla ele alması.

"Kültürel mirasa" daha doğrusu Alman tarihindeki hümanist gelenek savunulan başka bir ilkedir: "Haydi Goethe'ye sarılalım" sloganı, Lessing, Schiller, Kleist, Büchner, Heine hatta Mann kardeşleri gibi Alman klasikleri denilen isimleri öne çıkarıyordu. Gide, Proust, Beckett, Joyce, Dos Pasos, Faulkner ve Kafka gibi çağının öncüsü isimler ise formalizm şablonuyla dışlanıyordu. Bireyin yalnızlaşmasına yol açan yabancılaşma toplum, devlet ve doğa arasına konulan yapay mesafelerden (!) kaynaklanmaktaydı. Konuya ideolojik mücadelenin farklı bir cephesi bakılabileceği gibi kültürel geçmiş üzerinden kimlik tesisi gibi de değerlendirilebilir.

Bütün iyi niyetlere ve girişilen fedakârlıklara rağmen devlet aygıtı daha doğrusu parti yönetimiyle yazarların ilişkisi ise sorunlar yumağıyla açıklanabilir. Edebiyata bakış açısı ve beklentilerin karşılanmaması beraberinde sansür ve baskıları getirmiştir. Yazarlar genellikle kaybeden taraftaydı, ya da suskunluğa gömülerek hatta buldukları ilk fırsatta ise Batıya geçerek uzaklaşıyorlardı. Bütün bu gelişmeleri kuruluş, yükseliş ve çözülme şablonu ile açıklamak mümkündür.

İnşa veya kuruluş aşaması da denilecek ilk dönemde (1950-1960) edebiyat, sınıf savaşının silahı, ideolojik bir araçtır. "Haydi yoldaş! Kaleme sarıl! Sosyalist Alman ulusal edebiyatının sana ihtiyacı var" mottosuyla yazarları fabrika ve tarlalar gitmeye daha doğrusu sanat ile yaşam arasındaki sınırlar kaldırılmaya, sanatçı ile halk arasındaki yabancılaşma aşılmaya çalışılır. Şablonlara dayanan didaktik nitelikli eserlerde "olumlu örnek kahramanlar" vasıtasıyla insanlar sosyalizme kazandırılmaya çalışıldı.

Mesela Anna Seghers: Yazarlar mesleklerinin imkânlarını halka yardım etmek için kullanmaları gerekir. Bu sayede halk, bir taraftan zaten kendilerinin suçlu oldukları ("selbstverschuldet") konumlarının farkına varacaklardır. Diğer yandan ise daha barışçıl harika bir dünyayı inşa edebileceklerdir.

Berlin Duvarının yükselmesinden sonra ortaya çıkan ikinci dönemde (1960-1970) yazılan eserlerde, savaş veya Nazi geçmişine dair konular yerine, "sahip olunan koşulların var olanların en iyisi" diye

dayatılmaya çalışılır. O yüzden de erişilen, gelinen nokta anlamında insanların günlük yaşamı nesnel biçimde ele alınır. Metinlerde sosyalist toplumun uyumlu (!) bireylerinin örnek biyografik hikâyeleri dikkat çeker.

Fakat talep yazarlar arasından aynı oranda karşılık bulmaz. Mesela B. Brecht[2] "Ne Yapmalıyız" ("Was haben wir zu tun", 1953) isimli yayınlanmamış bir yazısında: Sanatçıların, parti örgütünün sanata dair düşüncelerini uygulamaya imkânı bulunmaz. Getirilen katı ölçütlerle "sadece çizme dikilebileceğini" ("Nur Stiefel kann man nach Maß anfertigen") vurgular: "Sanat, ofislerdeki sanat fikirlerini sanat yapıtlarına dönüştüremez. Ölçüye göre sadece çizme yapılabilir. Ayrıca, politik olarak iyi eğitimli birçok insanın zevki eğitimlidir ve bu nedenle önemsizdir." (Dümling 2018)

"Sosyalist bilinç ve kimliğin teşkili" gündemiyle yapılan parti toplantıları ise gelinen aşamayı hayal kırıklığıyla ifade eder. Yazarların istenilenleri yapmaması veya güya beceriksizlikleri yanında yan yollara sapmaları da eleştiri konusudur. Aralarında Kunert'in de yer aldığı isimleri modernist, kuşkucu, anarşist, nihilist, liberalist, pornografik akımların etkisinde kalmak ile suçlanırlar. Sonuçta Bitterfeld programından vazgeçilir. (Sayın 2023: 102)

Liberal denilen yıllarda (1970- 1980) ise Alman Romantiğinin geri dönüşü yaşanır. Napolyon dönemine ait tarihsel koşular ile yeni durum arasında politik ve sosyal açıdan karşılaştırmalara girişilir. Düşünce hürriyeti başka bir başlıktır. Biermann'ın 1976 yılında vatandaşlıktan çıkarılması ise işleri çığırından çıkarır. Yazarların ülkeden kaçışı, çıkışı başlar. Hatta Kunert özelinde rejim de ayrılmalara müsaade eder. (Öztürk 2023: 25-46)

3. GÜNTER KUNERT

Berlin doğumlu Kunert de (1929-2019) yukarıdaki şablonda yer bulur. Nazi döneminde Yahudi kökenli annesinden dolayı "işe yaramaz" etiketiyle orduya layık görülmedi. Babasının siyasi yönü bulunmaz, ancak eşinden dolayı baskı ve hakaretlere maruz kalır. Dışlamalar yüzünden babası, eşine daha fazla sahip çıkarak Nazi karşıtı haline geldi. Kunert'te bu psikolojiyle korku içinde yaşamak zorunda kaldı. Hatta yükseköğrenime devam etme izni bile verilmedi. Ancak savaşın bitiminde iki üç yıl kadar grafik eğitimi aldı fakat sonradan yarıda bıraktı. Genç yaşta, sonradan isim değiştirerek Komünist Parti (KP) haline gelen Alman Sosyalist Partisine (SED) kaydoldu (1948). Büyükbabası ise bu partinin muhasebecisidir.

Savaşın akabindeki günlerde mektup yazmak üzere ödünç aldığı daktiloyla uğraşırken içine düştüğü sahne, felaket duygu onu yazarlığa ilk adımını attırır. Gözleri daktilonun üzerinden kayarak bahçedeki kestane ağacına odaklanır. Dallar gittikçe tehditkâr bir hal alır ve içinde kendisinin bulunduğu mekâna hücum ederler. Bu duyguyla, içinden geçen her şeyi bilinçsizce kâğıda geçirir. Bu felaket algısını sonradan onun yaşamının ayrılmaz bir parçası haline geldi. Kendi ifadesiyle o günden itibaren sürekli olarak yazmaya başladı.

Savaş ve faşizme dair "Ein Zug rollt vorüber" isimli ilk şiirini bir gazetede yayınladı (1947, Tageszeitung am Mittag). 1948'ten itibaren "Ulenspiegel" isimli bir dergide yayınladığı şiir ve hikâyeleri Brecht ve Becher'de kabul ve destek gördü. "Wegschilder und Mauerinschriften" isimli ilk şiir kitabı ise Becher'in desteğiyle Berlin'de (Doğu) basıldı (1950). Hümanizm ve sosyalizmi öne çıkaran bu şiirler, kuruluş dönemi ruhunu yansıtıyordu. Beğendiği isimler arasında Brecht, Tucholsky, Ringelnatz, Carl Sandburg gibi Amerikalı şairler yer alıyordu.

Parti yönetimi ona polislik görevi teklif eder, ancak kabul etmez. Daha doğrusu inandığı fikirler ile particilik arasında mesafeyi korur. Duvarın inşa edilmeden önce gittiği Batı Berlin'de eşiyle tanışır.

Marks ve Brecht hayranı Kunert, daha 1950 yılında yazarlarla ilgili bir toplantıda particilerle tartışmaya girerek salonu terk eder.

1963 yılında 6. parti toplantısında yeni ekonomi programı ilan edildi, aynı zamanda da yeni kültür politikası belirlendi. O günleri değerlendirirken şöyle söyler: Genç şair ve yazarların trajedisi yeterli bilgiye sahip olmadan aşırı inanmaları, duygularına abartılı biçimde güvenip düşünmeden

[2] Brecht'in Türkiye'de alımlanması üzerine bak. Öztürk / Burcu 2020: 21-38 ve Öztürk 2021: 11-36.

kaçınmalarıdır. O yüzden yazdıkları şiirler, zaten var olmayan kanıtları onları yüz üstü bırakmalarıdır." (Sonntag, 1956)

Rejime gönül vermiş genç aydınlarda hayal kırıklığı yaratan yeni kültür politikası Kunert'i de bunalttığı, intiharın eşiğine getirdiği onun beyanları arasında yer bulur.

"Kafka taklitçisi" sayıldı, kötümserliği aşılamaya çalışan birisi olarak "istenilmeyen" ve "güvenilmez" bir kişi (Unperson) ilan edildi. Bu saatten sonra sansür ve telefonları dinlenilmesi dâhil uygulamalara tabi tutuldu. Mesela Stasi dosyalarının birinde hakkında çıkacak yazının engellendiğine dair bilgi notu yer alıyordu.

1962 yılında hazırladığı "der ungebetene Gast" isimli eseri ancak birkaç yıl bekledikten sonra yayınlayabildi. Bu arada Batı tarafında hakkında bazı yazılar çıktı. 1963'te yayınlanan "Die Gedichte in Erinnerung an eine Planeten" şiir seçkisine dair FAZ gazetesinde çıkan bir yazı, kendisinden olumlu sözlerle bahsediyordu. İleriki yıllarda resmi makamlardan izin almaksızın Batı Almanya'da da eserler yayınlamaya başladı. (Hanser verl. WDR Radyosu, Franf. Rundschau)

Özellikle Texas Üniversitesinde (1972, Austin) verdiği derslerden sonra dönemin "düşman ülkesine" dair gezi notları ("Das andere Planet. Ansichten Amerikas" (1974) parti yöneticilerinin dikkatinden kaçmaz. Şöhreti sayesinde sonradan Warwick Üniversitesinde de (1975) benzer ders verir. Yazdığı romanda "im Namen der Hüte" (1967) kullandığı teknikler de soğuk karşılanır. Zira Batıda eleştirilen yazarlara özgü teknikler kullanmaktaydı. Bardağı taşıran son damla ise Biermann'ın vatandaşlıktan çıkarılması üzerine yürütülen imza kampanyasına imza atan ilk kişilerden birisi olmasıdır (1976). İmzasından dolayı zaten mesafeli durduğu parti üyeliğinden çıkarılır (1977)

Sanatçılara getirilen yasaklar geri teper hatta bambaşka sonuçlar doğurur: Tıpkı Stephan Hermlin, Peter Huchel, Peter Hack gibi Kunert'in de ünü kısa zaman içerisinde artar, yaygınlaşır. "Der Gedichtband Unterwegs nach Utopia" (1977) isimli tanınmış bir eseri Münih'deki bir yayınevince (Hanser) yayınlanır. Fakat eser Doğudaki okuyuculara ulaştırılamaz. 1979 aldığı uzun süreli bir vize ile Doğu Almanya'yı terk eder. Bu ayrılık aynı zamanda "Ütopya" ve "Ümit ilkesine" veda olarak yorumlanır. Bu tarihten sonra Doğuda daha az olarak okunur. 1987'de bazı yeni şiirleri "Sinn und Form" dergisinde yayınlanmaya başladı. 1989'da 60. Doğum günü vesilesiyle "die befleckte Empfängis" yayınlanır.

Misafir öğretim elemanı olarak önce Frankfurt Üniversitesinde (1981), duvarların yıkılışından hemen sonra ise Paderborn Üniversitesinde (1990-1991) ders verir. Fahri doktoralara sahiptir. Yurt dışındaki Alman yazarların üyesi bulunduğu PEN derneğinin başkanlığını yürüttü

3.1. SANATI

Kunert, yazarlıktan başka mesleği olmayan (serbest yazar), geçimini sanatıyla sağlayan isimlerden birisidir. Farklı türlerde 60 kadar kitap yazmıştır. Daha çok şair kimliği ile tanınan Kunert'in hemen hemen yazmadığı, katkı sağlamadığı hiç bir tür bulunmaz: Şiir, hikâye, çocuk öyküsü, masal, bilimkurgu senaryo, radyo ve televizyon oyunu, roman, günlük, gezi notları, deneme ve kısa nesir, aforizma vs. (Yılmaz 2011: 33-43 ve Yücel 2020: 67-82) Hatta değişik resim çalışmaları da bulunmaktadır. 1947-2011 arasında çıkmış uluslararası alanda yayınları (yaklaşık 1800 şiir başlığı ve büyük bir yekûn tutan diğer eserleri) bir araya getirerek Kunert'in Biyografisini hazırlayan Nicolai Riedel'in de vurguladığı gibi Kunert, edebi açıdan çok yönlü, yaratıcılık açısından arı gibi yazan bir dil ustası, cambazıdır.[3] İçerik açısından oldukça yaratıcı bu eserlerin, konu zenginliği ise başka bir gerçektir.

Sanatı ve fikirleri açısından bakıldığında Kunert geniş kapsamlı yazarlardandır: Doğu Almanya'nın öncesi ve sonrasıyla kuruluş yılları, Nazi döneminde annesinden dolayı dışlanan ve bazı baskılara maruz kalan Kunert'in gençlik dönemiyle örtüşür. Kendisi onlarca örnekten birisidir. Savaş koşullarının ve Nazi yönetiminin yol açtığı travma, ayrışan yolların daha doğrusu yeni kurulan

[3] Anlatımdaki yaratıcılığa ve dil ustalığına kaynaklık eden söz sanatları için bak. Aksöz (2017) ve Balcı (2020, 2024).

sosyalist cumhuriyetin ideolojisiyle bütünleşirken, o da büyük bir heyecanla kalemiyle burada yerini almıştır.

Genç Kunert (1929-2019) coşkuyla çıktığı bu yolda bazı öncülere hatta destekçilere sahiptir. 19. Yüzyılın sivri dilli romantik şairi Heinrich Heine (1797-1856), Kurt Tucholsky (1890-1935) onun "yıldızlarındandır". Veya Joachim Ringelnatz (1883-1934), Amerikalı Carl Sandburg (1878-1967) ve Edgar Lee Masters (1868-1950) ise "yurdum" dediği diğer şairlerdir. Modern romancılardan Marcel Proust (1871-1922) ve Franz Kafka (1883-1924) beğendikleri isimlerdendir. Yine çağdaşı ve yoldaşı Bertolt Brecht ve Johannes R. Becher'i (1891-1958) hiç unutmaz. Bu son iki ismin yardımlarını her fırsatta özellikle belirtir. İlk daktiloyu alması için gereken belgeyi Brecht'ten temin etmiştir. Zaten "Poetika"sında her ikisinin şiirlerini karşılaştırdığı bir bölüm bulunur.

Kunert, sözün gerçek anlamında daha en başından daha doğrusu 17. yaşından itibaren şair olmak isteyen bir delikanlıdır. Kendisini ideolojik olarak tanımlamak, kanıtlamak isteyen bir cumhuriyetin kültür elçileri arasına katıldı. Fakat zaman içinde tıpkı parti bürokrasisi gibi kendisi de değişti, araya mesafe girdi, yasaklandı. Netice zihnen ve beden olarak ayrılık yaşandı.

Sanatı açısından aynı zamanda onun yaşamındaki aşamaları gösteren iki döneminden bahsedebiliriz. Edebiyatın işlevlerine dair söz konusu değişim ise aslında onun edebiyata bakış açısının bir göstergesidir. İlk dönem eserleri daha Doğu Almanya'nın henüz kurulmadığı yıllarda yayınlanmaya başladı. Savaşın yıkıntıları ve faşizmin etkileri zihinlerde hala yerini korumaktadır. Kurulan cumhuriyet, onun sanatına da istikamet tayin eder. Kaçtığı, kaçındığı savaş ve faşizm ile peşinden koştuğu hayallerini süsleyen ideolojisi, ütopyası arasında gidip gelir. İnsanları iyi ve güzel şeylere inandırmak ve bunlara yönlendirmek için ikna çabasındadır. Onların akıllarına hitap ederek eğitmek, öğretmek ister. Hakikat, nüktelerle gösterilmeye uğraşılır.

İkinci dönem açısından tipik gelişme, bazı sanatçıların izlenen kültür politikası yüzünden devlet ile araya mesafeye koymaya başlamasıdır. Bu isimlerden bazıları buldukları ilk fırsatta batıya geçerlerken içeride kalan diğerleri ise çeşitli sorunlar yaşarlar. Kunert'te gençlik hayallerine veda etmek durumunda kalırken, tavrı ister istemez eserlerinin düşünce dünyasına da yansır. Öncelikle edebiyatın insanları yönlendirici, etkileyici rolünü yadsır. Belki bunu sosyalist gerçekçilik ile tanımlanan edebiyata yönelik beklentilerin imkânsızlığı diye de ifade edebiliriz.

Kunert'e göre yazarlar "özel" veya ayrıcalıklı insanlar değildir, kutsal meziyetleri bulunmaz. Farklılıkları, "hayal kırıklıklarını dillendirebilmelerinde" gizlidir. Yazar, yazabilen daha doğrusu bu uğurda cesaretli adımlar atabilen kişilerdir. Zira gerektiğinde ödemesi gereken bedelleri üstlenmek durumundadır. Onun açısından yazarlık meslektir ve bunu iki açıdan açıklar **(**Wittstock 1999): Yazar eserine analık teşkil ederken, doğumdan sonra ise eserin, yazarını, maddi manevi yaşatması gerçeğine işaret eder: Yazar açısından geçimini kazanmak, satış gelirleriyle hayatını idame ettirmek konunun maddi boyutunu teşkil eder. Aslında çoğu zaman görmezden gelinen ve yazar açısından dillendirilmesi sıkıntılı böyle bir "somut gerekçenin" makul sayılması gerekir. Hatta konu genelleştirme üzerinden sanatın finansmanı açısından da ele alınabilir. Sanatçının, sanatıyla hayatını sürdürebilmesi imkânı her zaman mümkün olamasa bile "serbest yazarlık" açısından önemlidir. Kalemleri bu sayede özgürlüğe kavuşabilmektedir. Olumsuz yönden ise yazarların pazarın insafsız kurallarıyla karşı karşıya kalması tehlikesidir. Kunert bu acı gerçeğin farkındadır, yeterince kazanmadığını değişik vesilelerle ifşa etmekten de çekinmez.

Onun açısından henüz yayınlanmamış bir eser ise eksiktir. Yazar onunla henüz göbek bağını koparmadığından yeterli olgunluğa erişmemiştir, vaktini doldurmamıştır. Eser gıdasını hatta hayatiyetini hala yazarına borçludur. Ne zamanki bu ilişki noktalanır, eser ile okuyucu buluşursa, yazar görevini tamamlamıştır. Asıl olarak bu buluşma, kurulan yeni bağ Kunert'in gurur kaynağıdır. Yazdığı şiirlerin okuyucudaki etkileri, yol açtığı duygu kıpırtılar, filizlenen yeni fikirlerin heyecanı onu zinde tutar. Şiir yazmak, düşüncelerini işleyebilmek içinden gelen bir vicdani yüktür. Bin bir meşakkate katlanarak yazarak kurtuluşa erer, yüklerinden ferahlarken muhatabından ister istemez bazı sonuçlara yol açmayı da bekler.

Ortaya konulan edebiyat eserinin daha doğrusu dilin en önemli yönü çok anlamlılığı veya değişkenlere bağlı olarak şekillenen anlam esnekliğidir (ikircil, ambivalent). Yazarın anlam

dünyasıyla okurların zihinleri arasında doğrudan bir ilişki bulunmaz. Yayınlandığı andan itibaren eser ve dolayısıyla anlamlandırma kararları okuyucuya aittir.

Burada edebiyatın işlevi devreye girer. Edebiyata atfettiği beklentiler gençlik yıllarından tek boyutlu ideolojik iyimserliğin ötesindedir. Hâlbuki dışarıdan buyrulan görevler, şairi öldürmektedir. "Bir insan bireysel benliğini, şayet böyle bir şeye sahip ise, zorla sabit fikir haline dönüştürmeye mecbur bırakılırsa, insan olmayı bırakacaktır. Bu ise en yüksek seviyeden bir cinayettir."

Zira onun gözünde edebiyata, sanılanın aksine, ancak mütevazı bir görev yüklenebilir. Konuyu da, büyük hamisi Brecht'in inandığının aksine, edebiyatın sonuçları toplumsal boyutta değil ancak kişinin kendisi üzerinde gözleyebilir diye ifade eder. Şiir özelinde, kişiler, okuma anındayken kendi iç dünyalarına bir kapı aralarlar. Böylelikle kendi kendilerini gözleme koyulurlar. Her defasında önceden fark etmedikleri bir yönün bulunup bulunmadığını sorgularlar. Ruhlarının karanlık köşelerinde dolaşarak, bilinçaltının zerreleriyle karşılaşırlar.

Hatta şairlerin asıl amacı, Kunert'e göre, aslında bir okuyucu olarak kendi kendilerine yöneliktir. Bu sayede kişiler ikinci bir yaşam alanına kavuşurlar. Verdiği örnek cephede savaşan askerlerin sırt çantalarında taşıdıkları edebiyat eserleridir. Siperlerde fırsat bulduklarında "Goethe, Rilke, Lessing" okuyan askerler, bir an için bile olsa, içinde bulundukları koşulların dışına çıkarak sanatın dünyasına dalarlar. Yeknesaklıktan, bir dereceye kadar da gerçeklerden kaçış diye yorumlanır.

Ona göre yazarlar, isterse Marcel Proust gibi uç örnekler olsun, yenidünyaları keşif çabasındadırlar. Büyük yazarlar, zaten de bu yüzden önemlidir, bu yolcuğa soyunan kalemlerdir. İnsanın bilinmeyen yönleri, karanlık tarafları bu sayede anlaşılabilir. Bu görüşüyle Kunert, sosyalist gerçekliğin "biçimcilik" (Formalismus) ile suçladığı 20. yüzyılın modern sanatçılarına sahip çıkmış olmaktadır. Zira insanın ruhsal dünyası, kırılgan noktaları ve gözükmeyen taraflarına odaklanılmaktadır.

Edebiyat bir eksenin orta noktasında konumlanmalıdır. Bir ucunda sahte yaşamları destekleyen Show dünyası diğer ucunda ise doğrudan doğruya etkileme, bilgilendirme seçeneği. Ona göre edebiyat sanatı, bir "açma kapama düğmesine" sahip değildir. Yeri geldiğinde bazı davranış değişiklikleri empoze edecek mucizevi bir yönü bulunmaz. Böyle bu beklenti hayal kırıklığıyla sonuçlanabilir. Birinci Dünya Savaşı öncesi yazılan Dışavurumcu şiirler, yaşanacak felaketi önceden haber vermelerine rağmen sonucu değiştiremediler. Yine 1933 öncesi sol muhaliflerin yazdıkları, ikazları da benzer şekilde görmezden gelindi.

Kendisinin tabiriyle gerçek yazarları, "uyuşturucu satıcısı" gözüyle de göremeyiz, basitçe etkileme gücüne sahip değillerdir. En tipik örneğini ise Brecht'in izleyicileri sunar. Tiyatroya giderek "Komün Günleri"ni seyredenlerin, evlerine dönerek hiçbir şey olmamış gibi davranmaları, sanılanın aksine edebiyatın gerçek yaşamın yerine geçecek "protez" rolü ile yetinmesi demektir. Duruma göre, edebiyat sanatının kötü tarafı sunduğu sahte dünyadır, bu sayede insanları "uyutulabilmeleri" mümkün.

Hayata bakış açısını, durduğu konumu tanımlamak için "Kızılderili" imgesi kullanılır. Bir anlamda kendisinin de onayladığı "Avrupa'nın son Kızılderili'si" sıfatı gerçekte onun şairane eleştirel tutumunun bir göstergesidir. Böylelikle kalabalıkların etkisine kapılmadan belirli mesafeden serbestçe gözlemlere odaklanabildi ve olaylar arasında anlamlar yaratabiliyordu. İmgelenin kökleri çocukluk dönemine kadar uzanır: Günün birinde oyun oynarken kitaplığı alt rafındaki kitapları boşaltıp buraya yerleşir, kapağı kendi üzerine kapatır. Gizlendiği bu karanlık kuytu köşede ahşap kokuları arasında dış dünyadan uzaklaşırken kendisini bir anlamda siperde bekleyen "Kızılderili" gibi hissetmeye başladı. Sonradan yazdığı "Erwachsenenspiele" isimli otobiyografisinde de bu motif ile karşılaşırız. Eserin daha en başında pusu kurmuş bir Kızılderili tasvir edilir. Elindeki silahıyla menzilindeki düşmanı sessizce takip etmektedir. Tıpkı kendi köşesinde dizeleriyle hayata odaklanan şair gibi. Avı hiç kuşkusuz bir "rüyaya" benzettiği hayat değildir, yaklaşan felaketleri dizelere dökmek çabasıydı: "Şiirlerimizle en azında geriye dönderilemez biçimde ihmal ettiğimiz hayat denen rüyayı koruma görevimizi hatırlatmak istiyoruz."

Ele aldığı konular yüzünden mitolojik "Kassandra"[4] muamelesi görür. Gerekçesi ise dizeleriyle dünyamızın karşı karşıya bulunduğu felaketlere dair yaptığı kehanetlere, tıpkı Kassandra (topos) gibi, kulak verilmemesidir: Gelişmiş ülkelerin yoksullardan çaldıkları hatta gelecek kuşaklardan ödünç aldıkları emanetleri büyük bir iştahla yağmalamayı sürdürmeleridir. Nükleer enerji ve atıkları, çevre kirliliği, ozon tabakası gibi sorunlar bizi büyük bir felakete doğru sürüklemektedir. Herkes biliyor ki eninde sonunda bir bedel ödenecektir. Zaman çabucak geçip gidebilmektedir. Otomobilin keşfi üzerinden büyük bir zaman dilimi geçmesi yanıltıcı gelmesin. Başlangıçta sürücülerin deri ceketleri, kocaman gözlükleri insanların alay konusuyken, bu sektör şimdilerde "gezegenin en büyük yıkıcısı" haline gelmiştir. Kunert'in kötümserliğinin kaynağı dikkate alınmayan kehanetlerdir.

Toplumsal sorunlara kişisel açıdan değerlendirilmesini, sanatçı duyarlılığı yüzünden vaktinde hem Doğu hem de Batıda okunabilen bir yazar olarak ideolojik körlükte karşısında insanları uyarırken ironi ve hicivlere yer verir.

4. SONUÇ

Bu haliyle Kunert'e genel olarak bakıldığında, hayatın girdabından çekip çıkardığı konularla Almanya'nın tarihsel macerasının bireylerin üzerindeki etkileri dışında insanoğlunun doğaya karşı acımasızlığını resmeden bir şair portresiyle karşı karşıyayız. Elbette sivri dili ve keskin kaleminin yardımından asla vazgeçmez.

KAYNAKLAR

Aksöz, M. (2017). *Biçemler ve Uygulamalı Öğretimi*. Konya: Çizgi.

Aydın, Y. (2020). Die weibliche Stimme als Warnerin bevorstehender Katastrophen: Christa Wolf. *Rezeption der deutschsprachigen Literatur in der Türkei II,* (ed.) Ali Osman Öztürk, Cemal Sakallı, Mehmet Tahir Öncü, Berlin: Logos Verlag, 221-228.

Balcı, T. (2020). Die Wochenmarktsprache. *Schriften zur Sprache und Literatur IV*. (ed.). Balcı, T., Öztürk, A. O. ve Aksöz, M. London: Ijopec Publication, 45-50.

Balcı, T. (2024). Olumlu ya da Olumsuz Abartma Sanatının Farklı Görünümleri. *CUDES Journal of Current Debates in Social Sciences*, cilt. 7, sayı 1, 146-153.

Beutin, W., M. Beilein, K. Ehlert u. a. (ed.) [2019]. *Deutsche Literaturgeschichte*. Stuttgart / Weimar: Metzler.

Costabile-Hemin C. A. (1995). Was war, was ist, was sein wird. Rezeption der Werke Kunerts. *Manfred Durzak und M. Keune (Hrsg). Kunert Werkstatt. Materialien und Studien zu Günter Kunerts literarischem Werk*, Bielefeld: Aisthesis.

Dümling. A. (2018). Brecht und die Musik. *Musikgeschichte Online, hg. von Lars Klingberg,* Nina Noeske und Matthias Tischer.

Elit S. (2012). Günter Kunerts (Lyrik-)Poetik. Wandlungen eines Politischen. *N. O. Eke, A. Allkemper ve H Steinecke (Hrsg.) Poetologisch-poetische Interventionen - Gegenwartsliteratur schreiben*, s. 125–131. Paderborn: Brill.

Greiner B. (1985). *Exerzitien der Grenzüberschreitung: Günter Kunert, vor der Sintflut. Das Gedicht als Arche Noah.*

Klimke C. (2009). Es gibt keinen Grund, ein Gedicht zu schreiben. *Die Welt*, 28.02.2009.

Michael O., Michael H. (ed.) [2009]. *Handbuch Metzler Lexikon DDR-Literatur*. Stuttgart / Weimar: J. B. Metzler.

Nicolai R. (2012). *Internationale Günter-Kunert-Bibliographie. Berlin*: De Gruyter.

Öncü, Mehmet Tahir (2019). Zur Rezeption der DDR-Literatur in der Türkei. Y. Aydın, *Türkische Beiträge zur DDR-Literatur I.* Berlin: Logos, 13-25.

[4] Kassandra'nın mitolojik anlamı üzerine bak. Aydın 2020: 221-228.

Öztürk, A. O. (Ed.) (2007). *Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde Edebiyat Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Öztürk, B. ve Öztürk, A. O. (2020). Zur Brecht-Rezeption in der Türkei. *Rezeption der deutschsprachigen Literatur in der Türkei II*, editör: Ali Osman Öztürk, Cemal Sakallı, Mehmet Tahir Öncü, Berlin: Logos Verlag, 21-38.

Öztürk, A. O. (2021). Nicht nur das epische Theater. Ein Beitrag zur Rezeptionsforschung über Brecht in der Türkei. *Türkische Beiträge zur DDR-Literatur II*, editör: Yıldız Aydın. Berlin: Logos Verlag, 11-36.

Öztürk, A. O. (2023). Die Entdeckung eines vergessenen literarischen Schatzes: DDR-Lyrik in türkischen Anthologien, *Türkische Beiträge zur DDR-Literatur III*. editör: Yıldız Aydın. Berlin: Logos Verlag, 25-46.

Sayın, Ş. (2023). Literatur der DDR: Ein Blick in die Vergangenheit. (Çev. Güleç, S. / Öztürk, A.O. / Holzapfel, O.). (Ed.). Hikmet Asutay, Selma Akol Göktaş, Rahim Şentürk, Binnur Arabacı Candan *Trakya Germanistik Araştırmaları,* Cilt 2: Dil ve Edebiyatta Afet. Edirne: Trakya Üniversitesi Yayın, 98-113.

Wittstock U (1989). Die Literatur hat die Funktion einer Prothese: Von der Stalinallee zum Prenzlauer Berg. *Wege der DDR-Literatur 1949–1989*. München / Zürih: Piper.

Yılmaz, H. (2011). *Metin ve İletişim*. Konya, Çizgi.

Yücel, E. (2020). *Laf Söz Olunca*. Ankara: Hece.

Zengin, D. (2011). *Alman Edebiyatı 19. Yüzyıldan Günümüze Kadar*. Ankara: Pelikan.

Zettl, E. (2009). *Geçmişten Günümüze Almanya. Alman Kültür ve Edebiyatı Tarihi*. Çev. A. O. Öztürk / U. Balcı / Ö. Gencer. Çanakkale: ÇOMÜ.

WEİMAR DÖNEMİ EDEBİYATINDA FEMİNİST BİR İDEAL OLARAK *YENİ KADIN*: VİCKİ BAUM'UM *BİR ZAMANLAR VİYANA'DA* ROMANI

Doç. Dr. Cihan TUNCER
Ardahan Üniversitesi İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi
Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü
cihantuncer@ardahan.edu.tr

1. GİRİŞ

1925 yılında Gustav Friedrich Hartlaub'un realist bir ressam grubunun sanat sergisi için kullandığı, böylece literatüre soktuğu *Neue Sachlichkeit* (Yeni Nesnelcilik) kavramı, zaman içerisinde ekspresyonizm sonrası gerçekliğe dönüş eğilimini tanımlamak için kullanılır. Böylece ekspresyonizmdeki egemen coşkunluğun yerini gerçeklik alır (Aytaç 1990: 224-225). Vogelpohl'un ifadesiyle, "İnsanlar gerçeklere yöneldiler ve sözler de basit ve gösterişsiz oldu" (Vogelpohl 2005: 244). Anna Seghers, Hans Fallada, Alfred Döblin, Lion Feuchtwanger, Erich Kästner ve Erich Maria Remarque gibi önde gelen isimler başta olmak üzere diğer yazarlar iki dünya savaşı arasındaki toplumsal panoramayı; büyükşehir sorunsalı, yalnızlaşma, işsizlik, fakirlik, savaş sonrası travma, ahlaki çöküş, yükselen faşizm gibi gerçek yaşamdan devralınan izleklerle okuyucuya dönemi aktarmayı kendilerine görev edinirler.[1]

Im Westen nichts Neues (1929) romanında Remarque, tarihsel bir temeli olan savaş gerçeğinin insanoğlu üzerindeki travmatik etkilerini öyküler; kayıp nesil olarak nitelediği savaştan dönen askerlerin yaşadıkları psikolojik yaralanmalara ayna tutar (Kaygın 2018: 56). Döblin, insanı manevi açıdan dönüştüren ve yok eden kapitalizm, makineleşme, sanayileşme, faşizm ve militarizm gibi güç mekanizmaları ile beslenen büyükşehir sorunsalını *Berlin Alexanderplatz'da* (1929) işler. 20. yüzyılın başlarında Almanya'nın yaşadığı değişim ve dönüşüm sancıları; ekonomik kriz, açlık, yoksulluk, ahlaki yozlaşma öykülenir (Kırmızı 2018: 207). Hans Fallada *Kleiner Mann – was nun?* (1932) romanında Johannes Pinneberg figürü üzerinden apolitik küçük burjuvazinin sosyal çöküşünü (Brenner 2011: 241), Weimar Dönemi toplumsal gerçekliğini elen alan diğer bir yazar Lion Feuchtwanger alaycı bir üslup benimsediği *Erfolg* (1930) romanında Hitler'in başarısını ve onu iktidara taşıyan toplumsal dinamikleri[2] öyküler (Brenner 2011: 250). Kästner, *Fabian*'da 1930'lu yılların Berlin'ini konu edinir. "Yazar, romanında Berlin'i anlatırken şehrin doğusunda hırsızlık, merkezde dolandırıcılık, kuzeyde yoksulluk, batısında fuhuş ve her yerde çöküşün hâkim olduğunu dile getirir" (Kırmızı 2016: 44). Sonraki bölümde değineceğimiz aralarında Irmgard Keun, Mariluise Fleisser ve Gabriele Tergit gibi bir grup kadın yazar da Weimar Dönemi (1918-1933) kadın imajına dair Yeni Nesnelci Edebiyat içerisinde değerlendirilen yapıtlar kaleme alırlar.

Vicki Baum da bu kadın yazarlardan biridir. Ancak *Stud. Chem. Helene Willfüer* (1928) ve *Menschen im Hotel* (1929) romanın çevirisi aynı zamanda İngilizce versiyonunun Hollywood uyarlaması olan *Grand Hotel* (1932) ile uluslararası üne kavuşan Baum diğer Yeni Nesnelci yazarlardan bir noktada ayrılır. Yazınsal başarısıyla uluslararası bir statü elde eden yazarın yapıtları edebi çevrelerce kabul edilen standartların altında kaldığı gerekçesiyle bazı olumsuz nitelemelere maruz kalır. Öyle ki bir kesim Baum'un yazdıklarını tanımlamak için sıklıkla önemsiz olanı tanımlayan "Kitsch" veya "Schriftstellerei" kavramlarını kullanır. Buna karşın Weimar Almanya'sındaki çağdaşları arasında onun eserlerine yönelik eleştirel tepkiler farklılıklar gösterir (King 1985: 375). Yazara yönelik eleştirilerin başlıca gerekçesi çalıştığı Ullstein Yayınevi ile özdeşleştirilmesindendir. Yayınevi olumsuz bir imaja sahiptir; gazeteler, dergiler ve zincir mağazalardan oluşan geniş bir dağıtım ağına sahip yayın evi özensiz tasarımı, ucuz ve herkese ulaşmayı amaçlayan yayın stratejisi ile kültür ve eğlence endüstrisinin edebi kısmını temsil etmektedir. Yazarın geniş kitlelere ulaşmasını sağlayan aynı zamanda ilk eleştirilerin muhatabı *Eingang zur Bühne*[3] (1920) başlıklı romanıdır. Yayınevi dışında yaslanacakları başka kriterleri

[1] Dönem hakkında genel bilgi için bkz. ayrıca Zettl 2009: 60-68.
[2] Edebiyat ve kültür tarihi yazımında Alman söylemi (deutscher Narrativ) hakkında bkz. Öztürk 2023: 41-50.
[3] Çalışmada incelediğimiz romanın orijinal başlığıdır, Türkçeye *Bir Zamanlar Viyana'da* olarak çevrilmiştir.

olmayan eleştirmenler, *Der Eingang zur Bühne* romanını Ullstein yayınevinin diğer ürünleriyle kıyaslar. Ancak bu defa "önemsiz" veya "Kitsch" olarak adlandırmak yerine yüksek standartta olmayan yazın için kullanılan bir terim olan *Unterhaltungsliteratur*[4] ile yazarı eleştirirler. Yazarın kariyerinde yayınevi önemli bir belirleyici olmasına rağmen bunun önüne geçmek için herhangi bir ciddi girişimde bulunmamıştır. 1923'ten 1925'e kadar kendince daha iyi gördüğü kitaplarını Deutsche Verlagsanstalt'da yayımlatarak Ullstein kalıbından kurtulmaya çalışsa da 1926'da düzenli bir gelire ihtiyaç duyduğundan Ullstein ile çalışmaya devam etmiştir (King 1985: 377-378).

> "Altın sesli yakışıklı tenor, şöhretinin açtığı yoldan her kadının kalbine girebilirdi. Çevresinde yıldızlar gibi dolaşan kadınlar, genç kızlar onu kazanmak için çırpınıyorlardı. O ise büyük aşkın peşindeydi. Bunu bir türlü bulamıyordu. Bu arada, seven kalplerin neşesi altında gizlenmiş facialar, aşkın heyecanı altında saklı acılar vardı… Ne yazık ki Aşk'ın Ölüm şekline girmesi de mukadderdi. Bu bir aşk, kıskançlık, ihtiras yarışıydı."

Yazarın kariyerinde veya yapıtlarının edebi standartların altında değerlendirmesine ana belirleyici olan gerçekte yayınevi midir? *Bir Zamanlar Viyana*'da (1971) bu soruların yanıtını belki de en açık biçimde alacağımız romanlardan biridir. Zira yukarıda arka kapak tanıtım yazısı (blurb) romanı aşk, macera, kıskançlık gibi klişe konuları temalaştıran trivial bir mecraya çekmekte, edindirdiği ilk izlenimle okuyucuyu yüzeysel bir okumaya yönlendirmekte onun bir şekilde farklı anlamlar keşfetme olanağını elinden almaktadır. Bu durum aynı zamanda yazara yöneltilen eleştirileri haklı çıkaran, eleştirilere dayanak oluşturan bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Baum'a yöneltilen eleştiriler, özellikle yayınevinin satış ve pazarlama stratejileri sebebiyle üzerine yapışıp kalan olumsuz imaj bir noktada altı doldurabilir görünmektedir. Ancak yazarı melodramatik olay örgüsünün dışına çıkmayan dolaysıyla toplumsal ve politik gelişmelere duyarsız veya uzak duran biri olarak da *Unterhaltungsliteratur* kalıbına sıkıştırmak haksızlık olacaktır. Yazar *Büyük Otel* (1929) ve *Şanghay Oteli* (1939) gibi *Berlin Oteli* (1943) romanında da toplumsal bir panorama sunarak dönemsel gerçekleri yakından takip ettiğini ve yüz çevirmediğini gösterir. "Nazileri iktidara taşıyan sonrasında kendilerine dayatılan koşullar altında bedel ödeyen insanların yaşama tutunma, çıkar sağlama, yükselme, başkaları tarafından onaylanma, yeni bir benlik edinme vs. çabaları içinde bocalamalarını; konformizmin dayattığı koşullar altında yaşamlarını oradan oraya sürüklenerek idame ettirme çabalarını öyküler." (Tuncer 2022: 817). Yazarın kültürel ve toplumsal bağlamda yadsınmayacak diğer önemli bir girişimi *Yeni Kadın*'a (Neue Frau) yaptığı katkıdır. 1925-26 yılları arasında yayınevinin talebi üzerine kaleme alınan *Stud. Chem. Helene Willfüer*'de çalışan bir kadın/*Yeni Kadın* konu edilir. Roman, yayınevinin uygun zaman ve şartların olgunlaşmasını beklemesi sebebiyle hemen yayınlanmamış aynı zamanda kitabın hedef kitlesini genişletmek için yoğun bir reklam kampanyası yapılmıştır. Yayın sürecinin zamana yayılmasının diğer bir sebebi yazarın olumsuz imajını düzeltmeye yöneliktir. Kampanya süresince romanın, *Yeni Kadın*'ın yaşamı ve mücadeleleriyle ilgili olduğuna vurgu yapılıp kampanyanın amacına ulaşması hedeflenmiştir (King 1985: 379). Bu bağlamda yazarın yalnız bu romanı dahi ataerkil baskı ve konsensus tarafından yönetilen kadınlığı yerinden etmeye güdülenen feminist harekete dolayısıyla toplumsal dönüşüme önemli bir katkı olarak görülebilir.

Çalışmada ele aldığımız *Bir Zamanlar Viyana'da* romanı da keza farklı perspektiflerden yaklaşımlarla ele alındığında kadın-erkek ilişkilerine yeni bakış açıları sağlamaktadır. Karşı cinsler arasındaki asimetri; toplumsal cinsiyete göre içselleştirilmiş roller, aşkın farklı düzlemlerde deneyimlenme biçimlerini barındıran çok katmanlı bir yapıda roman bir aşk romanından daha fazlası olduğunu kanıtlar ve okuyucuya farklı izlekleri keşfetme imkânı sunar. Roman, orta yaşlarında boşanmış bir tenorun eski eşi ve konservatuardaki öğrencileri ile olan ilişkilerini konu alır. Olayların merkezinde yer alan ve olay örgüsünün biçimlenmesinde kilit rol oynayan erkek figür 40 yaşlarındaki tenor Hannes Rassiem'dir. Tenor karşı cinsle iletişime geçmede ve etki bırakmada kabiliyetli, duygularını kontrol altına alabilen gerektiğinde kendini geri çekebilen biridir. Ve romanın ana karakterine âşık olan kadın karakterler; Dima Dimatter, Elis(abeth) Kerckhoff ve Lukas. Bu üç genç kadın, yaşam ile henüz tanışmamış, gençlik döneminin ilk heyecan ve cesareti ile korkusuzca adeta bilinmeyen duyguları tatmanın peşindedir. Bir yanda yaşama ve insanlarla ilişkisine pragmatik yaklaşan bir erkek diğer yanda aşkı tanımaya ve

[4] Bu kapsamda "yığın edebiyatı" kavramına dikkat çekilebilir (bkz. Baypınar 1990: 42-63). "Yığın edebiyatı" Türkiye'de Germanistik araştırmalarında artık yerini almıştır (bkz. Ünal 2018: 53-79).

anlamlandırmaya çalışan tutkulu, duygusal ve kırılgan genç kadınlar söz konusudur. Yazarın kadın ve erkek evreninde aşkın deneyimlenme biçimini okuyucuya sunduğu romanında, toplumsal cinsiyetin kadına atfedilen, kalıplaşmış edilgen, duygularına yenik düşen ataerkil karakterli inşasını görürüz. Bu kadınlığı romanda romantik aşkın peşinden sürüklenen ve nihayetinde erkek egemen dünyada mağdur edilen Dima Dimatter, Elisabeth Kerckhoff ve Lukas temsil eder. Ancak Baum diğer taraftan romantizmden sıyrılmayı başarmış, duygularını kontrol altına alarak kadında kalıplaşmış geleneksel davranış biçimlerini yapı söküme uğratan yeni bir kadın(lık) –romanda bu kadınlığa can veren tenörün eski eşidir – ile okuyucuyu buluşturur. Diğer bir ifadeyle bir kutba romantizmin temsil eden geleneksel kadın figürlerini diğer kutba *Yeni Kadın*'ı yerleştirerek karşıtlıklar düzleminde bir kadınlık durumu ortaya koyar.

2. ROMANTİZMİN AĞINA TUTUNMAK VEYA EFENDİNİN KARŞISINDA DİZ ÇÖKMEK

Kadının trajedisi gözlerini yaşama açtığı, içine doğduğu ilk evren olan ailesinde başlar. Bu trajedi ilk olarak akıllara biyolojik cinsiyetten kaynaklanan bir trajediyi getirse de asıl sorun toplumsal cinsiyeti (gender) ile ilgilidir. Erkek egemen anlayışla belirlenen bu cinsiyet daha yaşamın ilk evrelerinde erkeği önceleyen kadını ikincilleştiren bir biçimde ilerler ve cinsiyetlere yönelik anlam işlemelerinde, cinsiyetler arası farklılaşmada, hiyerarşide yaşamı çepeçevre kuşatan ataerkil yapının etkisine maruz kalmamak neredeyse imkânsızdır;

> "Cinsiyetler arası hiyerarşi onun için ilkin aile içindeki deneyimlerde görünür hale gelir. Gündelik hayatta kendini asıl hissettiren baba olmasa da yavaş yavaş onun otoritesinin mutlak olduğunu anlar; tam da ayağa düşmediği için daha şaşaalıdır o… Babanın yaşamı gizemli bir saygınlık halesiyle çevrelenmiştir. Evde geçirdiği saatler, çalıştığı oda, çevresindeki nesneler, uğraşları, düşkün olduğu şeyler kutsal bir nitelik taşır. Aileyi besleyen, onun sorumlusu ve reisi olan odur. Genelde dışarıda çalışır ve ev halkı dünyanın geri kalanıyla onun aracılığıyla iletişim kurar; serüven dolu, uçsuz bucaksız, zorlu ve olağanüstü dünyanın vücuda gelmiş biçimidir o, aşkınlıktır, Tanrı'dır… Her şey bu hiyerarşinin küçük kızın gözünde doğrulanmasına katkıda bulunur. Aldığı tarih ve edebiyat kültürü, şarkılar, beşikte ona anlatılan efsaneler hep erkeği yüceltir. Eski Yunan'ı, Roma İmparatorluğu'nu, Fransa'yı ve bütün ulusları kuran, yeryüzünü keşfedip toprağı işlemeyi mümkün kılan aletleri icat eden, dünyayı yöneten, onu heykeller, resimler ve kitaplarda dolduran erkekler olmuştur. Çocuk edebiyatı, mitoloji, masallar, öyküler, erkeklerin kibrinin ve arzularının yarattığı efsaneleri yansıtır. Küçük kız dünyayı ve kendisinin oradaki yazgısını, erkeklerin gözünden keşfedip anlamlandırır." (Beauvoir 2019: 30-31)

Yaşamının her aşamasında ve anında yüceltilmiş bir erkeklik ile kodlanan küçük kız bu ataerkil kuşatmadan yenik olarak çıkar, ergenliğe adım attığında ise bu yüce varlığın peşine düşer, kendini tamamlayacak erkeği düşler. Bu tamamlayıcı onu babası gibi otoritesiyle şefkatli bir şekilde kucaklayacak, ona vereceği güvenle onu yalnızlığından kurtararak eksik olan tarafını tamamlayacaktır. Öteden beri ikinciliği, önemsizliği adeta yüzüne vurulan genç kız için dünyanın efendileri ve üstün varlıklardır erkekler. Bu üstün varlıklarla yapılacak evlilikler ise saygınlığını bahşedecek ve annelik gibi içkinlik işlevini gerçekleştirmesini sağlayacak tek yoldur. Genç kız bu durumu kabullenerek başkalığını/ötekiliğini onaylar, başka bir efendinin kollarına kendini bırakarak edilgenliğine rıza gösterir (Beauvoir 2019: 65-66). Ataerkilliğin kadında yol açtığı bu durum; edilgenliğe rıza göstererek aşkınlığından vazgeçişi Baum'un romanında genç kadın karakterlerinde görünür hale gelir.

Beauvoir tarafından betimlenen üstün varlık Baum'un romanında tenor Rassiem olarak belirir. Konservatuardaki kızlar adeta birbirleriyle gizli bir savaşım içerisinde ona ulaşmayı düşlemektedir. Onu görünce yüzlerde oluşan gülümsemeler, pencere kenarında yolunu gözlemeler, kalp atışlarında meydana gelen ritimsizlikler üstün varlık karşısındaki afallamış durumlarını gözler önüne serer. Tenorda gördükleri ulaşılmaz özellikler hiperbolik söylemlerde kendini dışa vurur. "Hem de ne büyük sanat gücü var bu adamda! Harikulade bir insan. Doğuştan soylu bir erkek." (Baum 1971: 7) Ona yaklaşmak, bakışlarını üzerlerine çekebilmek için saçlarını onun sevdiği modelde taramak gibi türlü uğraşlar içine girerler. Onu görünce kızarmalar, utanmalar, yutkunmalar gibi değişimlerin meydana gelmesi, vücut kimyalarının bozulması boşuna değildir. Genç kızların duydukları ilgi aynı zamanda nesnelere yansıtılır. "Duvarlara, pencere kenarlarına, kapılara, her yana boy boy kalpler çizilmişti. Kiminden alevler yükseliyordu, kimine oklar saplanmıştı, kimi parçalanmıştı." (Baum 1971: 34) Nesnelere yansıtılan

kalplerdeki farklılıklar aslında tesadüfî değildir; kimi ona karşı tutkulu, kimi safça duygular beslemekte bazılarının da kalbi yaralanmıştır. Öyle ki Elis masum duygulara, Dima tutkuya sahip eski sevgili Lukas ise yaralı/kırık bir kalp taşımaktadır.

Baum, kadınlar üzerindeki ataerkil kuşatmayı romantik aşk üzerinden aktarır. Kadınların kendini beğendirme, onaylatma ve kendinde gördüğü eksikliği tamamlayacak olan erkeği elde edebilmek için çabalaması aşkı deneyimleme biçimlerinin bağımlı bir karakter taşıdığını gösterir. Rassiem'e gelince, karşı cins gibi kendini onaylatma veya kabul ettirme gibi çabaların içine girmenin gereksiz olduğunun bilincindedir. İlişkileri günübirlik yaşar. Sonlandırmak veya devam ettirmek kendi elindedir. İlişkilerinin yaşamını etkilemesine izin vermez, çünkü duygularını saf dışı bırakılmıştır. Onun için eski sevgilisi Lukas ve diğer kadınlar gelip geçici oluşlarıyla tek boyutlu ve duygularına yenik düşen varlıklardır ki, bu bakış açısı söylemlerine açıkça yansır:

> "– Kız bana âşıktı. Şimdi anladın mı? Ben de ona iyi davranmaya çalışıyordum. … Sonra da pek sıkıcı olmaya başladı. Hiç peşimi bırakmıyor kıskançlık gösterilerinden vazgeçmiyordu. İnsan böyle bir kızı bir kere öperse kız hemen o erkeğin kendine ait olduğu duygusuna kapılıyor. Bu da benim hiç işime gelmez. Bunu kendisine de açık açık anlattım. Şimdi artık beni rahat bırakıyor."
>
> – Ha, aklıma gelmişken sorayım: O kızıl saçlı dansöz de bu macerayla beraber bitti mi?"
>
> Rassiem yumuşak bir sesle: "Ha, o mu? Dedi. "O benim tipim değildi. İçki de içiyordu… bir düşünsene!"
>
> "Galiba şimdi de sıra Dima'da, değil mi?" diye sordu.
>
> – "A, işte o pek sevimli bir kız! Aile terbiyesi de var, kabiliyeti de. Doğrusu, beni ilgilendiriyor. Kızın kendine göre garip bir çekiciliği var… evcilleştirilmiş bir yaratık gibi." (Baum 1971: 41).

Alıntıdan da anlaşılacağı üzere ilişkilerine özel bir anlam atfetmez. "Pek acı çekmeden, sınırsız bir mutluluk duymadan olayların akışına uygun bir hayat sürmeye alışmıştı" (Baum 1971: 29). İlişkilerinde sahiplenme ve duygusal bağlanma olmadığından, aklı bulanmaz veya ilişkilerin bitmesi ruhsal bir yıkıma yol açmaz. Sahiplenmenin ve bağlılığın olmaması doğal olarak kıskançlık duygusunu da gündeme getirmez. Bu duygu(lar)dan yoksunluk hali genç kızların aşk değil hayal kırıklığı ile karşılaşması anlamına gelir. Diğer kadınların yaşadığı hayal kırıklığı ortadayken Dima ve Elis de bu trajediden nasibini alması kaçınılmaz olur.

"İnsanın kendisinin yarattığı ve kendinden uzak bir tanrının karşısında diz çökmesiyle, kendini etten kemikten bir erkeğe teslim etmesi çok farklı şeylerdir. Birçok genç kız, gerçek dünyada da düşlerinin peşinden gitmekte uzun süre inat eder. Konumu, meziyetleri, zekâsı bakımından başka bütün erkeklerden üstün gördüğü varlığı arar; onun kendisinden büyük, yeryüzünde belli bir yer edinmiş, otorite ve saygınlık sahibi olmasını ister. Servet ve ün onu büyüler. Seçtiği kişi, aşkıyla kendine görkemini, zorunluluğunu aktaracak mutlak Özne olarak görülür ona. Üstünlüğü genç kızın ona sunduğu aşkı idealleştirir." (Beauvoir 2019: 83) diyen Simone de Beauvoir, adeta romandaki genç kızların durumunu betimler. Beauvoir'in bu ifadeleri kadının genel durumunu özetlemekle beraber özellikle Dima figürüne ithaf edilmiş gibidir.

Dima da diğer arkadaşları gibi Rassiem'e hayranlık beslemektedir. Geleceğe yönelik düşlerinde kendini sahne ışıkları altında görmekte, kendine sıkça başarılı olması gerektiği yönünde telkinlerde bulunmaktadır. Ancak bütün bu düşlerinin ve geleceğe yönelik tasarımlarının bir yanında Rassiem de vardır. Annesi ise ona olan ilgisinin farkındadır ve örtük bir biçimde onu uyarmaktadır. "Kızlarımdan biri o adama âşık olmaya kalksa, kızımdır demeden öldürürüm onu." (Baum 1971: 18) Dima ise romantik aşkın heyecanına kapılmış, duygularının peşinden sürüklenmektedir. Öyle ki kız kardeşi Gusti'nin de uyarıları onu bu sürüklenişinden alıkoymaya yetmez. "Dima hükmünü vermişti, ama yine de yüreği hızlı hızlı attı." (Baum 1971: 19). Dima'yı diğer arkadaşlarından ayıran en önemli özelliği ise Rassiem' e duyduğu aşkın çocuksu olmaktan çok tutkulu olmasıdır. "Ben onu başka türlü seviyorum" dedi. "Bunu sen anlayamazsın. Hemen yanı başımda olmasını istiyorum. Onun için çıldırıyorum." (Baum 1971: 35)

Dima'ın kendisine olan ilgisinin farkında olan Rassiem onu evine davet eder. İkili arasındaki konuşmalarında kelimelere dökülen sözler aşktan çok baştan çıkarmaya, sahiplenmeye ve tahakküm kurmaya yöneliktir;

> "Büyümüşsün, hem de güzelleşmişsin!
>
> Dima başını öne eğdi, sonra geriye itti…
>
> – Bunları söylememelisiniz bana. Bin kere söylediğiniz sözleri bana tekrarlamanızı istemiyorum. Bir dil alışkanlığından başka bir şey değil bu!
>
> – Niye kızıyorsun Dima? Hiç de sevimli bir yaratık değilsin, hiç! Yalnız günün birinde sevimli olacaksın… Daha sonra… güzelleşeceksin de.
>
> …
>
> – Ne zaman?
>
> – Genç bir kadın olduğun zaman, Dima. Cinsinin özelliklerine iyice sahip olduğun zaman (Baum 1971: 44).

İkili arasında ilişkiye yönelik beklenti ve bakış açısı, tutku noktasında birleşse de duygulanım noktasında apayrı uçlara savrulma söz konusudur. Rassiem ilişkiye duygusal yaklaşmadığı için herhangi bir bağlılık hissetmez. Eski eşinden bir mektup almasıyla sevgisini ona yöneltir, Dima'ya yüz çevirir. Eski eşi mektubunda onunla görüşmek istemediğinin altını çizmiş, ümide kapılmaması gerektiğini üstüne basa basa ifade etmiştir. Bu durum onda üstesinden gelinmesi zor adeta bir sinir krizine yol açar. Dima'ya bir mektup yazarak, yanına gelmesini ister. "Dima sana ihtiyacım var. Yarın Viyana'ya geliyorum. Seni bekleyeceğim, Dima. Sensiz kalmaya, artık dayanamayacağım. Gel. Seni bekleyeceğim. (Baum 1971: 87) Rassiem'in aksine aşkın büyüsüne kapılmış kadın mektubu alır almaz ona koşar. Genç kız, Rassiem için aslında eski eşinin yokluğunu unutturan, onun boşluğunu dolduran biridir. O ise hayatının erkeğini bulmuşçasına geleceğe yönelik mutluluk hayalleri kurmaya başlamıştır;

> "– Şu küçük odalar, lanet suratlı hizmetçi kız, her gün soğanlı, sirkeli sosis… Hayat bu değil bence. Daha doğrusu, benim dünyam değil! Hepsinden bıktım. Bunlardan kurtulmalıyım, çıkıp gitmeliyim. Bunu da yapacağım! Hayatı şöylece bir kapıp iyice tadını çıkarmak, güzelliğinden, zenginliğinden yararlanmak niyetindeyim." (Baum 1971: 95)

Baum, kadın karakterlerine şefkat veya acıma duygusu uyandırmak yerine duygusallığın onları içine düşürdüğü çıkmaza dikkat çekmek ister. Bu yüzden uyarıları göz ardı eden "Bu iş mutlu bir sonuca ulaşmayacak. Aşk kaybolunca kendini ortada kalmış buluvereceksin." (Baum 1971: 96) Dima'nın, kendini trajikomik bir duruma düşürmesine izin vererek farkındalık yaratmaya çalışır. Dima adamı elinde tutuğunu, kontrolün kendinde olduğunu söylemekte ısrarlı bir biçimde Rassiem'in hiç kimseye olmadığı kadar kendine bağlandığını düşünmektedir. Kendince bir strateji belirlediğini ve ona olan sevgisini göstermeyerek onu elinde tuttuğuna inanmaktadır. Kendini geri çeker, görüşme isteğini reddeder. "Beni Özledin mi? İşte bu güzel! Ne mutlu bana! Yalnız hayır, Hannes! Ben şimdi aklı başımda bir kız gibi uslu uslu evime gideceğim. Sen de kendi evine gideceksin!" (Baum 1971: 107). Ancak Rassiem için o, ayrıcalıklı biri değildir, o yüzden başka bir kızla görüşür. Karısını unutturacak biri olması yeterlidir, Dima veya herhangi başka biri. Aradan bir süre geçtikten sonra aranmayan Dima, adama mektup yazarak görüşmek isteğini söyler. Mektup, aslında diz çöktürmeye çalışırken diz çökenin kendi olduğunu göstermektedir;

> "Dima, tozlu eşyalar arasında, sıkıntılı sıkıntılı geziniyor, arada bir notalarına şöyle bir göz atıyor, piyanoda bir şeyler çalmaya hevesleniyordu. Halısız boş salonlarda piyanonun sesi kulağa da pek yabancı geliyordu. Bir türlü bitmek bilmeyen bir gece, Hannes Rassiem'e duyduğu özlem genç kızın bütün benliğini bütün bütün sardı, bir sel gibi onu etkisi altına aldı. Ertesi sabah da mantığını bir yana bırakıp sonu nereye varacak olursa olsun, hiç aldırmadan, tatil yapmayı kararlaştırdı. Rassiem'e de "Gel" diye telgraf çekti. O akşam Rassiem arabasıyla gelip Dima'yı aldı, Rodaun'a götürdü." (Baum 1971: 115)

Olanca gayretiyle erkek dünyası içinde bir yer kapmaya çalışan Dima, sevilmeye ve onaylanmaya güdülendiğinden Rassiem için eski eşini unutturan bir kadın rolünde olduğunu idrak edemez. Alıntıda

da altı çizildiği üzere mantığını bir yana bırakarak kendini adamın evinde bulur. Orada geceler, sabah onu eski karısının odasında yatağının yanı başında bitkin ve üzgün bir biçimde diz çökmüş bulur. Onunla sabahlamış ancak kendini yine eski eşinin odasına atıvermiştir. Dima'ın odaya adım atmasıyla adam adeta çılgına döner;

> "– Git buradan, git buradan!
>
> – Defol buradan diyorum! Sesi adamakıllı yükselmişti. "Böyle bir şeye nasıl cüret edebiliyorsun? Yoksa aklını mı kaçırdın? Buraya girmen yasak! Anlıyor musun, buraya girmen yasak! Seni görmeye de artık dayanamayacağım. Gönlümü bulandırıyorsun! Çık dışarı, gözüme gözükme!" (Baum 1971: 118)

Romanda arzulanan, hor görülen ve zaaflarına yenik düşen kadınlığın adıdır Dima. Tartışmadan sonra evi terk eder, Rassiem'in yazdığı mektupları bir süre yanıtsız bırakır. İyimser ve kötümser ruh hali arasında yalpalar, kendini geri çekme veya ona teslim olma arasında gelgitler yaşar. Ancak adamın günün birinde kapıda belirmesi ve sahte sevgi sözcükleri sarf etmesi affedilmesiyle sonuçlanır. Kalbinin başka bir kadına ait olduğunu bile bile her defasında efendisinin önünde diz çöken bir köle gibi tekrar ona geri döner. Adam ise eski karısından aldığı bir telgraf üzerine ona haber bile vermeden eski eşinin yanına gider. Romantik aşkın etkisiyle karşı tarafa savrulan Dima, benmerkezci ve duygusuz olarak aşkı deneyimleyen erkek karşısında Özne olarak varoluşunu gerçekleştiremeyen kadınlık durumunu yansıtan önemli bir figürdür.

Romantik aşk, mutluluğun biricik kaynağı olarak görüldüğünde yaşamın diğer anlam katmalarına ve amaçlarına körleşme kaçınılmaz hale gelir. Aşkın karşı tarafta karşılık bulmaması ise doğal olarak biricik anlamın yitimi; yaşamı anlamsız olarak görme ve varoluşsal boşluktur. Yaşama tutunulan tek anlamın elinden kayıp gitmesi durumunda ise yaşamın sonlandırılması düşüncesi ağır basar. Romanda Elis kırılgan ve duygusal yönüyle öne çıkar. Diğer arkadaşlarının aksine hayallere dalması ve duygularının naif olmasıyla ayırt edilir. Pencere kenarında dikilip Rassiem'in yolunu gözler sesini duyduğunda mutlu olur, sıkıntılarından kurtulur. Sevgisini uzaktan yaşamayı tercih eder. "Onu gerçek haliyle tanımak istemiyorum. Tanıyabilseydim… onu gerçekten tanıyabilseydim sanırım sevmezdim" (Baum 1971: 35). Rassiem'e karşı duygusu daha çok hayranlıktan ibarettir. Rassiem de ona karşı masumca duygular beslemektedir. "Biliyor musun belki garip gelecek ama bu kıza dokunmaktan korkuyorum. Gerçekten böyle bir şeye cesaret edemem. Çok gülünç değil mi? Öyle çocuksu bakışlı iri iri gözleri var ki! Öyle de çabuk ürküyor ki!" (Baum 1971: 42) Karşılıklı naif düşüncelere rağmen kadın bu durumdan yenik çıkar. Elis, sevgisi safça da olsa karşılık bulamadığından yaşamına son verir.

Romandaki bu intihar motifi cinsiyet paradoksuna atıfta bulunması sebebiyle önemlidir. Rassiem eski eşine olan sevgisine karşılık bulamadığından durumun üstesinden gelmek için alkole ve kaçamaklara sığınır. "Durmadan içki içiyordu (Baum 1971: 38). "Sabaha karşı baş ağrıları başlayınca da şarap içiyor, sonunda likörle bu işi tamamlıyordu (Baum 1971: 39). Kadın cephesindeki problem, aşkı yaşamın merkezine konumlandırması yaşamına anlam katan diğer unsurlara yer bırakmamasıdır. İntihar, kadın tarafından bakıldığında karşı tarafı cezalandırma veya aşkının büyüklüğünü – uğruna ölümü göze alma – kanıtlama amacı; yeni bir anlam yaratma girişimi olsa da karşıda yankılanışı farklıdır. Öyle ki aşkın veya sevginin büyüklüğünü kavramadan çok acıma ve şaşkınlıktan daha ileri gitmez. "Demek bir kız benim yüzümden hayatına son verdi? Karşılıksız bırakılan bir aşk uğruna öldü ha? Ne şairane! (Baum 1971: 192) Yaşamına devam etme veya terkedilmenin ağırlığı altında kalıp yaşamına son verme arasında kalan kadının, ikinci yolu tercih etmesi akıllara şu soruyu getirebilir; Baum kadın karakterin intiharına romanında yer vermekle, kadının kırılgan doğasını mı vurgulamak istemektedir? Romantik aşkın patolojilerini sunmaya çalışan yazar kanımızca ataerkilliğin klişe söylemini onaylama veya sözcüsü olma niyetinde değildir. Yalnızca zayıf doğasını aşamadığında kadının yaşayacağı olası senaryolardan en kötüsüne dikkatleri çekmek istemektedir.

3. FEMİNİST BİR İDEAL OLARAK *YENİ KADIN*: MARİA KOUCZOWSKA

Erkek-kadın arasındaki etkileşimde tahakküm ilişkilerini ortaya çıkaran romanda, romantik aşkın peşinden sürüklenen kadın köleliği, aşkı sıradanlaştıran ve herhangi bir önem atfetmeyen erkek ise egemen tarafı temsil eder. Romantik illüzyonun tesiri altındaki kadın, bağımsızlığından vazgeçmeyi göze alırken erkek ise duygularını kontrol altına almayı becerirken aynı zamanda özgürlüğünden vazgeçmez. Romantik aşktan kadının yenilgiyle çıkması onun mantığından çok duygularının peşinden

gitmesinden kaynaklanır. Öyle ki yoğunlaşan tutku ve duyguların kadında kısıtlanmalara ve konformizme teslimiyetle kendini açığa vurması artık klişe bir durum haline gelmiştir. Yeni Nesnelciliğin bir ürünü olan *Yeni Kadın*'ın ortaya çıkmasıyla bu durum kökten değişir. Kadın, aşkı artık farklı bir biçimde deneyimlemeye ilişkilere rasyonel yaklaşmaya böylece üzüntü, acı ve intihardan kaçınmayı başarır. Romanda *Yeni Kadın*'ın ilişkilerini yaşama biçimindeki değişikliğe ilişkin izler mevcuttur. Bu noktaları ortaya koymadan önce *Yeni Kadın* fenomeninin dolaysıyla yeni aşk biçiminin (sachliche Liebe)[5] ortaya çıkış öyküsünü ortaya koymak gerekir.

Yeni Kadın, geçmişi Viktorya Dönemine uzanan bir kadınlık idealini tanımlamak için keşfedilmiş bir fenomendir. Dönemin kadına bakış açısına baktığımızda dışlayıcı ve sınırlayıcı olduğu onu ev işlerine ve anneliğe sığdırmaya çalışması söz konusudur (Mahajan and Randhawa 2016: 2). Bu sığ bakış açısı aslında yüzyıllar öncesinden sürdürülen bir zihniyetin ürünüdür. Orta çağ döneminde – sosyal ve dini olarak – hiçe sayılan kadın, bekâretini koruma ve kendine yönelen fiziksel ve psikolojik şiddete boyun eğmesi, rıza göstermesi oranında değerli sayılmıştır. Dini dogmaların yaşamı biçimlendirdiği Orta çağda kadının kendini temize çıkarması ancak bu şekilde mümkün olmaktadır, çünkü o Havva'dan devraldığı günahkâr olma durumundan ancak bu şekilde arınacaktır. Azizelerin yaşamlarının kurgulandığı yapıtlarda bu kadın imajını yansıtan figürlere sıkça yer verilir. Kadına karşı bu düşmanca tutum Rönesans döneminin bir düşünce ürünü olan hümanizmle beraber iyileşme eğilimi gösterse de Viktorya döneminde ha güçsüzlüğü, bekâreti, ahlakı, anneliği ve eş olma durumuna vurgu yapılmaya devam edilmiş, erkek egemen kuşatma altında kalmayı sürdürmüştür. Bu kuşatmanın bir ölçüde ortadan kalkması 18.yüzyılda sanayi devrimi sayesinde olur. Kadınların hapsedildikleri evden toplumsal ve iş yaşamına doğru bir hareketliğinin yaşandığını görmek mümkündür. Kadınlar fabrikalarda erkeklere oranla düşük ücretler karşılığında da olsa üretime katılır. Bu küçük ama önemli gelişmelere 19. yüzyılda J.S. Mill'in kaleme aldığı *Özgürlükler Üzerine* adlı yapıtı eklenebilir. Cinsiyetlerin eşitliğine vurgu yapan düşünür, kadınlara yönelik bakış açısını değiştirmede önemli rol üstlenmiştir (Taşdelen ve Koca Arıtan 2015: 208-209). Bu gelişmelere Viktorya Dönemi'nin son yirmi yılında evlilik hukuku, mülkiyet ve velayet hakkı, kadın istihdamı, eğitimi ve oy hakkı konularında hararetli tartışmalar eklenir. Tartışmaların yaşanması bir bakıma toplumsal cinsiyet ilişkilerini dolaysıyla kadınların kaderini belirleyen eril tahakkümün delinmesi anlamına gelmektedir (Mahajan and Randhawa 2016: 2). Viktorya Dönemi'nde bu gelişmelere rağmen annelik, eş olma, iffetini koruma ide kodlanan ve 19. yüzyılın ikinci yarına kadar Bronte ve Austen'ın romanlarında tek amacı uygun bir eş bulmak olan, iyi bir eş ve anne olmaya güdülenmiş, çekici görünmeye çalışan kadınlar görürüz. Bu kadınlar aynı zamanda kadınsılığını ön plana çıkarmak ve erkeksi görünmemek için uğraşan; dekolteli, geniş ve uzun elbiseler giyen uzun saçlı, beyaz tenlilerdir. Bu kadın imgesi 1880'li yıllardan itibaren etkili olmaya başlayan *Yeni Kadın* akımıyla tersyüz olur. Erkek ve kadın arasındaki sınırları ihlal eden *Yeni Kadın*, eğitimli, bağımsızlığına düşkün ve modern bakış açısına sahip bir imge yaratır (Taşdelen ve Koca Arıtan 2015: 210-211).

Kamusal tartışmaların odağında yer alan *Yeni Kadın* edebi kurguya taşınır. *Yeni Kadın*'ın Viktorya Dönemi yazarlarında kurgulanış biçimleri ve düzeyleri farklıdır. Jane Austin ve George Eliot'un kadın sorunu konusunda net bir duruşu yokken, George Gissing, Percival Pickering ve Arabella Kennedy'nin romanlarında kadınlar tutku ve cinsellikleriyle ön plandadır. D.H. Lawrence eğitimli, entelektüel ve haklarının bilincinde karakterler yaratarak daha önemli katkıda bulunur. 20. yüzyıla gelindiğinde ise *Yeni Kadın* özgürlüğünü savunun gelenekleri elinin tersiyle itip hiyerarşileri alt üst eden bir karakter olarak temsil edilir yazında. Bilinçaltı akışını kullanan Virginia Woolf, Scott Fitzgerald, Gertrude Stein ve May Sinclair gibi yazarların yapıtlarında Yeni Kadın yerini alır. Edebiyatın yanı sıra filmde de Yeni Kadın'ın izini sürmek mümkündür. Bu bağlamda 1920 yapımı *The Flappers* önemi yadsınamayacak bir yapımdır. Yeni Kadın'a hayat veren Ginger karakteri asi, eğitimli, modayı takip eden, nihayetinde kadına atfedilen yerleşik toplumsal davranış kalıplarını yerle bir eden biridir. *Yeni Kadın*'ı temsil eden Ginger bu özellikleri ile Amerika'da kendini ataerkil kuşatma altında hisseden birçok kadına cesaret vermiş, rol model olarak kitleleri harekete geçirmeyi başarmıştır. (Mahajan and Randhawa 2016: 3).

Yeni Kadın'nın Almanya'daki izleri sürüldüğünde ise Weimar Dönemi'nde birtakım gelişmeler neticesinde ortaya çıktığını görürüz. 20. yüzyılda bazı hakları kazanmalarına rağmen geleneksel kadın modelinin dışına çıkmalarına pek izin verilmek istenmemiştir. Öyle ki baskı altında ikincil

[5] Duygulardan arındırılmış aşk biçimini ifade eden "sachliche Liebe" için çalışmada "nesnel aşk" karşılığı kullanılmıştır.

konumlarında tutulmaya çalışılmışlardır. Bunun en bariz göstergesi oy hakkı kazanmalarına rağmen siyasette hak ettikleri pozisyonlara erişmeleri, I. Dünya savaşından dönen erkeklere iş temin edebilmek için işten çıkarılmalara veya daha düşük ücretli işlere yönlendirilmeleridir. Kadınlara yönelik bu dışlayıcı tutum doğal olarak Weimar feminist hareketini doğurur. Weimar Dönemi'ne bakıldığında kadınlar kendi kaderlerini tayin etmek için bazı atılımlar yaptığını görürüz. Kadınların annelik hakları ve ekonomik çıkarlarını korumak için kurulan Alman Ev Hanımları Derneği (*Der Bund deutscher Frauenvereine*) bu anlamda önemli bir adım olsa da burjuva kadınları ve sosyalist kadınlar arasındaki fikir ayrılıkları başarısızlığı beraberinde getirmiştir. Açılan halk sağlığı, anne sağlığı ve doğum kontrol merkezleri de kadınlar açısından siyasi güçler elde etme ve kamu kurumlarında yer alma fırsatı yaratmıştır. Bu olumlu adımlara rağmen kadınlar için düzenlenen radyo programlarında geleneksel kadın rollerinin dayatılıp sürdürülmek istenmesi ve anayasada yer alan kürtaj yasağının devam etmesi kadına yönelik baskıların devam ettiğini gösterir. Ancak özellikle bu yasağın kaldırılması, boşanmada, evlilik konularında kadınların erkek karşısında eşit hakları elde etmesi için feministler ve sol eğilimli kesimler mücadele verir. Mücadelelerin sonuç vermesiyle – doğum bariz oranındaki azalma – aynı zamanda *Yeni Kadın* modeli de ortaya çıkmış olur (Ayan 2008: 36-38).

Toplumsal cinsiyet araştırmaları, Germanistik, tarih ve sanat tarihi alanında yapılan çalışmaların da ortaya koyduğu gibi *Yeni Kadın* aslında kadınların gerçek yaşamıyla ilişkisi olmayan genç kadınlar için özgürleştirici eğilimlere vurgu yapan bir medya yapısıdır (Graf 2009: 647). Ancak Weimar Dönemi'nde siyasi ve entelektüel tartışmaların merkezinde yer almıştır. *Yeni Kadın* bir yandan geleceğin kadınlarını, beklentilerini temsil eden bir ideal olarak yüceltilirken diğer yandan tehdit ve tehlike olarak algılanmıştır. Kadını geleneksel rollerinden kurtaran; annelik ve ev kadınlığı kalıbından çıkararak özgürleşmişinin önünü açan bir figür olarak olumlanan *Yeni Kadın* sağa yakın entelektüeller ve Nasyonal Sosyalistler için tehdit olarak görülür. Bu tehdit algısı tarihi perspektiften bakıldığında aslında çelişkili bir durum değildir. Hatta zamanın ruhu dikkate alındığında kendi içinde anlaşılır bir duruma işaret eder. Çünkü ekonomik bağımsızlığını kazanmış, bekar ve çocuk sahibi olmak istemeyen *Yeni Kadın*, sağ politikacıların çocuk doğurma ve yetiştirme ile karakterize edilen aynı zamanda Alman kültürünün taşıyıcısı olarak tasarlanan Alman anne kültü ile taban tabana karşıtlık ilişkisi içindedir (Graf 2009: 669-670).

İmge ve söylemler etrafında yaratılmış *Yeni Kadın*, dergi ve film gibi kitle iletişim araçlarıyla kadınlara sunulmuştur. *Die schöne Frau, Die Dame, Elegante Welt* ve *German Vogue* gibi dergiler *Yeni Kadın*'ı tanıtmada ve görsel olarak sunumunda görev üstlenmiştir. Dergilerin yanı sıra reklamlarda boy gösteren ve makalelerde yer verilen sanatçılar, film yıldızları ve sporcu kadınlar geniş kitlelere *Yeni Kadın*'ı tanıttılar (Graf 2009: 663). Kısa saçın dışında kravat, sigara, spor ceket, pantolon gibi erkek aksesuarları taşıyan boks gibi erkek sporu yapan *Yeni Kadın* aynı zamanda erkek egemen alanlara sızmış, karşı cinsle arasındaki sınırları bulanıklaştırmıştır. Çalışan, eğitimli, siyasetten kendini soyutlamak yerine aktif olarak katılımı tercih eden *Yeni Kadın* bağımsızlığı ve özgürlüğüne düşkün oluşu ile toplumsal bir fanteziyi temsil eder (Dölling 2003: 83-84).

Yeni Kadın'ın Alman Edebiyatındaki temsiline gelince, Yeni Nesnelcilik'te mini etekli, kravatlı makyajlı bir parti kızı veya büro çalışanı dış görünüşüyle değil aynı zamanda ekonomik ve sosyal bakımdan da erkekle eşitlenmiş bir tiplemeyle kaşımıza çıkar. İster bekar ister evli olsun *Yeni Kadın* iş yaşamında vardır. Keun'un *Gilgi* (1931) ve *Das kunstseidene Mädchen* (1932) romanlarında Gilgi Sekreter ve Doris stenograf, Marieluise Fleisser 'in *Eine Zierde für den Verein'*ında (1931) Frieda satış temsilcisi, Werner Scheff'in *Verwandlung* (1932) romanında Lore terzi, Kästner'in *Fabian*'ında (1931) Cornelia ve Bronnen'ın *Film und Leben: Barbara La Marr*'da (1927) Reatha Watson oyuncu, Gabriele Tergit'in *Käsebier erobert den Kurfürstendamm* (1932) romanında Fräulein Dr. Kohler gazeteci veya Vicki Baum'un *Stud. chem. Helene Willfüer*'de (1928) Helene kimya okumaktadır (Becker 2014: 228). *Yeni Kadın*, yalnızca romanlarda değil *Variety* (1925), *Der blaue Engel* (1930) ve *Mädchen in Uniform* (1931) gibi filmlerde de temsil bulur (Folie 2022: 50).

Yeni Nesnelcilikte *Yeni Kadın* dış görünüşündeki yenilenme veya iş yaşamında geniş bir alan kaplamasının yanı sıra ilişkilerini yaşayış biçimindeki dönüşümle dikkat çeken bir tarzda karşımıza çıkar. Yeni Nesnelcilik Edebiyatı 1920'lerde ve 1930'ların başında Romantizme karşı bir model geliştirir. Bu karşı model romantizmin inkâr edilmesinden daha fazlasını; yepyeni bir aşk modeli ortaya çıkaran radikal bir değişikliği ifade eder. Bu modelle birlikte romantik aşk dünde kalmış, romantizmin

sıcaklığının, duyguların yerini duygulara aklın sızmasıyla bir nevi soğukluk almıştır. Yeni dönemde duygulara rasyonelliğin hâkim olmasıyla yeni bir insan tipi meydana gelir. Bu yeni tip duygularında ve davranışlarında akla aykırı ve ölçüsüz tutum benimsemekten uzak ölçülü, mantıklı ve teknik bir şekilde ilişkilerini yaşamak istemektedir (Becker 2014: 223).

Yeni Nesnelciliğin edebi metinlerinde, aşk ilişkilerinde romantizmde olduğu gibi sinir patlamaları veya duygusallıklara yer yoktur, ruh hali durağandır. (Becker 2014: 225). Nesnel aşk (sachliche Liebe) ne varoluşun anlamını ortaya çıkaran veya romantizmde olduğu gibi bittiğinde yaşamın sonu olarak algılanmaz. Yaşamın sonu olmadığı gibi başlangıcı da değildir olsa olsa bir tamamlayıcı işlevi vardır. Romantizmde aşkın sonra ermesi yola devam edememe tehlikesini içermekteyken nesnel aşkta böylesi bir tehlike yoktur, bu da bir anlamda ruhun tüm ağırlıklarından kurtulduğu anlamını taşır. Duygusallıktan arındırılmış bu aşk biçiminde her şey bir anda olup biter. Keun'un Gilgi karakterinin bir erkekle yaşadığı ilişki sonrası tutumu nesnelci aşka ilişkin ipuçları verir. Gilgi bu ilişkiye herhangi bir anlam yüklemez, tutku içermeyen bu durum onun için olsa olsa bir eğlencedir. Tergit'in *Käsebier erobert den Kurfürstendamm* romanında arkadaşı tarafından reddedilen kadın, tanımadığı bir yabancıyla bir gece geçirir. Bu ilişkiden sonra herhangi bir pişmanlık veya vicdan azabı duymayan kadın, kalp kırıklığı üzerine hatta bunun iyi hissettirdiğini düşünür. Keun'un *Das kunstseidene Mädchen* romanında Doris aşkın amacının bir erkeği mutlu etmek olduğunu düşünür. Eva ve Melchir'in *Kind einer Kameradschaftsliebe'*de aşk sevgiyle paylaşılmış bir iş bölümünden ibarettir. Yalnızca aşk ilişkilerinde değil devamı niteliğinde görülen evlilikte de durum benzerdir. Evlilik Yeni Nesnelci yazında yaşamın zorluklarını aşmada veya zorlukların üstesinden gelmede yapılan ikili bir iş birliğidir. Evliliğin tek amacı kişisel mutluluk ve esenliğin sağlanmasıdır. (Becker 2014: 227-228). Yeni Nesnelci metinlerde çoğaltılabilecek birçok örnekte görüleceği üzere aşk insani ihtiyaçlardan herhangi biridir. Özel bir anlam atfedilmeyen aşk, cinsellik ve erotizm söz konusu olduğundan heyecanını yitirmiştir. Cinsel çekimi bir tür hastalık olarak değerlendiren nesnel aşkta rahatlatıcı olan bunun ortadan kalkmasıdır. Cinsel çekimin ortadan kalkması veya sıradanlaşması ile yeri doldurulamayan partner de ortadan kalkar. Tutkuyu ve büyük aşkı tahtından eden nesnelci aşkta sadakat ve sonsuzluk arayışı gibi kıskançlık duygusu da ortadan kalkar. Romantizmin duygusal anlam yüklemelerinden dolaysıyla insana yüklediği ağırlıklarından kurtarıp temel bir ihtiyaca indirgeyen Yeni Nesnelcilikte aşk, iyi hissettirme veya hissettirmeme ölçüsünde varlık gösteren bir fenomene dönüşür (Becker 2014: 234-235).

Baum'un *Yeni Kadın* idealine katkısı *Stud. Chem. Helene Willfüer* (1928) ile sınırlı değildir. Sanılanın aksine yazar *Bir Zamanlar Viyana'da* romanında ironik bir biçimde kadınları diz çöktüren erkek-efendinin karşısına kadın-efendiyi yerleştirmiştir. Bu kadın romanda *Yeni Kadın* imajını yansıtan; soprano Maria Kouczowska, yani Rassiem'in eski eşidir. Romandaki diğer kadınların aksine tam anlamıyla kadının aşkınlığını temsil etmek üzere dahil edilmiştir. Yaşama dair eylemlerinde kararlarını yalnız başına alan yaşamın sorumluğunu üstlenen, erkeğin eklentisi olmaktan uzak bir kadındır. Mesleği ve ev kadınlığı arasında tercih yapmaya zorlandığında sanatını tercih etmiş, eşini terk etmiştir. Maria, romanın hegemonik erkek temsilini üstlenen Rassiem'e dize getiren tek kadındır. "Ona dokunan tek bir şey vardı. Eski karısına duyduğu sonsuz sevgi" (Baum 1971: 29). Eski eşinin ona hala âşık olduğunu bilmesine rağmen karşılık vermekten kaçınır, duygularını baskılar. Onun bu özelliğini Rassiem'e yazdığı mektuplarından öğreniriz. Mektupların her bir satırı diğer kadınları kendine âşık eden, onları cinsel nesneye indirgeyen eski eşini önemsemediğini, ona sıradan biri olduğunu yüzüne vuran cümlelerle doludur;

> "Sevgilim geçenlerde Tannhauser operasını seyrettim, senin oyununu pek beğendim. Temsilden sonra da seni görüp bunları yüzüne söylemek isterdim ama çeşitli nedenler beni bundan alıkoydu. Ta Boston'dan kalkıp Viyana'ya sadece senin sesini dinlemek için gelmediğimi de tahmin edersin elbet. Hayır, gelişim biraz acı biraz da saçma bir şeye dayanıyor: Sesimde bir bozukluk var. … İki gün sonra. – Mektubu başından sonuna kadar bir daha okudum, pek bayağı bir duygululukla yazılmış olduğunu gördüm… "Aman, iyi ki sen öyle büyük bir ruhbilimci falan değilsin, sevgilim. Kendini boşuna üzemezsin. Onun için bu mektubu göndereceğim sana. Yalnız şunları eklemek istedim: Sesim düzelmeye başlamış gibi geliyor bana. Dinlenme iyi geldi sanırım. Bir çeşit kuşkuya kapılayım deme sakın. Şu birkaç acıklı cümleyi okuyup da bana acımaya da kalkışma. Gücenirim. Her ne pahasına olursa olsun – evet, her ne pahasına olursa olsun – benim peşimden buraya da gelmeyeceksin, anlaşıldı mı?" (Baum 1971: 80-83)

Maria, erkek tarafından acınmayı ve şefkat gösterilmeyi kabullenmeyen güçlü bir kadındır. Burada trajikomik olan ise diğer kadınları özellikle yaşadığı beraberlik sonrasında duygusal olmakla suçlayan ve acılarını yadırgayan Rassiem'in eski eşinden haber aldıktan sonra yaşadığı hayal kırıklıklarından dolayı içine girdiği duygusal çöküşlerdir. Onun, sesini kaybedip sanatına devam edemeyince kendine geri döneceğini düşünen Rassiem, kadının sesinin düzelebileceğini öğrenince kendini kaybeder, içkiye diğer kadınlara sarılarak yaşadığı bunalımlardan ve krizlerden kaçmaya çalışır. Bu durum aynı zamanda kendinden emin ve hegemonik erkekliğin tersyüz olmasıdır;

> Rassiem toza bulanmış, durmadan titreyen ellerine baktı. İçinde bir garip ürperti vardı. Hastalanır gibiydi. "Kötü günler gene başlıyor!" diye düşündü. Arabasına döndü, evinin yolunu tuttu. Köşkünün önünde arabadan indiği zaman omuzları kaskatı kesilmişti. Lambanın aydınlığında saatine bakıp mırıldandı. "İki saat on altı dakika. İyi bir sonuç." Aşırı hız gene de içindeki ateşi azaltmamıştı. Ev karanlıktı. Kapının önünde durup avaz avaz öyle bir bağırış bağırdı ki, koridordaki eski duvar saati zangırdadı. (Baum 1971: 86)

Krizler, alegorik olarak kadını egemenliği altına almaya alışkın hegemonik erkekliğin çıtırdama sesleridir. Çünkü egemenlik altında yaşamaya yazgılı kadın erkekten rol çalmış, onun karşısında özerk bir varlık olarak dimdik durmaktadır. Sanatını icra eden, erkeğin kadına biçtiği en önemli vazife olan "ev kadınlığına" yüz çeviren Maria, Rassiem'e göre ona "kadınlık" yapmamış, hiçbir zaman ondan beklediği "eş" olmamıştır. Eşinin operada şarkı söylemeyecek şekilde sesini yitirmesi, onun için bir umut ışığı olsa da Maria, tiyatro oyuncusu olarak yaşamına devam etmek ister. Bunu öğrenince adeta çılgına dönen adam, buna şiddetle karşı çıkar. Sarf ettiği cümleler ise tam olarak kadını dişiliği ile tanımlayan ataerkil söylemin dışavurumudur;

> "Senin tiyatroda oynamana izin vermeyeceğim! Bundan sonra tiyatro ile hiçbir ilgin kalmayacak.! Ancak benim karım olacaksın, anlıyor musun? Hayır, anlamıyorsun. Bir erkeğin karısı olmak ne demektir, bunu bilmiyorsun. Senin o kahrolası ihtirasların, yerin dibine batasıca sanatın benim hayatımı mahvetti. Benden başka herkesin oldun. Bana işkence yaptın, Maria, hem de ne müthiş işkence!" (Baum 1971: 145)

Erkek egemen dünyada varoluşunu gerçekleştirmesi için kadının iş yaşamında var olması, ekonomik olarak bağımsızlaşması önemli bir atılımdır. Maria'nın sesini yitirmesi dolaysıyla mesleğini yapamaması erkek açısından kendi hegemonyasını yeniden inşa etmesi için bir fırsat olarak görülür. Kendine ait bir yaşam kurması, efendisinden kurtulmuş bir varlığa dönüşmesi erkek için kabullenilmez bir durumdur. Öyle ki Rassiem, kadının tiyatroya yönelerek yaşamına devam etme fikrini kabullenmek istemez. Ancak Maria kendine vadedilen bağımlı yaşama; kadınlığa ve anneliğe yüz çevirir. Kadının, çalışanların değil ev işleri, kadınlık ve annelikten oluşan küçük bir dünyaya ait olduğunu savunan ataerkil anlayışı reddeden Maria, çalışmaya devam etmekte ısrar eder.

Maria'yı diğer kadın figürlerden ayıran diğer önemli bir özellik ilişkilere özel anlam yükleyerek yaşamındaki gidişatı değiştirmesine izin vermemesidir. Birliktelik yaşamalarına rağmen arkasını dönüp gidebilen, duygusal bağlanma yaşamayan biridir. Birliktelik sonrası adamın yanından ayrılır, bıraktığı mektupta mantıklı bir sebebi olmadan bir araya gelemeyeceklerini vurgular. "Ben gelemiyorum. Olacak iş değil. Her şeyden çok sevdiğim bir dünyada ellerim böğrümde oturamam… Düşündüğüm doğru çıkarsa, yani bir çocuğum olacağına inanırsam, gelirim" (Baum 1971: 154). Maria bu açıdan bakıldığında ne Dima gibi duygu seline kapılıp acı çeken ne de Elis gibi yaşamın tüm anlamlarına yüz çevirerek intihar eden kırılgan kadınlık ile uzaktan yakından ilişkili değildir.

Baum, *Yeni Kadın*'ın yeniden tanımladığı evliliği Maria'nın evliliğe bakış açısıyla aktarır. Diğer roman figürlerinin aksine evlilik, ilk sıralarda değil kişisel gelişim ve kariyer planlarının ardından gelir. Bu açıdan Maria, *Yeni Kadın*'ın evliliğe yönelik algı ve tutumundaki değişimi yansıtır. Romanın sonunda eski eşine geri dönmeye karar verir. Ancak eşine geri dönmesi duygularına yenik düşmesi ile ilgili bir durum değildir. Bu daha çok stratejik düşünülmüş ve akıllıca alınmış bir karardır. Kariyeri süresince kendini önceleyerek onu bir kenara iten Maria, kariyerinin sona ermesiyle eski eşine geri dönmenin akıllıca olduğunu düşünür. "O herkesin bayıldığı ünlü soprano değilim Maria Kouczowska değilim ben. Bir hiçim. Elimde kocamdan başka bir şeyim kalmadı" (Baum 1971: 171). Pragmatik düşünen Maria için inişli çıkışlı yaşamın zorluklarını aşmada Rassiem partner olarak yaşamında yer alacak; maddi olarak onu destekleyecek ve çocuğunun bakımını üstlenecektir.

4. SONUÇ

Vicki Baum edebiyat dünyasında önemli bir yere sahip olması gerekirken gölgede kalmış kadın yazarlardan biridir. Kimi çevreler yazınsal üretimini önemsiz veya sıradan – Kitsch, Schriftstellerei – kimileri ise daha insaflı davranıp Unterhaltungsliteratur ile tanımlamış, eleştiri oklarının hedefinde olmuştur. Sıradan ve eğlence kültürüne yönelik çalışmalar yayınlayan bir yayınevi ile çalışması bu eleştirilerin ana gerekçesi olmakla beraber melodram türü ile özdeşleştirilmesi eleştirilerin diğer bir nedenidir. Oysaki *Menschen im Hotel* (1929) ve Hollywood uyarlaması olan *Grand Hotel* (1932) başta olmak üzere *Berlin Oteli* ve *Stud. Chem. Helene Willfüer* (1928) romanlarıyla uluslararası boyutta başarı elde etmiş biridir. Otel romanlarında dönemsel sosyal ve politik çalkantıları başarılı bir şekilde betimleyen yazar *Stud. Chem. Helene Willfüer* romanıyla da feminist hareket içerisinde önemli bir atılım olan *Yeni Kadın* idealine önemli bir katkı sağlar.

Yazar, ilk bakışta derinlikten yoksun bir izlenim yaratmasına rağmen *Bir Zamanlar Viyana'da* romanında keza aynı şekilde *Yeni Kadın*'a dair önemli izlekleri barındırır. Giyim tarzında değişen dönüşümle maskülen bir görünümü yakalayan böylece kadın ve erkek arasındaki sınırları tahrip eden *Yeni Kadın*, dış görünüşünün yanı sıra çalışan, özgür ve özerkliğinden ödün vermeyen bir kadınlık idealini temsil eder. Yeni Nesnelci akım içerisinde değerlendirilen metinlerde bu yeni fenomenin ilişkileri de daha gerçekçi ve romantizmden uzak yaşadığını doğrular. Romantik ilişki klişelerini söküp atan bu yeni fenomen, duygusal ve kırılgan doğasından uzaklaşır, ilişkileri daha rasyonel yaşamayı öğrenir böylece özgürlüğünü ve özerkliğini erkeğe aktarıp boyunduruk altına girmeyi reddeder. Yazar romanda karşıtlıklar düzleminde özellikle bu yeni ilişki biçimini irdeler. Bir yanda duyguları, tutkuları ve kırılganlıkları altında ezilen kadınlar üzerinden eski düzene dikkatleri çekerken diğer yanda duygularını kontrol altına alarak, erkek baskısına rağmen mesleğinden ve çalışma yaşamından geri çekilmeyen, annelik ve kadınlık dayatmalarını reddeden *Yeni Kadın*'ı okuyucuyla buluşturur.

KAYNAKÇA

Ayan, M. (2008). Weimar Dönemi Kadın Devrimci Ruhu ile Käthe Kollwitz. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(1), 33-63. https://doi.org/10.18603/std.29249.

Aytaç, G. (1990). *Çağdaş Alman Edebiyatı,* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Baypınar, Y. (1990). Türk Alman Yığın Edebiyatı – Edebiyat Tarihlerine Alınmayanlar! *Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, XXXIII, Sayı: 1-2, 42-63.

Baum, V. (1971). *Bir Zamanlar Viyana'da*, Çev. Azize Bergin, İstanbul: Hayat Neşriyat.

Beauvoir, S. D. (2019). *İkinci Cinsiyet,* 2. Cilt, Çev. Gülnur Savran, İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Becker, E. R. (2014). Wir sind kühl geworden, fast bis ans Herz hinan. Die Antiromantiker der Neuen Sachlichkeit. Henriette Herwig und Miriam Seidler (Hg.): *Nach der Utopie der Liebe? Beziehungsmodelle nach der romantischen Liebe,* Würzburg, 221-245.

Brenner, P. J. (2011). *Neue Deutsche Literaturgeschichte*, 3. Auflage, Berlin: DE Gruyter.

Dölling, I. (2003). The "New Woman" of the Weimar Republic: Visualization and Standardization of Modernization Processes. Blostein, David; Kleber, Pia (Hrsg.): *Mirror or Mask? Self-Representation in the Modern Age*, Berlin: Vistas Verlag, 77-91. DOI: https://doi.org/10.25595/175.

Folie, S. (2022). Frauenliteratur – Weltliteratur – Berührungspunkte. *Beyond »Ethnic Chick Lit« - Labelingpraktiken neuer Welt-Frauen*-Literaturen im transkontinentalen Vergleich* Transcript Verlag, 41–120). http://www.jstor.org/stable/j.ctv371c6n0.7.

Graf, R. (2009). Anticipating the Future in the Present: "New Women" and Other Beings of the Future in Weimar Germany. *Central European History,* 42(4), 647–673. http://www.jstor.org/stable/40600975.

Kaygın, Ş. (2018). Kriegstrauma als eine der bedeutendsten Herausforderungen in der Antikriegsliteratur am Beispiel von Erich Maria Remarques Roman “Im Westen nichts Neues. *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik,* 6(1), 52-60.

King, L. J. (1985). The Image of Fame: Vicki Baum in Weimar Germany. *The German Quarterly, 58*(3), 375–393. https://doi.org/10.2307/406569.

Kırmızı, B. (2016). Erich Kästner’de Büyükşehir. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* (36), 41-58. https://doi.org/10.21497/sefad.284937.

Kırmızı, B. (2018). Berlin Alexanderplatz Romanında Mekân. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8 (2), 198-216.

Öztürk, A. O. (2023). General Concept in Writing German Cultural History Bushra Nima Rashid (Ed.): *Global Research on Multidisciplinary Sciences (GloRMuS) Proceedings*, 16-17 September 2023, Lithuania: SRA Academic Publishing, 41-50.

Taşdelen P, Koca Arıtan, C. (2015). Viktorya Dönemi İngiltere’sinde Kadın Bedeni Politikaları ve Kadınların Spora Katılımı. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 32(1), 205- 214.

Tuncer, C. (2022). Konformizmin toplumsal izdüşümü: Vicki Baum’un “Berlin Oteli” romanı. *Rumeli’de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (26), 814-824. https://doi.org/10.29000/rumelide.1076383.

Ünal, D. Ç. (2018). Yüksek Edebiyattan Yığın Edebiyatına - Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dallarında Edebi Metin Seçimi ve Kanonlaşma Üzerine Bir İnceleme. Öztürk, A.O. / Ünal, D.Ç. /Kaya, Ü. (ed.). *Hiciv-Yığın Göçmen Edebiyatı Uzmanı Prof. Dr. Yüksel Baypınar Armağanı,* İstanbul: Hiperyayın, s. 53-79.

Vogelpohl, W. (2005). *Alman Edebiyat Tarihi,* Çev. Yavuz Erkoç, Ankara: Orient Yayınları.

Zettl, E. (2009). *Geçmişten Günümüze Almanya. Alman Kültür ve Edebiyat Tarihi.* Çev. Ali Osman Öztürk / Umut Balcı / Özlem Gencer. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayını

MEHCER EDEBİYATINDAN "KIRIK KANATLAR" ESERİNİN AŞK VE GÖÇ EKSENİNDE KARAKTER ANALİZİ

Mervenur CANLI
Batman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Karşılaştırmalı Edebiyat Anabilim Dalı
mervenurcanli7925@gmail.com

Doç. Dr. Mehmet Veysi BABAYİĞİT
Batman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu
Yabancı Diller Anabilim Dalı
m.veysi.babayigit@gmail.com

1. GİRİŞ

Arap Edebiyatında önemli çalışmalara bulunan Halil Cibran; yazılarında ve yaşamında aşk, hakikat, mutlak gerçek, güzellik ve dış dünyaya sırt çevirme fikirlerinin ve bu tutumların kimliği nasıl etkilediği üzerine birçok çalışmalarda bulunmuştur ve dolayısıyla, yazılarında çoğunlukla bu fikirleri ele almış ve okuyucuları üzerinde derin bir etki bırakmıştır (Şimşek 2012b). Cibran, ilk yıllarından beri hayatın tüm küçük ayrıntılarını akıl ve duygu prizmasından geçiren derin bir hayat kâşifidir. Küçük ayrıntılardan büyük dünyalara doğru ilerlemiş, bunlar üzerinde düşünmüş, fikirler üretmiş ve sonuçlar çıkarmıştır.

Araştırmanın konusu Halîl Cibrân'ın Kırık Kanatlar adlı eserinin metnindeki yapısal çözümlemedir. Cibran Halîl Cibrân'ın bu eseri üzerinde sadece yapısal analize dayanan bir yüksek lisans veya doktora tezinin bulunmadığı ancak eserle ilgili yayımlanmış bir tez olduğu görülmüştür. Bu konunun yanı sıra Halil Cibrân ve Mehcer edebiyatları hakkında da yazılar yazılmıştır. Bunlardan ilki Hüseyin Yazıcı'nın Halil Cibrân Öncesi "*Ortadoğu'ya Kısa Bir Bakış "* başlıklı yazısıdır (Yazıcı 2011). Bazı farklı çalışmalar İslam inanç sistemi ile kültürünü, Mehcer edebiyatı ekseninde de incelmişlerdir (Şimşek 2012a). Yapılan çalışmalar incelendiğinde Cibran Halil Cibrân, "Kırık Kanatlar" ve Mehcer edebiyatına ilişkin spesifik bir konuyu genel olarak ele aldığı görülmektedir.

Ayrıca eserlerde karakter analizi önemli bir yer tutmaktadır çünkü karakter analizi ile birlikte, bir edebi yapıttaki karakterlerin derinliğine anlatımı irdelenmektedir.[1] Bu çalışmada yapılan analiz, karakterlerin özellikleri, duygusal durumları, eserdeki konumlarına odaklanır. Yazarın dil kullanımı, diyaloglar ve karakterler arasındaki ilişkiler, okurlara karakterlerin benliklerini ve aralarındaki bağlantıları anlama olanağı sunar. Modern Arap Edebiyatı'nda Mehcer Edebiyatı'nın öncülerinden olan Lübnan asıllı yazar, şair, düşünce adamı Cibrân Halîl Cibrân "El-Ecnihatu'l-Mutekessire" (Kırık Kanatlar) isimli eserinde karakter analizi, romanın temel öğelerinden biri olarak, okuyuculara derin bir anlayış sunup empati sağlar.

Araştırmanın temel amacı insan deneyimlerini tanımlamak ve anlamaktır. Karakterler edebiyatın yapı taşlarıdır. Bu bağlamda karakter analizi, eserde daha derindeki karakterleri keşfetmemize ve karakterleri daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Bu karakter analizinin amacı ise Cibran Halil Cibra'nın "Kırık Kanatlar" adlı kitabının mehcer kitaplarındaki yerini, karakterlerin tanıtımı, duyguları, iç çatışmaları, diyalogları ve iç monologları üzerinden derinlemesine araştırmaktır.

2. ESER İLE İLGİLİ BİLGİLER

"Kırık Kanatlar" kitabı Cibran Halil Cibran'ın 1912'de Arapça yayınlanan ilk kitaplarından biridir. Kitap 103 sayfadan oluşmaktadır. Eser bir giriş ve 12 kısa bölümden oluşmaktadır. Kitap, 1997 yılında Ersan Devrim ve Kaknüs yayınları tarafından orijinal dili Arapça'dan Türkçe'ye çevrildi. Kitabın orijinal adı "الأجنحة المتكسرة" olup, Selma Karami'yle Cibran'nın imkânsız aşkının hikâyesini anlatır. Bu kitap aşkla ilgili olduğu gibi, aynı zamanda Hıristiyan dini liderlerinin ve geleneklerinin iki sevgili üzerindeki etkisini de konu alıyor. Bu etkileyici metinde Cibran, Arap edebiyatında ilk kez yozlaşmış kilise liderliği ve kadın hakları gibi toplumsal konulara değiniyordu. Eleştirel bir bakış açısıyla Doğulu kadınların

[1] Edebiyatın yabancı dil bölümlerinde öğretimiyle ilgili örnek uygulamalar üzerine bak. Öztürk 2007.

yüzlerce yıllık gelenek karşısında çaresizliğini ve birer eşya gibi sürüklenmelerini gözler önüne seriyor. Doğu'nun rahiplerinin ve sosyal kurumlarının gücünün ele geçirdiği aşkın öyküsünü anlatıyor.

3. HALİL CİBRAN'IN HAYATI VE EDEBİ KİŞİLİĞİ

Halil Cibran Ocak 1883'te Lübnan'ın Bişerri kasabasında doğdu. Hıristiyan-Katolik bir aileden geliyor. Babası Halil'in alkol bağımlısı olduğu bilinmekte annesi Kâmile ise Maruni papazı İstefan Rahme'nin kızıdır. Kaynaklara göre ilkokulu Surp Serkis Kilisesi'nde okudu. Babasının tutuklanmasının ardından annesi Kâmile, on iki yaşındaki Cibrân'ı iki erkek kardeşiyle birlikte alarak 1895'te Bostan'a taşındı. Cibran daha sonra göçmen çocukların gittiği bir okula gitti. Burada kalemle yaptığı çizimler yaratıcılığını ortaya koyuyordu. Resim yapma yeteneği hocası Selîm ed-Dâhir tarafından keşfedilmiş ve Cibran'ı ünlü ressam Fred Holland Day ile tanıştırmıştır. Bu karşılaşma sayesinde Cibran kamusal sanatın daha iyi anlaşılmasının kapısını açtı. Aldığı eğitim ve öğretmenlerinin yönlendirmeleri sayesinde başarıya ulaştı. Yazarın çektiği görseller derginin kapağında yer aldı.

Lise için gece okuluna kaydolmasına rağmen daha sonra Arapça ve Fransızca öğrenmek için Beyrut'a döndü. Abdullah el-Bustânî ve Saîd el-Şertûnî gibi önemli isimlerin bulunduğu Beyrut'taki El-Hikme Enstitüsü'nde ders almaya başladı. Halil Cibran, Beyrut'taki El-Hikme Enstitüsü'nde aldığı eğitim ve kendi çabalarıyla bilim ve genel kültür alanlarında önemli donanımlar edindi. Bu dönemde, resim yeteneğini geliştirmeye başladı ve şiir denemeleri yazmaya başladı. Bir yandan da bilim ve genel kültür alanlarında kendini geliştirmeye çalıştı. Kırık Kanatlar kitabının baş kahramanı Hala ed-Dāhir'in resim yapma, şiirlerinden bazılarını yayınlama ve ona aşık olma girişimleri, 1 yılında Beyrut'ta kalışına denk gelir (Demirayak 2020). Başka bir deyişle 1904 yılında, Cibran'ın hayatını etkileyecek önemli bir olay gerçekleşti: Hala ed-Dāhir adında bir genç kadına âşık oldu. Bu aşk, Cibran'ın ilk romanı olan "Kırık Kanatlar"a ilham kaynağı oldu. Romanın başkahramanı Selma, Hala ed-Dāhir'den esinlenilerek yaratılmıştır.

Cibrân'ın eserleri ve fikirleri dünyada büyük yankı uyandırdı. Şiirleri, kitapları ve öyküleri birçok dile çevrildi ve popüler oldu. Eserlerinde hakim olan atmosferi üç şarta indirgemek mümkündür:

- Sosyal sorunlarla ilgilendiği dönem (1905-1908),
- Baş kaldırı, şüphecilik ve güç konularına eğildiği dönem (1908-1918),
- Barış, sevgi, zarafet, zihin berraklığı ve iç dinginliğinin hâkim olduğu dönem (1918-1931)

Cibran 1908 yılında Amerika Birleşik Devletleri'ne göç etti ve burada sanat ve edebiyat alanlarında önemli başarılara imza attı. Fakat Beyrut'ta geçirdiği yıllar ve Hala ed-Dāhir'e olan aşkı, onun üzerinde her zaman derin bir etki bırakmaya devam etti. Cibran 1931'de 48 yaşındayken Amerika'da tüberkülozdan öldüğü ve Cenazesi Biserri'ye gönderilerek bir kilise bahçesine gömüldüğü bilinmektedir.

4. MEHCER EDEBİYATINDA "KIRIK KANATLAR"

4.1 Halil Cibran ve "Kırık Kanatlar" Romanı: Mehcer Edebiyatının Işığında

Lübnanlı şair ve yazar Halil Cibran, 1883-1931 yılları arasında yaşamış ve eserleriyle edebiyat dünyasında büyük yankı uyandırmıştır. Bu çalışmada ise daha sonra "Kırık Kanatlar" kitabını, Cibran'ın dönemini, Mehcer'in edebiyatını ve Mehcer'in edebiyatındaki eserin mahiyetine ilişkin bir analizi incelenmektedir. "Kırık Kanatlar" kitabı Mehcer edebiyatında önemli bir kitaptır. Kitap, Mehcer'i aşk, özgürlük, fedakârlık ve içsel yolculuk temaları etrafında tüm yönleriyle ele almıştır.

4.2 Halil Cibran'ın Yaşadığı Dönem

Osmanlı İmparatorluğu'nun Lübnan Valiliği'nde Maruni bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelen Cibran,1895 yılında ailesi ve kardeşleriyle birlikte Amerika'ya göç etti. Şair ve filozof olan Cibran, sanatsal anlatımında Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküşünün yol açtığı toplumsal huzursuzluktan ve Lübnan'daki kültürel değişimlerden çok iyi yararlandı. Eserleri yirmiden fazla dile çevrilmiş ve dünyada büyük yankı uyandırmıştır. Cibran, göçün yanı sıra Doğu-Batı sentezini de eserlerinde başarıyla

kullanan yazarlardan biridir. Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküşü ve 19. ve 20. yüzyılın başlarında Lübnan'da yaşanan kültürel değişimlerle birleşen dönemin toplumsal çalkantıları, çalışmalarına derinlik ve yenilik kattı. Cibran, sanatsal ifadesinde dönemin zorluklarını dikkatli ve etkili bir şekilde kullanarak edebi çizgisini çizmiştir.

4.3 Mehcer Edebiyatı ve Tanımı

Mehcer Edebiyatı, tarih boyunca "Göç Edebiyatı", "Muhacerat Edebiyatı", "Mehcer Edebiyatı", "Sürgün Edebiyatı" ya da "Diaspora Edebiyatı" gibi farklı şekilde tanımlanmıştır (Akgün 2015). Bu edebiyat göçmen edebiyatının önemli bir parçası olup, Arap dünyasındaki geleneksel çalışmaları ve kültürü modern edebi fikirlerle birleştiren edebi bir harekettir. Bu hareket, eski ile yeni arasında bir denge yaratmanın genel temasını ele alıyor. Mehcer'in edebiyatı kendi geleneklerine bağlı kalarak dünya görüşleri ile edebiyatı bütünleştirmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla bu edebiyat çeşidini farklı kültürlerde de görmek mümkündür; örneğin Balkanlardan Anadolu'ya göç etmiş birçok şair ve yazarın eserlerinde bu edebi türünün izlerine rastlanılmaktadır (Akgün 2021). Bu edebiyat türü, Arap edebiyatı olarak bilinmesine karşın, Dünya'nın birçok yerine Hristiyan ve Müslüman Arap kültürlerini yaymıştır.

4.4 "Kırık Kanatlar" Eserinin Mehcer Edebiyatındaki Önemi

"Kırık Kanatlar" Cibran'ın Mehcer edebiyatındaki en önemli eserlerinden biridir. Kitap, karmaşık aşk, rahip otoritesi ve iç çatışmayı Mehcer edebiyatının temel unsurlarıyla birleştiren güzel bir roman sunuyor (Dede 2019). Cibran, eserlerinde kadim Arap kültürünün köklerine saygı gösterirken bunları modern dünya görüşleriyle birleştiriyor.

4.5 Kırık Kanatlar Eserinin Kısa Özeti

Eserde, yazar Nisan ayında Beyrut'a gitmiş ve Faris Kerame'ye davet edilmiştir. Yazar Selma ile Faris'te tanışmış ve ona âşık olmuştur. Selma Cibran'a cevap vererek ziyaretleri nisan ayında da devam eder. Faris Kerame bir gün Cibrân'ı yemeğe davet eder. Bahçede dolaşan ikili ile Selma arasında derin bir bağ kurulur. Ancak Başpiskoposun hizmetçisi Faris Bey'in yanına gelerek Selma'nın evleneceği haberiyle onu üzer ve Selma'nın evleneceğini duyan Cibran, kendini kanadı kırık, yapraklı bir kuş gibi hisseder. Başpiskoposun isteği üzerine Faris Kerame, kızını Mansur Bek ile evlendirmeyi reddetti. Faris Kerame, Mansur Bek'in kötü karakterini biliyor ama itaat etmesi gerekiyor. Selma bu geleneksel ortamda sıkışıp kaldığını hisseder ve Mansur Bek ile evlenir. Gibrân günler sonra Selma'yı ziyaret etti ama Selma artık kötü bir evliliğe sahipti. Mansur Bek, Selma 'den hoşlanmaz ve çok geçmeden kayınpederinin ölmesini dilemeye başlar. Aylar sonra Faris Kerame'nin hasta olduğunu duyan Cibrân, Selma'yı teselli eder ve birlikte kalmalarını söyler.

Selma'nın annesi ölünce Faris, Kerame'ye annesinin bir fotoğrafını gösterir. Faris Kerame gece yarısı Selma'nın başucunda canını verir. Mansur Bek, kayınpederi Faris Kerame'nin mallarına el koyar. Yıllar sonra Cibran ve Selma gönülleri ve akılları buluşturur ancak Başpiskopos yüzünden yollarını ayırmak zorunda kalırlar. Selma'nın çocuğu doğdu ama kısa süre sonra ölür. Selma bebeğine sarılır ve birlikte bir hayata veda eder. Bu acı anın karşısında Cibran ağlayarak mezara atlar.

5. KARAKTER ANALİZİ

Romanın ana karakterleri Halil ve Selma aşkın derinliğini ve içsel yolculuğun ağırlığını temsil eder. Halil'in iç çatışması ve Selma'nın fedakârlıkları Mehcer'in edebiyatının temel unsurlarını temsil eder ve eserin zenginliğine katkıda bulunur. Halil'in aşkına yönelik çatışması onun karakterinin ciddiyetini gösterirken, Selma'nın fedakârlıkları Mehcer'in edebiyatının vurguladığı değerlere hizmet eder.

5.1 Cibran Halil Cibran

'Kırık Kanatlar' eserine baktığımızda öznenin 'ben'in konuşmacı olduğu ortaya çıkıyor. Bu kitaplarda kahraman konuşmacı ya da tanık sıklıkla ön plana çıkar. Bu, çeşitli anlatıcıların kullanıldığı derslerde kullanılan ilk insan şeklidir. Yazarın kitap boyunca birinci şahıs kullandığı anlaşılıyor: "Sözlerinden çok etkilendim. Fırtınadan önce bir serçeyi yuvasına çekmesi gibi, beni ona yakınlaştıran gizli bir çekim hissettim. " Kahraman Cibrân' 1. Bir kişi 'ben' konumundadır. Olay örgüsü gelişir, şekillenir ve Cibran'ın sonuyla sonuçlanır. Okuyucu olarak Cibrân'ı romandaki kahramanlarını tanıtmasıyla tanıyoruz.

Cibran bu kitapla ilgili şunları söylüyor: "Aşk büyülü ışığıyla gözlerimi açtığında ve yanan elleriyle

ruhuma ilk kez dokunduğunda 18 yaşındaydım." Cibran'ın kitaba Arapça "ben" fiiliyle başlaması ve anlatıcının birinci kişi olması onun konuşmacı olduğunu gösterir. Bir başka yerde şöyle diyor: 'Gençliğinin umursamazlığını bereketiyle güçlü bir uyanışa dönüştüren, tadını bozan, güzelliğini öldüren ilk çocukluk aşkını hangi genç hatırlamaz!'

5.2 Selma Kerame

Bunlardan en önemlisi Selma Kerame'i sayabiliriz. Cibrân'ı ilk konumuna getiren de bu niteliğiydi. Ayrıca Selma, Cibran'ın aşkında fedakârlığıyla karşımıza çıkan bir karakterdir. Selma'nın yüreğindeki sevgi, muhterem bir doğulu kadının asaleti ve ruhunun asaleti onu büyük bir karakter haline getirmişti. Cibrân Selma'dan şöyle söz ediyor:

Selma'nın yüz güzelliği insan güzellik standartlarına uymuyordu. Onun güzelliği ölçülemeyecek, rüya ya da rüya olarak yorumlanamayacak güzel bir düşünce gibiydi. Boyanarak veya suni mermerle boyanarak giderilemeyen bir malzemedir. Selma'nın güzelliği altın sarısı saçlarında değil, masumiyet halesindeydi. Önemli olan gözlerinin büyüklüğü değil, o gözlerde parlayan ışıktı. Kırmızı dudaklarındaki değil, ortaya çıkan tattı. Fildişi gibi boynunda değil, önündeydi. Bu onun fiziğinin mükemmel şekli değil, yeryüzü ile sonsuz gökyüzü arasında süzülen yanan beyaz bir alev gibi olan ruhunun güzelliğiydi.

5.3 Faris Kerame

Diğer bir önemli karakter ise çağdaş zengin bir kişiliğe sahip olması ile birlikte toplumsal kültür geleneğine bağlı olan Selma'nın babası Faris Kerame Efendi'yi ele alabiliriz. Kızı Bir diğer önemli şahsiyet ise Selma'nın çağdaş niteliklere sahip ve geleneksel kültüre bağlı babası Faris Kerame Efendi'dir. Kızı Selma ile eşit olduğunu ve mutlu olmadığını bilerek evlenmeyi kabul eder. Kızının kırık kanatlarla altın kafese, yozlaşmış rahiplerin geleneğine ve gücüne gittiğini gördü. Cibran, Faris Kerame'ye kitapta şu şekilde yer veriyor:

> "*Faris Kerame öldüğünde arkadaşıma onun bana anlattıklarından fazlasını sordum. Kaygılı bir dille şunları söyledi: Beyrut'ta, zenginlik ve güzel ahlakla donatılmış ondan başka tanıdığım kimse yok. Bu dünyaya gelip hiçbir varlığa zarar vermeden giden ender insanlardan biridir. Ancak bu kişiler genellikle üzgün ve perişandır. Çünkü kendilerini insanların pisliklerinden ve aldatmacalarından nasıl kurtaracaklarını bilmiyorlar. Faris Kerame'nin banliyödeki güzel evinde yaşayan bir kızı var. Davranışları babasına benzer, kadınlar arasında nezaket ve güzellikte ona denk kimse yoktur. Ancak bu kız aynı zamanda kötü bir insan olacaktır. Çünkü babasının büyük serveti onu karanlık, dehşet verici bir dağda tutuyor.*" (Cibran 2019: 22).

Güzellikler ve zenginlikler içinde olan kızı; zorluklar ve karanlıklar ile dolu bir hayat içerisinde mücadeleci olduğunu, aynı zamanda aşırı yorgun olduğunu bu cümlelerde anlamaktayız. Cibran kitaptaki bu üç karakteri şöyle anlatıyor:

> *"Masaya oturuyoruz. Yerdik, içerdik, konuşurduk. Biz bu odada çeşit çeşit lezzetli yemekleri, eski şarapları yerken, ruhlarımız da farkında olmadan çok uzak bir dünyaya uçuyordu. Geleceğe dair korkuları ve endişeleriyle yüzleşmeye hazırlandı. Çünkü yaşam amaçları farklı, düşünceleri de farklı; Sırları iç içe, kalpleri ise sevgi ve şefkatle birbirine bağlı üç kişi… Çok şey duyan ama çok az şey bilen üç zayıf masum. Bunlar aslında ruhun tiyatrosunda oynanan bir trajediydi. Bir yandan saygın, namuslu yaşlı adam, kızının mutluluğundan başka bir şey istemez; Öte yandan, yirmili yaşlarındaki genç bir kadın az çok birinin geleceğini tahmin edebilir ve gizli geleceğin sevinçlerini ve üzüntülerini görebilecek gözlere sahiptir; ancak aldatmasından kurtulamayan, hayatında hayatın zevklerini ve acılarını hiç tatmamış bir genç; aşk ve bilgi cennetine uçmak için kanatlarını çırpmaya çalışır, ancak zayıflıklarının üstesinden gelemez. Onu kaybetme. Şehirden uzakta, karanlığın sessizliğinin hâkim olduğu, gökyüzünün onlara baktığı güzel bir masada üç kişi oturuyor. Beklentileri acıyı ve acıyı tabaklarının, bardaklarının derinliklerinde gizleyen üç kişi."* (Cibran 2019: 60).

Ana karakterlerinin diğer karakterlerle yakın ilişiklerinin detaylı bir şekilde yer verildiği bu cümlelerde; hayatın güzellikleri, zenginliği ve rahatlığı insanlara anlık ferah ve aldırmazlık getirdiği; ancak hayatın gerçekleri her daim bireylerin zihninden ve kalplerinde derin bir biçimde değişmeden bulunduğu ifade edilmiştir.

5.4 Başpiskopos: Pavlus Galip & Yeğeni: Mansur Bek Galip

Eser çerçevesinde incelenen son karakterler Mansur Bek ve amcası Başpiskopos olacaktır. Bu karakterler kitabımızın kötü adamları gibi görünüyor. Kitapta kötü ve kötü karakterleri Cibra'nın diyalogsuz söyledikleri üzerinden tanıyoruz. Mansur Bek, Selma'yı amcası Başpiskopos ile evlendiren adamdır ama Selma'yı sevmediği için değil, onun servetini kazanmak için. Selma'yla evlenir evlenmez onu terk etti. Hatta tüm mal varlığının kendisine miras kalabilmesi için kayınpederinin ölmesini bile istiyordu (Cibran 2019: 63).

Bu kötü karakterler, tarihin yazarı tarafından kötü, kötü ve yıkıcı olarak bilinen özelliklere sahip olarak tasvir edilen kişilerdir. Toplumu yıkan, yok eden, korku ve kaygıya neden olan genellikle kötü bir karakterdir. Okuyucu bu karakterlere karşı öfke, tiksinti veya korku hisseder. Yazar genellikle bu kötü niteliklerle hiciv yoluyla alay eder (Çetin 2004). Kötü karakterler muhtelif özellikleri ile romanlarda yer alabilir 'Kırık kanatlar' romanında da yer edinen bu özelliklerden bazıları şunlardır:

1.İstismar ve Manipülasyon: Kötü karakterler, diğer karakterlerin iyi niyetlerini manipüle edip onları kendi çıkarları doğrultusunda kullanabilir.

2.Ahlaki Çürüklük: Kötü karakterler genellikle etik ve dini değerlere saygı göstermezler. Ve bunları kendi istekleri doğrultusunda kullanabilir.

3. Güç Hırsı: Kötü karakterler genellikle kontrol güç veya zenginlik gibi hedeflere düşkündürler.

4. Kendi Çıkarlarına Odaklanma: Kötü karakterler genellikle sadece kendi çıkarlarına odaklanırlar, diğer insanların ihtiyaçlarına veya duygularına çıkarları doğrultusunda değer vermezler.

Bu özellikler, olumsuz özellikleri tanımlamak için kullanılan en yaygın faktörler arasındadır. Ancak her karakterin karmaşık ve farklı olabileceğini unutmayın. Cibran bu kitaptaki karakterleri şöyle anlatıyor:

> *"Mansur Bek, amcası Başpiskopos Paul Galib'e benziyordu. Davranışları amcasınınkine benziyordu. Ruhu da amcasının minyatürüydü. Aralarındaki tek fark ikiyüzlülüklerinin seviyesiydi. Başpiskopos arzularına mor kıyafetinin altında gizli bir şekilde ulaşır; isteklerine boynunda asılı duran altın haçın korumasında doyardı. Yeğeni Mansur Bek ise her şeyi aleni ve zorla yapardı. Başpiskopos sabahları kiliseye gider ve günün geri kalan kısmını dulların yetimlerin masum kalplerin mallarını soymaya ayırırdı. Mansur Bek de günün tamamını fesatlığın nefeslerinin havasıyla Mayalanan şu karanlık sokaklarda aralarındaki tek fark, riyakarlıkların derecesidir. Başpiskopos, koyu pelerininin altındaki gizli arzularının farkına varır; Boynundaki altın haçla korunan dileklerini yerine getirir. Kuzeni Mansur Bek her şeyi açıkça ve zorla yapardı. Başpiskopos sabahları kiliseye giderek ve gününü dul kadınları, yetimleri ve masum ruhları soyarak geçirirdi. Mansur Bek, bütün gününü kötü ruhun etkisiyle karanlık sokaklarda geçirdi*" (Cibran 2019: 112).

Kitaptan alınan bu cümleler detaylı bir şekilde incelendiğinde; söz konusu karakterlerin görünüşlerinin, statülerinin ve aynı zamanda yaptıklarının birbirlerine hiçbir şekilde uymadığını vurgulamaktadır. Bu karakterlerin toplumda saygın ve bilinen bir yapıya sahip olmanın aksine, toplum içerisinde benimsenmeyen ve mesleki tutumlarıyla tamamen çelişen " yalan, fesatlık ve riyakârlık" gibi davranışları sergiledikleri açıkça ifade edilmektedir.

> *"Pazar günleri başpiskopos, sunakta inananlara yapmadığı şeyler hakkında vaaz veriyordu ve haftanın geri kalanında ülkelerinin siyasi işlerini yapıyordu. Yeğeni, amcasının nüfuzunu kullanmak için tüm gün boyunca çok çalıştı ve Başpiskopos gecenin karanlığında sinsice dolaşan bir hırsızdı, Mansur Bek ise gündüz gözüyle giden bir haindi."* (Cibran 2019: 114).

Yine bu cümlelerde bireylerin günlük yaşantılarının dışında herkesten gizli ya da açık bir şekilde sergilediği davranışların ve kimliklerinin olduğu, dolayısıyla gerçek yaşamda insanların karakter perdesinin aralandığında farklılıkların veya eşitsizliklerin fark edilmesinin oldukça mümkün olduğu görülmektedir.

6. SONUÇ

Cibran Halil Cibran'ın Mehcer edebiyatındaki orijinal ve büyüleyici konumuna ve halkının rolüne odaklanıyor. Cibran'ın "Kırık Kanatlar"ı, karakterleri ve karakterlerin işlenişiyle klasik Arap kültürünü

modern bir dünya görüşüyle birleştirmeyi başardı. Okuyuculara Doğu-Batı senteziyle edebi bir deneyim yaşatıyor. Halil Cibrân'ın hayatı ve edebi özellikleri yaşadığı dönemin şartlarıyla ele alınmıştır. Kitabın ana karakterleri Halil, Selma, Faris Kerame ve diğerleri karakter analizi kapsamında incelenerek her bir kişinin içsel sorunları ve özellikleri anlatılmıştır (Çatal 2011). Cibran, kendi çağdaşlarının ve Mehcer'in yazılarının izinden giderek edebiyata önemli bir katkı yaptı. Karakter analizi sonuçlarına göre "Kırık Kanatlar" romanı Mehcer metinlerinin özgün temalarını taşıyan bir eser olarak öne çıkmaktadır. Cibrân'ın "Kırık Kanatlar" romanındaki karakterlerin analizi, kitabın derinliğini ve karakterler arasındaki ilişkilerin karmaşıklığını ortaya koymaktadır. Halil Cibrân'ın aşk, fedâkarlık ve özgürlük temalarını toplumsal normlar bağlamında ele alması, eserinde Mehcer'in yazılarındaki evrensel değerleri dile getirdiğini göstermektedir.

Ayrıca Cibran Halil Cibrân'ın hayatı ve edebi geçmişi, eserlerinin ve fikirlerinin okuyucuyu nasıl etkileyip etkilediğini anlamak açısından önemlidir. Romandaki karakterlerin analizi, yazarın insan duygularını ve psikolojisini derinlemesine araştırma yeteneğini gösteriyor. Bu nedenle Halil Cibrân'ın yazdığı "Kırık Kanatlar" kitabı Mahcar edebiyatında önemli yer tutan ve genel temaları ele alan bir eserdir. Yapısal inceleme eserin zenginliğini ortaya koyarken, yazarın Mehcer edebiyatına katkısı ve edebî eserleri de bu çalışma kapsamında ele alınmaktadır. Bu duyuru Halil Cibran'ın sanatının hazinelerini keşfetmeye bir davettir.

KAYNAKÇA

Akgün, A. (2015). Edebiyatımızda göç ve göçmen edebiyatları üzerine bir değerlendirme. *Göç Dergisi (GD), 2*(1), 69-84.

Akgün, A. (2021). Totaliter Dönemde Bulgaristan Türk Edebiyatının Filizlendiği ve Soldurulduğu Yer: Narodna Prosveta Yayınevi'nin Türkçe Faaliyetlerinde Bilinmeyenler. In *Balkanlarda Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları* (Vol. 3, No. 1, pp. 141-154).

Çatal, H. (2011). *Cubrân Halîl Cubrân ve öykücülüğü* (Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Çetin, N. (2004). *Roman çözümleme yöntemi*. Öncü kitap.

Cibran H.(1912), *Kırık Kanatlar,* Kaknüs Yayınları.

Cibrân, H. (2019). *El-Ecnihatu'l-mutekessire*, (Çeviri: Abdussamed YEŞİLDAĞ), İstanbul: Muarrib yayınları.

Dede, Ş. (2019). *Cibrân Halîl Cibrân ve" El-Ecnihatu'l-Mutekessire"(Kırık Kanatlar) isimli romanının mehcer edebiyatı'ndaki yeri* (Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye).

Demirayak, K.(2020). *Cibran halil cibran,* DİA, Ek-1. Cilt, 259-262.

Öztürk, A. O. (Ed.) (2007). *Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde Edebiyat Öğretimi,* Ankara: Anı Yayıncılık.

Şimşek, S. (2012a). İslam kültürünün Mehcer edebiyatı üzerinde etkisi. *Şarkiyat Mecmuası*, (19), 91-101.

Şimşek, S. (2012b). Cibran halil cibran'ın eserlerinde beşerî ve evrensel sevgi. *Şarkiyat Mecmuası*, (21), 125-138.

Yazıcı, H. (2011). Mizacı ve düşünceleri arasında çırpınan bir şahsiyet: Cibrân Halîl Cibrân öncesi orta doğu'ya kısa bir bakış. *Şarkiyat Mecmuası*, (13), 135-158.

HANGİSİ DAHA ZORDUR: KAPLANIN SIRTINA BİNMEK Mİ YOKSA KAPLANIN SIRTINDAN İNMEK Mİ? ZÜLFÜ LİVANELİ: "KAPLANIN SIRTINDA"

Doç. Dr. Merve KARABULUT
Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
merve.karabulut@atauni.edu.tr

1. GİRİŞ

Zülfü Livaneli'nin *Kaplanın Sırtında-İstibdat ve Hürriyet* adlı son romanında Sultan II. Abdülhamid'in 1909-1912 yılları arasında Selanik'te sürgünde geçirdiği yıllar konu edilmektedir. Gerçek olaylara dayanan bu romanda sadece Abdülhamid'in hikâyesine değil, dönemin anlayışına, ruhuna, isteklerine, hayal kırıklıklarına ve bir imparatorluğun çöküş sürecinde yaşanan üzüntülere de tanık olunur. Döneme ilişkin tarih çalışmalarından ve hatıratlardan yararlanılarak kaleme alınan bu roman, tarihi bir roman olma özelliğinin yanı sıra dönemin uyarlamalarına yapılmış yeni bir katkı olarak da görülebilir.

Tarih ve edebiyat arasında sıkı bir ilişki vardır. Bazen tarih, edebiyatı ve edebiyatçıları besler, bazen de edebiyat, tarihe ve tarihçilere ışık tutar. Yazar eserini oluşturma sürecinde, tarihçilerin belgelediği veya yorumladığı tarihsel olayları ve dönemleri eserinin kurgusuna entegre eder. Diğer taraftan belirlenen bir dönem üzerine araştırma yapan tarihçi, dönemin tarihsel, toplumsal ve siyasal izlerini taşımasından dolayı, söz konusu dönemin edebi eserlerini inceler (Tomat Yılmaz 2021: 329). Bu yüzden tarih ve edebiyatı birbirinden ayırmak hemen hemen imkansızdır. Edebiyat ve tarih arasındaki bu ilişkiye verilebilecek en güzel örnek de tarihsel romandır.

Sadece tarihçilere ait bir olgu olmayan tarih incelemesi, edebiyatçılar için de ele alınabilecek bir konudur. Edebiyatçılar, tarihçilerin gözüyle değil de gerçek tarihi olaya kurguyu da katarak/tarihi kurgulayarak edebi bir eser oluşturur. Tarihsel roman genellikle tarihsel gerçekleri ve olayları, gerçeklikleriyle yansıtmayı amaç edinir. Ancak tarihsel olaylar yorumlanırken yazarın kendi perspektifi ve yaratıcılığı da önemlidir. Bu tür romanlar genellikle tarihi olayların arka planını ve dönemin ruh halini yansıtmaya çalışırken, aynı zamanda okura ilgi çekici bir deneyim sunmayı hedefler. Tarihin ve kurgunun iç içe geçtiği bir tür olarak da düşünülebilen tarihsel roman, geçmişte yaşanmış olayları ve dönemleri aktarırken, okuru olayların içine çeken bir atmosfer yaratmayı amaçlar. Tarihsel romanların kurgusal öğeleri genellikle gerçek tarihsel olayların ve dönemlerin arka planında yer alır ve yoğun araştırma ve bilgi toplamayı gerektirir. Bu nedenle, en iyi tarihsel romanlar genellikle dönemin eğilimlerini yansıtan ve gerçekçi bir atmosfer oluşturan titiz bir çalışmanın ürünüdür. Bu tür romanlar, yazarın isteklerini tatmin etmek için değil, tarihsel olayları ve dönemleri daha iyi anlatmak için yazılır. Yazar genellikle dönemin tarihsel kaynaklarına dayanarak ve dönemin atmosferini yansıtarak, okuru olayların geçtiği zamana götürmeyi amaçlar. Böylece tarihsel romanın, okura hem eğlenceli bir okuma deneyimi sunduğu hem de tarihi olayları ve dönemleri anlama fırsatı verdiği söylenebilir.

Bu edebi tür üzerine yapılan en kapsamlı çalışma, Georg Lukacs'ın "Tarihsel Roman" adlı eseridir. Bu eserde, tarihsel romanın ortaya çıkışı ve gelişimi incelenirken, Walter Scott gibi önemli yazarların eserlerine odaklanılır. Lukacs'a göre, modern tarihsel roman geleneğini İngiltere'de Walter Scott başlatmıştır. Scott'un "Waverley" ve "Rob Roy" gibi eserleri, tarihsel romanın özgün örnekleri olarak kabul edilir. Lukacs, Scott'tan öncesinde tarihsel romanlarda bir eksiklik olduğunu, karakterlerin ve olayların dönemin özgünlüklerinden yeterince etkilenmediğini düşünür. Ancak Scott'un eserlerinde, karakterlerin ve olayların yaşadıkları döneme uygun olarak şekillendiğini ve bu sayede tarihsel gerçekliğin sağlandığını savunur (Lukacs 1965: 17).

Scott'un tarihsel roman anlayışına göre, roman belirli bir döneme ait olayları anlatmalıdır. Yazarın araştırma yapmakta zorlanacağı ya da nesnel olamayacağı dönemler, tarihsel roman için uygun değildir. Onun için tarihsel romanın gerçekçiliği ve karakter portrelerinin nesnelliği çok önemlidir. Belgeler ve olaylar, güvenilir ve gerçeğe benzer olmalıdır. Aksi takdirde tarihsel romanın malzemesi ve konusu olamazlar. Böylece, tarihi olaylar ve kişiler gerçekçi bir şekilde ele alındığından, Scott'un, okurlarına tarihin derinliklerine yolculuk yapma imkânı sunduğu söylenebilir.

Tarihsel romanın tanımı ve özellikleri konusunda kesin bir uzlaşı olmamakla birlikte (Göğebakan 2004: 13) genel olarak tarihsel roman, tarihsel olaylardan esinlenen ve bu olayları kurgusal anlatımla birleştiren bir tür olarak kabul edilir. Argunşah da tarihsel romanı, temelleri maziye dayanmakla birlikte, başlangıcı ve sonucu geçmiş zaman içinde gerçekleşen olayların, dönemlerin ve bu dönemde yaşamış kahramanların hayat hikâyelerinin edebî bir dille tekrardan kurgulanması (Eraydın Argunşah 1990: 7) olarak tanımlar. Tarihsel romanlar belirli bir tarihi dönemin atmosferini ve ruh halini yansıtmaya çalışırken, gerçek ve kurmaca karakterleri bir araya getirerek, tarihsel gerçekliği yeniden yorumlar. Göğebakan, tarihsel roman yazarının, tarihsellik ilkesinin olduğu kadar, eylemin edebi boyutunun da bilincinde (Göğebakan 2004: 15) olduğunu belirtir. Romanı kaleme alırken hangi kaynaklardan yararlandığı bilgisini, romana eklediği önsöz kısmında paylaşan Livaneli, kurmaca-gerçeklik ilişkisini sorgulamamızı sağlar. Tarihsel romandaki kurgusal unsurlar genellikle yazarın bakış açısına dayanır. Yazarın bakış açısı da onun dünya görüşünden, yaşadığı dönemin sosyal ve kültürel bağlamından, kişisel deneyimlerinden ve düşünce dünyasından ileri gelir. Tarihsel roman yazarı, söz konusu tarihsel gerçekliği göz önünde bulundurarak, kendi düşüncelerini veya tezlerini uygun bir kurmaca çerçeve içerisinde şekillendirir (Göğebakan 2004: 29-30). Tarihi birebir anlatmak gibi bir kaygısı olmayan edebi eserlerde işlenen konu, tarihi bir olay olsa bile kurmaca kimlikten ayrı tutulamaz. Bunun nedeni, ne şekilde kaleme alınmış olursa olsun, eseri, yazarının gözünden, onun dünya bakışından kurguladığı şekilde görebilmemizdir. Bu durum yazarın kurmaca ve tarihsel yazınlar hakkındaki görüşlerini desteklemektedir. "Tarihsel Romanda Kişiler Sorunu" başlığı altında Göğebakan, romanını tarihi bir gerçeği aktarmak için kaleme alan yazarın, eserinde kahramanları değil olayları ön plana çıkaracağını ifade eder. Ancak tarihte önem arz eden bir kahramanı konu edinmek isteyen yazar; tarihi kahraman üzerinden verecek ve olayları ikinci plana atacaktır. Bu bağlamda tarihsel romanlarda kişilerin önemi, yine yazarın görüşüne ve okura aktarmak istediklerine göre belirlenecektir (Göğebakan 2000: 115-123). Kurmaca-gerçeklik ilişkisi söz konusu olduğunda eleştirmenlerin farklı yaklaşımlar sergilediği görülür. Umberto Eco da poetika kavramını ortaya koyan yaklaşımında, yazarın kafasındaki kurgudan/kurmacadan söz ederek, bakış açısını ortaya koyar (Eco 1992: 8-10).

Bilgi edinme merakından çok estetik zevk peşinde olan okur (Aytaç 2016: 14) için, gerçek ve kurmacanın birlikte yoğrulduğu tarihsel romanda, yazar özgür hareket eder ve tarihsel gerçekliğe bağlı kalmayabilir:

> "Diğer yandan, tarihsel romanın farklı bir boyutu da kurgusal dünya, kurgusal kişiler, bu kişilerin etrafında dönen kurgusal olaylar ve bu olayların yaşandığı kurgusal mekânlardır. Gündelik hayattan kareler, tarihsel kahramanların ve kurgusal kahramanların günlük aktiviteleri, duygusal yönleri, kısacası iç dünyası da tarihsel romanda oldukça belirgindir. Dolayısıyla, tarihsel romanda kurgusal olan ve gerçek olan bir aradadır. Bu sebeple, denebilir ki bir tarihsel romanda 'bireyin tarihi' (intrigue individuelle) ve 'toplumun tarihi' (intrigue collective) bir aradadır" (Yassıtepe Ayyıldız 2017: 1493).

Tarihsel roman yazımında gerçeğe uygunluk temel kriter olsa da kurmacanın varlığı göz ardı edilemez. Tarih, sürekli olarak yeni belgelerin keşfedilmesi ve yeni yorumların getirilmesiyle şekillenir ve yenilenir. Bu süreç, tarihsel gerçekliğin sürekli olarak yeniden yorumlanmasını sağlar. Benzer şekilde, tarihi olayları konu alan romanlar da tarihsel gerçekliği kurgusal unsurlarla birleştirerek yeniden yorumlar. Ancak tarih ve tarihsel roman arasındaki temel fark, tarihin gerçek olmaya ve gerçekleri aktarmaya çalışmasıdır, oysa tarihsel romanlar gerçekleri kurgulayarak yeni bir anlatı oluşturur. Bu nedenle, tarihsel romanlar tarihi bir olayı veya dönemi farklı bir bakış açısıyla ele alırken, tarih daha nesnel bir yaklaşımla gerçekleri sunmaya çalışır (Çelik 2002: 55). Kurmaca açısından, tarihi belgeler ve romanlar arasında benzer bir nokta olduğu ileri sürülen bu satırlarla, kurgunun bütün edebi metinlerin temel unsuru olduğu düşüncesi bir kez daha doğrulanmış olur. Bir başka deyişle, tarihsel romanın temel özelliklerinden biri kurmaca olgular içermesidir. Bir eserin tarihsel roman olarak nitelendirilebilmesi için öncelikle roman niteliklerini taşıması gerekir. Tarihsel roman, kurmaca bir evrende geçen ve kurmaca entrikalar içeren eserdir. Ancak bu kurmaca evren tarihsel bir konu etrafında şekillenir ve tarihsel gerçekliğe dayalı unsurlar içerir. Tarihsel romanın temel amacı, yaşanmışlığı gerçekçi bir şekilde ele alırken, kurgusal unsurlarla zenginleştirip yeniden inşa etmektir. Bu şekilde, tarihsel roman hem edebi niteliklere sahiptir hem de tarihsel bir dönemi veya olayı anlatma amacı taşır. Normal şartlar altında bilim adamı olan tarihçiler de kurgu ve yorumlardan yararlanır. Ancak tarihçilerin ve

romancıların yaklaşımları genellikle farklıdır. Tarihçiler, geçmiş olayları neden-sonuç ilişkileriyle inceler ve objektif bir şekilde yorumlar. Tarihçilerin kullandığı kurmacalar ve senaryolar genellikle düşünsel düzeyde kalır ve yazılı bir formda ifade edilmez (Aron 1981: 2002). Bununla birlikte, tarihçiler geleceğe ilişkin varsayımlar yapabilir ve olası senaryolar üretebilirler, ancak bunlar genellikle nesnel olmayı ve gerçekçi olmayı ön planda tutar. Tarihsel roman ise, tarihi olayları ve dönemleri edebi bir dille aktaran ve genellikle kurgusal unsurlar içeren bir türdür. Tarihsel roman, tarihi olayları ve kişileri genellikle gerçek tarihsel gerçeklikten yola çıkarak anlatır, ancak bu anlatımın içinde kurgusal öğeler de bulunabilir. Jacques Dubois'un sorduğu "tarihsel romanı tarihin sözcüsü olarak görmek olası mı?" (Dubois 2000: 150) sorusu, tarihsel romanın tarihin sözcüsü olarak görülüp görülemeyeceği konusunda önemli bir noktaya işaret eder. Tarihsel roman genellikle tarihi olayları ve dönemleri yorumlayarak sunar, ancak bu yorumlar genellikle yazarın kendi perspektifinden ve yaratıcılığından kaynaklanır. Dolayısıyla, tarihsel roman, tarihçilerin sunduğu nesnel bir anlatımın yerini tutmaz, ancak tarihi olayları ve dönemleri daha duygusal ve edebi bir şekilde aktararak okura farklı bir bakış açısı sunabilir.

2. ESERİN İNCELENMESİ

Tahttan indirilerek Selanik'e sürgüne gönderilen II. Abdülhamid ve ailesine farklı bir pencereden bakma imkânına sahip olunan bu romanda, okur gerçek ile kurmaca arasında gidip gelir. Livaneli romanını kaleme alırken günlük ve hatıratların yanında farklı kaynaklardan yararlanmış olduğunu ifade eder (Livaneli 2022). Romanın hem önsözüne hem de kaynakçasına bakıldığında da gerçeklere başvurularak romanın kaleme alınmış olduğu düşüncesi belirginleşir. Ancak roman kurgusu düşünüldüğünde, gerçek kadar kurmacanın da işin içinde olduğu açıktır. Söz konusu aktarımlar kurgulanarak yazınsallaştırılır. Böylece çok katmanlı bir kurgu ürünü olan bu roman ortaya çıkar. Livaneli, kaleme aldığı bu romanında iktidar denen madalyonun öteki tarafını tüm çıplaklığıyla gözler önüne serer.

Alışılagelmiş tarihi romanlardan farklı seyreden bu romanda Livaneli'nin, Abdülhamid'in sürgünde geçirdiği zamanı merkeze alarak, dönemin ruhunu ve anlayışını yansıtmaya çalışma amacı güttüğü açıktır. Tarihi belgelere dayanarak kaleme alınan romanda, ölüm korkusu ile harmanlanan saltanat ve iktidarın üç buçuk yıl gibi kısa bir bölümüne tanık olunur. Sultan Abdülhamid dönemine aynanın diğer tarafından hatta sürgün/devrik padişahın perspektifinden bakma imkânı bulunur. Tarihin bir kesiti, en zayıf anda bile, Osmanlı'nın aslında nasıl dirayetli ve vatansever olduğunu ifade eden tarihi figür (Bora 2017: 355), üç buçuk yıllık sürgündeki Abdülhamid'in kişiliğinde anlamlandırılmaya çalışılır.

Romanın başlığına bakıldığında, "Kaplanın Sırtında" ifadesinin metafor olarak kullanıldığı anlaşılabilir. Bununla verilmek istenen mesaj açıktır. Bu ifade ile iktidar/iktidardan düşüş kastedilir. Gücü elinde bulunduran her şeyi yapabilirken, gücü elinden yitirene her şey yapılabilir. 33 yıl boyunca kaplanın sırtında Osmanlı Devleti'ni yöneten Abdülhamid, tahttan indirildikten sonra aynı kaplan tarafından parçalanma tehdidiyle karşı karşıya kalır. Nitekim romanın başında direkt figürün düşüncelerine tanık olduğumuz cümlelerle bu düşünce doğrulanır:

> "Doğar doğmaz kaplanın sırtına koymuşlar beni, diye düşünüyor, şehzadelerin kaderi bu, kaplanın sırtında büyümek; herkesin gözünü kamaştıracak bir kuvvet ve kudret gösterisi, kaplan gibi muhteşem bir yaratığa egemen olma duygusu, yırtıcı hayvanın sırtındaki çelik adalelerin gergin kıpırtılarını bacaklarının altında hissetmek, herkesin korktuğu zalim bakışlı ölüm makinesinin efendisi olmanın verdiği doygunluk, ayrıcalık, üstünlük, tanrılık ama bir yandan da korku. Evet korku. Zaman zaman sırtından aşağı ıslak bir yılan kayıyormuş gibi titreten soğuk bir ürperti." (Livaneli 2022)

> "Ya devlet başa ya kuzgun leşe dünyası bu. Kaplanın sırtındayken her buyruğuna uyan o büyük güce egemensin, güçlüsün, mutlusun; ne var ki sırtından indiğin anda o kaplan seni pençesine düşmüş zavallı bir gazal gibi parçalar, hiç duraksamaz. Kaplanla birlikte yaşamanın tek koşulu onun efendisi olmaktır ya efendisindir ya da kurban." (Livaneli 2022)

Gücü/İktidarı temsil eden kaplan metaforu romanda üç kez geçmektedir. Romanın başında direkt figürün düşüncelerinin verildiği kısımdan hariç olarak, gücü/iktidarı kullanmak ve hatırlamak için iki ayrı yerde "kaplan" metaforu dillendirilir:

> "Baldırlarının altındaki tehlikeli kaplana boyun eğdirme zevkini tatmadan imparator olduğunu anlayamazdın, çünkü gündelik hayat herkes için aynıydı. Şah da padişah da çıplak doğar, çıplak

> ölür, çıplak sevişir, yer uyur, hastalanır, kızar, sevinirdi; o zaman ta Hint ellerine kadar Allah'ın yeryüzündeki gölgesi sayılmanın ne anlamı kalırdı ki?" (Livaneli, 2022: 144) "Bir süredir uykuda olduğunu sandığı ve varlığını neredeyse unuttuğu kaplanın sert adalelerinin harekete geçtiğini fark etti. Kaplanı unutmakta haklıydı çünkü tahttan inmekle ondan kurtulduğunu sanmış, gölgelere karışmış bir eski sultanın tehlikeden uzaklaştığını, artık sakin bir limana demirlemiş olduğunu düşünmüştü. Ama ne yazık ki uyanmıştı o muhteşem, zalim yaratık." (Livaneli 2022: 311)

Anlatıcı, Abdülhamid'in tahttan indirildikten sonra gönderildiği sürgün yerindeki bir köşkte geçirdiği ilk geceyi aktararak romana başlar:

> "Otuz dördüncü Osmanlı Padişahı ve İslam ümmetinin halifesi II. Abdülhamid, o karanlık gecede sağ elini yere dayayarak doğruldu, sol eli tutunacak bir şeyler ararken yumuşak bir cisme değdi. Ona yaslanarak kalkmaya çalıştı. Kolu, bacağı ve kalçası ağrıyordu. İyice doğrulunca kaftanın cebinden çakmağını çıkardı, yaktı; çakmak alevi karanlık odayı bir parça aydınlattı ama bu kısmi aydınlanma yüreğindeki ürpertiyi de artırdı. Önce tutunduğu şeye baktı. Karanlıkta rengi pek seçilemeyen koyu renk büyük bir koltuk, galiba kaplaması kadife, karşısında ona bitiştirilmiş bir büyük koltuk daha, ötekinin eşi. Sırt sırta değil de oturacak yerlerinden bitiştirilmiş. O anda Padişah, ani bir şimşek çakmış da tepesinden tırnağına kadar yaşlı bedenini titreterek geçmiş gibi her şeyi hatırladı. Otuz üç yıldır her sabah uyandığı şehrinde, İstanbul'daki sarayında değildi, çok uzaktaydı. Selanik'te, bir köşkün odasında hapisti." (Livaneli 2002: 15)

Belirli bir sıraya göre olayların ilerlemediği bu romanda, farklı başlıkların ve bu başlıkların altında farklı olayların ele alınması dikkat çeker. İleriye gidiş ve geriye dönüş anlatım tekniği söz konusudur. Anlatıcı önce Abdülhamid'in tahttan indirildikten sonraki zamanını, daha sonraki bölümlerde tahttan indirilmeden önceki saraydaki yaşamını ve yaşadıklarını aktarır. Sunulan bu kesitlerde, karakterlerin gözünden Osmanlı'ya sinen yıkım havasını solumak mümkündür.

Kimseye güvenemeyen ve herkesten kuşku duyar hale gelen Abdülhamid sürekli diken üstündedir: "İhtilalciler, komitacılar ve Frenk yanlıları" nedeniyle, "kendi ordusunda düşmanı dostundan çok olan" padişah sürekli "öldürülme korkusu" ile yaşar. (Livaneli, 2022, s. 14- 15) Bir geminin düdük sesinden ürken, kuşların ötüşünden, yelin esişinden kuşkulanan Abdülhamid'in (Livaneli, 2022, s. 130) vesveseleri ve öldürülme korkusu giderek artar. Abdülhamid'in, Selanik'te hapsolup hiç dışarı çıkamadığı, fiziksel ve ruhsal sıkıntılarının arttığı görülür. Tecrit edilmek kendisine ağır gelir:

> "Dış dünyadan görebildiği iki kişi, Kumandan ve Doktor'du. Günde ortalama on altı saat çalışan, üç kıtaya kurdurduğu telgraf ağı sayesinde imparatorluğun en uzak köşelerini her dakika denetleyen, resimlerle izleyen, dünya politikası ile haşır neşir olan bu adama tecrit çok ağır geliyordu elbette. Bilgi alamamak, ne olup bittiğini bilememek, tam bir karanlığa gömülmüş durumda yaşamak, alışamadığı tek şeydi." (Livaneli 2022: 136)

Hem gerçek hayatta hem de romanda güven sorunu yaşayan Abdülhamid, oğlunu kendisi tedavi eder. Doğal yollardan tedavi etmeyi benimseyen Abdülhamid (Öcal, 2015, s. 128-129), Osmanlı'nın cesaretini ve dayanıklılığını vurguladığı "Evladım benim, gözümün nuru, sabret, sen Osmanlı'sın, sık dişini, dayan. Bu seni iyi edecek, (…)" (Livaneli 2022: 80) cümlesiyle oğlunu teselli etmeye çalışır. Alatini köşkünün bahçesine bile sesinin çıkmasına izin verilmeyen Abdülhamid, günlük sohbetlerinde anlattıklarının not alındığını fark ederek bu durumu yararına çevirmeyi hesap eder. Doktor Atıf Hüseyin Bey aracılığıyla sesini tüm dünyaya duyurur. Bir sohbet sırasında Abdülhamid'in doktoruna söylediği bir cümleden, onun ruhsal dünyasının çıkarımını yapmak mümkündür: "İşte ikbal ve idam bu kadar yakındır birbirine. İktidar ölüm getirir, mutlak iktidar ise mutlak ölüm getirir" (Livaneli 2022: 223) cümlesi, devrik bir padişahın altüst olan dünyasının dışa vurumu olarak değerlendirilebilir. "Yaşayan bir ölüyüm artık. Beni önce siyasetle öldürdüler, şimdi de hıyanetle." (Livaneli 2022: 141) cümleleriyle Abdülhamid'in içinde bulunduğu ruh halini anlamak mümkündür.

Kendisini "bir siyaset adamı" (Livaneli 2022: 19) olarak gören Abdülhamid anlaşmazlıkları savaşla değil, görüşmelerle/diplomasiyle çözmeye çalışan, "siyasetle her şey çözülür" (Livaneli 2022: 19, 282) diye düşünen, sarayına bir opera salonu yaptırtan ve İtalyan artistleri saray kadrosuna alan (Livaneli 2022: 23), "dünya siyasetiyle satranç gibi oynamayı ihmal etmeyen" (Livaneli 2022: 23) biridir. Özünden hoşnuttur, hayvan severdir. Kendini değerlendirdiğinde, Osmanlı tebaasını oluşturan halkları, denge ve adalet ile yaşattığını/yönettiğini düşünür:

> "Ne de olsa hükümdar babaydı, onca değişik halk ise evlattı. İyi bir baba nasıl evlatları arasında denge ve adalet sağlarsa, o da Müslümanlarla Ortodoksları, Yahudilerle Katolikleri otuz üç yıl dengede yaşatmıştı... Padişah sık sık böyle düşünür, meziyetlerini- belki de pek hatırlayan kimse kalmadığı için- aklından geçirip kendine gurur payı çıkarmayı pek severdi." (Livaneli 2022: 20)

Karşıtları ise bunun tam tersini düşünse de Abdülhamid, onların duygu ve düşüncelerini hesaba katarak hareket eder. Müslüman ileri gelenlerden kendisine gelip, dedesi Sultan Mehmet'in Konstantiniyye'yi fethedişinin yıldönümünün kutlanmasını önerdiğinde, verdiği cevap şaşırtıcıdır: "Hayır," demişti, katiyen kabul etmem. Böyle bir fetih şenliği Müslüman tebaamı sevindirir ama Rum tebaamı üzer." (Livaneli 2022: 144)

Abdülhamid için romanda bir taraftan "kan kusturan, zalim, müstebit, kan içici, kimseye nefes aldırmayan" (Livaneli 2022: 34-35), "kızıl sultan" (35), "baykuş" (35), "kızıl kafir" (35), "iblisin ruhu" (35), "bir kasap ya da Azrail'in yeryüzündeki görüntüsü" (Livaneli 2022: 36), "yılan" (65), "diktatör" (83-85), "kan içici bir zalim" (90), "elleri kana bulanmış bir cellat" (90), "ölüm simgesi" (92), "canavar" (100), "görgüsüz herif" (123), "Gavur Padişah" (Livaneli, 2022: 124), "salyaları akan kuduz köpek" (134), "entrika ustası" (164), "yaşlı kurt" (199), "zalim ve vicdansız bir mahluk" (204), "yobaz" (238), "sinsi" (240) nitelemesi yapılır, diğer taraftan "Avrupa'da tanınan en entelektüel adam", Rus Çarı'nın onun yanında Doğulu kaldığı söylenen tam bir batılı (212) olduğu belirtilir. Birbirine zıt düşen bu nitelendirmeler dikkat çeker. Abdülhamid'in nitelendirmesi üzerinden Avrupa'ya eleştirel bakılması gerektiği de romanda verilir:

> "Merhametli babası Avrupa mecmualarının kapaklarında eli kanlı bir katil gibi çiziliyordu ama bu matbuat, Kongo'da yüzbinlerce kişinin elini kestirip bunların binlercesini Brüksel'e getirten Kral Leopold'a barbar demiyordu. İkiyüzlüydü bunlar." (Livaneli 2022: 9)

Dünyanın dört bir yanında katliam yapan ülkeler görmezden gelinirken, Abdülhamid ülkesini bölmek isteyenlere zorluk çıkaran bu yüzyılın tek suçlusu gibi gösterilir.

Sevilmeyen biri olarak aktarılan Abdülhamid bir an önce ölmesi istenilen iblisin ruhu olarak nitelendirilir (Livaneli 2022: 35) Sadece halk ve subaylar tarafından değil, ünlü isimler tarafından da sevilmediği açıktır. Sadece yurtiçi değil, yurtdışından da nasıl göründüğüne romanda değinilir:

> "Onlara göre bu siyah sakallı, iri burunlu, kambur adam ülkedeki bütün kötülüklerin sebebiydi; memleketin üzerine kara bir çarşaf örtmüş, herkesi boğuyordu. O olmasa sanki güneş bile daha çok parlayacak, yıldızlar daha efsunlu yanıp sönecek, gece yaseminleri daha güzel kokacak, meltemler daha ferahlatıcı esecekti. Genç subaylardaki bu saplantı, sohbetlerinde Abdülhamid dışında bir konu konuşmalarına engel oluyordu. Yalnız Müslümanlara değil, Ermenilere, Rumlara, Yahudilere acı çektiren, tatlı aşlarını zehre çeviren eli kanlı bir katil, bir cani, bir yaratık ki yüksek duvarlı Yıldız Sarayı'nda geceler boyu oturup kötülük planları yapar, ertesi gün de bunları uygulamaya sokardı. Kanun-ı Esasi'yi hiç tereddüt etmeden kaldırıvermişti. Oysa onu tahta geçirenlere verdiği en önemli söz Kanun-ı Esasi'yi uygulamaktı. Ama onları da aldatmıştı işte. Gazeteler sansürden geçtiği için hiçbir haberi doğru veremezler, hatta suikasta uğrayarak ölen yabancı hükümdarların grip, boğmaca gibi hastalıklar sonucu hayatlarını kaybettiklerini yazarlardı. Halkın aklına başka şeyler gelmemeliydi. Selanik'e ulaşan yabancı gazetelerde ve dergilerde, Abdülhamid, dişlerinin arasına kan damlayan bir bıçak kıstırmış, kollarını sıvayan bir kasap ya da Azrail'in yeryüzündeki görüntüsü olarak çiziliyordu. Avrupa dergileri kendilerini bu propagandaya o kadar kaptırmıştı ki bazı resimlerde de Le Sultan Rouge (Kızıl Sultan), kızlara tecavüz eden, gözü dönmüş ve şehvet düşkünü biri olarak resmediliyordu. "Yıldız canavarı"nın, bazı muhalifleri öldürtüp boyunlarına taş bağlatarak denize attırdığı tartışma götürmez günlük gerçekler olarak anlatılıp duruyordu. Avrupalılar, Sultan'ın horoz beyni yemeye meraklı olduğunu, saray mutfağında her gün üç yüz horozun kafasının

> koparıldığını ve beyinlerinden salata yapılarak yüce makama sunulduğunu yazıyorlardı." (Livaneli 2022: 34-35)

Hürriyet savaşı verenlere göre Abdülhamid, sadece Müslümanlara değil, diğer milletlere de zulmeden eli kanlı bir katildir. Bu despot padişah uygulama sözü vermesine rağmen, Kanun-ı Esasi'yi ortadan kaldırır. (Livaneli 2022: 36) Gazeteleri ağır bir sansüre tabii tutar. (Livaneli 2022: 107-108) Muhalifleri sürgüne gönderen ve bazılarının öldürülmesine ortam hazırlayan bu padişahın yönetiminde bir buçuk milyon kilometrekare toprak kaybedilir. (Livaneli 2022: 56)

Osmanlının toprak kaybettiği ve düşman ordularının Selanik üstüne yürüdüğü dillendirilen sayfalarda, Abdülhamid kastedilerek "İyi ki bilmiyordu adam bunları, yoksa yüreğine inerdi." (Livaneli 2022: 190) "Herhalde adamcağız böyle bir şeyi rüyasında bile görmezdi, duysa kalp krizi geçirirdi." (Livaneli 2022: 202) diye yazılması Abdülhamid'in ne kadar vatansever olduğunu ve toprak kayıplarına dayanamayacağını ortaya koyar. Her ne kadar tahttan indirilmiş olsa da Abdülhamid iktidar için onur sorunudur. Bu yüzden, Selanik'e yaklaşan Bulgar ve Yunan ordularının eline geçmemelidir. İttihat ve Terakki, padişah ve ailesinin İstanbul'a getirilmesi kararını verir. Yüksek rütbeli subaylarla, Doktor Atıf Hüseyin Bey köşke gider. Kendisine İstanbul'a götürülme emri bildirilen Abdülhamid, bunun nedenini öğrenmek ister. Selanik'in kuşatma altında olduğunu, Bulgar ve Yunan ordusunun yakında şehre gireceğini açıklarlar. Bunun üzerine Abdülhamit'in "Atalarımdan miras kalan bu şehri savunmak isterim. Bana bir tüfek verin" (Livaneli 2022: 294) demesi de yine ne kadar vatansever olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Olumlu ve olumsuz olarak değerlendirilebilecek özellikleri dışında, Abdülhamid romanda çelişkili biri olarak verilir:

> "Operaya bayılırdı. Ne var ki çelişkilerle dolu bir sultan olduğu için bazen de oyunun ortasında sıkılıverirdi." (Livaneli 2022: 111) "Çok garip bir adamdı babası. Beş vakit namaz kılar, İslam'a son derece hürmet ederdi. Öte yandan da imparatorluktaki bira ve rakı fabrikalarına izin vermiş, hatta ilk genelevi açtırmakta sakınca görmemişti." (Livaneli 2022: 180) "Ne de olsa İslam halifelerinin çocuğuna bira içirmek istediği günlere pek rastlanmazdı." (Livaneli 2022: 195)

Osmanlı'yı Batılılaştırma yönünde Abdülhamid önemli işler gerçekleştirir. İnançları, kültürü, yaşamı batılı olmasına rağmen, hatta doğulu olan hiçbir şeyi sevmemesine rağmen, İttihatçılar'ın onu neden devirdiği merak konusudur. İttihatçı bir subay olan Doktor Atıf Hüseyin Bey, Abdülhamid ile sohbetlerinde, şimdiye kadar inandıklarının yanlış olduğunu kavrar ve bunları sorgulamaya başlar:

> "Düşüne düşüne, yeni dönemin de eski dönemden farklı olmadığı, herkesin gölgesinden korktuğu yeni düzenin de muhaliflerini vahşi yöntemlerle ezdiği sonucuna vardı. O zaman Kızıl Sultan'ı deviren ihtilalin sebebi neydi? Hiçbir şey değişmeyecekse niye yaşanmıştı bunca altüst oluş?" (Livaneli 2022: 190)

Osmanlı'yı Batılılaştırmak isteyen İttihatçılar, bunun önündeki en büyük engeli Abdülhamid olarak gördükleri için onu devirirler:

> "(…) Abdülhamid'i devirerek hürriyet havasını solumak için yanıp tutuşuyorlardı. (Livaneli 2022: 34-35)

> "O zamanlar umutsuz gibi görünen durumda çakan kıvılcımlar yangına dönüşmüş, sarayında oturan diktatörü yakıp kavurarak koca imparatorluğu demir pençesi altında inim inim inleten zalimden kurtarmıştı. Artık imparatorluğun yüzünü Batı medeniyetine çevirmesi için hiçbir engel kalmamıştı. (…), sonra da bu koca ülkeyi Almanya, Fransa, İngiltere gibi müreffeh, medeni, sanayileşmiş, hür bir ülke haline getireceklerdi." (Livaneli 2022: 127-128)

Tarihi gerçeklerin edebi bir dille kaleme alındığı romanda, Abdülhamid'in ne kadar Batıcı olduğu anlatılır. Hatta Abdülhamid'in İttihatçılara göre daha batıcı ve solda olduğu yönündeki bakış açısı romana farklı bir boyut katarak okuru düşünmeye sevk eder:

> "Selanik'ten başlayan ihtilal bu sebeplerle tahtından indirmişti karşısındaki adamı ama işin garibi o da bundan yakınıyordu işte. Eski düzeni savunduğunu sandıkları Padişah'ı devirip yerine kukla kardeşini geçirerek dizginleri ele alınca imparatorluk arabasının Batı yolunda daha düzgün, hatta koşar adım ilerleyeceğini sanmışlardı ama şimdi işler daha da kötü olmuştu.

> Demek ki çaresiz kalmıştı Padişah. Yoksa Osmanlı Sarayı da Avrupa'yla açılan mesafenin farkındaydı, hem de herkesten fazla. Hanedan en azından Selim devrinden beri Batılılaşmak için çırpınıyor, bu uğurda can veriyordu. Karşısındaki Sultan Hamid ise, bu işlerin canına mal olmasından korktuğu için, belki başka çaresi de kalmadığı için görünüşte İslamcılık ama aslında Batı tarzı reformlar yapıp okulları modernleştirerek, kendisinden önceki dönemlerin iki misli yabancı kitap çevirisi yayımlatarak, kız mektepleri açarak, Avrupa saatini uygulamaya çalışarak, ülkeyi demiryollarıyla bağlamaya uğraşarak elinden geleni yapmıştı. Peki bu ihtilale niye kalkışılmıştı o zaman? Yıllarca Paris'te saltanata karşı gazeteler çıkaran, mücadele eden ve Batı devletlerinin desteğini alan Jön Türkler iktidara gelince neyi değiştirmişlerdi? Doktor'un dili varmıyordu söylemeye ama her şey daha da berbat olmuş, İmparatorluk süratli bir çözülme sürecine girmişti. Ayrıca daha başlangıçta Sultan'ı Ermeni katliamıyla suçlayan Jön Türkler "anasır" dedikleri bütün din mensuplarını ve azınlıkları birleştirmek amacıyla yola çıkmış ama onlara daha da beter bir zulüm uygulamaya başlamışlardı." (Livaneli, 2022: 232-233)

> "Hani hürriyet gelmişti. Zalim alaşağı edilmişti? (…) Eski padişah, muhalifleri olsa olsa sürgüne gönderiyordu ama yeniler doğrudan doğruya vuruyordu." (Livaneli 2022: 104)

Romanda Abdülhamid'in Batıcılığı'nın kanıtları (Fransızcayı (kardeşi Murad kadar olmasa da) iyi bildiği, kanyak ve rom içtiği, -Arthur Conan Doyle'a Mecidiye nişanı hediye edecek kadar- sıkı bir polisiye okuru olduğu, sarayında opera ve tiyatro gösterimleri için hususi aktör ve aktrisler bulundurduğu, Çırağan Sarayı'nın duvarlarına Rembrandt ve Ayvazovski tabloları astırdığı, doğa bilimlerine (bakteriyoloji vb.) saygı duyduğu) uzun uzun anlatılırken, kendisini Batı hayranlığına itenin ne/neler olduğu (amcası Abdülaziz'in davetiyle çıktığı Avrupa seyahati, Osmanlı heyetinin Fransa'da alay-ı valayla karşılanması, Londra, Paris ve Toulon şehirlerinin pırıltısı sultanı çok genç yaşta Batı hayranlığına iter) dillendirilir. Hatta Abdülhamid'i gizli bir Batıcı olmaya götüren koşullar (içerideki "şeyhülislamların, müderrislerin, tarikatların, şeyhlerin tepkisini çekmemek için görünüşte İslâmcılığı benimser) vurgulanır. Görünüşte İslamcılığı benimseyen diğer taraftan Batı tarzı reformlar yapan Abdülhamid, Batılılaşma hamlesini sürdüren bir sultan olarak sunulur.

Romanda sık sık Abdülhamid'in Osmanlı'nın en Batılı ailesinde yetiştiği; alışkanlıklarının, dinlediği müziklerin, okuduğu kitapların Batılı hayat tarzına uygunluğu dile getirilir. Ancak Batı düşüncesine derin bir bağlılığı olmadığı görülebilir. Parlamento fikrinden hoşlanmayan, tebaasını tek başına yönetmek isteyen Abdülhamid'in gözünden olumlu biçimde tasvir edilen Ali ve Fuat Paşa gibi devlet adamlarının idaredeki etkisinin sona erdiği, Meclis-i Mebusanın askıya alınıp Mithat Paşa gibi bürokratların bertaraf edildikten sonra kendisine biat edenlerden oluşan bir saray idaresi kurulduğu aktarılır. Bu idarede, uyguladığı taktik açıktır; "Tavşana kaç, tazıya tut" diyebilen, düvel-i muazzamayı kandırmayı başarabilen, imparatorlukları birbirine düşürebilecek bir siyasi maharete sahip Abdülhamid (Livaneli 2022: 52), baştan ayağa entrikacıdır ve yapmamış gibi yapar, herkesi birbirine kırdırıp, milletleri birbirine düşürüp, kenardan masum bir ifadeyle seyreder (Livaneli 2022: 97-98-239) İnce siyaset yapan Abdülhamid, hiçbir rakibini karşısına almaz, zamanını bekler ve beklenmedik bir anda, beklemediği bir yerden vurarak amacına ulaşır. Düşman grupları birbirinden ayrı ve rakip durumda tutar. (Livaneli 2022: 162-164) Avcıları birbirine düşürerek avın hayatını uzatmak onun işidir. (Livaneli 2022: 300)

Abdülhamid, her şeyden sıyrılarak/arınarak yalnız bir aile babası olarak karşımızda yer alır: "İnsanlar benden bahsederken neyi unuttular biliyor musunuz? Benim de bir insan olduğumu. Bir aile babası, gülen, ağlayan, hastalanan, neşelenen bir insan olduğumu." (Livaneli 2022: 224) İnsanı değil, sadece iktidarı görenler karşısında 33 yıl boyunca/tahtta kaldığı süre boyunca yaşadıklarını ve tahtın insanı nasıl yıprattığını açıkça dillendirir:

> "Bu devirde bir imparatorun, hayatıyla ilgili endişe duymasından daha doğal ne olabilirdi? Fransız gazeteleri bunu paranoïa impériale diye yazıyorlardı, paranoïa impériale imiş, lafa bak diye düşündü. Aslında onlara tek tek sormak isterdi; sizin hiç taht sahibi dedeleriniz öldürüldü mü, kardeşiniz aklını oynattı mı, arabaya binmekte bir dakika geciktiğiniz için kurtulduğunuz bombalı suikastlara uğradınız mı, her gün onlarca suikast ihbarı aldınız mı, amcanız bilekleri kesilerek ve intihar süsü verilerek katledildi mi? Bunların hepsi hayatımın gerçekleri. Baksanıza kralların, şahların başına neler geliyor? Rus Çarı Aleksander'ı da kurşunladılar. Nasıl bir

> paranoïa impériale imiş ki bu hep doğru çıkıyor? Bu devirde hiçbir taç sahibinin başı, omuzlarının üstünde sağlam durmuyor." (Livaneli 2022: 22-23)
>
> "Tahtta ve peygamberin hilafet makamında oturmak her an her saniye ölümü beklemek demektir. Gece ve gündüz ölüm nereden gelecek, hangi tarzda saldıracak, hançer mi, zehir mi, kurşun mu yoksa ibrişimle boğulmak mı? Bilemezsin. Sana hizmet ediyor gibi görünen hangi sadrazam hain, hangi nazır satın alınmış, hangi paşa kime hizmet ediyor, hatta hangi hademe, hangi oda hizmetçisi kimin adamı? Saray koridorlarında neler konuşuluyor, hangi cinayet planları kulaktan kulağa fısıldanıyor, gece yattığım yataktan sabah sağ kalkabilecek miyim, Cuma selamlığına gittiğimde kim bomba patlatacak? Otuz üç yıl boyunca bu düşünceler beni boğdu, yıprattı, sinirlerimi bozdu." (Livaneli 2022: 223-224)

Abdülhamid, cuma selamlıkları dışında harice çıkmadan yaşar, kahvesini getiren kişiyi bile en güvendiği adamlar içinden seçer, buna rağmen ne olur ne olmaz diye kahveyi iki ayrı fincanda yudumlar, suyu mühürlenmiş şişelerden içer, ağzına kimsenin dokunmaması için ağrıyan dişini kendi çeker, bir doktorun söylediğini Avrupa'dan getirttiği başka bir doktora sorarak denetler. (Livaneli 2022: 23) Mezara en yakın makam olan tahtın (Livaneli 2022: 29) hükümdarı esir alarak kölesi yaptığı (Livaneli 2022: 88) belirtilir. Bu şekilde yaşamak çok zordur. Kılıçların taht üzerinde dikine durduğu, kılıçla her şey yapıldığı ama kılıcın üstüne oturulmadığı (Livaneli 2022: 215) dile getirilerek, tahtta olan kişinin yaşadığı durumun zorluğu işaret edilir. 33 yıl boyunca katlanmak zorunda olduğu durum ve bu durumun Abdülhamid'de yarattığı ruh hali ortadadır.

Tüm bunlar bir kenara, Abdülhamid batıcılığı ve ittihatçılık eleştirisi ile okurun karşısına çıkarılır. Türk tarihinin en tutarlı ve istikrarlı Batıcılığını simgeleyen ve İttihatçılık eleştirisinin de en köklü temsilcisi olan Abdülhamid'in düşünceleri romanda dikkat çeker. Doktorun ummadığı bir Abdülhamid ile karşı karşıya olduğu açıktır; Ondan batı hayranlığını dinlemesi doktorda şaşkınlık yaratır:

> "Ben daha yirmi dört yaşında Fransa'yı, İngiltere'yi gezdim, fenni ilerleme karşısında hayranlıktan şaşırdım kaldım. Amcam, abim ve ben ilk kez gittiğimiz Avrupa ile mesafenin çok açılmış olduğunu gözümüzle gördük. O fabrikalar, vızır vızır geçen trenler, geceyi gündüze çeviren lambalar, kadın erkek beraber yaşanılan, çalışılan aydınlık, temiz şehirler." (Livaneli 2022: 88)

Romanda Abdülhamid'in tahttan indirilmesinin iyi olmadığı, Osmanlı'nın Batı'dan daha çok uzaklaştığı, iyi bir dış politika ustası olan Abdülhamid'in İttihatçılarla uğraşırken vatanı gözden çıkardığı, Abdülhamid hatalar yapsa da iç barışın olduğu, bu iç barışı İttihatçıların bozduğu ve Osmanlı'ya kargaşa getirdiği anlatılır. Romanda var olan İttihatçılar, Abdülhamid'in etkisi altına girerek değerlerini sorgulama yoluna gider ve sonunda da kendilerini eleştirir. Dolayısıyla romanda İttihatçılık eleştirisinin Abdülhamid ve İttihatçılar tarafından yapıldığı dikkat çeker. İttihatçı rolündeki Doktor Atıf Bey'in Meclis-i Mebusan'ı süresiz olarak tatil ettiği, Mithat Paşa'yı boğdurduğu, Namık Kemal gibi aydınları küstürüp basını ve düşünce hayatını sansür ettiği için Abdülhamid'e yönelttiği eleştiriler de dikkate değerdir.

Mutlak iktidardan indirilmiş padişahın, Doktor ile olan görüşmelerinde, kendini haklı gösteren konuşmaları ilginçtir: "Sizin âlimler fos çıktı hekim bey evladım… Yeri göğü, yıldızları, ayı yaratan Allah'tır, kıyamet gününün sahibidir ve O ol demedikçe hiçbir şey olmaz. Bak elhamdülillah her şey yerli yerinde." (Livaneli 2022: 170) Bu cümlelerden Doktor Atıf Bey'in kişiliğinde bilimin yenildiği ve Abdülhamid'in haklı çıkıp üstünlük sağladığı anlaşılabilir.

Abdülhamid haklı gösterilirken, İttihatçıların hezimete uğratıldığı görülür. Abdülhamid ile Doktor Atıf Hüseyin Bey'in her karşılaşmasında Abdülhamid galip gelir, haklı çıkar, uygulamalarının ne kadar meşru olduğu kanıtlanır. İttihatçı doktor önce şüpheye düşerek bocalar ama üç buçuk yılın sonunda Abdülhamid'i haklı görür: "Adamı bize hepten yanlış mı tanıttılar?" (Livaneli 2022: 233-234), "Sanki karşımda o zalim, gerici padişah değil de aklı başında bir Osmanlı münevveri oturmakta." (Livaneli 2022: 237), "(…) belki de haklıdır (…)" (Livaneli 2022: 248)

Abdülhamid'den "yaşlı adam" olarak (Livaneli 2022: 189, 248, 261, 263, 278, 291, 292, 294) bahsedilmesi okurda acıma ile sempatinin oluşturulmak istenebileceği düşüncesini akla getirebilir. "Dünyanın en merhametli insanı" (Livaneli 2022: 90*)* olarak gösterilen Abdülhamid, eşyasız, panjurları

kapalı bir yere kapatılarak iktidarı ele geçirmiş İttihatçılar tarafından eziyet edilen biri olarak gösterilir. İttihatçıların vicdansız ve acımasız olduğu algısıyla acındırma duyguları yaratılmak isteneceği düşüncesi belirginleşebilir.

Romanda iki siyasi çizginin karşı karşıya getirildiği açıktır. Bir yanda Abdülhamit, diğer yanda İttihatçıları/Jön Türkleri temsil eden Kumandan Binbaşı Ali Fethi ve Doktor Yüzbaşı Atıf Hüseyin Bey'dir:

> "Genç hürriyetçiler ise vatansever olduklarını zannederek bu çözülmeye hizmet ediyorlardı." (Livaneli 2022: 151), "Resneli Niyazi bu haydut subayların başını çekmişti." (Livaneli 2022: 160), "Şimdi hürriyet diye diye geldiler. Bakın bakalım neler olacak." (Livaneli 2022: 202), "O meclis denilen, zaten çoğu Türk olmayan mebuslardan oluşan ihanet kurumu, fesat yuvası da bu büyük kötülüğü etekleri zil çalarak desteklemişlerdi." (Livaneli 2022: 48-249) Açıkça romanda barbar olanın Jön Türkler, uygar olanın Abdülhamid olduğu görülebilir. (Livaneli 2022: 59)

Yabancı güçlerin memleketi parçalayıp, paylaşmak isteği gerekçe gösterilerek, Abdülhamid'in baskıcı, zulmeden, katliam yapan uygulamaları anlaşılır kılınmaya çalışılır. İmparatorluğun beka sorunu olduğu, bu yüzden anayasanın askıya alındığı, meclisin kapatıldığı, hürriyet taleplerinin geri çevrildiği belirtilir:

> "Ben içerde sükunu sağlamaya, dışarıda da büyük devletleri birbirine düşürüp devleti ayakta tutmaya çalıştım. Rus Çarı, Britanya, Fransa İmparatorları, İtalya Kralı bizi av hayvanı gibi parçalayıp en lezzetli parçaları almaya çalışıyorlardı. Ben ne yaptım? Hiç farkında değilmişim gibi onların iştahını kabarttım, birbirine düşürdüm. Ayrıca Alman İmparatoru'nu da kendi safıma çektim. (Livaneli 2022: 89)
>
> "(…) Avrupa'nın attığı hürriyet zokasını yutuyorlar. Aslında büyük devletlerin istediği tek şey bu koca imparatorluğu yıkmak ve aralarında paylaşmak." (Livaneli, 2022, s. 108)
>
> "Daha doğrusu hem size hem de Avrupa'ya beni yanlış tanıttılar. Kan içici bir zalim olarak gösterdiler. Çünkü imparatorluğu parçalamak için böyle yapmaları gerekiyordu." (Livaneli 2022: 90)

Son dönemlerde yaşanan siyasi ve sosyal değişimlerin, Abdülhamid'in hayatında derin izler bıraktığı açıktır. Yavuz'un eserinde (Yavuz 2000: 169) bahsedilen bu dönemde, Abdülhamid'in dünyadan soyutlanmış bir yaşam sürdürdüğü, gazetelerden mahrum bırakıldığı ve bu durumun onun üzerinde yarattığı psikolojik etkiler, dönemin zorluklarını ve bir hükümdarın yalnızlığını gözler önüne serer. Oymacılık ve marangozluk gibi sanatlarla meşgul olması, Abdülhamid'in içsel dünyasında bir kaçış yolu aradığının ve zihinsel olarak meşgul kalmaya çalıştığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Abdülhamid'in İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin yükselişine şaşkınlıkla bakışı, dönemin politik karmaşasını ve hızlı değişimlerini vurgular: "İttihat ve Terakki Cemiyeti denilen yılan yavrusunun bu kadar gelişmesine nasıl göz yummuştu? Selanik'teki hafiye teşkilatı da mı aldatmıştı onu? Artık bu düşüncelerin bir yararı yoktu, olan olmuştu ve tahtı da tacı da yerlere yuvarlanmıştı." (Livaneli 2022: 117) Anlatıcının yorumu, Abdülhamid'in durumunun trajedisini ve tahttan indirilişinin kaçınılmazlığını dramatize ederken, tarihin ironisini de ortaya koyar. Abdülhamid'in çocukluk yıllarındaki melankolik ruh haline geri dönüşü, yaşadığı zorlukları ve annesinin hastalığının etkisi altında kaldığını gösterir:

> Annesinin, hastalık bulaşır korkusuyla onu kucağına bile alamadan uzaktan gözleriyle sevmesi ömrü boyunca aklından gitmeyecekti. O narin, o ince ve kederli yüz, o hastalıktan, heyecandan ve ateşten kızarmış yanaklar, Kafkas dağlarının boynu bükük gelinini perişan eden veremin sonucuydu. (…) O soğuk, sevimsiz Beylerbeyi Sarayı'nın sayısız salonlarından birinde ana bir başta oğlu öbür başta oturdukları zaman kadının aralarındaki mesafeyi gözleriyle aşarak ona sarılmak istediğini hissederdi. (…) Sonra uzaktan oynanması mümkün olmayan Süleyman'ın Filleri oyununu eğip bükerek, kuralları değiştirerek oynamaya çalışmaları, anne sıkıştım dediğinde onu annesi yerine hizmetlilerin götürüşü, ardından karşı kıyıdaki saraya dönüş, üvey ana, soğuk odada gölgelerden korkarak yalnız başına uyumaya çalışması. Gözünün önünde giderek eriyen annesinin o uğursuz, soğuk Beylerbeyi Sarayı'ndaki ölümünden sonra, sağlıklı anneleriyle mutlu günler geçiren diğer şehzadeler arasında kendine bir yer bulamaz, sık sık boş odalara, dolaplara, yatak altlarına saklanarak bir an önce kendisinin de ölümünü dilerdi.

> Koltukta kamburu iyice çıkmış durumda oturan, kapkara melankoli dalgaları içine gömülen eski padişah sigara üzerine sigara tüttürüp odayı dumana boğarken Annem ölmeseydi bunlar başıma gelmezdi, diye düşündü. Son ihtilal bile. Şu dar-ı dünyada en zor şey annesizlik. (Livaneli 2022: 18-119)

Bu alıntılar, Osmanlı tarihindeki bu kritik dönemi ve Abdülhamid'in kişisel mücadelesini anlamamıza yardımcı olurken, aynı zamanda tarihin insan üzerindeki etkisini ve bireysel deneyimlerin tarihsel olaylarla nasıl iç içe geçtiğini de gösterir.

Abdülhamid'in baş karakter olarak alındığı romanda, bir başka karakter Kumandan Ali Fethi Bey ve Doktor Atıf Hüseyin Bey'dir. Her iki karakter de romanda İttihatçıları/Jön Türkleri temsil etmektedir. Abdülhamid'e karşı olan nefret her ikisinde de görülebilirken, kumandanın nefretinin doktorun nefretinin yanında sönük kaldığı hissedilebilir. Hatta bu durum her ikisinin tavırlarında da görülebilir. Kumandan Abdülhamid'e saygı duyarken, doktor için aynı durum geçerli değildir. (Livaneli 2022: 152) İnkılâp fikirlerini savunan, Selanik şehrindeki "kılıç gibi" İttihatçılardan biri olan doktorun, hayattaki neredeyse tek gayesi, cemiyetteki diğer tüm subaylar gibi, müstebit hükümdarın yani Abdülhamid'in alaşağı edildiğini görmektir: "Yıldız'daki Baykuş" olmasa "sanki güneş bile daha çok parlayacak, yıldızlar daha efsunlu yanıp sönecek, gece yaseminleri daha güzel kokacak, meltemler daha ferahlatıcı esecekti." (Livaneli 2022: 35) cümleleri genç subaylar arasında saplantı haline gelen bu durumun ciddiyetini gösterir. Sultan'ın tahttan indirildiğini duyduğunda hissettiği sevinç, onun hususi doktoru olarak atandığını öğrendiğinde ise küçük bir kalp sektesine dönüşecek bir hal alır:

> "Eğer Doktor, bu satırları okuyup da o anda şak diye boylu boyunca bayılmadıysa bunu tıp eğitiminden edindiği soğukkanlılığa borçlu olmalıydı ama yine de ellerinin titremesine, başının dönmesine engel olamadı. Yüreği, zalim avcının eline düşmüş bir kuş gibi boğazında atıyordu sanki." (Livaneli 2022: 84)

> "Hayretler içinde kalan doktor, ne yapacağını bilemez. En büyük düşmanının sağlığının ona emanet edilmesi canını oldukça sıkar. Ancak durumu "Bu da bir imtihan, (…), Allah imtihan ediyor beni." (Livaneli 2022: 86)

Devrik Sultan'la İttihatçı Doktor'un diyalogları, *Kaplanın Sırtında*'ya hem psikolojik hem de tarihi/siyasi derinlik kattığı izlenimini uyandırır. Saygı sınırları çerçevesinde, tartışmalı olan her tarihi detayın konu edildiği diyaloglar, Abdülhamid ve Doktor Atıf Hüseyin Bey'in iç hesaplaşmalarına tanıklık ettiğimiz satırlara evrilir. Doktor her ne kadar Sultan'la görüşmesinde belirli bir saygı çerçevesinde hareket etmeye çalışsa da Selanik'teki diğer subaylarla buluştuğu sofralarda nefretini dile getirir. Roman içerisinde, doktorun Abdülhamid'le ve İttihat ve Terakki'yle ilgili duygu ve düşüncülerinin değişimini görmek mümkündür. Hatta onun tuttuğu notlarda da Abdülhamid'e karşı keskin dönüşüme tanık olmak mümkündür. Devrik sultan hakkında başta kaba ifadeler (herif, iki yüzlü, riyakâr) kullanmaktan çekinmez. 1 Nisan 1914 tarihli notunda ilk kez "Hakan-ı mahlû" ifadesini kullanarak Abdülhamid'den belirli bir saygıyla söz ettiği gözlenebilir. (Hülagü 2010)

Doktorun, Johann Strauss'un Abdülhamid için bir eser bestelediğini öğrenmesiyle yaşadığı şaşkınlık, tarihin ve kültürün nasıl farklı bakış açılarından yorumlanabileceğine dair zengin bir örnek teşkil eder. Bu durum, aynı zamanda tarihin tek bir perspektiften değil, çok çeşitli bakış açılarından ele alınması gerektiğinin de bir hatırlatıcısıdır. Viyana'nın geçmişte yaşadığı kuşatmaların ağırlığına rağmen, sanatın ve kültürün siyasi ve tarihi çekişmelerin ötesinde bir köprü kurabileceğini gösterir. Sanatın birleştirici ve iyileştirici gücü burada simgelenir. Doktorun iç monolog tekniğiyle, okura aktardıkları tarihin karanlık ve olumlu yönlerinin bir arada var olabileceği, ancak genellikle olumsuz olayların daha ağır basabileceği gerçeğini vurgular.

Sadece çelişkili olan durumlara yer verilmeyen romanda, tarihin karanlık sayfalarında yer alan Ermeni-Müslüman çatışmalarına değinildiği de görülür. Karakterler aracılığıyla, farklı toplulukların deneyimleri ve travmaları aktarılırken, aynı zamanda insanlığın ortak acılarına da ışık tutulur. Doktorun subay arkadaşları ile Agop adında bir Ermeni arasında geçen sahne bu durumu somutlaştırır: "Biraz önce söylediğiniz gibi Ermenilerle Müslümanlar arasında büyük çarpışmalar yaşandı, toplamda binlerce insan hayatını kaybetti. Babam da Sason'da ölenler arasındaymış." (Livaneli 2022: 99) Agop'un anlattıklarıyla Abdülhamid için akla zarar bir siyasetçi ve şeytana pabucunu ters giydirecek biri nitelemesi yapılır. Ona dair zeki, kurnaz, hesaplı bir canavar portresi çizilir. (Livaneli 2022: 100)

Romanda Abdülhamid ile ilgili verilen/edinilen bilgiler dikkate değer olsa da dikkate değer bir diğer durum Mustafa Kemal'in romanda adının geçmesidir. (Livaneli 2022: 34, 93) Mustafa Kemal'in İttihatçılardan ayrı tutulduğu ve yüceltildiği görülür. (Livaneli 2022: 243-244) İsmi geçirilmeden Mustafa Kemal'e atıfta bulunulduğu da görülebilir. (Livaneli 2022: 300)

3. SONUÇ

Osmanlı İmparatorluğu'nun 34. padişahı olarak tahtta kaldığı 33 yıl boyunca, birçok zorluk ve meydan okumayla karşı karşıya kalan II. Abdülhamid, iktidarı döneminde, modernleşme çabaları ve dış politikadaki ustalığı ile tanınsa da otoriter yönetim tarzı ve baskıcı uygulamaları nedeniyle eleştirilir. İktidardan indirildikten sonra, yaşamının geri kalanında, sürgünde ve gözden düşmüş bir halde yaşar. Bu dramatik yükseliş ve düşüş hikayesi, onun "Kaplanın Sırtında" gibi metaforlarla anılmasına yol açar ve onun hakkında yazılanlara ilham kaynağı olur. Abdülhamid'in hayatı, Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerine ışık tutan karmaşık ve çelişkili bir dönemi temsil eder. Bu dönem hem imparatorluğun modernleşme çabalarını hem de çöküşünün başlangıcını işaret eder. Atılımlar yapan Sultan'ın bir devrim sonucu tahttan indirilmesi, Osmanlı İmparatorluğu'nun siyasi yapısında önemli değişikliklere yol açar. Abdülhamid'in hayatı, kişiliği ve iktidarı, dönemin siyasi ve sosyal dinamikleri üzerinden farklı açılardan ele alınarak, tarihsel romanlarda sıklıkla işlenen bir konu olur.

Sultan Abdülhamid'in Selanik'e varışıyla başlayan romanda, Sultan'ın güvensizlik duyguları üzerine kurulu hayatı aktarılır. Aslında Abdülhamid'in amcası Sultan Abdülaziz'in şüpheli ölümü ve kendisine yönelik suikast girişimleriyle, onun güven duygularının sarsılmasına ve paranoyak bir hal almasına neden olduğu açıklanır. Bu durum, onun doktoru Atıf Hüseyin Bey ile olan ilişkisini ve etkileşimlerini de şekillendirir. Doktor, başlangıçta Abdülhamid'e karşı muhalif bir tutum sergilerken, zamanla onun en yakın danışmanlarından biri haline gelir. Roman, bu iki karakter arasındaki diyaloglar aracılığıyla Abdülhamid'in politikalarının altında yatan nedenleri ve motivasyonları ortaya koyar. Özellikle Abdülhamid'in Avrupa gezisi, aşk hayatı ve uyguladığı politikalar, dönemin karmaşık siyasi yapısını ve Sultan'ın kişisel çatışmalarını yansıtır. Bu eser, Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerine ışık tutarken, tarihi bir figürün iç dünyasına ve dönemin toplumsal dinamiklerine dair derinlemesine bir bakış sunar. Okur, bu roman aracılığıyla, tarihin bu önemli dönemine dair kapsamlı bir bilgi edinme fırsatı bulur.

Bu eser, Abdülhamid'in karmaşık kişiliğini ve döneminin ruhunu yansıtan psikolojik derinliği ile dikkat çeker. Livaneli'nin, tarihsel olayları ve kişilikleri, onların insanî yönlerini de göz önünde bulundurarak ele alması önem arz eder. Abdülhamid gibi tartışmalı bir figürün ele alındığı bu eserde, anlatıcının objektifliği ve karakterin ruhsal boyutlarına dair detaylı betimlemeleri, eserin bir tarih dersi olmaktan çıkıp, okuru o dönemin atmosferine çeken bir sanat eserine dönüşmesini sağlar. Livaneli'nin eserinde olduğu gibi, tarihsel gerçekliklerle ruhsal tabloların birleştirilmesi, karakterlerin daha katmanlı hale gelmesine ve okurun tarihi olaylara farklı bir perspektiften bakmasına olanak tanır. Bu yaklaşım, tarihi romanların sadece bilgi vermekle kalmayıp, okuru etkilemek ve düşündürmek için de bir araç olabileceğini gösterir.

KAYNAKÇA

Aron, R. (1981). *Introduction à la Philosophie de l'Histoire*, Paris: Gallimard, Coll. Tel.

Aytaç, G. (2016). *Çağdaş Türk Romanı Üzerine İncelemeler*. İstanbul: Doğu-Batı.

Çelik, Y. (2002). Tarih ve Tarihî Roman Arasındaki İlişki, Tarihî Romanda Kişiler, *Bilig*, Yaz Sayı 22, 49-68.

Dubois, J. (2000). *Les Romanciers du Réel, de Balzac à Simenon,* Paris: Seuil, coll. Points.

Eco, U. (1992). *Açık Yapıt* (Çev. Yakup Şahan). İstanbul: Kabalcı.

Eraydın Argunşah, H. (1990). *Türk Edebiyatında Tarihî Roman.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Göğebakan, T. (2004). *Tarihsel Roman Üzerine*. Ankara: Akçağ.

Göğebakan, T. (2000). Tarihsel Romanda Kişiler Sorunu. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi.* (12), 115-123.

Hülagü, M. M. (2010). *Sultan II. Abdülhamid'in Sürgün Günleri; Hususi Doktoru Âtıf Hüseyin Bey'in Hatıratı (1909-1918).* 3. Basım. İstanbul: Timaş.

Livaneli, Z. (2022). *Kaplanın Sırtında, İstibdat ve Hürriyet*, İstanbul: İnkilap.

Lukacs, G. (1965). *Le Roman Historique*. Paris: Payot.

Öcal, Y. (2015). Hatıratlarda II. Abdülhamid'in Sürgün Günleri, *Akademik Araştırmalar Dergisi*. Sayı 64. 119-140.

Tanıl B. (2017). *Cereyanlar, Türkiye'de Siyasi İdeolojiler*. İstanbul: İletişim.

Tomat Yılmaz, A. (2021). Frankofon Cezayir Edebiyatında Bir Tarihsel Roman Örneği: Dounia. *Söylem Filoloji Dergisi.* 6 (2). 328-338.

Yassıtepe Ayyıldız, E. (2017). Tarihsel Romandan Örnekler: "Turgut Reis" ve "Egyptienne". *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*. 57 (2). 1491-1502.

Yavuz, C. (2000). Abdülhamid'in Selanik'ten İstanbul'a Alman Gemisi İle Nakli, "Alman Belgelerine Göre". *Tarih Araştırmaları Dergisi*. Cilt: 20. Sayı: 31. 167 – 177.

ATASÖZLERİNDE ABARTMA VE DEĞER KÜÇÜLTME

Prof. Dr. Tahir BALCI
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
thbalcii@gmail.com

1. GİRİŞ

Varoluş sadece biyolojik devamlılığı sağlayan yeme, içme, üreme gibi unsurlarla açıklanamaz. İnsanı insan yapan ve toplumu oluşturan daha farklı ögeler vardır. Bunların en önemlisi dildir. Her ne kadar geleneksel tanımlamayla dil, soyut kurallardan oluşan ve kuralların öğretilmesiyle kuşaktan kuşağa aktarılabilen bir yapı olarak kabul edilse de (Karaman 2021: 53) dil insanlığın tüm kültür mirasının çağlar boyunca aktarılmasını sağladığı gibi, yeni kültür unsurlarının oluşmasına katkıda bulunur. Geçmişimizle olduğu gibi günümüzle ve geleceğimizle bağımızı dil ile kuruyoruz.

Elbette dil deyince iletişimi kastediyoruz. Zira dil iletişimin yegâne aracıdır. Dilin birçok görünümü vardır; sözlü (yazarak ve / veya konuşarak) olabildiği gibi sözsüz de gerçekleşebilir. Beden dili (mimikler, jestler) sözsüz dilin en önemli iletişim kanallarından birisidir, hatta sözlü dille birlikte kullanıldığında belirleyici olabilir (bak. Argyle 1987: 62-63). Bütün bunların yanında insanın duygu, düşünce, istek ve ihtiyaçlarını dile getirmesine yarayan görsel, kokusal ya da dokunsal iletişim kanallarından söz edebiliriz. Dokunmak, şekline göre insanlar arasında olumlu veya olumsuz bir iletişim bağı kurulmasını sağlar. Giyim tarzı, makyaj ya da ürün ambalajları görselliğe hitap eden dolaylı iletişim yollarıdır. Kullanılan parfüm, koku yoluyla çevreyle kurulan bir iletişim kanalıdır (bak. Balcı & Balcı & Arısoy 2017).

İletişimi sosyal hizmetin beceri boyutu çerçevesinde değerlendiren Çelik'in (2017: 426) sosyal hizmetin amaçlarına dâhil ettiği "… analitik düşünme, sorun çözme ve insanla çalışma yeterliğini ifade ederken değer boyutu, tüm bu bilgi ve becerilerin nasıl sunulması, insana nasıl yaklaşılması", doğal olarak iletişimin özünü teşkil eden değerlerdir. Buna göre

> "… insan refahını sağlamak, insanı özgürleştirmek ve yaşam kalitesini yükseltmek amacıyla çeşitli düzeylerde (birey, aile, grup, örgüt, toplum, politika, araştırma) uygulamalar gerçekleştir[mek, insanı], insan ihtiyaçları ve sorunlarını bütüncül bir yaklaşımla ele al[mak], … İnsan, insanın çevresi, yaşam döngüsü, ihtiyaç ve sorunları, gelişim görevleri, kuramsal yaklaşımlar, yasal ve politik düzenlemeler, hizmetler vb. konulardaki bilgi kaynağı…" (Çelik 2017: 426)

birer sosyal hizmet unsuru olduğu gibi iletişimin temel niteliklerini oluşturur.

2. ATASÖZLERİ

Roman, öykü, şiir, fabl, masal, drama, fıkra, yanmetin gibi atasözü de bir metin türüdür. Bu metin türünü diğerlerinden ayıran en önemli husus, atasözlerinin kısalığıdır.[1] Kısalıkla ilgili olarak Türkiye'deki Germanistlerin çoğunun tanıdığı Wilfried Buch,[2] Yurtbaşı'nın (1994: VIII) sözlüğüne giriş mahiyetinde yazdığı "Sprichwörter über Sprichwörter" yazısında bir Slav atasözünün, atasözlerinin kuş gagasından daha kısa olduğunu söylediğini belirtir (Sprichwörter sind kürzer als ein Vogelschnabel). Aynı yerde "Beim Tod und beim Sprichwort ist Kürze willkommen" (Ölümde ve atasözlerinde kısalık daha hoştur). Nitekim atasözleri genellikle bir tümceden, ender olarak iki tümceden oluşur. Kısalıkları dolayısıyla toplumu oluşturan fertler tarafından bağlama göre kolayca alıntılanabilir.

Atasözlerinin en önemli biçim özellikleri, kalıplaşmış olmaları ve olduğu gibi kullanılmalarıdır (bak. Zengin 2006: 69-71) Elbette atasözünün bir bölümünü ya da tamamını biçimini bozmadan alıp ona biçim - öz karşıtlığına dayanan ironik / komik bir etki katma ve parodileştirmek de olanaklıdır. Atasözlerinin kısalığı yanında, insanların hoşuna gidecek uyaklar ve sözcüklerdeki ünlülerin uyumuyla severek

[1] Ayrıntılı bilgi için bak. Röhrich (1996:152-159).
[2] Hakkında bilgi için bak. Öztürk & Kızılkaya (2023: 1611-1624).

kullanılan bir metin türüdür. Kısalık, içeriğin özlü bir şekilde iletilmesini, söylemin güçlenmesini ve çarpıcı olmasını sağlar.

Kaynaklarına bakıldığında atasözleri anonimdir, yani kim tarafından ne zaman ve nerede söylendiği belli değildir. Şayet bilinseydi, o zaman atasözü değil de özdeyiş, özlü söz, vecize, aforizma ya da motto dememiz gerekirdi.

İçerikleri açısından atasözleri "Uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz; deme, mesel, sav, darbımesel"dir.[3] Bu yönleriyle atasözleri bir toplumun felsefesini, yaşam tarzını, çevreye ve birlikte yaşadığı insanlara bakış açısını, eğitimini, din / dil / tarih gibi kurumlardan ne anladığını çarpıcı örneklerle anlatan metinlerdir:[4]

> "Atasözleri ... toplumla beraber doğmuş, onunla birlikte oba, boy ve oymak olarak asırlarca göçebe hayatı yaşamış ve nihayet gelişip özleşerek de ulus haline yükselmiş, medenîleşmiş törelerdir. Her toplumun kendi var oluşuna ve yapısına uygun kanunları olduğu gibi, kendisine has duygu, zevk, edebiyat, sanat ve estetik yönü de vardır. Atasözleri toplumun bu estetik değerlerinin edebi olarak dile getirilmesidir. Bütün bu niteliklerinden ve toplumsal kültürün taşıyıcı/aktarıcı dil araçlarından biri olmalarından dolayı kültürdilbilimin incelediği önemli dil içeriklerinden birini oluşturmaktadırlar." (Yaprak 2021: 171).

Günlük konuşmalarda dilin farklı kullanımlarıyla karşılaşılmaktadır (Karaman 2014: 58). Genellikle halkın dil kullanımından kaynaklanan, ahlaki, öğretici, bazen de sosyal açıdan eleştirel olan yaşam deneyimlerini akılda kalacak şekilde aktardığı belirtilen atasözlerini her zaman bu pozitif yönleriyle kabul etmek insanı yanlışa götürebilir. Zira birbiriyle taban tabana çelişen ve dikkate alınması halinde insanlara zarar verecek, sosyal ilişkileri bozabilecek atasözleri çoktur:[5]

- Cennet annelerin ayakları altındadır - Kadının sırtından sopayı karnından sıpayı eksik etmeyeceksin!
- İyi insan sözünün üstüne gelir - İti an, çomağı hazırla!
- Damlaya damlaya göl olur - Taşıma suyla değirmen dönmez.
- Bir elin nesi var, iki elin sesi var / Birlikten kuvvet doğar - Nerede çokluk, orada bokluk.
- Söz gümüşse, sükût altındır - Sükût ikrardan gelir.
- Kurunun yanında yaş da yanar - Her koyun kendi bacağından asılır.
- İki gönül bir olunca, samanlık seyran olur - İki çıplak bir hamama yakışır.
- Öfke baldan tatlıdır - Öfkeyle kalkan ziyanla oturur.
- Bekârın parasını it, yakasını bit yer - Bekârlık maskaralık - Bekârlık sultanlık.
- Erken kalkan yol alır - Acele işe şeytan karışır.
- Zararın neresinden dönülse kârdır - Battı balık yan gider.
- Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır - Lâfla peynir gemisi yürümez.

Bunların yanında evrensel değerler ve genel ahlak kurallarıyla çelişen atasözleri de çoktur (bak. Ayaz 2012):

- Bana dokunmayan yılan bin yaşasın!
- Devletin malı deniz, yemeyen domuz.
- Testiyi kıran da bir, suyu getiren de.
- Acı patlıcanı kırağı çalmaz.
- Akara kokara bakma, çuvala girene bak!
- Akıllı köprü arayıncaya dek deli suyu geçer.
- Ar dünyası değil kâr dünyası.
- Atın ölümü arpadan olsun!

[3] https://sozluk.gov.tr/

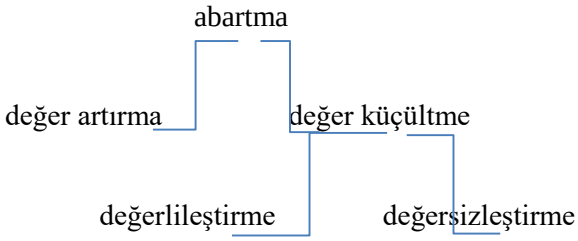
[4] Bak Mieder (1992: 14-15).

[5] "Atasözünde çelişki olmaz" başlığı altında yapılan yorumlarda bir tutarlılık yoktur (bak. https://dinimizislam.com/detay.asp?Aid=3313) [Erişim tarihi: 2.8.2023).

- Bal tutan parmağını yalar.
- Devletin malı deniz yemeyen domuz.
- İş olacağına varır, ahmak kendini yorar.
- Üzümünü ye de bağını sorma. (bak. Demir 2018: 66).

3. ABARTMA - DEĞER KÜÇÜLTME

Yaptığımız, ancak henüz yayınlamadığımız başka bir çalışmada, terimsel – kavramsal açıdan abartma (Hyperbel) konusunda yapılan değerlendirmelerde (bak. Karaalioğlu 1975: 246; Özkırımlı 1991: 7; Çotuksöken 1992: 7; Püsküllüoğlu 1996: 9; Sağaltıcı 2009: 36-38; Glück 2010: 274; Aksöz 2017: 188), abartmanın üstkavram olduğu, abartırken değerin artırılabildiği ya da küçültülebildiği, ancak değer küçültmenin de söylemin bağlamsallığı içerisinde farklı yorumlanabileceği düşüncesiyle abartma – değer küçültme karşıtlığının yetersiz kaldığı, bu belirsizliği aşağıdaki şekilde gidermenin mümkün olduğu belirtmiştir (bak. Aksöz & Balcı 2023):[6]



Şekilde görüldüğü gibi "abartma" bir üstkavramdır ve gerçeğin sınırını aşan bütün söz sanatlarını kapsar. Abartmaların bir bölümü değer artırırken diğerler değer küçültür. Değer artıran ifadeler sözcüksel – anlamsal açıdan olumludur. Ancak olumlu görünmesine karşın ironi içeriyorsa bağlamsal olarak olumsuzsa dönüşebilir. Yukarıda verdiğimiz bir annenin oğluyla ilgili duyguları değer artıran bir abartmadır.

Konumuzu örneklendirmek amacıyla aşağıda yoruma açık birçok örnek veriyor ve değerlendirme yapıyoruz. Birçok kaynakta mevcut olan bu örnekleri, somut bir kaynak göstermiş olmak açısından Yurtbaşı'dan (1994) aldık.

3.1. Abartma / Değer Katma

Dilimizde abartma yoluyla söyleme değer katan çok sayıda atasözü vardır. Kuşkusuz ki okuyucular birçok atasözünü farklı kategorilere dâhil edebilirler. Zira her okurun / dinleyicinin okuduğundan veya dinlediğinden aynı şeyi anlaması, her sözü basmakalıp düşüncelerle yorumlaması olanaksızdır. Şimdi örneklere geçelim:

Elimi sallasam ellisi, başımı sallasam tellisi. Toplumda pek hoş karşılanmayan kendini övmenin tipik bir örneği olan bu atasözünde büyük bir abartma vardır.

Çobanın gönlü olursa tekeden süt / yağ çıkarır. Bu atasözünde bir işe gönüllü sarılmanın önemine değer katılarak abartma yapılmaktadır.

Feleğin zoruna oyun kâr etmez. Felek her zaman üstündür, onu kandırmak, onun çemberini teğet geçmek olanaksızdır.

Er gözünden, yiğit sözünden belli olur. Bu atasözünde dürüstlük ve yiğitlik görünüşten ve sözden anlaşılabilecek şeylermiş gibi abartılmaktadır. Oysa günümüzde söylem ile eylemin çok çeliştiğini, birçok yaşam alanında ve toplumsal kurumda yalanların diz boyu olduğunu müşahede diyoruz.

Felek Mustafa'ya yâr olursa neler olur! Bu atasözünü kullanan kişi kendi gücünü abartmaktadır; aslında çok şey becerebileceğini, ancak feleğin kendisine engel teşkil ettiğini anlatmaktadır.

[6] Abartmanın dilsel birçok yolu vardır. Aksöz'ün (2022) bahsettiği yineleme biçemlerinin pekâlâ abartma sanatına hizmet etmesi mümkündür.

Gökte ararken yerde buldum. Bir şeyi gökte aramak gerçekleşmesi olanaksız olan bir abartıdır. Bu mecazî anlatımla ulaşılması çok zor olan bir şeye kolayca ulaşıldığı ifade edilmektedir.[7]

Felek adama her zaman yâr olmaz. Burada şansın önemi abartılmakla birlikte, ele geçen fırsatların değerlendirilmesi gerektiği anlatılmaktadır.

Sevdiğinden ayrılan yedi yıl ağlarsa, yurdundan ayrılan ölüme dek ağlar. Yurt hasretinin ve sevgisinin her şeyden üstün ve sonsuza dek süren bir duygu olduğunu abartarak anlatan bir atasözüdür.

Ayrılıkla ölümü çekmişler, ayrılık ağır gelmiş. Ayrılığın ölümden daha zor olduğunu anlatan bu söz ayrılığın önemini abartırken ölümün değerini küçültmektedir.

Ayrılık muhabbeti artırır. Bu söz de ayrılığın değerini abartmaktadır. Oysaki "gözden ırak olan gönülden de ırak" olabilir.

Kaybolan bıçağın sapı altın olur / Kaçan balık büyük olur / Ölen inek sütlü olur / Zayi olan koyunun kuyruğu büyük olur. Bu atasözlerinin tümünde, insanın eline geçiremediği ya da kaybettiği bir şeyin kıymetini çok abartmayı sevdiği anlatılmaktadır.

Kel ölür sırma saçlı olur, kör ölür badem gözlü olur. Bu söze göre de insan kaybettiği bir şeyin değerini sonradan anlar, hatta abartır.

Koyunun bulunmadığı yerde keçiye Abdurrahman Çelebi derler. Aslında fazla kıymeti olmayan bir şeye fırsattan istifade değer atfedildiğini gösteren bir sözdür.

Bahar gelmeyince bülbül ötmez. Bu genelleyici abartmada, insanın asli işlevlerini yerine getirebilmesi açısından uygun şartlara sahip olmanın ne kadar değerli olduğu anlatılmaktadır.

Bilen söylemez, söyleyen bilmez. Tabii olarak bilen söyleyebilir de, söylemeyebilir de; keza söyleyen de ne söylediğini bilebilir. Lakin burada gerektiğinde bilgiye dayalı olarak konuşmanın önemi abartma yoluyla ifade edilmektedir.

Vakit insana her şeyi öğretir. Ne kadar zaman geçerse geçsin, insanın her şeyi öğrenmesi olanaksızdır. Dolayısıyla bu atasözü zamanın ve yaşamın insana deneyim kazandırdığını abartma yoluyla anlatmaktadır.

Yankıdan kaya yıkılır, bühtandan ölür er. Düz anlamıyla gerçekle uyuşmayan bu abartmada, iftiranın ne kadar çirkin olduğunu anlatmak için ölümle karşılaştırma / benzetme yapılmakta, doğruluğun / dürüstlüğün değeri vurgulanmaktadır.

Vakitsiz öten horozun başını keserler. Neyi ne zaman konuşacağını bilmenin zarar görmemek ve pişmanlık duymamak açısından ne kadar önemli olduğu gerçeği vakitsiz öten horozun başını kesme eğretilemesiyle abartılı bir şekilde anlatılmıştır.

Kanaat gibi devlet olmaz / Kanaat servettir / Kanaat tükenmez hazinedir. Bu atasözleri de keza elde avuçta bulunanla memnun olmanın / azla yetinmenin ne kadar üstün bir nitelik olduğu abartı yoluyla anlatılmaktadır. Elbette kanaatkârlık çok önemli bir karakter özelliğidir; ancak servet olmadığı gibi sürekli karın doyuran bir hazine de değildir ve insanı tembelliğe itmemelidir.

3.2. Değer Küçültme

Öyle atasözleri vardır ki, bir şeyin değerini küçültür, ancak küçültürken değerini yükseltmiş ya da düşürmüş olur. Bazen de aynı atasözünün içinde bir taraf değersizleştirilirken diğer tarafın değeri abartılmış olur. "Bin âlimin bilmediğini bir arif bilir" sözünde âlimlerin değeri fazlasıyla aşağı çekilirken, anlayışlı ve sezgili olan kişilerin (ariflerin) değeri abartılarak dile getirilmektedir.

3.2.1. Değersizleştirme

Aç aç ile yatınca arada dilenci doğar. İki yoksul kimsenin olanaklarını birleştirmesinden olumlu bir şey çıkmaz anlamındaki bu atasözü aç / yoksul kimseleri değersizleştirmektedir.

[7] Yurtbaşı (1994) bu örnekte olduğu gibi atasözü mü, deyim mi olduğu tartışılabilecek sözler içermektedir.

Üç günlük seyisliği var, kırk yıllık fışkı karıştırır. Bir kişinin kendisini ilgilendirmeyen konulara burnunu sokmasını abartılı bir şekilde eleştiren bir atasözüdür.

Altmışında zurna öğrenen, kabirde çalar / Kırkında saza başlayan kıyamette çalar. Her ne kadar "Öğrenmenin yaşı yoktur" dense de, bir şeyi zamanında öğrenmemenin değeri küçültülmekte, geç zamanda öğrenme değersizleştirilmektedir.

Türkün aklı sonra gelir. Genelleme içeren bu abartılı önyargıda değersizleştirme vardır.

Kırkından sonra azana çare bulunmaz. Yaşına başına uygun olmayan davranışlar abartılarak değersizleştirilmektedir. Zira kendini olduğundan farlı gösteren bu davranışlarla insan kendini gülünç düşürür.

Eşek hoşaftan ne anlar, suyunu içer, tanesini bırakır. Düz anlamıyla eşeklerin değerinin küçültüldüğü bu atasözünde sahip olduğu şeylerin kıymetini bilmeme durumu değersizleştirilmektedir.

Güzellerin talihi çirkin olur. Kendi güzelliklerini öne çıkaran kadınların yaşadığı olumsuzlukları eşlerine yüklemeleri, onların değerini aşağı çekmeleri anlamında kullanılan bir atasözüdür.

Merak insanı mezara sokar. Aslında merak çok olumlu bir güdüdür ve öğrenmenin özünü oluşturur. Ancak bu sözle çok meraklı olmanın insana zarar vereceği abartılı bir şekilde ifade edilmiş ve değersizleştirilmiştir.

Bir adama kırk gün "deli" dersen deli, "akıllı" dersen akıllı olur. Bir şeyi sürekli yinelemenin gerçeği örteceğine ve yanıltıcı olacağına delalet eden bir atasözüdür. Öyleyse bir şeyi çok tekrar etmek değer küçültme yoluyla değersizleştirilmektedir.

Hasret ateşten gömlektir. "Hasret ateşe benzer, yakar ve acı verir" anlamına gelen bu benzetme aynı zamanda hasretin gücünü abartmakta, ateşin gücünü ise değersizleştirmektedir.

Bekâr gözü ile kız alınmaz / Bekâr gözü kör gözü. Bu iki atasözünde de bekârların duygularıyla hareket edecekleri ve gerçeği göremeyecekleri önyargısıyla değersizleştirildiğini görüyoruz.

Gözden ırak olan gönülden de ırak olur. İnsanların yanlarında bulunmayan ve varlığını hissedemedikleri kişileri unutma eğiliminde olduğunu anlatan bu söz hasretin değerini küçültmekte, yakınlığın değerini abartmaktadır. Oysa yerine göre uzak- yakın olmanın olumlu ve olumsuz yanları vardır.

Anan güzel idi hani yeri, baban zengin idi hani evi? Bu atasözünde güzellik ve zenginliğin geçici olduğu, bunlara mutlak değer biçilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır; yani bu değerler küçültülmekte, küçümsemekte, değersizleştirilmektedir.

Kambersiz düğün olmaz. Elbette ki kambersiz düğün olur. Ancak bu sözle olur olmaz yerde kendini gösterme merakı taşıyan sulu, yıvışık ve yılışık kişilere bir eleştiri vardır.

At bulunur meydan bulunmaz, meydan bulunur at bulunmaz. Hiçbir şeyin mükemmel olmadığı, her şeyin eksiklikler içerebileceği, kendi çelişkilerini kendinde taşıdığını gösteren değersizleştirici bir abartmadır.

Ölen ile gidenin dostu olmaz. İşler ters gittiğinde insan yalnızlaşır, çevresinde kimse kalmaz anlamında olumsuz bir abartmadır.

Yoktan var etmek Allah'a mahsustur. Zayıf bir kişiden olağanüstü bir başarı beklenemez. Beklenmeyen başarıların arkasında tanrısal irade vardır.

Altın tutsa toprak olur / Altına yapışsa elinde bakır kesilir / Herkes talih, bize kör Salih. / Ağustosta suya girse balta kesmez buz olur. Değer küçülten bu abartmalarda bir kişinin her zaman şanssız olduğu anlatılmaktadır.

Gökten deve yağsa bir tüyü bize düşmez. Her zaman şanssız olunduğu anlamına gelen değersizleştirici bir abartmadır.

Baht olmayınca cehdin faydası yoktur. Şans yoksa çaba göstermenin beyhude olduğu, dolayısıyla ümitsizlik ve teslimiyet salık verildiği için bu atasözü mücadeleci olmanın kıymetini değersizleştirmektedir.

Atın bahtsızı arabaya düşer. Değer küçülten bu atasözüne göre talihsiz insanlar hünerlerini ya da başarılarını ortaya koyamazlar.

Arpa ektim darı çıktı. Beklenenden daha olumsuz bir sonuç ortaya çıktığını anlamına gelen bu atasözü de değer küçülten ve değersizleştiren bir niteliğe sahiptir.

Feleğin her işi aksinedir. Kesin bir yargıyla feleğin değerini küçülten, olumsuzları abartarak feleği değersizleştiren bir atasözüdür.

Feleğin meşrebi dönektir. Aslında felekten medet umulduğunu, yine de feleğin güvenilmez ve kaypak olduğunu anlattığı için feleği değersizleştiren bir atasözüdür. "Felek kimine kaftan giydirir, kimine yelek", "Felek bu ya, kimine kavun yedirir, kimine kelek" ve "Felek kimine davul çaldırır, kimine dümbelek" atasözleri de keza feleğe güvenilemeyeceğini, nitekim feleğin adaletsiz olduğunu anlatan değersizleştirici bir atasözleridir.

Bahtım olsaydı anamdan kız doğardım. Bizce olumsuz bir toplumsal cinsiyet yargısı içeren bu atasözü kız / kadın olmanın değerini yükseltir gibi görünse de, gerçekte erkek cinsiyetinin daha üstün olduğunu, ama başa gelen talihsizlikler sonucunda bu üstünlüğün tezahür edemediğini ifade eder.

Ak köpek, kara köpek; ikisi de köpektir. Bir şeyin ne ise öyle kalacağını, değişemeyeceğini anlatan ve önyargı içeren bu atasözü değersizleştirici bir abartma içermektedir.

Her kimin bağı var, yüreğinde dağı var. "Malın mı var, derdin var" atasözüyle aynı kapıya çıkan ve zenginliği değersizleştiren bir sözdür.

Mal insana düşmandır. Malın insana düşman olduğu abartılı bir söylemdir. Bu sözle zengin insanların düşmanının çok olduğu, ayrıca kazanma hırsının insanı mutsuz edeceği anlatılarak zenginliğin değeri küçültülmektedir.

Ördek kaza bakarak çatlar. Ördeğin kaza bakarak çatlayacağı ifadesi bir metafor olmanın yanında kıskançlığı değersizleştiren bir abartmadır.

Tavuk kaza bakmış da kıçını yırtmış. Kendini olduğundan daha farklı göstermeye çalışmak, başkalarına benzeme gayretine girmek ve onları taklit etmek, bu abartılı sözle değersizleştirilmiştir.

Denize düşen yılana sarılır. Zor durumda kalan bir insanın bütün riskleri göze alacağını ifade eden bu atasözünde, yardımı istenen / alınan her kişinin "yılan" (tehlike, risk) olarak tabir edilmesi yardım edebilecek pozisyonda olan herkesin değersizleştirilmesi demektir.

Komşu kızının gözü çapaklı olur. Komşu, aileden birisi sayılabilecek kadar yakın sayılır. Buna karşın kesin bir yargı / saptama ifade eden bu atasözüne göre insanlar sahip oldukları olanakların / değerlerin güzel yanlarını göremezler, kusur ararlar. Böylece değerli olan şeyler değersizleştirilmektedir.

3.2.2. Değerlileştirme

Başak büyüdükçe boynunu eğer. İnsanın bilgisi ve deneyimleri arttıkça daha alçakgönüllü olur. Boyun eğmek gerçekte olumsuzken, bu atasözünde bilgi ve tevazunun göstergesi olarak değerlileştirilmektedir.

Ağacın meyvesi olunca başını aşağı salar. Burada da başını aşağı salmakla kişinin basitliğinin değil, kibirsiz güçlü kişiliğinin işareti olarak değerlileştirilmektedir.

Alçak gönül yüce devlettir. Gösterişsizlik kimilerinde hor görülse bile, en büyük zenginliktir.

Alçak yer yiğidi hor gösterir. Görünüşün aldatıcı olduğunu anlatan değerlileştirici bir atasözüdür.

Alçak uçan yüce konar. Keza tevazuyu değerlileştiren bir abartmadır.

Elde bulunan beyde bulunmaz. Hiç kimse her şeye sahip olamaz. Yoksulun sahip olup da zenginin sahip olamadığı şeyler vardır. Dolayısıyla sıradan insanlar değerlileştirilmektedir.

Bahtına güvenme, cehdine güven! Mücadele etmeyi değersizleştiren "Baht olmayınca cehdin faydası yoktur" sözünün tersi olan bu atasözünde şansa güvenmek yerine mücadele ruhunun değerini teslim etmektedir.

Çok bilen çok yanılır. Çok bilenin az bilenden daha çok yanılmayacağı aşikârdır. Bu atasözüyle değer küçültme yapılırken aslında bilginin değeri yükseltilmektedir.

Armudun iyisini ayılar yer. Bu atasözü, genelde bir şeye layık olmayan insanların daha çok şans, fırsat ve imkân sahibi olduğunu söyleyerek bilgi, yetenek ve gayret sahibi olanların değerini düşürüyor gibi görünse de gerçekte yükseltmektedir; bu yapılırken de örtük olarak her durumda talihin güldüğü kişiler "ayı" (kaba saba) nitelemesiyle alçaltılmaktadır.

Aza kanaat etmeyen çoğu hiç bulamaz. Hayatın gerçekleriyle çelişen bu atasözünde az ile yetinmenin ne kadar kıymetli bir meziyet olduğu öne çıkarılırken, çoğu bulmanın (zenginliğin) özenilmemesi gereken bir şey olduğu anlatılmaktadır. Oysa gerçek hayatta varlıklı kişiler azla yetinmeyenlerdir, aza kanaat etmeyenlerdir. "Azıcık aşım, kaygısız başım" atasözü de aynı şekilde yorumlanabilir. Oysa kaygısız olmak için azıcık aş sahibi olmak gerekmemektedir.

Bir yiğit ne kadar kahraman olsa sevdiğine yenilir. Yenilgi olumsuz bir vakadır ve değer küçültme içerir. Ancak bir insanın sevdiği karşısında yaşadığı yenilgi onu değersizleştirmez, böyle bir yenilgiye saygı duyulur.

Çok arpa atı çatlatır / Fazla aş ya karın ağrıtır ya baş. Bu atasözlerinde bir şeyin gereğinden çok oluşunun zarar vereceği düşüncesiyle değeri küçültülmekte, çokluk değersizleştirilmekte, ölçülülük ise değerlileştirilmektedir.

Yiğitlik dokuzdur; sekizi kaçmaktır, biri hiç görünmemek. Ucuz kahramanlık yapmak yerine, aklını kullanıp ona göre davranmanın değeri yükseltilmektedir. "Kaçmak" ve "hiç görünmemek" normalde olumsuzken değerli eylem biçimleri olarak nitelenmektedir.

Allah komşuma kaz versin, bize de tavuk. Herhalde hiç kimse başkasına dilediğinin daha kötüsünü dilemez, dolayısıyla bu dilekte bir abartma vardır. Bu atasözünde kişi kendine yönelik dileğinin değerini küçültürken, aslında tamahkârlık yerine cömertliğin ve iyi niyetin daha üstün meziyetler olduğunu belirterek değerlileştirmektedir.

Zararın neresinden dönülse kârdır. Her durumda zarar olumsuzdur. Ancak yanlışta ısrar etmemek suretiyle zarar kâra dönüştürülebilir ve değerlileştirilebilir.

Komşu komşuya konuk olmaz. Bu atasözünde komşunun komşuya konuk olmasının değeri küçültülmüştür. Esasen komşunun aileden biri kadar / gibi önemli olduğu anlatılmak istenmekte ve değerlileştirilmektedir.

Komşuluk kardeşlikten iyidir. Kesin yargı ifade eden bu atasözünde bir abartma vardır. Kardeşlik değersizleştirilirken komşuluk önüne geçirilmektedir. Oysa istisnai durumlar hariç insanın komşuyu kardeşten daha üstün bulması zordur. Kaldı ki bu tür değerlendirmeler tamamen görecelidir.

Deliden al uslu haberi / Çocuktan al haberi. Deli ya da çocuk olmayan insanların doğru bilgi vermeyecekleri düşüncesinde abartma sanatı vardır. Delilik aslında methedilecek bir özellik olmadığı halde, delilerin ve çocukların daha saf, daha masum ve daha dürüst olduğuna atıfta bulunan ve onları değerlileştiren bir atasözü söz konusudur. Oysa deliler ve çocuklar da doğruyu söylemeyebilir.

4. SONUÇ

Atasözleri topluma mal olmuş anonim sözlerdir. İnsanların deneyimlerini kısa ve çarpıcı şekilde anlatan öğütleyici, yol gösterici metin biçimidir.

Atasözlerinin en önemli özellikleri çok sayıda retorik figür / söz sanatı / üslup unsuru içermeleridir. Çarpıcılıkları, etkileyicilikleri bu sanatlar sayesinde kat kat artmaktadır.

Atasözlerinde en çok göze çarpan söz sanatları hakkında sayısal bir veri mevcut olmamakla birlikte abartma sanatının adı zikredilmelidir. Zira bir şeyin değerini artırma, küçültme, küçültürken değerlileştirme ya da değersizleştirme maksadıyla yapılan abartmalarla anlatım güçlendirilir, sözün inandırıcılık derecesi en üst düzeye yükseltilmek istenir. Tabii olarak abartmanın dozu kaçırıldığında

ters teper ve inandırıcılığı kalmaz. Fıkra, anı gibi anlatımlarda yapılan abartmalara yerine göre "Ufak at da civcivler yesin!", "Atma Recep, din kardeşiyiz!" vb. söylemlerle tepki gösterilebilirken, atasözleriyle yapılan abartmalara böyle tepkiler pek verilmez. Zira atasözlerindeki sözeylem (saptama, yargı, öneri, uyarı vs.) doğru da yanlış da, çelişkili de olsa, bir yönüyle toplumun ortaklaştığı deneyimleri çok kısa bir şekilde özetler.

Alt bölümleriyle birlikte abartma sanatı, gerçeği olduğundan daha farklı göstermeye dayanır. Nitekim insanlar gerçek olanla yüzleşmek yerine hoşlarına gidecek şekilde gösterişi ve yanılsamayı sever. Aslında bu eğilim insanların yalandan hoşlanmasıyla ilgilidir. Zaten yalan her insanın hayatında az ya da çok vardır (bak. Aksöz 2023). Önemli olan şey yalan yoluyla başkalarına zarar vermemektir.

Atasözlerindeki abartmaların birçoğunda yalan vardır. Bu yalan karşımızdakinin inanmasını ve etkisöz (Illokution) doğrultusunda eylemde bulunmasını sağlamak açısından önemlidir. Abartı şişirilmezse amaca ulaşılması zor olmaz. Dolayısıyla abartırken ölçülü olmak gerekir. Günlük konuşma dilinden bir sözle yapılan abartma ile ölçünün kaçırılması daha kolay iken, atasözü metinleri dil edimine katıldığında ölçünün kaçma olasılığı ya düşer ya da kalkar. Çünkü atasözleri toplumun malı olan, toplumun kanaatini ve yaşanmışlıklarını özlü bir biçimde yansıtan sözlerdir.

Birbiriyle tamamen çelişen atasözlerinin varlığı, atasözlerinin geçerliliğini ortadan kaldırmaz ve değerini düşürmez. Zira gerçek, mutlak değildir; dilsel edimin yerine, zamanına, içinde bulunulan koşullara ve katılımcılarına göre değişebilir. Bütün atasözleri aynı anda ve aynı koşullarda ortaya çıkmış olamayacağına göre, çelişmeleri de olağandır. "İyi insan sözün üstüne gelir" ve "İti an, çomağı hazırla!" atasözlerine bu açıdan bakalım: Sevdiğimiz bir insanın adı geçtiği anda gelmesinin memnuniyet yaratması doğaldır; ancak bu anlık durum, söz konusu insanın mutlak iyi olduğu anlamına gelmez. Keza hoşlanmadığımız bir kişinin adını andığımızda belirmesi için söylenen "İti an, çomağı hazırla!" atasözü, ilgili şahsın mutlak menfi bir insan olduğunu göstermemektedir. Her iki atasözünün gerçekliği, doğruluğu ya da yanlışlığı yere, zamana, koşullara, söyleyene ve adresine bağlıdır.

Aynı atasözünde birden çok söz sanatı bulunabilir, yani bir atasözüne renk katan söz sanatları iç içedir. En çok dikkat çeken sanatlar eğretilemeler, mecazlar ve abartmalardır. Konumuz olan abartmalar açısından bakacak olursak: "Komşuluk kardeşlikten iyidir" atasözünde kardeşlik değersizleştirilirken komşuluk daha değerli bir ilişki olarak gösterilmektedir. Oysa istisnalar hariç komşuyu kardeşten daha üstün görmek normal bir durum değildir. Zaten bu tür söylemler tümüyle göreceli dir.

"Başak büyüdükçe boynunu eğer" atasözünde bilgili "insan", içi dolan "başak" benzetmesiyle gerçek anlamından başka anlamda kullanılmıştır. Keza "başak" kavramı, bilinenin dışında başka bir anlama – "insan" anlamına - gelecek biçimde metaforik / mecazî kullanılmıştır. "İnsan" yerine "başak" konulduğu için de istiareden / eğretilemeden / ödünçlemeden söz edebiliriz. Abartma sanatı bakımından baktığımızda şunu diyebiliriz: İnsanın görgüsü, bilgisi ve deneyimleri arttıkça daha alçakgönüllü olur. "Boyun eğmek" gerçekte olumsuzken, değer küçültür gibi görünen bu atasözünde bilgi ve tevazunun göstergesi olarak değerlileştirilmektedir.

KAYNAKÇA

Aksöz, M. (2017). *Biçemler ve Uygulamalı Öğretimi*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

Aksöz, M. (2022). Sözcük Yineleme Biçemlerinin Birbirinden Farkları. *Middle East Internatıonal Conference On Contemporary Scıentıfic Studıes-VII*, vol. 7, Beyrut, s. 386-393.

Aksöz, M. (2023). Söz Sanatları ve Yalan. *Schriften zur Sprache und Literatur VII*, Konya: Çizgi, s.149-162.

Aksöz, M. & Balcı, U. (2023). Türkçede Karşılığı Olmayan Biçemlerin Bazılarına İsim Önerisi. *4. Uluslararası Dicle Bilimsel Araştırmalar Ve İnovasyon Kongresi,* Diyarbakır, s. 861-871.

Argyle, M. (1987). *Körpersprache & Kommunikation,* 4. Aufl. Paderborn: Junfermannsche Verlagsbuchhandlung.

Ayaz, E. S. (2012). Türk Atasözlerinde Çelişki. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası Sosyal Bilimler Lisansüstü Öğrenci Sempozyumu 28 – 30 Nisan 2011*, s. 833 – 841.

https://www.academia.edu/38259614/T%C3%BCrk_Atas%C3%B6zlerinde_%C3%87eli%C5%9Fki (Erişim tarihi: 31.01.2023).

Balcı, T. (2023). Sprechakte und Werte-Erziehung im Fremdsprachenunterricht. *Schriften zur Sprache und Literatur VII, Konya*: Çizgi, s. 31-40. https://www.cizgikitabevi.com/kitap/1681-schriften-zur-sprache-und-literatur-vii (Erişim tarihi: 31.7.2023).

Balcı, T. & Balcı, H. & Arısoy, H. (2017). Türkische und deutsche Werbung für Parfüm und Kosmetik. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Journal of Çukurova University Institute of Social Sciences),* 26 (1) s.115-130.

Bußmann, H. (2008). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 4. Auflage. Stuttgart: A. Kröner.

Çelik, G. (2017). Varoluş Felsefeleri, Varoluşçu Terapi e Sosyal Hizmet. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (3), s. 417-439 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/452678. (Erişim tarihi: 31.01.2023).

Çotuksöken, Y. (1992). *Dil ve Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Cem.

Demir T. (2018). Türk Atasözlerinin Türkiye'deki Bilimsel Etik Eksikliğindeki Yeri. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, Yaz (4), 59 -71. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/635671 (Erişim tarihi: 15.08.2023).

Glück, H. (2010). *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart – Weimar: J. B. Metzler.

Karaalioğlu, S. K. (1975). *Edebiyat Terimleri Kılavuzu*. İstanbul: İnkılap ve Aka.

Karaman, F. (2014). Sözde Boş Sözlerin Edim dilbilimsel Yanı. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 12, s. 57-65.

Karaman, F. (2021). Almanca Öğretmeni Adaylarının Dilin Felsefesi ve Doğasına İlişkin Görüşleri. *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış V,* (Ed. Hasan Yılmaz, Erdinç Yücel, Mustafa Serkan Öztürk), Konya: Çizgi, s.53-61.

Mieder, W. (1992). Atasözü Milli Karakteri Yansıtır mı? Çev. Ali Osman Öztürk. *Milli Folklor,* Sayı: 15, Güz, 14-15.

Özkırımlı, A. (1991). *Açıklamalı Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Altın Kitaplar Matbaası.

Öztürk, A. O. & Kızılkaya, İ. Y. (2023): Modern Bir Nasrettin Hoca: Bir Eğitimci Olarak Prof. Dr. Wilfried Buch. *Proceedings Book. Ege 10th International Conference on Social Sciences,* 22-24 Aralık 2023, Ed. by Prof. Dr. Dwi Solisworo, Cilt 2; İzmir: Academy Global Publishing House, 1611-1624.

Püsküllüoğlu, A. (1996. *Edebiyat Sözlüğü*. İstanbul: Özgür.

Sağaltıcı, N. (2009). *Söz Sanatları*. Adana: Akrem Ofset.

Röhrich, L. (1996). Modern Dilde Kullanılan Atasözlerinin Biyolojisi. Çev. Ali Osman Öztürk / Ali Baykan. *Milli Folklor,* Sayı: 31-32, Güz, 152-159.

Yaprak, A. (2021). Türkçe ve Almanca Atasözlerinde Aile ve Akrabalık İlişkilerinin Kültürdilbilim Açısından İncelenmesi. *Kamu Yönetimi Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi Institute of Public ute Administration Journal of Social Sciences,* Güz/Eylül 2021 (1). https://www.researchgate.net/publication/361703292_Turkce_ve_Almanca_Atasozlerinde_Aile_ve_Akrabalik_Iliskilerinin_Kulturdilbilim_Acisindan_Incelenmesi (Erişim tarihi: 31.01.2023).

Yurtbaşı, M. (1994). *Türkisches Sprichwörterlexikon*. 2. Auflage. Ankara: Özdemir.

Zengin, D. (2006). *Almancaya Çevrilen Türk Masallarında Çeviri Sorunları*. Ankara: TDK.

FERİT EDGÜ'NÜN "İŞTE DENİZ, MARİA" KİTABININ BİÇEM ÇÖZÜMLEMESİ. "ÇOK KISA ÖYKÜLER: ŞAŞILACAK BİR ŞEY"

Prof. Dr. Munise AKSÖZ
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
muniseaksoz@hotmail.com

1. GİRİŞ

Ferit Edgü'nün 1992'da Yapı Kredi Yayınları'ndan çıkan "İşte Deniz Maria" adlı öykü kitabının II. kısmını oluşturan "Çok Kısa Öyküler 'şaşılacak bir şey'" başlığı altında bir iki paragraftan oluşan oldukça kısa öyküleri yer almaktadır. Yazar sözcük ekonomisine giderek oldukça kısa, hatta bazıları 5-6 cümleden oluşan öyküler kaleme almıştır. Kitabın bu ikinci kısmında 25 minimal öyküler bulunmaktadır. Yazar bu öykülerinde yaşama dair farklı konulara mümkün olduğu kadar en kısa şekilde değinmekte ve aslında okuru üzerinde düşünmeye sevk etmektedir.

Edgü'nün minimalist dil kullanımı, öykülerinde sade ve etkili bir dilin varlığını göstermektedir. Anlatımında gereksiz ayrıntılardan kaçınarak, okuyucuyu öykünün özüne odaklanmaya teşvik eder. Bu minimalist dil kullanımı, öykülerin etkileyici ve derin duygusal katmanlarını daha belirgin hale getirir. Ayrıca öykülerinin çoğunda, beklenmedik ve sıklıkla ironik sonlar vardır. Bu sonlar, öykülerin ana temasını vurgular ve okuyucuyu düşünmeye sevk eder. "Çok Kısa Öyküler: Şaşılacak Bir Şey"de de benzer şekilde, öykülerin sonları genellikle okuyucuyu şaşırtır ve düşündürür.

Çalışmada bu 25 çok kısa öyküye bakılarak kısa öykü özelliklerini ne kadar taşıdıkları ve yazarın en çok hangi biçemleri kullandığı ortaya çıkartılacaktır.

"Çok kısa öyküler, Şaşılacak Bir şey" kısmı altında öykü kitabında "Bir Öykü", "İçerdeki", "Yaşam Öyküsü I", "Yaşam Öyküsü II (1929-1949), "Gece Bekçisi", "Rastlantı", "Keşke", "Kısa", "Yılan", "Şaşılacak Bir Şey", "Üç Sözcük / Tek Kurşun", "Öç", "Yanlışlık", "Sevdiğini Söylesene", "Hayalhane", "Yolda", "Dağılma", "Görünüş", "Roman", "Eşik", "Elma", "İtiraf", "Sikke", "Dostluk", "Giderayak", adlı öyküler bulunmaktadır.

Ferit Edgü'nün "İşte Deniz, Maria" kitabının "Çok Kısa Öyküler: Şaşılacak Bir Şey" bölümü, yazarın biçemine özgü özellikleri barındırır. Minimalist dil, ironik sonlar, sembolik anlatım, karşıtlıkların incelenmesi ve karakter odaklı anlatım, Edgü'nün öykülerinin genel biçem özelliklerini oluşturur. Bu özellikler, okuyucunun derinlikli ve etkileyici bir okuma deneyimi yaşamasını sağlar.

Çalışma için Ferid Edgü'nün yazdığı bu minimalist öykülerin seçilmesinin nedenlerinden biri, bu kadar kısa oluşturulmuş öykülerde hangi biçemleri daha çok kullandığını ortaya çıkartmak ve bu kadar kısa olan öykülerde 'kısa öykü' özelliklerini ne kadar kullanabildiği, hangi özelliklerin daha sıklıkla görüldüğünü tespit etmektir.

Bu özelliklerin ortaya çıkartılabilmesi için çalışmanın başında ilk önce kısa öykü özelliklerine değinilecek ve minimal öyküler üzerinde yapılan incelemede hem hangi öykü özelliklerinin bulunduğu vurgulanacak hem de hangi biçemlerin görüldüğü ortaya konacaktır.

2. KISA ÖYKÜLERİN ÖZELLİKLERİ[1]

Kısa öykülerde ele alınan konular, genelde, toplumda yaşanmış olan bir durumun verdiği rahatsızlığı dile getirmek, vicdanen duyulan rahatsızlığı ortaya koymak ve okuyanı düşünmeye sevk etmektir.

Kısa öykülerde bulunan kişi sayısı ikiyi, üçü geçmez. Genelde tek kişi vardır. Sıradan insanların zayıflıkları, üzüntüleri, sevinçleri ele alınır ve onlara karakteristik bir özellik yüklenir. Bu, görünüşte ya da davranışta olabilir. Bu şekilde biçimlendirilmiş olan kişileri tasvir etmeye gerek kalmaz. Çünkü onlara verilen özelliklerle, onların kişilikleri ve duyguları ortaya çıkar. Kısaca, kişilere verilen küçük özelliklerle, onların hislerini ve düşüncelerini ifade etmeye gerek kalmaz. Kısa öykülerde, o zamana kadar normal giden insan hayatının, beklenmedik bir durumu, bir bunalım anı sergilenir. Kişi, olağan

[1] Bak. ayrıca Kusenberg 2004: 42-44.

hayatını yaşarken, hayatını kesintiye uğratacak bir durum, bir olay, siyasal bir etki vb. meydana gelmektedir. Kişi, bunu algılamak ve buna tepki vermek zorundadır; ancak tepkinin yol açtıklarına kısa öykü değinmez. İnsanın iç dünyasındaki devinimler, uzun uzun anlatılmadan, aktarılır. Buna karşın insanlar arasındaki ilişkiler ele alınır ve toplum eleştirilir (Doderer 1953; Nentwig 1990). Genelde yalnızlaştırılmış, toplumdan yalıtılmış bir ben ve onun karşısında yer alan, en çok, iki kişi anlatıda karşılıklı yer almaktadır. Bunlar arasında sözü edilen bir insan, nesne, hayvan vs. bulunur ve bunlarla ilgili tartışılır (Heinrich 2010; Rohner 1976; Suzan, 2024; Balcı, Kılınç ve Marangoz, 2018).Kısa öyküde mekân, çok önemli değildir. Mekânın ele alınışı, öyküdeki işlevine göre değişmektedir. Genelde, kısa öyküde, anlatının başında bir sözcük ile mekân belirtilmektedir. Tek bir olayla, tek bir ruhsal durum ya da düşün anlatıldığı için, mekân değişimi görülmez. Ancak, başka yerlere ilişkin çağrışımlar anılarla, rüyalarla yapılabilir. Mekân, olayın arka planın oluşturmaktadır (Marx 1985).

Ele alınan sorunların çözümü sunulmasa da, kısa öykü, düşünmeye sevk ederek, okurun çözüm bulmasını ister ve dünyanın daha iyi olabileceğini sezinletir.

Bütün ayrıntılar ve incelikler önemlidir. Kısa öykü de gereksiz bir şey kullanılmaz. Öykünün başlığı işlenen konuyla ilintilidir ve okuyucuya, konuyla ilgili ipucu verir. Kısa öykünün başlıklarını dört ana grupta toplamak mümkündür. 1. Nesnenin başlık olarak kullanılması. 2. Olay başlığı. 3. Kişi başlığı. 4. Olay örgüsü başlığı.

Öykünün başlangıcı, kısa öyküde çok önemlidir. Çünkü hemen girişte, öykünün gerilimi başlar. Bu nedenle, okurun ilgisini, hemen girişte çekmek önemlidir. Okuru olayın içine çekmesi gerekir. İlk cümle, olayın ortasına götürür okuru. Bunun dışında, kısa öyküde anlatıcı da çok önemlidir. Anlatıcı, bir sorunu ortaya koyar ve bu soruna bağlı soruları cevaplamadan, okura iletir. Anlatıcı, tarafsız ya da kişisel olabilir. Anlatıdaki bir kişi ile özdeşleşebilir ya da dışta kalabilir. Anlatıcı, verdiği eksik bilgilerle ya da anlatıya ters biçimlerle, (alıntı, tartışma, tutanak gibi) okurun tepkisini kışkırtır, düşünmeye sevk eder. Bunlar, kısa öykünün kullandığı biçimlerdir. Ancak en çok kullanılan bilgiyi eksik verme aracıdır. Ayrıca, kısa öyküde, geriye dönüş tekniği de kullanılmaktadır (Nayhauss 1977; Reallexikon der Deutschen Literaturgeschichte 1958: B1.)

Kısa öykünün dili basit, gerçekçi, günlük ve alışılagelmiş bir dildir. Kısaltılmış cümleler, konuşmalar, iç söylengeler görülebilmektedir.

Kısa öykünün temel özelliği adından da anlaşılacağı gibi kısalığıdır. Kısa öykünün başı ve sonu açıktır. Okur başlıkla ya da ilk cümle ile hemen olayın içine girer. Olayın gerilimi son cümleye kadar sürer. Ancak, sorun çözülmez, açık bırakılır ve okura, çaresizlik, güvensizlik iletilir. Böylece okuru düşünmeye yönlendirir. Gerilimin doruk noktası sona çok yakın olmalıdır. Gerekirse öykünün sonu da, gerilimin doruk noktası olabilir (Donnerberg 1973: 78-91)

Tablo 1: Kısa Öykünün Özellikleri

Kısa Öykü	Özellikleri
Kişi	2-3 kişiden oluşur Kişi önemli Kişinin iç dünyası yansıtılır
Olay	Günlük hayattaki sorunlar Başı açık Sonu açık Zaman verilmez Mekân verilmez Mekân değişmez Yaşamın içinden yer alan bir olay, bir an anlatılır
Olay Örgüsü	Yaşamın içinden bir kesit sunulur Hızlı giriş Hızlı ilerleyiş Doruk noktası bulunur Tek bir olay Gereksiz ayrıntı yoktur

İşlev	Düşünmeye sevk etmek
Biçim	Günlük dil Yalın anlatım Düz yazı Kısa

Bir genel bakış açısı oluşturması açısından kısa öykünün özellikleri tablo şeklinde verilmiştir. Bu aşamadan sonra irdelenen minimal öykülerde hangi kısa öykü özelliklerine rastlandığını kısaca belirtmek yerinde olacaktır.

3. ÖYKÜLERDE YER ALAN KISA ÖYKÜ ÖZELLİKLERİ

Ferid Edgü'nün "İşte Deniz, Maria" adlı öykü kitabında "II. Çok Kısa Öyküler: Şaşılacak Bir Şey" ara başlığı altında 25 tane çok kısa öykü yer almaktadır. Bu öyküler "Bir Öykü", "İçerdeki",3."Yaşam Öyküsü I", "Yaşam Öyküsü II (1929-1949), "Gece Bekçisi", "Rastlantı", "Keşke", "Kısa", "Yılan", "Şaşılacak Bir Şey", "Üç Sözcük/Tek Kurşun", "Öç", "Yanlışlık", "Sevdiğini Söylesene", "Hayalhane", "Yolda", "Dağılma", "Görünüş", "Roman", "Eşik", "Elma", "İtiraf", "Sikke", "Dostluk", "Giderayak"tır.

İrdelenen öykülerin ortak olarak bulundurdukları kısa öykü özellikleri:

- başının ve sonun açık olması,
- kişi sayısının az olması,
- iç dünyanın yansıtılması,
- insan yaşamından bir kesiti sunması,
- zaman ve mekânın yer almaması,
- düşünmeye sevk etmesi,
- gereksiz ayrıntının olmaması,
- diyalogların ve monologların bulunması,
- anlatıcının yer alması,
- hızlı ilerlemesi,
- gereksiz ayrıntının yer almaması,
- yaşamın içinden bir kesit sunulması,
- tek bir olayın yer alması,
- Verilen başlığın içerikle uyumlu olması,
- düz yazı olması,
- kısa olması,
- yalın anlatım,
- günlük dil kullanımıdır.

Şunu belirtmek gerekir ki yukarda öykülerde bulunan kısa öykü özellikleri sıralanırken diyalog ve monolog özelliğini ayrı tutmak gerekir. Çünkü bazı öyküler sadece diyalog, bazıları sadece monolog bazıları ise ikisini de barındırmaktadır. Ancak diğer özellikleri tüm irdelenen öykülerde görmek olasıdır.

4. FERİD EDGÜ'NÜN İRDELENEN ÖYKÜLERİNDE YER ALAN BİÇEMLER

Ferid Edgü'nün irdelenen öykülerinde birçok biçem yer almaktadır. Yapılan incelemede önce görülen biçemlerle ilgili kısa ve genel bir bilgi verilecek, daha sonra ise öykülerden alıntı yapılarak irdelenen biçem ortaya konulacaktır. İncelenen 25 çok kısa öyküde, Balcı'da (2020, 2021, 2024) ve Balcı ve Darancık'ta (2017) işaret edilen "eksiltili cümle" (Ellipse), "yarım cümle" (Anakoluth, "kesinti/yarıda

kesme" (Aposipese), "bağlaçsız yineleme" (Asyndeton), "tek bağlaçlı yineleme" (Syndeton), "iki basamaklı yineleme" (Dikolon), "üç basamaklı yineleme" (Trikolon), "aralıklı yineleme" (Epanalepsis), "önyineleme" (Anapher) "artyineleme" (Epipher), "çok ekli yineleme" (Polyptoton), "retorik soru" (rethorische Frage), "benzetme" (Vergleich), "farklı-türle benzetme" (Heterogener Vergleich), "ünsüz ses yineleme" (Alliteration), "yükselen derecelendirme" (klimax) "çapraz yineleme" (Chaismus), "ikileme" (Geminatio), "sözcük toplama" (Akkumulation), "ses yansımaları" (Onomatopoesie) ve "ünlem sesleri/seslenim (Interiectio) gibi biçemlerin kullanıldığı görülmektedir.

Edgü'nün "Bir Öykü" adlı kısa öyküsü diyalog üzerine kurulmuştur ve özellikle yarım bırakılmış, yani eksilti biçemi çok yer almaktadır. Eksilti biçem olarak adlandırılan bu biçem Yunanca kökenli "Ellipse" sözcüğünden gelmekte ve "eksik, eksiklik, kusur, noksanlık" gibi anlamlara gelmektedir (Habsicht ve Lange 1995: C.3: 50; Grützmacher 1987: 16) Eksilti biçemi aslında daha çok dilbilimi alanında ele alınan bir yapıdır ve dilbilgisel olarak bir cümlenin tamamlanmamış olduğunu göstermektedir. Kısaca yarıda kesilen, dilbilgisel olarak eksik olan bütün cümleler eksilti biçemine girmektedir (Aksöz 2023: 278-290).

"Bir Öykü

-Bana unuttuğun bir öykünü anlatsana?

[…]

Çok güzel bir kızdı. Hem sağır, hem dilsiz.

[…]

-Umutlu bir öykü…

-Sonra onu yeniden kollarımın arasına aldım.

-Trajik bir öykü…

-Ve boğazını sıkmaya başladım.

-Sessiz bir öykü…

-Sesi çıkmıyordu.

-Gerçekçi bir öykü

Çığlık atarak uyandım." (Bir Öykü, 41)

Yukardaki öyküde görüldüğü gibi oldukça çok eksilti biçemi kullanılmıştır. Daha öne de vurgulandığı gibi dilbilgisel açıdan eksiktir. "Yaşam öyküsü II" ve "Roman" öykülerinde de eksilti biçemi görülmektedir.

"Ve doğudan batıya değil de, doğudan batıya, batından doğuya; güneyden kuzeye, kuzeyden güneye, güneybatıdan kuzeydoğuya…" (Yaşam Öyküsü II, 44)

"Ah, hiç sanmıyorum

-Örneğin, kocası ölmüş, iki çocuğu ile kalmış bir kadın…

-Lütfen devam etmeyin.

-Fakat o sırada annesi dışarda…" (Roman, 59)

Bunun dışında yarım cümle (Anakoluth) ve kesinti/yarıda kesme (Aposiopese) biçemleri de bu yapıdan dolayı görülmektedir.

Yarım cümle (Anakoluth) bir cümlenin başının oluşturulup sonunun tamamlanmamasıdır. Cümlenin olağan sözcük akışı bulunmamaktadır ve genelde konuşma dilinde çok yaygın olarak görülmektedir. "Anakoluth" sözcüğü Yunanca kökenlidir ve "ardından gelen olmayan, takip edilmeyen ya da takipsiz anlamlarını taşımaktadır. Bu biçem içerikten çok görselliği temsil etmektedir. Biçem genelde bir konuşma esnasında toplumsal ya da duygusal bir konuşmayı öne çıkarmak, vurgulamak için bilinçli olarak kullanılan bir söz sanatıdır. Yarım cümle ile kesinti/ yarıda kesme (Aposiopese) sözcükleri eş

anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bu sözcük de Yunancadan gelmekte ve "yarıda kesmek", "susmak" anlamlarını taşımaktadır. Okur eksik bırakılan cümleyi kendisi tamamlamak zorundadır (Aksöz 2023: 2278-290; Glück 1993: 36-37). Yukarıda verilen örneklerde (Bir Öykü, 41; Yaşam öyküsü II, 44; Roman, 59) bu üç biçem görülmektedir.

Bunun dışında "Bir Öykü", "Yaşam Öyküsü I", "Yaşam Öyküsü II" adlı öykülerde bağlaçsız yineleme biçemine de rastlanmıştır.

Bağlaçsız yineleme "Asyndeton" Yunanca kökenlidir ve "bağlantısızlık" anlamına gelmektedir. Sözcüklerin, sözcük öbeklerinin ya da cümlelerin bir bağlaç olmaksızın arka arkaya sıralanmasıdır. Bu sıralama yapılırken de araya virgül konulur. Bilinçli kullanılan bir biçemdir. Sözcükler sıralanırken mantıklı bir düzene koyulmak zorunda değildir (Habsicht ve Lange 1995: B1, 205), çünkü burada amaç bir durumun içsel heyecanını, bir olayın acelesini, coşkusunu ifade etmektir.

Edgü'nün "Bir Öykü", "Yaşam Öyküsü II", "Yılan", "Dostluk", "Rastlantı" öykülerinde bağlaçsız yineleme biçemi görülmektedir.

"Hem sağır, hem dilsiz". (Bir Öykü, 41)

"Susma, anlat, ama uzun olmasın, dedim." (Yaşam Öyküsü I, 43)

"Ve doğudan batıya değil de, doğudan batıya, batıdan doğuya; güneyden kuzeye, kuzeyden güneye, güneybatıdan kuzeydoğuya…"(Yaşam Öyküsü II, 44)

"Hatırlarım, güzel, güneşli bir gündü". (Yılan, 49)

"Öyleyse, bu karanlık, güç günümde bana dostluğunu göster, dedim." (Dostluk, 64)

"Erkek kulağı, çakıllara çarpan küçük kırılgan dalgalarda, duymadı üşüyorum sözcüğünü." (Rastlantı, 46)

Örneklerde görüldüğü gibi yazar, oluşturduğu cümlede sadece virgül kullanarak ifadesini oluşturmuş ve bağlaç kullanmamıştır.

Bunun dışında Edgü'nün "tek bağlaçlı biçemi" (Syndeton) de kimi öyküsünde kullandığı ortadadır. Tek bağlaçlı yineleme "Syndeton" sözcüğü de Yunancadan gelmekte ve "birbirine bağlanmış" anlamındadır. İki sözcüğün ya da sözcük öbeğinin tek bir bağlaçla birbirine bağlanmasıdır. Bu biçem aslında günlük yazılarda, hatta konuşma dilinde de çok kullanılmaktadır. Genelde birkaç sözcük sıralandıktan sonra en son sözcükten önce ifade edilenin son bulduğunu belirtmek için araya "ve" bağlacı yazılarak bu vurgulanmaktadır (Aksöz 2017:126).

Edgü'nün "Üç Sözcük/Tek Kurşun", "Şaşılacak Bir Şey", "Sevdiğini Söylesene" "Sikke" öykülerinde bu biçem görülmektedir.

"Ondan söylemek istediğini, doğrudan, açıkça ve iki sözcükle söylemesini istedim." (Üç Sözcük/Tek Kurşun, 51)

"O güne değin böylesine yeşil ve çok sesli bir roman okumamıştım." (Şaşılacak Bir Şey, 50)

"-Ellerinden tutarak. Sımsıcak ellerinden, sıkıca tutarak ve kulağına vakit geldi, hadi bakalım diyerek." (Sevdiğini Söylesene, 54)

"Sular akıyordu ve para orada parlıyordu" dedi. (Sikke 63)

Yukarda verilen örneklerin hepsinde bir sıralama yapılırken tek bir bağlaç kullanılmıştır.

Bağlaçsız ve tek bağlaçlı biçemlerin kullanıldığı yerde elbette bir sıralama olması söz konusudur. Böylelikle de iki basamaklı yineleme (Dikolon) de öykülerde yerini almıştır. İki basamaklı biçem Yunanca "Dikolon" sözcüğünden gelmektedir. "iki" anlamına gelen "di" ve "halka", "sıra" ya da "üye" anlamına gelen "kolon" sözcüklerinden oluşturulmuştur. Kısaca, "Dikolon", "iki basamaktan oluşan ifade" anlamındadır(Habsicht ve Lange 1995: B2., 367). Yukarda verilen örneklerde virgülle ya da "ve" bağlacı ile ayrılan ikili bir sıralama görülmektedir.

Bir Öykü"deki "hem sağır, hem dilsiz." (41) ve Yaşam Öyküsü I'deki "Susma, anlat, ama uzun olmasın, dedim." (43) ifadelerinde, ayrıca Şaşılacak Bir Şey'deki "O güne değin böylesine yeşil ve çok sesli bir

roman okumamıştım.” (50), Dağılma’daki “Çingene çalıyor, Kürt oynuyordu.” (57), Dostluk’daki “Herşey bir yana, dostluk bir yana, dedi. Öyleyse, bu karanlık, güç günümde bana dostluğunu göster, dedim.” (64) öykülerinde de iki basamaklı yineleme (Dikolon) bulunmaktadır.

Edgü’nün “Sevdiğini Söylesene” adlı öyküsünde ise üç basamaklı yineleme (Trikolon) biçemine rastlanılmıştır.

Üç Basamaklı Biçem Yunanca “Trikolon” sözcüğünden türetilmiştir. Bilindiği gibi “tri” “üç” anlamına gelmekte “kolon” ise “halka”, “sıra” ya da “üye” anlamındadır. Kısaca, anlamı “üç basamaktan oluşan ifade”dir. Bu ifade üç sözcük ya da üç cümle öbeği içermektedir. Üç basamağın arka arkaya sıralanışı ifadeye bir hareketlilik, derinlik ve görsellik sağlamaktadır. Üç basamaklı biçem ile birlikte aslında genelde yükselen derecelendirmede kullanılmaktadır. Bu iki biçemin birlikte kullanılması özellikle ifadeye tamamlanmış, bitirilmiş etkisi vermektedir. Bu biçem türü özellikle reklam sloganlarında çok kullanılmaktadır. Edebiyat türlerinde en çok üç basamaklı biçemin kullanımı görülmektedir (Habsicht ve Lange 1995: B8, 120).

“-Ellerinden tutarak. Sımsıcak ellerinden, sıkıca tutarak ve kulağına vakit geldi, hadi bakalım diyerek.” (Sevdiğini Söylesene, 54)

Bu örnekte üçlü bir yineleme söz konusudur. En sonda yer alan sıralamada tek bağlaçlı yineleme kullanılarak bitirilmiştir.

Bunun dışında “Bir Öykü”, “Görünüş” ve “Yolda” adlı öykülerinde aralıklı yineleme biçemi görülmüştür.

Aralıklı yineleme ise tek bir sözcüğün ya da sözcük öbeğinin tekrarlanmasıdır. Yunanca “Epanalepsis” sözcüğünden gelmekte ve “geri alma”, “yenilenme”, “yeniden üstlenme” anlamlarını taşımaktadır. Aralıklı yineleme dizenin ya da cümlenin sonunda da olabilir (Schweikle ve Schweikle 1990: 127).

“Hem sağır, hem dilsiz” (Bir Öykü, 41)

“Ama bu yol hangi yol ve beni nereye götürecek, bilmiyorum.” (Yolda, 56)

“Güleç yüzü daha da güleçleşti” (Görünüş, 58)

Örneklerde de görüldüğü gibi “Bir Öykü”de “hem” sözcüğü, “Yol” öyküsünde “yol” sözcüğü, “Görünüş” öyküsünde ise “güleç” sözcükleri araya başka sözcük eklenerek iki defa kullanılmıştır.

Edgü’nün “İçerdeki” ve “Kısa” adlı öykülerinde ise önyineleme biçemi yer almaktadır. Önyineleme Yunanca “anaphora” sözcüğünden gelmekte ve “yenilenme”, “yeniden başlama”, “yeniden üstlenme”, “geri alma”, “geri bildirim”, “geriye bağlamak” anlamlarını içermektedir. Cümle ya da dize “başında” bulunan sözcüklerin ya da sözcük öbeklerinin “yeni” cümlenin ya da dizenin “başında” tekrarlanmasına denir. Önyineleme en basit, en eski, en çok kullanılan biçem türlerinden biridir. Bu biçem türünün işlevi söylenenin etkisini yükseltmek, anlatımı ve ses güzelliğini güçlendirmek içindir. Önyineleme daha çok şiirlerde kullanılmakta ve düşünsel yapının, ritmin düzenlenmesini sağlamaktadır. Düz yazıda yapılan Önyinelemeler ise normalde kısaltılan ifadelerin, ifade edilmesi ve birbiriyle bağlantılanması içindir. (Harjung, 2000: 65-66)

“Kapıyı siz mi çaldınız?

Kapıyı çalmadıysanız, burada kapının önünde ne işiniz var?

Beni mi istiyorsunuz?

Ama ben içerdeyim. Ben dışarı çıkamam.

İstesem de çıkamam ben.

Bana izin yok.” (İçerdeki, 42)

“Biz burada oturuyoruz, dedi genç kız genç erkeğe.

Biz de burada oturuyoruz, dedi genç erkek, genç kıza.” (Kısa, 48)

Örnekte görüldüğü gibi “kapıyı” ve “biz” sözcükleri iki cümlenin başında yinelenmiştir.

Önyinelemenin tersi olan artyineleme (epipher) biçemine ise sadece "Dostluk" öyküsünde rastlanılmıştır. Artyineleme Yunanca "Epiphora" sözcüğünden gelmekte ve "ek", "ilave", "buraya getirmek", "arkasına ek yapmak" anlamına gelmektedir. Cümle ya da dize sonunda bulunan sözcüklerin ya da sözcük öbeklerinin yeni cümlenin ya da dizenin sonunda tekrarlanmasına denir. Bütün edebi türlerde görülebilmektedir. Artyineleme ile cümle ya da dize sonunda yapılan bu tekrarlar anlamı pekiştirmek ve vurgulamak için kullanılmaktadır (Harjung, 2000: 177-179, Aksöz 2017:116-117). Artyineleme, Önyineleme kadar çok kullanılmamaktadır.

"Her şey bir yana, dostluk bir yana" (Dostluk, 64)

Örnekte de görüldüğü gibi "bir yana" ifadesi ile artyineleme yapılmaktadır.

Bunun dışında "çok ekli yinelemede" (Polyptoton) "İçerdeki" ve "Yaşam Öyküsü II" öykülerinde birkaç yerde görülmektedir. Çok ekli yineleme, yani "Polyptoton" biçemi Yunanca "çok" anlamına gelen "polys" ile "hal", "durum" anlamına gelen "ptosis"den oluşmaktadır. Bütün edebi türlerde görülebilen bir biçem türüdür. Bu yineleme biçemi aynı sözcüğün değişik çekim ekleri alarak tekrarlanmasıdır. Sözcüğün kökeni aynı kalmakta ama sözcüğe eklenen ekler değişmektedir (Habsicht ve Lange 1995: 288).

"Kapıyı siz mi çaldınız?

Kapıyı çalmadıysanız, burada kapının önünde ne işiniz var?

Beni mi istiyorsunuz?

Ama ben içerdeyim. Ben dışarı çıkamam.

İstesem de çıkamam ben.

Bana izin yok." (İçerdeki, 42)

Yukarda verilen örnekte de görüldüğü gibi "kapı" sözcüğü "kapıyı", "kapının", "çalmak" sözcüğü ise "çaldınız", "çalmadıysanız" şeklinde farklı çekim ekleri ile kullanılmıştır.

"Yaşam Öyküsü II" adlı öyküde de çok ekli yineleme görülmektedir.

"Ve doğudan batıya değil de, doğudan batıya, batından doğuya; güneyden kuzeye, kuzeyden güneye, güneybatıdan kuzeydoğuya…" (Yaşam Öyküsü II, 44)

Örnekte görüldüğü gibi doğu, batı, güney, kuzey sözcükleri farklı çekim ekleri ile kullanılmıştır. "Görünüş" adlı öyküde de "güleç" ve "mutlu" sözcükleri farklı eklerle kullanılmıştır.

"- Güleç yüzü daha da güleçleşti

- Ben mi? Mutlu mu? Dedi.
- Evet, dedim. Mutluluğunuz yüzünüzden okunuyor." (Görünüş, 58)

Ayrıca "İçerdeki" ve "Gece Bekçisi" adlı öykülerde retorik soru biçemine de rastlanılmıştır. Retorik sorular normal soru şeklinden farklı değildir. Ancak bu sorular görünüşte sorudur ve karşı taraftan cevap beklenmez. Retorik soru yönlendiren kişi karşı tarafı etkilemeye, yönlendirmeye çalışmaktadır. Öyküde geçen soru cümlelerine aslında bir cevap beklenmemektedir. Konuşan daha çok kendi ile konuşup yönlendirme yapmaktadır (Harjung 2000: 388).

"Kapıyı siz mi çaldınız?

Kapıyı çalmadıysanız, burada kapının önünde ne işiniz var?

Beni mi istiyorsunuz?" (İçerdeki 42)

Bu biçem "Gece Bekçisi" öyküsünde de bir farkla görülmektedir. Öyküde oluşturulan sözde soru cümlelerinin sonuna soru işareti konmamıştır.

"Bu bir çağrı mıydı, yoksa bir acıma duygusu mu, çıkaramadım" (45)

Her iki öyküde sorulan sorulara cevap beklenmemekte daha çok düşünmeye sevk etmektedir.

Bunların dışında “Yaşam Öyküsü I” ve “Şaşılacak Bir Şey” adlı öykülerde görülen başka bir biçem ise benzetme biçemidir.

Benzetme „iki veya ikiden fazla herhangi bir şeyin birbiriyle karşılaştırılmasına“ denir, ancak bunların en az bir benzer özelliği ortaktır. Genelde “gibi” ve “kadar” sözcükleri araya konularak yapılmaktadır. Benzetmenin iki üst çeşidi vardır. 1.türdeş benzetme (homogener Vergleich), 2. farklı-türle benzetme (heterogener Vergleich) (Aksöz 2017: 155-156).

Öykülerde görülen farklı-türle benzetme şeklidir. Farklı-türle benzetmede benzeyen ile benzetilen farklı türlere aittirler, farklı alandan gelmektedirler. Farklı türler arasında karşılaştırma yapılması dilsel bir resmi ortaya koymaktadır, kısaca bir görsellik oluşturulmaktadır. Edebiyatta yapılan benzetmelerin çoğunluğu insan ve hayvanların, doğadaki nesnelerin ahlaki değerlerle, insanları ahlaki değerlerle, doğa nesnelerinin sanat nesneleriyle karşılaştırılmasıdır. (Aksöz 2017: 155-156):

“yağmurdan çıkmış bir sıçan gibiydi” (Yaşam Öyküsü I, 43).

Örnek cümlede görüldüğü üzere kişi sıçana benzetilmektedir.

“Daha doğrusu, tüm kahramanların Sarı, Beyaz, Kara, Kırmızı, Mor, Yeşil, Turuncu gibi adları olduğu ve bu kişilerin, roman boyunca, sürekli olarak, bukalemun gibi adları değiştiği için.” (Şaşılacak Bir Şey, 50)

Örnekte anlatılan kişiler renklere ve aynı zamanda bukalemuna benzetilmektedir.

Edgü’nün “Yaşam Öyküsü II” öyküsüne bakıldığında “Ünsüz Ses Yinelemesi” (Alliteration) biçemine rastlanmaktadır.

Ünsüz ses yinelemesi, yani “Alliteration” Latince “aliteratio” sözcüğünden gelmektedir. “Ek olarak“, “ilaveten” anlamına gelen “ad” ve “harf“ anlamına gelen “litera” ya da “littera”dan oluşmaktadır. Ünsüz ses yinelemesinde çoğunlukla aynı sessiz harfin kullanımı söz konusudur. Ancak arada başka sessiz harflerle başlayan sözcükler de bulunmaktadır (Träger 1989: 21; Burdorf 1997: 30-36).

“Ve doğudan batıya değil de, doğudan batıya, batından doğuya; güneyden kuzeye, kuzeyden güneye, güneybatıdan kuzeydoğuya…” (Yaşam Öyküsü II, 44)

Alıntıya bakıldığında son bölümde “k”, “d”, “b” ve “g” harfleriyle başlayan sözcüklerin çok olduğu nerdeyse bir tekerleme şeklinde oluşturulduğu görülmektedir.

Bunların dışında “Yaşam Öyküsü II (1929-1949) “de, , yükselen derecelendirme (Klimax) görülmektedir.

“Kısa yaşadı. Çok kısa öyküler yazdı. Tümü yirmi öykü. Toplam sözcük sayısı dört yüz.”

Öyküde yer alan bu ifade de görüldüğü gibi yukarıya doğru bir artış, azdan çoğa doğru yükselme söz konusudur.

“Klimax” sözcüğü Yunanca kökenden gelmekte ve Türkçede “basamak”, “merdiven” anlamını taşımaktadır. Edebiyat türlerindeki karşılığı ise, “bir ifadenin içeriksel olarak basamak basamak arttırılmasıdır.” Genelde bu ifadeler üç sözcük ya da cümleden oluşmaktadır. Yükselen Derecelendirme önemsizden önemliye, genelden özele ya da küçükten büyüğe doğru yapılmaktadır. Kısaca, Yükselen Derecelendirme yapılırken sıralamada anlamsal olarak en güçlü, en önemli olan sonda yer alır. Böylelikle ifade güçlendirilmekte, derinleştirilmektedir (Best 1994: 283-284).

Ferid Edgü’nün en çok kullandığı biçemlerden biri ise çapraz yinelemedir (Chaismus). Yunanca kökenli olan “Chaismus” “x” harfinden türetilmiştir. Bu nedenle de işlevi çaprazlama bir durumu oluşturmasıdır ve “çaprazlama duruş”, “çaprazlama durum” anlamındadır. Çapraz yinelemede anlamsal bir zıtlık, anlamsal bir çaprazlama bulunmaktadır. İki zıt önermeyi ortaya çıkartmak için kullanılmaktadır. Aynı zamanda cümlede bulunan öğelerin bir sonraki ifade de ters şekilde sıralanması da söz konusu olabilmektedir (Wilpert 1989: 146).

Bu biçemi kullandığı öykülerinde biri ‘Yaşam Öyküsü II’dür.

“doğudan batıya,

batıdan doğuya”

güneyden kuzeye,

kuzeyden güneye” (Yaşam Öyküsü II, 44)

Örnekte görüldüğü gibi birinci sözcük ikinci kısımda ikinci sırada olmuş, ikinci sözcük ise birinci sırada yer almaktadır.

Çapraz yineleme biçeminin görüldüğü diğer bir öykü ise “Kısa” adlı öyküdür.

“Genç kız, genç erkeğe.

Genç erkek, genç kıza” (Kısa, 48)

Yine bu örnekte de sözcük sıralaması ikinci satırda birinci satırın tersinden oluşmaktadır. Çapraz yinelemenin anlamsal zıtlık olarak görüldüğü öykü ise “Şaşılacak Bir Şey” adlı öyküdür. Bu öyküde gözleri kör, kulakları sağır bir kişi roman yazmaktadır. Ancak yazdığı roman içeriksel olarak çok seslidir. (agy. 50). Bu da bir anlamsal zıtlık oluşturmaktadır. Diğer bir örnek ise “Hayalhane” adlı öyküdür.

“- Niçin kaybolmuş fotoğrafları arıyorsun. Elinde bir makinen var. Görüyorum. Yeni fotoğraflar çeksene. Hatta o kaybolan fotoğrafları.

-Ama onlar hayallerimdi.” (Hayalhane, 55)

Burada anlamsal bir zıtlık görülmektedir. Burada fotoğraflarla bir anı, bir durumu vs. yakalarsınız. Ancak hayallerinizi fotoğraflayamazsınız. Yaşanmış ve bitmiş bir olayı, durumu tekrar yaşayamaz, onları tekrar oluşturamazsınız. Oysa bu öyküde birisi bunu önermekte ve hatta hayallerini bile fotoğraflamasını istemektedir. Oysaki her iki durumda da bu yapılamaz. Yine anlamsal bir zıtlık içeren bir öyküsü ise “Yolda”dır. Öyküde figür bir yola çıkıyor ama yol bulunmamaktadır.

“Yola çıktım.

Ama çok geçmeden gördüm ki, yol yoktu. Yol silinmişti.” (Yolda, 56)

Burada da anlamsal bir zıtlık bulunmaktadır. Olmayan yola çıkmak mümkün değildir. Elbette burada farklı anlamlar bulunmaktadır.

“Görünüş” adlı öykünün tamamı ise çapraz yineleme şeklindedir.

“- Çok mutlu bir insana benziyorsunuz, dedim.

- Güleç yüzü daha da güleçleşti.
- Ben mi? Mutlu mu? diye sordu.
- -Evet, dedim. Mutluluğunuz yüzünüzden okunuyor.
- Ne garip, dedi. Annemi dün, karımı da bugün yitirdim.” (Görünüş, 58)

Figür mutlu görünse de aslında çok büyük acıları vardır. Kısaca, içeriksel, anlamsal bir zıtlık söz konusudur.

Edgü’nün “Eşik” ve “Dostluk” adlı öykülerinde de yine çapraz yineleme bulunmaktadır.

“- Ölümün eşiğinden döndüğünü söylemiştin bana.

- Evet.
- Nasıl bir ölümdü bu?
- Geleceği olmayan. Doğrusunu istersen geçmişi de olmayan. İlle de öğrenmek istiyorsan şimdisi de pek yoktu. Yalnız o vardı, ölüm. Bir de ben. Aramızda bir eşik
- -Sonra n’oldu?
- -kapıyı yüzüne çarptım. Sırası değil, dedim ona.” (Eşik, 60)

Bu öyküde ölüm ve yaşam ve aradaki ince çizgi gösterilmeye çalışılmaktadır. Anlamsal olarak ölüm ve yaşam zıttır birbirine. “Dostluk” adlı öyküde ise dost kavramına sığmayan, bir dostun yapmayacağı bir davranış sergilenmektedir:

"- Hiç duraksamadan hançeri çekip sol mememin altına sapladı. Bunu yaparken beni kucaklamayı unutmadı." (Dostluk, 64)

Öykülerde görülen bir başka biçem ise "ikileme" biçemidir. Latinceden gelen "Geminatio" sözcüğü "ikileme" anlamındadır (Pons 2003: 376). Türkçe, İkileme biçemi açısından çok zengin bir dildir. İkileme bir sözcüğün, sözcük öbeğinin arka arkaya tekrarlanmasıdır. Bu biçemde önemli olan, tekrarlanan sözcüğün arka arkaya gelmesidir (Aksöz 2017: 120).

Edgü'nün "Roman", "Giderayak" ve "Yolda" öykülerinde ikileme biçemine rastlanmıştır.

"Rica ederim, rica ederim" (Roman, 59)

"Evet, evet, dedi." (Giderayak, 65)

"O güne değin birlikte olduğumuz arkadaşlardan bir bir koptum." (Yolda, 56)

Bunun dışında Edgü'nün öykülerinde "sözcük toplama" biçemi de görülmüştür. Sözcük toplama biçemi, yani Akkumulation Latince "Accumulatio" sözcüğünden gelmekte (Pons 2003:10) ve "yığın", "toplama" anlamındadır. Bir üst kavrama ait olan alt kavramların tek tek sıralanmasıdır. Bu sıralamanın sonunda üst kavram yazılabilir veya yazılmayabilir de. Üst kavram yazılmamışsa okur bunu kendi ortaya çıkartmak zorundadır. Sözcük toplama biçemiyle üst kavramla ilgili ayrıntı verilmekte ve ifade güçlendirilmektedir. Sözcük toplama biçemi genelde bağlaçsız yineleme ve tek bağlaçlı yineleme ile yapılmaktadır (Aksöz 2017: 143).

"Şaşılacak Bir Şey" ve "Dağılma" öykülerine bakıldığında bu biçem görülmektedir.

"Daha doğrusu, tüm kahramanların Sarı, Beyaz, Kara, Kırmızı, Mor, Yeşil, Türüncu gibi adları olduğu ve bu kişilerin, roman boyunca, sürekli olarak, bukalemun gibi adları değiştiği için." (Şaşılacak Bir Şey, 50)

Yukardaki alıntıda renklerin sıralanması sözcük toplama biçemini oluşturmaktadır. Sözcük toplama biçeminde bir üst kavrama ait olan alt kavramlar sıralanmaktadır. Örnekte de görüldüğü gibi renk isimleri sıralanmış ve "renkler" üst kavramına yönlendirmektedir.

"İlkin babam öldü. Sonra, çok geçmeden evimiz yandı. İki ay sonra ben okuldan atıldım, kız kardeşim ise iğfal edildi." (Dağılma, 57)

Burada sıralanan acımasız olaylarla öykü okura üst kavram olarak felaketi çağrıştırmaktadır.

Ses yansımaları (Onomatopoesie) ve ünlem sesleri/seslenim (Interiectio) biçemleri Edgü'nün "Sevdiğini Söylesene" ve "Roman" adlı öykülerinde görülmektedir. Bilindiği gibi "Interiectio" sözcüğü Latince kökenli olup araya girme anlamını taşımaktadır. Bu seslenim sözcüklerinin gerçekte bir anlamı yoktur. Ayrıca, bu duygu yansıtan ya da ünlem sözcükleri değiştirilemez konuşmacının bir duyguyu sesle ifade etme ya da taklit etme gibi durumları yansıtmaktadır (Glück 1993: 276; Aksöz 2023). Bu sözcükler biçem olarak kullanıldığında bunlara ses yansımaları denmektedir.

Ses Yansımaları, yani "Onomatopoesie" eski Yunancada "isim" anlamına gelen "ónoma" ve "yaratma", "oluşturma", "yapma", "şiir besteleme" anlamlarına gelen "poiēsis" ya da "poiein" sözcüklerinden türetilmiştir. Kısaca, "isim vermek", "adlandırmak" anlamında kullanılmaktadır. Ses yansımaları, dilsel olmayan seslerin dil yolu ile yansıtılmasını ya da taklidini kapsamaktadır. Kısaca, "doğada yer alan seslerin" dil yoluyla yansıtılarak ya da taklit edilerek kulakta bıraktıkları ses bileşimlerinin ifadesidir. Bunlar insanların, hayvanların, kuşların, cisimlerin ve görüngülerin çıkarttıkları sesler ve gürültüler olabilir. Ses yansımaları her dilde, her kültürde farklılık göstermektedir. Bazı dillerde küçük benzerlikler olsa da genelde farklıdırlar. Bunun nedeni dillerde var olan ses birimlerinin farklı olmasıdır. Her dilde seslerin bir araya getirilişi farklı olduğundan, ses bileşenleri de dillerde aynı değildir. O nedenle o dili bilmeyen kişi ses yansımalarını anlayamaz, o sesler anlamsız kalır (Burdorf 1997: 36-37) .

"Sonrada derinden bir "Ahhh!"

Kendi "Ah"ın olsun bu." (Sevdiğini Söylesene, 54)

"Ah, sanmıyorum". (Roman, 59)

Örnekte yazar "Ah" ses yansımasını bir duyguyu ifade etmek için kullanılmıştır. Bu ses yansımasını başka bir dile çevirmek istesek, o dildeki karşılığına bakmamız gerekir. Örneğin "Ahhh" için Almancada "Auuu" kullanılmaktadır.

5. SONUÇ

Ferid Edgü'nün ele alınan 25 öyküsünde görüldüğü gibi farklı biçemlerin kullanıldığı ortaya çıkarılmıştır. Kimi zaman hiç dikkat etmeden okuyup geçtiğimiz bir sözcüğün farklı eklerle kullanımının bir biçem olduğunun ayrımına varmamaktayız. Kimi zaman art arda kullanılan ya da cümle başında ve sonunda aynı sözcüğün kullanılmasının bir biçem olduğunu bilmemekteyiz.

Biçemleri bilmek yazarın sözcüklerle nasıl oynadığını ortaya çıkarttığı gibi yazarın neye vurgu yapmak istediğine, neyi düşündürmek istediğine de yardımcı olmaktadır. Edgü'nün öykülerinde ortaya atılan ve irdelenen biçemler cümlede sıralanış şekline göre olan biçemler, sözcük yineleme biçemleri ve ses yineleme biçemleridir. Elbette anlamsal biçemler de bulunmaktadır. Çalışmada anlamsal biçemlerden sadece benzetme, farklı-türle benzetme biçemine yer verilmiştir, çünkü ortaya konması, açıklanması ve yorumlanması diğerlerine göre daha kısadır. Bunun dışında öykülerden eğretileme, dolaylama gibi biçemleri de ortaya çıkartmak olasıydı. Ancak bu anlamsal biçemlerde öykülerin içeriğini yorumlamak, yazarın ne anlatmak istediğini ve bunu nasıl anlattığını ortaya koymak gerektiğinden, çalışmanın kapsamı daha da genişleyecekti. Bu nedenle belki de ya öykü sayısını düşürmek ya da anlamsal biçemleri ayrı bir çalışmada irdeleyip yorumlamak daha yerinde olacaktır.

KAYNAKÇA

Aksöz, M. (2023). Bazı Almanca Biçem Terimlerinin Türkçe Karşılıklarına Dair. *Schriften zur Sprache und Literatur VII*. Balcı, T., Öztürk, A. O. ve Aksöz, M. (Ed.). Konya: Çizgi, s. 278-290.

Aksöz, M. (2017). *Biçemler ve Uygulamalı Öğretimi*. Konya: Çizgi.

Balcı, T. (2020). Die Wochenmarktsprache. *Schriften zur Sprache und Literatur IV*. Balcı, T., Öztürk, A. O. ve Aksöz, M. (Ed.). London: Ijopec Publicatıon, s. 45-50.

Balcı, T. (2021). Almanya'daki Türk Pazarcıların Dili ve Manipülasyon. *Schriften zur Sprache und Literatur V*. Balcı, T., Öztürk, A. O. ve Aksöz, M. (Ed.). Konya: Çizgi, s. 9-14.

Balcı, T. (2024). Olumlu ya da Olumsuz Abartma Sanatının Farklı Görünümleri. *CUDES Journal of Current Debates in Social Sciences*, cilt. 7, sayı 1, s. 146-153.

Balcı, T. ve Darancık, Y. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Facebook Ortamındaki Dil Edimleri. *Schriften zur Sprache und Literatur*. Balcı, T., Holzapfel, O. ve Serindağ, E. (Ed.). London: Ijopec Publicatıon, s. 283-296.

Balcı, U., Kılınç, A. ve Marangoz, E. S. (2018). Ömer Seyfettin ve Wolfgang Borchert örneğinde kısa öykü türünün yapısal ve içerik analizi. Dil ve Edebiyat Yazıları II, 361-375.

Best O. 1994. *Handbuch literarischer Fachbegriffe*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuchverlag GmbH.

Burdorf, D. (1997). *Einführung in die Gedichtsanalyse*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung / Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH.

Doderer, K. (1953). *Die Kurzgeschichte in Deutschland*. Wiesbaden: Metoper.

Donnerberg, J. (1973). Bevorzugte Gattungen in Kurzgeschichte, Reportage, Protokoll. *Gegenwartsliteratur*.Weiss, W., Donnenberg, J., Haslinger, A. ve Rossbach, K. (ed.). Stuttgart: W. Kohlmmer, s. 78-91.

Glück, H. (1993). *Metzler Lexikon Sprache*. Suttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH.

Habsicht, W. ve Lange, W.-D. (1995). *Der Literatur Brockhaus*. *B1*. Mannheim: Bibliographisches Institut ve F. A. Brockhaus AG.

Habsicht, W. ve Lange, W.-D. (1995). *Der Literatur Brockhaus. B2*. Mannheim: Bibliographisches Institut ve F. A. Brockhaus AG.

Habsicht, W. ve Lange, W.-D. (1995). *Der Literatur Brockhaus. B6*. Mannheim: Bibliographisches Institut ve F. A. Brockhaus AG.

Habsicht, W. ve Lange, W.-D. (1995). *Der Literatur Brockhaus. B8*. Mannheim: Bibliographisches Institut ve F. A. Brockhaus AG.

Harjung, J. D. (2000). *Lexikon der Sprachkunst. München.* C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.

Heinrich, H. (2010). *Kurzgeschichten*. Donauwörth: Auer.

Kusenberg, K. (2004). Kısa Öykü Üzerine. Çev. Ali Osman Öztürk. *Adam Öykü. İki Aylık Öykü Dergisi*, Sayı: 51, Mayıs-Haziran, 42-44.

Marx, L. (1985). *Die deutsche Kurzgeschichte*. Stuttgart: Metzlerische Verlagsbuchhandlung.

Nayhauss, H.-Chr. (1977). *Theorie der Kurzgeschichte*. Stuttgart: Philipp Reclam.

Nentwig, P. (1990). *Die moderne Kurzgeschichte im Unterricht*. Aachen-Hahn: Hahner Verlagsgesellschaft.

Pons (2003). *Wörterbuch für Schule und Studium Latein*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.

Reallexikon der Deutschen Literaturgeschichte. 1958. B.1, Walter de Gruyter ve Co, Berlin.

Rohner, L. (1976). *Theorie der Kurzgeschichte*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion.

Schweikle, G. ve Schweikle, I. (1990). *Metzler Liteartur Lexikon*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH.

Suzan, İ.. (2024). Ömer Seyfettin ve Edgar Allan Poe Kısa Öykülerinin Karşılaştırmalı Analizi. *Journal of Current Debates in Social Sciences*, 7(1), 115-126.

Träger, Cl. (1989). *Wörterbuch der Literaturwissenschaft*. Leipzig: VEB Bibliographische Institut.

Wilpert, G. (1989). Sachwörterbuch der Literatur. Stuttgart: Alfred Kröner.

ALMAN VE TÜRK ALFABESİ

Prof. Dr. Dursun ZENGİN
Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi
Dursun.Zengin@ankara.edu.tr

1. GİRİŞ

1.1. Alfabenin Geçmişi

Abece kelimesi Türkçedeki ilk üç harfin okunuşundan oluşan bir kavramdır. Benzer biçimde Fransızca kökenli *Alphabet* kelimesinden Türkçeye geçen *alfabe* sözcüğü de eski Yunancadaki ilk iki harf olan "alfa" ve "beta"nın okunuşundan gelir. (Bussmann 2002: 70) Alfabe, "bir dilin seslerini gösteren, belli bir sıraya göre dizilmiş belli sayıda harfin bütünü, yazı" olarak tanımlanır. (Türkçe Sözlük 2005: 72)

Alfabenin doğuşu yazının doğuşuyla eş zamanlıdır ve Sümerler'e yani günümüzden 5000 yıl önceye tarihlenir, yani çivi yazısına dayanır. Çivi yazısına benzer simgelerle Sümerler'i Asur, Babil, Elam, Akad, Hitit gibi birçok Mezopotamya uygarlığı izlemiş ve dillerini kâğıda, taşa, toprağa dökmüşlerdir. Çivi yazısının ardından Eski Mısır'da hiyeroglifler ortaya çıkmıştır. İlk çıkışındaki kullanım özellikleri açısından ideogramatik yazı mantığı taşımaktadır. Bu iki abece türü yanında bir de Ege Adaları kökenli, günümüzde hâlâ çözülememiş, linear A ve linear B diye birbirinin devamı iki alfabe ile Maya Uygarlığı kökenli Güney Amerika alfabeleri vardır. Modern alfabenin kökeni Fenike alfabesine dayanır. Kimi raştırmacılara göre Fenikeliler de bu yazı sistemini Mısır hiyerogliflerinden esinlenerek oluşturmuştur.(Howard, 2012: 23) Ancak Fenikelilerle birlikte tek bir harfe karşılık tek bir ses kullanma kavramı ortaya çıkmıştır. Fenike alfabesi, Fenikelilerin tüccar olmasının da yardımıyla bütün Akdeniz çevresine yayılmıştır. Arapların, Yunanların, İbranilerin ve Latinlerin alfabeleri hep Fenike alfabesinden türemiştir.

Alfabe dil ile ilgili olduğu için konu olarak dilbilimin (Alm. *Linguistik*), özel olarak da dilbilgisi (Alm. *Grammatik*), sesbilim (Alm. *Phonetik*) ve sesbilgisinin (Alm. *Phonologie*) çalışma alanına girer. Farklı dillerdeki alfabeler karşılaştırıldığında ise karşılaştırmalı dilbilim (Alm. *kontrastive Linguistik*) daha doğrusu karşılaştırmalı dilbilgisinin (Alm. *kontrastive Grammatik*) alanına girer. (Bkz. Gross 1998; Balcı 1993, 2009, 2021; Balcı 2011).

Konumuz olan Alman ve Türk alfabesi farklı iki dili ilgilendirmektedir ve her iki dilin yapısı, özellikleri, ait olduğu dil grupları, tarihi, tarihsel akış içindeki değişimi, gelişim süreci, başka dillerden ya da sosyo-kültürler özelliklerden etkilenmeleri doğal olarak birbirinden çok farklıdır. Hint-Avrupa dil ailesine ait olan ve bükümlü diller grubuna giren Almanca ile Ural-Altay dil ailesine ait olan ve eklemeli diller grubuna giren Türkçe de doğal olarak birçok yabancı dil ve kültürden etkilenmiştir. Örneğin Almanca başta Latince, Yunanca, Fransızca, İnglizce olmak üzere birçok farklı yabancı dilden etkilenirken Türkçe başta Arapça, Farsça olmak üzere İngilizce, Fransızca gibi birçok farklı dillden etkilenmiş ve bazı unsurlar almıştır. Almanca ağırlıklı olarak Batı kültürü ve Hristiyanlıktan etkilenirken Türkçe daha çok Doğu kültürü ve İslamiyetten etkilenmiştir.

2. ALMAN VE TÜRK ALFABESİ

2.1. Alman Alfabesi

Alman alfabesi Latinceden alınmıştır. Latin veya Romen harfleri, kökeni antik Roma tarafından Eski Latinceyi yazmak için kullanılan Latin alfabesine dayanan bir yazı sistemidir. Latin harfleri şu anda dünyada en yaygın kullanılan harflerdir. Almanca alfabesi yalnızca Almanya'da değil, İsviçre, Avusturya, Lüksemburg ve Lihtenştayn'da da kullanılır, ayrıca kullanıldığı başka yerler ve ülkeler de söz konusudur.

Alman alfabesi 26 harften ve ünlü incelmesi olan (Alm. Umlaut) *Ä, Ö, Ü* gibi harfler ile *ß* harfinden oluşur.

A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z, Ä, Ö, Ü, ß

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z ä, ö, ü, ß

Ne var ki birçoğu 26 harften oluştuğunu söylerken, 29 hatta 30 harften oluştuğunu söyleyenler de vardır, zira *ä, ö, ü* ve *ß* harfleri sayılmaz ise 26, sayılırsa 30, sadece *ß* harfi sayılmaz ise 29 harften oluşur. Örneğin Lihtenştayn ve İsviçre'de *ß* harfi yok, onun yerine *ss* yazılmaktadır.

Alfabeyi oluşturan büyük ve küçük harfler sırasıyla aşağıdaki gibi yazılır ve okunur. Ünlülerden sonra gelen iki nokta ünlünün uzun okunduğunu gösterir: [a: e: ı: i: o: ö: u: ü:].

Alman Alfabesi					
Harfler		**Okunuşu**	**Harfler**		**Okunuşu**
A	a	a:	N	n	en
B	b	be:	O	o	o:
C	c	tse:	P	p	pe:
D	d	de:	Q	q	ku:
E	e	e:	R	r	er
F	f	ef	S	s	es
G	g	ge:	T	t	te:
H	h	ha:	U	u	u:
I	I	i:	V	v	fau
J	j	yot	W	w	ve:
K	k	ka:	X	x	iks
L	l	el	Y	y	üpsilon
M	m	em	Z	z	tset

Ancak daha önce de belirtildiği gibi Almancada üstteki harflerin dışında *ä, ö, ü, ß* gibi harfler de mevcuttur.

Ä / ä [e:]

Ö / ö [ö:]

Ü / ü [ü:]

ß / ß [es‘tset] (Scharfes **s** olarak adlandırılan bu harf iki tane **s** harfi demettir: **ss)**

Ayrıca /ä, ö, ü/ ünlüleri aşağıdaki gibi yazılabilmektedir:

ä → ae

ö → oe

ü → ue

Almancadaki ünlü ve ünsüzler şöyledir:

Ünlü olarak */a, e, i, o, u/* yer alır ve noktalı ünlüler noktasız ünlülerin nokta almış hali gibi kabul edilir. Örneğin ı/i, o/ö, u/ü gibi. Bu nedenle bu ünlüler Türkçedeki gibi ayrı ayrı değil, bir arada verilir. Dolayısıyla 6 tane ünlü, 21 tane ünsüz yer alır.

6 ünlü : a, e, i, o, u → a, e, ı, i, o, ö, u, ü

21 ünsüz : b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, w, x, y, z ß

Ayrıca Scharfes **s** olarak adlandırılan, [es‘tset] şeklinde okunan ve iki tane **s** harfine denk gelen *ß* ünsüzü bulunur.

Ünlüler okunurken herhangi bir sorun söz konusu değil, yani her harf bir sese denk gelir ve ünlüler ses olarak aynı çıkar, sadece iki tane varmış gibi biraz uzun okunurlar:

a → aa → a: [a: e: ı: i: o: ö: u: ü:]

e → ee → e:

Almancada ayrıca iki ünlüden oluşan ve hep birlikte kullanılan ikili ünlüler (Alm. Diphthong) söz konusudur:

ai	→ [ay]	M**ai**	[m**ay**]	*mayıs*
au	→ [au]	H**aus**	[h**au**s]	*ev*
äu	→ [oy]	H**äu**ser	[h**oy**za]	*evler*
eu	→ [oy]	**Eu**ropa	[**oy**ropa]	*Avrupa*
ei	→ [ay]	m**ei**n	[m**ay**n]	*benim*
ie	→ Uzun [i]	L**ie**be	[l**i:**be]	*sevgi, aşk*

Dikkat edilirse burada da bazıları **ai**, **au** gibi yazıldığı gibi okunur, ancak bazıları **äu**, **eu**, **ei**, **ie** gibi yazıldığı gibi okunmaz.

Ünsüzlerin okunuşu ise genel olarak üç gruba ayrılır:

1. Kendisinden sonra ünlü gelenler
2. Kendisinden önce ünlü gelenler
3. Kendine özgü okunuş biçimleri olanlar

/b, c, d, g, h, p, k, t, v/ ünsüzleri okunurken ünsüzden sonra çoğunda /e/, birer tanesinde de /a/ ve /u/ getirilir ve sonu ünlü ile bittiği için ünlüler uzun okunur. /e/ ünlüsü Türkçedeki gibi açık değil, ***de**di* [d**e**di], sözcüğündeki *de* gibi biraz kapalı okunur: [be:], [se:], [de:], [ge:], [ha:], [pe:], [ku:], [te:], [ve:]

/f, l, m, n, r, s/ ünsüzleri okunurken ünsüzlerden önce /e/ ünlüsü getirilir ve bu ünlüler kısa ve Türkçe *el* sözcüğündeki /e/ gibi açık okunur: [ef], [el], [em], [en], [er], [es]

Bazı ünsüzlerin de kendine özgü okunuşları vardır: /c, j, v, x, y, z/ [se:, yot, fau, iks, üpsilon, tset]

Sonuç olarak ünsüzlerin hepsi aynı şekilde değil, aksine farklı farklı biçimlerde okunmaktdır, diğer bir anlatımla belli bir standart ve tutarlılık görülmemektedir.

Kuşkusuz ses ve harfin birbirinden farklı şeyler olduğunu belirtmekte yarar vardır. Ancak her dilde harf – ses – anlam arasında mümkün olduğu kadar güzel bir uyum olduğu söylenebilir (Bkz. Balcı 2014: 16) Almancada /s/, /c/ ve /h/ birer harftir, ancak ***Sch**ule* [**ş**u:le] (okul) sözcüğünde üç harften oluşan **sch**'nin ses olarak karşılığı bizdeki [**ş**] sesidir, yani **sch** harfleri üçü birden [**ş**] olarak okunur, diğer bir değişle üç harf bir sese denk gelir, ancak ***mit*** [mit] (ile) sözcüğünde her harf bir sese denk gelir, yani her harf için bir ses vardır. Dolayısıyla Almancada bir ses bazen bir harften bazen de birden fazla harften oluşur, yani bazen bir harf bir sese, bir ses de bir harfe, bazen de bir ses birden fazla harfe ya da birden fazla harf bir sese denk gelir. Kimi durumlarda da ünlü ya da ünsüzler farklı şekillerde okunur ya da hiç okunmaz. Söz gelimi /s/ harfi duruma göre [**s**], [**ş**] ya da [**z**] şeklinde farklı farklı okunabilmektedir. Örneğin *wa**s*** [va**s**], ***S**tadt* [**ş**tat], ***s**eit* [**z**ayt]. Ancak /h/ ünsüzü *i**h**n* [i:n] sözcüğünde hiç okunmaz. Türkçede ise genel olarak bir harf bir sese ve bir ses de bir harfe denk gelir, diğer bir anlatımla Türkçe yazıldığı gibi okunur, okunduğu gibi de yazılır, oysa durum Almancada yarı yarıyadır, yani kısmen okunur kısmen okunmaz. Bu nedenle Alman alfabesinin okumayla ilgi en önemli özelliklerinden biri de budur, yani kısmen yazıldığı gibi okunması, kısmen okunmaması, diğer bir deyişle bazen yazıldığı gibi okunur, okunduğu gibi yazılır, ancak bazen yazıldığı gibi okunmaz ya da okunduğu gibi yazılmaz. Örneğin **mit** sözcüğü yazıldığı gibi okunur, okunduğu gibi de yazılır: **mit** → [*mit*], yani her harf bir sese denk gelir, ancak *Deutsch* sözcüğü yazıldığı gibi okunmaz, okunduğu gibi de yazılmaz: *Deutsch* → [*doyç*], yani her harf bir sese denk gelmez. Dolayısıyla bazen birden fazla ünlü ya da ünsüz tek bir sese denk gelir, diğer bir anlatımla bazen bir ses birden fazla ünlü ya da ünsüzle ifade edilir. *Deu**tsch***

örneğinde görüldüğü gibi, bazen dört ünsüz /tsch/ bir ses [*ç*] çıkarılır ya da *S**aa**l* örneğindeki gibi iki ünlü /aa/ ile bir ses [*a:*] çıkarılır. Asıl sorun tam da bu noktada ortaya çıkmaktadır, zira Almancadaki harfler tek tek okunduğunda hiçbir sorun yokmuş gibi görülse de uygulamada, yani bir sözcüğü ya da metni okumada birçok sorun ortaya çıkmaktadır, çünkü harflerin okunuşlarıyla sözcüklerin ya da bir metnin okunuşu her zaman aynı şey değil, birbirine uymaz, uyuşmazlıklar söz konusudur. Örneğin *Apfel* sözcüğünü alfabeye göre [*a-pe-ef-e-el*] şeklinde okumak gerekir, oysa bu sözcük Almancada [***a**pfil*] şeklinde okunur ya da telaffuz edilir. Bununla birlikte ***A**pfel* sözcüğünde A harfi [*a*] olarak okunmaktadır ya da K → **K**urs [***k**urs*] örneğinde K ünsüzü [*k*] olarak okunur, oysa C → **C**ent [***s**ent*] örneğinde C [***s**e:*] şeklinde okunur, ancak **C**afé [**k**afe:] sözcüğünde [**k**], **C**hef [**ş**ef] sözcüğünde [**ş**], **C**ello [**ç**elo/**ş**elo] sözcüğünde ise [**ç**] ya da [**ş**] olarak, H harfi **H**aus → [**h**aus] örneğinde [**h**] olarak okunur, ancak fa**h**ren → [**fa**:rın], sechs → [ze**ks**], Sc**h**ule → [şu:le], örneklerinde hiç okunmaz, V harfi alfabede [fau] şeklinde okunur, **V**ater → [fa:ta] örneğinde [**f**] olarak ancak **V**ase → [**v**a:ze]'de ise [**v**] olarak okur, R alfabede [er] olarak okunur, Rat→ [**r**a:t] [**f**] olarak ancak abe**r** →[a:ba] örneğinde [**r**] olarak okunmaz, S alfabede [es] olarak, ancak **s**agen → [**z**a:gın] sözcüğünde [**z**], das → [**d**a**s**] sözcüğünde ise [**s**] olarak okunur. Kuşkusuz konuya ilişkin daha birçok örnek vermek mümkün, ancak verilen örnekler sz konusu durumu özetlediği kanısındayım. Buradan çıkan sonuç; Alman alfabesindeki harflerin okunuş biçimlerinin normal sözcükleri ve metinleri okumadaki okunuşlarla her zaman aynı olmadığı, bazen aynı olduğu yani örtüştüğü ancak bazen aynı olmadığı ve örtüşmediği görülür.

2.2. Türk Alfabesi

1928 yılında kabul edilen Türk alfabesi Türkçenin yazımında kullanılan Latin alfabesi temelli bir alfabedir.[1] Türk alfabesinde 8 ünlü, 21 ünsüz olmak üzere 29 harf bulunur.

A, B, C, Ç, D, E, F, G, Ğ, H, I, İ, J, K, L, M, N, O, Ö, P, R, S, Ş, T, U, Ü, V, Y, Z

a, b, c, ç, d, e, f, g, ğ, h, ı, i, j, k, l, m, n, o, ö, p, r, s, ş, t, u, ü, v, y, z

Alfabeyi oluşturan harfler sırasıyla aşağıdaki gibi yazılır ve okunur. Ünlülerden sonra gelen iki nokta ünlünün uzun okunduğunu gösterir: [a: e: ı: i: o: ö: u: ü:].

Türk Alfabesi					
Harfler		**Okunuşu**	**Harfler**		**Okunuşu**
A	a	a:	M	m	me:
B	b	be:	N	n	ne:
C	c	ce:	O	o	o:
Ç	ç	çe:	Ö	ö	ö:
D	d	de:	P	p	pe:
E	e	e:	R	r	re:
F	f	fe:	S	s	se:
G	g	ge:	Ş	ş	şe:
Ğ	ğ	yumuşak g	T	t	te:
H	h	he:	U	u	u:
I	I	ı:	Ü	ü	ü:
İ	İ	i:	V	v	ve:
J	j	je:	Y	y	ye:

[1] Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun (PDF). Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı. Erişim: 16 Şubat 2024. Ayrıca bak. Öztürk 2021: 45-58.

K L	k l	ke: le:	Z	z	ze:

Türkçedeki ünlü ve ünsüzler şöyledir:

8 ünlü : a, e, ı, i, o, ö, u, ü

21 ünsüz : b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z

Ünlüler okunurken herhangi bir sorun söz konusu değil, her harf bir sese denk gelir, sadece biraz uzun okunurlar:

a → a: [a: e: ı: i: o: ö: u: ü:]

e → e:

Ünsüzlerin tümü aynı şekilde belli bir kurala ve standarda göre okunur. Sadece yumuşak g okunamamaktadır.

b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z

[be:], [ce:], [çe:], [de:], [fe:], [ge:], [yumuşak g], [he:], [je:], [ke:], [le:], [me:], [ne:], [pe:], [re:], [se:], [şe:], [te:], [ve:], [ye:], [ze:]

Sonuç olarak ünlü ve ünsüzler alfabede belli bir kurala göre okunmaktadır ve harflerin alfabedeki okunuş biçimleri sözcük ve metinlerin okunuş biçimleriyle uyuşmaktadır, kısaca her ünlü ya da ünsüz bir sese denk gelmekte ve kural dışı bir durum söz konusu olmamaktadır. Örneğin *okul* → [okul], *özgürlük* → [özgürlük] sözcüklerinde görüldüğü gibi, okunduğu gibi yazılmakta ve yazıldığı gibi de okunmaktadır. Buradan çıkan sonuç; Türk alfabesindeki harflerin okunuş biçimlerinin normal sözcükleri ve metinleri okumadaki okunuşlarla her zaman aynı olduğu yani örtüştüğü görülür. Ancak Türkçe başta Arapça ve Farsça olmak üzere birçok yabancı dilden sözcük de aldığı için bu tür dillerden geçen kimi özel durumlar söz konusudur. Bu nedenle Türkçeye geçmiş bazı yabancı sözcüklerde kimi ünlü ve ünsüzler biraz farklı okunur. Örneğin inceltme işareti bunlardan biridir ve yabacı kökenli özellikle de Arapça ve Farsçadan Türkçeye geçmiş sözcüklerde "a, u, ı" gibi ünlülerin üzerinde ince okunuşu ya da uzunluğu göstermek için inceltme işareti (im) (^) kullanılır: Örneğin *tezgâh; mekân*. Yazılışları aynı, ancak anlamları ve okunuşları ayrı olan kelimeleri ayırt etmek için, okunuşları uzun olan ünlülerin üzerine konur. Örneğin *kar* (yağan kar), *kâr* (kazanç). İnceltme işareti sesli harfleri incelttiği gibi kalın sessiz harfleri de gizli olarak inceltmektedir. Örneğin *Ḷâl̔e; kar, kâr.* Ayrıca belirtme durumu ve iyelik ekiyle karışmasını önlemek için nispet i'si kullanılır. Örneğin *dini* ve *dinî* (bilgiler), (Atatürk'ün) *resmi* ve *resmî* (kuruluşlar) gibi anlamları farklı kelimelerin karıştırılması da önlenmiş olur.[2]

2.3. Alman ve Türk Alfabesinin Karşılaştırılması

Alman ve Türk alfabesi karşılaştırıldığında her iki alfabede kimi benzerliklerin yanında önemli farklılıkların da söz konusu olduğu görülür. Her şeyden önce her ki dil de Latin alfabesinin kullanıldığı ve harflerin büyük çoğunluğunun aynı olduğu çok az sayıdaki bazı harflerin aynı olmadığı görülmektedir. Alman alfabesi 26, Türk alfabesi ise 29 harften oluşmaktadır, ancak Alman alfabesinde 29 ya da 30 olarak kabul edenler de söz konusudur. Alman alfabesinde 5 ünlü 21 ünsüz, Türk alfabesinde ise 8 ünlü 21 ünsüz bulunmaktadır. Her iki dilde de ünlüler uzun ve aynı okunmaktadır. Dolayısıyla ünlüleri okumada herhangi bir sorun söz konusu olmamakta, yani her harf bir sese denk gelmektedir. Almancada Türkçeden farklı olarak Ä/ä ünlüsü bulunmaktadır, /i, ö, ü/ ünlüleri /ı, o, u/ ünlülerinin nokta almış hali ya da ünlünün incelmiş hali (Alm. Umlaut) olarak kabul edilmektedir ve bu özellik Türkçede yer almamaktadır. Ayrıca Almancada Türkçeden farklı olarak iki ünlüden oluşan ve birlikte kullanılan ikili ünlüler (Alm. Diphthong) mevcuttur.

[2] "Türk Dil Kurumu - Düzeltme İşareti". https://tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/duzeltme-isareti/. Erişim: 6 Şubat 2024.

Ünsüzler açısından bakıldığında her iki dilde aşağıda verilen 18 ünsüzün aynı olduğu görülür:

Almanca : b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, r, s, t, v, y, z

Türkçe : b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, r, s, t, v, y, z

Üçer ünsüzün ise farklı olduğu görülür. Almancadaki /q, w, x/ ünsüzleri Türkçede, Türkçedeki /ç, ğ, ş/ ünsüzleri de Almancada yer almamaktadır:

Ünsüzlerin okunuşu genel olarak üç gruba ayrılmaktadır:

1. Kendisinden sonra ünlü gelenler
2. Kendisinden önce ünlü gelenler
3. Kendine özgü okunuş biçimleri olanlar

Birinci gruba giren /b, c, d, g, h, p, k, t, v/ gibi ünsüzleri okunurken ünsüzden sonra çoğunda /e/, birer tanesinde de /a/ ve /u/ ünlüsü gelmekte ve ünlüler uzun okunmakta, ancak /e/ ünlüsü Türkçedeki gibi açık değil, biraz kapalı okunmaktadır. İkinci gruba giren /f, l, m, n, r, s/ ünsüzleri okunurken ünsüzlerden önce /e/ ünlüsü gelmekte ve ünlü kısa ve Türkçedeki gibi açık okunmaktadır. Üçüncü gruba giren /c, j, v, x, y, z/ gibi ünsüzlerin de kendine özgü okunuşları söz konusudur. Sonuç olarak ünsüzlerin hepsi aynı şekilde okunmadığı için farklı farklı okuma biçimleri ortaya çıkmaktadır, diğer bir anlatımla belli bir standart ya da tutarlılık görülmemektedir. Türkçede ise ünsüzlerin tümü aynı şekilde belli bir kurala ve standarda göre okunmakta ve ünsüzlerden sonra /e/ ünlüsü gelmektedir. Sadece yumuşak *g* okunamamaktadır. Bu nedenle Türkçedeki ünsüzlerin okunuşu sadece Almancadaki birinci grup ünsüzlerle benzerlik göstermektedir, ancak orda da Almancada ünlüler biraz kapalı şekilde telaffuz edilirken Türkçede açık olarak telaffuz edilmektedir. Bununla birlikte her iki dilde aynı olup farklı okunan ünsüzler söz konusudur.

Almanca : /c, f, h, j, l, m, n, r, s, v, y, z/ → [se:, ef:, ha:, yot, el, em, en, er, es, fau, tset]

Türkçe : /c, f, h, j, l, m, n, r, s, v, y, z/ → [ce:, fe:, he:, je:, le:, me:, ne:, re:, se:, ve:, ze:]

Dikkat edilirse ünsüzler aynı yazılmalarına ya da olmalarına rağmen farklı okunmaktadırlar. Örneğin /c/ Almancada [se:] Türkçede [ce:], /f/ Almancada [ef] Türkçede [fe:], /j/ Almancada [yot] Türkçede ise [je:] şeklinde okunmaktadır. Her iki dilde farklı olan /q, w, x, ß/; /ç, ğ, ş/ gibi ünsüzlerin okunuşu da şöyledir: Almancadaki /q, w, x, ß/ ünsüzlerinin okunuşu [ku:], [iks], [ve:] ve [es'tset] şeklindedir. Türkçedeki /ç, ğ, ş/ ünsüzlerinin Almancadaki okunuşu ya da ses olarak karşılığı için şöyle bir durum ortaya çıkmaktadır: Yumuşak */g/* Almancada yer almadığı için üzerinde işaret olan /g/ şeklinde ifade etmek gerekir. *Ç* harfinin Almancadaki okunuşu için *tsch* şeklinde dört tane harf kullanmak gerekir: ç → tsch → Deu**tsch** [doy**ç**], /c/ harfi için de yine *dsch* şeklinde dört harf gerekmektedir: c → dsch → **Dsch**ungel [**c**ungıl].

Alman alfabesinin okumayla ilgi en önemli özelliklerinden birinin; kısmen yazıldığı gibi okunması, kısmen okunmamasıdır, yani bazen yazıldığı gibi okunması ya da okunduğu gibi yazılması, ancak bazen de yazıldığı gibi okunmaması ya da okunduğu gibi yazılmamasıdır. Dolayısıyla Alman alfabesindeki harflerin okunuş biçimlerinin normal sözcükleri ve metinleri okumadaki okunuşlarla her zaman aynı olmadığı, bazen aynı olduğu yani örtüştüğü ancak bazen aynı olmadığı yani farklı olduğu ve örtüşmediği görülmektedir. Oysa Türkçede genel olarak her harf bir sese ya da her ses bir harfe denk geldiği için okunduğu gibi yazılmakta ve yazıldığı gibi de okunmaktadır. Bunun sonucunda da alfabe ile sözcük ya da yazılı bir metinin okunuşuun örtüştüğü ve herhangi bir sorunun ortaya çıkmadığı görmek mümkün.

3. SONUÇ

Sonuç olarak her iki alfabeye genel olarak bakıldığında, kimi benzerliklerin yanında önemli farklılıklar söz konusu olduğu görülür. Her şeyden önce her iki dilde de Latin alfabesinin kullanıldığı ve harflerin büyük çoğunluğunun aynı, çok az sayıdaki bazı harflerin farklı olduğu görülmektedir. Aynı alfabeye rağmen alfabenin her iki dilde tamamen aynı şekilde okunmadığı, okuma açısından önemli farklılıkların yer aldığı tespit edilmiştir. Türkçede alfabenin belli bir kurala ve düzene göre okunmasına karşın Almancada farklı okuma biçimlerinin söz konuş olduğu görülmüştür. Ayrıca Almancada sözcüklerin kısmen yazıldığı gibi okunmasına, kısmen yazıldığı gibi okunmamasına karşın Türkçede yazıldığı gibi okunduğu tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

Altun, M. (2004). Alfabe Değişiminin Tarihsel Gelişimi Üzerine Bir Değerlendirme. *Cumhuriyetin 81. Yılına Armağan*, Sakarya Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi, Adapazarı, 57-63.

Balcı, T. (1993). *Abriss der türkisch-deutschen kontrastiven Grammatik: Ein Lehrbuch für Studierende des Deutschen als Fremdsprache*. Diyarbakır: Üniversite Fakülteler Kitabevi.

Balcı, T. (2009). *Grundzüge der Türkisch – Deutschen Kontrastiven Grammatik*. Adana: Ulusoy Matbaası.

Balcı, T. (2014). Sind die türkischen Affixe -I, -Iş, -Ik, -O und -Oş Ableitungs- oder Flexionssuffixe? *Wiener Zeitschrift für die Kunde des Morgenlandes*, 104, 13-20.

Balcı, T. (2021). Fussballlinguistik? Einspruch gegen den Wirrwarr in der Begrifflichkeit der Angewandten Linguistik. *Schriften zur Sprache und Literatur V / Dil ve Edebiyat Yazıları V,* Konya: Çizgi, 2-8.

Balcı, U. (2011). Der Numerus als Lernproblem: Deutsche Singularetantums und Pluraletantums. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 95-106.

Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin Grameri.* Ankara: TTK.

Bussmann, H. (Hrsg.) (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart.

Duden (1984). *Grammatik*. Bd. 4, Mannheim - Wien - Zürich.

Ergin, M. (2002). *Türk Dil Bilgisi.* İstanbul: Bayrak Basım.

Gross, H. (1998). *Einführung in die Germanistische Linguistik.* München: IUDICIUM.

Helbig, G. & Buscha, J. (1992). *Leitfaden der deutschen Grammatik*. Leipzig: Langenscheidt.

Howard, M. C. (2012). *Transnationalism in Ancient and Medieval Societies*. (Erişim tarihi: 23 Nisan 2023). Wayback Machine Sitesi.

Karadoğan, A. (2017). Arap Harfleri ve Osmanlı Türkçesi. *Türk Dili* Yıl: 68 Sayı: 791, 135-150.

Korkmaz, Z. (1998). *Harf İnkılabı*. https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/8.php (Erişim tarihi: 23 Şubat 2024).

Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi Grameri. Şekil Bilgisi*. Ankara: TDK Yay.

Öztürk, A. O. (2021). "1928 Tarihli Halk Dershânelerine Mahsus Türk Alfabesi Kitapçığı için Seçilen Dil Ürünlerinin Yarattığı Farkındalık". *Dil, Kültür ve Farkındalık Üzerine Düşünceler.* Editör: Aykut Haldan, Çanakkale: Rating Academy, 45-58.

Türkçe Sözlük (2005). TDk Yay.

Türk Dil Kurumu - *Düzeltme İşareti*. https://tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/duzeltme-isareti/. (Erişim tarihi: 20 Şubat 2024)

Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun (PDF). Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı. 1 Kasım 1928. s. 2. Erişim tarihi: 16 Şubat 2024).

Wahrig, G. (1978). *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh.

ALMANCA VE TÜRKÇEDE ŞAHIS ZAMİRLERİNİN KULLANIMI, ÇEKİMLERİ, BİÇİMBİLİMSEL VE SÖZDİZİMSEL ÖZELLİKLERİ

Prof. Dr. Dursun ZENGİN
Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi
Dursun.Zengin@ankara.edu.tr

1. GİRİŞ

Zamir, "kişi, dönüşlülük, gösterme, soru ve belirsizlik kavramları vererek varlıkların yerini tutan söz, adıl" anlamına gelir. (Türkçe Sözlük, 2005: 2222) Bu nedenle cümlede adların yerine kullanılan sözcüklerdir. Bilindiği gibi zamirlerin de çeşitli türleri söz konusudur.

1. Şahıs (kişi) Zamirleri
2. Dönüşlülük Zamiri
3. İşaret Zamirleri
4. Belgisiz Zamirler
5. Soru Zamirleri

Kişilerin isimleri yerine kullanılabilen sözcüklere şahıs zamiri adı verilir. (Bkz. Ergin, 1983: 249) tır. Şahıs zamirlerini dilbilimsel olarak çok farklı açılardan incelemek mümkün. Bu çalışmada sadece şahıs zamirleri ve şahıs zamirlerinin yalın hali (Alm. *Nominativ*) üzerinde durulacak ve zamirlere anlam, kullanım, çekim, ek, eklerin sıralanması gibi yani anlambilim (Alm. *Semantik*) dilbilgisi (Alm. *Grammatik*), biçimbilim (Alm. *Morphologie*), sözdizim (Alm. Syntax) ve kullanımbilim (Alm. Pragmalinguistik) açısından ele alınacaktır.

İki ya da daha fazla dilin karşılaştırılarak aradaki benzerliklerin ve farklılıkların bulunması ve elde edilen verilerden yabancı dil eğitim-öğretiminde yararlanılması esasına dayanan karşılaştırmalı dilbilgisi (Alm. *Kontrastive Grammatik*) bağlamında çok sayıda çalışma yapılmıştır ve Almanca – Türkçe bağlamında özellikle Balcı (1993, 2009, 2015, 2020) dikkat çekmektedir. Bu çalışmada günümüz Almanca ve Türkçedeki şahıs zamirlerinde anılan özellikler açısından benzerlik ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılacaktır, diğer bir anlatımla eşzamanlı bir karşılaştırma söz konusudur. Kuşkusuz şahıs zamirlerinin bütün halleri ve özellikleri kapsamlı bir biçimde değil, bazı örneklerle sadece yalın halleri ele alınıp incelenecektir.

2.ALMANCA VE TÜRKÇEDE ŞAHIS ZAMİRLERİNİN KULLANIMLARI, ÇEKİMLERİ, BİÇİMBİLİMSEL VE SÖZDİZİMSEL ÖZELLİKLERİ

Her dilde olduğu gibi Almanca ve Türkçede de şahıs zamirleri söz konusudur. Almancada yedi Türkçede ise altı şahıs zamiri yer alır:

	Kişi	**Yalın Hali**
Tekil Şahıslar	1.	ich *ben*
	2.	du *sen*
	3.	**er *o***
	3.	**es *o***
	3.	**sie *o***
Çoğul Şahıslar	1.	wir *biz*
	2.	ihr *siz(ler)*
	3.	sie *onlar*
	Kibarca	Sie *siz*

2.1. Zamir ve Zamirlerin Kullanımı

Bilindiği gibi dilin kullanımı kullanımdilbiliminin (Alm. *Pragmalinguistik*) konusudur ve bir dili bilmek sadece sözcükleri bilmek değil onları nerede nasıl kullanıldığını da bilmek gerekir. Bu bağlamda şahıs zamirlerinin nerede nasıl kullanıldığı hususu da kullanımdilbilimine girer.

Yukarıdaki tabloda genel olarak şahıs zamirlerine bakıldığında Almancada tekil şahıslarda **ich** ve **du** (***ben*** ve ***sen)*** şahıs zamirlerinin kullanım bakımından Türkçedekiyle aynı olduğu, buna karşın 3. tekil şahıs (**er**, **es**, **sie**) Türkçedekinden kimi farklılıklar sergilediği görülür. 3. tekil şahısta yani ***o*** derken **er**, **es**, **sie** şeklinde üç çeşit zamir söz konusudur. Kuşkusuz bu özellik tanımlıktan (Alm. Artikel) kaynaklanan bir durumdur, zira Almancada eril (Alm. *maskulin*), dişil (Alm. *feminin*) ve yansız (Alm. *neutral*) olmak üzere üç cins sözcük vardır ve bunlar canlı bir şey de olabilir cansız da. Durum böyle olunca her tanımlık için farklı bir 3. tekil şahıs söz konusu olmaktadır.

der Mann/**der** Tisch	(adam/masa)	→	**er**	(o)
das Kind/**das** Haus	(çocuk/ev)	→	**es**	(o)
die Frau/**die** Tasche	(kadın/çanta)	→	**sie**	(o)

Türkçe ile karşılaştırıldığında, Almancadaki üç farklı şahıs zamirine karşılık Türkçede canlı cansız her şey için sadece bir zamir (***o***) yer alır ve isimlerde tanımlık diye bir şey söz konusu değildir.

Almancada çoğul şahıslarda 3. çoğul şahıs yani **sie** (***onlar)*** kullanım bakımından Türkçedekiyle aynı, ancak 2. çoğul şahıs (**ihr**) ile kibarca şekli (**Sie**) Türkçedekinden kimi farklılıklar gösterir. 2. çoğul şahıs zamiri olan **ihr** ***(siz(ler))*** birbirini tanıyan, samimi insanlar arasında ve birden fazla kişiler için sadece çoğul anlamda kullanılır.

Kinder, was macht **ihr** da? (ihr → çoğul ve samimi)

*Çocuk**lar**, orada ne yapıyor**sunuz**?*

Türkçede ise ***siz*** ya da ***sizler*** daha çok aralarında belli bir resmiyet ve mesafe olan insanlar arasında hem tekil hem de çoğul anlamda kullanılır. Ya da aralarında belli bir resmiyet olmayan yani birbirini tanıyan, samimi olan insanlar arasında çoğul anlamda kullanılır.

*Müdür Bey, **siz** dün beni aradı**nız** mı?* (siz → tekil ve resmi)

*Sayın Müdürlerim, **siz(ler)** her gün çalışıyor mu**sunuz**?* (siz → çoğul ve resmi)

*Sevgili arkadaşlar, **siz(ler)** ne zaman çalışacak**sınız**?* (siz → çoğul ve samimi)

Sonuç olarak **ihr** şahıs zamiri Almancada resmi olmayan durumlarda ve sadece çoğul anlamda kullanılırken Türkçedeki karşılığı hem resmi hem resmi olmayan durumlarda, resmi durumlarda kullanırken hem tekil hem çoğul, resmi olmayan durumda ise sadece çoğul kullanılmaktadır.

Çoğul şahıslarda Almancada olup Türkçede olmayan **Sie** şahıs zamiri, kibarca hitaplarda, resmi durumlarda ya da birbirini tanımayan insanlar arasında ***siz*** anlamında hem tekil hem de çoğul anlamda kullanılır.

Herr Müller, wann werden **Sie** uns besuchen? (Sie → tekil ve resmi)

*Bay Müller, ne zaman bizi ziyaret edecek**siniz**?*

Sehr geehrte Herren, wann werden **Sie** uns besuchen? (Sie → çoğul ve resmi)

*Çok Saygıdeğer Baylar, ne zaman bizi ziyaret edecek**siniz**?*

Türkçedeki eşdeğeri olan ***siz*** ya da ***sizler*** zamiri ise daha çok aralarında belli bir resmiyet olan insanlar arasında hem tekil hem de çoğul anlamda kullanılır. Ya da aralarında belli bir resmiyet olmayan yani birbirini tanıyan, samimi olan insanlar arasında çoğul anlamda kullanılır.

*Müdür Bey, **siz** dün beni aradınız mı?* (siz → tekil ve resmi)

Sayın Müdürlerim, ***siz(ler)*** *her gün çalışıyor mu****sunuz****?* (siz → çoğul ve resmi)

Sevgili arkadaşlar, ***siz(ler)*** *ne zaman çalışacaksınız?* (siz → çoğul ve samimi)

Türkçede olup Almanca da olmayan bir özellik ise ***biz*** ve ***siz*** zamirlerinin çoğul ekleriyle kullanılması ve 3. çoğul şahıs zamirinin çoğul eki içermesi.

*Biz****ler*** *inandık siz****ler*** *de inanın!*

*On-****lar***

Almancada üç şahıs zamirinin, yani 3. tekil, 3. çoğul şahıs zamiri ile kibarca şeklinin (**sie**, **sie**, **Sie** → ***o***, ***onlar***, ***siz)*** aynı olduğu görülür, sadece kibarca şekli olan **Sie** ve onun diğer halleri (Akkusativ → **Sie**, Dativ → **Ihnen**) büyük, diğerleri küçük yazılır.

3. Tekil	**sie**	→ *o*	**sie** kommt
3. Çoğul	**sie**	→ *onlar*	**sie** kommen
Kibarca Şekil	**Sie**	→ *siz*	**Sie** kommen

Almancada zamirler anlam ve fiil çekimi ve büyük küçük yazılmalarıyla birbirinden ayırt edilmektedir. Buna karşın Türkçede benzer bir durum söz konusu değildir, zira bütün zamirler birbirinden farklıdır, ayrıca büyük küçük yazılma gibi bir durum söz konusu değildir. Almancada fiil 3. tekil şahısta tekil, 3. çoğul şahıs ile kibarca **Si**e'de çoğul çekilirken Türkçede böyle bir durum görülmez.

2.2. Zamirlerin Çekimleri, Biçimbilimsel ve Sözdizimsel Özellikleri

Zamirlere dilbilgisi (Alm. *Grammatik*), çekim (Alm. *Deklination*) biçimbilim (Alm. *Morphologie*) ve sözdizim (Alm. *Syntax*) açısından bakıldığında şöyle bir durum ortaya çıkmaktadır:

ich	lern-**e**	*ben*	*öğren-****iyor-um***
du	lern-**st**	*sen*	*öğren-****iyor-sun***
er	lern-**t**	*o*	*öğren-****iyor-*** **---**
wir	lern-**en**	*biz*	*öğren-****iyor-uz***
ihr	lern-**t**	*siz*	*öğren-****iyor-sunuz***
sie	lern-**en**	*onlar*	*öğren-****iyor-(lar)***
Sie	lern-**en**	*siz*	*öğren-****iyor-sunuz***

Dikkat edilirse Almancada şimdiki zamanda (*Präsens*) düzenli ya da düzensiz bir fiil kişilere göre çekilirken fiilin mastar eki atıldıktan sonra ekler fiil kökü ya da gövdesine getirilmektedir. Dolayısıyla şahıs zamirleri bağımsız biçimbirim (Alm. *freies Morhem*), ekler ise bağımlı biçimbirim (Alm. *gebundenes Morhem*) şeklinde kullanılmaktadır, ancak ekler kişileri de ifade etmektedir. Almancadaki ekler biçimbilimsel (Alm. *morphologisch*) nedenlerden dolayı getirilmektedir. Türkçedekilerle karşılaştırıldığında benzerliklerin yanında farklılıklar da söz konusudur. Türkçede de şahıs zamirleri hem bağımlı hem bağımsız biçimbirimlerle kullanılmakta, fiildeki mastar eki atıldıktan sonra ekler fiil kökü ya da gövdesine getirilmektedir. Her şeyden önce Türkçede fiillerin tümü aynı muameleyi görmekte, yani düzenli ya da düzensiz diye ayrılmamaktadır. Almancada fiil köküne sadece bir ek getirilirken Türkçede önce zaman, sonra da kişi eki gelmekte ve yerleri değiştirilememektedir. Dolayısıyla Almancada bir bağımsız ve bağımlı biçimbirime karşılık, Türkçede bir bağımsız ve iki bağımlı biçimbirim yer almakta ve ekler ünlü uyumuna göre belli bir sıraya göre getirilmektedir (Darancık ve Balcı, 2017). Almancadaki ek tek başına hem kişi, hem zaman, hem kip, hem de sayıyı ifade ederken, yani dört işlevi birden yerine getirirken, yani birden fazla görevi üstlenirken ve çok işlevli bir ek konumundayken Türkçede ilk ek sadece zaman, kip ile etken-edilgen durumu, diğerleri ise kişi

ve sayıyı ifade etmektedir. Bilindiği gibi Türkçe açık ve gizli olmak üzere iki türü özne söz konusudur ve her zaman özneyi belirtmeye gerek yoktur. Bu nedenle çoğu kere özneler eklerle ifade edilir, oysa Almancada - öznenin ifade edilmediği bazı durumlar söz konusu olsa da- genel olarak özneyi belirtmek gerekir. (Bkz. Baydar, 2017: 305-313; Zülfikar, 1995: 43-48) Ayrıca Türkçede Almancadan farklı olarak fiilde ya da eklerde ünlü uyumu ve ünsüzlerde yumuşama ya da sertleşme gibi durumlar söz konusu olmaktadır.

Almancada 1. ve 3. çoğul ile kibarca biçiminin aynı şekilde çekildiği görülür[1]:

1. Çoğul	**wir**	→ *biz*	**wir** lern-**en**
3. Çoğul	**sie**	→ *onlar*	**sie** lern-**en**
Kibarca Şekil	**Sie**	→ *siz*	**Sie** lern-**en**

Ayrıca 3. tekil ile 2. çoğul şekli de aynı çekilmektedir:

3. Tekil	**er/sie/es**	→ *o*	**er** lern-**t**
2. Çoğul	**ihr**	→ *siz(ler)*	**ihr** lern-**t**

Ancak aynı çekilmediği durumlar da söz konusudur:

3. Tekil	**er/sie/es**	→ *o*	**er**	kam	kann	wird
2. Çoğul	**ihr**	→ *siz(ler)*	**ihr**	kam-**t**	könn-**t**	werd-**et**

Türkçede ise 3. tekil ile 3. çoğul şahıs aynı çekilmektedir, ancak duruma gör *–lar* çoğul ekini (*onlar geliyor*/*geliyor**lar***) almaktadır.

3. tekil	***o***	*öğreniyor*
3. Çoğul	***onlar***	*öğreniyor / öğreniyor**lar***

Şahıs zamirleri bir tarz fiil (Alm. *Modalverb*) ile şimdiki zamanda (*Präsens*) çekildiği zaman yine bazı değişiklikler görülür.

ich	kann --	machen	*ben*	*yap-**abil-iyor-um***
du	kann-**st**	machen	*sen*	*yap-**abil-iyor-sun***
er	kann --	machen	*o*	*yap-**abil-iyor** --*
wir	könn-e**n**	machen	*biz*	*yap-**abil-iyor-uz***
ihr	könn-**t**	machen	*siz*	*yap-**abil-iyor-sunuz***
sie	könn-e**n**	machen	*onlar*	*yap-**abil-iyor** -- / yap-**abil-iyor-lar** --*
Sie	könn-e**n**	machen	*siz*	*yap-**abil-iyor-sunuz***

Görüldüğü gibi tarz fiil olduğu zaman tarz fiil kişilere göre çekilmekte, yani ekler tarz fiile getirilmekte, tekil şahıslarda tarz fiilin kökü ve biçimi değişmekte, çoğul şahıslarda ise değişmemektedir. Ayrıca 1. ve 3.tekil şahısta kişi eki gelmemekte (ich kann --, er kann --), yani sıfır biçimbirim (Alm. *Nullmorphem*) söz konusudur, oysa normal fiillerde ek gelmektedir.

Esas fiil ise mastar halinde cümlenin sonunda yer almaktadır. Ayrıca 1. ve 3. çoğul ile kibarca şeklinde aynı ekler gelmektedir (wir könn-**en**, sie könn-**en**, Sie könn-**en**). Türkçede bazı benzerliklerin yanında önemli farklılıklar söz konusudur. Almancadaki bağımlı bir eke karşılık Türkçede tarz fiil, zaman ve kişi olmak üzere üç çeşit bağımlı ek yer almaktadır (*yap-**abil-iyor-um***). Kuşkusuz bunların sıralaması ve ünlü uyumu çok önemidir, çünkü yerleri değiştirilemez, bu nedenle belli bir ünlü uyumuna göre önce tarz fiil eki, sonra zaman, daha sonra da kişi ekinin gelmesi lazım. Almancadaki ekler tarz fiile ve tarz

[1] Almancada fiil çekimiyle ilgili birçok kural dışı durum söz konusudur. Burada onlara değinilmeyecektir.

fiilin köküne getirilirken ve esas fiil mastar halinde cümle sonunda yer alırken Türkçede ekler esas fiilin köküne getirilmekte ve tarz fiil ekle karşılanmaktadır, yani bağımlı biçimbirime karşılık bağımlı biçimbirim yer alır. Bununla birlikte 3. tekil ve çoğul şahıslar da Almancadaki gibi ek almamaktadır, yani sıfır biçimbirim söz konusudur. Önemli bir fark da 3. çoğul şahısta görülür, zira Türkçede özne çoğul ifade edildiğinde çoğul eki yer almakta, ancak özne ifade edilmediği zaman çoğul olduğunu ifade etmek için çoğul eki eklenmekte, çünkü iki defa çoğul kullanım üslup açısından uygun olmamaktadır.

Çocuklar/onlar *ders çalışı***yor**

*Ders çalışı****yor-lar***

Şimdiki zamanın hikâyesinde (*Präteritum*) düzenli ya da düzensiz bir fiiller kişilere göre çekilirken şöyle bir durum ortaya çıkmaktadır:

ich	lernte --	*ben*	*öğren-**iyor-du-m***
du	lernte-**st**	*sen*	*öğren-**iyor-du-n***
er	lernte --	*o*	*öğren-**iyor-du** --*
wir	lernte-**n**	*biz*	*öğren-**iyor-du-k***
ihr	lernte-**t**	*siz*	*öğren-**iyor-du-nuz***
sie	lernte-**n**	*onlar*	*öğren-**iyor-du** -- / öğren-**iyor-lar-dı** --*
Sie	lernte-**n**	*siz*	*öğren-**iyor-du-nuz***

ich	ging --	*ben*	*gid-**iyor-du-m***
du	ging-**st**	*sen*	*gid-**iyor-du-n***
er	ging --	*o*	*gid-**iyor-du** --*
wir	ging-**en**	*biz*	*gid-**iyor-du-k***
ihr	ging-**t**	*siz*	*gid-**iyor-du-nuz***
sie	ging-**en**	*onlar*	*gid-**iyor-du** -- / gidi-**iyor-lar-dı** --*
Sie	ging-**en**	*siz*	*gid-**iyor-du-nuz***

Burada da yine daha önceki zamanda olduğu gibi şahıs zamirleri bağımsız biçimbirimler olarak kullanılmakta ve şahıs ekleri bağımlı biçimbirimler şeklinde fiillerin 2. haline eklenmektedir. Düzensiz fiillerde kök değişmekte, düzenlilerde ise değişmemekte. Ayrıca 1. ve 3.tekil şahısta kişi eki gelmemekte yani sıfır biçimbirim (Alm. *Nullmorphem*) yer almaktadır.

ich lernte **–**	**ich** ging –
er lernte --	**er** ging **–**

Almancada 1. ve 3. çoğul ile kibarca biçiminin aynı şekilde çekildiği görülür:

1. Çoğul	**wir** lernte-**n**
3. Çoğul	**sie** lernte-**n**
Kibarca Şekil	**Sie** lernte-**n**

Türkçede de özneler kullanıldığında bağımsız biçimbirimler olarak yer almakta, ayrıca kişi eki de fiile eklenmektedir. Ne var ki Almancada ekler fiillerin 2. haline eklenirken Türkçede fiillerin mastar haline

eklenmektedir. Almancadan farklı olarak fiilde ya da eklerde ünlü uyumu ve ünsüzlerde yumuşama ya da sertleşme gibi durumlar söz konusu olmaktadır. Dikkat edilirse Almancadaki bir eke karşılık Türkçede iki zaman ve bir kişi eki şeklinde ve yerleri değiştirilemeyen üç ek (*gid-**iyor-du-n***) yer almaktadır.

3. SONUÇ

Almanca ve Türkçedeki şahıs zamirlerine genel olarak bakıldığında benzer zamirlerin yanında farklı olan ya da farklı şekilde kullanılan zamirlerin olduğu, fiillerle çekilirken her iki dilde de biçimbilimsel açıdan hem bağımlı hem bağımsız biçimbirimlerin yer aldığı, bağımlı biçimbirimlerin fiile eklendiği, ancak Almancada sadece bir eke yani bağımlı biçimbirime karşılık Türkçede birden fazla ekin yani biçimbirimin yer aldığı ve bu eklerin ünlü uyumuna göre belli bir sıraya göre getirildiği görülür. Bu bağlamda fiile önce zaman ekinin getirilmesi ve en sonda kişi ekinin bulunması dikkat çekicidir. Almancadaki ekler morfolojik iken Türkçedekiler ünlü uyumuna göre getirilmektedir. Şahıs zamirlerin fiillerden önce yer alması ya da eklerin fiile ve fiil köküne getirilmesi bakımından sözdizimsel açıdan benzerlikler söz konusudur. Almancada bazı şahıs zamirlerinin aynı şekilde çekilmesi dikkat çekmekte, benzer durum nadir de olsa Türkçede de görülmektedir. Ayrıca her iki dilde de bazı şahıs zamirlerinde ek yer almamaktadır.

Sonuç olarak Almanca ve Türkçedeki şahıs zamirlerinin kullanım, dilbilgisi, çekim, biçimbilim ve söz dizim açısından bazı benzerliklerin yanında önemli farklılıklar da gösterdikleri görülmektedir.

KAYNAKÇA

Balcı, T (1993). *Abriss der türkisch-deutschen kontrastiven Grammatik: Ein Lehrbuch für Studierende des Deutschen als Fremdsprache*. Diyarbakır: Üniversite Fakülteler Kitabevi.

Balcı, T. (2009). *Grundzüge der Türkisch – Deutschen Kontrastiven Grammatik*. Adana: Ulusoy Matbaası.

Balcı, T. (2015). Die Erweiterung des Wortschatzes: Eine Analyse am Beispiel Türkisch - Deutsch. *Festschrift für Prof. Dr. Yılmaz Özbek zum 67. Geburtstag*. Sarı, A. (Ed.) Çizgi: Konya, 73-82.

Balcı, T. (2020). Die Wochenmarktsprache in der Türkei und in Deutschland. *Selçuk University Journal Of Faculty Of Letters*, 43, 243-256.

Balcı, U. (2017). *Kursbuch zur Prüfung ÖABT. Grammatik, Paedagogik, Literatur, Linguistik.* İjopec Publication. London.

Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin Grameri*. TTK, Ankara.

Baydar, T. (2017). Öznesiz Cümleler Üzerine. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* [TAED], 59, Erzurum, 305-313.

Bussmann, H. (2002) (Hrsg.). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart.

Conrad, R. (Hrsg.)(1975). *Kleines Wörterbuch Sprachwissenschaftlicher Termini*. Leipzig.

Darancık Y. & Balcı T. & Balcı, U. (2017). Bağımsal Dilbilgisi Bağlamında Türkçe ve Almancada Sıfatların Birleşim Değeri. *Schriften zur Sprache und Literatur*. Balcı, T., Holzapfel, O., Serindağ, E. (Ed.) Ijopec Publication: London, 148-160.

Darancık, Y. & Balcı, U. (2017). Dilbilimsel Açıdan Tümce Analizi: Tümce Tanımlamalarına Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım, *Institutions, National Identity, Power, and Governance in the 21st Century-Proceeding Book,* 85-94.

Demircan, Ö. (1977). *Türkiye Türkçesinde Ek Kök Birleşmeleri*. TDK, Ankara.

Duden. (1984). *Die Grammatik*. Bd.4, Mannheim.

Elsen, H. (2011). *Grundzüge der Morphologie des Deutschen.* De Gruyter: Göttingen.

Ergin, M. (1983). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi*. İstanbul.

Glınz, H. (1994). *Grammatiken im Vergleich*. Tübingen.

Helbıg, G. & Buscha, J. (1992). *Leitfaden der deutschen Grammatik*. Leipzig.

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.

Korkmaz, Z. (1969). *Türkçede Eklerin Kullanış Şekilleri ve Ek Kalıplaşması Olayları*. Ankara: DTCF Yay.

Lewandowski, Th. (1990). *Linguistisches Wörterbuch*. Bd.1, 2, 3, Heidelberg.

Motsch, W. (1971). *Syntax des deutschen Adjektivs*(=Studia Grammatica III). Berlin.

Muthmann, G. (1991). *Rückläufiges deutsches Wörterbuch*. Tübingen.

Özmen, M. (2013). *Türkçenin Sözdizimi*. Adana: Karahan Kitabevi.

Peters, L. (1947). *Grammatik der türkischen Sprache*. Berlin.

Steuerwald, K. (1972). *Türkçe-Almanca Sözlük*. İstanbul.

Steuerwald, K. (1974). *Almanca-Türkçe Sözlük*. Wiesbaden.

Türkçe Sözlük (2005). TDK Yay., Ankara.

Wahrıg, G. (1978). *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh.

Zülfikar, H.. (1995). Özne Türleri ve Bunların Adlandırılışı. *Türk Gramerinin Sorunları Toplantısı* (22-23 Ekim 1993), Ankara: TDK Yay., 43-48.

ZUFÄLLIGE ÄHNLICHKEITEN: EINE BEGRIFFSBESTIMMUNG

Prof. Dr. Tahir BALCI
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
thbalcii@gmail.com

1. WORTFAMILIE UND WORTFELD

In der Lexik einer Sprache gibt es immer Wörter, unter denen verschiedene formale oder inhaltliche Relationen existieren. Bei einer weitgreifenden Klassifikation möglicher Relationen sprechen wir von *Wortfamilie* und *Wortfeld*.

Die Wortfamilie oder der *Lexemverband* bezeichnet eine Menge von Wörtern, die auf den gleichen Wortstamm zurückgehen, also hinsichtlich ihrer Etymologie und ursprünglicher Bedeutung[1] übereinstimmen. So bilden z. B. *fahrbar, Fährte, Fahrtenmesser, Fahrt, Fähre, Gefährte, Vorfahr, Nachfahr, Fahrer, Führerschein, Fahrschein, fahrlässig, fahrig, führen* und *fahren* samt allen Ableitungen eine Wortfamilie (siehe auch Faust, o. J.; Balcı, 2017: 320ff.).

Beim Begriff *Wortfeld* hingegen ist nicht die gleiche Abstammung der Wörter bestimmend, sondern ihre Sinnverwandtschaft. Ohne Rücksicht auf ihre etymologische Zusammengehörigkeit bilden sinnverwandte Wörter ein Wortfeld. Über die Frage, ob die Elemente eines Wortfelds gleicher Art sein müssen, besteht keine Einigkeit (vgl. Lutzeier 1995: 16; Holzapfel, 2022: 80). Aus Bußmann (2008: 798) geht z. B. hervor, dass nur paradigmatisch substituierbare bedeutungsverwandte Wörter ein Wortfeld. Wenn wir z. B. jede Art der Fortbewegung als Kriterium annehmen würden, gehörten dann die Verben *gehen, reiten, fahren, schwimmen, fliegen, gehen, reiten, fahren, schwimmen, fliegen* usw. (vgl. Balcı, Aksöz & Serindağ 2010) zu demselben Wortfeld. Das Wortfeld *sterben v*on sterben bestünde u. a. aus *verhungern, verdursten, ersticken, verbluten, umkommen, fallen, erliegen, verröcheln, erfrieren, verbrennen, ertrinken, zugrunde gehen, ableben, verenden, verrecken, eingehen,* weil sie alle das Aufhören des Lebens von Lebewesen bedeuten. Oder das Wortfeld *Verstoß* sähe nach L. Weisgerber wie folgt aus (siehe Wortfelder):

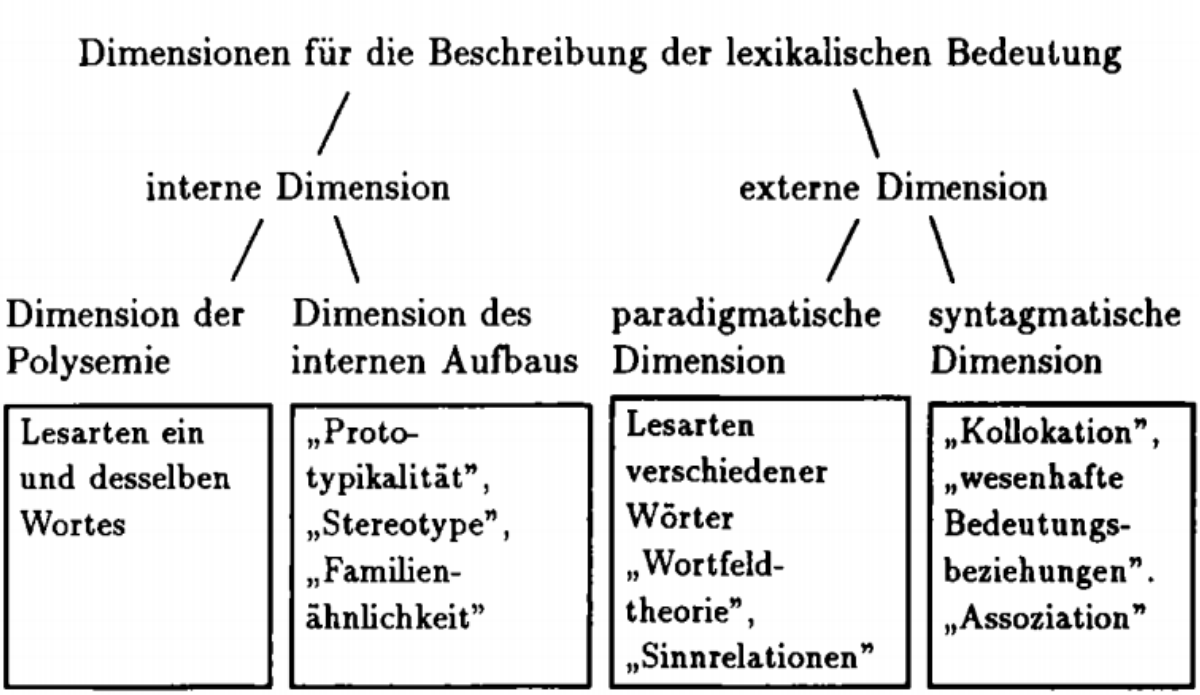
Verstoß gegen die Norm	ohne Wissen u. ohne Wollen	Wissen möglich	Verpflichtung zu Wissen	Ansatz des Wissens	Aufhören des Nichtwollens	mit Wissen u. Wollen	aus Anlage
unzweckmäßig:	Versehen	(Bock Lapsus)	Gedankenlosigkeit	Unbedachtheit	Unüberlegtheit	Sinnlosigkeit	Torheit
ungehörig:	Fehler	Schnitzer	Ungeschicklichkeit	Ungehörigkeit	Unfug	Böswilligkeit	Tölpelei
unvernünftig:	Irrtum	Fehlgriff	Dummheit	Unbesonnenheit	Unvernunft	Verrücktheit	Narrheit
ungebührlich:	Entgleisung	Mißgriff	Unziemlichkeit	Ungebührlichkeit	Unverschämtheit	Gemeinheit	Flegelei, Lümmelei
nicht satzungsgemäß:	Verletzung	Zuwiderhandlung	Überschreitung	Übertretung	Widersetzlichkeit	Vergehen	(Rebellion)
gegen das, was recht ist:	Verfehlung	Fehltritt	Übergriff	Übeltat	Missetat	Verbrechen	Schurkerei Schuftigkeit
unsittlich:	Verirrung	Untat	Schandtat	Ruchlosigkeit	Frevel	Sünde	Teufelei

[1] Die aktuelle Bedeutung kann abweichen.

Aber Coserius Kriterium fasst in den Rahmen eines Wortfeldes auch Wörter ein, die ein Inhaltskontinuum bilden (vgl. Lewandowski 1994: 1261). Dementsprechend gehören *jung-neu-alt* zu demselben Wortfeld, weil sie zwischen Sinnverwandtschaft und Antonymie ein abgestuftes Inhaltskontinuum darstellen. Auch Kollokationen wie *Aufmerksamkeit schenken, Hund/bellen, Frosch/quaken, Löwe/brüllen, Hirsch/röhren, schütteres Haar, eine Prise Salz* (vgl. Ünalgan Karadavut 2017: 28) werden als *syntagmatische Wortfelder* betrachtet, weil sie öfters aufeinander folgen und einander verlangen. Außerdem wird in verschiedenen Internetquellen[2] davon gesprochen, dass auch zu Wörtern verschiedener Art Wortfelder gebildet werden können. Demnach müssten *freundlicherweise, liebenswürdig, Anständigkeit, Zärtlichkeit, liebkosen* zu ein und demselben Wortfeld gehören, weil sie in ihren wichtigsten semantischen Merkmalen (schön / gut) überlappen.

2. BESCHREIBUNG DER LEXIKALISCHEN BEDEUTUNG

Mit dieser sehr allgemeinen Kategorisierung ist der Wortschatzarbeit nicht Genüge getan. Unter der Lexik einer Sprache gibt auch andere Kriterien, nach denen die verschiedensten lexikalischen Relationen beschrieben werden können, um die lexikalische Bedeutung als eine holistische Entität zu erfassen. Lutzeier (1995: 4-5) schlägt für die Beschreibung der lexikalischen Bedeutung ein vierdimensionales Vorgehen vor, das er durch das folgende Diagramm darstellt:



Um mit Lutzeier (1995: 5) zu sprechen, betreffen die internen Dimensionen das einzelne Wort, während die externen Dimensionen als diejenigen verstanden werden, "die das einzelne Wort in Beziehung zu anderen Wörtern setzen".

[2] https://www.kapiert.de/deutsch/klasse-7-8/sprache-untersuchen/wortbildung/wortfelder/ [Stand 19.03.2021]).

Da uns in dieser Miszelle nicht die internen, sondern die externen Dimensionen angehen, erwähnen wir weiters namentlich die Antonymie[3], Synonymie[4], Hyperonymie, Hyponymie, Kohyponymie[5], Meronymie, Holonymie[6], Paraphrasierung[7] und (In-)Kompatibilität.[8]

Ein besonderes Augenmerk verdienen aus unserer Sicht die Homophonie und die Homographie. Im Falle von Wörtern, die trotz identischer Aussprache anders geschrieben werden und eine andere Bedeutung haben, spricht man von *Homophonie* (*malen* vs. *mahlen*, *leeren* vs. *lehren*, *Mine* vs. *Miene*). Wenn zwei Wörter gleich geschrieben sind, aber über eine andere Aussprache und Bedeutung verfügen, sprechen wir von *Homographie*; demnach sind *m**o**dern*[9] vs. *mod**e**rn*[10] Homographe (vgl. Balcı 2009: 24, 141, 150, 152, 182, 194).

3. ZUFÄLLIGE ÄHNLICHKEITEN

Alle oben erwähnten linguistischen Begriffe belangen Sachverhalte innerhalb ein und derselben Sprache an, sind also intrasprachlich und beschreiben die internen und externen semantischen Eigenschaften der Lexik einer bestimmten Sprache. Uns geht es nun aber um übereinzelsprachliche Wörter, d. h. um Wörter in verschiedenen Sprachen, die – ohne Rücksicht auf Groß-/Kleinschreibung und Wortartwechsel – *g*leich geschrieben werden, aber eine andere Bedeutung, eine andere Herkunft[11] und eine womöglich andere Aussprache haben. Für ein ähnliches sprachliches Phänomen verwendet man anderwärts den Terminus *pseudo-cognates*: "But there are also words in different languages, that are not related, but still sound the same and mean the same thing. I call them pseudo-cognates for obvious reasons."[12] (vgl. auch Balcı (2020: 1202). Wie aus dem Zitat offensichtlich hervorgeht, werden mit dem Begriff *pseudo-cognate / Pseudokognat* die Wörter in verschiedenen Sprachen bezeichnet, die etymologisch nicht verwandt sind, aber immer noch gleich klingen und dieselbe Bedeutung haben. Dieser Terminus ist aber einerseits daher unklar, weil es fraglich ist, ob die in der erwähnten Webseite angegebenen Beispiele gleich klingen. Man könnte vielleicht eher von einem ähnlichen Klang sprechen. Andererseits entspricht der Begriff *Pseudokognat* unserer Vorstellung von interlingualen Wörtern (von Wörtern in verschiedenen Sprachen) nicht, welche – abgesehen von der Wortart (vgl. Zengin 2023: 33) und der damit zusammenhängenden Minuskel/Majuskel - *g*leich geschrieben werden, aber eine andere Bedeutung, eine andere Etymologie und eine meistens andere Lautung haben. Hier einige Beispiele:

deutsches Lexem	**türkisches Lexem**
Armut	armut (Birne)
Art	art (hinter)
Biber	biber (Paprika)
Tat	tat (Geschmack)
Mut	Mut (ein Stadtkreis in Mersin)
Halt/halt	halt (etwas Unziemliches)

[3] Beziehung zwischen Wörtern gegensätzlicher Bedeutung.
[4] Sinnrelation zwischen lexikalischen Ausdrücken, die die gleiche oder eine sehr ähnliche Bedeutung haben.
[5] Das ist ein Oberbegriff, unter dem andere Unterbegriffe subsumiert werden. *Pferd* ist ein *Hyperonym*, dessen *Hyponyme Falbe / Rappe / Schecke / Schimmel / Brauner* usw. sind. Die Beziehung unter den Hyponymen nennt man *Kohyponymie*.
[6] Die Meronymie ist eine paradigmatische Beziehung zwischen Wörtern / Begriffen, die ein Teil eines Ganzen bezeichnen, das von einem anderen Lexem bezeichnet wird. *Ohr, Nase, Auge, Wimper, Lid, Kinn, Kiefer, Gesicht usw.* sind also Teile (*Meronyme* oder *Partonyme* von *Kopf*. Die Umkehrung dieser *Teil-Ganzes-Beziehung* heißt *Holonymie*. Demnach ist *Kopf* ein Holonym von *Ohr, Nase, Auge, Wimper, Lid, Kinn, Kiefer, Gesicht usw.*
[7] Wiedergabe eines sprachlichen Ausdrucks durch andere Worte.
[8] Das ist die semantische (Un-)Vereinbarkeit / (Un-)Verbindbarkeit der Wörter.
[9] Mit betontem langem und geschlossenem [o:] und Schwa [ə] im Sinne von *verwesen*; [ˈmoːdən]
[10] Mit unbetontem kurzem [ɔ] und betontem [ɛ] im Sinne von *modisch*; [moˈdɛʁn]
[11] Die Wörter in verschiedenen Sprachen, die gleicher Herkunft sind, trotzdem sich in ihrer Aussprache und Bedeutung mehr oder minder unterscheiden, nennen wir *falsche Freunde*.
[12] https://n-true.livejournal.com/569966.html. (Stand 23.03.2023).

rauf	Rauf männlicher Personenname)
minder	minder (Kissen)
an	an (Augenblick)
beben	beben (dein Baby)
Saat	saat (Uhr)
senden	senden (von dir)
er	er (Soldat)
alt	alt (unter-)
her	her (jed-)

4. SCHLUSSFOLGERUNG

Für die Bezeichnung des oben durch Beispiele dargestellten Phänomens besteht in der linguistischen Terminologie eine Lücke, die durch einen neuen Begriff auszufüllen ist. Die vorhandenen Begriffe wie *Pseudokognat / Homophonie / Homographie* vermögen nicht, diese Lücke aufzuheben. Daher schlagen wir den Begriff *übereinzelsprachliche Homographie* vor, der die hier beschriebenen zufälligen Ähnlichkeiten in sich einschließt. Diese Zufälligkeiten und Ähnlichkeiten sind etymologisch, semantisch, und phonetisch weder motiviert noch konventionalisiert.

LITERATUR

Balcı, T. (2020). Etkili Yabancı Dil Öğretimi için Sözlük Alıştırmaları. *12th International Congress on Language, Literature and Culture Researches. Book of Proceeding*. 05-07 June 2020 / Turkey (Ed. Faruk Yamaner u. a.). S. 1194-1209.

Balcı, T. (2009). *Grundzüge der türkisch – deutschen Kontrastiven Grammatik*. Ulusoy Matbaası. Adana.

Balcı, T., Aksöz, A. S. & Serindağ, E. (2010). *Almanca Önekli Eylemler Sözlüğü - Wörterbuch Deverbaler Deutscher Verbpräfigierungen*.: Ulusoy Matbaası. Adana.

Balcı, U. (2017). *Kursbuch zur Prüfung ÖABT*. London: Ijopec Publication.

Bußmann, H. u. a. (2008). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Alfred Kröner Verlag. Stuttgart.

Faust, G. (o. J.). Wortfamilien. https://fis.uni-bamberg.de/bitstream/uniba/42358/1/WortfamilienOCR_A3a.pdf (Stand 23.03.2023).

Fill, A. F. (2013): *Linguistische Promenade: eine vergnügliche Wanderung durch die Sprachwissenschaft von Platon zu Chomsky*. 3. Aufl. Wien/Berlin.

Holzapfel, O. (2022). Sprachexperimente und Sprachentwicklung. *Mesopotamia Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(2), 79-90.

Kutschera, F. von (o. J.). *Eine logische Analyse des sprachwissenschaftlichen Feldbegriffs* https://core.ac.uk/download/pdf/11542945.pdf (Stand 24.03.2021).

Lewandowski, Th. (1994). *Linguistisches Wörterbuch 3*. 6. Auflage. Quelle & Meyer. Heidelberg.

Lutzeier, P. R. (1985). Die semantische Struktur des Lexikons. *Handbuch der Lexikologie* (Hg. C. Schwarze / D. Wunderlich). Königstein: Athenäum. S. 103-133.

Lutzeier, P. R. (1993): Anmerkungen zur Wortbedeutung. *Wortschatz - Satz - Text. Beiträge der Konferenzen in Greifswald und Neubrandenburg 1992* (Hg. G. Bartels / I. Pohl). Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 257-268.

Lutzeier, P. R. (1995). Lexikalische Felder - was sie waren, was sie sind und was sie sein könnten. Harras, Gisela (Hrsg.): *Die Ordnung der Wörter. Kognitive und lexikalische Strukturen*. – Berlin, New York: de Gruyter, 1995. S. 4-29. https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/8741/file/Lutzeier_Lexikalische_Felder_1995.pdf (Stand 22.03.2024).

Özbent, S. (2013). Sözlüksel Alan Teorisi ve Çeviri. *Diyalog* 2013/2: 55-66. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/427356 (Stand 23.03.2024).

Ünalgan Karadavut, Y. (2017). *Wortschatzdidaktik unter besonderer Berücksichtigung der Kollokationen. Erweiterung der produktiven lexikalischen Kompetenz bei fortgeschrittenen türkischen Deutschlernern.* Dissertation. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Wortfelder (o. J.). http://www.fb10.uni-bremen.de/khwagner/semantik/pdf/Felder.pdf (Stand 23.03.2024).

Zengin, D. (2023). *Her Yönüyle Modern Almanca*. Nika Yay. Ankara.

GÖRSEL, SEMBOLİK VE SÖZSEL İŞARET SİSTEMLERİ OLARAK EV EŞYALARI, GİYSİLER VE GÜNLÜK DİL: GÖSTERGEBİLİM BAĞLAMINDA ANLAMIN DİNAMİKLERİ

İlknur SUZAN
Batman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Karşılaştırmalı Edebiyat Anabilim Dalı
ilknursuzanaysecanan@gmail.com

Doç. Dr. Mehmet Veysi BABAYİĞİT
Batman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu
Yabancı Diller Anabilim Dalı
m.veysi.babayigit@gmail.com

1. GİRİŞ

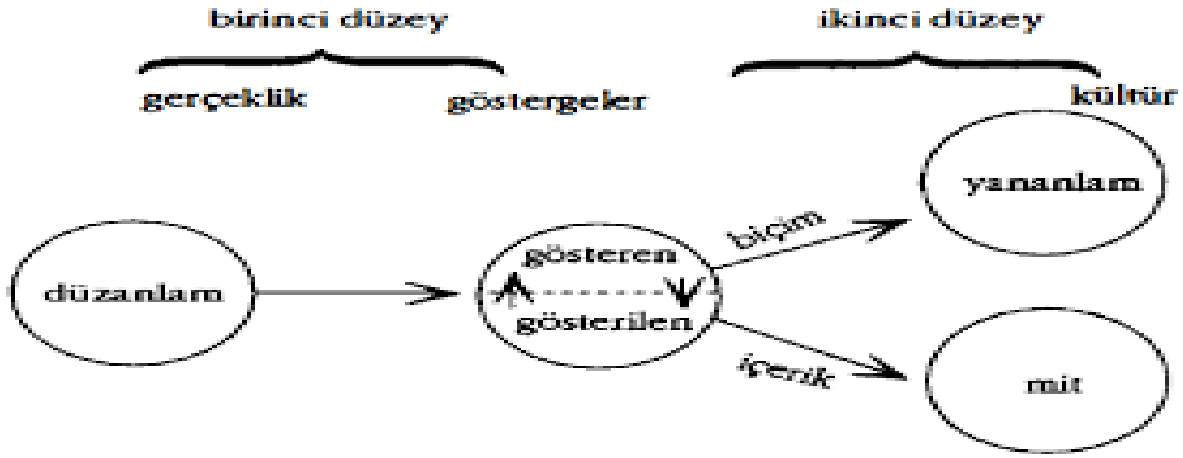
Günlük hayatımızda sıkça karşılaştığımız ev eşyaları, günlük giysiler ve günlük dil, yalnızca işlevsel nesneler veya iletişim araçları olmasının çok ötesindedir. Derinlemesine incelediğimizde, bu gündelik unsurların her biri, karmaşık toplumsal ve kültürel anlamlar taşır ve bu anlamlar aracılığıyla bireyler ve toplumlar karşılıklı iletişim sağlanmaktadır (bak. Balcı 2021 ve 2023).

İletişim sosyal yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır ve göstergebilimde yaşamın tüm alanında karşımıza çıkan önemli bilim dallarından birisidir (Çağlar 2012: 22). Etkili bir iletişim kurma amacını gerçekleştirebilmek için yaşamın tüm alanında karşılaştığımız bu göstergelerin çözümlenmesi gerekmektedir. Göstergebilim de, bu gündelik unsurların anlam üretim süreçlerini ve iletişim biçimlerini inceleyen bir alan olarak, günlük yaşamda bize başta sıradan görünen unsurlarının arkasında yatan derin anlam katmanlarını açığa çıkarır. Kullandığımız herhangi bir kitap veya masa, giydiğimiz takım elbise ya da günlük dilde kullandığımız ifadeler, yalnızca işlevsel nesneler veya kelimeler değil, aynı zamanda toplumun değerlerini, normlarını ve ideolojilerini yansıtan sembollerdir. Örneğin bir masa sadece üzerine eşyalar koyduğumuz bir mobilya parçası olmanın ötesinde, belirli sosyal durumları ve ilişkileri ifade edebilir. Bir takım elbise, kişinin mesleki kimliğini, statüsünü ve sosyal rollerini yansıtarak toplumda nasıl algılandığını şekillendirir. Günlük dilde kullanılan ifadeler ve deyimler ise, dilin ötesinde toplumsal değerleri ve ideolojileri taşımaktadır. Bu tür örneklerle yapılan göstergebilimsel analizler, günlük yaşamda anlam üretiminin nasıl gerçekleştiğini açıklamaktadır.

Tüm canlıların yaşamlarını sürdürebilmek için karşılaştıkları diğer canlılarla işaretler, hareketler, sesler ve çeşitli semboller aracılığıyla iletişim kurdukları bilinmektedir (Elden 2009: 21). Geçmişe baktığımızda insanoğlu, iletişime görseller yoluyla sağlamıştır. İlk önce iletişimi piktogramlar (resim yazıları) kullanmıştır. O dönemde yazı bulunmadığı için kendi aralarında şekil çizerek bunu bir iletişim aracı olarak kullanmışlardır. İletişim görsel de olsa sözel de olsa bunun temelinde bir dizi göstergelerden oluşan dizgeler vardır. Bu karşılaştığımız göstergelerin bilimsel açıdan incelenmesi ve anlamların biçimlerinin incelenmesi göstergebilimin doğmasına neden olmuştur (Denli 1997: 25). Biçimlenen bu anlamlar günlük yaşantımızı kolaylaştırmış ve anlamlandırmanın genel olarak tüm bireyler arasındaki farkındalığını ilerletmiştir.

Çağdaş göstergebilimin kuruluş temelleri 20.yy'ın başlarında atılmaya başlamıştır. İsviçreli dilbilimci Ferdinand de Saussure (1857-1913) modern dilbilimin tartışmasız kurucusu olarak kabul edilmektedir (Çağlar 2012: 24). Saussure'nin vefatından sonra öğrencileri ve meslektaşları tarafından derlenen ve düzenlenen ders notları Genel Dil Bilim Dersleri (Cours de Linguistique Genérale) adıyla kitap olarak yayımlanmıştır (Dağtaş 2003: 50). Doğal dillerin yanı sıra, anlam taşıyan tüm dizgeleri anlamak ve yorumlamak için kullanılan çözümleme ve yeniden yapılandırma modeli "göstergebilim (semiyoloji)" olarak adlandırılmaktadır (Rifat 2009:7). Eco (1976: 7) göstergebilimin, bir işaret olarak kabul edilen her şeyle ilgilendiğini belirterek geniş bir tanım yapmıştır. Ferdinand de Saussure (1857-1913), göstergelerin toplumsal işlevlerini vurgulamışken, Charles S. Peirce (1839-1924) ise göstergelerin mantıksal işlevlerine odaklanarak, bu alanla ilgili farklı terimler önermiştir. Saussure (1998: 33) için gösterge, "anlam taşıyan fiziksel bir nesne olup, gösteren ve gösterilenden oluşur. Gösterilen, gösterenin

işaret ettiği zihinsel bir kavramdır ve bu kavram, aynı dili paylaşan aynı kültürün üyelerinin tümü için ortaktır.



Şekil 1. Roland Barthes'nin anlamlandırma şeması (Fiske 2003:120).

Göstergebilimsel çözümlemelerde üç öğe önemlidir. Gösterge, gösterilen (göstergenin göndermede bulunduğu şey) ve gösteren (göstergenin fiziki varlığı). Bu üç temel öğe, gösterge kuramlarının temelini oluşturmaktadır (Atabek ve Atabek 2007: 68). Ancak Rıfat (1996) tarafından da vurgulandığı gibi, göstergebilim sadece "gösterge" ve "bilim" kelimelerinin birleşiminden daha fazlasını ifade eder. Göstergebilim, sadece göstergelerle sınırlı kalmaz, aynı zamanda anlam oluşturma süreciyle ilgili bir etkinlik olarak da düşünülmelidir (Rıfat 1996: 21). Bu nedenle, göstergebilim, anlam oluşturma süreçlerine odaklanır. Bir göstergede, gösterilen ile gösteren arasında ilişki kurulmasına anlamlama denir. Barthes'a göre (1976), anlamlama adı altında toplanılan düz anlam ve yan anlam da göstergebiliminin en önemli alanlarından biridir. Burada düz anlam, göstergenin neyi temsil ettiğini açıklamaktadır. Yan anlam ise, göstergenin nasıl temsil edildiğidir.

Bu çalışma, bu tür örnekler üzerinden yapılan göstergebilimsel analizlerle gündelik yaşamın sıradan unsurlarının arkasındaki derin anlam katmanlarını ve bu anlamların toplumsal ve kültürel bağlamda nasıl üretildiğini ve iletildiğini göstermeyi hedeflemektedir.

2. UYGULAMA

2.1 Araştırmanın Konusu

Göstergebilim, günlük yaşamımızın her alanında oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Günlük yaşamımızın önemli unsurlarından olan ev eşyaları, giysiler ve günlük dilin göstergebilim perspektifinden incelenmesi, bu unsurların altında yatan sembolizmi ve anlamları çözümleyebilmemize yardımcı olmaktadır. Ev eşyaları, giysiler ve günlük dilin anlam üretimindeki rolü incelenirken, göstergebilimin temel kavramlarına odaklanılır. Çalışma, ev eşyalarının kültürel ve kişisel anlamlarını keşfetmek için göstergebilimin nasıl kullanılabileceğini açıklar. Giysilerin semiyotik analizini, giysi seçiminin sosyal sınıf, cinsiyet ve kültürel kimlik gibi birçok faktörlerle nasıl ilişkilendirildiğini inceler. Bu unsurların sadece fiziksel varlıklar olmaktan öte, derin sembolik anlamlar da taşıdığını göstermektedir. Ayrıca, günlük dilin sembolik önemi ve toplumsal etkileri de göstergebilim yoluyla ele alınır.

Araştırmanın örneklemini posterlerde ve afişlerde karşılaştığımız bazı günlük eşya ve giysiler oluşturmaktadır. Bu örneklerin her birisi göstergebilim perspektifiyle detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

2.2 Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, günlük yaşamda kullanılan ev eşyaları, giysiler ve dilin göstergebilimsel analizini yapmayı amaçlamaktadır. Araştırma, günlük yaşamda sıkça karşılaşılan ve anlam taşıyan 12 örnek üzerinden yürütülmüştür. Bu örnekler, ev eşyaları (masa, pencere, kitap, kapı), giysiler (takım elbise, kravat, topuklu ayakkabı, elbise, kot pantolon) ve günlük dilde kullanılan ifadelerden (gülümseme, barış, işaret dili) seçilmiştir. Örneklerin seçiminde, toplumda yaygın olarak bilinen ve kullanılan nesneler ve ifadeler tercih edilmiştir. Amaç, bu gündelik nesnelerin ve dilin toplumsal ve kültürel bağlamda nasıl

anlam kazandığını ve bu anlamların nasıl iletildiğini ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerine dayanmaktadır. Göstergebilimsel analiz, Barthes ve Saussure'un teorik çerçeveleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Örnekleme, veri toplama ve veri analizi araştırmanın adımlarını oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde, her bir örnek için görsel materyaller toplanmıştır. Bu görseller, nesnelerin ve giysilerin fiziksel özelliklerini gösterirken, metinler bu nesnelerin toplumsal ve kültürel bağlamda nasıl kullanıldığını açıklamaktadır. Veri analizi, göstergebilimsel analiz yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Barthes ve Saussure'un teorik çerçeveleri temel alınarak, her bir örnek için gösteren (signifier) ve gösterilen (signified) bileşenleri belirlenmiştir. Gösterenin belirlenmesi aşamasında, nesnenin veya ifadenin fiziksel formu veya yüzeyi tanımlanmıştır. Gösterilenin belirlenmesi aşamasında ise bu fiziksel formun temsil ettiği kavram veya anlam incelenmiştir. Anlam üretimi sürecinde, nesne veya ifadenin toplumsal ve kültürel bağlamda taşıdığı anlamlar ve bu anlamların nasıl oluşturulduğu analiz edilmiştir.

2.3. Araştırma Bulgularının Değerlendirilmesi

Bu bölümde günlük dilimiz, günlük giysilerimiz ve ev eşyalarımız ile ilgili 12 örnek verilmiştir. Bu örneklerin resimleri, Barthes ve Saussure'un göstergebilim teorisi doğrultusunda analiz edilmiştir. Saussure'a göre göstergeler, "gösteren" ve "gösterilen" olarak iki bileşenden oluşur. Bu analizde, her bir örnek fiziksel formu (gösteren) ve bu formun ilettiği anlam (gösterilen) açısından değerlendirilmiştir. Amaç, gündelik nesnelerin ve dilin toplumsal ve kültürel bağlamda nasıl anlam kazandığını ve bu anlamların nasıl iletildiğini ortaya koymaktır. Böylece, bu nesnelerin ve dilin bireysel ve toplumsal düzeydeki işlevi ve önemi vurgulanmaktadır.

Barthes, her göstergebilimin, bir gösteren ile bir gösterilen arasında bir ilişki olduğunu belirtir. Gösterge, gösteren ve gösterilenin bir araya gelmesiyle oluşan anlamdır. Gösterge tek başına bir anlam taşımaz. Ne gösteren ne de gösterilen ayrı ayrı bir göstergeyi ifade etmez. Ancak, gösteren ve gösterilenin birleşimiyle bir gösterge meydana gelir. Biçim ve içerik, birbirlerinden bağımsız olarak farklı yerlerde durur. Anlam dediğimiz gösterge, yani yan anlam, yalnızca gösteren (biçim) ve gösterilenin (içerik) birleşimiyle oluşur. Gösteren ve gösterilen birleştiğinde, gösterge ortaya çıkar. Gösteren kendi başına anlamsızdır, ancak gösterge doludur ve anlam taşır (Barthes 2013: 182). Her şey bir gösterge olabilir; bu nedenle, göstergebilimci yazı ve resmi aynı şekilde inceleyebilir. İkisi de gösterge olarak kabul edilir.

2.3.1. Örneklemlerin Göstergesel Çözümlemesi

Bu bölümde farklı bağlamlarda günlük yaşantımız içerisinde sıkça yer verilen birtakım göstergelerin resimleri sunulmuş olup, bu göstergeler; göstergebilimin çatısı altında gösteren, gösterge, gösterilen, düz anlam ve yan anlam olarak ele alınmıştır.

Resim 1: İşaret Dili

İşaret dilinin göstergebilimsel açıdan incelenmesi, sözel olmayan iletişim biçimlerinin nasıl anlamlandırıldığını ve işitme engelli topluluklar arasındaki iletişimin nasıl gerçekleştiğini anlamak için önemlidir.



Gösteren (Referent)	İletişim sürecinde bulunan kişiler
Gösterge (Sign)	Eller, kollar ve vücut hareketleriyle yapılan işaretler
Gösterilen (Signified)	Konuşma veya iletişimde bulunulan mesaj
Düz Anlam (Denotation)	İşaret dili, işaret edilen nesneleri veya kavramları ifade etmek için kullanılan; eller, kollar ve vücut hareketleri ile belirli işaretlerin yapıldığı özel bir dil sistemidir.
Yan Anlam (Connotation)	İşaret dili, sadece sözel dilin kullanılmadığı durumlarda değil, aynı zamanda işitme engelli topluluklar arasında birlik ve bağlılık duygusunu güçlendirmek için de kullanılır. Ayrıca, belirli bir jest veya mimik, konuşmanın tonunu veya niyetini değiştirebilir.

Resim 2: Gülümseme



Gösteren (Referent)	Yüz kaslarının kısmen kaldırılmasıyla oluşan bir yüz ifadesidir
Gösterge (Sign)	İletişimde pozitif bir sinyal olarak görülür. Neşe, dostluk, samimiyet veya olumlu bir ruh halini temsil eder.
Gösterilen (Signified)	Gülümsemenin sembolize ettiği anlam veya kavram, kişinin duygusal durumuna, iletişim bağlamına ve kültürel normlara bağlı olarak değişir. Örneğin bir gülümseme karşıdaki kişiye dostluk veya hoşgörü hissi verebilir.
Düz Anlam (Denotation)	Ağız köşelerinin yukarı doğru kıvrılmasıyla oluşan bir yüz ifadesidir. Genellikle neşe, memnuniyet veya samimiyet ifadesi olarak algılanır, olumlu ruh halini temsil eder.
Yan Anlam (Connotation)	Kişinin kültürel ve sosyal bağlamına, iletişim amacına ve duygusal durumuna bağlı olarak değişir. Bir gülümseme, rahatlatıcı veya içten bir davranış olarak algılanabilirken; bazı durumlarda yapay veya zoraki bir ifade olarak algılanabilir.

Resim 3: Barış



Gösteren (Referent)	İnsanlar arasında uyum, uzlaşma ve huzur anlamına gelir. Savaş veya çatışmanın olmaması durumunu ifade eder.
Gösterge (Sign)	Barış; uyum, uzlaşma, hoşgörü, dayanışma ve kardeşlik sembolleri. Ayrıca, adalet, özgürlük ve insan hakları gibi değerlerle de ilişkilidir
Gösterilen (Signified)	Kişinin yaşadığı ortama, kültürel değerlerine ve siyasi görüşlerine bağlı olarak değişir. Örneğin bir kişi için barış, dünyada evrensel bir hedef olabilirken, başkası için kişisel ilişkilerde uyum içinde yaşamayı ifade eder.
Düz Anlam (Denotation)	Toplumun veya bireyin savaş veya çatışma olmaksızın bir arada yaşadığı durum. Güvenlik, istikrar ve refahı içerir.
Yan Anlam (Connotation)	Kişinin kültürel ve sosyal bağlamına, siyasi inançlarına ve kişisel deneyimlerine bağlı olarak değişir. Örneğin, barışçıl çözüm ifadesi uzlaşma ve diyalogu vurgulamaktadır.

Resim 4: Takım Elbise



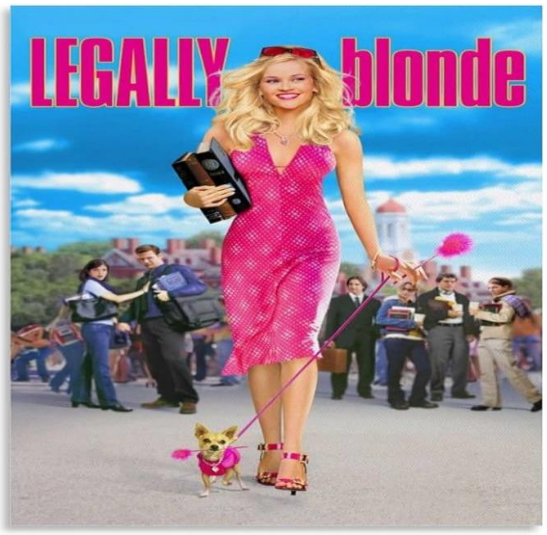
Gösteren (Referent)	Genellikle erkekler tarafından giyilen, ceket, pantolon ve bazen de bir gömlek ve kravatın bir araya getirilmesiyle oluşturulan bir giyim setidir.
Gösterge (Sign)	Resmiyet, profesyonellik, otorite ve statü gibi sembolik anlamları temsil eder. Giyen kişinin sosyal ve mesleki kimliğini yansıtır.
Gösterilen (Signified)	Takım elbisenin sembolize ettiği anlam veya kavram, giyen kişinin mesleki statüsü, sosyal konumu veya kişisel tarzı gibi faktörlere bağlı olarak değişebilir. Örneğin iş adamı için takım elbise, resmiyet ve güvenirliği temsil ederken; düğünde giyilen takım, özel bir günün önemi ve zarafeti temsil eder.
Düz Anlam (Denotation)	Takım elbise, ceket ve pantolonun bir araya getirilmesiyle oluşan bir giysi setidir. Genellikle aynı kumaştan yapılmış ve aynı renkte veya desende olabilir.
Yan Anlam (Connotation)	Takım elbisenin yan anlamları, giyen kişinin sosyal statüsü, mesleki rolü ve kişisel tercihleriyle ilişkilendirilebilir. Takım elbise, iş görüşmesi veya resmi bir etkinliğe katılma düşüncesi uyandırır. Takım elbise giyen bireyin özgüveni veya liderlik yeteneği vurgulanabilir.

Resim 5: Kravat



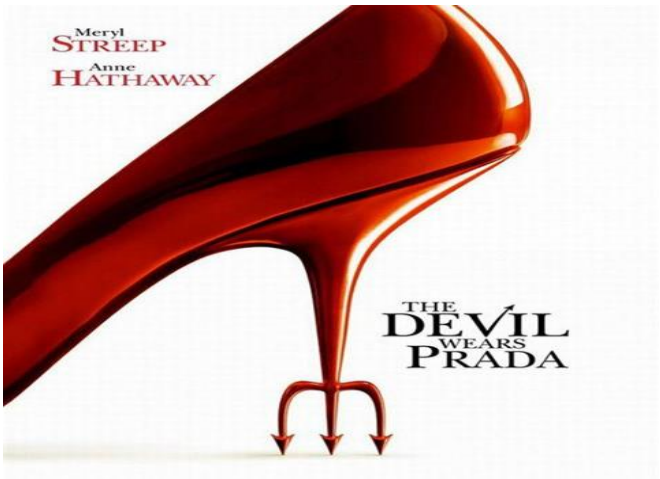
Gösteren (Referent)	Erkeklerin boynuna takılan bir aksesuardır.
Gösterge (Sign)	Profesyonellik, güç, otorite ve resmiyet gibi sembolik anlamları temsil edebilir. Sosyal statü, zenginlik veya moda anlayışını da ifade eder.
Gösterilen (Signified)	Kravatın sembolize ettiği anlam veya kavramdır. Örneğin, bir iş kravatı, profesyonellik ve iş yerinde saygınlığı ifade ederken, bir eğlence kravatı kişinin stilini ve kişiliğini yansıtabilir.
Düz Anlam (Denotation)	Genellikle kumaştan yapılan ve boynu sararak giysiye ek bir unsur ekleyen bir aksesuardır. Giyim tarzını tamamlamak ve resmi bir görünüm sağlamak için kullanılır.
Yan Anlam (Connotation)	Giyen kişinin sosyal ve kültürel bağlamına göre değişebilir. Örneğin; kravatın rengi ve deseni, kişinin kişiliği, mesleği ve duygusal durumu hakkında bilgi verir.

Resim 6: Elbise



Gösteren (Referent)	Kadınlar tarafından giyilen, vücudu örten ve genellikle etek ve üst kısmı birleştiren bir giysi parçasıdır.
Gösterge (Sign)	Feminenlik, zarafet, moda ve kişisel tarz gibi sembolik anlamları temsil eder. Özel bir durumu veya etkinliği vurgular.
Gösterilen (Signified)	Giyen kişinin sosyal statüsü, moda anlayışı veya kişisel tercihlerine bağlı olarak değişebilir. Örneğin; abiye, eğlenceyi ve şıklığı temsil ederken iş elbisesi, güvenirlik ve profesyonelliği yansıtabilir.
Düz Anlam (Denotation)	Elbise; kumaştan yapılmış, vücudu örten ve çeşitli stillerde mevcut olan bir giysi parçasıdır. Etek ve üst kısmın birleşimiyle oluşur.
Yan Anlam (Connotation)	Giyen kişinin sosyal ve kültürel bağlamı, giyim tarzı ve kişisel tercihleriyle ilişkilendirilebilir. Abiye gibi gece kıyafetleri, eğlenceyi ve şıklığı temsil ederken iş elbisesi, güvenirlik ve profesyonelliği yansıtabilir.

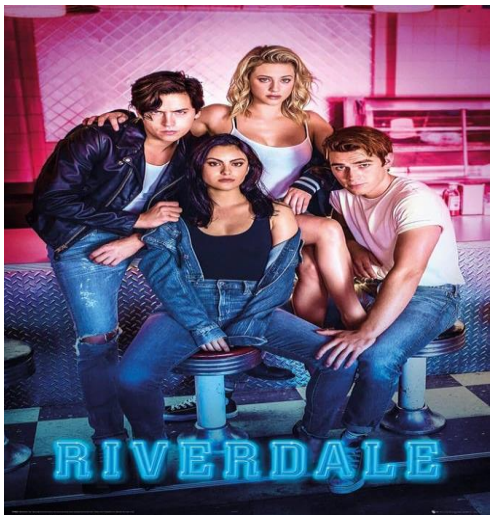
Resim 7: Topuklu Ayakkabı



Gösteren (Referent)	Topuğu yükseltilmiş ve kadınlar tarafından giyilen bir tür ayakkabıdır.
Gösterge (Sign)	Çekicilik, zarafet, güç veya feminitenin sembolü olarak görülür. Sosyal statü veya moda tarzının bir göstergesi olarak da kabul edilir.

Gösterilen (Signified)	Giyen kişinin kişisel tarzı, gücü veya cinsiyet kimliği gibi faktörlere bağlı olarak değişebilir. İş kadınları için topuklu ayakkabı, profesyonellik ve güvenirliği vurgularken, bazıları içinse kadınsı cazibeyi vurgular.
Düz Anlam (Denotation)	Topuk bölgesi yükseltilmiş ve kadınların giydiği bir ayakkabı türüdür. Ayak bileğini kaldıran topuk, ayakkabının tasarımı ve işlevselliğini belirler.
Yan Anlam (Connotation)	Giyen kişinin sosyal çevresi, kültürel bağlamı ve kişisel tercihleriyle ilişkilendirilir. Yüksek topuk, kadınsı gücü vurgularken düşük topuk, rahatlık ve geleneksel kadım rollerini vurgulamaktadır.

Resim 8: Kot Pantolon



Gösteren (Referent)	Hem erkekler hem de kadınlar tarafından giyilen, dayanıklı ve rahat bir pantolon türüdür.
Gösterge (Sign)	Rahatlık, özgürlük, gençlik ve günlük yaşam tarzı gibi sembolik anlamları temsil edebilir. Ayrıca, asi bir görünüm veya modernite izlenimi de verebilir.
Gösterilen (Signified)	Giyen kişinin gençlik, özgürlük arayışı veya rahat yaşam tarzı gibi faktörlere bağlı olarak değişebilir. Örneğin, kot pantolon giyen bir kişi sıra dışı veya bağımsız bir görünüm hedefleyebilir.
Düz Anlam (Denotation)	Kot kumaştan yapılmış ve genellikle düz bir kesime sahip olan bir pantolon türüdür. Günlük giyim için tercih edilir.
Yan Anlam (Connotation)	Giyen kişinin gençlik kültürüne, alternatif yaşam tarzına veya modern moda anlayışına olan ilgisine bağlı olarak değişebilir. Yırtık kotlar, gençlik isyanı veya sıra dışı bir tarzı temsil ederken klasik kot ise geleneksel bir görünümü vurgular.

Resim 9: Masa



Gösteren (Referent)	Fiziksel olarak var olan nesnedir. Gerçek dünyada karşılığı bulunan bir referansa sahiptir. Yani, gerçek bir masa fiziksel olarak mevcut bir gösterendir.
Gösterge (Sign)	Belirli bir anlama işaret eden sembolik bir yapıya sahiptir. Örneğin, yemek masası aile birliğini veya iş masası üretkenliği sembolize edebilir.
Gösterilen (Signified)	Masanın sembolize ettiği anlam veya kavramdır. Örneğin, yemek masası gösterge olarak kullanıldığında, gösterilen şey aile birliği, paylaşım ve sosyal etkileşim olabilir.
Düz Anlam (Denotation)	Masanın fiziksel özellikleri ve işlevi, düz anlamı temsil eder. Bir masa sadece bir mobilya parçasıdır ve yiyeceklerin veya diğer nesnelerin yerleştirilmesi için kullanılır.
Yan Anlam (Connotation)	Masanın taşıdığı sembolik anlamlar veya çağrışımlar, yan anlamı oluşturur. Bir aile yemek masası; sıcaklık, güven ve paylaşım gibi duyguları çağrıştırırken iş masası; profesyonellik, üretkenlik ve ciddiyeti sembolize eder.

Resim 10: Kitap



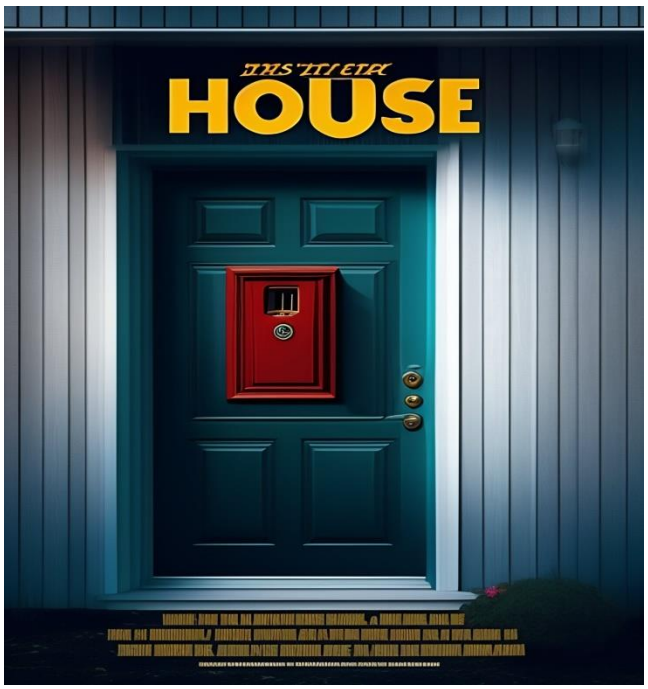
Gösteren (Referent)	Sayfaları olan ve bilgi, hikâye veya fikirlerin yazılı olduğu bir nesnedir.
Gösterge (Sign)	Bilgi birikimi, eğitim, hayal gücü ve bilgelik gibi sembolik anlamları temsil eder. Bir kitap okuma alışkanlığı, kişinin entelektüel ilgisini veya karakterini yansıtabilir
Gösterilen (Signified)	Kitabın sembolize ettiği anlam veya kavramdır. Bir kitap, bir hikâye veya bilgiyi temsil ederken, bir kütüphane kitapların birikimini veya bir okul ders materyallerini ifade edebilir.
Düz Anlam (Denotation)	Sayfaları olan ve genellikle bir cilt içinde toplanan bir nesnedir. Bilgi veya hikâyeler içerir.
Yan Anlam (Connotation)	Kitap, okuyucunun kişisel deneyimlerine ve kültürel bağlamına bağlı olarak değişir. Örneğin; kitap kurdu ifadesi yoğun okuma alışkanlığına veya entelektüel olma merakını temsil ederken açık bir kitap gibi olmak ifadesi ise dürüstlük veya şeffaflık anlamını çağrıştımaktadır.

Resim 11: Pencere



Gösteren (Referent)	Duvarlarda bulunan ve ışık ve hava alışverişine izin veren bir açıklıktır.
Gösterge (Sign)	Keşif, özgürlük ve bağlantı gibi sembolik anlamları temsil edebilir. Pencere ayrıcalık, fırsatlar ve yeni bakış açıları sunan bir araç olarak da görülebilir.
Gösterilen (Signified)	Pencerenin sembolize ettiği anlam veya kavramdır. Bir pencere evin iç ve dış dünyası arasındaki bağlantıyı, bir pencere manzarası ise doğanın güzelliğini ifade edebilir.
Düz Anlam (Denotation)	Duvarlarda bulunan ve genellikle camla kaplı olan bir açıklıktır. Işık, hava ve görüş sağlar.
Yan Anlam (Connotation)	Kişinin kültürel ve bireysel deneyimlerine bağlı olarak değişir. Örneğin; bir pencere, doğa ile ilişkilendirilirken huzur, dinginliği çağrıştırır. Başka bir pencere şehir ile ilişkilendirilirken hareketlilik ve modern tarzı temsil edebilir.

Resim 12: Kapı



Gösteren (Referent)	Bir odanın veya binanın girişini kapatmak veya açmak için kullanılan fiziksel bir yapıdır.
Gösterge (Sign)	Güvenlik, gizlilik ve sınırlar gibi sembolik anlamları temsil eder. Bir kapı; geçiş, fırsatlar veya yeni başlangıçlar gibi kavramları da sembolize edebilir.
Gösterilen (Signified)	Kapının sembolize ettiği anlam veya kavramdır. Bir ev kapısı sığınma, aidiyet ve ev hissiyatını ifade edebilirken, bir işyeri kapısı iş fırsatları, kariyer ilerlemesi ve profesyonellik gibi kavramları temsil eder.
Düz Anlam (Denotation)	Kapı, fiziksel olarak bir odayı veya binayı kapatmak veya açmak için kullanılan bir yapıdır. Fonksiyonel bir mobilya parçasıdır.
Yan Anlam (Connotation)	Kapının yan anlamları, kültürel, sosyal ve tarihsel bağlamlara göre değişir. Örneğin; eki bir kapı geçmişe duyulan saygıyıcve özlemi çağrıştırırken bir kapının açık olması hoşgörü ve misafirperverliği sembolize etmektedir.

3. SONUÇ

Ev eşyaları, kıyafetler ve günlük dil gibi temel gündelik unsurların, sosyal ve kültürel anlam yaratmada oynadığı rollerini "anlamlama" ve "anlama" evrelerinin göstergebilimsel analizi ile çözümlemenin amaçlandığı bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Anlamlandırmanın birinci düzlemi olan düz anlamda (denotation), göstergelerin tümünün gösteren ve gösterilen arasındaki ilişkisi incelenmiş ve göstergelerin gerçek nesneleriyle (göndergeleriyle) kullanılan duruma göre genel anlamda benzeştiği belirlenmiştir. Farklı işlevlere sahip ev eşyaları ve giysi parçalarının, bireyin kullandığı durum ve ortama göre ilişkilendirildiğinde anlamlı bir bütün oluşturduğu gözlemlenmiştir. Anlamlandırmanın ikinci düzlemi olan yan anlamda (connotation), tüm göstergelerin kullanıldığı ortam, durum ve bireyin statüsüne göre farklı çağrışımlar ortaya çıkmaktadır. Bu bulgular, ev eşyalarının, giysilerin ve günlük dilin sadece estetik ve işlevsel değerler taşımadığını, aynı zamanda toplumsal kimlikleri ve rolleri ifade eden önemli semboller olduğunu göstermektedir.

Bu çalışma, ev eşyaları, kıyafetler ve günlük dil gibi temel gündelik unsurların göstergebilimsel bir analizini sunmakta ve bu unsurların sosyal ve kültürel anlam yaratmada oynadığı rolü ortaya koymaktadır. Barthes ve Saussure'un teorik çerçevesine dayalı analizler, göstergelerin yalnızca fiziksel nesneler veya ifadeler olmadığını, aynı zamanda toplumsal kimliği, değerleri ve normları da yansıttığını gösterdi. Ev eşyaları, giyim ve dil, insanların kendilerini nasıl ifade ettiklerini ve sosyal bağlamlarda nasıl algılandıklarını etkileyen önemli simgelerdir. Bu araştırma, gündelik yaşamın sembolik yapılarının ve anlam oluşturma süreçlerinin derinlemesine anlaşılması için göstergebilimsel bir bakış açısının değerini vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu unsurları incelemek, sosyal ve kültürel etkileşimlerin karmaşıklığını ve zenginliğini anlamamıza yardımcı olmaktadır.

KAYNAKÇA

Atabek, G. ve Atabek, Ü. (2007). *Medya Metinlerini Çözümlemek. İçerik, Göstergebilim ve Söylem Çözümleme Yöntemleri,* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Balcı, T. (2021). Sprechakte unter besonderer Berücksichtigung der Höflichkeit. *Diyalog,* 2021/1, 108-121.

Balcı, T. (2023). Aykırı Dilbilim. *Journal of Current Debates in Social Sciences,* 6(1), 48-55.

Barthes, R. (1976). *Göstergebilimin Temelleri*, Ankara: Kültür Bakanlığı.

Çağlar, B. . (2012). Bir İletişim Biçimi Olarak Göstergebilim. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(2), 22-34.

Dağtaş, B. (2003). *Reklamı Okumak*, Ankara: Ütopya.

Denli, S. (1997). *Gösterge Bilim Açısından Grafik Gösterge Anlamlarının İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eco, U. (1976), A *Theory of Semiotics. Bloomington,* IN: Indiana University Press/London: Macmillan.

Elden, M. (2009). *Reklamcılık İletişim Dizisi 1: Reklam ve Reklamcılık*, İstanbul: Say.

Fiske, J. (2003). *İletişim Çalışmalarına Giriş*, (çev. Süleyman İrvan), Ankara: Bilim ve Sanat.

Rifat, M. (2009). *Göstergebilimin ABC'si*, İstanbul: Say.

Saussure d. F. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri*, (çev. Berke Vardar), İstanbul: Multilingual.

UNLEASHING SELF-RELIANCE: THE IMPACT OF EBA ON EFL LEARNERS' AUTONOMY LEVELS

Şerife SERİN
English Teacher
serinserifee@gmail.com

Assoc. Prof. Dr. Cemile DOĞAN
Necmettin Erbakan University Language Teaching Department
cemiledogan370@gmail.com

1. INTRODUCTION

Learner autonomy is a valuable skill as it enhances learner motivation and leads to more successful learning. It is defined as "the ability to take charge of one's own learning" by Holec (1981p. 3) and as the ability to recognize the importance of taking responsibility for one's own learning by Macaro (1997). Balçıkanlı (2008) has referred to learner autonomy as a critical component of language acquisition. Being an autonomous learner is crucial to the language acquisition process because it grants learner flexibility and independence. Also, when paired with teachers' assistance, increasing student autonomy is an effective strategy for promoting language learning. The time allocated for language education may be insufficient for teachers to cover all curricula in the classroom. Therefore, a rational solution to address this issue is to provide teachers with strategies to promote student autonomy, such as using technology in and out of the classroom. Muchlis (2015) claims that the use of technology facilitates the development of learner autonomy in language acquisition. Technological advancements have led to a great deal of opportunities in education, especially in foreign language instruction (Delibaş & Günday, 2016). With the help of visual and auditory computer-based materials, language acquisition would be easier, more attractive, and more motivating for the students. Numerous countries have made a concerted effort to integrate new technologies into their educational systems to keep pace with the rapidly changing paradigm in education. The Education Informatic Networks (EBA) is one of the technological tools that is developed for educational purposes as software that allows seamless and ubiquitous learning. It offers e-content materials to teachers and students that are created in line with curriculum objectives. Completing all available materials on the platform allows students to be more responsible for their language learning outside the classroom. Besides, the use of any computer-based materials can increase the students' motivation to improve their language proficiency. In the present study, the effectiveness of using a technology tool, EBA, in fostering language learner autonomy is investigated.

1.1. Literature Review

In the context of language education, learner autonomy is a key component of learner-centeredness. According to Benson (2016), learner autonomy is a significant and desirable quality of language learners that is worth considerable attention. Therefore, it has recently become a major focus in language education (Han, 2014, 2022; Lamb, 2017; Little, 1991; Little et al., 2017; Ou, 2017; Reinders, 2010; Shi & Han, 2019; Smith et al., 2017). According to Holec (1981), autonomy is "the ability to take charge of one's learning" (p. 3), which suggests taking responsibility for all decisions made regarding every aspect of learning. Similarly, Dickinson (1987) characterizes the autonomous learner as capable of making every decision related to their education. He claims that the essence of learner autonomy lies in the flexibility of the students in their learning outside the classroom. Learner autonomy has also been referred to as learners' independence and willingness to set goals for learning, accept responsibility and evaluate progress to design the next step (Crocki, 2016; Dickinson, 1993; Lamb, 2017; Lamb & Reinders, 2008; Little, 1991; Murray et al., 2011; Ushioda, 2011). Based on the given descriptions, learner autonomy is not an innate talent but an acquired skill.

The significance of allowing students to choose the best learning method has led to an increased focus on learner autonomy. According to this understanding, students ought to be allowed to continue their

education autonomously, following the prescribed course of study set by their teachers. According to Little (1991), learners sometimes need help to take responsibility for their education and may find it difficult to reflect on their learning critically; therefore, teachers must provide learners with appropriate resources and opportunities for language practice. Jacobs and Farrell (2001) state that in terms of lifelong learning, the concept of autonomy emphasizes the role of students over those of teachers. To sum up, it is a personal ability that can change depending on the situation. However, provided the right environment, even students with minimal autonomy can be encouraged to take responsibility for their learning (Higgs, 1988).

In the context of learning a foreign language, achieving independence from the teacher necessitates various learning resources both in and out of the classroom. Hence, the availability of these resources greatly influences autonomous language learning methods. The significant rise in internet-based access has made it easier to enhance language proficiency (Benson, 2013). Schmenk (2005) claims to support this efficiency, stating that "the popularity of learner autonomy may be at least partially related to the rise of computer technology and the growing importance of computers in language learning environments worldwide." (p.107). Reinders and White (2016) investigated the evolution of computer technology and learner autonomy over the past twenty years and they discovered that these advancements exert considerable pressure on our perspectives regarding language learning and teaching, while simultaneously offering students newer materials and opportunities to utilize in their everyday lives. The widespread adoption of computer-integrated learning methods clearly shows that students favor visual and auditory techniques associated with computer-assisted language learning (CALL), which provides an engaging, interactive, and flexible learning environment (İnce, 2017). Besides, it is suggested that CALL influences students' motivation and autonomy by allowing learners to access the knowledge they need without depending on others. (Dashdestani, 2013; Farivar & Rahimi, 2015; Kızmaz, 2019). Some scholars verified the significant advantages of these materials which offer excellent resources for independent language learning enabling students to select the material to use, determine the content they want to learn, and choose the methods they want to employ (Benson, 2011; Figura & Jarvis, 2007; Kalyaniwala & Ciekanski, 2021; Monteverde & Gaona, 2011).

Smith and Craig (2013) conducted a study at a Japanese university to explore the effectiveness of a learner training program on the autonomous use of CALL. According to the results, using computers in the learning process is proven to enhance the learners' self-management study skills in language learning. Accordingly, Ghufron and Nurdianingsih (2019) studied the effectiveness of the flipped language instruction technique using CALL functions in teaching EFL writing and its impact on the development of learner autonomy. The activities are categorized into two categories: outside and inside the classroom. The study findings suggest that the CALL-enhanced flipped classroom atmosphere promotes increased learner autonomy and enhances students' communication skills.

Farivar and Rahimi (2015) investigated the effect of computer-based language learning on learner autonomy in their study. 60 students from the language institute were divided into experimental and control groups. Both groups received identical language instruction throughout 20 sessions while the experimental group students were expected to use English software (BBC course) additionally. The data were gathered from a five-scale Likert questionnaire before and after the treatment. The study results show that using technology in the language learning process is significantly efficient in fostering the autonomy of EFL learners. Similarly, Mutlu and Eröz-Tuğa (2013) implemented a study to examine the role of CALL in enhancing learner autonomy. The findings showed that using computers increased students' levels of autonomy and actively involved them in their studies outside of the classroom. It is revealed that training group students are more eager to study and are prepared to take responsibility for their education outside the classroom.

In her dissertation, Kızmaz (2019) investigated whether the use of technological aids has an impact on the learner autonomy of EFL students. In this quasi-experimental study, 50 English language learners in a preparatory classroom of a state university in Türkiye participated. The experimental group followed seven weeks of computer-based language instruction as out-of-class studies, while the control group of students received the regular instruction of the preparatory class. The study results revealed that the self-perceived autonomy level of the students meaningfully improved through CALL use.

The potential benefits of technology, enabling students to manage their learning more effectively and giving instructors increased opportunities to engage with their students both inside and outside the classroom, have been widely acknowledged (Reinders & Hubbard, 2013). In this respect, In Türkiye, EBA can be regarded as a tool that supports teaching and learning activities both in and out of the classroom, meeting the need for educational e-content and following 21st-century technological advancements. It enables seamless and ubiquitous learning, providing individuals with learning anytime and anywhere. In other words, it gives the students the chance to participate in several activities that may enhance their target language beyond the classroom. It was founded by the Ministry of National Education (MoNE) in 2012 within the scope of the Movement of Enhancing Opportunities and Improving Technology (FATİH) to host the educational e-content of the project. There are plenty of course materials designed in accordance with the objectives of the curriculum. On the platform, teachers can assign tasks to their students, and based on how well they used the EBA, they can assess the students' performance on those assignments as well as in other disciplines (MEB, 2023). Students can share and comment on posts, complete assignments sent by their teachers, and engage in various other activities they want. As Richards (2015) states, such platforms enable students to have meaningful language learning opportunities without restricting their study to in-class instruction. Despite the importance of incorporating technology into the field, the quantity of research on the impact of EBA on English language instruction is inadequate. The development of skills and subskills using EBA and e-contents has not been extensively researched. Recent research on EBA has mostly focused on the views of teachers and students regarding their experiences utilizing the platform. However, the effect of EBA usage on learner autonomy of students has not been the subject of significant quantitative research. Hence, this present research aims to fill this gap by seeking answers to the following research questions:

1. What is the impact of EBA usage on students' learner autonomy?

1.a. Is there a statistically significant difference between the groups' learner autonomy before and after the study?

2. METHODOLOGY

In the study, a quantitative research model is embedded with a pre- and post-treatment learner autonomy scale in a five-point Likert scale model. A quasi-experimental study design using separate treatments for non-equivalent comparison groups (Creswell & Creswell, 2018) is adopted. As two separate groups of a quasi-experimental study design, two intact classes from 6th grade were employed in the study. To address the research questions, one class chosen as the experimental group underwent treatment while the other class determined as the control group did not receive any treatment. Before and after the seven weeks of treatment, the learner autonomy scale was administered to both groups to answer the research questions.

2.1. Sampling and Participants

The study was carried out at a state secondary school in Konya. 40 EFL 6th-grade students constituted the universe of the study. The classes were identified as experimental and control groups, each of which consisted of 20 students. When forming these groups, the intact class sampling method was embedded after a thorough search (Best & Kahn, 1998; Millan & Schumacher, 1984). The students of both classes were native Turkish speakers and had been studying English for four years. They had varying English proficiency levels, ranging from A1 to A2. The students, who were between the ages of 11 and 12, attended state schools until that age and used coursebooks approved by the Turkish MoNE in their English classes.

2.2. Data Collection Instruments

The Learner Autonomy Scale with 14 items, developed by Orakcı and Gelişli (2017), was administered to both groups before and after the treatment to investigate the effect of using EBA activities on students' autonomy levels. These 14 items on the scale showed a single-factor structure. Its calculated Cronbach's Alpha reliability value was stated by the developers as above 0.95. The topics of independent English learning, language learning activities, and self-awareness formed the basis for the items that made up the scale. The options of the five-point Likert scale are "Strongly disagree (1)", "Disagree (2)", "Neutral

(3)", "Agree (4)", and "Strongly agree (5)". A high score suggests a high degree of student autonomy in learning, whereas a low score indicates a lower level of learner autonomy among students.

2.3. Data Collection Procedure

The treatment lasted seven weeks. At the beginning, both groups received the pre-treatment learner autonomy scale. After completing this initial administration, the implementation stage began. Within these seven weeks, experimental group students were supposed to follow online EBA activities out of the classroom in addition to the regular language learning in the classroom with the school coursebook. The activities were designed following the topics in the coursebook units. In the meantime, control group students only got regular classroom language learning with the same coursebook. The experimental group of students was asked to follow the activities of unit "occupation" for four weeks of the study, and during the other three weeks of study they were supposed to complete the activities of unit "holiday". A variety of skill-based activities (grammar, vocabulary, listening, reading, and writing) were supplied by the researcher on the platform. Once the seven weeks of the treatment phase were completed, the same Learner Autonomy Scale was administered to students of both groups.

2.4. Data Analysis

The quantitative analysis was employed in the present study to determine whether the level of autonomy among student groups before and after the treatment differed significantly. The collected data was analyzed and compared via Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version 27. According to the normality test applied before the data analysis, all the variables demonstrated normal distribution ($p>0,05$). However, when working with a small sample size, non-parametric tests can yield more powerful results compared to parametric tests, which require larger sample sizes ($n>30$) to satisfy their assumptions. Considering the information provided, to see the differences in the group means of the 2-group pre-test and post-test variables, non-parametric Mann Whitney-U analysis was used since there were not enough observations in these variables for the parametric tests. Together with these, to see the differences in the group means of the variables, the Wilcoxon Signed-Rank test, which is the non-parametric alternative to the paired-simple t-test (Dörnyei, 2007), was employed.

3. FINDINGS AND DISCUSSION

The pre-treatment scale total scores of the two groups are compared in the table below (See Table 1).

Table 1. Mann Whitney-U Test results of the pre-treatment learner autonomy scale.

Scale	Group	n	Mean	SD	z	df	p
Pre-Treatment Scale Total Scores	Experimental	20	51,70	8,712	-1,002	38	,316
	Control	20	54,85	5,914			

*p<0,05

According to the test results, there is no statistically significant difference between the groups' pre-treatment learner autonomy scale total scores ($p=,316>0,05$). Similar results from both groups were identified, which means that both groups had identical autonomy levels at the beginning of the study.

The post-treatment learner autonomy scale scores of the students in the both groups were compared using The Mann Whitney-U Test for independent samples. In Table 2 the post-treatment scale scores of the groups are presented.

Table 2. Mann Whitney-U Test results of the post-treatment learner autonomy scale**.**

Variable	Group	n	Mean	SD	z	df	p
Post-Treatment Scale Total Score	Experimental	20	53,40	6,193	-,677	38	,498
	Control	20	54,40	6,824			

*p<0,05

According to the results, no statistically significant difference in the post-treatment scale total scores of the posttest groups were identified (p=,498>0,05). The mean value of the experimental group is not appreciably different from the mean value of the control group. It indicates that the learner autonomy levels of the experimental and control groups were similar at the end of the study.

To reveal the difference in the learner autonomy level of both the experimental group and the control group before and after the study, The Wilcoxon Signed-Rank test was conducted. The comparison of the pre-treatment and post-treatment scale scores of both separate groups is shown in Table 3 and Table 4.

Table 3. The Wilcoxon Singed-Rank test results of the experimental group.

Variable	Group	n	Mean	SD	MD	z	df	p
Experimental Group Post-Treatment Scale and Pre-Treatment Scale	Experimental Group Post-Treatment Scale	20	53,40	6,19	1,70	-,605	19	,545
	Experimental Group Pre-Treatment Scale	20	51,70	8,71				

*p<0,05

Table 4. The Wilcoxon Singed-Rank test results of the control group.

Variable	Group	n	Mean	SD	MD	z	df	p
Control Group Post-Treatment Scale and Pre-Treatment Scale	Control Group Post-Treatment Scale	20	54,40	6,19	-,45	-,225	19	,822
	Control Group Pre-Treatment Scale	20	54,85	5,91				

*p<0,05

According to the test results, there is no statistically significant difference in the scale total scores of the experimental and the control group regarding the pre- and post-treatment scale scores. These results indicate that the autonomy levels of the experimental and control groups did not differ significantly during the seven-week regular language instruction period. It has been observed that the use of EBA activities did not have any remarkable positive efficiency on the students' learner autonomy development.

These results contradict the numerous studies that have shown that CALL has a remarkable efficiency on learner autonomy development (Farivar & Rahimi, 2015; Ghufron & Nurdianingsih, 2019; Kızmaz, 2019; A. Mutlu & Eröz-Tuğa, 2013; K. Smith & Craig, 2013). For instance, Smith and Craig (2013) stated that using computer technology in language learning improved the learners' self-management study skills, enhancing their capacity to plan, monitor, coordinate, and evaluate their use of resources autonomously. Accordingly, it was found in the study of Farivar and Rahimi (2015) that using English learning software (BBC course) significantly increased the autonomy of EFL learners. In studies conducted within the Türkiye context, Kızmaz (2019) also contended that incorporating technology in language learning was advantageous for enhancing learner autonomy. Similarly, Mutlu and Eröz-Tuğa

(2013) explored the impact of CALL on learner autonomy and found that active computer use engaged students in out-of-class activities, thereby increasing their autonomy.

The limited duration of the treatment might be one of the explanations for the need for a more noticeable difference between the obtained scores. The duration in which the experimental group engaged with EBA activities may not have been adequate to foster student autonomy. An extended treatment period might have produced a noteworthy outcome for the experimental group. Also, the e-contents on the EBA platform may not have sufficiently motivated students to participate in out-of-class learning and interactions. The students in the study of Timur et al. (2017) found the platform inadequate regarding its usage. The researchers recommended improving the overall quality of the website by incorporating relevant and informative content and designing an attractive homepage to attract more students. Similarly, In the study of Tüysüz and Çümen (2016) investigating the view of secondary school students on EBA, it was suggested that the platform ought to have additional games, tests, and interesting content. Additionally, one explanation for the observed results may be that Turkish students are not used to being autonomous in their language learning process as shown by several studies (Doğan & Mirici, 2017; Çakıcı, 2017; Karabıyık, 2008; Kartal & Balçıkanlı, 2019). The customary teaching and learning method, the roles of the teachers and students in the country, and the exam-focused national education system can all be seen as barriers to fostering an environment conducive to autonomous learning. Even if the students have access to technological resources for learning outside of the classroom, they may still need the direction and assistance of teachers when learning a language.

Consequently, the results of the current study did not align with the previous studies in terms of enhancing the autonomy of EFL learners. According to Reinders and White (2011), despite the potential of the technology to supply enhanced resources for autonomous learning, learners' sense of responsibility or learning management abilities are not always improved by it. They claim that the development of learner autonomy depends on the quality of provided input and learning resources. Similarly, Reinders and Hubbard (2013) claim that the opportunities that technology presents for learner autonomy development cannot be denied. However, it is the responsibility of technology developers to determine efficient language learning methods and processes to involve students in technology-mediated language learning activities and tasks. Hence, it would be proper to state that English courses and activities on EBA require being updated and reformed according to the curriculum and the demands of students. After these limitations are removed, it is possible that the results of the research will change.

5. CONCLUSION

In today's evolving digital era, integrating technology into English learning has become a global necessity. In the current study, the focus was on the English learning activities of EBA, a new production of the Ministry of National Education in Türkiye that incorporates technology into education. The study aimed to examine the effects of using EBA on students' learner autonomy development. A learner autonomy scale was administered to both the experimental and control groups before and after the treatment to achieve this aim. During the treatment, the experimental group completed EBA English activities in addition to receiving the same regular classroom instruction as the control group. The gathered data were analyzed through SPSS version 27.

According to the findings of the study, no significant differences were identified in the level of student autonomy between or within groups before and after the study. The treatment did not result in a statistically significant difference in learner autonomy levels of the students. Both groups' levels of autonomy did not significantly differ over seven weeks. It was found that utilizing EBA did not significantly impact the development of learner autonomy in English language learning. The possible explanations for these findings were identified as the limited study time, inadequate e-content on the platform, and the students' learning culture. It is likely that studying more units over an extended period, as opposed to the current study, might be more effective in exploring the impact of EBA on learner autonomy of students. In other words, it would be wise to conduct a longer-term study to obtain more diverse results. Also, studying with a larger sample size could provide alternative findings for further studies. Besides, to obtain in-depth data indicating the attitudes of the students on the platform, further studies could include the opinions of the students.

Additionally, English activities on the EBA platform could be enriched and modified according to the students' needs. Diverse online resources including exercises, activities, interactive games, videos, and songs would meet the demands of language learners. Consequently, English teachers need trainings to incorporate online activities into their classroom environment and how to find ways to prepare their materials for online activities on EBA.

REFERENCES

Balçıkanlı, C. (2008). Fostering learner autonomy in EFL classrooms. *Kastamonu Educational Journal*, *16*(1), 277–284.

Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (C. N. Candlin & D. R. Hall, Eds.; Second edition). Routledge.

Benson, P. (2013). Learner autonomy. *TESOL Quarterly*, *47*(4), 839–843. https://doi.org/10.1017/S09583440

Best, J. W., & Kahn, V. K. (1998). *Research in education* (8th ed.). Allyn Bacon.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.orak

Crocki, A. (2016). *Developing learner autonomy through tasks: Theory, research, practice*. LinguaBooks.

Çakıcı, D. (2017). An investigation of learner autonomy in Turkish EFL context. *International Journal of Higher Education*, 6(2), 89-99. https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n2p89

Dashdestani, R. (2013). EFL teachers' and students' perspectives on the use of electronic dictionaries for learning English. *CALL-EJ*, *14*(2), 51–65.

Delibaş, M., & Günday, R. (2016). Action oriented method and educational software as foreign language learning tools and materials. *Participatory Educational Research (PER)*, *4*(2), 134–143.

Dickinson, Le. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge University Press.

Doğan, G., & Mirici, İ. H. (2017). EFL instructors' perception and practices on learner autonomy in some Turkish universities. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 166-193.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University.

Farivar, A., & Rahimi, A. (2015). The impact of CALL on Iranian EFL learners' autonomy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *192*, 644–649. https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.06.112

Figura, K., & Jarvis, H. (2007). Computer-based materials: A study of learner autonomy and strategies. *System*, *35*(4), 448–468. https://doi.org/10.1016/j.system.2007.07.001

Ghufron, M. A., & Nurdianingsih, F. (2019). Flipped teaching with call in EFL writing class: How does it work and affect learner autonomy? *European Journal of Educational Research*, *8*(4), 983–997. https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.983

Han, L. (2014). Teacher's role in developing learner autonomy: A literature review. *International Journal of English Language Teaching*, *1*(2). https://doi.org/10.5430/ijelt.v1n2p21

Han, L. (2022). A study on developing learner autonomy through the reading circle method. *English Language Teaching*, *15*(7), 149. https://doi.org/10.5539/elt.v15n7p149

Higgs, J. (1988). Planning learning experiences to promote autonomous learning. In D. Bound (Ed.), *Developing student autonomy in learning* (pp. 40–58). Kogan Page.

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon.

İnce, M. N. (2017). The analysis of EFL teachers' perceptions of CALL and variables influential on teachers' attitudes. *Journal of Narrative and Language Studies*, *5*(8), 59–72.

Jacobs, G. M., & Farrell, T. S. C. (2001). Paradigm shift: Understanding and implementing change in second language education. *TESL-EJ*, *5*(1).

Kalyaniwala, C., & Ciekanski, M. (2021). Autonomy CALLing: A systematic review of 22 years of publications in learner autonomy and CALL. *Language Learning & Technology*, *25*(3), 106–131.

Karabıyık, A. (2008). *The relationship between culture of learning and Turkish university preparatory students' readiness for learner autonomy* (Unpublished master's thesis). İhsan Doğramacı Bilkent University, Ankara, Türkiye.

Kartal, G., & Balçikanli, C. (2019). Tracking the culture of learning and readiness for learner autonomy in a Turkish context. *TEFLIN Journal: A publication on the teaching and learning of English*, 30(1).

Kızmaz, Z. (2019). *The use of call to foster learner autonomy in EFL: a quasi-experimental study* [Master's Thesis]. Middle East Technical University.

Lamb, T. (2017). Knowledge about language and learner autonomy. In *Language Awareness and Multilingualism* (pp. 173–186). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_14

Lamb, T., & Reinders, H. (Eds.). (2008). *Learner and teacher autonomy* (Vol. 1). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/aals.1

Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: definitions, issues and problems*. Authentik Language Learning Resources.

Little, D., Dam, L., & Legenhausen, L. (2017). *Language learner autonomy: Theory, practice and research*. Multilingual Matters.

MEB. (2023). *http://fatihprojesi.meb.gov.tr/*.

Millan, J. M., & Schumacher, S. (1984). *Research in education: A conceptual introduction*. Brown & Co.

Monteverde, M. R., & Gaona, M. del R. D. (2011). Learner autonomy and computers in a Mexican self-access centre. In D. Gardner (Ed.), *Fostering autonomy in language learning* (pp. 252–260). Zirve University.

Muchlis, M. (2015). The implementation of technology approaches to develop learners' autonomy in learning English. *Al-Ta Lim Journal*, *22*(3), 276–285. https://doi.org/10.15548/jt.v22i3.144

Murray, G., Gao, X., & Lamb, T. (Eds.). (2011). *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847693747

Mutlu, A., & Eröz-Tuğa, B. (2013). The role of computer-assisted language learning (CALL) in promoting learner autonomy. *Eurasian Journal of Educational Research*, *51*, 107–122.

Orakci, S., & Gelisli, Y. (2017). Learner autonomy scale: A scale development study. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, *5*(4), 25-35.

Ou, C. (2017). A review on language learner autonomy research in China (2006-2016): Based on 12 key domestic journals. *English Language Teaching*, *10*(11), 76. https://doi.org/10.5539/elt.v10n11p76

Reinders, H. (2010). Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *35*(5), 40–55.

Reinders, H., & Hubbard, P. (2013). CALL and learner autonomy: Affordances and constraints. *Contemporary Computer Assisted Language Learning*, 359–375.

Reinders, H., & White, C. (2011). Special issue commentary: Learner autonomy and new learning environments. *Language Learning and Technology*, *15*(3), 1–3.

Reinders, H., & White, C. (2016). 20 years of autonomy and technology: How far have we come and where to next? *Language Learning & Technology*, *20*(2), 143–154. m http://llt.msu.edu/issues/june2016/reinderswhite.pdf

Richards, J. C. (2015). The changing face of language learning: Learning beyond the classroom. *RELC Journal*, *46*(1), 5–22. https://doi.org/10.1177/0033688214561621

Schmenk, B. (2005). Globalizing learner autonomy. *TESOL Quarterly*, *39*(1), 107. https://doi.org/10.2307/3588454

Shi, W., & Han, L. (2019). Promoting learner autonomy through cooperative learning. *English Language Teaching*, *12*(8), 30–36.

Smith, K., & Craig, H. (2013). Enhancing the autonomous use of CALL: A new curriculum model in EFL. *Language Learning Environments*, *30*(2), 252–278. https://doi.org/10.2307/calicojournal.30.2.252

Smith, R., Kuchah, K., & Lamb, M. (2017). Learner autonomy in developing countries. In *Autonomy in Language Learning and Teaching: New Research Agendas* (pp. 7–27). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52998-5_2

Timur, B., Yilmaz, Ş., & İşseven, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin eğitim bilişim ağı (EBA) sistemini kullanmalarına yönelik görüşleri. *Asian Journal of Instruction*, *5*(1), 44–54. http://www.eba.gov.tr/

Tüysüz, C., & Çümen, V. (2016). Opinions of secondary School students about EBA course Website. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(3), 278–296.

Ushioda, E. (2011). Why autonomy? Insights from motivation theory and research. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *5*(2), 221–232.

KRITERIEN FÜR FREMDSPRACHENUNTERRICHTLICHE LEHRWERKE

Serap ÇERÇİ
Masterstudentin an der Çukurova – Universität
Serapcerci63@gmail.com

1. EINFÜHRUNG

Das Erlernen einer Sprache scheint auf den ersten Blick einfach zu sein, jedoch lässt sich basierend auf dem Niveau vieler türkischer Schüler ableiten, dass dem nicht so ist (vgl. Karaman 2018). Obschon türkische Schüler bereits in den ersten Schuljahren mit einer Fremdsprache konfrontiert werden, zeigen sich dennoch Defizite hinsichtlich der effektiven Nutzung dieser Sprache. Das Erlernen einer neuen Sprache ist mit Herausforderungen verbunden, die es zu bewältigen gilt. Die Ursachen dieser Schwierigkeiten sind vielfältig. Als Beispiele für diese Herausforderungen werden zu viele Grammatikregeln, die man lernen muss, Schwierigkeiten der fremdsprachigen Texte, Qualifikation der Lehrer gegeben (vgl. Karaman 2019, 2019a, 2020, 2020a). Der Fremdsprachenunterricht kann mit einer Maschine verglichen werden, in der jedes einzelne Teil eine entscheidende Funktion erfüllt. Ein unzureichend durchdachtes didaktisches Konzept kann dazu führen, dass der Erwerb einer Fremdsprache nicht erfolgreich verläuft.

Ein wesentlicher Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts stellen die Lehrwerke dar, mit denen die Schüler erstmals konfrontiert werden und sich damit auseinandersetzen müssen. Die Schüler gewinnen mithilfe des Lehrwerkes einen ersten Überblick, der einer Kontrolle durch den Lehrer entzogen ist. Auch der Lehrer wird vom Lehrwerk beeinflusst, da es für ihn eine Art Kompass und Wegweiser darstellt. Das Lehrwerk ermöglicht es dem Lehrer, ohne einen großen Aufwand und ohne zusätzliches Material den Unterricht zu gestalten. Die Gestaltung stellt einen weiteren wesentlichen Aspekt des Lehrwerks dar, da sie einen maßgeblichen Einfluss auf die Motivation der Schüler ausübt.

Das Curriculum beinhaltet eine Vielzahl von Entitäten, die von den jeweiligen Akteuren – Curriculumerstellern, Lehrbuchautoren, Lehrern und Schülern – zu erfüllen sind (vgl. Aksöz 2009, 2016, 2017; Balcı 2009; Darancık 2015). Der zentrale Bereich des Fremdsprachenunterrichts basiert auf dem Unterrichtsablauf. Der Unterrichtsablauf stellt einen der zentralen Prozesse im Fremdsprachenunterricht dar, der jedoch mit zahlreichen Schwierigkeiten verbunden ist, die auch für viele Lehrkräfte eine Herausforderung darstellen. Eine dieser Schwierigkeiten besteht in dem Lehrplan, an dem sich die Lehrkräfte halten müssen. In den meisten Fällen ist es erforderlich, eine Vielzahl von Themen in einem begrenzten Zeitraum zu erlernen. Der beschriebene Prozess hat auch einen großen Einfluss auf die Schüler, die durch den Druck, der auf ihnen lastet, sehr schnell demotiviert werden können.

2. METHODISCHER ANSATZ

Im Rahmen dieser Arbeit wurde die quantitative Vorgehensweise angewandt. Die quantitative Forschung stellt ein Verfahren zur Datenerhebung für wissenschaftliche Untersuchungen dar. Im Rahmen der Datenanalyse erfolgt eine Überprüfung der Daten anhand einer zuvor aufgestellten Hypothese. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden soziale Phänomene herangezogen, deren Messbarkeit gegeben ist. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde eine deskriptive Statistik präferiert. Im Rahmen der Untersuchung wurde eine Gruppe von Gymnasiasten mit einer Reihe von Fragen konfrontiert, die sich auf die von ihnen verwendeten Lehrwerke bezogen. Im Rahmen dieser Untersuchung wurde eine Datenerhebung sowie eine darauf basierende Auswertung durchgeführt.

3. KRITISCHE EINHEITEN IM FREMDSPRACHEN-UNERRICHT

Die deutsche Sprache wird in der Türkei als zweite Fremdsprache betrachtet, die an Gymnasien jeweils zwei Stunden pro Woche unterrichtet wird. Ein wesentliches Problem im Fremdsprachenunterricht besteht darin, dass die Schüler die erste Fremdsprache, die sie bereits seit der Grundschule erlernen, nicht ausreichend beherrschen. Dies führt zu Vorurteilen gegenüber der zweiten Fremdsprache. Das größte Klischee der Schüler bezieht sich auf die Annahme, dass die deutsche Grammatik nicht erlernbar sei. Ein Beispiel hierfür ist die Haltung gegenüber deutschen Artikelwörtern. Ein weiterer Faktor ist die Organisation des Fremdsprachenunterrichts, da diese die Grundlage für das Lernen bildet. Wenn der Fremdsprachenunterricht nicht richtig strukturiert wird, kann es für die Schüler schwierig sein, die gewünschten Inhalte präzise zu erlernen. Es werden zunehmend Methoden für den Fremdsprachenunterricht entwickelt, um den Schülern das Lernen effektiver und einfacher zu gestalten und beizubringen. Die Anwendung dieser Methoden birgt jedoch auch Herausforderungen. Aufgrund des Zeitmangels können die entwickelten Lernmethoden in vielen Lernverfahren das angestrebte Ziel nicht erreichen. Der Schwerpunkt vieler Unterrichtsverfahren ist von dem Lehrplan abhängig, was wiederum dazu führen kann, dass die entwickelten Methoden im Unterricht nicht sachgerecht eingesetzt werden können. Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist die Bildung von Vorurteilen seitens der Schüler. Diese sind der Überzeugung, dass der Unterricht an staatlichen Schulen monoton gestaltet sei, während er an Privatschulen gezielter aufgebaut sei.

Die Anwendung diverser produktiver und unterhaltsamer Methoden bzw. Strategien erweist sich in Privatschulen als von entscheidender Bedeutung. Privatschulen sind in der Türkei im Vergleich zu staatlichen Einrichtungen besser aufgebaut, da ihnen ein größerer Freiraum zur Verfügung steht und die Stundenpläne auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler zugeschnitten werden können (Gündoğar 2003). Diese Komfortausstattung hinterlässt bei den Schülern einen recht positiven Eindruck, der in staatlichen Schulen nicht in gleicher Weise erzeugt wird. Die Anwendung bestimmter Methoden kann dazu führen, dass sich im Unterbewusstsein Vorurteile festsetzen, die davon ausgehen, dass der Unterricht nur mit einer bestimmten Methode erfolgreich sein kann. Die Beschreibung von Unterrichtsverfahren kann dennoch wertlos sein, wenn keine Angaben zu den Merkmalen und Bedingungen des Lernerfolgs gemacht werden (Ortmann 1981).

4. SCHWIERIGKEITEN MIT LEHRWERKEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Das Lehrwerk stellt für die Schülerinnen und Schüler das erste Phänomen dar, mit dem sie im Rahmen des Fachs in Berührung kommen. Die Wahl des Lehrwerks ist folglich von entscheidender Bedeutung. In der Türkei erfolgt seitens des Kultusministeriums alle fünf Jahre ein Wechsel des bestehenden Lehrwerks. Obschon die Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht alle fünf Jahre ausgetauscht werden, gelingt es den Schülern nicht, die Zielsprache zu erlernen. Bei Betrachtung des durchschnittlichen Kenntnisstands in Fremdsprachen in der Türkei wird ersichtlich, dass das Erlernen einer Fremdsprache für Schüler mit beträchtlichen Schwierigkeiten verbunden ist. Im Folgenden soll der Fokus auf die Lehrwerke gelegt werden, die im Fremdsprachenunterricht Verwendung finden. Es lässt sich eine steigende Tendenz beobachten, dass Schüler zusätzlich zu ihrem Schulunterricht einen Sprachkurs besuchen, um ihre Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern.

Die Lehrwerke stellen die Grundlage des Fremdsprachenunterrichts dar. Eine inadäquate Konzeption des Lehrwerks kann dazu führen, dass die Schüler einen falschen Eindruck von der Fremdsprache vermittelt bekommen. Der Aufbau eines Lehrwerks sollte einer sorgfältigen Überlegung unterzogen werden. Es ist zu berücksichtigen, dass die Schüler ihre eigene Haltung gegenüber dem Lehrwerk entwickeln (vgl. z. B. Öztürk & Çavuşoğlu 2023) und dadurch ein eigenes Bild über die Fremdsprache und den Fremdsprachenunterricht konstruieren.

Die Grammatik stellt die Basis der Fremdsprache dar. Sie "*... ist nicht nur die Verbesserung der Ausdruckskraft und die Erweiterung der Sprachkenntnisse, sondern vermittelt auch ein Verständnis für die Struktur der Muttersprache" (Engel 1981)*. Infolgedessen ist es erforderlich, die Grammatikthemen in einer bewussten Reihenfolge aufzubauen, um sicherzustellen, dass die Schüler nicht durcheinanderkommen und die relevanten Themen im Lehrwerk finden. Die Vermittlung komplexer Inhalte kann für einige Schüler eine Herausforderung darstellen. In diesem Fall besteht die Möglichkeit, Kompromisse gegenüber der Fremdsprache zu bilden. Daher ist es von essenzieller Bedeutung, dass jeder Schüler auf seine eigene Art und Weise lernt und eine eigene Perspektive entwickelt (Maija 2006). Die Formulierung des Themas spielt eine entscheidende Rolle. Dies hat einen signifikanten Einfluss auf das Verständnis der Schüler. Die Schüler neigen dazu, sich beim Formulieren eigener Sätze zurückzuhalten, da ihnen die geschriebene Sprache im Fremdsprachenunterricht überwiegend vertraut ist. Die Kombination der drei Fertigkeiten Grammatik, Sprechen und Hören variiert in den meisten Fällen. Ein Beispiel hierfür ist das Lehrwerk „Plus+ Deutsch". In dem aktiv verwendeten Lehrwerk werden die grammatikalischen Regeln lediglich in einem sehr begrenzten Umfang vermittelt.

5. FACHWISSEN DEUTSCHER UND TÜRKISCHER LEHRER

Die Vermittlung einer Fremdsprache erfordert ein fundiertes Fachwissen seitens der Lehrkraft. Die Effektivität der Lehrwerke ist maßgeblich von der Verinnerlichung durch die Lehrkräfte abhängig. Gemäß der Angabe des deutschen Kultusministeriums werden bestimmte Qualitäten von den Lehrkräften erwartet, die sie als Fachleute für den Lehrzweck betrachten. Ihre Kernaufgabe besteht in der Gestaltung gezielter und wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie der Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen. Zudem umfasst sie die individuelle Bewertung und systemische Evaluation dieser Prozesse. Die Qualität des Unterrichts einer Lehrkraft ist maßgeblich für ihre berufliche Eignung (Kultusministerkonferenz 2004). In der Fachliteratur besteht weitgehende Übereinstimmung darüber, dass die beruflichen Kompetenzen einer Lehrkraft anhand der vier Kompetenzklassen der Fach-, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz konstruiert werden können (Lipowsky 2006). Im Vergleich zum deutschen Kultusministerium werden seitens des türkischen Kultusministeriums divergierende Qualitätsmaßstäbe angelegt. Gemäß den Angaben des türkischen Kulturministeriums (MEB) müssen Lehrkräfte über optimale Kenntnisse der allgemeinen Kultur sowie der Lehrbücher verfügen. Die Lehrkraft sollte zudem in der Lage sein, unterschiedliche Meinungen zu tolerieren. Die Qualität eines Lehrers manifestiert sich auch in der effektiven Kommunikation mit den Schülern, um ein demokratisches Umfeld zu schaffen (Üstüner et al. 2021). Allerdings können die Deutschgrammatik, Sprech-, Schreib-, Hör- und Lesefertigkeiten, Landeskunde und Literatur des Zielsprachenlandes als Fachwissen kategorisiert werden. (vgl. Uslu, 2008). Lehrkräfte müssen beim Einstieg in ein neues Thema nicht nur die themenrelevanten Vorkenntnisse der Lernenden erfassen, sondern sich auch immer wieder ihre eigenen Erwartungen an das Vorwissen ihrer Schüler auf deren Tragfähigkeit hin überprüfen (vgl. Schrittesser, Köhler & Holzmayer, 2019).

6. DISKREPANZEN ZWISCHEN MUTTERSPRACHE UND ZIELSPRACHE

In der Türkei wird Deutsch als zweite Fremdsprache erlernt. Es sei darauf verwiesen, dass die erste Fremdsprache Englisch ist. Es ist von entscheidender Bedeutung, sich vor Augen zu halten, dass jede zuerst gelernte Fremdsprache das Erlernen der nachfolgenden Fremdsprache beeinflusst. Dabei ist es irrelevant, ob es sich um die erste oder zweite Fremdsprache handelt. In seinen verschiedenen kontrastiv-linguistischen und didaktischen wissenschaftlichen Abhandlungen weist Balcı (1993, 2006, 2009, 2013, 2019) auf die Notwendigkeit des Einsatzes der Erkenntnisse der Kontrastiven Grammatik im DaF-Unterricht hin. In diesem Kontext ergeben sich im Fremdsprachenunterricht beträchtliche Herausforderungen, wenn Lernende versuchen, muttersprachliche Strukturen oder auch die Strukturen der zuerst erlernten Sprachen auf die Strukturen der Fremdsprache zu übertragen. Die

Wahrscheinlichkeit, dass Lernprobleme auftreten, ist geringer, wenn die Strukturen der Muttersprache mit denen der Fremdsprache identisch oder ähnlich sind. Andernfalls können beim Erlernen der Sprache zahlreiche Probleme auftreten. Diesbezüglich ist festzuhalten, dass dies bei der türkischen Sprache der Fall ist. Aufgrund der divergierenden morphosyntaktischen Regeln der deutschen und türkischen Sprache sind Lernprobleme, die sich als Inferenzfehler manifestieren, bei Lernenden dieser Sprachen keine Seltenheit. Balcı (2009) konstatiert, dass es für Lernende des Deutschen als Zweitsprache äußerst schwierig ist, das Verhältnis zwischen Form und Inhalt bei Verben, die einen Genitiv regieren, zu verstehen. Dies liegt darin begründet, dass das Türkische keine Verben mit Genitivobjekt kennt.

Die divergierenden Strukturen der Muttersprache und Fremdsprache führen zu einer Beeinträchtigung des Wissenstransfers, was sich in negativen Ergebnissen manifestiert. In diesem Zusammenhang sei auf entsprechende Beispiele im Fremdsprachenunterricht verwiesen. Denn die Schüler versuchen, die grammatischen Entitäten in einer Weise zu übertragen, die derjenigen in ihrer eigenen Muttersprache entspricht. Den Lernenden fällt es schwer, zwischen der eigenen Muttersprache und der Fremdsprache bestimmte Brücken aufzubauen. Während ein totaler Misserfolg im Erwerb der Erstsprache als äußerst unwahrscheinlich gilt, ist das Erlangen muttersprachenähnlicher Kompetenzen in einer Zweit- oder Fremdsprache für die meisten Fremdsprachenlerner eine Illusion (Riemer 2002). Die Ähnlichkeit der muttersprachlichen Kompetenzen übt einen signifikanten Einfluss auf den Erwerb einer Fremdsprache aus.

7. KRITIK AN DAS LEHRWERK “PLUS+DEUTSCH”

Das Lehrwerk „Plus + Deutsch“ findet im Fremdsprachenunterricht in der Türkei Anwendung und umfasst 112 Seiten. Die Seiten sind überwiegend farbenfroh gestaltet und enthalten zahlreiche Bilder. Auf jeder Seite befindet sich ein Kästchen, in dem die Grammatikregeln in einer kurzen Erklärung dargestellt werden. Im Gegensatz zur Grammatik beinhaltet das Lehrwerk eine Vielzahl an Hörtexten. Aufgrund des hohen Anteils an Hörtexten wurde die Grammatik im Lehrwerk nur in geringem Umfang berücksichtigt. Grammatikalische Erklärungen sind demnach nur in geringem Umfang vorhanden. Die Aufgabenstellung basiert in den meisten Fällen auf Dialogtexten. Übungen für ein produktives, verwendungsorientiertes Sprechen und die Vorbereitung des freien Sprechens sind im Lehrwerk nur in geringem Umfang enthalten. Die Fokussierung auf eine bestimmte Fertigkeit kann bei den Schülern zu Demotivation führen und zudem den Unterrichtsablauf beeinträchtigen. Das Lehrwerk sollte den Schülern als Motivationsaufgabe im zielsprachlichen Umfeld dienen. (vgl. Engel u. a. 1977).

8. SELBSTEINSCHÄTZUNG

Die Selbsteinschätzung stellt einen Prozess dar, in dessen Verlauf die Schüler die Möglichkeit erhalten, sich selbst einzuschätzen. Der Prozess der Selbsteinschätzung wird in der Regel lediglich als die Angabe auf dem Zeugnis verstanden. In der Tat stellt die Selbsteinschätzung einen aufmerksamen Prozess dar, in dessen Verlauf die Schüler eine gewisse Wiedererkennung hervorbringen. In Bezug auf die pädagogische Psychologie ist bei normbezogenen Tests eine Testleistung nur im Vergleich zu den Ergebnissen anderer Personen interpretierbar (Lukesch 1998). Die gegebenen Tests können nicht immer eine hundertprozentig positive Wirkung auf die Schüler hervorbringen, da in einer Prüfung unterschiedliche Faktoren eine Rolle spielen können. Diese Faktoren können sowohl psychische als auch äußerliche Faktoren sein. Ein weiterer Faktor, der zu berücksichtigen ist, ist die Tatsache, dass die Schüler den Unterricht in der Regel als anspruchsvoll empfinden und daher anfällig für Verwirrung sind. Die Selbsteinschätzung der Schüler zielt darauf ab, deren Schwächen und Fähigkeiten zu erkennen und zu erfassen. Die Übernahme von Mitverantwortung für den Lernprozess durch die Schüler kann und soll durch das Einschätzen und Beurteilen des eigenen Lernens gefördert werden (Krieg 2019). Die Schüler sollen sich selbstkritisch reflektieren, um eine fundierte Selbstwahrnehmung zu entwickeln.

9. DESKRIPTIVE STATISTIKEN

Die Untersuchung wurde mit der deskriptiven Statistik durchgeführt und in Form eines Fragebogens, der von einer Gruppe von Gymnasiasten auszufüllen war, präsentiert. Die Daten bestätigen die Meinungen vieler türkischer Gymnasiasten, jedoch nicht alle Meinungen der Schulen in der Türkei. Der Fragebogen zielt darauf ab, einen Überblick über die Ansichten der Schüler zu den Lehrwerken zu geben. Diese Daten wurden dann in Tabellen und Diagrammen dargestellt.

a. Fragebögen

Die Befragten sind Schüler an staatlichen türkischen Gymnasien unterschiedlicher Schulen.

b. Proband*innen

Im Rahmen der durchgeführten Befragungen haben insgesamt 239 Schüler teilgenommen. Die befragten Schüler besuchen unterschiedliche Gymnasien. Die Beantwortung des Fragebogens erfolgte ausschließlich durch Schüler, sodass eine Berücksichtigung der Meinungen von Lehrkräften nicht möglich ist.

c. Durchführung

Der Fragebogen umfasste sechs Fragen, die von den Schülern zu beantworten waren. Die Fragen beziehen sich auf das Lehrwerk als Ganzes. Fragen, die sich auf den Unterricht beziehen, wurden nicht berücksichtigt.

d. Darstellung der Ergebnisse

Im Rahmen der Auswertung des Fragebogens wurden zunächst die Ergebnisse analysiert. Die empirische Erhebung wurde an verschiedenen Gymnasien in der Türkei durchgeführt. Im Rahmen dieser Untersuchung wurde der Fokus auf die Lehrwerke gelegt, die im Fremdsprachenunterricht Deutsch als Fremdsprache verwendet werden. Im Fragebogen wurden keine Daten wie Name und Nachname aufgezeigt, um die Aufrichtigkeit des Fragebogens zu verstärken. Die Fragen wurden in einer allgemeinen Etappe gestellt. Den befragten Schülern wurde neben den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten ein freies Antwortfeld zur Verfügung gestellt, in dem sie ihre eigene Meinung äußern konnten. Die gegebenen Antworten wurden in Form einer Datentabelle sowie eines Datendiagramms präsentiert.

10. ERGEBNISSE DES FRAGEBOGENS

a. Im Folgenden soll untersucht werden, ob das Lehrwerk für die Schüler hilfreich ist. Die vorliegende Untersuchung befasst sich mit der Frage, inwiefern das Lehrwerk von den Schülern als hilfreich empfunden wird.

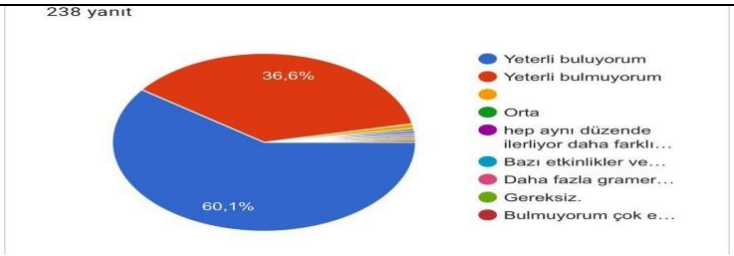
Die Auswertung der Ergebnisse basiert auf der Befragung von 238 Schülern. 60,1 % der Befragten stufen das Lehrwerk als sehr hilfreich ein. 36,6 % der befragten Schüler äußerten sich dahingehend, dass sie das Lehrwerk als nicht hilfreich erachten. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden zudem einzelne schriftliche Meinungsäußerungen von Schülern erfasst. In einer Antwort wird von einem Schüler darauf hingewiesen, dass das Lehrwerk keine hinreichenden Grammatikübungen enthält. Ein Schüler äußerte die Meinung, dass die Aufgaben eine begrenzte Auswahl an Übungen aufweisen. Ein weiterer Schüler äußerte die Meinung, dass die Aufgabenstellungen monoton und stets gleichartig seien.

Tabelle 1: Deskriptive Statistik und Ergebnisse des Fragebogens

Tabelle 2 Ergebniss Fragebogen das hilfreich?

	Häufigkeit	%
Yeterli buluyorum / Ich finde es ausreichend	143	60,1 %
Yeterli bulmuyorum / Ich finde es nicht ausreichend	87	36,6 %
Diğer / Andere antworten	8	3,3 %
Total	238	100%

:Diagramm vom .Findest du Lehrwerk



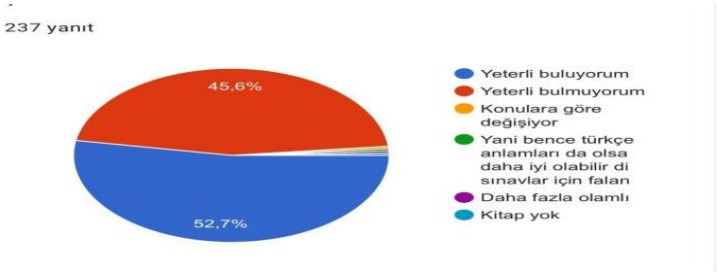
b. Die vorliegende Frage betrifft die Grammatikübungen

Die Auswertung der Antworten von 237 Schülern auf diese Frage ergab folgendes Ergebnis: Die Mehrheit der Schüler (52,7 %) gab an, dass die Grammatikübungen ausreichend seien. 45,6 % der Schüler äußerten die Meinung, dass die Grammatikübungen nicht ausreichend seien. Ein Schüler regte an, die Aufgabenstellung um die türkischen Bedeutungen zu erweitern. Ein weiterer Schüler äußerte die Meinung, dass bestimmte Grammatikübungen fehlen.

Tabelle 3: Deskriptive Statistik und Ergebnisse des Fragebogens

	Häufigkeit	%
Yeterli buluyorum/ Ich finde es ausreichend	125	52,7%
Yeterli bulmuyorum / Ich finde es nicht ausreichend	108	45,6%
Diğer yanıtlar / Andere Antworten	4	1.7%
Total	237	100%

Tabelle 4: Ergebniss vom Fragebogen. Findest du die Grammatikübungen ausreichend?



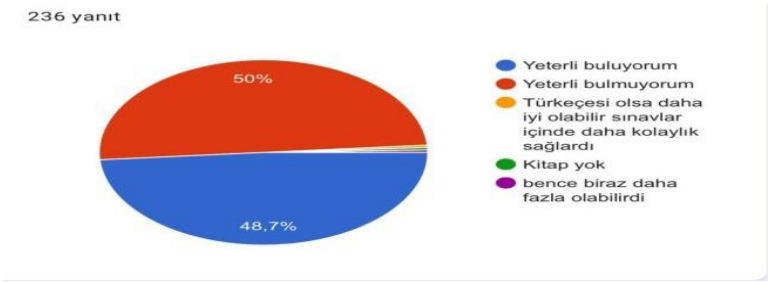
c. Die vorliegende Frage betrifft die Grammatik und deren ausreichende Beherrschung

Die vorliegende Untersuchung wurde von 236 Schülern beantwortet. Die Mehrheit der befragten Schüler (50 %) äußerte den Wunsch, dass in den Lehrwerken mehr Grammatikthemen behandelt werden sollten. 48,7 % der Befragten sind der Meinung, dass die in den Lehrwerken verwendeten Grammatikthemen ausreichend sind. Ein Schüler gab an, dass kein Lehrbuch vorhanden ist. Wie bereits im vorherigen Fragebogen angemerkt, äußerte ein Schüler den Wunsch, türkische Bedeutungen und Übersetzungen in den Lehrwerken zu integrieren.

Tabelle 5: Deskriptive Statistik und Ergebnisse des Fragebogens

	Häufigkeit	%
Yeterli buluyorum / Ich finde es ausreichend	115	48,7 %
Yeterli buluyorum / Ich finde es nicht ausreichend	118	50 %
Diğer / Andere antworten	3	1,3 %
Total	236	100 %

Tabelle 6: Ergebnis vom Fragebogen. Findest du die Grammatik ausreichend?



d. Die vorliegende Frage betrifft den Zugang zu den Informationen. Dabei geht es um die Frage, ob die Schüler einen einfachen Zugang zu den Informationen im Lehrwerk haben

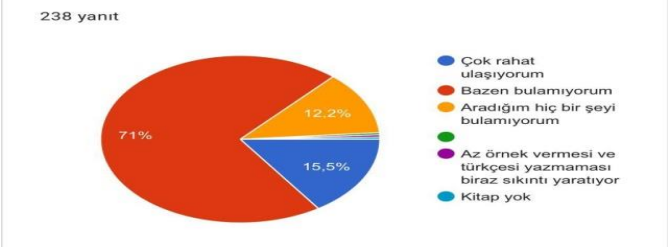
Die Auswertung der Antworten von 238 Schülern ergab folgendes Ergebnis: Die Mehrheit der Schüler (71 %) gab an, dass der Zugang zu bestimmten Informationen nur schwer zu erreichen sei. 15,5 % der

Schüler gaben an, dass die Informationen sehr leicht zu finden sind. 12,2 % der Schüler gaben an, dass sie im Lehrwerk das Gesuchte überhaupt nicht finden können. Ein Schüler wies erneut darauf hin, dass im Lehrwerk keine türkischen Übersetzungen vorhanden sind, was das Lernen für ihn erschwert.

Tabelle 7: Deskriptive Statistik und Ergebnisse des Fragebogens

	Häufigkeit	%
Rahat ulaşabiliyorum / Ich habe einen einfachen Zugang	37	15,5 %
Bazen bulamıyorum / Manchmal finde ich das Gesuchte nicht	169	71 %
Aradığım hiçbir şey bulamıyorum / Ich kann nichts finden, das ich suche	29	12,2 %
Diğer / Andere Antworten	3	1,3 %
Total	238	100 %

Tabelle 8: Ergebnis vom Fragebogen. Haben Sie einen einfachen Zugang zu den Informationen im Lehrwerk?



e. Diese Frage bezieht sich darauf, ob das Lehrwerk hilfreich beim Lernen ist

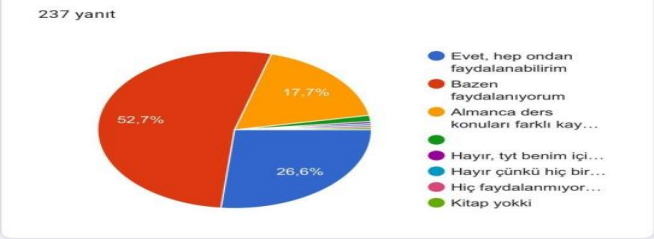
Die Anzahl der teilnehmenden Schüler belief sich auf 237. Von den befragten Schülern äußerten 125 (52,7 %) ihre Unzufriedenheit mit dem Lehrwerk, da sie es für nicht hilfreich für das Erlernen der Fremdsprache halten. Insgesamt 26,8 % der Schüler gaben an, dass das Lehrwerk sehr hilfreich sei. 17,7 % der Schüler gaben an, dass sie andere Lernhilfen für das Erlernen der Fremdsprache benötigen. Die verbleibenden sieben Schüler, was einem Anteil von 3 % entspricht, haben das Lehrwerk als nicht hinreichend hilfreich bezeichnet.

Tabelle 9: Deskriptive Statistik und Ergebnisse des Fragebogens

	Häufigkeit	%
Evet, hep faydalanıyorum / Ja, ich benutze das Lehrwerk zum Lernen	63	26,6 %
Bazen faydalanıyorum / Ich verwende das	125	52,7 %

Lehrwerk nur manchmal zum Lernen		
Almanca ders konuları farklı kaynaktan alıyorum / Ich verwende anstatt des Lehrwerks andere Quellen, um Deutsch zu lernen	42	17,7 %
Diğer /Andere Antworten	7	3 %
Total	237	100 %

Tabelle 10: Ergebniss vom Fragebogen. Finden Sie das Lehrwerk hilfreich beim Lernen?



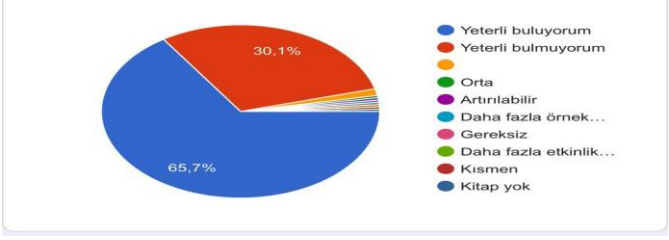
f. Die hier gestellte Frage bezieht sich auf das Arbeitsbuch, ob es hilfreich ist.

Die Auswertung der Daten ergab, dass die Mehrheit der Schüler das Arbeitsbuch als sehr hilfreich empfindet. Von den befragten Schülern gaben 155 (65,7 %) an, dass das Arbeitsbuch sehr hilfreich sei. 16,9 % der Schüler äußerten sich dahingehend, dass das Arbeitsbuch nicht hilfreich sei. Der verbleibende Teil der Schülerschaft äußerte den Wunsch nach einer Erweiterung des Übungsumfangs im Arbeitsbuch.

Tabelle 11: Deskriptive Statistik und Ergebnisse des Fragebogens

	Häufigkeit	%
Yeterli buluyorum/ Ich finde es ausreichend	155	65,7 %
Yeterli bulmuyorum/ Ich finde es nicht ausreichend	71	30,1 %
Diğeri/ Andere antworten	10	4,3 %
Total	236	100%

Tabelle 12 : Ergebnis vom Fragebogen. Finden Sie das Arbeitsbuch hilfsreich?



11. ALLGEMEINE BEWERTUNG DER FRAGEBÖGEN

Die Auswertung der Antworten hat eine signifikante Vielfalt an Hinweisen auf die Ansichten der Schüler bezüglich des Lehrwerks ergeben. Auch wenn in Fragebögen die meisten Antworten variieren, kann mit hinreichender Sicherheit festgestellt werden, dass die Schüler sehr große Probleme mit den Lehrwerken haben. Die Schüler äußern eine generelle Unzufriedenheit hinsichtlich des Mangels an Grammatikthemen. Die gegebenen Grammatikthemen beinhalten keine Aufklärung, sodass die Schüler diese nicht nachlernen können. Daher ist es für die Schüler schwierig, die gegebenen Themen zu erfassen. In den meisten Antworten wurde zudem ein gewisser Mangel an Lehrwerken thematisiert, die von den Schulen nicht in Betracht gezogen werden. Dies kann als ein Kriterium gewertet werden, das den Fremdsprachenunterricht in der Türkei als nicht wichtig erscheinen lässt. In den meisten Antworten wurde seitens der Schüler betont, dass sie die Themen für die Prüfung außerhalb der Schule und außerhalb des Lehrwerks nochmals lernen.

Dies lässt den Schluss zu, dass die Schüler die Lehrwerke als unzureichend erachten. Das aktiv verwendete Lehrwerk beinhaltet eine Vielzahl von Hörlektionen, deren Verständnis für die Schüler mit Schwierigkeiten verbunden ist. Dies führt dazu, dass die Schüler die Themen nicht adäquat nachlernen können. Des Weiteren lässt sich feststellen, dass eine signifikante Anzahl von Schülern die Auffassung vertritt, dass das Arbeitsbuch im Lehrwerk eine ausreichende Unterstützung bietet. Allerdings äußerten 30 % der Befragten, dass das Arbeitsbuch für sie nicht hilfreich sei. Schließlich ist der Zugang zu den Informationen im Lehrwerk als äußerst defizitär zu bewerten, da die Schüler die meisten Informationen außerhalb des Lehrwerks erforschen müssen. Zudem können die meisten Schüler die gegebenen Themen oder auch die gegebenen Grammatikthemen nicht im Lehrwerk finden. In den meisten Fällen haben die Schüler auch sehr viele Schwierigkeiten, die gewünschten Themen zu finden, da das Lehrwerk für sie zu komplex ist.

12. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, in welcher Weise sich der Fremdsprachenunterricht und die Lehrwerke zueinander verhalten. So werden die im Fremdsprachenunterricht entstehenden Komplikationen erörtert. Der gegenwärtige Fremdsprachenunterricht zeigt bei den Schülern keine signifikanten Fortschritte, weshalb dieser Beitrag das Ziel verfolgt, die damit einhergehenden Problematiken zu beleuchten. Im Folgenden wird eine kritische Vorgehensweise zu den Lehrwerken dargelegt, die im Fremdsprachenunterricht Verwendung finden. Die mit den Lehrwerken einhergehenden Problematiken wurden anhand von Fragebögen, welche im Rahmen einer deskriptiven Statistik erstellt wurden, evaluiert. Des Weiteren wurde die Haltung der türkischen Schüler gegenüber den Lehrwerken erfasst. Wie aus den Antworten ersichtlich wurde, haben zahlreiche Schüler Schwierigkeiten mit den vorhandenen Lehrwerken. Die Lehrwerke entsprechen nicht den Anforderungen der Schüler, was dazu führt, dass diese Vorurteile gegenüber der Gesamtsprache entwickeln. Sie entwickeln im Laufe der Zeit eine eigene Perspektive, die sie sich aneignen. Die deutsche Sprache wird in der Regel mit der englischen Sprache verglichen. In der Konsequenz manifestieren sich Interferenzfehler.

Der Fremdsprachunterricht sollte holistisch, d. h. als eine Einheit, betrachtet werden. Der Fokus sollte nicht einseitig auf ein Thema, beispielsweise die Grammatik oder das Sprechen, gelegt werden.

Die Verantwortung für das Scheitern des Fremdsprachenunterrichts wird in der Regel den Lehrkräften zugeschrieben. Bei einer näheren Betrachtung der Antworten der Schüler in den Fragebögen wird ersichtlich, dass an vielen Schulen ein Mangel an angemessenen Lehrwerken herrscht. Der Mangel an adäquaten Lehrwerken wirkt sich negativ auf die Einstellung der Schüler zum Fremdsprachenunterricht aus. Wie bereits erwähnt, stellt der Fremdsprachenunterricht ein Ganzes dar, weshalb das Ausgleichen

der Mängel der Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht Priorität haben sollte. Der Inhalt der Lehrwerke sollte abwechslungsreicher und deutlicher aufgebaut werden. Die Lehrwerke sollten eine deutlichere Grammatik beinhalten, die mit den anderen

LITERATURVERZEICHNIS

Abdalla, H. (2011). *Prinzipien bei der Entwicklung von Lehrwerken für das Fach Deutsch als zweite Sprache an der ägyptischen Oberschule unter Berücksichtigung der Schreibkompetenz.* Ruhr Universität.

Aksöz, M. (2009). *Yazınsal Türler*. Konya: Çizgi.

Aksöz, M. (2016). *Kısa Anlatı Türleri ve Öğretimi*. Konya: Çizgi.

Aksöz, M. (2017). *Biçemler ve Uygulamalı Öğretimi*. Konya: Çizgi.

Aldanır, B. (2021). *Die Sprachlichen Fertigkeiten im Deutsch Schülerbuch* [Masterarbeit, Anadolu Universität]. Öffentliche Seite der Anadolu-Universität. https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/26838/662164.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Abgerufen am 10.4.2024).

Balcı, T. (1993). *Abriss der Türkısch-Deutschen Kontrastıven Grammatik. Ein Lehrbuch für Studıerende des Deutschen als Fremdsprache.* Diyarbakır: Üniversite Fakülteler Kitapevi.

Balcı, T. (2006). Valenzstrukturabhängige Probleme beim DaF-Lernen türkischer Studierender. *Deutsch als Fremdsprache, Vol. 47, Heft 4, S. 239-241.*

Balcı, T. (2009). *Grundzüge der türkisch – deutschen kontrastiven Grammatik.* Adana: Ulusoy Matbaası.

Balcı, T. (2013). Der türkische Jussiv und seine Wiedergabemöglichkeiten im Deutschen. *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik,* Heft 1, S. 69-80.

Balcı, T. (2019). Türkçe ve Almancada Dilbilgisel Yerleştirme Kategorileri ve Dil Öğrenimine Yansıması. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Vol. 7, Heft 13, S. 167-192.

Darancık, Y. (2015). *Dil Öğretiminde Alternatif Yöntemlerin Edebi Metinlerle Uygulanması.* Stuttgart: OmniScriptum GmbH Co.

Direktion für Bildung und Kultur Amt für gemeindliche Schulen (2019). *Beurteilen und Fördern B&F für kompetenzorientierten Unterricht.* Kanton Zug. https://proedu.ch/cm/wp-content/uploads/cmdm/7295/1584431362_B-und-F-fu%CC%88r-kompetenzorientierten-Unterricht.pdf (Abgerufen am 10.05.2024).

Engel, U. u. a. (1977). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache.* (Auflage, 1.) Heidelberg: Julius Groos.

Engel, U. u. a. (1981). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache.* (Auflage, 2.) Heidelberg: Julius Groos.

Gündoğar, F. (2003) Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Bestandsaufnahme und Prognose. *Info DaF, 46-54.*

Karaman, F. (2018). Almanca Öğretmen Adaylarının Almancayı Öğretme Kaygısı. *Social Sciences Studies Journal,* vol. 4, Heft 20, S. 2583-2588.

Karaman, F. (2019). Metaphorical Perceptions of German Language Prospective Teacher about German Grammar. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, vol: 48 Heft: 2, S. 1269-1298.

Karaman, F. (2019a). Almanca Öğretmen Adaylarının Almanca Dinleme ve Konuşma Becerilerine İlişkin Metaforik Algıları. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 14, S. 500-523.

Karaman, F. (2020). Determination of Metaphoric Perceptions of German Teacher Candidates in the Turkey

Towards German Reading and Writing Skills. *European Journal of Foreign Language Teaching,* vol. 4, num.4, S.84-106.

Karaman, F. (2020a). Determining the Causes Of Positive And Negative Perceptions Of Turkish High

School Students About German Courses Through Metaphors According To The High-School Type Variable. *European Journal of Education Studies,* Vol. 7, num. 5, S.186-213.

Köpcke, K. M. & Ziegler, A. (2011). *Grammatıklehren, Lernen , Verstehen Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen.* De Gruyter.

Kultusministerkonferenz (2004). Standards für die Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik.* 2(51), S. 280- 290.

Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler . *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, S. 47-70.

Maijala, M. (2006). Die Darstellung von Geschichte in Lehrwerken. *Info- DaF*, 18.

Öztürk, A. O. & Çavuşoğlu, A. (2023). Opinions of the Teaching Students (German) on the Workbook "So Geht's" in the Seminar ‚Didactics of German Language Skills'. Dr. Bushra Nima Rashid (Ed.): *Global Research on Multidisciplinary Sciences (GloRMuS) Proceedings*, 16-17 Semptember, Lithuania: SRA Academic Publishing, S. 51-60.

Pfister, R. (2010). Pädagogische Psychologie. Lukesch (Ed.). *Verhaltensbeobachtung*. Julius-Maximilians-Universität Würzburg, S. 98-100.

Quetz, J. & von der Handt, G. (2002) Neue Sprachen lehren und lernen. Riemer, C. (Ed.) *Wie lernt man Sprachen.* (S. 56). München: Bertelsmann.

Schrittesser, I., Köhler, J. & Holzmayer, M. (2019). *Lernen Verstehen Unterricht gestalten.* Universität Wien.

Üstüner, M., Abdurezzak, S. & Yıldızbaşı, Y.V. (2021). *Öğretmenlerin ideal öğretmen özelliklerine ilişkin görüşleri.* Milli Eğitim, 567-585.

Uslu, Z. (2008). Deutschlehrerausbildung in der Türkei: Neustrukturierung und Curriculumrevision. *Info DaF Informationen Deutsch als Fremdsprache*. *DAAD*. (S. 407).

MENSCHEN A1. YABANCI DİL OLARAK ALMANCA DERS KİTABINDA YANMETİNLER (PARATEXTE)

Prof. Dr. Munise AKSÖZ
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
muniseaksoz@hotmail.com

1. GİRİŞ

Yabancı dil, temel eğitim aşamasından itibaren insan eğitiminin her aşamasında büyük bir öneme sahiptir. Alman dili de bu eğitimin bir parçasıdır. Yabancı dil eğitimini etkileyen birçok faktör vardır: Kuram, konu, yöntem, müfredat, program, öğretmen, öğrenci, okul idaresi, ders kitabı, ders kitabı yazarları, çevre, aile, beslenme gibi (bak. Balcı 1993 ve 2009; Aksöz, Serindağ & Balcı 2006; Balcı, Serindağ & Aksöz 2006 & Karaman 2017 ve 2018).

Bu çalışmada Ç. Ü. Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı hazırlık sınıflarında okutulan "Menschen A1" seviyesindeki Almanca ders kitabı yanmetinler açısından incelenmiştir. Kitabın A2 ve B1 seviyeleri bulunmasına rağmen çalışmada örnek teşkil etmesi açısından sadece A1 düzeyi ele alınacaktır.

Yanmetin konusu Türkiye'de son dönemlerde biraz daha fazla çalışılmaya başlanan bir konudur. Ancak genelde uygulama alanı ile sınırlı kalmakta ve bu konuya yönelik kuramsal çalışma pek bulunmamaktadır (Aksöz 2018, Aksöz 2019).

Gerhard Genette'nin ortaya attığı yanmetinler (Paratexte) kendi içinde alt başlıklara ayrılmaktadır. Yani yanmetinlerin altında "Metin Çevresindeki Yazılı Öğeler" (Peritexte) ile "Kitap Çevresindeki Öğeler"(Epitexte) bulunmakta, bunların ikisi birden yanmatinleri oluşturmaktadır (Aksöz 2018: 32).

Bu çalışmada yanmetinlerin "metin çevresindeki yazılı öğeler" (Peritexte) kısmı irdelenecek ve kitapta bulunan öğeleri ortaya konulacaktır. Kitabın "metin çevresindeki yazılı öğeler" (Peritexte) inceleme kısmına geçmeden önce genel olarak yanmetinler (Paratexte) ile ilgili bilgi vermek yerinde olacaktır.

Türkçeye "yanmetinsellik" (Paratextualität), "yanmetinler" (Paratexte) olarak aktarılan "Paratexte" sözcüğü, Fransız bilimci Gérard Genette tarafından ortaya atılan ve geliştirilen bir kavramdır. Sözcüğün kökenine bakıldığında Yunanca ve Latinceden oluştuğu görülmektedir. Yunanca kökenli olan "para" öneki "yanında", "yanı sıra", "karşısında", "boyunca", "dışında", "karşı", "bir şeyin ötesinde" (Drosdowski 1989: 508) anlamalarını taşımaktadır. Bazı kaynaklarda ise "para" önekinin "yakınlık ve uzaklık", "benzerlik ve farklılık", "içte ve dışta" gibi aynı anda birbirine zıt olanları içerdiği bilgisi verilmektedir (Miller 1979: 219). "Textus" sözcüğü ise Latince kökenlidir ve "doku", "örgü" anlamındadır. Kısaca, "Textus" "bir konuşmanın ya da metnin anlamsal bağlantısı, anlamsal ilişkisi" olarak aktarılabilinir (Pons 2003: 919). Bu iki sözcüğün bir araya getirilmesiyle "Paratexte" kavramı ortaya çıkmıştır. Yanmetinler asıl metne eşlik eden, onun etrafında olan, onunla sıkı bir bağı olan, çerçevede yer alan küçük yazı parçalarıdır (Moenninghoff 2003: 22; Lauer ve Ruhrberg: 2011)

Yanmetinlerin birçok işlevi vardır ancak kuşkusuz en önemli işlevlerinden biri bir kitabın okunmasını, satın alınmasını, okurun dikkatini çekmesini sağlamasıdır. İşte bunları sağlayan yanmetinlerin farklı öğeleridir (Krämer 2014: 3).

Genette, yanmetinleri (Paratexte) öncelikle "metin çevresindeki yazılı öğeler" (Peritexte) ve "kitap çevresindeki öğeler" (Epitexte) olmak üzere ikiye ayırmaktadır (Genette 2001: 12). "Metin çevresindeki yazılı öğeler" (Peritexte) kitabın içinde ve üzerinde yer alan kitap başlığı, yazı karakteri, önsöz, kitap içeriği gibi bütün öğelerdir. "Kitap çevresindeki öğeler" (Epitexte) ise kitabın tamamen dışında var olan örneğin yazarla yapılan röportaj, kitapla ilgili bir dergide yapılan reklam gibi öğelerdir. (Krämer 2014: 5; Genette 2001: 12) Bunun dışında yanmetinlerin yapısının her döneme göre değişiklik gösterdiğini ve bütün yanmetin öğelerinin bir kitapta aynı anda yer alması gerekmediğini belirtmek gerekir (bak. Böhnke 2007; Kreimeier ve Stanitzek 2004; Retsch 2000).

2. KİTAP ÇEVRESİNDEKİ ÖĞELER (EPITEXTE)

"Kitap çevresindeki öğeler"e bakıldığında, "Epitext"deki "Epi" önekinin Yunancadan geldiği ve "üstünde", "üzerinde", "sırasında", "hakkında", "esnasında", "yüzeyde", "ek olarak", "ilaveten" anlamlarını taşıdığı görülmektedir (Wahrig 2000: 423). "Textus" ile birleşince "asıl metne ait olan ilave örgüler", "ek bilgi" anlamı ortaya çıkmaktadır. Kısaca, asıl metne ait olan, ancak onunla aynı basılı yerde yer almayan, onunla ilgili bilgiler içeren ilave öğelerdir. "Kitap Çevresindeki Öğeler" (Epitexte) mekânsal olarak doğrudan kitaba bağlı değildir. "Kitap Çevresindeki Öğeler" (Epitexte) altında yer alanlar yazarın kitabı yazarken yapmış olduğu röportaj, söyleşi, yazdığı mektuplar, günlükler, yazarın kitap için aldığı notlar, karalama kâğıtları, basında, televizyonda yer alan haberler ya da kişisel konuşmalar, kitap eleştirisi gibi öğelerdir (Genette 2001: 12). Bu çalışmada kitap çevresindeki öğeler ele alınmayacak, sadece metin çevresindeki yazılı öğeler ve onun altında yer alan alt başlıklara yer verilecektir.

3. METİN ÇEVRESİNDEKİ YAZILI ÖĞELER (PERITEXTE)

Çalışmanın ana temelini oluşturan metin çevresindeki yazılı öğeler irdelenmeden önce "Peritexte" sözcüğünün kökenine bakmak yerinde olacaktır.

"Peri" öneki Yunancadan gelen ve "etrafında", "çevresinde", "bu taraftan o tarafa", "çepeçevre", "her taraftan" anlamlarına gelmektedir (Wahrig 2000: 966). "Textus" sözcüğü ise yukarda belirtildiği gibi Latince kökenlidir ve "doku", "örgü" anlamındadır. "Textus" "bir konuşmanın ya da metnin anlamsal bağlantısı, anlamsal ilişkisi"dir. (Pons 2003: 919). Textus'un içerdiği anlamla birleşince "asıl metin çevresindeki yazılı örgü, anlamsal ilişki" anlamına gelmektedir. Kısaca, asıl metnin çerçevresinde yer alan, onu tamamlayan yazılı öğelerdir.

Metin çevresindeki yazılı öğeler, kitabın içinde ya da üzerinde yer alan her türlü öğelerdir. Genette, metin çevresindeki yazılı öğeleri (Peritexte) de kendi içinde "yayımcısal metin çevresindeki yazılı öğeler" (verlegerische Peritexte) ve "yazara ait metin çevresindeki yazılı öğeler" (auktoriale Peritexte) diye iki alt başlığa ayırmaktadır (Genette 2001: 22). Genette, "metin çevresindeki yazılı öğeler" altında oldukça ayrıntılı bir sınıflandırma yapmıştır ve oluşturduğu ana başlıklar altında da yer alan öğelere yer vererek onların tarihi süreç içerisindeki gelişimine, geçirdikleri değişikliklere ve bugün geldikleri noktalara yer vermektedir.

Bu öğelerin kitapta nerede, nasıl, niçin yer aldığına değinmekte, işlevlerini açıklamakta, değişimlerini ve bu değişimden dolayı kazanılan ya da kaybedilen işlevleri ve yapıları açıklamaktadır (Genette 2001). Konumuz gereği bununla ilgili daha fazla ayrıntıya girilmeyecektir.

3.1. Yayımcısal Metin Çevresindeki Yazılı Öğeler (verlegerische Peritexte):

Türkçeye "verlegerische Peritexte"yi "yayımcısal metin çevresindeki yazılı öğeler" olarak aktarmak doğru olacaktır, çünkü Genette'nin sıraladığı tüm öğeler yazılı yayınla ilgilidir. Buradaki söz konusu yanmetinler yayınevine ait olanlardır. Kitabın büyüklüğü – küçüklüğü, formatı, kapak, iç kapak, cilt, kâğıt kalitesi, kapak tasarımı gibi. Yanmetinlerde bu sayılanların etkisi, işlevi önemlidir (Genette 2001: 22-23). Bu başlık altında Genette "biçim", "dizin", "kitap kapağı ve eklentileri", "iç kapak ve eklentileri", "yazı karakteri" ve "kitap baskıları"nı sıralamıştır (Genette 2001: 22-40). Bu alt başlıklardan ders kitabında yer alanlara daha sonra ayrıntılı olarak yer verilecektir.

3.2. Yazara Ait Metin Çevresindeki Yazılı Öğeler (Auktoriale Peritexte)

Bu başlık altında yazarın kendisinin oluşturduğu ve asıl metne dâhil olmayan, ancak asıl metin ile ilişkili olan, asıl metne yönelik bilgi veren yazar ismi, kitap başlığı, önsöz, ara başlık, kitap tanıtım yazısı, ithaf, özdeyiş ve sonsöz öğeleridir (Genette 2001). Yine bunlardan da sadece incelenecek olan ders kitabında yer alanlara ayrıntılı olarak girilecektir.

4. "MENSCHEN A1" DERS KİTABINDA YER ALAN METİN ÇEVRESİNDEKİ YAZILI ÖĞELER (PERITEXTE)

Çalışmanın bu kısmında ders kitabında yer alan metin çevresindeki yazılı öğelerin hem yayımcısal çevresindeki yazılı öğelere (verlegerische Peritexte) hem de yazara ait metin çevresindeki yazılı öğelere (Auktoriale Peritexte) yer verilecek ve irdelenecektir.

4.1. "Menschen A1" Ders Kitabında Yer Alan Yayımcısal Metin Çevresindeki Yazılı Öğeler (verlegerische Peritexte):

Daha önce de belirtildiği gibi yayımcısal metin çevresindeki yazılı öğelerin altında kitabın biçimi dizini, kapak ve eklentileri, iç kapak sayfası ve eklentileri, dizgi ve basım, kitap cildi, kâğıt kalitesi, kapak tasarımı gibi öğeler yer almaktadır.

4.1.1. Kitabın Biçimi

Biçim ya da format altında genelde kitabın ebattı yer almaktadır. Eskiden yapıtların değerine göre sayfa büyüklüğü seçimi yapılmaktaydı ve ne kadar büyükse o kadar değer taşımakta, saygınlık duyulan yapıtlar olarak algılanmaktaydı.

Küçük formatta çıkarılan kitaplar ise o dönemlerde eleştiriye neden olmakta, değersiz görülmekteydi. Daha sonra bu anlayış git gide değişmeye başladı ve cep kitap formatı denilen kavram ortaya çıktı. Bu kitaplar normal kitap boyutundan da küçüktür ve çok okunan kitaplar sınıfında yerlerini almışlardır (Genette 2001: 23-27).

Yabancı dil olarak Almanca "Menschen A1" ders kitabının büyüklüğü A4 kâğıdı büyüklüğündedir ve bu boyutu ile ders kitabı açısından uygundur. Çünkü Yabancı dil ders kitaplarında çokça fotoğraf, resim ve alıştırma yer aldığından, öğrenenin resimleri rahat seçebilmesi, alıştırmaları sığdırabilmesi ve bunun dışında kitapta yer alan metinleri inceleyebilmesi ve yanlarına not alabilmesi gerekmektedir. Küçük boyutta bir yabancı dil ders kitabı üzerinde çalışabilmek açısından uygun olmayacaktır. Çünkü kitapta yer alan bilgilerin, resimlerin vs. çok küçük ve sıkıştırılmamış olması gerekir.

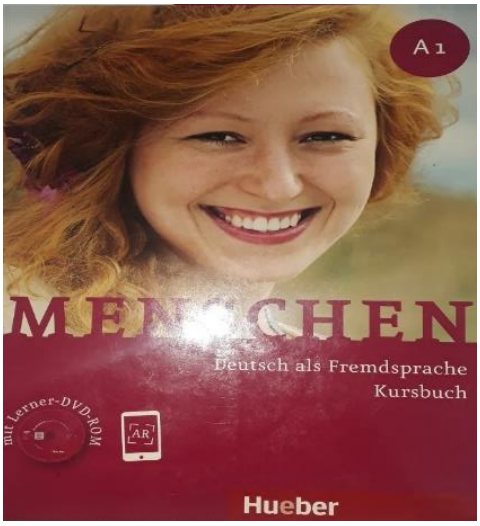
4.1.2. Dizin

Günümüzde çok popüler olan cep kitap basımı ile birlikte aslında kitaplar için kullanılan dizin kavramı da ortaya çıkmıştır, özellikle renklerin kullanılmasıyla okur hangi tür kitapla karşı karşıya kaldığını bilir. Bu tarz renk ya da semboller kullanılarak yayınevleri okurun hangi tür kitapla karşı karşıya kaldığını bilmesini sağlar. Örneğin açık bir kitap sembolü genelde edebiyat için, kum saati sembolü ise felsefe için kullanılmaktadır (Genette 2001: 27-28). Kitabın ön ve kenar kısımlarında küçük sembollerle bu işaretler yer almaktadır. Bunun dışında bir yayınevinin yine kitabın kenar kısmına iliştirdiği üçgen, daire ya da kare içindeki bir renkle okurun o yayınevinin hangi dizin kitaplarını eline aldığına dair bilgi vermekte ve aynı zamanda yayınevinin hangi alanlarla ilgili kitaplarının bulunduğunun bilgisini de okura aktarmaktadır. Örneğin sarı üçgen roman, kırmızı üçgen şiir, mavi üçgen tarih, yeşil üçgen din, mor üçgen felsefe kitaplarını temsil edebilir. Türkiye'de kitapların kenarına hangi kategoriye ait olduğunu bir renkle bir işaretle belirten bir yayınevi bulunmamaktadır. Ancak her yayınevinin kendine has bir logosu vardır ve iyi okurlar bunun hangi yayınevine ait olduğunu bilir.

Ele alınan ders kitabının yayınevinin Hueber olması okura zaten bir ipucu vermektedir. Çünkü Hueber yayınevi yabancı dil öğretim kitapları yayınlamaktadır. Yayınevi isminin kitabın üzerinde ve kenarında yer alması bir ipucu iken aynı şekilde "A1" ve "ders kitabı" sözcüklerinin de yer alması kitabın hem seviyesinin hem de kitabın ne olduğunun bilgisini okura vermektedir. "Menschen A1" kitabının aynı zamanda "çalışma kitabı" ve "öğretmen el kitabı" bulunmaktadır. Kişi kitabın üzerinde ve yan tarafında verilen bu bilgilerle eline hangi amaca yönelik kitabı aldığını bilmektedir.

4.1.3. Kitabın Kapağı ve Eklentileri

Kitap kapağında bazen farklı bilgilere rastlamak olasıdır. Ancak her kitap kapağında mutlaka yer alanlar yazarın adı, kitabın adı ve yayınevinin adı ya da sembolüdür. Çünkü bunlar yasal olarak bulunmak zorundadır. Bunların dışında kitap kapağında yer alanlar ise değişiklik göstermekte ve kitap kapağının eklentilerini oluşturmaktadırlar. Örneğin çevirmenin adı, yapıtın türü, yazarın resmi, yazarın varsa takma adı, yapıtın yayınlanmasından sorumlu olan kişiler, hangi dizin de yer aldığı, kaçıncı baskı olduğu, özel resimlemeler, yayınevi adresi, fiyatı gibi (Genette 2001: 29-30).





Resim 1. Kitap Kapağı **Resim 2.** Arka Kapak

Menschen A1 kitap kapağına bakıldığında gülen yetişkin bir kadın fotoğrafı yer almakta, altında kırmızı büyük kalın harflerle ve kitap kapağının tüm enini kaplayacak şekilde "Menschen" yazmaktadır. "Menschen" sözcüğünün Türkçesi "insanlar"dır. Aslında anlamsal olarak bakıldığında kitabın her ırktan, her ülkeden yetişkin insanlara yönelik olduğu vurgulanmaya çalışılmaktadır. Bunun dışında kapağın kırmızı olan alt alanında beyaz harflerle "Deutsch als Fremdsprache Kursbuch" ifadesinin yer alması okura kitabın neye yönelik olduğu, yani kitabın Almanca ders kitabı olduğunun bilgisini vermektedir. Kitap kapağının en altında ortada ise yayınevinin adı, kapağın sol alt kısmında ise daire oluşturacak şekilde öğrenene yönelik DVD-Rom'un da kitaba eklendiği bilgisi yer almaktadır. Bunların dışında kitap kapağının üst sağ tarafında kırmızı daire içinde "A1" ifadesi yer almakta, bu da okura kitabın hangi dil seviyesine yönelik olduğunun bilgisini iletmektedir.

Kitap kapağında önemli olan bir yer de arka kapaktır. Küçük ama genelde yazarın adı, yayınevinin işareti, kitabın başlığı ve kitapla ilgili kısa bir yazı yer alır (Genette 2001: 29-30).

Ders kitabının arka kapağı (Resim 2) görüldüğü gibi tamamen aynı renkte ve kırmızıdır. Yine ön kapakta olduğu gibi aynı yerde kırmızının biraz daha açık tonu ile kitabın adı yazılmıştır. Böylelikle kitap başlığı kitabı çepeçevre sarmaktadır. Arka kapağın en üst orta kısmında büyük beyaz harflerle yine kitabın adı yer almaktadır. Kitap adının üstünde beyaz ve daha küçük puntolarla kitabın hangi seviye için uygun olduğu bilgisi verilmiştir. Üst kısımdaki kitap başlığının altına bakıldığında ise yine kitabın yabancı dil olarak Almanca ders kitabı olduğu bilgisi verilirken, hemen alt kısımda yine daha küçük puntolarla ve büyük harflerle kitabın ismi ve seviye bilgisi yer almakta, kitaba yönelik bilgiler alt alta sıralanmaktadır. Örneğin hedef kitlesinin kim olduğu, tüm Avrupa'da geçerli olan A1 seviyesine uygun olduğu, DVD-Rom'un kitapla birlikte verildiği, çalışma kitabının, öğretmen el kitabının olduğu gibi.

Kitabın tüm enini kaplayan açık kırmızı büyük harflerle yazılan kitap başlığının altında ise derse yönelik ek bilgi edinmek için bir internet adresi verilmektedir. Onun altında yer alan bilgide ise seviye basamakları ve sınavlar başlığı atılarak "Menschen" ders kitabının kaç tane kitaptan oluştuğu, bu ders kitabının hangi çeşitte alınabileceğine ve seviye bilgileri küçük bir tablo ile gösterilmektedir. Verilen tablonun sağ tarafında ise ISBN numarası yer alırken kitabın sol tarafında en alt kısımda farklı tonda bir kırmızı üzerinde büyük harflerle yayınevinin adı internet adresi, devamında sağ köşede ise yine ISBN numarası yer almaktadır.

Bunların dışında kitabın ilk sayfaları da kitap kapağına ait olarak görülmektedir. Kitabın iç sayfalarında genelde şu bilgiler yer alır ve yayınevine göre sayfası değişebilir: Yazar adının ve yapıt adının tekrarlanması, özgeçmiş ya da yazarın diğer kitaplarının listesi, kitapla ilgili kısa tanıtıcı yazı, basından alıntılar ya da yazarın eski yapıtlarını öven başka yazılar, yazarın aynı yayınevinden yayınlanmış yapıtları, yapıtın türü, yapıtın yayınevinin hangi dizinine ait olduğu, basım tarihi, kaçınıcı baskı olduğu, kapak tasarımcısının adı, kapak resminin kaynağı, fiyatı, ISBN numarası, reklam gibi (Genette 2001: 29-36).

Resim 3: Almanya Haritası

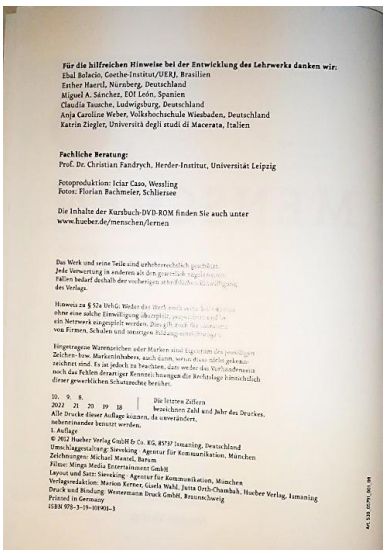


"Menschen" kitabının kapak sayfasının hemen arkasında Almanca konuşulan Almanya, İsviçre ve Avusturya haritaları verilmektedir. Bu da öğrenene Alman dili ile ilgili genel bir bilgi vermekte, harita vasıtasıyla Alman şehirlerinin isimlerini ve Almanya'nın neresinde bulunduklarını göstermektedir. Bir sonraki sayfada ise iç kapak yer almaktadır.

4.1.3. İç Kapak Sayfası ve Eklentileri

"Yayımcısal metin çevresindeki yazılı öğeler" kitabın çoğunlukla numaralandırılmamış sayfalarını kapsamaktadır. Kitapların genelde 1. ve 2. sayfaları boş ya da çok az basılıdır. Üçüncü sayfa da ise genelde sadece kitabın ve yazarın ismi yer alır, ancak burada bu kadar az bilginin olmasından dolayı bu sayfa genelde kitabın aynı zamanda ithaf (Widmung) sayfasıdır. Diğer numarasız sayfalar yayınevinin yapısına göre farklı bilgiler içermektedir. Örneğin dizin başlığı, önceki basımların hatırlatılması, kapak sayfası, yazarın yapıtlarının listesi, bu dizin altında yayınlanmış olan diğer yapıtlar (örneğin edebiyat dizininde), bazı yasal bilgiler, ISBN, kitapla ilgili yasal haklar ve çok nadiren kitabın basımla ilgili düzenlemesinin bilgisi yer almaktadır (Genette 2001: 36-38). Burada her ne kadar numarasız sayfa içerikleri ile ilgili bilgi verilmiş olsa da göz önünde bulundurulması gereken bir husus bu sayfaların içeriğinin yayınevine göre farklılık gösterebileceğidir, ancak farklılık gösterse de ilk sayfalarda bu bilgilerin bir eksik veya bir fazla bulunmasıdır.





Resim 4: İç Kapak Sayfası **Resim 5:** İç Kapak eklentisi

Menschen ders kitabının iç kapak sayfası yukardaki görselde (Resim 4) görüldüğü gibi oldukça yalındır. Büyük puntolarla ve büyük harflerle kitabın adı yer almakta ve hemen altında bu kitabın ne işe yaradığının bilgisi, yani hangi dizine ait olduğu belirtilmektedir. Sayfanın en altında ve ortada ise yayınevinin adı bulunmaktadır. Bu sayfanın üst kısmına bakıldığında ise kitap başlığının hemen sağ üstünde yuvarlak daire içinde kitabın seviyesini belirten bilgi, sol tarafta ise küçük puntolarla bu kitabı oluşturan kişilerin adı bulunmaktadır.

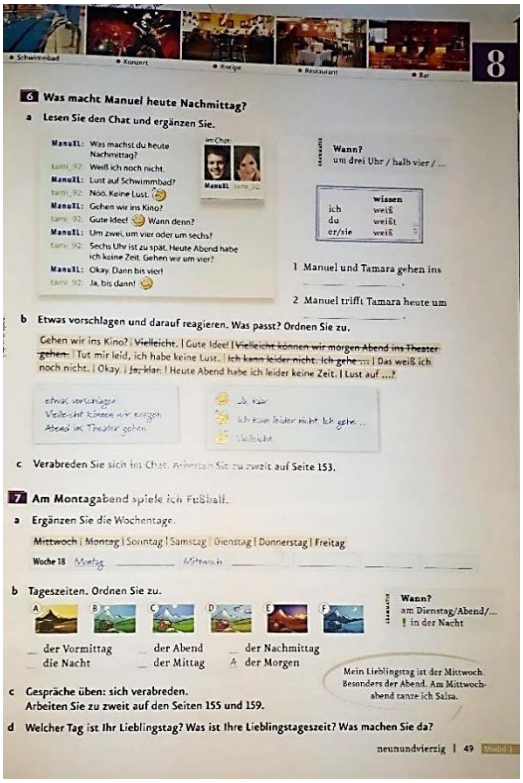
İç kapak sayfasının hemen arkasında ise kitapla ilgili ekstra bilgiler veren sayfa (Resim 5) yerini almaktadır. Sayfa incelendiğinde ilk önce bu kitabın oluşturulmasında katkısı olan kişilere ve bu kişilerin bulundukları yerlerin bilgisi verilerek teşekkür edilmektedir. Bir sonraki başlıkta ise bu alana yönelik bilgi veren ve katkı sağlayan akademisyene ve bulunduğu üniversite belirtilmektedir. Sayfanın devamında ders kitabında yer alan fotoğrafları çeken, fotoğrafları şekillendiren kişilerin isimleri ve bu bilginin altında ise yayınevinin internet adresi verilerek ders kitabına ve DVD-Rom'a buradan ulaşılabileceği belirtilmektedir. Bu bilgiler verildikten sonra daha küçük puntolarla kitabın herhangi bir yerde çoğaltılması, kullanılması vb. gibi durumlarla ilgili yasal bilgilere değinilmektedir.

Sayfanın sonunda ise kitabın künyesi yer almaktadır. Ayrıca kitap cildinin nerede oluşturulduğuna, çizimlerin kime ait olduğuna, yayınevi redaksiyonuna, kitabın basıldığı ve ciltlendiği matbaaya, basıldığı ülkeye ve en son olarak da ISBN numarasına yer verilmektedir.

Bu sayfadan sonra ise ders kitabının içeriği yer almaktadır. Bu da ders kitabında yer alan yazara ait metin çevresindeki yazılı öğeler (Auktoriale Peritexte) başlığı altında irdelenecektir.

4.1.4. Dizgi ve Basımlar

Yayınevinin etkin olduğu bir öğe de kâğıt kalitesi ve yazı karakteridir. Kâğıt kalitesi ve yazı karakteri yapıta yönelik dolaylı bir fikir verir. Örneğin bir şiirin yer aldığı sayfa boyutu ve yapısı, yazı boyutu ve karakteri okuru etkilemektedir. Şiirin boş bir sayfa da tek başına yer alması ile başka yazılarla aynı sayfayı paylaşmasının farklı bir etkisi vardır. Ayrıca basılacak metin için kâğıt kalitesinden çok (kaliteli kâğıt, sıradan kâğıt gibi) yazı karakteri (boyut, kâğıttaki boşluklar, şekil) daha önemlidir (Genette 2001: 38-40).


8

6 Was macht Manuel heute Nachmittag?

a Lesen Sie den Chat und ergänzen Sie.

Manuel: Was machst du heute Nachmittag?
tami_92: Weiß ich noch nicht.
Manuel: Lust auf Schwimmbad?
tami_92: Nöö. Keine Lust.
Manuel: Gehen wir ins Kino?
tami_92: Gute Idee! Wann denn?
Manuel: Um zwei, um vier oder um sechs?
tami_92: Sechs Uhr ist zu spät. Heute Abend habe ich keine Zeit. Gehen wir um vier?
Manuel: Okay. Dann bis vier!
tami_92: Ja, bis dann!

Wann?
um drei Uhr / halb vier / ...

	wissen
ich	weiß
du	weißt
er/sie	weiß

1 Manuel und Tamara gehen ins _____.
2 Manuel trifft Tamara heute um _____.

b Etwas vorschlagen und darauf reagieren. Was passt? Ordnen Sie zu.

Gehen wir ins Kino? | Vielleicht. | Gute Idee! | Vielleicht können wir morgen Abend ins Theater gehen. | Tut mir leid, ich habe keine Lust. | Ich kann leider nicht. Ich gehe ... | Das weiß ich noch nicht. | Okay. | Ja, klar. | Heute Abend habe ich leider keine Zeit. | Lust auf ...?

etwas vorschlagen
Vielleicht können wir morgen Abend ins Theater gehen.

Ja, klar.
Ich kann leider nicht. Ich gehe ...
Vielleicht.

c Verabreden Sie sich im Chat. Arbeiten Sie zu zweit auf Seite 153.

7 Am Montagabend spiele ich Fußball.

a Ergänzen Sie die Wochentage.

Mittwoch | Montag | Sonntag | Samstag | Dienstag | Donnerstag | Freitag

Woche 18 Montag _____ Mittwoch _____

b Tageszeiten. Ordnen Sie zu.

A B C D E F

Wann?
am Dienstag/Abend/...
! in der Nacht

_ der Vormittag
_ die Nacht
_ der Abend
_ der Mittag
_ der Nachmittag
A der Morgen

Mein Lieblingstag ist der Mittwoch. Besonders der Abend. Am Mittwochabend tanze ich Salsa.

c Gespräche üben: sich verabreden.
Arbeiten Sie zu zweit auf den Seiten 155 und 159.

d Welcher Tag ist Ihr Lieblingstag? Was ist Ihre Lieblingstageszeit? Was machen Sie da?

neunundvierzig | 49

Resim 6: Bir ünite sayfa örneği

İrdelenen ders kitabında kullanılan kâğıdın kalitesine bakıldığında, kâğıdın kalın ve kaliteli olduğu görülmektedir. Kitabın içinde bulunan yazılar ise 12 punto büyüklüğünde ve rahat okunabilmektedir. Başlıklar kalın harflerle vurgulanmakta ve gerektiği yerde yazılar farklı renkler ve karakterler kullanılarak dikkat çekici kılınmaktadır. Aynı şekilde kitapta yer alan numaralandırmalar kare kutucuk içinde o ünitenin rengi ile öne çıkarılmaktadır. Böylelikle bu numaralandırma şekli ile yeni bir alıştırmaya ya da konuya geçildiğine dikkat çekilmektedir.

„Yayımcılsal metin çevresi yazılı öğeler"den sonra daha kapsamlı ve bazı öğeleri çok daha ayrıntılı, işlevsel olan "yazara ait metin çevresindeki yazılı öğeler"e bakmak faydalı olacaktır.

4.2. Menschen A1. Ders Kitabında Yer Alan Yazara Ait Metin Çevresindeki Yazılı Öğeler (Auktoriale Peritexte)

Bu başlık altında yazarın oluşturduğu ve kitabın içeriğine yönelik bilgi veren yazar ismi, kitap başlığı, önsöz, içindekiler ve ara başlık, kitap tanıtım yazısı, ithaf ya da adama, özdeyiş ve sonsöz alt başlıkları yer almaktadır (Genette 2001). Yine bunlardan da sadece incelenecek olan ders kitabında yer alanlara ayrıntılı olarak girilecektir.

4.2.1. Yazar İsmi

Yazar ismi bir kitabın en önemli öğelerinden biridir. Günümüzdeki kitaplarda yazar adı kapakta ve iç kapak sayfasında yer almaktadır. Kapaktaki yazar adı genelde kitap başlığından daha gösterişsiz ve yasal olarak zorunludur. İç kapak sayfasında yer alan yazar adı ise genelde yazarın ünlü olmasıyla orantılı olarak büyük ya da küçük olmaktadır. Genette, yazar isimlerini üç temelde sınıflandırmaktadır; İsimli (Onymität), isimsiz (Anonymität) ve takma isimli (Pseuydonymität) diye. İsimli (Onymität): "Onymität" sözcüğünün temelinde Yunanca "onyma" sözcüğü yatmakta ve "isim" anlamındadır. (Drosdowski 1989: 37; Folz 1987: 130).

"Onymität" bir yapıtın, ister kişi onu yazmış olsun ya da olmasın, varsayılan bu sorumlu kişinin, yapıtın ortaya çıkmasındaki rolüne bakılmaksızın, isminin kitap üzerinde yer almasıdır.

İsimsiz (Anonymität): "Anonym" Latince "an" Yunanca "onyma" sözcüğünden türemiştir. "İsim" anlamına gelen "onyma"ın önüne Latince "an" eki getirilerek "isimsiz", "adı anılmayan" olarak kullanılmaktadır (Drosdowski 1989: 37; Folz 1987: 130). İsimsiz de kendi içinde alt türlere ayrılmaktadır: "Yanlış isimsiz" (Falsche Anonyme), "gizli isimli" (kryptische Onyme) ya da "gerçek isimsiz"tir (faktische Anonyme). "Yanlış isimsiz"de okuyan tarafından aslında bu yaptın kime ait olduğu bilinmektedir, ancak yapıt üzerinde yer almamaktadır. "Gizli isimli" (kryptische Onyme) ise yazarın adı kitabın üzerinde yer almaz, ancak metnin içine bir şekliyle yerleştirilmiştir. Örneğin; Baştan Dizeleme (Akrostichon), Atlamalı Dizeleme, Ortadan Dizeleme gibi şiirlerin içinde gizli olarak kullanıldığı görülmüştür (Aksöz 2017: 28-34). "Gerçek isimsiz" (faktische Anonyme) ise gerçek anlamda bilgi eksikliğinden kaynaklananlardır. Bunlara çoğunlukla halk yazınında yer alan anlatılar örnek verilebilir, bu anlatıların genelde yazarları bilinmemektedir (Genette 2001: 45-50). Takma isimli (Pseudonymität): "pseudo" Latince kökenli bir sözcük ve "yalan", "yanlış", "sahte", "gerçek olmayan" anlamlarını kapsamaktadır. Kısaca, "Onymität" ile birleşince "sahte isim", "takma isim" olarak kullanılmaktadır (Pons 2003: 742; Folz 1987: 367). Edebiyatta bir yazarın, yapıtını yasal adıyla ya da tam yasal adıyla yayınlamamasıdır. Her okur, takma isim kullanan bir yazarın yasal ismini ya da bu isimlerin yazarın takma adı olduğunu bilmez ya da bilmek zorunda değildir. Bunun dışında "iki isimli" (Dynonymität), "çok isimli" (Polyonymität), ve "çok takma isimliğe" (Polypseudonymität) kullanımlar da bulunmaktadır. Takma isimler genelde edebiyatta ve sinema, tiyatro gibi sahne sanatlarında çok kullanılmaktadır (Genette 2001: 50-57).

Menschen Yabancı dil olarak Almanca ders kitabı eğitime yönelik olduğundan elbette takma isimler gibi bir özelliği yoktur. Bu ders kitabında yazar isimleri sadece ders kitabının iç kapak sayfasında belirtilmiştir (bak. Resim 4: İç kapak sayfası).

4.2.3. Kitap Başlığı

"Kitabın Başlığı" bir kitabın başarılı olup olmamasına çok büyük etkendir. Başlık yapıta bir kişilik kazandırır ve eğer başlık iyi seçilmişse zor satılabilecek bir kitabın bile satılmasına neden olabilir. Kitap başlığının işlevini ise şöyle toparlamak olasıdır: 1. yapıtı tanıtmak, 2. içeriğine yöneltmek, 3. ilgi

çekmek. Genette, "Paratexte" kitabında kitap başlıklarını ikiye ayırmaktadır. Birisini "konusal başlık" (thematische Titel) diğerini ise "türsel başlık" (rhematische Titel) olarak adlandırmaktadır. Konusal başlık (thematische Titel) altında kitabın konusuna, içeriğine yönelik atılan başlıklar anlaşılmaktadır (Genette 2001: 58-102). Türsel başlık (rhematisch Titel) ise kitabın yazıldığı edebi türünün adının verilmesidir. Türsel başlık altında üç sınıflandırma yapmak olasıdır (Genette 2001: 87). Birincisi tür adının kullanılması, ikincisi türe yakın isimler taşıyan kitap başlıklarıdır, üçüncüsü ise yapıtın biçimsel ya da bir yan özelliğine göre adlandırılanlardır. Bunun dışında elbette hem konu hem tür içerikli başlıklar da bulunmaktadır. Bu başlıklar bir tür ismini içermekte ve konuya da yönlendirmektedir. Burada şunu vurgulamakta yarar vardır, hem konu hem tür içerikli başlıklar genelde kuramsal yapıtlarda daha çok görülmektedir (Genette 2001: 89). Ayrıca başlıktan bağımsız olarak günümüzde kimi kitapların üzerinde kitabın hangi türe girdiği yazmaktadır. (Genette 2001: 61). Günümüzde kitap başlığı genelde 1- kitap kapağına, 2- kitabın arka kapağına, 3- kitap başlığı sayfasına ve 4- kitabın ilk boş sayfalarına yazılmaktadır. Bazen sayfaların üst kenarında bölüm başlığıyla birlikte de yer alabilmektedir.

Bu ders kitabında "Menschen" adının seçilmesi elbette tesadüf değildir. Birincisi bu ders kitabı dil öğrenmek için yetişkin ve gençlere yöneliktir. İkincisi hangi ülkeden, ırktan, yöreden, kıtadan olursa olsun her öğrenene yönelik olmasıdır. Bu nedenle de "insanlar" (Menschen) olarak adlandırmaları, bütün hedef kitlelerini kapsamaktadır. Yabancı ders kitaplarının isimlerine bakıldığında aslında çoğunun genel isimler taşıdıkları görülmektedir. Bu kitapların genelde tanıtım sayfalarında ya da eklenti sayfalarından birinde sadece hangi yaş grubuna yönelik olduğu bilgisi yer almaktadır. Ayrıca kitap ismi kapakta, iç kapak sayfasında, arka kapakta, eklenti sayfalarında görülebilmektedir.

4.2.4. Önsöz ve Tanıtım Sayfası

Yanmetinlerin en önemli öğelerinden biri olan önsöz, yapıtın nasıl algılanması, yorumlanması, okunması gerektiğine dair önemli yazılardır ve görevi, okuru yazılmış olan metne hazırlamaktır (Krämer 2014: 22-23; Genette 2001:211). Yazar adı ve kitap başlığı bir kitapta olmak zorundayken önsöz ille de olmak zorunda değildir. Bir önsözün yayınlanma tarihi belli bir zamanla kısıtlı değildir. Genette, önsözün yayınlanma tarihi ile ilgili üç farklı önsöz türü vermektedir ve bunları asıl önsöz, sonradan eklenen önsöz ve geç önsöz olmak üzere ayırmaktadır (Genette 2001:169). "Asıl önsözler" (özgün önsöz) ilk baskıda yer alır. "Sonradan eklenen önsözler" ise (nachträgliches Vorwort) ilk baskıdan sonra genelde ikinci baskıda yer alanlardır. Bu önsözler yapıtların yayınlanmasından sonra oluşturulan önsözlerdir (Genette 2001: 169). Önsözlerin bir kitabın içinde bulunma süreleri görecelidir. Yazar önsözü değiştirebilir, yenisini oluşturabilir. Bütün yanmetinler gibi önsöz de basılmış olan kitapla bağlantılıdır.

Genette'ye göre karşımıza çıkabilecek temel dokuz tip önsöz bulunmaktadır. Bunlar 1. özgün-yazara ait önsöz (authentisch-auktoriales Vorwort), 2. özgün-yad-önsöz (authentisch- allographes Vorwort). 3. özgün-figüre ait önsöz (authentisch- aktoriales Vorwort), 4. kurgusal-yazara ait önsöz (fiktiv-auktoriales Vorwort). 5. kurgusal-yad önsöz (fiktiv- allographes Vorwort):. 6. kurgusal-figüre ait önsöz (fiktiv- aktoriales Vorwort): 7. sahte-yazara ait önsöz (apokryph- auktoriales Vorwor)t: 8. sahte-yad olan önsöz (apokryph- allographes Vorwort). 9. sahte-figüre ait önsöz (apokryph- aktoriales Vorwort): (Genette 2001: 173-189). Genette bunları da gene kendi içinde farklı bir şekilde sınıflandırmaktadır. Örneğin "olumlayan özgün yazara ait önsöz" (bejahendes authentisches auktoriales Vorwort), "olumlamayan özgün yazara ait önsöz" (verneinendes authentisches auktoriales Vorwort), "özgün yazara ait önsöz" (orginales authentisches auktoriales Vorwort) gibi. Ancak burada bu ayrıntılara girilmeyecektir. Yukarda yüzeysel olarak verilmiş olan bu farklı önsöz çeşitlerinin elbette farklı işlevleri bulunmaktadır(Genette 2001: 179-191). Bir yapıtın önsözü oluşturulurken genelde bu kitabın neden okunması gerektiğine, kitabın anlamına ve değerine, sunduğu yeniliklere, neyi kapsadığına, kitabın nasıl ortaya çıktığına, hangi okura yönelik olduğuna ve nasıl okunması gerektiğine, işlevine, içeriğinin yapısına ve amacına, hangi türe girdiğine yer verilmektedir. Elbette bu sayılanların hepsini tek bir önsözde görmek olası değildir. Ancak çoğunlukla bu bilgilere rastlanmaktadır (Genette 2001: 190-227).

Kitap Tanıtım Yazısı (Waschzettel/Klappentexte) ise yapıt hakkında bilgi veren ve olumlu eleştiri içeren yazılardır. Yapıtın hangi türe girdiğine, neleri kapsadığına, hangi konuyu ele aldığına dair kısa genelde yarım ile bir sayfa arasında olan yazılardır. Günümüzde dergilerde ve gazetelerde yer aldığı kadar kitabın içindeki ilk sayfalardan birinde ya da arka kapakta da yer alabilmektedir. Kitabın içinde yer alan

bu yazılar günümüzde “kitabın iç kısmındaki tanıtım yazısı” (Klappentexte) ya da “arka kapaktaki tanıtma yazısı”na dönüşmüştür ve “metin çevresindeki yazılı öğeler” (Peritexte) altında yer alır. Kitabın içinde ya da arka kapakta yer alan bu tanıtım yazısı yanmetinlerin en önemli öğelerinden biridir.

İncelenen ders kitabında önsöz ve kitap tanıtım yazısı iç içe verildiğinden bu sayfalar birlikte irdelenecektir.

Ders kitabının 8. ve 9. sayfaları önsöz ve tanıtım yazısına ayrılmıştır. 9. sayfanın sağ üst köşesinde kırmızı bir kare kullanarak önüne büyük harf ve puntolarla önsöz yazılmış ve her iki sayfayı da kapsamaktadır.



Liebe Leserinnen, liebe Leser,

Menschen ist ein Lehrwerk für Anfänger. Es führt Lernende ohne Vorkenntnisse in jeweils einem Band zu den Sprachniveaus A1, A2 und B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und bereitet auf die gängigen Prüfungen der jeweiligen Sprachniveaus vor.

Menschen geht bei seiner Themenauswahl von den Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens aus und greift zusätzlich Inhalte aus dem aktuellen Leben in Deutschland, Österreich und der Schweiz auf. Das Kursbuch beinhaltet 24 kurze Lektionen, die in acht Modulen mit je drei Lektionen zusammengefasst sind.

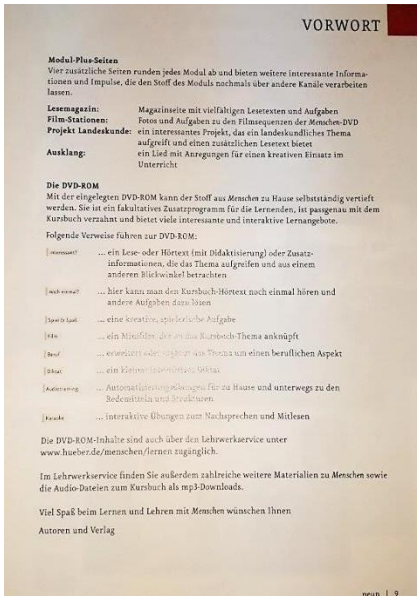
Das Kursbuch
Die 24 Lektionen des Kursbuchs umfassen je vier Seiten und folgen einem transparenten, wiederkehrenden Aufbau:

Einstiegsseite
Der Einstieg in jede Lektion erfolgt durch ein interessantes Foto, das oft mit einem „Hörbild“ kombiniert wird und den Einstiegsimpuls darstellt. Dazu gibt es erste Aufgaben, die in die Thematik der Lektion einführen. Die Einstiegssituation wird auf der Doppelseite wieder aufgegriffen und vertieft. Außerdem finden Sie hier einen Kasten mit den Lernzielen der Lektion.

Doppelseite
Ausgehend von den Einstiegen werden auf einer Doppelseite neue Strukturen und Redemittel eingeführt und geübt. Das neue Wortfeld der Lektion wird in der Kopfzeile prominent und gut memorierbar als „Bildlexikon“ präsentiert. Übersichtliche Grammatik-, Info- und Redemittelkästen machen den neuen Stoff bewusst. In den folgenden Aufgaben werden die Strukturen zunächst meist in gelenkter, dann in freierer Form geübt. In die Doppelseite sind zudem Übungen eingebettet, die sich im Anhang auf den „Aktionsseiten“ befinden. Diese Aufgaben ermöglichen echte Kommunikation im Kursraum und bieten authentische Sprech- und Schreibanlässe.

Abschlussseite
Auf der vierten Seite jeder Lektion ist eine Aufgabe zum Sprechtraining, Schreibtraining oder zu einem Mini-Projekt zu finden, die den Stoff der Lektion nochmals aufgreift. Als Schlusspunkt jeder Lektion werden hier die neuen Strukturen und Redemittel systematisch zusammengefasst und transparent dargestellt.

8 | acht



VORWORT

Modul-Plus-Seiten
Vier zusätzliche Seiten runden jedes Modul ab und bieten weitere interessante Informationen und Impulse, die den Stoff des Moduls nochmals über andere Kanäle verarbeiten lassen.

Lesemagazin: Magazinseite mit vielfältigen Lesetexten und Aufgaben
Film-Stationen: Fotos und Aufgaben zu den Filmsequenzen der *Menschen*-DVD
Projekt Landeskunde: ein interessantes Projekt, das ein landeskundliches Thema aufgreift und einen zusätzlichen Lesetext bietet
Ausklang: ein Lied mit Anregungen für einen kreativen Einsatz im Unterricht

Die DVD-ROM
Mit der eingelegten DVD-ROM kann der Stoff aus *Menschen* zu Hause selbstständig vertieft werden. Sie ist ein fakultatives Zusatzprogramm für die Lernenden, ist passgenau mit dem Kursbuch verzahnt und bietet viele interessante und interaktive Lernangebote.

Folgende Verweise führen zur DVD-ROM:

[interessant?]	... ein Lese- oder Hörtext (mit Didaktisierung) oder Zusatzinformationen, die das Thema aufgreifen und aus einem anderen Blickwinkel betrachten
[noch einmal!]	... hier kann man den Kursbuch-Hörtext noch einmal hören und andere Aufgaben dazu lösen
[Spiel's laut]	... eine kreative, spielerische Aufgabe
[Film]	... ein Mini-Film, der an das Kursbuch-Thema anknüpft
[Beruf]	... erweitert oder ergänzt das Thema um einen beruflichen Aspekt
[Diktat]	... ein kleiner [illegible] Diktat
[Automatisierung]	... Automatisierungsübungen für zu Hause und unterwegs zu den Redemitteln und Strukturen
[Karaoke]	... interaktive Übungen zum Nachsprechen und Mitlesen

Die DVD-ROM-Inhalte sind auch über den Lehrwerkservice unter www.hueber.de/menschen/lernen zugänglich.

Im Lehrwerkservice finden Sie außerdem zahlreiche weitere Materialien zu *Menschen* sowie die Audio-Dateien zum Kursbuch als mp3-Downloads.

Viel Spaß beim Lernen und Lehren mit *Menschen* wünschen Ihnen

Autoren und Verlag

neun | 9

Resim 7: Tanıtım yazısı ve önsöz **Resim 8:** Tanıtım yazısı ve önsöz

Menschen ders kitabında önsöz ve tanıtım yazısı sayfası kitabın içindekiler kısmından sonra yer almaktadır. Genel olarak kitaplara bakıldığında bu sıralama aslında tam tersi şeklinde bulunmaktadır. Önce önsöz sonra kitabın içindekiler kısmı gelmektedir.

Sol sayfada “sevgili okurlar” diye başlayan yazı kitabın hem tanıtım sayfasını hem de önsözünü oluşturmaktadır. “Sevgili okurlar” başlığının altında bu kitabın kim için, hangi seviyedeki dil öğrenenlere yönelik olduğunun bilgisi ilk başta verilmekte ve bu ders kitabının başka hangi seviyelere yönelik olanlarının bulunduğuna ve bu seviyedeki sınavlara hazırladığını belirtmektedir. Daha sonra ise konu seçiminin neye göre yapıldığını, ayrıca Almanya, Avusturya ve İsviçre gibi Almanca konuşan ülkelerin günlük hayattaki dil kullanımlarından ve kültürden yola çıkarak ders içeriklerin oluşturulduğu belirtilmektedir. Bunun dışında kitabın kaç üniteden, nasıl oluştuğunun bilgisi yer almaktadır.

Daha sonra ise ders kitabı başlığı atılarak bu başlığın altında her bir ünitenin 4 sayfadan oluştuğu, bu dört sayfaların hangi amaçla oluşturulduğuna ve bu amaçların altına açıklama yapılarak bilgi verilmektedir. Bu duruma göre 1. sayfa konuya giriş sayfası. Bu sayfada ilginç bir fotoğrafla konuya giriş yapıldığı, konuya giriş alıştırmaları ve öğrenim hedeflerine yönelik bilgi verildiği belirtilmektedir. 2. ve 3. sayfa çift sayfa olarak adlandırılmakta ve bu sayfalarda yeni yapıların, yeni konuşma biçimlerinin, yeni sözcüklerin, dilbilgisi konularının verildiği ve bunlara yönelik alıştırmaların da bulunduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca kitabın arkasında bulunan faaliyet sayfasına yönelikte alıştırmaların da bulunduğu belirtilmektedir. 4. sayfa kapanış sayfasıdır. Bu sayfada konuşma, yazma ya da küçük bir proje alıştırmasının yer aldığı ve böylelikle bu alıştırmalarla ünitenin konusunun tekrar edildiği, bunun dışında bu sayfada öğrenilen yeni yapıların, sözcüklerin vs. özetlendiği vurgulanmaktadır.

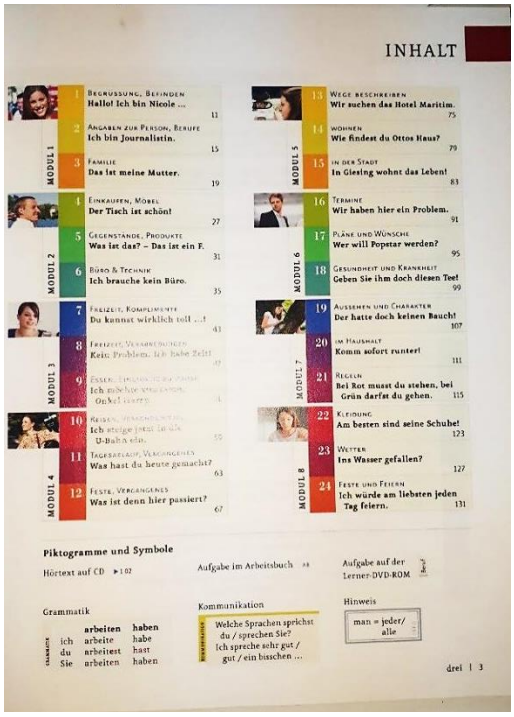
Ders kitabının 9. sayfasına geçildiğinde 4 ünite sayfasından bağımsız kitabın her üç ünitesini birlikte kapsayan Modul-Plus sayfalarında nelerin yer aldığının bilgisi verilmektedir. Bu “Modul-Plus” sayfasının üç başlıktan oluştuğunu ve her başlık altında farklı uygulamaların olduğu belirtilmektedir. Bu sayfa okuma, film, ülke bilgisi ve şarkı sayfalarından oluşmaktadır.

Modul-Plus sayfaları 3. üniteyi kapsadığından kitapta her 3. üniteden sonra yer almaktadır. Bu bilgilerden sonra ise 9. sayfada kitaplarda bulunan DVD Rom'un kullanımı ile ilgili bilgi ve öğrenen için ders sonrası katkısının ne olduğunun, hangi içeriklere sahip olduğunun bilgisi sunulmaktadır.

Bu bilgiler dışında sayfanın sonunda ise ek materyal ya da kitapla, dersle ilgili daha fazla bilgiye nereden ulaşılabileceğinin bilgisi yer almaktadır. Son olarak yazar ve yayınevi öğretirken ve öğrenirken iyi eğlenceler dilemektedir.

4.2.5. Ara Başlık ve İçerik

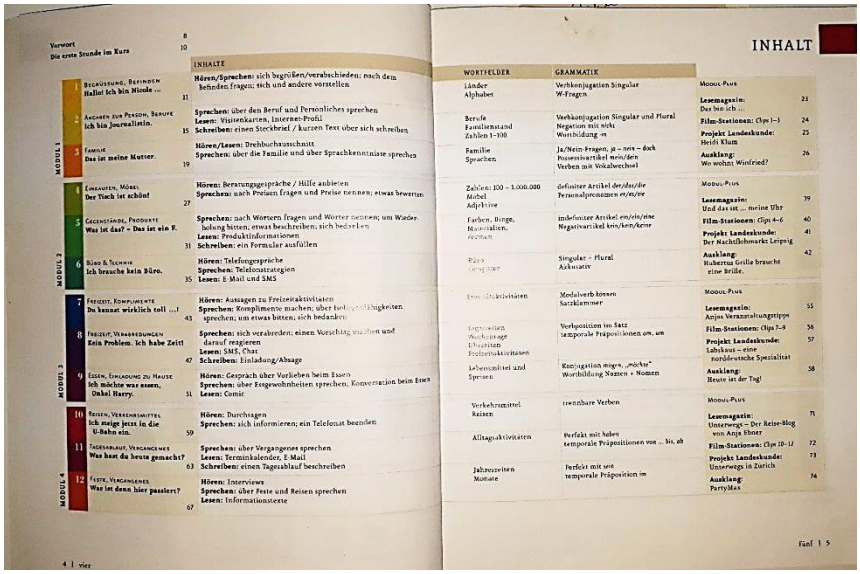
Ara başlıklar ve içindekiler kısmı bir yapıtın önemli öğeleridir. Kitabın başlığı en başta yer alır ve onun altında ara başlıklar / içindekiler kısmı yer almaktadır. Bu ara başlıklar / içindekiler kısmı okura kitabın o bölümü ile ilgili yön vermektedir. Kitap başlığı herkese açıkken, ara başlıklar o kitabı eline alana, içine bakıp en azından sayfalarını çevirene ya da gerçekten kitabı okuyana yöneliktir. Bunun dışında kitap başlıkları kitabın var olmasının bir şartıdır, ancak bir kitapta ara başlıklar olmasa da olur. Çünkü kimi yapıtlara, yapıları gereği ara başlık koymak olanaksızdır, kimileri ise gereğinden fazla ara başlıklara bölünmüş olabilir. Kısaca, metin türüne göre değişmektedir. Örneğin bilimsel çalışmalarda, ders kitaplarında ya da nuvel gibi türlerde ara başlıkların olmaması karışıklığa neden olabilmektedir. Bu türlerde ara başlıklar gereklidir (Krämer 2014: 24-25; Genette 2001: 281-282).



Resim 9: Ara başlık / İçindekiler kısmı

Menschen ders kitabına bakıldığında üstteki görselde de görüldüğü gibi bir sayfada bütün üniteleri görecek şekilde bir içerik düzenlemesi yapılmış ve bu hem öğreten hem de öğrenene genel bir bakış açısı sağlamaktadır. Bu sayfada ünite ile ilgili çok kısa bilgiler verilmektedir. Örneğin ünitenin konusu ve ünite başlığı şeklinde sol yan tarafta ise bir resimle birlikte üç üniteyi kapsayacak şekilde hangi Modul-Plus'a bakılması gerektiği belirtilmektedir.

Kitabın bir sonraki sayfası çevrildiğinde ise çift sayfayı kapsayacak şekilde ünitelerle ilgili ayrıntılı bilgi verilmektedir. 24 ünite ile ilgili ayrıntılı bilgi iki çift sayfada, yani dört sayfa şeklinde ayrıntılı olarak yer almaktadır.



Resim 10: İçindekiler

Yukardaki görselde de görüldüğü gibi üç ünite birbirine benzer renkler içinde verilmekte, sol tarafta aşağıdan yukarı doğru hangi Modul-Plus'a girdiklerinin bilgisi yer almaktadır. Birbirine benzer renklerin içinde her üç ünitenin adı, başlığı ve sayfa numarası verilirken sağ tarafta içerik başlığı verilmektedir. Ünite bilgileri enine doğru diğer sayfada devam etmektedir. İçerik başlığından sonra sözcük alanı, dilbilgisi başlıkları sunulmaktadır. En son oluşturulan ve farklı renkte verilen kutuda ise üç üniteyi kapsayacak şekilde Modul-Plus sayfalarının içerikleri ve sayfa numaraları yer almaktadır.

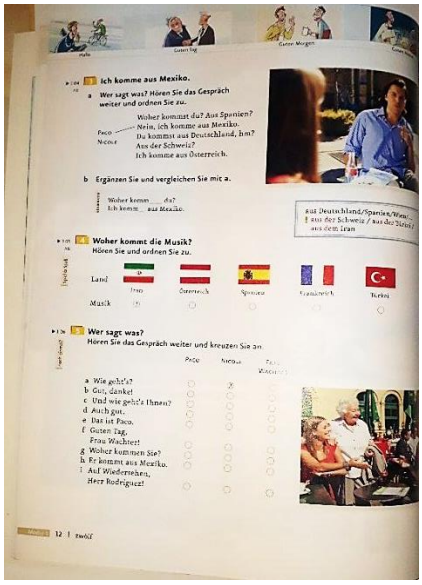
Örneğin birinci üç üniteye bakıldığında renk olarak sarının tonları verilerek öteki üçer sınıflandırma ile verilen ünitelerden ayrıldığı görülmektedir. Vurgulandığı gibi farklı renk kutucuğunun içinde her ünitenin konusu ve başlığı verilmektedir. Örneğin 1. Ünite selamlama, bulunma konuları üzerinde ve ünite başlığı "Hallo, ich bin Nicole…"dir. Bu ünitenin içerik kısmına bakıldığında ise duyma ve konuşma becerilerini kapsadığı, selamlaşma, vedalaşma, nereden geldiğini sorma, kendini ve başkalarını tanıtma üzerine olduğu belirtilmektedir. Sözcük alanı başlığı altında ise Ülke isimleri ve Alfabe verilmektedir. Dilbilgisi başlığı altında ise tekil kişilerdeki fiil çekim ve 5N 1K sorularının işleneceği bilgisi verilmektedir. Üç ünite işlendikten sonra ortak olan ve Modul-Plus kısmında ise yer alan konuların bilgisi yer almaktadır.

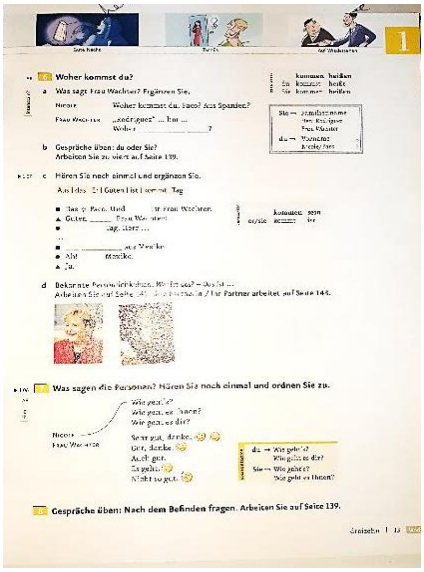




Resim 11: Ünite 1/ Sayfa 1 **Resim 12:** Ünite 1/ Sayfa 2

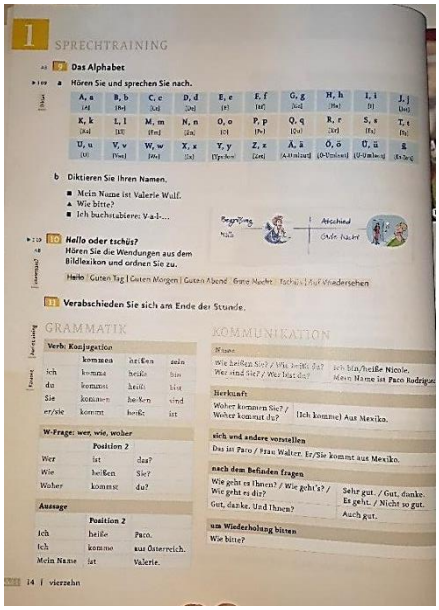
Yukardaki 11. görselde görüldüğü gibi büyük fotoğraflarla üniteye giriş yapılmaktadır. Fotoğraflardaki insanlar kendilerini ve birbirlerini tanıtmaktadır. Bu görsellerden yola çıkarak öğreten öğrenenlerle birlikte sınıf içinde kendini tanıtma ve başkasını tanıtma uygulaması yapabilmektedir. Diğer görsele baktığımızda ise yine büyük bir fotoğraf yer almakta ve altında küçük görseller ve fotoğraflarla birlikte konu pekiştirilmektedir. Bu kullanılan görsellerin ya da çizimlerin hepsi kitabın metin çevresindeki yazılı öğelerini (Peritexte**)** oluşturmaktadır. Çünkü bu görsellerle asıl metin/ içerik desteklenmektedir.



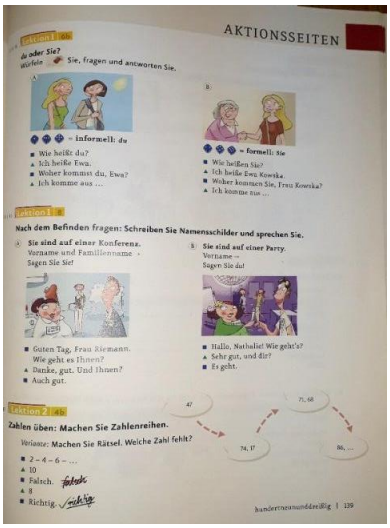


Resim 13: Ünite 1/ sayfa 3 **Resim 14:** Ünite 1/ Sayfa 4

Yine 13. ve 14. görsellerdeki sayfalarda görülen fotoğraflar, yer alan çizimler kitabın asıl metnini destekleyen yanmetinlerdir. Bu sayfalarda konu kişinin nereden geldiği olduğundan görüldüğü gibi ülke bayrakları yer almaktadır. 13. Resim görseline baktığımızda erek dilde önemli ve ünlü olan bazı kişilerin fotoğraflarına yer verildiği, bu da sınıf içinde ve faaliyet sayfasında da bazı alıştırmalara yönlendirmektedir. Böylelikle öğrenene o ülkenin bazı ünlü kişileri ve dünya çapındaki bazı önemli kişiler tanıtılmaktadır. Örneğin yukardaki görselde eski Almanya başbakanı Angelina Merkel ve dünya çapında ünlü yazar Johann Wolfgang von Goethe'nin resmi verilmektedir.



Resim 15: Ünite 1/ Sayfa 5

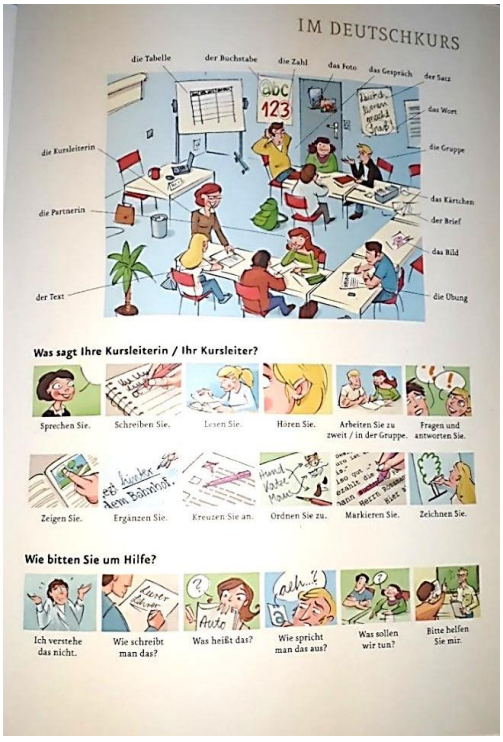


Resim16: Ünite1/ Faaliyet Sayfası

Ünitenin son sayfasında görüldüğü üzere renkli kare kutular içinde Alman alfabesi, büyük ve küçük yazım şekli ve okunuşu yer almaktadır. Alfabe den sonra kitapta renkli kutuların içinde ünitede yer alan dilbilgisi ve öğrenilen konuşma konusu verilmiştir. Toparlama yapılarak birinci ünite bitirilmiştir.

Birinci ünite incelendiğinde kitapta kullanılan bütün renkler, çizimler, fotoğraflar, şekiller, yazım puntosunun büyüklüğü küçüklüğü gibi dikkat çeken bütün unsurlar bu ders kitabının yanmetinlerini oluşturmakta ve öğretene de öğrenene de ne yapması gerektiğine, kitabı nasıl kullanması gerektiğine dair yön vermektedir.

Kitabın üniteleri bittikten sonraki sayfalarına bakıldığında ise faaliyet sayfaları diye bir bölümün olduğu görülmekte ve bu sayfalarda her ünitede bulunan alıştırmalara yönelik tekrar alıştırmalar verilmektedir. Yukardaki görselde görüldüğü (Resim 16) üzere 1. ünitede işlenen kendini tanıtma, nerede bulunduğunu söyleme, sayılarla ilgili alıştırmalar görseller kullanılarak tekrarlanmaktadır. Bu faaliyet sayfalarından sonra ise sözcük listesi, sözcük listesinden sonra ise kitapta kullanılan kaynakların listesi verilmektedir. En son ise arka kapağın iç kısmı yer almaktadır.



Resim 17: Arka kapak iç kısmı

Arka kapağın iç tarafındaki sayfada ise resimler verilerek sınıfta bulunan nesnelerin ismi görselleriyle verilmektedir. Sayfanın alt kısımda ise görüldüğü üzere tek tek resimler verilmiş ve onların altına resme uygun olan ve oluşturulması istenilen cümle yazılmaktadır.

5. SONUÇ

Yabancı dil olarak Almanca "Menschen A1" ders kitabında yanmetinlerin kullanım şekli oldukça başarılıdır. Kitabın kullanımını kolaylaştırmakta ve öğreteni de öğreneni de doğru yönlendirmektedir. Kişiler çok kolay bir şekilde verilen yanmetinler sayesinde kitabı nasıl kullanacaklarını, ne yapmaları gerektiğini, nereye bakmaları gerektiğini bilmektedirler. Ayrıca bir yabancı dil dersi kitabı için de oldukça uygun görsellerin kullanılması erek dildeki yapıları, kültür öğelerini tanıtma ve karşılaştırma olanağı sunmaktadır.

Genette'nin sıraladığı metin çevresindeki yazılı öğeler (Peritexte) altında yer alan yayımcısal metin çevresindeki yazılı öğelerden (verlegerische Peritexte) "Menschen A1" kitabında format, kitap kapağı ve eklentileri, iç kapak ve eklentileri, cilt, kâğıt kalitesi, kapak tasarımı, dizin, yazı karakteri, kitap baskısı öğelerine rastlanmaktadır. Kısaca yayımcıya ait olan öğelerin hepsi yer almaktadır. Ancak yazara ait metin çevresindeki yazılı öğelere (auktoriale Peritexte) bakıldığında hepsinin doğal olarak yer almadığı görülmektedir.

Bir ders kitabında ithaf veya adama, özdeyiş ve sonsöz öğelerini görmek sanırım çok nadir olabilecek bir şeydir. Çünkü bu öğeler daha çok edebiyat kitaplarında ve bazen de araştırma kitaplarında görülebilmektedir. Yazara ait metin çevresindeki yazılı öğelerden ders kitabında yer alan yazar isimleri de örneğin çok büyük önem taşımamakta ve kitap kapağında bulunmamaktadır. Yazar isimleri sadece iç kapakta ve küçük puntolarla görülmektedir. Bu durum aslında çoğunlukla ders kitaplarının bir özelliğidir. Çünkü yazardan çok kitap önemlidir. Onun dışında yer alan önsöz, kitap başlığı, ara başlık ve içindekiler kısmı bir ders kitabında önemli olduğundan ayrıntılı ve düzgün bir şekilde yer almaktadır.

Burada "Menschen A1" ders kitabı üzerinden irdelenen yanmetinlerin, özellikle yabancı dil ders kitaplarında ne kadar önemli olduğunu görmekteyiz. Kitabın içinde yer alan farklı renklendirmeler, farklı yazı karakterleri, farklı yazı puntoları, resimler, çizimler gibi yanmetinler kitaba yön vermekte, öğreten ve öğrenen için yol gösterici olmaktadır. Bir ders kitabından bunların hepsini çıkartacak olsak kuru metinlerden ve bilgilerden başka bir şey kalmayacak ve üstelik yönlendirme de olmayacağından kitap hedef kitlesine, işlevine ulaşamayacaktır.

KAYNAKÇA

Aksöz M. (2018). Yanmetin (Paratexte) Nedir? Metin Çevresindeki Yazılı Öğeler (Perıtexte) Nelerdir? *Turkish Studies Language / Literature*. Vol. 13/12, Spring 2018, p. 27-47 DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13693 ISSN: 1308-2140, Ankara-Turkey

Aksöz M. (2019). Yanmetinin Altbaşlığı: "Kitap Çevresindeki Öğeler (Epitexte)" ve Örneklemeler. *Turkish Studies Language and Literature* . Vol. 14 Issue 2, 2019, p. 263-27 DOI: 10.29228/TurkishStudies.22789 ISSN: 2667-564 Skopje/Macedonıa-Ankara/Turkey

Aksöz, M. (2017). *Biçemler ve Uygulamalı Öğretimi*. 28-34. Konya: Çizgi Yayınevi

Aksöz, A. S., Serindağ, E. & Balcı, T. (2006). Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Öğrenim- Öğretim Süreçlerine ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri. *ÇÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, no. 31, s. 14-28.

Balcı, T. (1993). *Abrıss der Türkısch-Deutschen Kontrastıven Grammatık. Ein Lehrbuch für Studıerende des Deutschen als Fremdsprache*. Diyarbakır: Üniversite Fakülteler Kitapevi.

Balcı, T. (2009). *Grundzüge der Türkisch – Deutschen Kontrastıven Grammatik*. Adana: Ulusoy Matbaası.

Balcı, T., Serindağ, E. & Aksöz, A. S. (2006). 1998-1999 Eğitim-Öğretim Yılında Uygulamaya Konulan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Örneği,. *ÇÜ Eğitim Fakültesi Dergisi,* no. 31, s. 1-13.

Böhnke, A. .2007. *Paratexte des Films, Bielefeld*: transcript Verlag.

Drosdowski, G. (1989). *Das Herkunftswörterbuch, Etymologie der deutschen Sprache*, Mannheim: Meyers Lexikonverlag.

Folz, J. (1987). *Wortgeschichte*, Mannheim: Dudenverlag

Genette G. (2001), (Çev: Dieter Hornig) (2001), *Paratexte,* Frankfurt am Main: Suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Campus Verlag.

Karaman, F. (2017). Temel Eğitimde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi, *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, no.7 sayı 2/1, s.104-110.

Karaman, F. (2018). Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar, *Sosyal Bilimlerde Yeni Yönelimler V*, Abidin Temizer & Yaşar Baytal (ed.), Podgorica: Geografiju, 158-167.

Krämer, L. (2014). *Paratexte in Romanen von Mo Yan,* Yüksek Lisans Tezi, Johannes-gutenberg Universität, Fachberei 06 Translations-, Sprache- und Kulturwissenschaft, Mainz .

Kreimeier, K., Stanitzek, G. (2004). *Paratexte in Literaur, Film, Fernsehen,* Berlin: Akademie Verlag.

Lauer, G., Ruhrberg, Ch. (2011). *Lexikon Literaturwissenschaft - Hundert Grundbegriffe*, Stuttgart: Phillip Reclam.

Miller, J. H. (1979). The Critic as Host, in: Deconstruction and Criticism, The Seabury Press, New York, s. 219. Genette G. (2001), (Çev: Dieter Hornig) (2001), *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*, Frankfurt am Main: Suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Campus Verlag.

Moennighoff, B. (2003). 'Paratext'. Müller, J.-D. (ed.) *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft* (22–23), Berlin: de Gruyter.

Pons (2003). *Wörterbuch Schule und Studium Latein*, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Retsch, A. (2000). *Paratext und Textanfang*, Würzburg: Königshausen & Neumann.

Wahrig, G. (2000). *Wahrig Deutsches Wörterbuch*, München: Bertelsmann Lexikon Verlag

YABANCI UYRUKLU ÇOCUKLARA ANA DİLİ ÖĞRETİMİ

Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
mcakir@anadolu.edu.tr

1. GİRİŞ

Son dönemde komşu ülkelerdeki savaşlar, bu ülkede yaşayanları Avrupa ülkelerine gitmek için zorlamaktadır. Dolayısıyla Türkiye bir umut ülkesi olma özelliğini devam ettirmektedir. Kimi ülkesindeki savaştan, kimi de yokluk ve yoksunluktan dolayı Türkiye'yi ya da Türkiye üzerinden bir başka ülkeyi kendine sığınacak bir yer, yeni vatan olarak görmeye başlamıştır.

Bu yolculuk için kısa, orta veya uzun vadeli planların gerçekleşebilmesi için Türkiye yol üzerindeki ara veya ana varış noktalarından (destination) biri olarak görülmektedir. Bu durumda aileleriyle birlikte göç eden ve iki veya daha fazla dilin konuşulduğu çok dilli ortamlara giren çocukların eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi, eğitim sistemi içinde özel bir durum oluşturmakta ve ülkeye yeni gelen bu öğrencilere eğitim verilmesi, onların sisteme uyum sağlaması için zorlu süreçlerle karşı karşıya kalınmaktadır. Sorunlardan biri ülkeye gelen çocukların mevcut sistem içinde eğitimlerine devam edebilmelerini temin etmek için Türkçeyi öğretim dili düzeyinde edinmelerinin sağlanması, ikincisi de geldikleri ülkenin kültürünü, köken dilini veya anadilini unutmalarının önüne geçilmesi ve ülkelerine geri döndükleri zaman döndükleri eğitim sistemine uyum sağlayabilmeleri için gerekli tedbirlerin alınmasıdır. Dolayısıyla bu öğrencilere Türkiye'de Türkçenin yanı sıra köken dilinde de eğitim verilmesi önemli bir eğitim sorunsalı oluşturmaktadır. Bu sorunun öğrenci, öğretim elemanı, öğretim materyali vd. boyutları ayrı bir araştırma konusu olup burada değinilmeyecektir.

Türkiye'de büyük çoğunluğu "geçici koruma" statüsüne sahip olan yabancı öğrencilerin bir kısmı geldikleri ülkede okula başlamış, bir kısmı da Türkiye'de zorunlu eğitim çağına gelmiştir. Türkiye dâhil pek çok ülke bu öğrencilerin formel eğitim sistemine ait eğitim dilini öğrenmesi ve ev sahibi ülkeye, ülkenin eğitim sistemine uyum sağlamaları, bunun için okullaşmaları konusunda bir dizi tedbirin alınması gereği ortaya çıkmıştır.

2. ÇOK DİLLİLİK VE ANA DİLİ/KÖKEN DİLİ EĞİTİMİ

Farklı dilleri konuşan insanlar çeşitli nedenlerle bir arada yaşamak durumundadır. Dolayısıyla aralarındaki etkileşim de kaçınılmazdır. Konunun diğer sorunlardan ayrıştırılabilmesini teminen kavramların açıklanmasında yarar görülmektedir. Birden fazla dilde iletişim kurabilen insanlar da bu bağlamda iki veya çok dilli olarak değerlendirilmektedir (Szagun 1980). Avrupa Konseyi 2002 yılında aldığı karar ve 2005 yılında yayımladığı *Çok Dillilik İçin Yeni Bir Strateji Belgesi* (2005) çerçevesinde çok dilliliği teşvik etmekte; ülkedeki yabancıların uyumu için de *Avrupa Entegrasyonu El Kitabı* çerçevesinde Birliğin konuya yaklaşımını ortaya koymaktadır. Burada şu ifadeler yer almaktadır: "Ev sahibi toplumun dili, tarihi ve kurumları hakkında temel bilgi, uyum için vazgeçilmezdir; göç edenlerin bu temel bilgiyi edinmelerini sağlamak önemlidir." (Avrupa Komisyonu 2010: 160).

Anadili; Ortaçağdan bu yana *lingua nativa, lingua vernacula, lingua rustica* veya *lingua nostra* gibi değişik ifadelerle anılmakta ve bu kavramlar birbirinden farklı içerikle açıklanmaktadır (bak. Oruç 2016). Bununla birlikte anadili "İnsanın doğup büyüdüğü aile ve bağlı bulunduğu toplum çevresinden edindiği, kendisiyle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil" (Korkmaz 1992: 8) veya "Kişinin ailede ve içinde büyüdüğü toplumda edindiği ilk dil" (Vardar 1988: 20) olarak tanımlanmaktadır. Aksan (1990: 81) ise "Bununla birlikte kimi bilginler, anadili kavramında annenin temel olarak alınmaması gerektiği görüşündedirler. Ancak bu bilginlerin de anadili tanımlarında yakın çevreye önem verdikleri görülür ki, ananın bu çevrenin odak noktası olarak düşünülmesi doğaldır" demektedir. Dilbilimcilerin günümüzdeki yaklaşımlarına göre "ana dili", "kişinin kendisini en rahat, en iyi ifade ettiği dil" olarak değerlendirilmektedir. Buna göre ülkemizde yaşayan Suriyeli veya diğer yabancıların annelerinin dili farklı olmakla birlikte "anadili" Türkçe olabilir. Bu konudaki tartışmaların önüne geçilebilmesi bakımından "ana/anne" dili yerine alan yazında L1, L2 gibi "birinci (L1) ikinci

(L2) dil" kavramı kullanılmaktadır (Klein 1984). Bu çalışmada yabancıların dil eğitimi/edinimiyle ilgili bağlamlarda anadili yerine "köken dili" kavramı tercih edilecektir.

2.1. Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi

Ağustos 2022'deki resmî verilere göre (UNHCR), Türkiye'de "geçici koruma" statüsündeki Suriyeli sayısı 3 milyon 600 bin kişi olup bu durum ülkemizi dünyada en fazla mülteciye ev sahipliği yapan ülke konumuna getirmektedir (Wiki 2022). Bunlara ilave olarak ülkemizdeki Suriyeli sayısı yaklaşık 104.177 (27 Ekim 2022) kişi olup Türk vatandaşı olanların sayısı 211.908 (Ağustos 2022) kişidir (Hürriyet, 18 Ağustos 2022). Hukuken geçici koruma altına alınan ailelerin çocuklarının eğitim sistemine entegre edilmesi kolay olmamaktadır. Öncelikle bu çocukların okullaşma dili konusunda kararsızlık yaşanmaktadır. Köken dilinde eğitim verilebilmesi için de öğretim programlarının, öğretim materyallerin hazırlanması, öğrencilerin köken dillerini bilen öğretmenlerin temini için yeterli altyapı oluşturulması konusunda sınırlılıklar yaşanmaktadır.

Savaş halinin sona ermesi ve bu çocukların ülkelerine geri döndüklerinde kendi köken dillerinde eğitim almaya devam etmelerinin sağlanabilmesi için ilk akla gelen husus, bu çocuklara köken dillerinde eğitim verilmesidir ancak bu yukarıda değinilen sınırlılıklar nedeniyle kolay olmamaktadır. Köken dili, ev sahibi ülke açısından çok kültürlülüğü (Bideau 2007) derinleştirip geliştireceğinden bir zenginlik olarak değerlendirilebilir. Toplum için ailelerinin dil ve kültürlerini okul yaşamına entegre eder, çocuğun devam ettiği okul için bir kazanım olarak da değerlendirilebilir.

Konu sınırlılıklar bağlamında ele alındığında göçmen/koruma altındaki öğrencilere alan dersleri ev sahibi ülkenin eğitim sistemi içinde diğer öğrencilerle birlikte almaları, buna ilave olarak köken dili dersine (isteğe bağlı olarak) devam etmeleri sağlanmalıdır. Köken dilini alan öğrenciler ülkelerine geri döndüklerinde gittikleri eğitim sistemine kolaylıkla uyum sağlayabilir ve köken dillerinde verilen dersleri takip edebilmelerine imkân sağlar.

Öte yandan Türkiye'deki okullaşma sürecinde çocuklara Türkçe eğitim verilmesi onların toplumdan, okul hayatından ayrışmalarının, izole olmalarının önüne geçer. Üst eğitim basamaklarına devam etmek isteyenlere fırsat eşitliği verilmiş olur.

2.2. Almanya'daki Türk Çocukların Eğitimi

60-80'li yıllar da Almanya'ya yoğun işçi göçü yaşandığı yıllarda ülkedeki çocuklara önce köken dilini konuşan bir sınıf öğretmeni köken dilinde eğitim veriyor, bir Alman öğretmen de Almanca dil dersi veriyordu. Öğrenciler böylece köken dillerinde eğitim alırken içlerinden iyi Almanca öğrenebilenler, Alman öğrencilerin devam ettiği ve Almanca eğitim verilen sınıflara geçiyor, üst eğitim basamaklarına devam edebiliyordu. Öğrencilerin Almanya'da kalıcı oldukları anlaşılınca bu uygulamadan vazgeçildi. Öğrencilerin okul öncesi dönemde Almanca öğrenmeleri ve zorunlu okul çağında da Almanca eğitim almaları, dileyenlerin köken dillerinde (Türkçe, Bulgarca, Hırvatça, Yunanca gibi) ders veya "kültürel çalışma" yapmaları için imkân sağlandı. Böylece öğrenciler bulundukları ülkede verilen eğitimden "fırsat eşitliği" çerçevesinde yararlanmaya başladılar. Alman okul sistemi içinde verilen köken dili dersi zamanla öngörülen amacın dışına çıktıysa da belirli kısıtlara karşın günümüzde de devam etmektedir (bak. Çakır 2019 ve 2021). Sistem artık "etnik kökenlerinden dolayı ayrımcılık görmüş, geleceklerinin önü tıkanmış genç kuşakların Alman toplumunun bir parçası haline getirilmesi" amacına yönelmiştir (bak. Asar 2008).

Hangi ülkede yaşarsa yaşasın, göçmen çocuklarının büyük çoğunluğunun kişiliklerinin gelişiminin kendi aile çevresinde, köken dili ve kültürünün yaşandığı ortamlarda başladığı ve geliştiği göz ardı edilmemelidir. Okula başlayıncaya kadar geçen süre içinde belli bir sosyal, kültürel ve dilbilgisel birikimini köken dilinde kazanmış olan bir çocuğun ikinci dilde, bizim örneğimizde Türkçede eğitime başlayabilmesi için çocukların okulöncesi eğitim imkânlarından yararlanmaları için gerekli altyapıların oluşturulması sağlanabilir. Bu çocuklara Türkçe öğretimi de proje çalışmalarında yer alan yardımcı personelin istekliliği dışında ayrı bir uzmanlık alanı olarak değerlendirilmesi gerekir (bak. Güzel 2010).

Okul öncesi eğitim çağını geçen ve Türkçe bilmeyen çocukların eğitime başlamadan önce bir veya iki yarıyıl Türkçe ve alan eğitimine hazırlık sınıfı olarak adlandırılacak sınıflara alınması düşünülebilir. Bu süreçte de öğrenciler ve velileri dilsel, bilişsel ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanacağı uygun desteklerden yararlandırılmalıdır. Almanya Federal Cumhuriyeti'nde ülkeye gelen yabancı öğrencilerin Almanca

verilen eğitime başlamadan önce, dil bilgilerini geliştirmeleri ve Almanca verilen alan bilgisi derslerini takip edebilecek seviyeye gelebilmeleri için hazırlık sınıflarına alınmaktadır. Öğrenciler burada akran grupları ile iletişim kurmakta sosyal ve kültürel etkileşimde bulunmakta, Almanca verilen eğitime hazır olmaları sağlanmaktadır. Fransa'da ise ilk yıl ilköğretimde haftada en az dokuz saat, ortaöğretimde haftada on iki saat yoğun Fransızca dersi almaktadır (Baïdak ve diğerleri 2017: 18). Bu başarılı uygulamalar Türkiye için de değerlendirilebilir.

Yabancı uyruklu öğrenciler için kültürlerarası iletişim ortamlarının oluşturulması ve öğrencilerin aileleriyle birlikte bu ortamlara girerek "içerik temelli öğrenme" (Content and Language Integrated Learning) ortamı sağlanmalıdır. Okula başlayan çocuklara imkânların elverdiği ölçüde, ek olarak köken dili dil dersleri de verilerek onların Türkçenin yanı sıra köken diliyle de tanışmasına imkân sağlanabilir. Bu uygulamayla öğrencilerin kendi etnik-kültürel kimliklerinin yok sayılmadığı ortamda özgüvenleri pekişirken kimlik gelişimine katkı sağlanır, akademik başarının teşvik edilmesi mümkün hale gelir. Bir diğer kazanım da, öğrencilerin ev sahibi ülkeye duygu bağları pekişir. Bu yaklaşım, kimi Avrupa ülkesindeki "öncü/yönlendirici kültür" (Alm. Leitkultur) (bak. Aslan 2021) gibi değerlendirmeleri de ortadan kaldırarak ulusal kimlikleri yücelten, kültürler arası ilişkileri hiyerarşik bir şekilde algılayan yaklaşımın yerleşmesinin önüne geçerek, kültürümüzün "nerede çokluk varsa, orada birlik olduğu, çokluğun varlığının aslında birliğe dayandığı" (bak. Durusoy 2022: 310) mesajını da verir.

Eğitim ortamları ancak iki dilliliği ve iki kültürlülüğü destekleyen bir eğitim ve öğretim modelleriyle desteklenebilir (bak. örn. Öztürk / Karacaoğlan 2011: 47-54). Çocuk evde Arapça konuşup okulda verilen köken dili dersinde o dilde okur yazar olur, okulda Türkçe verilen alan eğitimi hazırlık aşamasında Türkçeyi edineceğinden eğitimine de ikinci dil olarak edinilen Türkçede devam edecektir. Edinme ve öğrenme (Oruç 2016: 286) şartları, çocuğun içinde bulunduğu duruma göre değişecektir.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Önerilen bu yaklaşımda öncelikle öğrencilerin öncelikli olarak gereksinim duyduğu destek türlerini ve alanlarını belirlemek gerekir. Bu süreçte okul yönetimleri, bünyelerinde bulundurduğu rehber öğretmenler, sınıf öğretmenleri ve velilerle yakın iletişim, işbirliği ve dayanışma içinde olmalıdır. Sürecin yönetiminde de okul idareleri kendi iç dinamiklerine, mevzuata ve yerel imkânlara göre uygun yöntemi belirleyebilecek esnekliğe sahip olmalıdır. Öğrencilerin köken dilleriyle ilgili öğretim programlarının oluşturulması ve buna bağlı dil becerilerinin kazandırılması hiç şüphesiz kolay olmamakla birlikte, imkânsız da değildir. Böyle bir yaklaşım yeni bir eğitim anlayışı, yeni öğretim programlarını ve eğitimde yeni yöntem ve teknikleri uygulamayı gerektirir. Burada ilk koşul, köken dili dersleri tüm okul türlerinde ve öğrencilerin dil düzeylerine uygun seviyelerde düzenli olarak verilmeli ve eğitim öğretim yılı sonunda ayrıca belgelendirilmeli, gerekiyorsa öğrencilerin karnelerine ayrı bir bilgi notu olarak düşülmelidir.

Yabancı uyruklu çocuklara köken dillerinde alan eğitimi verilmesi veya "okul" adıyla açılan kurslarda iki dilli eğitim verilecekse, şu hususlara özellikle dikkat edilmesi gerekmektedir (bak. Asar 2008):

1. İki dilli, iki kültürlü eğitim ancak, iki dilin ve iki kültürün paralel ve eşgüdümlü bir şekilde öğretilmesiyle gerçekleşebilir.

2. İki dilde eğitimin hayata geçirilebilmesi için öğretmen ve eğiticilerin bu tür bir eğitim-öğretim için hazırlanmaları, yetiştirilmeleri gerekir.

Aksi halde Güzel (2010: 84) tarafından da işaret edildiği üzere; Almanya'daki Türk çocuklarının dil ve kültüre dayalı yaşadığı sosyal problemler, Türkiye'deki göçmen çocukları için de kaçınılmaz olur. Yukarıda da değinildiği üzere; iki dillilik çocuğun kültürel kimliğinin gelişimiyle de yakın ilişkilidir (Bölükbaş, Kaya, Hançer ve Golynskaia 2019: 109).

Tüm bu önerilere karşılık, köken dili öğretiminin, çocukların Türkçe öğrenmesini ve okula uyum sağlamasını güçleştirebileceği yönünde görüşler de olabilecektir. Türkiye'de ana akım Türkçe eğitim sistemine paralel olarak Arapça, Farsça vd. eğitim modeli uygulamak yerine, öğrencilere yukarıda da değinildiği üzere, bir veya iki yarıyıl hazırlık eğitiminden sonra Türkçe eğitim verilmeye devam edilmesi, bu eğitim süresince de köken dillerinde dil dersi verilmesi makul bir seçenektir Her şeyden önce, bu öğrencilerin Türkiye'deki hukuki durumlarının da göz ardı edilmemesinde ve öğrencilerin ana akım eğitimden kopartılmadan, Türkçe eğitime alınmalarında yarar olduğu düşünülmektedir. Öte

yandan; çocuklara verilen köken dili dersleri hem sağlıklı bir uyumu hem de Türkçe öğrenmeyi kolaylaştıracak bilişsel ve duyuşsal altyapıyı oluşturacağı unutulmamalıdır.

Dünyadaki uygulamalar, köken dili/anadili dersinin, ikinci dilin öğrenilmesine katkıda bulunduğu gibi, yabancı uyruklu çocukların okula, toplumsal ve sosyal hayata uyum sağlamalarını hem psikolojik hem de sosyolojik açıdan desteklediğini göstermektedir. Ayrıca köken dilinin, çocuğun ailesi, yakınları ve kendi azınlık toplumuyla iletişim kurabilmesi için vazgeçilmez bir araç olduğu göz ardı edilmemelidir. Köken dilini bilmenin ve iki dilli olmanın göçmen çocuklarının mesleki eğitim alma şanslarını artırdığı da ayrı bir husus olarak değerlendirilmelidir.

Bu görüşlerden yola çıkarak şu hususlar önerilebilir: Göçmen çocuklarına iyi bir gelecek temin edebilmek için köken dili derslerinin okul sistemi içinde farklı dil düzeylerine bağlı olarak uzman öğretmenler tarafından verilmesi; bu uygulama kapsamında okullarda Türk okul sistemine paralel olarak kaynak ülkenin okul sisteminin kurulmasına yönelik girişimlerin önüne geçilmesi; öğrencilerin aileleriyle birlikte toplumsal ve sosyal hayatın içinde yer almaları özendirilerek Türk insanının yaşam tarzına paralel, kaynak ülkenin yaşam tarzının sürdürüldüğü içine kapalı toplumsal ve sosyal hayatın oluşturulması girişimlerinin önüne geçilmesi; öğrencilerin, velilerin aktif katılım sağlayacağı eğitim ortamlarının oluşturulabilmesi için çaba gösterilmesi ve nihayet ana akım eğitim dili olan Türkçeden ödün verilmemesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (1982). *Her Yönüyle Dil*. Cilt III, Ankara: TDK.

Aksan, D. (1990). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim 1*, Ankara: TDK.

Asar, M. (2008), Göçmen Çocuklarının Eğitim ve Öğretimi. *Die Gaste*. Sayı 1, Mayıs 2008. http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi109.html [Erişim Tarihi: 1.12.2022]

Aslan, A. (2021). Öncü Kültür Nedir? *Perspektif*. 30 Ocak 2021. https://perspektif.eu/2021/01/30/oncu-kultur-nedir/ [Erişim Tarihi: 4.12.2022]

Avrupa Komisyonu, 2010. *Politika yapıcılar ve uygulayıcılar için Entegrasyon El Kitabı*. Üçüncü baskı. [pdf] https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/handbook-on-integration-for-policymakers-and-practitioners-3rd-edition---2010. [Erişim tarihi 04.12.2022].

Avrupa Konseyi Başkanlık Kararları (2002). *Presidency Conclusions – Barcelona 15 and 16 March 2002*. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf [Erişim tarihi 04.12.2022].

Avrupa Konseyi Bildirgesi, Çokdillilik İçin Yeni Bir Strateji Çerçevesi (2005). *Communication from the Commıssıon to the Council, The European Parliament, The European Economıc and Soıal Committee and the Committee of the Regions a New Framework Strategy for Multilingualism*. Brussels, 22.11.2005 https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:en:PDF [Erişim tarihi 04.12.2022].

Baïdak, N. vd. (2017*). Eurydice Avrupa'da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Temel Veriler* – 2017 Sürümü. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2017. doi:10.2797/488045 [Erişim tarihi: 01.12.2022].

Bideau, B. (2007). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht?* München: GRIN. https://www.grin.com/document/91975 [Erişim tarihi 04.12.2022].

Bölükbaş Kaya, F.; Hançer, F. B. ve Golynskaıa, A. (2019). İki Dillilik: Tanımı ve Türleri Üzerine Kuramsal Tartışmalar. *International Journal of Languages' Education and Teaching.* Volume 7, Issue 2, June 2019, p. 98-113. DOI - 10.29228/ijlet.23366. [Erişim tarihi 04.12.2022].

Çakır, M. (2021). Turkish Language Courses Taught in from the Perspective of Turkish-German Relations. *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 9 (1), 310-340. DOI: 10.37583/diyalog.958519.

Çakır, M. (2019). Güney Bavyera'daki Türkçe Anadili Dersi ve Türkçe Öğretmenleriyle İlgili Paradigmatik Bir Değerlendirme. *Toplum Bilimleri Dergisi – Journal of Social Sciences*. Haziran / June 2019, 25: 89-120. http://dx.doi.org/10.29228/tbd.2007.25.1427.

Durusoy, A. (2022). Kesret. *TDV İslam Ansiklopedisi*. 25. Cilt, 310-311. https://islamansiklopedisi.org.tr/kesret [Erişim tarihi 04.12.2022].

Güzel, A. (2010). *İki Dillilere Türkçe Öğretimi*. Ankara: Vizyon.

Hürriyet Gazetesi (18 Ağustos 2022). "Son dakika: Bakan Soylu, Suriyeli seçmen sayısını açıkladı". *Hürriyet Gazetesi Gündem Haberleri*.www.hurriyet.com.tr [Erişim tarihi 04.12.2022].

Klein, W. (1984). *Zweitspracherwerb - eine Einführung*. Königstein/Ts.: Athenäum Verlag.

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*, Ankara: TDK.

Oruç, Ş. (2016). Türkçede Ana Dil ve Ana Dili. *Journal of Turkish Language and Literature*. Volume:2, Issue: 1, Winter 2016, (311-322), Doi Number: 10.20322/lt.15463. [Erişim tarihi 04.12.2022].

Oruç, Ş. (2016). Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil. *JASSS: International Journal of Social Science*. Güz 2016, Cilt 3, Sayı: 45, p. 279-290. Doi number:http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3411 [Erişim tarihi 04.12.2022].

Öztürk, A. O / Karacaoğlan, B. (2011). Stark in zwei Sprachen / İki dilde güçlü olmak. *Prof. Dr. Selçuk Ünlü'ye Armağan / Festschrift für Selçuk Ünlü*. Konya: Palet, 47-54.

Szagun, G. (1980). *Sprachentwicklung beim Kind*. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

Vardar, B. (1988). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: ABC.

ADIYAMAN'DAKİ ÜÇ YAŞ ALTI BEBEK VE ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK (AKADEMİK DİL) BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

(KENTSEL YOKSULLUKTAN ÇIKIŞIN ANAHTARI)

Doç. Dr. Orhan HANBAY
Adıyaman Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi
orhanhanbay@gmail.com

1. GİRİŞ

Kentsel yoksulluk, kentlerdeki çeşitli faktörlerin etkileşimiyle ortaya çıkan ve yoksulluğun tek başına ekonomik boyutunu değil, aynı zamanda çevresel, sosyal ve kültürel boyutlarını da içeren karmaşık bir olgudur (Çalhan 2023). Bu durum, kentsel yoksulluğun yalnız gelir düzeyi ile değil, aynı zamanda yaşam kalitesi, sağlık hizmetlerine erişim, eğitim olanakları gibi etmenlerle de ilişkilendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Satterthwaite 2003). Bu nedenle, kentsel yoksullukla mücadele edilebilmesi için öncelikle bu çok boyutlu karmaşıklığın farklı bakış açılarıyla anlaşılması ve ardından kapsamlı politikalar oluşturularak bu yönde etkili programların geliştirilmesi etkili bir şekilde uygulanması gerekmektedir.

Adıyaman'ın yoksullukla mücadelesi münferit değildir; araştırmalar gerek kırsal alanlarda gerekse kentsel alanlarda genel olarak yüksek yoksulluk oranlarının yaşandığını göstermektedir (Nolan & Wimer 2017). Sınırlı sanayisine karşın tarım ve hayvancılığın başlıca geçim kaynağı olduğu Adıyaman, yıllardır gelir düzeyi en düşük iller arasındadır. Sosyoekonomik gelişmişlik sıralamasında örneğin 2003 yılı verilerine göre Türkiye'deki iller arasında 65. sıradadır (Ukav 2014). Zaten derin yoksullukla mücadele eden şehir, 6 Şubat 2023 tarihinde yaşanan Kahramanmaraş depreminin etkisiyle yoksulluğa karşı daha da savunmasız hale gelmiştir. Bu da Adıyaman ili genelinde ekonomik koşulların öncesine oranla çok daha zorlaştığı anlamına gelmektedir (Thippa 2023).

Adıyaman'daki kronikleşmiş kentsel yoksullukla başa çıkmak için genel olarak hangi çözüm önerilerinin etkili olacağı sorusunun yanıtı büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda, kentsel yoksulluğu azaltmayı amaçlayan kamu politikalarının, yalnız hane halklarını yoksulluktan kurtarmaya odaklanmalarının kalıcı çözüm sağlayamayacağı; buna karşın, yeniden yoksulluğa girişi önlemek için eğitime ve istihdam becerilerinin geliştirilmesine daha fazla yatırım yapılmasının kalıcı çözüm için daha etkili olacağı belirtilmektedir (Alia vd. 2016). Bu süreçte, yaygın okuryazarlık ve girişimcilik eğitimleri, yoksulluğu azaltmanın en önemli araçları durumundadır (Heryahya vd. 2020).

Özellikle okuryazarlık becerileri, dolayısıyla bağımsız öğrenme becerisi, günümüz bilgi toplumunda bireylerin yaşamları boyunca ayakta kalabilmeleri için yaşamsal öneme sahiptir. İlkokul birinci sınıfa başlayan bir çocuğun sergilediği dil ve okuryazarlık beceri düzeyleri ne kadar yüksek olursa, daha sonraki okuduğunu anlama yeterliği o oranda güçlü olacaktır (Hemphill & Tivnan 2008). Bu bağlamda yapılmış çalışmalara bakıldığında, yoksulluk içinde yaşayan ilkokul öğrencilerinin evdeki okuryazarlık ortamlarının, onların temel okuryazarlık becerileriyle yakından ilişkili olduğu ve bu çocukların ilkokula yetersiz bir dil ve okuryazarlık (akademik dil) düzeyi ile başladıkları görülmektedir (Tichnor-Wagner vd. 2015).

Yukarıda da görüldüğü gibi, çocukların okuryazarlık konusunda birtakım becerileri henüz ilkokula başlamadan kazanmaları gerekmektedir. Bu süreçte, artık 3 yaş bile çok geç sayılmaktadır. Bunun nedeni, bebek ve çocukların 0-3 yaş aralığında gerek sözcük dağarcığındaki büyüklük gerekse resimli öykü kitaplarıyla etkileşimli okumalar yoluyla metin aşinalığı kazanmaları gibi birçok alanda anne-baba ve çocuk etkileşimi ile gelişim gösterebilmeleridir. Bu yoğun ve kaliteli dilsel girdiye maruz kalan çocuklar, 3 yaşında anaokuluna başladıklarında, bu tür deneyimlerden yoksun akranlarına kıyasla çok daha güçlü bir avantaj elde etmektedirler (Hanbay 2020).

Bu noktadan hareketle, 0-3 yaş arası bebek ve çocuklara yönelik dil desteğinin Adıyaman'daki kentsel yoksulluğun ortadan kaldırılmasına önemli ölçüde katkı sağlayabileceği söylenebilir.

2. ÇALIŞMANIN AMACI VE YÖNTEMİ

Yukarıdaki bilgiler ışığında hazırlanan bu çalışmanın temel amacı, Adıyaman'da yaşanan kentsel yoksulluğu azaltmaya yönelik olarak 0-3 arası bebek ve çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için Adıyaman ili genelinde yapılabileceklerin çerçevesini oluşturmaktır.

Oluşturulmaya çalışılan söz konusu düşünsel çerçevenin ilgili tüm kuruluş ve kişilerce rahat bir şekilde anlaşılabilmesi, sürecin Adıyaman'da etkili bir şekilde yaşama geçirilmesi için çok önemlidir. Bu nedenle çalışma hazırlanırken; çok basit, kısa ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Bu düşüncelerle hazırlanan çalışma alanyazın incelemesi ile hazırlanmıştır.

3. ADIYAMAN ÖZELİNDE 0-3 YAŞ ARASI BEBEK VE ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Üç yaş altı bebek ve çocukların akademik dile hazırlanmaları denildiğinde, onların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik çabalar anlaşılmalıdır. Bu bağlamda, Adıyaman özelinde gerçekleştirilecek etkinlikler aşağıdaki gibi sıralanabilir.

1. Adım: Bu süreçteki temel hedef, annelerin 0-3 yaş arası bebek ve çocuklarına yoğun dilsel girdi sunmalarını sağlamaktır. Dilsel girdi ile ilgili iki unsur, konuşma ve etkileşimli öykü kitabı okumalarıdır. Bu çok basit iki işlemin sıklığı çok önemlidir. Bebek ve çocuklar dile ne kadar maruz kalırlarsa, dilsel ve bilişsel gelişimleri o oranda gelişecektir. Bu da öğrenme kapasitelerinin güçlenmesi anlamına gelir.

2. Adım: 0-3 yaş arası bebek ve çocukların erken dil gelişimleri ile okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için annelerin bu konuda önce sürecin gerekliliğine inanmaları ve eyleme geçmeleri için ikna edilmeleri önkoşul olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çok önemli sorununla başa çıkmak için il genelinde farkındalık çalışmaları yapılmalıdır.[1] Farkındalık oluşturmaya yönelik çaba başarılı olduğunda il genelinde söylem birliği sağlanabilir. Bunun için dijital medya platformları ve uygun görülecek fiziki araçlar işe koşulabilir.

3. Adım: Farkındalık oluşturma konusunda başarı elde edildikten sonra anne ve anne adaylarının eğitimlerine geçilebilir. Bu süreçte anne ve anne adayları, ne yapacakları konusunda bilgilendirilmelidir. Gerek farkındalık oluşturma gerekse eğitim yoluyla bilinçlendirme aşamalarında anne ve anne adaylarının eğitim ve gelir düzeyleri, katılımlarını doğrudan etkileyecektir. Özellikle, alt gelir grubundan eğitim düzeyi düşük olan annelerin bu konudaki olumsuz tutumları ve bu tarz süreçleri gereksiz bulmaları nedeniyle, daha iki yaşına vardıklarında, eğitimli ve eğitimsiz annelerin çocukları arasında dil gelişimi bağlamında anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı saptanmıştır (Justice vd. 2020).

Bu durum, Adıyaman'da yürütülecek kapsamlı erken okuryazarlık etkinlikleri planlanırken, öncelikle annelerin gelir ve eğitim düzeylerine göre gruplara ayrılmalarının gerekli olduğunu göstermektedir. Böylece her gruba kendi özellikleri dikkate alınarak en etkili program tasarımı oluşturulabilecektir. Buna göre, aşağıdaki (Tablo 1) gruplama, sürecin daha verimli ve etkin bir şekilde yürütülmesi için yardımcı olabilir:

Tablo 1. Gelir ve eğitim düzeyine göre annelerin gruplandırılması:

	Gelir düzeyi yeterli	Gelir düzeyi yetersiz
Eğitimli	A	B
Eğitimsiz	C	D

Yukarıdaki tablo (Tablo 1) incelendiğinde, dört farklı anne profilinin olduğu görülmektedir. Bu durum, söz konusu dört ayrı hedef kitlenin gözetilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

[1] Farkındalığın önemi hakkında bak. Aksöz & Balcı (2018) ve Balcı 2019).

Tablo 2. Grupların dilsel girdi ve okuma süreciyle başa çıkma kapasiteleri:

	Konuşma	Kitap	Okuma
A Grubu	+	+	+
B Grubu	+	**Olumsuz**	+
C Grubu	+	+	**Olumsuz**
D Gurubu	+	**Olumsuz**	**Olumsuz**

Tabloda (Tablo 2) da görüldüğü gibi, örneğin A grubundaki annelerin konuşarak dilsel girdi sunmaları, kitap edinmeleri ve okuma sürecini tek başlarına gerçekleştirmeleri mümkün olduğu için, onların farkındalık düzeylerini arttırma ve kendilerini seminerlerle bilinçlendirmenin yeterli olacağı düşünülebilir. Ancak, D grubunda yer alacak olan anneler kitap tedariği ile kitap okuma sorun yaşayacaklarından dolayı onlar için daha farklı önlemlerin alınması gerekecektir.

Özetle, gruplara göre aşağıdaki durum ortaya çıkacaktır, denilebilir:

Buna göre:

1. A grubu için seminerler yeterli olacaktır.
2. B grubu için seminerlerle birlikte ücretsiz resimli kitap sağlanmalı.
3. C grubu için seminerlerle birlikte, bebek ve çocuklarla okuma etkinliğine katılacak başka kişiler bulunmalı. Bu kişiler, öncelikle, yakın akrabalar, komşular olabilir.
4. D grubu için A, B ve C grubundaki bütün koşullar sağlanmalı.

Bu durumda, farklı anne profillerine göre değişiklik göstermesiyle birlikte şu eylemlerin gerekliliği ortaya çıkmaktadır:

1 Farkındalık oluşturma.

2 Seminerler.

3 Yaşa uygun resimli öykü kitaplarının sağlanması ve dağıtımı.

4 Okuma sürecini yürütecek bireyler.

4. Adım: Bu süreçte başta valilik ve ilgili il müdürlükleri, üniversite, il ve ilçe belediyeleri gerek bağımsız gerekse işbirliği içerisinde hareket edebilirler. Her kuruluşun insan ve madde kaynaklarını sağlamada kendine özgü artıları bulunmaktadır. Bu nedenle, işbirliği içerisinde söz konusu eylemlerin etkin bir şekilde yerine getirilmesi daha sağlıklı olabilir.

5. Adım: Bunun için öncelikle üniversite bünyesinde il genelindeki koordinasyonu sağlamak ve süreci yönetmek amacıyla "Çocuklara Erken Okuryazarlık Eğitimi" ya da "Çocuklara Akademik Dil Eğitimi"ni odak noktası yapan bir uygulama ve araştırma merkezinin kurulması önerilebilir.

Böylelikle bir yandan eğitimcilerin eğitimi, öte yandan sürecin tamamında bilimsel zeminde hareket edilmesine olanak sağlanmış olur ve bütün koordinasyon bu merkez tarafından yürütülebilir. Bu merkez aracılığı ile yine örneğin üniversitedeki Türk dili ile okulöncesi eğitimi öğrencilerinin yarı zamanlı çalışma yöntemiyle okuma yazma bilmeyen annelerin çocuklarına yönelik etkileşimli okuma seansları düzenlemeleri sağlanabilir. Bu okuma seansları, annelerini kaybetmiş ya da Suriyeli ailelerin bebek ve çocukları için de rahatlıkla düzenlenebilir.

4. SONUÇ

Sonuç olarak, yukarıda aktarılan bilgilerin dikkate alınarak Adıyaman özelinde önce farkındalık oluşturulabilir ve bir söylem birliğine varılabilirse, aktarıldığı gibi, ilgili kuruluşların işbirliği içerisinde ya da kendi bünyelerinde ayrı ayrı hareket etmeleriyle şimdi değilse bile, yakın gelecekte Adıyaman'ın kentsel yoksulluk sorununa büyük ölçüde çözüm bulunmuş olacaktır.

Adıyaman için 0-3 yaş arası çocukların yoğun dilsel girdiye maruz kalacakları ve erken okuryazarlık sürecine başlayacakları bu girişim basitten karmaşığa doğru, adım adım ilerlemelidir. Süreç ilerlerken, en sonunda D GRUBU annelere ve anneleri olmayanlara en etkin bir şekilde ulaşmak nihai hedef olmalıdır. Bu çaba ne kadar yaygınlaştırılabilirse, Adıyaman'ın derin yoksulluktan çıkması için o oranda katkı sağlanmış olacaktır. Aynı zamanda, Türkiye için de iyi bir örnek oluşturacağı açıktır.

KAYNAKÇA

Aksöz, M. & Balcı, T. (2018). Deutsch als Zweıte Fremdsprache an Anadolugymnasıen. Kompetenzerwartungen und Kompetenznıveaus. *Schrıften zur Sprache und Lıteratur II*, London: IJOPEC, s. 104-111.

Alia, D., Alia, K. & Fiamohe, E. (2016). On poverty and the persistence of poverty in Benin. *Journal of Economic Studies*, 43(4), 661-676.

Balcı, T. (2019). Türkçe ve Almancada Dilbilgisel Yerleştirme Kategorileri ve Dil Öğrenimine Yansıması. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, cilt. 7, sayı 13, s. 167-192.

Çalhan, M. (2023). Ulusal Kalkınma ve Bölge Planları Çerçevesinde Dezavantajlı Gruplar. *Bölgesel Kalkınma Dergisi*, 01(03), 332-348.

Hanbay, O. (2020). *Bilgi Toplumu Sürecinde 0-3 Yaş Çocuklara Akademik Dil Eğitimi*. Hiperlink.

Hemphill, L. & Tivnan, T. (2008). The importance of early vocabulary for literacy achievement in high-poverty schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk (Jespar),* 13(4), 426-451.

Heryahya, A., Sujanto, B. ve Rugayah, R. (2020). Implementation CIPP evaluation of Keaksaraan Usaha Mandiri program. *Journal of Nonformal Education*, 6(1), 9-18.

Justice, L., Jiang, H., Bates, R. ve Koury, A. (2020). Language disparities related to maternal education emerge by two years in a low-income sample. *Maternal and Child Health Journal*, 24(11), 1419-1427.

Nolan, L. & Wimer, C. (2017). Long-term trends in rural and urban poverty: New insights using a historical supplemental poverty measure. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 672(1), 123-142.

Satterthwaite, D. (2003). The links between poverty and the environment in urban areas of Africa, Asia, and Latin America. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 590(1), 73-92.

Thippa, P. (2023). A case study on performance of structures during Turkey-Syria multiple earthquakes occurred on February 6, 2023. *IOP Conference Series Earth and Environmental Science*, 1280(1), 012023.

Tichnor-Wagner, A., Garwood, J., Bratsch-Hines, M. & Vernon–Feagans, L. (2015). Home literacy environments and foundational literacy skills for struggling and nonstruggling readers in rural early elementary schools. *Learning Disabilities Research and Practice*, 31(1), 6-21.

Ukav, İ. (2014). Adıyaman İlinde Kırsal Turizm Potansiyeli ve Geliştirme Fırsatları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51).

ÇOCUKLARDA SESBİLGİSEL FARKINDALIK BECERİLERİ: ÜÇ AŞAMALI DESTEK PROGRAMI ÖNERİSİ

Doç. Dr. Orhan HANBAY
Adıyaman Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi
orhanhanbay@gmail.com

1. GİRİŞ

Bilgi toplumuna özgü eğitim programlarının öne çıkan en belirgin özelliği, öğrenmenin sürekliliği ilkesine odaklanmalarıdır (Özden 2002). Bu ilkeye göre, eğitimli insan denildiğinde, belirli bir bilgi birikimine ulaşmış bireyler değil, bilgiye ulaşarak sürekli kendini yenileyebilen kişiler anlaşılmalıdır (Özsoy 2003). Bu bağlamda, "kendi kendine öğrenme" ve "yaşam boyu öğrenme" kavramlarının günümüz eğitim anlayışında vazgeçilmez unsurlar olduğu söylenebilir.

Kendi kendine öğrenme, okuma yeterliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu konuyla ilgili olarak Özçelik (1987) şu görüşleri aktarmaktadır: "Okullardaki bütün derslerin okumayı gerektirdiği düşünülürse, doğru ve tam olarak okuyamayan bir öğrencinin, derslerinde başarılı olması da beklenemez. Okumaya büyük ölçüde bağlı süreçlerde, 'okuduğunu anlama' gücü, sonucu belirleyen tek etken durumuna bile gelebilmektedir " (Aktaran: Çiftçi ve Temizyürek 2008).

Okuduğunu anlama becerisi yeterince gelişmemiş öğrencilerin neredeyse bütün öğrenme süreçlerinde kitaplarda yer alan yazı dilindeki öğrenme malzemelerini gündelik dile çevirecek bir öğreticiye gereksinim duyacakları düşünülürse, bağımsız öğrenme sürecinde okuma yeterliğinin önemi daha iyi anlaşılabilir.

Yukarıdaki bilgilere göre okuma yeterliği, bağımsız öğrenme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesinde önkoşul olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum, okuma ve okumayla ilgili alt becerilerin, eğitim alanında yürütülen güncel araştırmalarda öne çıkan konular arasında yer almasına yol açmıştır. Okumayla ilgili alt beceriler denildiğinde, çocukların ilkokul birinci sınıfa başlamadan çok daha önce, aile çevrelerinde ve okulöncesi eğitim kurumlarında kazandıkları kitap ve yazı bilgisi, harf-ses ilişkisi farkındalığı gibi erken okuryazarlık becerileri anlaşılmalıdır (Scarborough 2009; aktaran: Altun vd. 2016).

Okumaya ilişkin alt becerilerden bir diğeri ve belki de en önemlisi sesbilgisel (fonolojik) farkındalık becerileridir. Bu beceri, çocukların konuşma dilinden yazı diline geçmelerinde anahtar roldedir (Milankov vd. 2021). Özellikle, ilkokulun ilk yıllarında çocukların okuma gelişimlerini belirleyen en önemli faktör olarak ortaya çıkan (Gillon vd. 2022) sesbilgisel farkındalık becerileri, sonraki yıllarda da okuma sürecindeki belirleyici rolünü sürdürmektedir (Lerner & Lonigan 2016).

2. ÇALIŞMANIN AMACI VE YÖNTEMİ

Anlatılanlardan yola çıkılarak hazırlanan bu incelemenin temel hedefi, bağımsız öğrenme sürecinde önemli bir yere sahip olan okuma becerisi için belirleyici bir etmen olduğu anlaşılan sesbilgisel farkındalık kavramının daha yakından ele alınarak bu becerinin doğumla başlayıp aşamalı ve kesintisiz bir şekilde nasıl geliştirilebileceği sorusuna yanıt aramaktır. Bu amaç doğrultusunda, yöntemsel olarak alanyazın incelemesiyle genel bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır.

3. ÇOCUKLARDA SESBİLGİSEL FARKINDALIK BECERİLERİ

Dilsel becerilerin geliştirilmesi bakımından farkındalık çok büyük bir öneme sahiptir. Dolayısıyla farkındalığı bütün konularda ve ders materyallerinde dikkate almak gerekir (Balcı 1991 ve 2019; Aksöz & Balcı 2018). Bu bağlamda, sesbilgisel farkındalık denilince konuşma anında dile getirilen sözcüklerin içindeki heceler, başlangıç sesleri, uyaklar ya da tek tek sesbirimlerin ayırt edilebilmesi anlaşılmalıdır

(Brady vd. 2009). Söz konusu unsurların algılanarak ayırt edilmesinin yanı sıra bu birimlerle bilinçli bir şekilde deyim yerindeyse oynayarak birleştirme, çıkarma ya da değiştirme işlemlerinin yapılması da sesbilgisel farkındalık becerileri arasında yer alır (Castles & Coltheart 2004).

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimi, "hece farkındalığı" ile başlayıp "sesbirimsel farkındalık"la sonuçlanan sıralı bir şekilde ilerler (Ali vd. 2020). Sıralı şekilde gelişen bu becerileri, çocuklar üç yaşındayken öğrenmeye başlayabilirler (Ambrose vd. 2012). Üç yaşında temel düzeyde başlayan sürecin ileri düzeylere doğru gelişmesi, 4-7 yaşlar arasında gerçekleşir (Cooper vd. 2002). Erdoğan (2011) da bu bağlamda, sesbilgisel görevlerden söz eder. Bu görevler şunlardır:

1. Uyak ve sesleri yineleme,
2. Hece ve sesleri ayırma,
3. Hece ve sesleri birleştirme,[1]
4. Sesleri maniple etme.

3.1. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Geliştirilmesi

3 ile 7 yaşlarındaki çocukların öğrenme süreçlerinin daha çok sezgisel olduğu bilinmektedir. Ancak, söz konusu gelişim süreci sesbilgisel farkındalık becerileri olduğunda, durum farklılılık göstermektedir. Yapılan araştırmalarla, okul öncesi dönemde açık bir şekilde yürütülen sesbilgisel farkındalık eğitiminin çocukların bu alandaki becerilerinin gelişmesinde çok daha etkili olduğu görülmüştür (Lundberg vd. 1988).

Bu etki, yalnız normal gelişim gösteren çocuklarda değil, aynı zamanda örneğin okuma güçlüğü yaşayan çocuklarda da kendini göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan birçok araştırmada, açık şekilde yürütülen sesbilgisel farkındalık eğitiminin okuma güçlüğü çeken çocukların okuma becerilerinde belirgin iyileşmelerin görüldüğü anlaşılmıştır (Cardoso-Martins vd. 2011).

Anlaşılacağı gibi, fonolojik farkındalık becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim, çocukların okulöncesi eğitimleri (3-6 yaş) ile ilkokula başladıkları (6-7 yaş) zamana denk gelmektedir. Ayrıca, bu eğitimin örtük değil tam tersine açık bir şekilde verilmesi önerilmektedir. Bu noktadan sonra, yanıtı aranması gereken soru, 3 yaşına kadar geçecek sürede, diğer bir deyişle, 0-3 yaş arası dönemde sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştirilmesi için nelerin yapılması gerektiğidir.

Bebeklik döneminde sesbirimsel gelişim düzeyi ne kadar yüksek olursa, bu durum ilerideki sesbilgisel farkındalık düzeyini o ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle, ilk yıllarda bebeklere yoğun dilsel girdi ile birlikte örneğin müzik destekli etkinliklerin yürütülmesi, bu sürecin olumlu yönde ilerlemesini sağlayabilir (Degé & Schwarzer 2011). Yine sesbirimsel gelişimle birlikte konuşma akışından sözcük ayrıştırma becerisi ile ilerideki fonolojik farkındalık becerileri arasında da doğrudan bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür (Kalashnikova vd. 2019). Sesbirimsel gelişim düzeyinin yanı sıra çocuklardaki sesbilgisel farkındalık becerilerini etkileyen bir başka önemli etmen de sözcük dağarcığının büyüklüğüdür. Sözcük dağarcığının büyüklüğü de doğrudan sesbilgisel farkındalık düzeyini etkilemektedir (Cunningham & Carroll 2011).

3.2. Üç Aşamalı Destek Programı Önerisi

Çocuklarda sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştirilmesi, okuma yeterliği ve buna bağlı olarak bağımsız öğrenme becerileri açısından yaşamsal bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak üç aşamalı bir destek programı önerisi gerekli görülmektedir. Söz konusu öneri aşağıdaki gibidir:

3.2.1. 1. Aşama: 0-3 Yaş Arası (Aile Çevresi) Dönem

0-3 yaş arası dönemde bebeklere sağlanacak yoğun dilsel girdi ve diğer etkinliklerle sesbirimsel gelişim, sözcük ayrıştırma becerisi ve sözcük dağarcığının büyüklüğüne odaklanılmalıdır. Bu dönemde ailelerin

[1] Heceler için bak. Balcı (1991).

çocuklarına nitelikli dilsel girdi sağlaması, özellikle resimli öykü kitapları aracılığı ile bu sürecin desteklenmesi, ileriki yaşlarda sesbilgisel farkındalık düzeyinin yüksek olmasını destekleyecektir.

3.2.2. 2. Aşama: 3-6 Yaş Arası (Okulöncesi Eğitim) Dönem

3-6 yaş arası dönemde, okulöncesi eğitim kurumları ve ailelerin işbirliği ile yürütülecek açık ve kapsamlı sesbilgisel farkındalık eğitimleri, çocukların bu alandaki becerilerini önemli ölçüde geliştirecektir. Özellikle oyun ve etkinlik temelli yaklaşımlar, çocukların hece, ses ve uyak farkındalıklarını artıracaktır.

3.2.3. 3. Aşama: 6-7 Yaş Arası (İlkokul) Dönem

6-7 yaş arası dönemde ise ilkokulun ilk yıllarında okuma-yazma öğretiminin bir parçası olarak sesbilgisel farkındalık eğitiminin sürdürülmesi gerekmektedir. Bu süreç, özellikle alt gelir grubu ve eğitimsiz ailelerden gelen çocuklar için daha da önem kazanmaktadır. Bu çocuklar, okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmamış olabilir ve bu nedenle öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik özel önem göstermesi gerekmektedir.

Bu üç aşamalı destek programı, çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirerek okuma yeterliklerini artırmayı ve böylece bağımsız öğrenme süreçlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Eğitimciler ve ailelerin işbirliği içinde bu programı uygulaması, çocukların gelecekteki akademik başarılarına ve yaşam boyu öğrenme kapasitelerine önemli katkılar sağlayacaktır.

Bununla ilgili olarak gerek üniversiteler gerekse ilgili diğer kuruluşlar öğretmen yetiştirmede ve ailelerin konuyla ilgili olarak bilinç düzeylerinin arttırılmasında katkı sunabilirler.

4. SONUÇ

Sonuç olarak çocuklarda sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmek için önerilen üç aşamalı destek programı şu şekilde özetlenebilir:

1. 0-3 Yaş (Aile Çevresi):

- Bebeklere yoğun dilsel girdi sağlanmalı ve sözcük ayrıştırma becerisi geliştirilmelidir.

- Aileler resimli öykü kitapları gibi araçlarla nitelikli dilsel girdi sağlamalıdır.

2. 3-6 Yaş (Okulöncesi Eğitim):

- Okulöncesi kurumları ve aileler işbirliğiyle kapsamlı sesbilgisel farkındalık eğitimleri yapmalı, oyun ve etkinlik temelli yaklaşımlar kullanılmalıdır.

3. 6-7 Yaş (İlkokul):

- İlkokulun ilk yıllarında sesbilgisel farkındalık eğitimi okuma-yazma öğretiminin bir parçası olmalıdır.

- Özellikle dezavantajlı çocuklara özel önem gösterilmelidir.

Bu programın sürdürülmesinde, eğitimciler ve ailelerin işbirliği önemlidir. Üniversiteler ve ilgili kuruluşlar da destek sunmalıdır.

KAYNAKÇA

Aksöz, M. & Balcı, T. (2018). Deutsch als Zweıte Fremdsprache an Anadolugymnasıen. Kompetenzerwartungen und Kompetenznıveaus. *Schrıften zur Sprache und Lıteratur II*, London: IJOPEC, s. 104-111.

Ali, G., Saneii, S. & Yari, P. (2020). Phonological knowledge in 5-year-old bilingual turkish qashqai-persian children and fars monolingual children. *Function and Disability Journal*, 3(1), 77-82.

Altun, D., Erden, F. & Snow, C. E. (2016). Filizlenen Okuryazarlık Okul Öncesi Dönem Ses ve Yazı Farkındalığı Becerilerini Besleyen Ev İçi Kaynakların İncelenmesi. *25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (UEBK)*. 543-544.

Ambrose, S., Fey, M. & Eisenberg, L. (2012). Phonological awareness and print knowledge of preschool children with cochlear implants. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 55(3), 811-823.

Balcı, T. (1991). Vennenmann'ın Seslem İlkeleri. *Çağdaş Türk Dili*, sayı 52, s. 31-35.

Balcı, T. (2019). Türkçe ve Almancada Dilbilgisel Yerleştirme Kategorileri ve Dil Öğrenimine Yansıması. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, cilt. 7, sayı 13, s. 167-192.

Brady, S., Gillis, M., Smith, T., Lavalette, M., Liss-Bronstein, L., Lowe, E. & Wilder, T. (2009). First grade teachers' knowledge of phonological awareness and code concepts: examining gains from an intensive form of professional development and corresponding teacher attitudes. *Reading and Writing*, 22(4).

Cardoso-Martins, C., Mesquita, T. C. L. & Ehri, L. C. (2011). Letter names and phonological awareness help children to learn letter–sound relations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(1), 25-38.

Castles, A. & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*,91(1), 77-111.

Cooper, D., Roth, F., Speece, D. & Schatschneider, C. (2002). The contribution of oral language skills to the development of phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 23(3), 399-416.

Cunningham, A. & Carroll, J. (2011). Reading-related skills in earlier- and later-schooled children. *Scientific Studies of Reading*, 15(3), 244-266.

Çiftçi, Ö. & Temizyürek, F (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5(9).

Dege, F. & Schwarzer, G. (2011). *The effect of a music program on phonological awareness in preschoolers. Frontiers in Psychology*, 2, 10340.

Erdoğan, Ö. (2011). İlk Okuma- Yazma Süreci İçin Önemli Bir Beceri: Fonolojik Farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24.1: 161-180.

Gillon, G., McNeill, B., Scott, A., Arrow, A., Gath, M., & Macfarlane, A. (2022). A better start literacy approach: effectiveness of tier 1 and tier 2 support within a response to teaching framework. *Reading and Writing*, 36(3), 565-598.

Kalashnikova, M., Goswami, U. & Burnham, D. (2019). Sensitivity to amplitude envelope rise time in infancy and vocabulary development at 3 years: a significant relationship. *Developmental Science*, 22(6).

Lerner, M. and Lonigan, C. (2016). Bidirectional relations between phonological awareness and letter knowledge in preschool revisited: a growth curve analysis of the relation between two code-related skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 144, 166-183.

Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263-284. https://doi.org/10.1598/rrq.23.3.1

Milankov, V., Golubovic, S., Krstić, T. & Golubović, Š. (2021). Phonological awareness as the foundation of reading acquisition in students reading in transparent orthography. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5440.

Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler* (5. Basım), Pegem A Yayıncılık

Özsoy, O. (2003). *Etkin Öğrenci, Etkin Öğretmen, Etkin Eğitim* (2. Basım), Hayat Yayıncılık.