

DİL VE EDEBİYAT ARAŞTIRMALARI

EDİTÖR: Dr. Güray ALPAR

YAZARLAR:

Doç.Dr. Melek ALPAR

Dr. Filiz GÜVEN

Dr. Güray ALPAR

Dr. Işıl AYDIN ÖZKAN

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Dr. Nazlı MEMİŞ BAYTIMUR

Dr. Zeki EDİS



İKSAD
Publishing House

DİL VE EDEBİYAT ARAŞTIRMALARI

Editör

Dr. Güray ALPAR

Yazarlar:

Doç. Dr. Melek ALPAR

Dr. Filiz GÜVEN

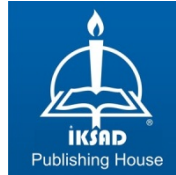
Dr. Güray ALPAR

Dr. Işıl AYDIN ÖZKAN

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Dr. Nazlı MEMİŞ BAYTİMUR

Dr. Zeki EDİS



Copyright © 2018 by iksad publishing house

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, distributed, or transmitted in any form or by any means, including photocopying, recording, or other electronic or mechanical methods, without the prior written permission of the publisher, except in the case of brief quotations embodied in critical reviews and certain other non commercial uses permitted by copyright law. Institution Of Economic Development And Social Researches Publications®

(The Licence Number of Publicator: 2014/31220)

TURKEY TR: +90 342 606 06 75

USA: +1 631 685 0 853

E posta: kongreiksad@gmail.com

www.iksad.net

www.iksad.org

www.iksadkongre.org

It is responsibility of the author to abide by the publishing ethics rules.

Iksad Publications - 2018©

ISBN: 978-605-7923-69-1

Cover Design: İbrahim Kaya

December / 2018

Size = 16x24 cm

İÇİNDEKİLER

EDİTÖRDEN:

Dr.Güray ALPAR

(1 – 4)

BÖLÜM 1:

YARATICI OKUMA

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

(5– 30)

BÖLÜM 2:

AFRİKAN-AMERİKAN İNGİLİZCESİ'NİN YAPISI

Dr. Zeki EDİS

(31– 44)

BÖLÜM 3:

HEART OF DARKNESS'TA ÇEŞİTLİ METAFORLAR

Dr. Zeki EDİS

(45– 57)

BÖLÜM 4:

TÜRKÇEDE *EYLEM+{-A}* *EYLEM+{-A}* ŞEKLİNDE KURULAN İKİLEMELERİN İSTEM YAPILARI

Dr. Işıl AYDIN ÖZKAN

(58– 71)

BÖLÜM 5:

ACIMA NESNESİ OLARAK YOKSULLUK VE ABDULLAH ZÜHDÜ HİKÂYESLERİ'NDEKİ YERİ

Dr. Nazlı MEMİŞ BAYTİMUR

(72– 93)

BÖLÜM 6:

TOPRAKTAN YURDA MİTİN DÖNÜŞTÜRÜCÜLÜĞÜ

Dr. Filiz GÜVEN

(94– 114)

BÖLÜM 7:

YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE Y VE Z NESİL FARKLILIKLARININ ANTROPOLOJİK BAKIŞ AÇISIYLA İNCELENMESİ

Doç. Dr. Melek ALPAR

Dr. Güray ALPAR

(115– 140)

EDİTÖRDEN

Dil ve Edebiyat Araştırmaları Kitabı ile karşınızdayız. Emeği geçen herkese teşekkür ediyoruz. Bilindiği gibi ortak bir çalışmanın ürünü olarak kitaplar, bilimsel düşüncenin insanlığın yararına paylaşıldığı eserlerdir. Bu kitabımızda; eğitim, dil ve kültür alanlarında birbirinden ilginç araştırmaları sizlere sunmanın mutluluğunu yaşıyoruz.

Kitabımızda akademisyenlerin yapmış olduğu araştırmalar sonucu ortaya koydukları yedi adet bilimsel çalışmaya yer verilmiştir. Bunlar sırasıyla; Yaratıcı Okuma, Afrikan-Amerikan İngilizcesi'nin Yapısı, Heart of Darkness'ta Çeşitli Metaforlar, Türkçede Eylem+{-A} +{-A} Şeklinde Kurulan İkilemelerin İstem Yapıları, Acıma Nesnesi Olarak Yoksulluk ve Abdullah Zühdü Hikayelerindeki Yeri, Topraktan Yurda Mitin Dönüştürücülüğü ve Yabancı Dil Öğreniminde Y ve Z Nesil Farklılıklarının Antropolojik Bakış Açısıyla İncelenmesi'dir.

İlk bilimsel eserimiz “Yaratıcı Okuma” ile ilgilidir. Birey eski yaşantılarına ve öğrendiklerine bakarak mevcut okuma metnini yapılandırır ve yeni bir metin ortaya koyar. Dr. Yurdakul çalışmasında yaratıcı okuma konusuna açıklık getirdikten sonra diğer okuma türlerinden farkından bahsetmiş ve bu aşamada öğreticiler tarafından yaratıcı okumada kullanılacak yöntem ve teknikler ile aktivitelere açıklık getirmiştir. Ortaya konulan esasların başta yabancı dil öğretimi olmak üzere her alanda başarıyı artırmak için kullanılabileceği değerlendirilmektedir.

İkinci eserimiz; Dr. Öğr. Üyesi Zeki EDİS tarafından hazırlanan “Afrikan-Amerikan İngilizcesi’nin Yapısı konulu araştırmadır. Dünyanın her bölgesinden çeşitli amaçlarla Amerika’ya gelen farklı dil, din, kültür mensupları çeşitli etkileşime girmişler ve bunun neticesinde dillerin, dinlerin kültürlerin birbirini etkilediği coğrafyada yeni oluşumlar gerçekleşmiştir. Bu anlamda Afrikalı-Amerikalılar ve başkaları tarafından da konuşulan bozuk “Siyahi İngilizce”, dilbilgisi ve kelime açısından standart İngilizceden farklı olan bir şekle girmiştir. Bu farklılıklar Dr. Öğr. Üyesi EDİS tarafından açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya konulmuştur.

Dr. Öğr. Üyesi Zeki EDİS, “Heart of Darkness’ta Çeşitli Metaforlar” isimli çalışmasında ise 1899 yılında yayımlanan ve İngiliz Edebiyatında önemli bir yeri olan, Joseph Conrad’ın “Karanlığın Yüreği (Heart of Darkness)” isimli eserini incelemiştir. İnceleme alanı bu eser içindeki metaforlardır. Metaforlar anlatım zenginliği oluşturan edebiyat sanat unsurlarıdır. Bu zenginlik farklı taraflardan bakınca daha büyük boyutlara ulaşmaktadır. Metaforların süslediği, olağan üstü ilgi çekici olan bu eser hakkında yapılan analizin ilginizi çekeceğini düşünüyoruz.

Diğer bir çalışmamız; “Türkçede Eylem+{-A} +{-A} Şeklinde Kurulan İkilemelerin İstem Yapıları” konulu olup Dr. Işıl AYDIN tarafından hazırlanmıştır. Dr. AYDIN çalışmasında; “İstem” kelimesinin ne manaya geldiğini belirttikten sonra basit olarak aynı sözcüğün iki kez yinelenmesi olarak tarif edilen ikileme kavramını açıklamış ve Türkçede Eylem+{-A} Eylem+{-A} şeklinde kurulan ikilemelerin istem yapılarını örneklerle ortaya koymuştur.

Dr. AYDIN'a göre; Türkçede eylem+{-A} eylem+{-A} yapısındaki ikilemelerde, ikilemeyi oluşturan eylemsiler gibi istem potansiyellerini korumaktadır. Ancak istemler sözdizimsel yapıya yansıtılırken öncelikle ana tümcenin istemleri tümceye yerleşmekte, eğer ana tümcenin istemleri yantümce yüklemine doyum için yeterli olmazsa, yantümcenin ana tümceden bağımsız olan istemleri de tümcede yer almaktadır.

Dr. Nazlı MEMİŞ BAYTİMUR tarafından hazırlanan, “Acıma Nesnesi Olarak Yoksulluk ve Abdullah Zühdü Hikâyelerindeki Yeri” isimli eserde 1869-1925 yılları arasında yaşayan Abdullah Zühdü'nün hikâyeleri ve hikâyeciliğinden bahsedildikten sonra onun hikâyelerinde “Acıma Nesnesi Olarak Yoksulluk” kavramı ayrıntılı olarak incelenmektedir. Dr. BAYTİMUR'un Abdullah ZÜHDÜ'nün hikâyelerine farklı bir bakış açısı getirdiğine inandığımız çalışmasını ilgiyle takip edeceğinizi düşünüyoruz.

Toprak insanlar tarafından çeşitli dönemlerde farklı anlamlar kazanmış ve birtakım değerlerle anılmış, yaratılıştaki üstlendiği roller gereği insana en yakın unsur olmuş ve başlangıçtan bu yana yüce bir ülküyü üstünde barındırmıştır. Toprak aynı zamanda insanın zihninde devlet ve vatan algısını beraberinde getirmesi açısından önemli olmuştur. Dr. Öğr. Görevlisi Filiz GÜVEN'in “Topraktan Yurda Mitin Dönüştürücülüğü” isimli çalışması, insanın değer verdiği unsurları ve inandıklarını açıklayan “mit” ve buna bağlı olarak “toprak” kavramını farklı ve anlaşılır bir tarzda ortaya koyması açısından incelenmeyi hak etmektedir.

Kitabımızın son bölümünde yer alan ve Doç. Dr. Melek ALPAR ile Dr. Güray ALPAR tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Öğreniminde Y ve Z Nesil Farklılıklarının Antropolojik Bakış Açısıyla İncelenmesi” konulu eser, bir eğitimci ve bir antropoloğun ortaklaşa hazırladıkları disiplinler arası bir çalışma özelliği taşımaktadır. İnsanın ailesinden ve çevresinden edindiği kültür kişinin öğrenmesine de etki eder. Bu nedenle eğitimcilerin öğrencinin içinde yetiştiği bu kültürü tanıması ve öğrencinin özelliklerine göre programlar geliştirmesi gerekir. Bu anlamda son dönemde sıkça gündeme gelen Y ve Z nesilleri arasındaki kültürel farklılıkların incelenmesinin ve bu nesillerin kültür ve kişiliğinin eğitim ortamında dikkate alınmasının elde edilen başarı da doğal olarak artacağı değerlendirilmektedir.

Birbirinden değerli bu çalışmaların ilginizi çekeceğini umuyor, bu vesile ile Kitabın hazırlanmasında katkısı olan kıymetli akademisyenlere ve baskı ve yayımda görev alanlara bir kez daha teşekkür ediyorum.

Dr. Güray ALPAR
Editör

BÖLÜM 1:

YARATICI OKUMA¹

İbrahim Halil YURDAKAL²

1. Yaratıcı okuma nedir

Dil esasen yaratıcı bir süreç olduğundan (Dunn, 1979, s. 276) dilin alt dalları olan yazma ve okuma becerileri de ister istemez yaratıcılığın ön planda olduğu bir süreçtir. Bu görüşe bakıldığında esasen yapılan tüm okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde aslında bir yaratım süreci bulunmaktadır. Bu gerekçeden ötürü alan yazına bakıldığında “yaratıcı okuma” kavramının üzerinde çok durulmadığı görülmektedir. Birçok araştırmacı yaratıcı okumayı eleştirel okuma ya da açık okuma içerisinde ele almaktadır. Harris ve Sipay’e (1990) göre araştırmacılar uzun yıllardır yaratıcı okumanın tüm başarılı okuma aktivitelerinde önemli bir rol üstlendiğini belirtmektedirler. Bu kapsamda yaratıcı becerileri yüksek bireylerin okuma becerisinde daha başarılı oldukları söylenebilir. Okuma ile yaratıcılık arasında birbirlerini olumlu yönde etkileyen bir ilişki bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar okuma becerisi gelişmiş öğrencilerin daha yaratıcı olduğunu göstermektedir (Ritche vd., 2013). Bir metni veya öyküyü okurken okuduğunu anlamada bireyin yaratıcı anlama gücü devreye girmektedir (Moorman ve Ram, 1994, s. 74). Yaratıcı okuma öğrencinin zihinsel aktivitelerini harekete geçiren bir

¹ Bu araştırma yazarın “Yaratıcı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıfta Okuma ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi ABD, Denizli, Türkiye.

süreç olup her türlü ödev, proje ve sınıf aktivitelerinde kendini göstermektedir (Williams, 1947, s. 456). Bu bağlamda yaratıcı okuma aslında okuma süreçlerinde ister istemez kullanılan bir okuma türüdür. Birey her türlü eğitsel faaliyetinde kısmen de olsa yaratıcı gücünü kullanmaktadır.

Yaratıcı okuma bir hikayeyi dramatize ederken, müzik dinlerken, dans ederken, görsel sanatlar ile ilgilenirken veya yeni ve farklı bir karakter ya da temaya bürünürken kullanılan bir okuma türüdür (Boothby, 1980, s. 675). Yaratıcı okuma okuyucunun geçmiş deneyimlerini ve ilişkisel düşünme süreçlerini kullanarak kendi için yeni bir yorum yaratma sürecidir. Bu süreç çoğunlukla sorgulama ve yargılama içermektedir (Nardelli ve Nardelli, 1955, s. 6). Yaratıcı okuma sürecinde bireyin geçmiş deneyimleri önem arz etmektedir. Birey eski yaşantılarına ve öğrendiklerine bakarak mevcut okuma metnini yapılandırır ve yeni bir metin ortaya koyar. Yaratıcı okuma çıkarım yapmak, ima etmek, uygun reaksiyonları vermek ve eleştirel değerlendirme yapmak için yapılan okuma olarak nitelendirilebilir (Adams, 1968). Russell(1961) bireylerin okuma sürecinde dört aşamadan geçtiğini belirtmektedir. Bunlar; kelime tanıma, tesadüf atlamalar, anlamı almak için okuma ve yaratıcı okumadır (Adams, 1968, s. 2). Kelime tanıma aşamasında birey kelimelerin söylenişini öğrenir. Küçük bir dikkat ile okumanın bu evresi kolaylıkla aşılabılır. Tesadüf atlayış aşamasında birey bütün içindeki parçaları tanır ve ayırıştırma yapabilir. Anlamı almak için okumada ise dikkat gerekmektedir. Yaratıcı okuma aşamasında ise birey metnin ötesine gidip kendi deneyimlerini kullanarak metni tekrardan üretmektedir

(Adams, 1968, s. 2).Russell'e (1961) göre yaratıcı okuma ilköğretim düzeyinde rahatlıkla uygulanabilecek bir okuma türüdür. Sonuçlama ve sebep-sonuç ilişkisi kurma yetisi çocuklarda üç yaşından itibaren gelişmeye başlar. Yetişkin ve çocukların düşünme stilleri arasında çok az bir fark bulunmaktadır. Bu fark ise yetişkinler deneyimleri ile kurdukları hipotezleri test edip sınavabilirken çocuklarda böyle bir olanak bulunmamaktadır. 2005 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yaratıcı okuma bir okuma türü olarak yer almaz iken 2017 yılında yayınlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında yaratıcı okuma ifadesine yer verilmiş olup okuma kültürü temasında yaratıcı okuma konusunun işlenebileceği tavsiye edilmektedir. Bu kapsamda yaratıcı okumanın programa eklenmesi her ne kadar güzel bir gelişme olsa da yaratıcı okumayı Türkçe dersinde bir konu olarak ele alması eleştirilebilecek bir noktadır.

2. Yaratıcı okumanın diğer okuma türlerinden farkı

Genellikle yaratıcı okuma araştırmacılar tarafından ihmal edilmiştir. Okuma sürecinde yaratıcılık merkezi ve hayati bir konumda olsa da araştırmacılar yaratıcı okumaya gereğinden daha az önem vermişlerdir (Moorman ve Ram, 1994).Dunn (1979, s. 276) benzer şekilde yaratıcı okumanın okuma türleri içinde en çok ihmal edileni olduğunu vurgulamaktadır. Yaratıcı okuma, okuma türleri içinde en üst düzey beceri olup öğretmenlerin bu konuda yetersiz bilgiye sahip olduklarını ve yaratıcı okuma süreçlerinde kullanılan metotları bilmediklerini belirtmektedir. Belirli bir gösterge yokken ya da literatürde konu ile ilgili bir bilgi bulunmaz iken okuma

materyaline yaratıcı hayal gücünü kullanarak şekil verme sürecine yaratıcı okuma süreci denilmektedir. Günlük hayatın her alanında kullanılan yaratıcı okuma hayatın gizli gerçeklerini ve saklı güzelliklerini de bireylere sunmaktadır (Ramsey, 1930, s. 116).

Smith'e (1965, s. 279) göre okuma üç ana kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar açık okuma, eleştirel okuma ve yaratıcı okumadır. Açık okumada yazarın metinde belirttiği durumların ve görüşlerin öğrenci tarafından ortaya çıkarılması ön plandadır. Kısaca açık okumaya en temel ve en basit okuma süreci diyebiliriz. Eleştirel ve yaratıcı okumanın yapılabilmesi için öğrencinin temel düzeyde açık okuma yapması gerekmektedir. Eleştirel okumada ise metinde yer alan görüş ve düşüncelerin eleştiri süzgecinden geçirilmesi ve yargılara bağlı olarak iyi-kötü, doğru-yanlış gibi analizlere ulaşılması beklenilmektedir. Açık okuma ve eleştirel okuma basamaklarını başarıyla geçen öğrencilerin yaratıcı okuma yapmaları kaçınılmazdır. Yaratıcı okuma yapmak için gereken becerilerin eleştirel okumadan daha fazla olması nedeniyle yaratıcı okuma en üst düzey okuma becerisi diyebiliriz. Boothby'e (1980, s. 674) göre yaratıcı okumada sentez, bütünleme, uygulama ve düşünceyi genişletme gibi üst düzey bilişsel beceriler kullanılmaktadır. Yaratıcı okuma ise temelde iki boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; iraksak yaratıcı okuma ve yakınsak yaratıcı okumadır. Iraksak yaratıcı okumada yazarın metindeki görüş ve fikirleri aslında yeni fikir ve görüş oluşturmada bir başlangıç noktası olarak kullanılır. Okuyucu bu fikirleri kullanarak özgün ve yaratıcı fikirlere ulaşır. Etkin bir iraksak yaratıcı okuma için birey zihnini özgürleştirmeli ve mevcut gelenek, görenek ile görüşlerin

dışına çıkmalıdır. Yakınsak yaratıcı okumada ise okuyucu kendi fikirleri ile yazarın fikirlerini eşleştirerek veya birleştirerek mevcut problemlere yanıt arar. Yakınsak yaratıcı okumanın başarılı olması için okuyucu kendi fikirleri ile yazarın fikirlerini uygun ortak noktalarda birleştirmelidir (Smith, 1965). Burada dikkat edilmesi gereken yakınsak ve ıraksak yaratıcı okumaların yeri geldiğinde ve iş birliği içinde kullanılmasıdır. Yaratıcı okumanın temel amacı ifadelerin ıraksak olmasıdır. Bu bağlamda öğrenciler yaratıcı okumada ıraksak düşünmeyi kullanarak yazılı ifadelerin ötesine geçmektedirler (Boothby, 1980, s. 675).

Özetlemek gerekirse yaratıcı okuma hem diğer okuma türlerini kapsamakta hem de diğer okuma türlerinden daha üst basamakta yer almaktadır. Bireyin yaratıcı okuma yapabilmesi için belirli bir okuma olgunluğuna ve okuma becerisine sahip olması gerekmektedir. Bu kapsamda özellikle ilkokul 1. ve 2. Sınıflarda yaratıcı okuma faaliyetlerinde sorunlar yaşanabilir. Öğretmenlerin dikkat etmesi gereken ilkokul 1. ve 2. sınıflarda yapılan okuma aktivitelerinin daha çok açık okumaya yönelik olması belirli düzeyde okuma becerisi kazanıldığında ise yaratıcı okuma aktivitelerine kısmen de olsa başlanılmasıdır.

3. Yaratıcı okumada kullanılan yöntem ve teknikler

Okuma becerisi ile ilgili olarak hazırlanan programların içerisinde yaratıcılığı geliştirecek aktivitelerin yer alması hem öğrencilerin ilgisini çekecektir hem de öğrencinin okul başarısını artıracaktır (Criscuolo, 1975, s. 80).

Adams'a (1968, s. 6-7) göre öğretmenlerin yaratıcı okuma sürecinde yapmaları gereken aktivitelerden bazıları şunlardır;

- Öykünün başlığına bakarak öykünün içeriğini tahmin etme çalışmaları,
- Öyküyü okuduktan sonra öyküde beğenilen veya beğenilmeyen yerler hakkında tartışma çalışmaları,
- Okuma sürecinde öykü durdurularak “bundan sonra ne olabilir?”, “neden bunu düşünüyorsun?” gibi sorular sorularak öykü hakkında tahmin etme çalışmaları,
- Öyküde yer alan görseller ile ilgili tartışma çalışmaları,
- Öyküde yer alan görsellerin boyutları, renkleri ve gerçek yaşama uygunlukları ile ilgili tartışma çalışmaları,
- Öyküde yer alan karakterlerle ilgili değerlendirme çalışmaları,
- Öyküde yer alan karakterlerin temel özelliklerini belirleme ve eleştirme çalışmaları,
- Öyküde yer alan olayları öyküde yer alan farklı karakterlerin gözünden anlatma ya da yazma çalışmaları,
- Öyküde yer alan temel olayları ahlaki değerler bağlamında değerlendirme çalışmaları,
- Öyküye yeni bir son yazma çalışmaları,
- Öyküye ilişkin bir resim yapma ya da dramatizasyon çalışmaları,
- Öyküde geçen olayın günümüzde olup olamayacağına ve bunların gerekçelerine ilişkin görüş alışverişi,

- Öykünün girişinden önce ne olmuş olabilir ya da öykü bittikten sonra öykü nasıl devam edebilir şeklinde tahmin yürütme çalışmaları,
- Öyküde yer alan karakterlerle ilgili empati çalışmaları (öyküde sen olsan nasıl yapardın? Şeklinde sorular sorularak)
- Öykünün yazarına ilişkin çalışmalar, bu kapsamda yazar sen olsaydın ne gibi farklılıklar eklerdin? Tarzında sorular sorulabilir.

Bütün eğitim-öğretim faaliyetlerinde yer alan belirli özellikler bulunmaktadır. Özellikle yaratıcı okuma sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerde uyulması gereken bir takım kurallar vardır. Criscuolo'ya (1975, s. 76) göre yaratıcı okuma sürecinde şu kurallara dikkat edilmelidir.

- Süreç esnek yapılandırılmalıdır.
- Beklentilerin açık bir şekilde belirtilmesi gerekmektedir.
- Özgür seçim veya özgürce konuşma gibi olgulara dikkat edilmelidir.
- Öğrencilerin süreçte sorumluluk alması sağlanmalıdır.
- Yaratıcılığı artıracak yorumlara (bunlar mantık dışı dahi olsa) olanak tanınmalıdır.
- Baskı olmadan öğrencinin öz-disipline sahip olmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Akran işbirliğine önem verilmelidir.
- Öğrencilere öz-denetim ve öz-düzenleme gibi beceriler kazandırılmalıdır.

- Öğrencilere bireyselleştirilmiş ve bireyin ilgisine uygun proje görevleri verilmelidir.
- Tüm eğitim-öğretim süreci öğrenci-öğretmen işbirliği ile organize edilmelidir

Tüm okuma becerine yönelik hazırlanan programlarda ya da yapılacak uygulamalarda eleştirel ve yaratıcı okuma becerisi yer almalı ve bu iki beceri bütünlük arz edecek şekilde programa işlenmelidir (Boothby, 1980, s. 674). Tasarlanmış grup aktiviteleri her türlü konu ve alanda uygulanabilir. Öğrencilerden öncelikle mevcut metinlerin okunması daha sonra da bu metinleri analiz ederek kendi görüşlerine uygun metinler oluşturmaları istenir. Bu çalışmalar projelerde, performans ödevlerinde kullanılabilir. Çalışma sonunda öğrenciler beyin fırtınası ile kendi çalışmalarına eleştirel bir gözle de bakmalıdırlar (Dunn, 1979, s. 277).

Yaratıcı okumanın başarılı olması için öğrencilerin hayal güçlerinin güçlü olması ya da hayal güçlerini etkin bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. Barnhardt'a (1963, s. 7) göre okuma sürecinde hayal gücünü geliştirebilecek uygulamalar anaokulu ve ilkokul düzeyinde görsel ve işitsel oyunlar yardımıyla rahatlıkla kullanılabilir. Örneğin öğrenciden gözlerini kapaması ve "ev" kelimesini duyduğunda ne gördüğü sorulabilir. Daha sonra birisinin kapıyı çaldığı söylenerek gelen kim olabilir? şeklinde sorular sorulabilir. Ayrıca gelen kişinin neyi istediği, ne istediği? Şeklinde sorular ile öğrencinin hayal gücü geliştirilebilir. İşitsel hayal gücünün geliştirilmesinde ise öğrenciye bir hayvanat bahçesinde bankta oturduğunu hayal etmesi istenir ve hangi sesleri işittiği sorulabilir. Bu

tarz oyunlar işitsel hayal gücünün gelişmesinde etkilidir. Beyin fırtınası, rol yapma, vızıltı grupları ve grup tartışması gibi teknikler hayal gücünün gelişiminde etkili olmaktadır. Özellikle beyin fırtınası yaratıcılığın dolayısıyla hayal gücünün gelişmesinde etkilidir. Beyin fırtınası hem öğrencinin yaratıcılığını geliştirir hem de çevrenin baskılarından kurtularak özgür olarak görüşlerini ifade edilmesini sağlar. (Dunn, 1979, s. 277).Dramatizasyon çalışmaları yaratıcı okumanın geliştirilmesinde önem arz etmektedir. Bu tür çalışmalar kısa bir öykünün canlandırılması şeklinde yapılabilir. Drama çalışmalarında öğrencilerden metinde geçen bir karakteri özgürce seçmeleri ve tüm özelliklerini yansıtacak şekilde dramatize etmeleri istenir. Drama çalışmaları bir resmin oynanması şeklinde de yapılabilir. Öykünün uzunluğuna göre bazen bir bazen birden fazla grubun ortak çalışması ile drama çalışmaları yapılabilir (Barnhardt, 1963, s. 8). Yaratıcı okuma çalışmalarında bireysel ya da grup olarak yazma çalışmaları da yapılabilir. Bunun yanı sıra görsel ya da işitsel oyunlar, hayali bir öykü ya da şiir yazma gibi çalışmalar da yapılabilir (Barnhardt, 1963, s. 7). Okutulan bir öykü üzerinden yaratıcı okuma yapmak isteyen bir öğretmenin aşağıda yer alan sorular ile süreci tamamlaması yaratıcı okumanın etkililiğini artıracaktır. Her bir soru için öğrencilere yeterli süre verilmelidir. Yaratıcı okuma sonrası şu sorular sorulabilir;

- Kitap kolay mıydı yoksa zor muydu?
- Kitabı kolay ya da zor yapan yönleri nelerdi?
- Kitapta tam olarak neler olmuştur?
- Bu kitabı daha sonra tekrar okuyacak mısınız? Neden?

- Kitapta hoşuna giden yerleri söyleyebilir misin?
- Kitapta yer alan karakterler hakkında yorum yapar mısın?
- Sence öykü bittikten sonra karakterlere ne olmuştur?
- Kitabı birkaç cümle ile özetleyebilir misin?
- Kitaba farklı bir giriş yazabilir misin?
- Kitapta yer alan 2 karakteri karşılaştırabilir misin? (Dunn, 1979, s. 278).

Isaacs (1974) yaratıcı okuma sürecinde kullanılabilecek aktiviteleri şu şekilde sıralamaktadır;

- Öğrencilere günlük tutmaları tavsiye edilmelidir. Okunulan her türlü yazınsal metin hakkında görüşlerini ve eleştirilerini içeren basit düzeyde bir günlüğün tutulması kalıcılığı artırmaktadır.
- Sınıfta tartışma grupları oluşturularak her bir okuma süreci sonrası grup içinde kitapla ilgili fikir alışverişleri yapılabilir.
- Sınıf veya okul kitaplığının listesi çıkartılabilir.
- Öğrencilerle birlikte yazınsal metinlere ilişkin bir eleştiri kriter listesi oluşturularak her bir kitabın eleştirisi yapıp sınıf kitaplığına yeni kitaplar bu eleştir süzgecinden geçirilerek alınabilir.
- Öğrencilerin okuma hızı ya da okuma başarıları ile ilgili bir liste hazırlanarak süreç izlenebilir.
- Öğrencilerin kelime dağarcıklarını artırmak için kelime oyunları oynatılabilir.
- Öğrencilerden okuma ile ilgili üst sınıflarla veya diğer büyüklerle görüşmeler yapmaları istenebilir.

- Monologlar yoluyla hayal gücünü kullanarak karakterler yaratılarak bu karakterler dramatize edilebilir.
- Kısa hikayeler dramatize edilebilir.
- Sessiz filmler ya da resimler gösterilerek bu ürünlerin seslendirilmesi istenebilir.

Small ve Arnone'ya (2011, s. 15) göre yaratıcı okuma sadece bireysel olarak yapılmamalıdır. Yaratıcı okumanın grup içi aktiviteleri ile daha başarılı olması beklenmektedir. Bu kapsamda şu etkinlikler sınıfta uygulanabilir;

- Öğrencileri ikili gruplara ayırarak okuma yapmaları sağlanabilir. Bu kapsamda okuma becerisi gelişmiş öğrencilerle yeterince gelişmemiş öğrencilerin eşleştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin doğal ortamında ve birbirlerinden daha iyi öğrenebildikleri düşünüldüğünde bu gibi çalışmalar okuma becerisini dolayısıyla da yaratıcı okuma becerisini geliştirmektedir.
- Üst sınıflardaki öğrenciler hayal güçlerini kullanarak öykü ya da şiir yazarak okul yönetimi tarafından oluşturulan sosyal ortama yüklerler. Daha alt basamaktaki öğrenciler de bu deneyimleri izleyerek yaratıcı okuma becerisi kazanırlar. Bu gibi uygulamalarda üst sınıf öğrencilerinin deneyimlerini paylaşması hem özgüvenlerini hem de başarı duygularını geliştirmektedir. Ayrıca paylaştığı deneyimlerin okunduğunu gören öğrencilerin okumaya karşı motivasyonları da artacaktır. Bir bağlamda yazarlık yapmış olacaktırlar.

•Okuma becerisi gelişmiş ve yeterince gelişmemiş bireyler bir araya gelerek okunan bir metne ilişkin drama çalışmaları yapabilirler. Süreçte bir kişi drama yaparken diğerleri çember şeklinde etrafına oturup uygulamayı izler ve dönüt verirler. Bu süreç tüm katılımcıların yeterli düzeyde yaratıcı okuma becerisi kazanana kadar devam eder. Öğrencilerden birisi bir kavram ya da kelimeyi oynamakta zorlanırsa devreye diğer öğrenciler girer ve rolü devralarak süreç devam eder.

Hayal gücü, orijinallik, duysal farkındalık ve kurgulama yaratıcı sözel becerilerin gelişiminde etkilidir (Sullivan, s. 1972, s. 641).

Ada'ya (1987, s. 98) göre öğrencilerin zevk alarak, kolayca, özgürce ve yaratıcı okumaları için okuma süreçlerinde şu beş noktaya dikkat edilmesi gerekmektedir;

- Kullanılan araç gereçler öğrencilerin okumaya karşı olumlu bakış açısı geliştirmeleri için ilgi çekici olmalıdır.
- Okuma sürecinde öğrencilerin sözel dil becerileri sürekli olarak geliştirilmelidir.
- Okuma için seçilen yöntem öğrencileri başarıya teşvik etmeli ve öğrencinin kendi becerileri ile öğrenebilmesine olanak tanımalıdır.
- Okuma süreci anlamlı olmalıdır. Okunulan metinler gerçek dünya ile ilişkili olmalıdır.
- Aileler sürece daima etkin bir şekilde katılım göstermelidir.

Padgett (1997, s. 56-109) yaratıcı okuma ile ilgili özel teknikleri şu şekilde sıralamaktadır;

1. **Tek kelime değişimi:** Bu teknikte öğrencilere dil bilgisi ve anlam bakımından hatasız cümleler dağıtılır ve incelemeleri istenir. Daha sonra öğrencilerden cümle içindeki bir kelimeyi cümlenin dil bilgisi yapısını bozmadan çıkarması ve yerine yeni bir kelime ekleyerek cümlenin anlamını tamamen değiştirmesi istenir.

2. **Satır atlama:** Bu teknikte metinlerde yer alan satırlar normal okumadaki gibi sırayla okunmaz, bunun yerine bir satır okunduktan sonra bir satır atlanarak diğer satır okunur. İlk aşamada zor gelebilen bu etkinlik zamanla eğlenceli bir hal alacaktır. Metinlerin uygun seçilmesi tekniğin etkililiği için önem arz etmektedir. Bu teknik ayrıca her bir satır en az iki kere okunarak da uygulanabilir.

3. **Satır değişimi:** Bu teknikte aynı anda iki metin alınarak sırayla önce ilk metnin ilk satırı daha sonra ise diğer metnin ilk satırı okunarak süreç devam eder.

4. **Üstten veya alttan yer değiştirme:** Bu teknik genel olarak zor görülmekle birlikte pratik yaparak geliştirilebilir. Okuyucuların genellikle açık okuma şeklinde okuma yapması bu tekniği zorlaştırmaktadır. Bu teknikte öğrenci aynı anda iki satırı okurken üst satırda yer alan bir kelime ile alt satırda yer alan bir kelimenin yerlerini değiştirerek iki satıra da farklı anlamlar kazandırır. Bu teknikte satırları okurken üst satırda okunulan kelime ya da kelime grupları okunduktan sonra cümle tamamlanmadan alt satıra geçilip alt satırdan da bir veya birkaç kelime seçilerek iki cümle birleştirilebilir. İlk zamanlar mantıklı ve anlamlı cümleler

oluşturmak zor olsa da zamanla deneyimle teknik eğlenceli bir hal alacaktır.

5. **Kenarları Fluleştirme:** Bu teknikte metnin sol veya sağ köşeleri soluklaştırılırken diğer yerler olduğu gibi bırakılır. Öğrencinin seviyesine göre sadece sol, sadece sağ veya hem sol hem sağ soluklaştırılarak teknik uygulanabilir. Bu teknik ile metnin orta kısımlarını okuyan öğrenci cümlelerin baş ve sonlarını tahmin yürüterek bulmaya çalışır. Bu teknikte temel amaç metnin okunan kısımlarından yola çıkarak okunmayan kısımlarını anlamsal bütünlük içinde tamamlamaktır.

6. **Sayfa atlama:** Bu teknik yaratıcı okuma teknikleri içinde en kolay uygulananlardan biridir. Teknik kitabın bir sayfasının okunup diğer sayfasının atlanması şeklinde uygulanır. Bu teknikte öğrencinin tüm sayfayı atlaması yaratıcı düşünme süresini ve yaratıcılığın kapsamını artırdığından çok etkili sonuçlar vermektedir. Öğrenci atladiğı sayfa yerine kendi yaratıcılığını kullanarak yaratıcı düşünme süreçleri ile o sayfayı kendisi yazar. Cümle ya da paragraf tamamlama tekniklerinde öğrenci cümle ya da paragraf ile anlamsal ve dil bilgisi bakımından ilişki kurmak zorunda iken bu teknikte böyle bir zorunluluk yoktur. Bu sebeple de öğrencinin hayal gücü ve yaratıcılığı daha fazla ön plana çıkar. Bu teknik öğrencinin hayal gücünü tamamen kullanabileceği ender tekniklerdendir. Sayfa atlama tekniğinde geriye dönüşlerin de yaşanabilmesi (kitaba sondan başlama) öykülerdeki zaman akışını bozduğundan öğrenci yaratıcı süreçte anlamsal bütünlük aramaz ve bu sayede özgürce yazınsal metinler üretebilir. Bu tekniğin etkili bir şekilde uygulanabilmesi

için tekniğe uygun kitapların seçilmesi önem arz etmektedir. Bu teknik için özel olarak hazırlanmış kitaplar bulunmaktadır. HardyBoys ve Nancy Drew hikayeleri bu tekniğe uygun olarak yazılmış kübistik öykülerdendir. Sayfa atlama tekniği kitap bölümleri veya tiyatro perdeleri gibi farklı okuma araçlarında kullanılabilir. Özellikle ilkokullarda şiirlerin kıtaları atlanması şeklinde yapılan sayfa atlama tekniği kullanılması öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemlidir.

7. Sayfa tekrarı: Bu teknik aynı sayfanın üst üste iki kere okunması şeklinde uygulanır. Bu teknik özellikle göz hareketlerinin geliştirilmesinde önem arz etmektedir. Gözün sayfayı ilk okumadaki hareketleri ile ikinci kez okumadaki hareketleri farklılık göstermektedir. Aynı sayfanın ikinci kez okunmasında göz atlamaları ve hareketleri daha hızlı yapmaktadır. Bu kapsamda bu teknik göz hareketlerini de geliştirmektedir.

8. Göz zihin ayrımı: Okuma sürecinde yapılabilecek en zor işlerden birisi de göz ile zihin koordinasyonunu bozmaktır. Normal bir okuma sürecinde gözün hareketleri aynı zamanda zihinsel düşünmelere yol açar ve zihin gözün gördüklerini aynı anda anlamlandırır. Amaçsızlık normal şartlarda eğitim-öğretim süreçlerinde istenmedik bir durum olmasına rağmen yaratıcı okuma sürecinde olumlu bir öğretim olanağı sağlayabilir. Her ne kadar zor görülse de bireyin ön bilgileri ve yaşantıları sayesinde göz ve zihin uyumluluğu yerini amaçsızlığa bırakabilir. Bunu bir örnekle açıklamak gerekirse: Mustafa Kemal Atatürk'ün yaşamı ile ilgili bir öyküyü okuduğumuzu düşünelim. Mustafa Kemal Atatürk'ün doğum

tarihinin 1881 olduğunu göz ile algılayan zihin, 1881'in ilkokulda öğrenci numarası olduğunu düşünebilir. Bu süreçte ilkokulda yaşadığı bir takım olumsuz durumları hayal ederek okuma sürecinde gözün algıladığı ile zihindeki şemaları farklı boyutlara bürünebilir. Tekniğin uygulanmasında öncelikle metin okutulur, okuma süreci durdurularak bireyin metinden kopması sağlanır ve daha sonra tekrar metne dönülür. Bu teknik sayesinde hayal gücü, sıradışılık ile mantıksal metin arasında bir ilişki kurulur. Tekniğin sınıf içi uygulamasında öğrencilerden metni okumaları istenir. Daha sonra gözlerini kapamaları ve hayallere dalmaları beklenir. Kurulacak hayaller metinde yer alan bilgilerle ilgili olmalıdır. Daha sonra tekrar metne dönülerek hayal gücü ile metin arasında ilişki kurulması sağlanır. Metin okunduktan sonra hayal gücünde yaratılan durumlar ile metin arasındaki benzerlik ve farklılıklar tartışılabilir. Bu teknik özellikle yaratıcı okuma sürecinin (Ada, 1987) son basamağı olan “yaratıcı okuma” basamağında kolaylıkla kullanılabilir. Bu teknik okutulan bir metin üzerinde öğrencilerin konuşturulması ile karıştırılmamalıdır. Metin üzerinde konuşma tekniğinde metne bağlılık ve mantıksal ilişkiler şart iken zihin göz ayrımı tekniğinde böyle bir zorunluluk bulunmaktadır.

9. Satır konfüzyonu (satır karıştırılması): Bu teknik üst düzey bir yaratıcı okuma tekniği olup daha çok üst sınıflarda kullanılmaktadır. Bir makale ya da gazete okunurken normal okuma akışının dışına çıkılarak karışık okuma sağlanır. Biz gazetede öncelikle sayfanın sol tarafındaki sütunlar yukarıdan aşağıya okunur

daha sonra ise sağ taraftaki stnlar yukarıdan aşağıya okunur. Bu tekniğin uygulanışına ilişkin gösterim tablo da gösterilmiştir.

1	2
.....
.....
.....
.....
.....
3	4
.....
.....
.....
.....
.....

şekle bakıldığında normal şartlarda okuma sırası 1, 2, 3 ve 4 şeklinde iken satır konfüzyonu tekniğinde okuma sırası 1,3,2 ve 4 şeklinde olacaktır. Tekniğin uygulanışında öğrencilerden sadece sol satırlar okutularak sağ satırları tahmin etmeleri istenebilir veya iki yazın arasında ilişki kurdurulabilir. Bu teknik görseller üzerinde de uygulanabilir. rnek vermek gerekirse herhangi bir gazete okuduğumuzu düşünelim. Gazetenin sol üst tarafında şampiyon olmuş bir tenisçinin mutluluktan attığı çığlıklara ilişkin bir görsel olduğunu varsayalım. Bu resmin hemen altında ise sis nedeniyle uçakların rtar yaptığına ilişkin bir resim olduğunu düşünürsek, resimlerin sağ taraflarındaki yazıları okumadan iki resim arasında anlamlı bir ilişki kurma yoluna gidilebilir. Örneğin st resimdeki tenisçinin çığlık atmasına bakarak alt resim incelenir ve “ benim de uağım rtar yapsa bende sinirlenip bu şekilde çığlık atardım” denilebilir.

10. **Satırlar arası akış:** Bu teknikte satırları birleştirilerek yeni anlamlar ortaya koyma ön plandadır. Tekniği daha iyi anlamak için şu şekillere bakılabilir:

1.....	8.....
2.....	9.....
3.....	10.....
4.....	11.....
5.....	12.....
6.....	13.....
7.....	14.....

Yukarıda bir kitabın şekli görülmektedir. Normal okuma sürecinde okuma sırası 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13 ve 14 şeklinde iken öğrenciler anlamsal bütünlük aramadan 1,8,2,9,3,10,4,11,5,12,6,13,7 ve 14 şeklinde ya da 1,11,5,12... vb şekillerde okuma sırası yapabilir. Bu tekniğin temel amacı hayal gücünü geliştirmek ve okumayı eğlenceli hala getirmek olduğundan cümleler arasında anlamsal bütünlük üzerinde durulmamalıdır.

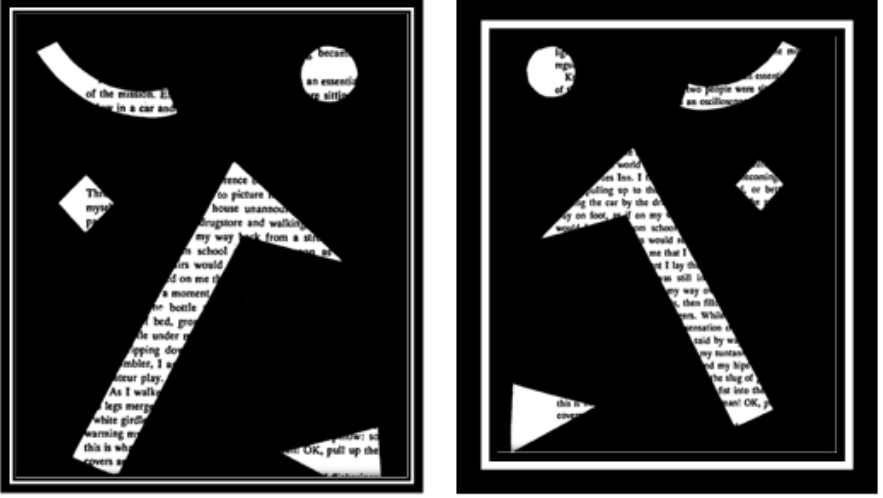
11. **Kitapların düellosu:** Bu teknik kısaca aynı anda iki kitabın okunması üzerine yapılandırılır. Teknik uygulanırken benzer ya da tamamen farklı konularda iki kitap belirlenir. Öncelikle ilk kitaptan bir bölüm ya da bir sayfa okunur daha sonra ise diğer kitaptan benzer şekilde bir sayfa ya da bölüm okunarak süreç bu şekilde devam eder. Özellikle dönem ödevlerinde öğrencilerin belirli bir konuyu araştırırken aynı anda birden fazla kitap kullandıkları ve okudukları bilinmektedir. Bu teknik ile öğrencilere birden fazla kitabın eşgüdüm içerisinde etkin kullanma becerisi kazandırılır. Bir filozof ya da bilim adamının düşüncelerini analiz eden bir kitap

okunurken, bilgilerin doğruluğunu teyit etmek amacıyla adı geçen filozof ya da bilim adamının kendi kitabı da aynı anda okunarak bilgilerin tutarlılığına bakılır ve eleştirel bakış açısı kazandırılabilir. Bu tekniğin daha radikal ve mekanik hali olan her kitaptan birer satır ya da birer bölüm okuma ise daha üst sınıflarda kullanılabilir.

12. **Gün tonlaması/ Gece tonlaması:** Birçok göz ilizyonunda olduğu gibi okuma sürecinde de yazınsal ürünler okuma sonrası insan zihninde yer etmektedir. Beyaz bir kağıt üstündeki kırmızı çembere uzun süre bakan birisi daha sonra boş bir beyaz kağıda baktığında kısa süreli de olsa kırmızı bir çember görmektedir. Bu örnekte olduğu gibi okuma sonrası insan zihninde okunan metinle ilgili bazı olgular solukta olsa yer etmektedir. Güçlü okumalarda (ilgi çeken metin, iyi okuyucu) kalıntılar daha fazla iken göz atma tarzı okumalarda bu izler daha az olmaktadır. Bu duruma örnek olarak kabuslar verilebilir. Görsel ya da yazınsal bir korku türü okunduğunda ya da izlendiğinde gece uyuyan çocuk okuduğu ya da izlediği ürünün etkisi ile kabuslar görmeye başlar. Bu durum metinler arası okuma ile de ilişkilidir. Metinlerarası okuma sürecinin temel açıklaması olan “hiçbir yazınsal ürün yeni değildir, daima kendinden önceki ürünlerden izler taşır” anlayış ile benzerdir. Bu tarz isler aslında okumanın insan üzerindeki etkisini göstermektedir. Yaratıcı okuma sürecinde öncelikle öğrencilere metin ya da kitap okutulur ve belirli bir süre geçmesi beklenir. Daha sonra öğrencilerle birlikte kitabın bıraktığı izler üzerinde konuşmalar yaptırılabilir.

13. **Şablon çizimi:** Bu teknikte öncelikle kitap sayfaları büyüklüğünde boş bir kağıt temin edilir. Bu sayfadan çeşitli şekiller

kesilerek çıkartılır. Daha sonra kitap üzerine konularak kesilen yerlerdeki yazınlar okunur. Hazırlanan kağıt sayfa üzerinde sola sağa çevrilerek farklı yazıların okunması sağlanabilir. Bu tekniğe örnek olarak Padgett (1997, s. 92-93) şu görselleri örnek olarak vermiştir.



Şekillerde görüldüğü gibi hazırlanan sayfa metin üzerine koyularak ve gezdirilerek görülen kısımlardaki yazılar okutulur. Tekniğin bir diğer uygulanış şeklinde ise görülen kısımlardaki yazılara bakarak metnin tümünü, konusunu ya da ana fikrini tahmin etme çalışmaları yapılabilir.

14. **Sessizlik:** Bu teknik yabancı bir metni ele alarak kendi anadilinde tekrardan yazma şeklinde uygulanır. Buna örnek olarak ünlü yönetmen WoodyAllen'in ilk filmi olan "What'sup, tigerlilly?" filmi gösterilebilir. Aslen Japonca olan ve bir mafya çetesini anlatan filmi ele alan WoodyAllen hiç Japonca bilmemesine ve tercüman kullanmamasına rağmen filmin görsellerini ele alarak İngilizce alt yazı oluşturmuş ve filmi bir komedi filmine dönüştürmüştür. Buna

benzer şekilde İspanyolca veya farklı bir dilde yazılmış metni görsellerine bakarak Türkçeye çevirme çalışmaları yapılabilir. Teknik konuşma baloncukları boş bırakılmış karikatürlerde veya çizgi romanlarda da kolayca uygulanabilir. Bu teknikte öğretmenler anlamsal yapıya değil yaratıcılık öğelerine önem vermelidir.

15. Yabancı dil: Bu teknikte Rusça, Çince veya Japonca gibi yazınsal alfabesi şekillerden oluşan dillerden metinler ele alınarak bunların anadile çevirisi yapılır. Öğrenciler orijinal metindeki anlamları bilmeden istediği bir konuda metni dönüştürebilir. Bu tekniğin üst sınıflarda kullanımında ise her bir şekil bir kelime ya da bir harf ya da kelime ile eşleştirilir ve tüm çevirilerde bu kurala uyulması sağlanır.

16. Boş sayfa okuma: Bu tekniğin kullanımı kolay olduğundan özellikle ilkökul düzeyinde uygulanabilir. Boş bir sayfa alan öğrenci sınıfın karşısına geçerek sayfada yazınsal bir metin varmış gibi hayal gücünü ve yaratıcılığını kullanarak metni okur. Bu süreçte gözlerin soldan sağa akışı da sağlanarak gerçekçi bir okuma izlenimi verilebilir. Tekniğin zorluk derecesini artırmada ise geri dönüşler sağlanarak hafıza becerisi de devreye sokulabilir.

Yaratıcı okuma yapılırken dikkat edilmesi gereken husulardan birisi de öğrencilerin alıcı okuma becerilerinin belirli bir seviyeye gelmesidir. Öğrencinin okuduğu metni anlamlandırması yaratıcı okuma için bir ön koşuldur. Yaratıcı okuma sürecinin ilk basamağı olan tanılayıcı aşama aslında alıcı okuma becerisini içermektedir. Bu aşamada öğrencilerden metinde yer alan bilgileri analiz veya sentez gibi zihinsel faaliyetleri işe koşmadan olduğu gibi aktarması ön

plandadır. Öğrencinin metinde yer alan anahtar kavramları bilmesi yaratıcı okuma için önem arz etmektedir. Kişisel yorum aşaması ile öğrenci kendi yaşamı ile metin arasında ilişki kurmaya başlar. Bu aşamada yakından uzağa öğretim ilkesi dikkate alınarak öncelikle aile ve okul daha sonra arkadaş ve yaşanan çevre şeklinde bir sıralama ile öğrencinin yaşadıkları ile metin ilişkisi kurulur. Eleştirel okuma aşaması üst düzey becerileri gerektirdiğinden özellikle okuma becerisi gelişmemiş öğrencilerin bu aşamaya geçmeleri çok zor olmaktadır. Eleştirel aşamada öğrencilerin okudukları metni olumlu veya olumsuz şeklinde eleştirerek bir yargılama yapmaktadır. Bu aşamada öğretmenlerin her türlü fikre açık olmaları ve öğrencilerin görüşlerini eleştirmemeleri gerekmektedir. Eleştirel aşama sonrası yaratıcı okuma aşamasına geçilir ve bu aşamada öğrencilerden ön yargılarından kurtulmaları ve sıradışı/farklı bakış açıları ile yeni ve faydalı bilgiler üretmeleri beklenir.

KAYNAKÇA

- Ada, A. F. (1987). Creative Reading A Relevant Methodology For Language Minority Children, Theory, Research, and Applications: Selected Papers from the Annual Meeting of the National Association for Bilingual Education (16th, Denver, Colorado, March 30-April 3, 1987).
- Adams, P. J. (1968). Creative Reading, International reading association, Boston.
- Barbe, Walter, B. (1974). Ingredients Of A Creative Reading Program. In Creative Reading for Gifted Learners: A Design for Excellence (25-33) (Labuda Michael ed.), International Reading Association, Newark, Del.
- Barnhardt, M. M. (1963). Developing Creativity in Reading, Reading Horizons, 4 (1). 7-10.
- Boothby, P. Y. (1980). Creative and Critical Reading for the Gifted, *The Reading Teacher*, 33 (6), 674-676.
- Crisuolo, N. P. (1975). Seven Creative Reading Programs for the Secondary Schools, *The English Journal*, 64 (2), 76-80.
- DeBoer, J. J. (1963). Creative Reading and the Gifted Student, *The Reading Teacher*, 16 (6), 435-441.
- Dunn, S. (1979). The Gifted Student in the Intermediate Grades: Developing Creativity Through Reading, *Reading Horizons*, 19 (4). 276-279.
- Granowsky, A. ve Botel, M. (1974). Creative Thinking, Reading and Writing in the Classroom, *Elementary English*, 51 (5). 653-654.

- Grotberg, E. H. (1974). Parent Roles In Fostering Reading, In Creative Reading for Gifted Learners: A Design for Excellence (34-45) (Labuda Michael ed.), International Reading Association, Newark, Del.
- Harris, A. J. And Sipay, E. R. (1990). *How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental & Remedial Methods*. Longman, New York, ninth edition.
- Isaacs, Ann F. (1974). "Creative Reading Can be a Balance and an Anchor in Guiding the Gifted." In Creative Reading for Gifted Learners, A Design for Excellence. (Michael Labuda, Ed.). Delaware: IRA.
- Lehr, F. (1983). Developing Critical and Creative Reading and Thinking Skills, *Language Arts*, 60 (8), 1031-1035.
- Martin, S. A (1968). Techniques for the Creative Reading or Telling of Stories to Children, *Elementary English*, 45 (5), 611-618.
- Moorman, K. ve Ram, A. (1994). A Functional Theory of Creative Reading. Technical Report Series. Atlanta, Georgia: College and Computing Georgia Institute of Technology.
- Nardelli, R. R. ve Nardelli, R. N. (1955). Creative Reading Includes Emotional Factors, *The Reading Teacher*, 9 (1), 5-10.
- Otten, N. ve Stenmach, M. (1988). Creative Reading / Creative Writing: What DO They Write about?, *The English Journal*, 77 (2), 80-81.
- Padgett, R. (1997). Creative Reading: What it is, How to do it, and Why.

- Parisi, P. (1979). Close Reading, Creative Writing, and Cognitive Development, *College English*, 41 (1), 57-67.
- Ramsey, E. (1930). Creative Reading, *The Elementary English Review*, 7 (5), 116-123.
- Ritchie, S. J., Luciano, M., Hansell, N. K., Wright, M. J. ve Bates, T. C. (2013). The relationship of readingability to creativity: Positive, not negative associations, *Learning and Individual Differences* 26, 171-176.
- Roodi, S. (2007). Fiction: Creative Post--reading Activities and Questions,
https://www.academia.edu/3613173/Creative_Postreading_Activities_for_Students._The_Novel adresinden 13.03.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Russell, D. H. (1961). *Children Learn to Read*. Boston: Ginnand company,
- Small, R.V. ve Arnone, M. P. (2011). Creative reading-The antidote to adicide, *Knowledge Quest Reversing Readicide*, 39 (4). 12-15.
- Smith, Richard J. (1974). "Using Reading to Stimulate Creative Thinking in the Intermediate Grades." "In Creative Reading for Gifted Learners, A Design for Excellence. (Michael Labuda, Ed.). Delaware: IRA.
- Sullivan, J. (1972). Liberating Children to Creative Reading, *The Reading Teacher*, 25 (7), 639-642).
- Turner, T. N. ve Alexander, J. E. (1975). Fostering Early Creative Reading, *Language Arts*, 52 (6), 786-789.

Williams, P. A. (1947). Creative Reading, The English Journal, Vol. 36, No. 9 (Nov., 1947), pp. 454-459.

BÖLÜM 2:

AFRIKAN-AMERIKAN İNGİLİZCESİ'NİN YAPISI

Dr. Öğr. Üyesi ZEKİ EDİS

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi zekiedis@hotmail.com

Dil nedir sorusunun cevabı, dil kavramının nasıl çok boyutlu değerlendirilmesi gereken varlık olduğunu anlatmaya yeter. Dil, toplumların hafızasını, ekonomisini, kültürünü, gelişmişlik düzeyini, teknolojisini, yaşam biçimini, inançlarını, değer yargılarını, toplumsal mücadelelerini, maruz kaldıkları sıkıntıları ve daha sayılabilecek birçok özelliklerini yansıtan iletişim aracı ve yaşayan canlı bir varlık olarak tanımlanabilir. Diller her şeye tanıklık ederler, toplumdan, etrafındaki komşu dillerden, teknolojik ve sosyal gelişmelerden bir şeyler alarak veya kendilerinden bir şeyler kaybederek zaman içinde yolculuklarını sürdürürler.

Konuşulduğu ülkede hala ne olduğu hususunda pek çok tartışmaların yapıldığı, birçok açıdan Amerikan İngilizcesinden farklı olan Afrikan-Amerikan İngilizcesini tanımlamadan önce bazı tespitlerde bulunarak problemin anlaşılmasına katkı oluşturabiliriz. Bu tespitlerden ilki, yeme alışkanlığı, fiziki özellikleri, eğitim seviyeleri, değer yargıları, kısaca kültürel özellikleri farklı olan bir siyahi toplum bu dili sahiplenmekte ve kullanmaktadır. İkinci tespit ise, bu dilin her ne olduğu iddia edilirse edilsin edebiyat alanında da kullanılan bir dil olması ve siyah Amerikalıların da bu dile sahip çıkmalarıdır. Tartışmaların sürdürüldüğü ortamlarda zaman zaman dil olmadığı iddia edilen bu iletişim aracı için tespit edilen iki husus bu varlığın dil olup olmaması hususunda oldukça fazla önem arz etmektedir.

Amerikan toplumuna entegre olmakta güçlük çeken veya çeşitli sebeplerle entegre olamayan, farklı etnisiteye mensup pek çok siyahi Amerikalının kullandığı Zenci İngilizcesini (African American Vernacular English - AAVE), eserlerine olduğu gibi yansıtan Lorraine Hansberry, eserindeki kişiler vasıtasıyla bu dilin hem günlük yaşam hem de edebiyat alanındaki kullanımlarına yer verir. Kendisi de siyahi bir yazar olan Lorraine Hansberry'nin *A Raisin in The Sun* adlı eseri dikkate alındığında söz konusu zenci İngilizcesi ile SAE Standart Amerikan İngilizcesi arasındaki farklılıkların ses, yapı ve kelime açısından gerçekleştiği bir çok örnekleri ile görülür.

Yeni Dünya diye isimlendirilen ve içerisinde pek çok ırk, mezhep, din, kültür barındıran Amerika, doğal olarak pek çok dile de sahiptir. Diller varlıklarını kendi coğrafyalarında çok az değişikliklerle sürdürebilmektedirler ancak coğrafya değiştiğinde dillerdeki değişim pek çok unsurun etkisiyle hızlanmakta ve farklı boyutlara ulaşmaktadır. Dünyanın her bölgesinden çeşitli amaçlarla Amerika'ya gelen farklı dil, din, kültür mensupları çeşitli etkileşime girmişlerdir. Bunun neticesinde dillerin, dinlerin kültürlerin birbirini etkilediği coğrafyada yeni oluşumlar gerçekleşmiştir.

Dil ile ilgili her türlü gelişmelerin yaşandığı Amerika da; dil, lehçe, aksan, ağız, şive gibi dil aşamalarına Pidgin, Creole, Ebonics, Vernacular gibi alt başlıklar altında birbirlerinden farklı olduklarını ifade edebileceğimiz oluşum aşamasının çeşitli seviyelerindeki diller de ilave olmuştur. Bunlar arasında bulunan Ebonics'in dil olup olmaması tartışmalı durumda olmakla birlikte bu kavramların her

birisi dil, lehçe, aksan, ağız, şive gibi dil çeşitlerinden farklı özelliklere sahip olarak tanımlanmaktadır.

Standart dil, dialekt(lehçe), ağız, şive, pidgin, creole, ebonics

Standart dil ve dialekt'in tanımlarını ve birbirleri ile mukayeselerini yaptığımızda, aralarındaki en önemli farklılık standart dilin kapladığı alanın ve konuşan kişi sayısının dialekte'e göre daha fazla olmasıdır. Diğer bir deyimle, Standart diller kapladıkları alan içerisinde Aksay'ın "bir dilin değişik ülkelerde ve bölgelerde,yine aynı dil birliğinden kimselerce konuşulan değişik biçimi" (2015, s. 141)olarak tanımladığı çok sayıda lehçeyi barındırabilirler. Dünya coğrafyasının pek çok yerinde konuşulan bir dil olan İngilizcenin de Edinburg, Newcastle, NewYork, Atlanta, Wellington, Jamaica, Australia, Scotland, Galler gibi dialekt olarak kabul edilen pek çok çeşidi vardır. Yine standart dil ile dialekt'in mukayesesi yapıldığında standart dillerin dialektlere göre saygınlığının daha fazla olduğu görülür. Bu saygınlığın sebepleri arasında dialektlerin yazım kodlarının olmaması standart dillerin ise buna sahip olmasıdır. Standart diller oldukça modern bir icattır ve tarihsel olarak genellikle bir bölgeyi veya ulusu diğerinden ayırmak arzusundan kaynaklanmaktadır.

Dil, lehçe, aksan, ağız, şive gibi kavramlar tanımlanırken çeşitli ölçütler kullanılmaktadır. Bu ölçütler, dili yapı bakımından incelemede ve dilin toplum içindeki işlevini tespit etmede önemlidir. Ancak her ölçütte kabul görmemektedir. Bu durumu LÖFFLER, Henrich(1980) *Dialekt Sorunları* eserinde şu şekilde açıklamaktadır:

Sosyo-dilbilimciler standart dillerin bazı özelliklerinin olması gerektiği hususunu tartışmalı görmektedirler. Mesela bir standart dilin yazı dilindeki gibi bir de söyleyiş standardı gerektirip gerektirmediği veya yalnızca standart dilin ‘doğru’ biçimler olarak algılanması meselesi tartışmalıdır. Ortak bir standart dile sahip ülkelerin mesela Almanya, İsviçre ve Avusturya’da olduğu gibi yazılı standartları ortak iken konuşma standardı ülkeden ülkeye değişebilmekte, hatta yazı dili de ülkelere has izler taşıyabilmektedirler (akt Demir, 2002/4). şeklinde açıklamada bulunur

Standart dil tanımına ilişkin yaklaşım ve tespitlerini bu şekilde sıralayan Löffler, dil ve ağız arasında mukayese yaparak ağızın sadece söyleyişle ilgili farklılık olmayıp çeşitli sebeplerle yapısal değişiklikleri de içerebileceğini ifade eder:

Bir bilimsel terim olarak ağızı çeşitli ölçütler kullanarak tanımlayabiliriz: Konuya dilbilim sel ölçütler açısından bakacak olursak, gerek ağızlar gerekse standart dil aynı dil sistemi kullanırlar. Sesler, kelime türetme ve söz diziminde kullandıkları araçlar, her ikisinde de prensip olarak aynıdır. Kelime hazineleri büyük oranda, en azından üst dil konumundaki standart dilin alt dildekileri de kapsayabileceği biçimde ortaktır. Ancak ağızlar ile standart dil arasında dilin her alanında belli ayrılıklar bulunabilir. (...) ayrılıklar söyleyişle sınırlı değildir. Ancak, standart dil ağıza göre aşağıda da göreceğimiz gibi çok daha geniş bir kullanım

alanına sahip olduğu, birçok kaynaktan sürekli beslendiği, geliştirildiği için çok daha zengin bir kelime hâzinesine, çok da karmaşık bir söz dizimine sahip olabilir. Başka dillerle ilgili çalışmalarda, ağızlarda bazı gramer kategorilerinin olmadığı, ağızların gramer kategorileri açısından daha fakir olduğu ileri sürülmüştür(akt Demir, 2002/4).

Öte yandan ERGİN. Muharrem (1998) ağız ve lehçe arasında yaptığı mukayesede ağız ve şivelerdeki farklılıkların söyleyişle ilgili olduğunu vurgular:

Ağız, ise bir dilin bir şive içinde mevcut olan ve söyleyiş farklarına dayanan küçük kollara, bir memleketin çeşitli bölge ve şehirlerinin kelimeleri söyleyiş bakımından birbirinden ayrı olan konuşmalarına verdiğimiz addır(...) lehçe ise ses ve şekilden başka kelime ayrılıkları, kelime sahasına inen ayrılıklar bulunur (1998, s. 10).

Dil, lehçe, aksan, ağız, şive tanımlamalarına, Amerika'da ortaya çıkan Pidgin, Creole ve halen hem bilim adamları hem de Siyah Amerikalılar ve Beyaz Amerikalılar arasında tartışmalı tanımları olan Ebonics, Vernacular gibi birbirlerinden farklı olduklarını ifade edebileceğimiz dil çeşitleri de dahil olur.

Pidginler temelde iletişim dilleridir. Yeni dünya olan Amerika'ya yapılan göçler esnasında ticari amaçlarla anlaşmak zorunda olan insanların kendi aralarında oluşturdukları diller olarak karşımıza çıkarlar. Nitekim bu dillerin en önemli özelliği söz konusu dilleri sahiplenen herhangi bir topluluğun olmamasıdır. Bu

kullanımlar, farklı diller konuşan insanlar arasında gelişirler ve ticaret yapmak veya çalışmak için birbirleriyle iletişim kurmak için bu yola ihtiyaç duyarlar bu son derece iptidai bir yoldur. Çeşitli dillere mensup uluslardan ticaret etmek amacıyla orta Amerika da bulunan çeşitli adalara ve Birleşik Devletlerdeki kolonilere gelen insan grupları pek çok İngilizce pidginini oluşmasına sebep olmuşlardır. Pidginler dillerde var olduğunu düşündüğümüz gereksinimlerden uzaktırlar, son derece iptidai dillerdir.

Creole iki Standart dilin teması esnasında ortaya çıkan pidginlerin takip eden kuşaklarca sahiplenilerek konuşulduğu dillerdir. Yeni bir kuşak bu dili ilk dil olarak öğrendiğinde creole diye ifade ettiğimiz dil seviyesi gerçekleşmiş olur.

Tanımlamalardan anlaşıldığı gibi yeni dünya Amerika'sının inşası döneminde ticaret merkezi durumuna gelen bölgelerde daha çok adalarda oluşan iletişim aracı olarak toplumsuz pidgin ilk aşamayı ve bir sonraki kuşaklara kaldığında da Creole sahibi olan ikinci aşamayı gösterir.

Tartışmalı olarak değindiğimiz dil formatı Zenci İngilizcesi,African American (Vernacular) English (AAVE) Afrikan-Amerikan İngilizcesi veya Ebonics diye isimlendirilmiş olarak karşımıza çıkar. 'Ebonics' Afrika kökenli Siyah Amerikanların pek çoğunun kullandığı azınlık dilidir. Vernacular sıfatı,değişikliklerin çeşitli sebeplere dayalı olarak hem yapıda, hem seste, hem de kelime bilgisinde ortaya çıktığı gözlenen argo ve bozuk kullanım diye ifade edilen bir dil aşaması olarak tanımlama gayretidir. Bozuk İngilizce Afrikan-Amerikan İngilizcesi, Zenci İngilizcesi ya da

ibonics, Abonozca, olarak karşımıza çıkar. Gerek ağızdan farklı boyutta çıkan seslerle gerekse kelime ve yapısal farklılıklarla ortaya çıkan bu diller standart dilden ayrılırlar. Kelime hazinesi ve yapısal olarak farklılığının tespit edilmesinde Siyah Amerikan Edebiyatında Toni Morrison, Langston Hughes, Zora Neale Hurston, Aaron Douglas, WEB Du Bois ve Duke Ellington gibi önemli yazarların eserleri faydalı olabilir. Özellikle de Lorraine Hansberry'nin *A Raisin in The Sun* eseri açıklamalar dışında yazarın gerçekçi anlatımı dolayısı ile bahse konu olan dilin pek çok örneklerini barındırmaktadır.

Kabulü ile ilgili tartışmalar ve içerdiği sert ifadeler bu dili gençliğine sevdiği Rap ve hiphop müziğinin sembolü haline getirmiştir. Bu durum, kölelik ve ırkçılık meselesinin devamı mahiyetinde tartışmalara da sebep olmaktadır. Konu ile ilgili olarak 5 Ocak 1997 tarihinde Milliyet Washington Muhabiri Yasemin Çongar'ın haberine göre,

(...)ülkeyi, sendikacılarından yazarlarına kadar tam anlamıyla ikiye bölen ve derin bir kültürel - etnik kimlik arayışının yansıması olarak açık bir yaraya dokunan 'siyah İngilizce' tartışması, California eyaletinde geçen ay alınan bir karar üzerine alevlendi. Oakland kenti Eğitim Kurulu 28 binlik siyah öğrenci nüfusunun, okul sistemi içinde giderek daha başarısız olduğu saptamasından yola çıkarak, bu öğrencilerin eğitilebilmesi için, öncelikle öğretmenlerinin 'siyah İngilizce'yi öğrenmeleri ve derslerde kullanmaları

gerektiği yönünde karar aldı. Ancak karar, ‘Abanozca’yı resmileştirerek, öğretilen ayrı bir dil haline getirilmek istendiği şeklinde yorumlandı. İlk tepki, federal hükümetten geldi. ‘Siyah İngilizce’nin İngilizce’den ayrı bir dil olarak tanınamayacağını bildirildi. Bu açıklama, ‘Abanozca’nın gerçekten de temel farklılıklar içerdiği ve Afrika dillerine dayanan bir kökeni olduğu görüşünü savunan bazı siyah etnologları ayağa kaldırıysa da, kamuoyunda genelde kabul gördü.

(<http://www.milliyet.com.tr/1997/01/05/siyaset/abd.html>).

Haberden de anlaşıldığı üzere konu bilimsel olmaktan çok siyasi bir hak talebi gibi görölmektedir.

Aslında dil ile ilgili bu tabloyu daha doğru anlayabilmek için bir eser üzerinde tespitler yapmaya çalışmak tanımlamayı daha gerçekçi bir şekilde yapmamızı sağlar. Amerikan edebiyatında önemli yeri olan pekçok yazar tarafından bu dil ile edebiyat eserlerinin süslenmesi ve televizyon programlarının yapılmasında da komedi unsuru olarak bile program dili olarak kullanılması bu dili farklı yere koymaktadır.

Hansberry tasvir yeteneği ile Shakespeare’e benzetilmektedir dolayısı ile kusursuz bir anlatımı vardır. Yazarın bu yeteneği oyunda bir karakter gibi varlığı hissedilen sahne açıklama ve direktiflerinde ki kelime seçiminden ve standart İngilizce yapısını kullanmasından kolayca anlaşılmaktadır. Oyunun kahramanlarına yüklediği üslubuna gelince, son derece gerçekçi bir yaklaşımla karakterleri sosyal statüleri ile irtibatlı olarak gerçek yaşamda kullandıkları dil ile konuşturmuştur.

Siyahi toplumun sosyal, ekonomik, kültürel alanlarda taşıdığı farklılık, konuştukları dillerinde de göze çapmaktadır. İngilizce içerisinde şekillenmiş, ağırlıklı olarak siyahların konuştuğu ve standart İngilizceden farklı olan bu dili, milliyet gazetesi haberinin devamında,

Eğitim düzeyi düşük siyahların konuştuğu, değişik aksanı, klasik İngilizcenin kurallarını bozan ‘kendinden menkul’ grameriyle diğer etnik grupların anlamakta güçlük çektiği ‘şivenin’ ayrı bir dil sayılıp sayılmayacağı tartışılıyor. Bu şivenin adı ‘Ebonics’, yani ‘Abanozca’ ya da ‘siyah İngilizce’ (<http://www.milliyet.com.tr/1997/01/05/siyaset/abd.html>).
olarak tanımlanmaktadır.

Hansberry eserinde standart Amerikan İngilizcesini oyunu anlatan üçüncü kişi olarak kendisi ve oyunun eğitimli karakteri olduğu kabul edilen doktor olmak düşü kuran Beneatha kullanmaktadır. Rol alan diğer kişiler ise siyah İngilizceyi kullanmışlardır. Oyun içerisinde en fazla dikkat çeken ‘to be ‘ fiilinin kullanımınıdır. Standart İngilizcede be fiilinin bilinen çekimleri olmasına rağmen bu çekimler ya yapılmamakta ya da farklı yapılmaktadır.

“Ain’t he out yet?” ‘ isn’t’ yerine ‘ain’t’ kullanılması ,

Better get out of here, before you be late.,ifadesinde olduğu gibi birinci hali olan ‘are’ yerine, yalın mastar hali olan ‘be’ şekliyle kullanılması veya

Golly grandma, you rich. İfadesindeki ‘you are rich’ yerine ‘you rich’ in kullanılmasında olduğu gibi hiç kullanmaması olarak

çıkmaktadır. İngilizcenin yapı bilgisinde anlatılan ‘elipsis’ kavramının yapılışı ile benzerlik arz etmektedir.

Ancak bu sadece ‘to be’ ile sınırlı değildir.

He sure tries, don’t he? 3. Tekilşahısla don’t şekliyle kullanımı son derece bozuk bir kullanılış şeklidir.

Siyah İngilizcesinde; ikili, hatta üçlü negatiflerde kullanılmaktadır

I don’t want nothing from you hem don’t hem de nothing içermektedir standart İngilizcede iki olumsuz olumlu anlam vermesi gerekirken bu cümle “senden hiçbir şey istemiyorum” anlamına gelmektedir. (Weschler, 2017)

Afrikalı-Amerikalılar ve başkaları tarafından da konuşulan bozuk ‘Siyah İngilizce’ dilbilgisi ve kelime açısından standart İngilizceden farklı olan bir şekildedir. Farklılıklar ne kadar anlatılsa da küçük bir çaba ile günlük hayatlarındaki konuştukları gibi bu dili konuşan Younger ailesi dinleyiciler tarafından anlaşılabilir. Genel olarak siyah ve eğitimsiz toplum tarafından kullanılan bu dil, bizlerin kullanmaktan kaçınmaya çalışacağımız birçok ifade ve kullanım içermektedir.

Çoğunlukla Afrikalı-Amerikalılar bunun yanında toplumun bazı kesimleri tarafından da konuşulan standart olmayan ağız, lehçe veya şive gibi tanımlamalarla karşımıza çıkan zaman zaman da bozuk İngilizce gibi sıfatlarla da anılan ‘Siyah İngilizce’ ses, yapı bilgisi ve kelime muhtevası açılarından birçok yönüyle standart İngilizceden farklıdır. Şiveler daha çok ses bazında ki farklılıkları, ağız ise kelimeler, az da olsa dizilişte olan farklılıkları içermektedir. Bu

farklılıklar daha büyük boyutlarda ulaştığında doğan yeni bir akraba dilden bahsedebilir. Konumuz olan siyah İngilizcenin Standart Amerikan İngilizcesinden yapısal olarak ta farklılıklarını incelediğimizde bu farklılıkların birkaç ana başlık altında toplanabileceğini görürüz.

En büyük yapısal farklılık zaman ifadelerinin değiştirilmiş olarak karşımıza çıkmasıyla görülür. Toni Morrison siyah İngilizcede varlığına müracaat ettiği beş şimdiki zamanı işaret eder. Bunlar

1. Present progressive (standart İngilizcedeki present continuous tense anlam itibarı ile benzemekte fakat be fiili kullanmadan diziliş oluşturmaktadır.) He Ø runnin (=SE "He is running" or "He's running")

2. Present habitual progressive: (standart İngilizcedeki present continuous tens'in sıklık zarfları ile kullanımına bezemektedir. Ancak to be fiili çekimsiz olarak kullanılmaktadır.) He be runnin (=SE "He is usually running")

3. Present intensive habitual progressive: (standart İngilizcedeki present continuous tense benzemekte fakat sıklık zarfları ile kullanılarak süregelen alışkanlıkları anlatır oysa standart İngilizcede böyle kullanım şikayet anlamına gelmekte , hoşnutsuzluğu belirtmektedir.) He be steady runnin (=SE "He is usually running in an intensive, sustained manner.")

4. Present perfect progressive: (standart İngilizcedeki present perfect continuous tense benzemekte fakat have / has yardımcı fiilleri kullanılmamaktadır.) He bin runnin (=SE "He has been running")

5. Present perfect progressive with remote inception: (standart İngilizcedeki present perfect continuous tense uzak geçmişliği ilave eden bir ifade şekli olarak karşımıza çıkar ve daha önceki zamanlarda olduğu gibi have / has yardımcı fiilleri kullanılmamaktadır.) He BIN runnin (=SE "He has been running for a long time, and still is")(Rickford, December 1997, p. 2).

Bütün bu örnekler zaman kavramında sadece yapısal değil anlamsal olarakta farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Sonuç olarak Farklılıkları gruplandırarak olursak;

- 1-Zaman ifadelerinde farklılıkların hem yapıda hem anlamda olması,
- 2-To be fiilinin çekimsiz kullanılması,
- 3-To be fiilinin kullanılmaması,
- 4-Perfect tenslerde have veya has in kullanılmaması,
- 5-Şahıs çekimine aykırı yardımcı fiil kullanılması,
- 6-İkili veya üçlü negatiflerin kullanılması,
- 7-Argo kelimelerin çokça kullanılması,
- 8-İfadelerin değiştirilerek kullanılması,
- 9-Seslerin tonlamasının çok farklı olması.

9 başlık altında toplayabiliriz. Kelime dağarcığı, kullanılan kelimelerdeki yasaklı kelimeler bu dilin argo bir dil olduğunu iddia eden kesimleri haklı çıkartacak kadar çok ve kabadır.Ses açısından da sosyal yaşamlarının etkilerini resmeden sinirli yüksek tondan ifadelerle doludur.

Dildeki bu farklılıklar bazen kelimelerin atılması, bazen değişikliğe uğraması bazen de kelimenin farklı şeklinin kullanımı ile gerçekleşmektedir. ‘Siyah İngilizce’ ’de; kullanılıp kullanılmaması veya yanlış kullanılması ile örneklendirdiğimiz yardımcı fiillerin dışında deyimlerde, kelimelerde ve günlük dillerinde çokça argo kelimeleri seçmeleri de farklılık olarak karşımıza çıkmaktadır. ‘I really like it’ yerine çok kaba bir ifade olan ‘ I’m digging them drums.’ Kullanılmıştır. Bu örnekler çoğaltılabilir. Bazı kelimelerin Afrika orijinli yerli kabilelerin dilinden gelen kelimelerden oluştuğunu görebiliriz.(Weschler, 2017)‘Ebonics’ diye adlandırılan bu dilin standard İngilizceden Sentaks, Semantik ve fonetik alanlarında farklılık içerdiğini görebilmekteyiz. Bu farklılıklar bu dili henüz siyasi nedenlerle resmi makamlar kabul etmese de farklı dil olarak karşımıza çıkartmaktadır.

KAYNAKÇA

- Aksay, D. (2015). *Her Yönüyle Dil Ana çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- akt Demir, N. (2002/4). Ağız Terimi Üzerine. *Türkbilig*, 105-116.
- Muharrem, E. (1998). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Rickford, J. R. (2015, August DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199795390.013.4). *John R. Rickford*. November 11 Friday 10, 2017 tarihinde John Rickford's Web site:
<http://www.johnrickford.com/Writings/OnlinePapers/tabid/1127/Default.aspx> adresinden alındı
- Rickford, J. R. (December 1997). Suite for Ebony and Phonics. *Discover Magazine*.
- Rickford, J. R. (May 1999). The Ebonics controversy in my backyard: a sociolinguist's experiences and reflections. *Journal of Sociolinguistics Volume 3, Issue 2*, 267-275.

BÖLÜM 3:

HEART OF DARKNESS'TA ÇEŞİTLİ METAFORLAR

Dr.Öğr. Üyesi Zeki EDİS
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi,
zekiedis@hotmail.com

HEART OF DARKNESS'TA ÇEŞİTLİ METAFORLAR

Metafor

Metafor sözcüğü köken olarak Yunancada 'bir yerden başka bir yere götürmek' anlamına gelen 'metafora' kelimesinden dilimize geçmiştir. Kelime meta 'Öte' anlamında ve taşımak anlamındaki 'pherein' kelimeleri birleşerek metafor kelimesini oluşturmuştur (EPJ Corbett, 1999).Kelimenin etimolojik incelemesine paralel olarak metaforu başka bir şeylerle bir şeylerin anlatılması tekniği olarak ifade edebiliriz. Bir başka deyişle bir kelimenin anlamının geçici olarak diğer bir kelime hakkında kullanılmasıdır.

Neden bir kelimenin başka bir kelime ile karşılandığı veya metaforun neden kullanıldığı sorulacak olursa pek çok sebep sayılabilir. Gerekçelerinden birisi, R.Wellek – A. Warren in metaforun nereden çıktığı, kaynağının ne olduğu ile ilgili; "Birtakım tabuların, yasaklamaların olduğu, bazı şeylerin isimlerinin söylenmesinin yasak olduğu toplumlarda geliştiği, oradan çıktığı, görüşlerden biridir. Yahudiler 'deki metafor zenginliğinin kaynağının bu olduğu düşünülmektedir." (Wellek & Austin, 1983, s. 265)görüşünü ifade etmektedirler yani endişe korku, olası tepkiler, nazik tavır oluşturmak dahası hiçbir sınır tanımadan yazabilmek adına veya zenginlik oluşturmak için yapıldığı ifade edilmektedir.

Sanatsal yaklaşımla konu irdelendiğinde, bu teknik ile somut bir kavram soyutlanarak, okumanın daha zevkli,daha kolay ve kalıcı olması elde edilmektedir.Metaforlar, eğitim alanında düşünen birey yetiştirmeye katkı sağlarken edebiyat alanında gerek kültürel yüklenimlerle gerek kelimelerin mecaz anlamları ile sınırsız, soyut bir zeminde düşünme, okuma ve yazma sağlamaktadırlar. Kurgularımızda bize soyut kavramları somut nesnelere anlatma imkânı metaforlar soyut göndermelerin eğitmeye çalışan okuyucuyu da düşünmeye sevk ederler.Bu durum ‘sembolik’ doğu düşüncesinde ve ‘kavramsal’ olan batı düşüncesinde sembollerin ve kavramların metaforlar aracılığıyla sıkça ifade edilmesine sebep olmuştur.

Joseph Conrad’ın eserinde sadece metafor kullanarak tamamlandığını söylemek doğru değildir. Dilde ‘dil sanatı’ olarak ifade edilen çeşitli unsurlar kullanılmıştır. Bu özellikler de edebi eserlerin içten incelenmesini gerekli kılmışlardır. Her inceleme, yazılan ve görünen eserden ayrı bir eserin var olduğunu ifade etmemize sebep olmuştur. Okuyucu daha hür bir şekilde düşünce alanında kendi kurgusunu oluşturma imkânını yakalarken yazar da daha hür olarak yazmaktadır. Metaforların oluşturduğu bir başka sonuç ta, okuyucuların her okumasının akabinde okuyucunun başka algılamalar oluşturmasıdır.

Metafor çeşitleri

Metaforlar çeşitlilik açısından dilden dile farklılık gösterirler. İngilizcede, Mutlak, karmaşık, genişletilmiş, örtülü gibi çeşitlemeler oluşturularak yorumlar yapılmaktadır. Aralarındaki fark daha çok

yapısal olarak gözlenir. Ortak özellikleri bilinenlerle başka şeyler anlatmaktır. Bu konu ile ilgili olarak Erhun Yücesoy'un yaptığı *Karanlığın Kalbi* çevirisinin arka kapak bilgisinde;

Mutlak Metafor; Mecazi anlam ile gerçek varlık arasındaki bağlantı az olan bir metafordur. Bu çoğunlukla okuyucuların kafasını karıştırmak için hazırlanmıştır. Karmaşık Metafor ise basit bir metafor üzerine katman koyarak başka bir varlıkla tanımlamak için kullanılan metafordur. Genişletilmiş Metafor: Bu, bir ana konunun ve karşılaştırma için kullanılan birkaç başka ikincil nesnenin bulunduğu bir metafordur. Örtülü Metafor: Adından da anlaşılacağı üzere, metnin temel içeriği, anlaşılabilir olarak ima edildiği için açıkça belirtilmemiştir. Karışık Metafor, birbiriyle mutlaka uyumlu olmayabilecek bir metafor topluluğudur. Kök Metafor bunlar bir dilde gizli metaforlardır. Açıkça metafor olarak ortaya çıkarmazlar. Bazen bu metaforlar, diğer metaforların yollarını açar (Conrad & çev.Yücesoy, *Karanlığın Kalbi*)

bu eserde metaforların ne kadar önemli olduğunu ve çeşitlerini sıralamaya çalışmıştır.

Joseph Conrad'ın *Karanlığın Yüreği (Heart of Darkness)* İngiliz Edebiyatında çok az eserin sahip olduğu öneme sahiptir. Klasikler arasında olup eleştirmenler tarafından üzerinde çok tartışılmış olan önemli bir eserdir. Yazarın 1890 yılı yolculuk notlarına dayanan roman 1899 yılında yayımlanmıştır. Roman pek çok şekilde okunabilir ama yapılan değerlendirmeler üç ana başlık altında toplanabilir.

Sıradan bir yaklaşımla bir günlük şeklinde yazılmış olduğu, kişinin kendi benliğini bulma adına hem gerçek hem de iç dünyasına yaptığı bir yolculuk olarak değerlendirilebilir.

Bu değerlendirmelerden bir başkası ise emperyalizmin eleştirisi olarak gözümüze çarpar, Avrupa sömürgeciliğinin eleştirisi, ahlaki çöküşü, ırkçılığı, mücadeleyi, ihtirası anlatıyor olduğu yönündedir.

Bir diğer yaklaşım ise Kurtz'un sözlüsüne kavuşamaması ile yaşadığı travmanın, Siyahların arasından seçilenlerin para, iş, yetki ile her şeyi yapabilmeleri, İyilik temsilcisi olan Marlow'un iç dünyasındaki değişim ile sonuçlanan seyahati temelde psikolojik bir roman olduğu yönünde yaklaşımları da getirmektedir. Mitolojik öğelerin bulunması, bu anlamda okuyuşa ve değerlendirmelere de uygunluğunu oluşturur.

Olay örgüsü

Roman, Thames Nehri üzerinde demirlemiş, Nellie isimli gezi gemisinin güvertesinde ismi, karakteri ve diğer özellikleri hakkında öykünün sonuna kadar hiçbir fikir sahibi olamadığımız birinci anlatıcı ile başlar. Güvertede bulunanları okuyucuya tanıtır. Güvertede; birinci anlatıcı ile birlikte, aynı zamanda Şirketler Müdürü olan kaptan, bir avukat, bir muhasebeci ve hikâyenin ikinci ve asıl anlatıcısı olan gemici ve gezgin Charlie Marlow bulunmaktadır. Marlow, günün kavuşması ve karanlığın çökmesinden sonra, kitabın hiçbir yerinde ismi geçmeyen bilinmeyen ülkedeki bilinmeyen nehirdeki bir macerasını, güvertedeki dinleyicilere anlatmaya başlar. Olaylar bir nehirde ve bir ülkede cereyan etmektedir ülke ve nehir hakkında açık

bir bilgi olmamasına rağmen yapılan coğrafi resmetmelerden ve romanın ilerleyen bölümlerindeki bazı ipuçlarından Kongo veya yakınlarında bir yerlerde ve Thames nehri üzerinde olduğunu anlarız. Öykü bu anlatım üzerinden kurgulanmıştır. Öyküde, anlatıcının zamanı ve Marlow 'un hikâyesinin zamanı olmak üzere iki ayrı zaman bulunmaktadır. Öykü, kendi içinde başka bir öykü olarak kurgulanmış, değişmeceli biçem üzerine oturtulmuş alegorik bir eserdir.

Marlow, Londra'da işsiz güçsüz dolanmaktadır. Çalışabileceği bir gemi bulma çabasına girer. Görmek istediği olağanüstü bir kıtayı seçer. Seçtiği yer her yönüyle farklı olan Afrika Kıtası'dır (hikâyeden bu sonuca ulaşılır).Marlow tek başına beceremediği bu iş bulma meselesini uzun uğraşından ve nüfuz kullanmasını sağladıktan sonra teyzesinin yardımı ile başarır.Teyzesi, Kongo nehri üzerinde ticareti yürüten Belçikalı bir şirketin Danimarkalı kaptanının öldürülmesi üzerine Marlow'u ölen kaptanın yerine istibotunda görevlendirilmesini sağlar. Kitap, bütünüyle metaforlarla örülü olduğundan, okuyucudan beklenen; zaman, mekân ve karakterler hakkında metaforlardan anlam çıkartarak sonuca gitmeleridir.

Marlow, iş sözleşmesini imzalar ve limanda duran Fransız gemisiyle, görev yerine doğru yolculuğa başlamıştır. Yolda, bir başka Fransız savaş gemisi görürler; gemi insansız bir kıyıyı boşuna bombalamaktadır. Her gün ölümlerin yaşandığı savaş gemisinde evlerinden gönderilmiş mektuplar okunarak yola devam ederler. Görev yerine ulaşması için daha epeyce yolu olan Marlow yolculuğu sürdürmek zorundadır bir başka İsveç botu ile şirketin şubesinin

bulunduğu yere zorda olsa ulaşır. Burada sömürgeleştirilmiş toprakların, köleleştirilmiş insanların görür. Birbirlerine zincirlerle bağlı olan kara derili insanlar kendi ülkelerinde, kafalarının üzerinde taşıdıkları sepetlerle demir yolu inşasında köle olarak çalışmaktadırlar. Başlarındaki insan da silahlı, kara derili bir adamdır eziyet, korku bu kişi aracılığı ile yapılmaktadır. Aynı kişi beyaz olan Marlow'u görünce aşırı saygı göstermektedir. Zaman zaman, patlatılan bomba sesleri duyulmaktadır, sahiller bombalanarak köle olarak çalıştırılan siyah derili yöre halkının olası karşı çıkmaları önlenmeye çalışılmaktadır. Marlow'un iş anlaşması yaptığı batılı şirketin nehir boyunca şubeleri vardır. Marlow geldiği merkezde, kolalı yakalı, beyaz manşetli gömlekli, son derece bakımlı çevre ile benzerlik taşımayan oldukça dikkat çeken şirketin muhasebecisi Kurtz ile tanışır. Şirket ırmak üzerinde gemilerle, karanlıklara doğru bakır tel, pamuk taşıyarak; karşılığında değerli fildişlerini getirmektedirler. Bu işten çok para kazanan Kurtz, geleceği parlak birisi olarak görünmektedir. Marlow bir süre sonra, bir grupla başka Şube'ye doğru yola çıkar. Yol boyunca yerli halkı katleden vahşi beyazlarla karşılaşır. Şahitlik ettiği şey kara derililerin, sömürgeci beyazlar tarafından katledilmeleridir bu da fildişi uğruna yapılmaktadır. Marlow gittiği şubeden merkez şubeye dönmeden önce Kurtz hastalanır, ciddi bir hastalıktır, ölebileceği düşünüldüğünden Kurtz'u kurtarmak için herkes seferber olurlar. Marlow henüz gelmediği halde Kurtz'u başka bir istimbot ile tedavi için göndermeye karar verirler. Marlow'un istimbotu bir kaza geçirir ve batar. Kurtz'u kurtarma

görevini alan Marlow gemisini kurtarmak ve tamir etmek zorundadır. Sonunda batık gemisini çıkarmayı başarır ve tamir eder.

Gemisini onaran Marlow ateşçi, dümenci, yamyamlar ve hacılardan oluşan mürettebatıyla Kurtz'u bulup kurtarmak için yola çıkar bu tehlikelerle dolu hareketli bir yolculuktur. Irmak kenarındaki yerlilerle savaşarak çeşitli tehlikelerle karşılaşır birçok mal ve can kayıplarına rağmen Kurtz'a ulaşmak ve onu kurtarmak için yolculuğu sürdürürler. Sonunda Kurtz'u bulur. Kurtz 'u buldukları şubede tuhaf kıyafetli, palyaço görünümüne birisi tarafından karşılanır. Kurtz'un yattığı kulübe kesik insan başlarının takılı olduğu kazıklarla çevrilidir. Bütün bu insan kafatasları fildişi uğruna kesilmiştir. Kurtz bu uğurda her şeyi yapacak karakterdedir. Marlow dönüş yoluna çıkmadan o geceyi orada geçirmek kararındadır. Gece dinlenme esnasında Marlow, Kurtz'un hasta ve bitkin olduğu halde kaçtığı fark eder, etrafi aramaya çıkarlar. Marlow, Kurtz'u bulur, Marlow'daki kendini bulma veya değişim çoktan başlamıştır, onu yatağına yatmaya ikna eder artık Marlow Kurtz'a karşı yapması gereken her şeyi insanlık adına yapmaktadır. Kurtz yakalandığı rahatsızlıktan kurtulamaz ve sonunda ölür. Bu yaşam biçimine daha fazla dayanamayan Marlow ülkesine döner. Bu dönüşünde artık değişim tamamlanmış Marlow kendini bulmuştur.

Marlow, ülkesin de Kurtz'un modern dünyadaki sözlüsüne Kurtz'un yazdığı mektupları verir. Marlow bu buluşmada Kurtz'un sözlüsünden Kurtz'un Afrika'ya gitmeden önce çok yoksul birisi olduğunu bu sebepten ailesinin onunla evliliğine taraftar olmadıkları öğrenir. Bu hususu Kurtz'un yaşadığını bir sarsıntı olarak kabul

edersek, romanın değerlendirilmesinde psikanaliz inceleme yapılması gerekliliğini daha geçerli hale getirir. Eğer bir cümle ile özetlemek gerekirse, Marlow ‘un bambaşka kùltürde yaşadıkları ve kendinin yaşadığı değişim, Kurtz karakteri ile de ırkçılık, emperyalizm, hırs,ö ve mücadelenin anlatıldığı bir roman olduğu söylenebilir.

Josep Conrad, eserine bu kadar farklı yaklaşımları yapabilmemizi anlatımında kullandığı yazım sanatı ile oluşturmuştur. Bu sebepten eserin incelemesini iten yapmak uygun olacaktır. Eseri iten incelemeye tabi tuttuğumuzda incelenecek sanatsal öğelerden birisi olan metaforlardır. Metaforlar aracılığı ile anlatılmak istenilenlere çok boyutluluk kazandırmak söz mümkündür. Çok boyutluluğun tek sebebi metaforlar değildir. Eserin içinde mitoloji, psikoloji, ekonomi alanları ile ilgili simgeler, imgeler de kullanılmıştır.

Belli başlı metaforlar olarak; karanlık, sis, aydınlık, nehir, gemi, yılan, fildişi, palyaço, palyaço kıyafeti sayılabilir.

Karanlık metaforunda, ‘ışık olmama durumu’ ontolojik yönünü, üzüntü, sıkıntı, perişanlık, kötülük, Afrika kıtası, siyah derililer ve medeniyetten uzak olmayı anlatması epistemik uygunluklarını anlatır. Romanın isminde de kullanılan bu metaforik ifade ile medeniyetten uzaklık, acımasızlık, vahşilik ile uyumludur.

Sis, metaforunun ontolojik yönü ‘Atmosferin alt tabakalarındaki küçük su ya da buhar tanelerinden oluşan bulutların çok alçalarak yeryüzüne kadar inmesiyle oluşan duman, belirsizlik, ışığın azalması’ dır. Değişimin hissedilmesi, netliğin ortadan kalkması, bir olayın gizli ve karanlık olduğunu belirtmek,kasvetin çökmesi, ne olacağını

bilmemek veya olacıklardan habersizlik ise epistemik uygunluklarını oluşturmaktadır.

Aydınlık, metaforunun; ‘Bir yeri aydınlatan güç, ışık ve belirginlik’ ontolojik yönünü, Kötülükten uzak, temiz, saf, karanlığı anlatmanın yolu olarak kullanılması, medeniyeti temsil etmesi, zaman zaman gerçekleri anlatmak adına yol gösterici olması ve beyaz derilileri ve iyiliği temsil etmesi epistemik uygunlukları olmaktadır.

Nehir metaforunun; Genellikle bir denize dökülen, genişliği, uzunluğu ve taşıdığı suyu olan, ulaşım imkânı sağlayan güzergâh ontolojik yönünü, Kara olarak anlatıma sunulan ülkenin derinliklerine kalbine ulaşmayı sağlaması, yazarın değişimi yakaladığı rotayı temsil etmesi epistemik uygunlukları olmaktadır.

Gemi, metaforunun; ulaşım aracı olması ontolojik yönünü, Marlow’un değişimine ev sahipliği yapan yuvası, medeni dünyanın sömürü aracı olması epistemik uygunlukları olmaktadır.

Fildişi, metaforunun fillerin dışı olası ontolojik yönünü, beyaz olması, kıymetli olması, savaşların bunun adına yapılması, batının vahşiliğini doğaya ve insanlara karşı hissiyatsızlığını anlatması epistemik uygunlukları olmaktadır.

Palyaço metaforunun; ‘gülünç bir kişi’ olması ontolojik yönünü, bunu giyen siyah derili kişinin içinde bulunduğu gülünç durumu anlatması, siyah derililerin yaşadıklarının tutarsızlığını göstermesi epistemik uygunlukları olmaktadır.

Palyaço kıyafeti metaforunun kıyafet örtünme veya istediğimiz gibi görünmeyi oluşturan giysi ontolojik yönünü, giysisinin üzerinde Belçika bayrağının renkleri ile içinde buldukları durumu

kabullendikleri hatta savundukları, bir yerde de medenileşmek arzusu epistemik uygunlukları olmaktadır.

Kafatasları metaforunun insan kafasının kemik olarak kalıntısı ontolojik yönünü, medeni her toplum da ölüye saygının varlığı düşünülürse olmaması gereken yerde sergilenmesi barbarlığı, acımasızlığı, ölümü kanıksamayı, görenlere korku mesajı vermeyi ve toplumu yönlendirmeyi anlatma epistemik uygunlukları olmaktadır.

Bir başka kesimden yani beyaz dünyadan değil de siyah derililerin dünyasındaki okur yazarlar ve eleştirmenlerinin gözünden irdeleme yaptığımızda, eseri Kongo’da sömürgeci çıkarına yapılan doğa, insan ve kültür ‘katliamı’nı açıkça yansıtan eser olarak yorumlamaktadırlar. Nijeryalı romancı, şair, eleştirmen ve akademisyen Chinua Achebe Conrad’ı “Bir Afrika İmajı: Conrad’ın Karanlığın Yüreği’nde Irkçılık” adlı makalesinde; romanının sömürgecilik ve emperyalizm ile ilgili söylemlere yer verdiği ve bu romanı ile siyahilere karşı ırkçı bir tavır sergilediğini ifade eder. (Conrad & Çev.Fişek, 2015)Pek çok k eleştirmenin Conrad’ın beyazların ırkçılığını aktardığını söyledikleri halde Conrad’ın ırkçılıkla suçlanması oldukça farklı yorumların yapılmasının göstergesidir. Aynı makalenin devamında Achebe, hiciv yapılarak Afrika’ya yapılan yakıştırmaları tersyüz ederek farklı bir bakış açısı ile anlatılanları Afrika için olumsuzluk olarak ifade etmektedir. Chinua Achebe Conrad’ın *Heart of Darkness* ‘da;

Marlow, bir yandan emperyalizmin Güney’e verdiği zararları (Kongo’nun yağmalanması, bir avuç fildişi uğruna binlerce cinayet işlenmesi) – o aslında bunları zarar olarak algılamaz-

gözler önüne sererken, diğer yandan Güneyli'nin aşığılanmasına ve kıyımına göz yumarak emperyalizme katkıda bulunur (akt Fişek, 2015).

diyerek Siyah-Beyaz,beyaz-derili siyah-derili kavramları Conrad'ın bu eserinde Kuzeyli-Güneyli olarak isimlendirilerek bu mücadele yazın alanında da sürdürmüştür. Bu hususta Chinua Achebe nin görüşüne paralel Conrad'ı ırkçı ve sömürgeci olarak tanımlayıcı görüş bildiren ünlü oryantalist felsefeci Edward Said ;

görüşünü *Culture and Imperialism (Kültür ve Emperyalizm)* adlı incelemesinde desteklemektedir: Conrad'ı kendisiyle aynı dönemde yazan sömürgecilik dönemi yazarlarından ayıran şey, kendisini bir Polonya göçmeninden emperyal sistemin bir memuruna dönüştüren sömürgecilikle ilgili nedenlere de dayalı olarak, ne yaptığını son derece iyi bilmesidir (akt Fişek, 2015).

diyerek, kitabın yorumunun çeşitliğini oluşturmaya katkıda bulunmuştur.

SONUÇ

Metaforların süslediği, olağan üstü ilgi çekici olan bu eser, adı ister Siyah-Beyaz, ister beyaz-derili, siyah-derili isterse Kuzeyli-Güneyli diye isimlendirilsin ırk çatışması ile algılandığı sürece konuya taraf olanlar gözünde farklı değerlendirmelere tabi tutulacaktır. Metaforlar anlatım zenginliği oluşturan edebiyat sanat unsurlarıdır. Bu zenginlik farklı taraflardan bakınca daha büyük boyutlara ulaşmaktadır. Bu konu tartışmalı bir konu olmakla birlikte, Joseph

Conrad eserinde ki kahramanına idealist bir yaklaşıml sergilemiştir. İnsan onurunun mücadelesini gezi metaforunun sonunda değişime uğrayarak bir başka deyişle benlik arayışını, bu ülkeden kaçarak ve orada olanlara kayıtsız kalmadan olanları gözler önüne sererek benlik oluşturmayı becermiş bir yazar olarak karşımıza çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akt Fişek, İ. (2015). *Karanlığın Kalbi ve Kongo Günlüğü*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Conrad, J., & Çev.Fişek, i. (2015). *Karanlığın Yüreği ve Kongo Günlüğü*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Conrad, J., & çev.Yücesoy, E. (2017-10-13). *Karanlığın Kalbi*. İstanbul: Can Yayınları.
- EPJ Corbett, R. C. (1999). *Style and statement*. Oxford: Oxford University Press.
- Wellek, R., & Austin, W. (1983). *Edebiyat Biliminin Temelleri* (çev. Prof Dr. Ahmet Edip Uysal). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı .

BÖLÜM 4:

TÜRKÇEDE *EYLEM+{-A}* *EYLEM+{-A}* ŞEKLİNDE KURULAN İKİLEMELERİN İSTEM YAPILARI¹

Dr. Işıl AYDIN ÖZKAN
Sinop Üniversitesi, isilaydin86@gmail.com

1. İSTEM

İstem, bir dil biriminin isteği veya gereksiniminin daha büyük bir birimdeki diğer unsurlarla bu isteğe uygun olarak tamamlanmasını ifade eder (Fischer 1997: 40). Dilbilim alanına Bağımsal Dilbilgisinin ve İstem Dilbilgisinin kurucusu olan Fransız Lucien Tesnière tarafından, kimyada zıt elektrik yükündeki atomların diğer atomlarla birleşmesini ifade eden “valence” teriminden esinlenerek aktarılan istem, genel olarak, bir sözcüğün diğer birimlerle mantıksal, anlamsal ve sözdizimsel açıdan bir araya gelebilme potansiyelinin tümü anlamına gelir.

İstemi basit bir örnek üzerinde açıklamak için *kes-* “bıçak, makas vb. bir araçla bir şeyi ikiye ayırmak, parçalamak, doğramak” eylemini ele alalım:

- (1) a. **kesmek*
- b. *Ahmet kesti.*
- c. *Ekmeği kesti.*
- d. *Bıçakla kesti.*

¹ Bu çalışma 29-31 Mart 2018 tarihleri arasında Ankara’da düzenlenen VI. Uluslararası Çin’den Adriyatik’e Sosyal Bilimler Kongresi’nde sunulan aynı başlıklı bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş halidir.

e. *Demin ekmeği kesti.*

f. *Ahmet demin ekmeği bıçakla kesti.*

kes- bir tümcenin yüklemi, kurama uygun bir deyişle yöneticisi konumunda yer aldığında, tümcede kendisinden başka üç unsur bulunmasını ister: EDEN rolünde bir özne, ETKİLENEN rolünde bir dolaysız nesne ve ARAÇ rolünde bir eğik nesne. Bu bilgi tümcesel yapı açısından değerlendirildiğinde, örnek tümcelerden (1f) hariç hepsi, bağlam göz önünde bulundurulmadığında, konuşur ya da dinleyici için eksiktir. Çünkü diğer tümcelerde, eylemin yönetim çerçevesinde aynı anda gerektirdiğı yapılardan biri eksiktir. Başka bir deyişle söz konusu eylemin çevresinde açtığı yapısal boşluklar, tümcesel yapıda yeterli derecede doldurulmamıştır. Konunun bağlamına hakim olmayan bir dinleyici ya da bir konuşur için (1a), (1b), (1c), (1d) ve (1e) farklı düzeylerde dilbilgisel olabilir; ancak anlam açısından düşünüldüğünde bu tümceler tamamlanmamıştır veya anlamsızdır.

İstem kuramı tümcede eylemi merkez alır. Bir tümcenin dilbilgisel olabilmesi için o tümcede kaç yapının veya hangi birimlerin bulunması gerektiğini tümcenin merkezi, yani eylem belirler.

Eylemin gerçekleşmek için ihtiyaç duyduğu unsurlar kuram terminolojisinde *tamamlayıcı* (complement) olarak adlandırılırlar. Bir eylemin gereksinim duyduğu tamamlayıcıların sayısı eylemin istem sayısını da ifade eder. Tamamlayıcılar aynı zamanda tümcesel yapıda birer katılıdır; yani eylemin isteminin gerektirdiğı yapılar *katılan* (actant) olarak adlandırılır. Tümcenin yapısı büyük ölçüde eylemin

istemine göre belirlenir. Bu sebeple eylem, katılanların yöneteni konumundadır. Katılanlar, tümcede çoğunlukla ad öbeği olarak gerçekleşirler. Katılanlar yapısal ve işlevsel özelliklerine göre, anlam bilgisel ve sözlüksel özelliklerine göre ya da zorunlu ve seçimlik olmalarına göre çeşitli açılardan sınıflandırılabilirler.

Tümcede katılan niteliği taşımayan unsurlar da bulunabilir. Yönetici eylemle istem ilişkisi içerisinde olmayan bu unsurlara istem kuramında *eklenti* (adjunct) adı verilmektedir:

- (2) a. *Kadir bir saat koştu.*
- b. *Asya akşama kadar çiçek topladı.*
- c. *Beste çantasını pencereden aşağıya yavaşça attı.*

Yukarıdaki örneklerde *bir saat*, *akşama kadar*, *yavaşça* gibi yapılar eklentilerdir. Eylemin anlamını tamamlaması ve gerçekleşmesi için bu yapılara ihtiyacı yoktur. Eklentiler yalnızca eylemin anlamını kimi bakımlardan genişletmeye yardım ederler. Eklenti işlevindeki yapılar eylemle istem ilişkisinden daha çok bir bağımsallık ilişkisi kurarlar. Bu tür yapılar tümcede genellikle belirteç tümleci olarak gerçekleşirler.

İstem, önceleri yalnızca eylemlerin anlamını tamamlamak için gereksinim duyduğu biçimbilgisel katılanların sayısını ifade eden bir kavram olarak incelenirken, son yıllarda istemin bu yönünün yanı sıra anlamsal ve niteliksel yapısının da incelenmeye muhtaç olduğu anlaşılmış ve istemi düzeyler halinde ele alma düşüncesi ortaya çıkmıştır. Son yıllarda konuyla ilgili yapılan çalışmalarda istem, *mantıksal istem*, *anlamsal istem* ve *sözdizimsel istem* olarak üç

düzeğe ayrılmıştır (Helbig & Schenkel 1991: 65). İstemi düzeyler halinde incelemek tümcedeki yönetici unsurla yönetilen unsurların birbiriyle ilişkilerini hem derin yapıda hem de yüzey yapıda çözümlenebilmeyi sağlamaktadır (Türkçede istemle ilgili kapsamlı bir çalışma için bkz. Aydın Özkan 2017).Derin yapıda gerçekleşen mantıksal istem düzeyi, eylemin gerçekleşme sürecini tamamlayabilmek için tam olarak neye ihtiyaç duyduğunu seçtiği ve belirlediği düzeydir.Anlamsal istem düzeyinde, öbeğin ya da tümcenin derin yapısı anlamsal yorumunun tamamlanması için anlamsal bileşene (semantic component) aktarılır (Chomsky 1965: 135).Sözdizimsel istem, eylemin derin yapıda mantıksal düzeyde, yönetim çerçevesinde yarattığı boşlukların anlamsal düzeyde seçtiği ve sınırladığı anlamsal özellikler ve rollerin yüzey yapıda dilbilgisel ilişkiler ve bağlantılar göz önünde bulundurularak tamamlanması ve gerçekleşmesidir. Bu düzey, eylemin alacağı biçim sözdizimsel olarak kodlanmış öğelerin sayısını da ifade eder (Van Valin & LaPolla 1997: 147).

2. İkilemeler

Basit olarak aynı sözcüğün iki kez yinelenmesi olarak tarif edilen ikileme kavramı İngilizcede *reduplication*, *hendiadyoin*, Almancada *Verdoppelung*, *Zwillingsformen*, Fransızcada *redoublement* terimleriyle ifade edilir. İkilemeler genellikle aynı sözcüğün, anlamları birbirine yakın sözcüklerin, karşıt anlamlı sözcüklerin ya da sesleri birbirine yakın sözcüklerin anlamı pekiştirmek amacıyla yan yana kullanılmasıyla oluşurlar. Diğer bir deyişle eş, yakın veya ters

anamlı sözcüklerinin tekrar edilmesiyle meydana gelen sözcük gruplarıdır. Genel olarak ad ya da eylem soylu sözcüklerle kurulabilirler: *ev bark, az çok, ıvır zıvır, koşa koşa, güle ağlaya* vb. Ancak ikilemeleri oluşturan sözcüklerin türü göz önünde bulundurulduğunda ikilemelerin çoğunun eylem kök ve gövdelerinden oluştuğu gözlenmektedir (Hatiboğlu 1981: 44).

Hemen hemen her dilbilgisi kitabında, ikilemelere bir başlık altında sınırlı bir kapsamda yer verilir. Ancak ikilemelerle ilgili önemli birkaç çalışmayı da burada anmak yerinde olacaktır. Türkçede ikilemelerle ilgili ilk çalışma 1899'da Karl Foy tarafından yapılmıştır. Foy, çalışmasında ikilemeleri sesbilgisi, anlam ve sözdizimi açısından ele almış ve bu yapıların yan yana gelişindeki dilbilgisel kuralları ortaya koymaya çalışmıştır. Osman Nedim Tuna, 1948'de yayımlanan *Türkçede Tekrarlar* adlı makalesinde ikilemeleri, oluştukları sözcük türleri bağlamında sınıflandırmış ve ayrıntılı olarak incelemiştir. Marchand (1952), bu yapıları önses, içses ve sonses uyumları açısından ele alarak bu yapılar üzerine ayrıntılı bir sesbilgisi çalışması meydana getirmiştir. İkilemeler konusunda Türkiye'de yapılmış en kapsamlı çalışma Vecihe Hatiboğlu'na aittir. Hatiboğlu, *Türk Dilinde İkileme* adlı kitabında ikilemeleri sesbilgisi, sözcük türü, yapı, görev ve anlam açısından sınıflandırmıştır. Eserin sonunda bir ikileme sözlüğüne de yer verilmiştir (Hatiboğlu 1981: 35, 83). Son yıllarda bu alanda yapılan en kapsamlı çalışma ise Alman Hans Georg Müller'e aittir. Müller (2004), kitabında, diğer çalışmalardan farklı olarak, ikilemeleri morfofonolojik açıdan da değerlendirmiştir. Ancak ikilemeler konusunda yapılan çalışmalarda, özellikle Türkçede

ikilemelerin sözdizimi içerisindeki yeri henüz yeterince ele alınabilmiş değildir.

İkilemeler sesbilgisi, yapı, anlam, dizim vb. açılardan çeşitli biçimlerde sınıflandırılabilirler (Ayrıntılı bilgi için bkz. Hatipoğlu 1981). Sözcük türü açısından değerlendirildiğinde ad ya da eylem olabilirler. Bu açıdan ikilemenin her iki sözcüğünün de aynı türden olduğu göze çarpmaktadır. Diğer bir deyişle ikilemeleri oluşturan sözcükler incelendiğinde sözcük türü açısından temel olarak *ad+ad* ya da *eylem+eylem* şeklinde kuruldukları görülür. İkilemeleri oluşturan sözcükler genellikle aynı biçimbirimi ya da aynı işlevdeki biçimbirimleri alırlar.

3. Türkçede *Eylem+{-A}* *Eylem+{-A}* Şeklinde Kurulan İkilemelerin İstem Yapıları

Türkçede ulaç biçimbirimi {-A} almış aynı eylemin yinelenmesiyle ya da söz konusu biçimbirimi alan anlam açısından eş, yakın ya da zıt olan iki eylemin bir araya gelmesiyle oluşan çeşitli ikilemeler vardır: *sora sora*, *gide gele*, *döne dolaşa*, *güle oynaya*, *ayıla bayıla* vb. Türkçede bu yapılar tek başlarına değerlendirildiğinde eylemsi olarak adlandırılırlar.

Müller, yukarıda bahsi geçen çalışmasında ikilemeleri anlamsal işlevlerine göre on iki alt sınıfa ayırmıştır ve bizim konu olarak aldığımız yapılar bu sınıflandırmada dokuzuncu sıradadır. Araştırmacı, bu başlık altında *ağlaya ağlaya* ve *güle güle* örneklerini vererek bu tip yapılarda eylemsinin bildirdiği işin tekrar ettiğini, bu yapılarla kurulan ikilemelerin de tekrarlayan bir süreci, devam eden bir süreci ya da yinelenen bir süreci anlattığını belirtmiştir. Bu

anlamda ilgili biçimbirimim oldukça üretici olduğunu ifade etmiştir (Müller 2004: 18).

Eylem kök ya da gövdelerinden bahsi geçen ulaç biçimbirimi ile kurulan ikilemelere Eski Uygurca döneminden beri rastlanmaktadır. Aşağıda, *Altun Yaruk*'tan alınan örnekte *çom- bat-* “dalmak, batmak” ikilemesi görülmektedir:

(3) “...*bo uzun sansar içinte çoma bata tegziniürler...*” (*Altun Yaruk* 387, 12)

Bu tür ikilemeleri diğer tarihi metinlerde de tespit etmek mümkündür. Aşağıda *KB* ve *DLT*'den alınan örneklerde *adır-* “ayırarak” ve *seç-* “seçmek” eylemlerine bu biçimbirimim eklenmesiyle oluşan *adıra seçe* “ayırarak seçmek” ikilemesi ve bu biçimbirimi almış *tam-* “damlamak” eyleminin yinelenmesiyle oluşan *tama tama* “damlaya damlaya” ikilemesi yer almaktadır:

(4) “*asığlığ kayu ol asığsız kayu*
Sen adra seçe tut ay bige büğü” (*KB* 5529)

(5) “*tama tama köl bolur*” (*DLT* III, 360-10)

Görüldüğü gibi bu ulaç biçimbirimini alan eylemlerden türemiş eylemsilerin oluşturduğu ikilemelere hem tarihi metinlerde hem de günümüz Türkçesine ait metinlerde rastlanmaktadır. Söz konusu ulaç biçimbirimini alan sözcüklerle kurulan ikilemeler tümcede genellikle belirteç tümlecisi olarak görev yaparlar. Bu yapının yer aldığı tümceler, yapılarına göre birleşik tümceler olarak adlandırılırlar. Diğer bir deyişle kendi başlarına eylemsi olarak adlandırılan bu yapıların

tümcede yargıyı sağlama özelliklerini az da olsa devam ettirdikleri görüşü hakimdir. Bu nedenle içinde bu tip eylemsilerin yer aldığı tümceler birden fazla yargı taşıyan tümcelerdir ve alan yazında birleşik tümce adıyla anılırlar. Bizim konu olarak ele aldığımız ikilemeler ise bu tür tümcelerde belirteç tümleci olarak görev almalarının yanında aynı zamanda yantümcenin de yüklemi görevindedirler. Bu çalışmada yalnızca eylemden {-A} ulaş biçimbirimiyle türetilmiş aynı sözcüğün yinelenmesiyle oluşan ve yantümce yüklemi olarak görev yapan ikilemelerin sözdiziminde ana tümcenin yüklemi ile beraber istem bakımından nasıl bir görünüm sergilediği üzerinde durulacaktır.

Bu tür ikilemeler istem açısından incelendiğinde, kimi tümcelerde diğer bazı eylemsiler gibi istem potansiyellerini korudukları ve sözdizimine bu istemlerin tamamını taşıdıkları kimi tümcelerde ise taşıyamadıkları gözlenmiştir:

(6) a. *Ayşe+ØÖZNE[EDEN] yol+uDOLAYSIZNESNE[KONU] sora sora_{BELİRTEÇ TÜMLECİ}buldu.*

b. *Ayşe+ØÖZNE[EDEN] yol+uDOLAYSIZNESNE[KONU] sordu.*

c. *Ayşe+ØÖZNE[EDEN] yol+uDOLAYSIZNESNE[KONU] buldu.*

Yukarıdaki örnekte hem ikilemeyi oluşturan *sor-* eyleminin istemi hem de tümcenin yüklemi olan *bul-* eyleminin biçimbilgisel istemi belirtme durumu olduğundan, her iki eylem de nesne işlevindeki bu katılanına anlamsal düzeyde KONU rolünü yüklediğinden ve her iki eylemin de öznesi ortak olduğundan bu yapı sorunlu görünmemektedir. Ancak tümcede yer alan sözdizimsel

istemin, her iki yapı için ortak olsa da, hangi eylem tarafından işaretlendiği bir tartışma konusudur.

(7) a. $Ali + \emptyset_{\text{ÖZNE[EDEN]}} \quad Ayşe' + (y)e_{\text{DOLAYLINESNE[HEDEF]}}$ *bağıra*
*bağıra*_{BELİRTEÇ TÜMLECI} *yoruldu.*

b. $Ali + \emptyset_{\text{ÖZNE[EDEN]}} \quad Ayşe' + (y)e_{\text{DOLAYLINESNE[HEDEF]}}$ *bağırdu.*

c. $Ali + \emptyset_{\text{ÖZNE[EDEN]}}$ *yoruldu.*

Yukarıdaki örnekte ise ikilemeyi oluşturan *bağır-* eylemi istem çerçevesinde yönelme durumuyla işaretlenmiş ve HEDEF rolünü yüklenen bir katılan isterken, *yorul-* eylemi bu bağlamda yalnızca tek katılan, yani DENEYİMCİ rolünde bir özne istemektedir. Eylemlerin öznesi ortaktır. Bu durumda, yalnızca özne isteyen ana tümce yüklemi istemi açısından doyurulmuştur. Ana tümcede belirteç tümleci olarak gerçekleşen ve yantümcenin yüklemi olan *bağır-* eylemini istem açısından doyurmak için ise tümcenin yüzey yapısında sözdizimsel düzlemde bu eylemin bir katılanı olan HEDEF rolünde bir dolaylı nesne eklenmiştir.

(8) a. $Ayşe + \emptyset_{\text{ÖZNE[EDEN]}}$ *yolda* *gördüğü*
çöpler + i_{DOLAYSIZNESNE[KONU]} çöp kutularına *ata* *ata*_{BELİRTEÇ}
TÜMLECI okul + a_{DOLAYLINESNE[HEDEF]} *ulaştı.*

b. $Ayşe + \emptyset_{\text{ÖZNE[EDEN]}}$ *yolda* *gördüğü*
çöpler + i_{DOLAYSIZNESNE[KONU]} çöpkutuların + a_{DOLAYLINESNE[HEDE
F]} *attı.*

c. $Ayşe + \emptyset_{\text{ÖZNE[EDEN]}}$ *okul + a_{DOLAYLINESNE[HEDEF]}* *ulaştı.*

(8)'de ikilemeyi oluşturan *at-* eyleminin bu bağlamda üç zorunlu istemi vardır: Yalın durumla işaretlenen EDEN rolünde bir özne, yalın durumla ya da belirtme durumuyla işaretlenen KONU rolünde bir dolaysız nesne ve yönelme durumuyla işaretlenen HEDEF rolünde bir dolaylı nesne. Ana tümcenin yüklem olan *ulaş-* eylemi ise zorunlu olarak EDEN rolünde bir özne ve HEDEF rolünde bir dolaylı nesneye ihtiyaç duyar. Tümcelerinin öznelerinin ortak olduğu bu durumda hem ana tümce hem de yantümcenin yüklemleri istem açısından doyurulmuştur.

(9) a. *Hasan*+ \emptyset ÖZNE[EDEN] *su*+(y)*u* DOLAYSIZNESNE[KONU] *kana kana içti.*

b. *Hasan*+ \emptyset ÖZNE[EDEN] *su*+(y)*a* DOLAYLINESNE[KONU] *kandı.*

c. *Hasan*+ \emptyset ÖZNE[EDEN] *su*+(y)*u* DOLAYSIZNESNE[KONU] *içti.*

(9) numaralı örnekte ise yantümcenin yüklemi *kan-* “doymak” anlamında kullanılmıştır. Bu bağlamda *kan-*, eylemi zorunlu olarak EDEN rolünde bir özneye ve KONU rolünde yönelme durumuyla işaretlenmiş bir dolaylı nesneye ihtiyaç duyar. Ana tümcenin yüklemi olan *iç-* eylemi ise zorunlu olarak EDEN rolünde bir özne ve KONU rolünde bir dolaysız nesne gerektirmektedir. Tümcede yer alan katılanlar incelendiğinde ana tümce yüklemine her iki isteminin de tümcesel yapıda yer aldığı, ancak yantümce yüklemine KONU rolündeki dolaylı nesnesine tümcede yer verilmediği görülecektir.

10)a. *Ayşe*+ \emptyset ÖZNE[EDEN] *börek* *yiye* *yiye*BELİRTEÇ
TÜMLECİ*şışmanladı*.

b. *Ayşe*+ \emptyset ÖZNE[EDEN] *börek*+ \emptyset DOLAYSIZNESNE[KONU] *yedi*.

c. *Ayşe*+ \emptyset ÖZNE[DENEYİMCİ] *şışmanladı*.

Bu örnekte ise yantümce yüklemi *ye-* eylemi zorunlu olarak EDEN rolünde bir özneye ve KONU rolünde bir dolaysız nesneye ihtiyaç duyar. Ana tümcenin yüklemi olan *şışmanla-* eylemi ise yalnızca DENEYİMCİ rolünde bir özneye ihtiyaç duymaktadır. Tümce incelendiğinde hem ana tümcenin ihtiyacı olan DENEYİMCİ rolündeki öznenin hem de yantümcenin ihtiyaç duyduğu EDEN rolünde özne ve KONU rolündeki dolaysız nesnenin sözdizimsel yapıda bulunduğu sonucuna varılacaktır.

(11) a. *Hasan*+ \emptyset ÖZNE[EDEN] *koşa koşa*BELİRTEÇ TÜMLECİ
parkur+*u*DOLAYSIZNESNE[KONU]*tamamladı*.

b. *Hasan*+ \emptyset ÖZNE[EDEN] *koştı*.

c. *Hasan*+ \emptyset ÖZNE[EDEN]*parkur*+*u*DOLAYSIZNESNE[KONU]
tamamladı.

(11)'de ise yantümce yüklemi olan *koş-*eylemi yalnızca EDEN rolünde bir özne istemektedir. Ana tümce yüklemi olan *tamamla-* ise EDEN rolünde bir öznenin yanı sıra KONU rolünde bir dolaysız nesneye ihtiyaç duyar. Tümcesel yapıda her iki eylemin istemlerinin de yer aldığı görülmektedir.

4. SONUÇ

Sonuç olarak bu tip yapılarda tümcede yer alan her iki eylem soylu yapının da istem potansiyeli korunmakta, öncelik ana tümce yüklemine istem açısından doyurma yönünde olmakta, ancak tümcenin dilbilgisi dışı olmasına engel olmak için yantümce yüklemine ana tümce yüklemiyle ortak olmayan katılanları da sözdiziminde birer katılan ve işlevli birer öge olarak gerçekleşmektedir. Diğer bir deyişle, Türkçede eylem+{-A} eylem+{-A} yapısındaki ikilemelerde, ikilemeyi oluşturan eylemsiler gibi istem potansiyellerini korumaktadır. Ancak istemler sözdizimsel yapıya yansıtılırken öncelikle ana tümcenin istemleri tümceye yerleşmekte, eğer ana tümcenin istemleri yantümce yüklemine doyurmak için yeterli olmazsa, yantümcenin ana tümceden bağımsız olan istemleri de tümcede yer almaktadır.

KAYNAKÇA

- Arat, R. R. (2007). *Kutadgu Bilig I, Metin*. Ankara: TDK Yayınları.
- Atalay, B. (2006). *Divanü Lûgat-it-Türk Cilt III*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aydın Özkan, I. (2017). *Evrensel Dilbilgisi ve Türkçede İstem*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- Fischer, K. (1997). *German-English Verb Valency: A Contransitive Analysis*. Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Foy, K. (1899). Studienzur Osmanischen Syntax. *MSOS*, Cilt:II, 105-136.
- Hatiboğlu, V. (1981). *Türk Dilinde İkileme*. Ankara: TDK Yayınları.
- Helbig, G.&Schenkel, W. (1991). *WörterbuchzurValenzund Distribution DeutscherVerben*. Berlin: de Gruyter.
- Kaya, C. (1994). *Uygurca Altun Yaruk Giriş, Metin ve Dizin*. Ankara: TDK Yayınları.
- Marchand, H. (1952). Alliteration, Ablautund Reim in der Türkischen Zwillingsformen. *Oriens*. Cilt: V, 60-69.
- Müller, H. G. (2004). *Reduplikationen im Türkischen. Morphonologische Untersuchungen*. Wiesbaden: Harrasowitz Verlag.
- Tesnière, L. (2015). *Elements of Structural Syntax*. (T.Osborne, Çev.) Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Tuna, O. N. (1948). Türkçede Tekrarlar. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*. Cilt: III, 429-447.
- Van Valin, R. D.&LaPolla, R. J. (1997). *Syntax: Structure, Meaning and Function*. UK: Cambridge University Press.

BÖLÜM 5:

ACIMA NESNESİ OLARAK YOKSULLUK VE ABDULLAH ZÜHDÜ HİKÂYESİ'NDEKİ YERİ*

Nazlı MEMİŞ BAYTİMUR**

GİRİŞ

Türk Edebiyatı'nda ilk defa Mehmet KAPLAN tarafından dile getirilen ve temsilcileri arasında Nâbizâde Nâzım, Mehmed Zîver, Fazlı Necip, Mehmed Celâl ve Mustafa Reşid gibi isimlerin bulunduğu Ara Nesil, Tanzimat Dönemi ikinci nesli ve Servet-i Fünûn arasında kalan ve edebî faaliyetlerini 1880'li yıllardan 1900'lü yıllara kadar sürdüren bir topluluk şeklinde tanıtılır. Bu topluluğa mensup sanatkârlar “zamanla kendilerine münhasır bir sanat anlayışına, zevkine ve duyusuna sahip olarak uzun müddet edebiyat hayatımızda eserleriyle varlıklarını devam ettirir” (Karagülle, 2004, s. 5). Çağdaşları olan aynı dönemin sanatkârlarına göre arka planda kalmaları nedeniyle bu şekilde isimlendirilir. Bu topluluk, geniş bir sanatkâr kitlesinden oluşmakla birlikte geniş bir açılıma da sahiptir. Ancak bu durum, Ara Nesil'in tarihi sınırlarını ve bu edebi topluluğa mensup kişilerin kimlerden meydana geldiği konusuna netlik kazandırmaz. Tarihi çerçevesi konusunda bazı araştırmacılar 9 senelik bir süreyi baz alırken, bazı araştırmacılar 16 seneden bahseder. Benzer şekilde Ara Nesil'e mensup sanatkârlar konusunda kimi araştırmacılar 25-30 kişinin ismini verirken, kimileri bu sayıyı 59'a çıkarır. Bu

* Bu çalışma, 2018 yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda tamamlanan “Ara Nesilde Hikâye” isimli doktora tezinden üretilmiştir.

** Arş.Gör.Dr., Sinop Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, nmbaytimur@sinop.edu.tr

durum, Ara Nesil'in tarihi sınırlarını ve mensuplarının belirlenmesini zorlaştırır. Söz konusu zorluğun en önemli sebebi, bu edebi harekete mensup sanatkârların ortak bir yayınları olmaması ve belli bir anlayış çizgisinde birleşmemeleridir. “Hatta ortak bir beyannameye sahip olmayan bu sanatkârların ortaya koydukları eserlere bakarak belli prensipler çıkarmak” (Gariper, 2007, s. 109) da zor görünür. Çünkü Ara Nesil bünyesinde farklı edebi anlayışlara ve türlere yönelmiş sanatkârları barındırmaktadır.

Şiir, roman, tenkit gibi pek çok alanda edebî faaliyetlerde bulunan Ara Nesil sanatkârlarının faaliyette buldukları bir diğer alan da hikâye türüdür. Hikâye, XIX.yüzyılın ikinci yarısıyla beraber geleneksel tahkiye geleneğinden ve olağanüstülüklerden uzaklaşarak olmuş ya da olması mümkün olan olaylardan, durumlardan meydana gelen bir anlatı türü hüviyetine bürünür. Böylece kendi ayakları üzerinde durabilen bir edebî tür olmak için adımlarını atmaya başlar. Kitap olarak yayımlanan hikâyelerin yanında dönemin dergi ve gazetelerinde basılan hikâyelerle de sıkça karşılaşmak mümkündür. Hikâye türünde verdiği eserlerle Ara Nesil döneminde türün gelişimine katkı sağlayan yazarlardan birisi de Abdullah Zühdü'dür. Roman, tercüme gibi farklı alanlarda eserler veren yazarın içinde kaleme aldığı hikâyelerinin yer aldığı, 1898 yılında yayımlanan *Rehgüzâr-ı Matbuâtta* isimli kitabıyla birlikte dönemin çeşitli gazete ve dergilerinde yayımlanan hikâyeleri de mevcuttur. Hikâyelerinde aşk, kadın-erkek ilişkileri, aile hayatı ekseninde gerçekleşen olayları ele alan yazar, toplumun büyük kesimini kucaklamak adına hikâyelerinde daha çok sıradan okuyucuya yönelir. Çünkü

“şaheserlerden zevk almayan, onları anlamayan geniş halk kitlelerine edebî zevki aşlamak, resimli veya resimsiz, basit olaylar ve basit çözümlere dayalı eserlerle mümkündür” (Önal, 1985,s. 11). Bu açıdan Abdullah Zühdü’nün hikâyelerinde yer verdiği ve dikkat çekmek istediği yoksulluk, onun hem hikâye türüne katkıda bulunması hem de toplumun aşına olduğu bir durumdan yola çıkarak onun hikâye türüne olan ilgisini artırması açısından önem teşkil eder.

1. Abdullah Zühdü’nün Hikâyeleri ve Hikâyeciliği

1869-1925 yılları arasında yaşayan ve edebiyat dünyasına Saadet Gazetesi’nde adım atan Abdullah Zühdü, Sabah, İkdâm ve Tercüman-ı Hakikat gibi gazetelerde de çalışır. Yazarın tespit edilen ilk telif hikâyesi Saadet gazetesinde 3-4 Haziran 1890’da yayımlanan “Zavallı Âşık”tır. Ara Nesil dönemi içerisinde yayımlanan çeşitli dergilerde, gazetelerde ve 1898’de yayımlanan Rehgüzâr-ı Matbuatta isimli hikâyelerini topladığı eserinde tespit edilen 30 telif hikâyesi vardır. Bu sayı, Abdullah Zühdü’yü, Ara Nesil döneminde hikâye türüne katkı yapan önemli temsilcilerden birisi yapar. Çünkü o dönem, Türk Edebiyatı’nda müphemiyetini devam ettiren hikâye türünü tanıtmaya ve türe katkıda bulunması, Abdullah Zühdü’nün önemini ortaya koyar. Hikâyelerinde yer yer Arapça, Farsça tamlamalara başvuran yazar, genel olarak sade bir üslupla hikâyelerini oluşturur. Bu durumun açığa çıkmasında “yazarın gazeteci olmasının, kitaplarını oluşturan parçaların önce gazetede yayınlanmasının etkili olduğu” (Günaydın, 2007,s. 160) düşünülebilir.

2. Abdullah Zühdü'nün Hikâyelerinde Acıma Nesnesi Olarak Yoksulluk

Toplumdaki orta ya da üst düzey olarak nitelendirilebilecek kesimlerle irtibatı daha az düzeyde olan kesimlerin yaşadığı yoksulluk, sosyal bir mesele olarak toplumdaki yerini alır. Bu bakımdan yoksulluk olgusuyla “gelir veya tüketim düzeyinin yetersiz olmasının yanı sıra ekonomik, sosyal ve siyasi katılım olanaklarından yoksun kalmayı da içeren çok boyutlu” (Şenses, 2001, s. 16) şekillerde karşılaşmak mümkündür. Aslında yoksulluğun genel anlamının ihtiyaç duyulan, istenen ya da bir değer taşıdığı düşünülen herhangi bir şeyden mahrum olma durumu olmakla beraber, “yoksulluğun temelinde eşitsizliğin yattığını” (Özdoğan, 2009, s. 50) da göz ardı etmemek gerekir. Abdullah Zühdü'nün hikâyelerini kaleme aldığı zaman dilimi 1890'lardan 1900'lere kadar gider ve bu dönem Osmanlı Devleti hem içeriden hem dışarıdan tehlikelerle karşı karşıyadır. Devlet, yıkılma sürecinin içine girmiştir. Yine aynı dönemde toplumdaki yoksulluk da artan bir grafik sergiler. Bunun yanında hikâyelerde santimentalizme varan aşk acısının ardından gelen yoksulluk da dikkat çeken bir başka özelliktir.

Tanzimat'la beraber, edebi eserlerin konuları arasına toplum hayatındaki değişim ve dönüşümler de girmeye başlar. Böylece edebi eser kısmen de olsa toplumsal bir vasıf kazanmış olur. Yoksulluk da toplumsal nitelik kazanmış bir edebi eserin ya tam merkezinde ya da kıyısında yer alır. Toplumsal nitelik taşıyan eserlerden, konusu aşk, kahramanlık, fedakârlık olanlara değin sayısız çalışmanın merkezinde, başında ya da sonunda yoksulluk vardır. “Yoksulluğun acısına, neden

olduğu sorunlara ve umutsuzluğa adanmış olan eserlerin yanında zaman zaman dramatik etkinliği artırmada ikinci derecede bir öğe olarak” (Boynukara, 2003, s. 197) da kullanılır. Yoksulluk, dışlama, korku, hatta nefret nesnesi olarak kullanılabilir. Ancak Abdullah Zühdü’nün yazdığı hikâyelerin neredeyse tamamında yoksulluk, bir acıma nesnesi olarak belirir.

Yazarın “Mısır Buyday” hikâyesinde küçücük yaşında sokaklarda mısır satarak yaşamını sürdürmeye çalışan bir çocuğun yoksulluğu ele alınır. Yazar, vaka içerisinde şekillenen acıyan çocuk imgesini yoksulluk üzerinden kurgular. Ben anlatıcı ve bir arkadaşı soğuk bir kış gecesi şehzadebaşı’nda bir kıraathanede oturur. Hava çok soğuk olduğu için, sokaklarda gelip geçen insan neredeyse yoktur. O sırada oradan geçmekte olan ve buz gibi havada mısır satmak için uğraşan on yaşlarında bir çocuğa denk gelirler. Küçük yaşına rağmen “yetişkin bir insanın kimliğine bürünerek” (Karaca, 2013, s. 139) mısırlarını satmak ister. Çünkü para kazanmaktan başka çaresi yoktur. Ancak hiç mısır satamaz. Çocuğun haline acıyan anlatıcının arkadaşı ondan mısır alır. Mısır satabildiği için çok mutlu olur. Mısırın parasını verirken çocuğun topallayan bacağı ve çıplak ayakları, hem anlatıcının hem de arkadaşının içini acıtır.

“Zavallı çocuğun bir sokaktan geçerken dizini bir köpek ısırımış. Topallıyordu. Arkadaşım sordu:

-Çocuğum dizine ne oldu?

-(Göstererek) Köpek ısırdı.

-şimdi paranla ne alacaksın?

-Çorap...

Dizini gösterirken koca, ağır, altları iki parmak, avcı çizmesi gibi çivili kunduraların içinde ayaklarının çıplak olduğunu gördük. İkimiz de acıdık. Bu çocuk ne kadar ali cenâb imiş. Pek çok çalıştığımız halde yine masanın üzerine birkaç teneke mısır bırakmaktan onu men edemedik. O, güle güle sevine sevine tıpkı mesrûrâne bir şarkı söyler gibi “Mısır buyday” diye diye çıkıp giderken biz düşünüyor idik.” (Rehgüzâr-ı Matbuâtta, 1898, s.12)

Hikâyedeki yoksulluk, “büyük kentin kendi küçük yaşama telaşı içinde koşuşturan” (Andı 2010: 204) yoksul çocuğun, bir kodlaması şeklinde değerlendirilebilir. Toplumun yoksulluktan etkilenen en duyarlı grubu çocuklardır. Yoksul bir çocuk kendisine göre daha iyi durumda olan başka bir akranından sağlık, gelişim ve sosyal yönden dezavantajlı olmakla beraber, yine akranlarından daha fazla sorunla boğuşur. Bu durum, yoksul bir çocuğun hayatta yapmak ve gerçekleştirmek istediklerinin önünde büyük bir duvar örer. Hikâyedeki çocuk da yaşı gereği düzenin, huzurun özümlendiği ve dengelendiği ara bir evrededir. Gerilimlerin ve huzursuzlukların onun için henüz söz konusu olmadığı çocuk, “çocukluğun gerek kendine özgü, gerekse genel tüm özelliklerini” (Yavuzer, 2012, s. 117) bünyesinde toplar. Ancak, küçücük yaşında hayatını idâme ettirebilmek için sokaklarda mısır satan çocuk, hayatın karşısına çıkardığı zorluklardan ve ihtiyaçlarını karşılayamadığından, buz gibi havada bile durup dinlenmeden mısır satmak mecburiyetindedir.

Küçük çocuğun yoksulluğu, fiziksel gücünü ve sağlık durumunu dramatik bir şekilde etkiler. Yine bir gün sokakta mısır satarken karşısına çıkan bir köpek onu ısırır ve ayağının topallamasına sebep olur. Her şeye rağmen olumsuzluğa kapılmaz, yüzünden gülümsemesini eksik etmez. Vücut sağlığını ve aklını kullanarak kazancını sağlayabileceğine olan inancı tamdır. Mısır satarak kazandığı paralarla çorap alarak hem ayaklarını ısıtacak, hem de sokakta karşısına çıkabilecek başka bir köpeğe karşı savunma sağlayacaktır. Çocuğun yoksul dünyasındaki hayat mücadelesi, anlatıcı ve arkadaşının içini acıtır. Onun, yoksulluğun getirdiği yıkıma karşı bir çocuk olarak dirençli olabilmesi durumu, hem anlatıcıyı hem de arkadaşını derinden etkiler. Mısırını sattıktan sonra açığa çıkan mutluluğu, hayatın daha zorlu deneyimlerine karşın, çocuğun hayata tutunma çabasını güçlendiren en büyük gücüdür.

Yazarın “Sefil” isimli hikâyesinin ben anlatıcısı bir yazardır. O günlerde yazmakta olduğu bir romanın sefaletle ilgili olabilecek kısmını tasvir edebilmek, romanına kahraman olabilecek yoksul bir insan seçebilmek için, bu gibi insanların vakit geçirdikleri yerleri gidip görmeye karar verir. Bunun için bir arkadaşından yardım ister. Bu arkadaşı böyle bir yer bildiğini ve onu oraya götüreceğini söyler. Birkaç gün sonra bir gece yarısı arkadaşının bahsettiği yere giderler. Önce bir meyhaneden içeri girerler. Bu meyhanenin içi, görenleri ağlatacak ve içini titretecek kadar sefil bir yerdir. Yazarın acıyla karışık şaşkınlığı meyhanenin fiziksel özelliklerini görmekle sınırlı kalmaz. O, meyhanedeki insanların yoksulluk görünümünü şu şekilde aktarır:

“(…) Ah pis, evet hepsi de pis idi. Saçlar, sakallar hep karışık, hep perişan... Hep kirden, yağdan birbirine yapışmış... Hep tırnaklar uzamış. Hep eller murdâr. Hep yüzler kirli. Hep elbiseler pejmürde idi. Hayır onların arkasında bulunan yırtık pırtık şeyleri anlatmak için “fakirâne”, “pejmürde” gibi sıfatlar pek ruhsuz, pek tesirsiz kalırdı. Bunlar anlatılamaz, tarif edilemez bir şeyler idi. Onların kimi çıplak vücudunu bir çuval ile setr etmiş... Kimi çamurlu, kırk yerinden yamalı ne olduğu belirsiz paltomsu bir şey giymiş. Galiba hiçbirinde çamaşır yok... Pantolonların yırtık dizlerinden, ceketlerin düğmesiz önlerinden kir içinde simsiyah vücutları görülüyor. Bazısının ayağında çamurlu, yırtık bir koca kundura var. Ekserisinin ayağı çıplak... Ayak denilemeyecek bir koca siyah taş parçası. Ayak kütüğü zan edilebilecek bir halde... Hepsinin benzi soluk... Hepsinin gözleri donuk...” (Rehgüzar-ı Matbuatta, 1898, s.46)

Yazarın tasvir ettiği bu insanların neredeyse tamamı dilencilik yapar. “Dilencilik, dini ve kültürel kalıplarla yoksulluk koşullarının eklenmesi sonucu farklı biçimler” (Kalfa Topateş, 2015, s. 15) alır. Dilenciler, yoksulluk sürecinin neticesinde sınıftan olarak nitelenen toplum dışı kesimlerde yaşam alanlarını yoğunlaştırır. Hikâyedeki insanlar da yeterli geliri olmadığı için dışlanmış, terk edilmiş, unutulmuş bir kesim olarak karşımıza çıkar. İçlerinde yan kesici ve hırsızlar da vardır. Yaşadıkları yer bir meyhanedir. Hepsinin

tek bir mecburiyeti vardır. O da sabahtan akşama kadar kazandıkları parayı hiç harcamadan getirip meyhaneciye teslim etmeleridir. Kazandıkları paranın az ya da çok olması mühim değildir. Buna karşılık meyhaneci bu insanlara genelde fasulye haşlamasından ibaret olan bir kap yemek ve istedikleri kadar rakı verir. Geceleri de burada kalmalarına müsaade eder. Tek dertleri, bir kap yemek, biraz rakı ve başlarını sokabilecekleri bir damdır. Tüm olumsuzluklara rağmen bu koşulların sağlandığı bir ortam onların yaşaması için yeterlidir. Zaten yoksullukla baş edebilmek için bundan başka yapabilecekleri bir şeyleri yoktur. Hayatlarını gündüz dilencilığe, hırsızlığa ya da yankesiciliğe; geceleri de bu meyhaneye göre düzenleyen insanlar, kendilerini iyi hissetmelerini bu meyhanede bir arada bulunmalarına bağlarlar. Çünkü onlar için meyhane korunaklı bir mekândır. Gece olunca dışarısoğuk ve tehlikelere açıktır. Meyhanecinin onlar için koyduğu kurallara uymadıkları takdirde dışarıdaki hayat içerisinde “tutunamayacaklarını tecrübeleriyle görmüşlerdir” (Özcan, 2013, s. 249) ve yoksulluğun karşılıklarına çıkaracağı olumsuzluklarla yüzleşecek cesaretleri yoktur. Mutlak bir uyum içerisinde gündüzleri dilencilik, hırsızlık, yankesicilik yaparlar; geceleri de kendilerini meyhaneye atarlar. Gün boyu dilenen ya da hırsızlık yapan bu insanlar, akşamları bu meyhanede sağlıksız koşullarda ve karın tokluğuna yaşamlarını idâme ettirirler. Meyhane sağlık, temizlik ve benzeri birçok ihtiyaçlarını gidermek için yetersiz bir mekân olsa da dışarıdaki hayatın kendilerini kabul etmeyeceği ve yok sayacağı düşüncesi hikâyedeki insanları oraya mecbur kılar. Zira bu gibi insanlar, toplumun genelinde istenmeyen, tehlikeli özelliklere sahip

olarak düşünülür. Bu bakımdan yaşam alanı olarak şehirlerin yıkık alanlarını, tehlikeli tabir edilen bölgeleri ya da varoşları tercih ederler. Tüm bunlar yoksulluğun trajik boyutunu gözler önüne sermesi ve düşündürmesi bakımından önemlidir.

Yine yazarın “Bir Çiçek Açmamış Mezarında” hikâyesinde yoksulluk, zenginler ve yoksullar arasında karşılaştırma yapılarak dramatik bir şekilde ortaya konur. Hikâyenin ismi belli olmayan ben anlatıcısı bu karşılaştırmayı Şişli’deki Rum Kabristanı’ndaki biri zengin biri yoksul iki ölmüş insanın mezarları üzerinden gerçekleştirir. Kabristana giren anlatıcı önce zenginlere ait yerlere gider. Orada gördüğü bir mezar dikkatini çeker. Bu mezar her yönden ölen kişinin zengin bir aileye mensup olduğunu ortaya koyar.

“(...) latîf bir mezar idi, kimbilir kim bu mezarın üzerine bir kameriye yaptırmıştı. Kameriyenin bütün etrafını yaseminler, sarmaşıklar kuşatmış idi. Etrafına en nâdire, en zarîf, en nazar-rübâ çiçekler dikilmiş idi. Bir taş; taşın ortasına büyük bir sanatla küçük bir hücre yapılmış, hücrenin içine orada yatan şahsın fotoğrafla alınmış resmi konulmuş! Taşın üzerinde mermerden bir güvercin var. O da pek mâhirâne traş edilmiş. Güvercinin önünde mini mini bir havuz. (...) mezarın her yerinde fevkalade intizâm ve memuriyet eseri var.” (Rehgüzâr-ı Matbuâtta, 1898, s.69)

Ben anlatıcı, kabristanda zenginlere mahsus yerleri geçer ve yoksullar için ayrılan mahale gelir. Yoksulların kabirlerini son derece

metruk ve unutulmuş bir halde görmek onu derinden etkiler. Ama gördüğü bir mezar onun adeta içini parçalar.

“(...) Kuru topraktan siyah topraktan ibaret bir mezar gördüm. Evet, yalnız kuru bir topraktan ibâret idi. Üzerine yalnız enlice bir tahta konulmuş idi. Mezar olduğunu yağmurlardan rengi atmış, çürümüş olan bu tahta isbât ediyordu. Eyvah o ne garîb, o ne bî-kes, o ne yetîm, o ne fakîr bir mezar idi. Bir çiçek değil... Bir sade çemen... Bir tek çemen bile o mezarı tezyin etmiyor, o mezara ruh vermiyordu. Toprak... Yalnız siyah toprak... Yalnız bir tahta... Yalnız bir çürük tahtadan ibâret bir mezar.”
(Rehgüzâr-ı Matbuâtta, 1898, s. 72)

Ben anlatıcının istemeden girdiği kabristanda başlayan hikâyede, ekonomik yönden güçlü birisinin mezarı ile ekonomik bakımdan zayıf birisinin mezarlarının karşılaştırması gözler önüne serilir. Zenginlere ayrılan yerde ben anlatıcının dikkatini çeken mezara kameriye yaptırılır, etrafına yaseminler, sarmaşıklar ekilir. Ölen şahsın fotoğrafı mezarına konulur. Mezarın önüne havuz yaptırılır. Ekonomik yönden güçlü olan kişinin bu gücü mezarına da taşınır. Zira mezarın bu derece özenli yapılması maddiyata dayanır. Daha sonra zenginlerin mezarlarının olduğu yerden çıkan ben anlatıcı yoksullara ait olan bölüme geçer. Zenginler ve fakirler olmak üzere ikiye ayrılan kabristan, sosyal hayatın adaletsiz ortamının ölümden bile devam ettiğinin göstergesi olarak karşımıza çıkar. Yoksul bir insanı hem bedenen hem de ruhen tüketen yoksulluk, mezarda da varlığını

hissettirir. Hayatın zor koşulları, yoksul bir insanı öldükten sonra dahi etkilemeye devam eder, onun kabrinin bir zengininki gibi olmasına müsaade etmez. Maddiyatın gücü, ölümden sonrasına da hâkimdir. Öyle ki, ölümden sonraki dengeleri elinde tutacak güce sahiptir. Zenginlik sosyal, maddi ve manevi yönden güvende olmayı ve tercih imkânını sağlarken; “yoksulluk maddi olanaksızlığı, güvensizliği, dışlanmayı ve psikolojik sıkıntılar ile tercihte bulunma imkânının olmamasını” (Batal, 2016, s. 304) ifade eder. Bu durum, yoksul insanların derdini anlatamamasına ve var olduklarını ispatlayamama duygusu yaşamalarına neden olur ki, bu, öldükten sonra da devam eder. Yoksulluğun hem bedenlerini hem ruhlarını tahrip ettiği insanların mezarları da kendileri gibi çaresiz, yıkık ve çürümüştür. Hayata karşı direnecek gücü olmayan yoksul insan, mezarında da kimsesizliğini yansıtır. Zenginlerin ve yoksulların mezarlıklarının fiziksel zıtlığı, bu iki grubun hem fiziki hem psikolojik yönüyle de benzeşir. Zenginlerin mezarlıkları, bütün ihtişamı ve intizamı ile belirir. Yoksul insanların mezarlıkları ise onların arka tarafında yer almak ve sönük kalmak mecburiyetindedir.

Yazarın “İbtılâ-i Sanat” isimli hikâyesinin başkişisi tanınmış, zengin bir aileye mensup, oldukça varlıklı bir adamdır. Bu adam hayır işlerine son derece önem verir. Fakirlere, muhtaçlara, öksüz ve yetimlere yardım etmeyi âdet haline getirir. Sadece maddi zenginliğe değil, gönül zenginliğine de mâlik olan birisidir. Bu adam, bir gece geç vakit evin içinde dolanırken yatak odasında bir gürültü işitir ve hemen oraya koşar. Odaya girdiği zaman bir adamın çekmecesini karıştırdığını görür. Hırsız, adamı karşısında görünce dört çocuğa

baktığını, açlıktan ölmek üzere olduklarını anlatır ve kendisini affetmesi için yalvarır. O anda fazlasıyla hiddetlenmiş olan adam, hırsız polise teslim eder. Zengin adamın bu davranışı, “yoksul dünyanın, yoksul olmayanlar tarafından anlaşılamayan, en önemlisi kabul görmeyen” (Fidan, 2016, s.63) şekillerinden birisi olup o an için onun tarafından dikkate alınmaz ve anlaşılmaz. Ancak birkaç gün sonra hırsızın anlattıklarının doğru olduğunu öğrenince yoksul bir adama bu şekilde muamele ettiği için pişman olur.

“Bir iki gün sonra mutâd-ı tedkîkâta girişerek hânesine giren şahsın dört çocuk babası olduğunu zevcesinin vefatından sonra yavrularını geçindirmekten âciz bir hale geldiğini, evvelden namuskâr ve çalışkan bir amele olduğu halde sonra ârız olan zaruretle faal-i serikate cüret eylediğini ve hatta bu gibi ahvâli daima mazur gördüğü sözleriyle sabit olduğu için hânesine o cesâretle girmiş olduğunu öğrendi.” (İkdâm, nr. 100, s. 3)

Zengin ve hayırsever adamın devamlı surette savunduğu şey, toplumdaki yoksul insanların bu hale gelmesinin altında yatan nedenin, sınıflar arasındaki ekonomik çatışma ve sınıf farklılığından kaynaklandığıdır. O yüzden yoksul ve ezilmiş insanları daima korur kollar, onlara yardım eder. Ancak o gece evinin yatak odasında yakaladığı adamı sinirden dinlemez. Eve hırsızlık yapmak için giren adamın yoksulluğu, karısının vefatı üzerine büyük bir buhrana sürüklenmesi ve dört çocuğun bakımını üstlenmek zorunda kalması gibi etkenlerle şekillenir. Yoksulluğun kendisine yaşattığı çıkmazlara

mağlup olarak zengin adamın evine girer. Yakalanınca başına gelen her şeyi anlatır, ama dinlemez. Birkaç gün sonra evine hırsızlık yapmaya gelen adamın anlattıklarının doğru olduğunu öğrenen hayırsever adam, kendisinin durumu yanlış anladığını söyleyerek şikâyetinden vazgeçer ve adamı kurtarır. Çünkü yoksulluğa karşı mücadele veren insanların neler yaşadığını bilir. Yoksulluk kültürüne sahip olan kişiler kendisini toplum dışına itilmiş hissederler, “karşılarna çıkan sorunlarla baş etmekte sıkıntı çektikleri ve bireysel olarak bu sorunların üstesinden gelemedikleri ve ayrıca kendilerini küçük görme eğiliminde oldukları” (Özdoğan, 2009, s.19) gerçeğini yadsımaz. Toplumda baş gösteren bozuklukların sınıflar arasındaki adaletsizlikten ileri geldiğine inanır. Ona göre karnını doyuramayan bir insanın ahlaklı ve dürüst olması gibi özellikleri bazı zamanlarda sekteye uğrar. Evine hırsızlık maksadıyla giren adamın durumunun da bu olduğunu düşünür. Nefsini değil evlatlarını açlıktan öldürmemek için hayatından üstün gördüğü namusunu ayaklar altına alır.

Abdullah Zühdü'nün “Mürde”si, yoksulluğun yaşanan aşk acısının ardından ortaya çıkan bir durum olarak ele alındığı bir hikâyedir. Hikâyenin giriş bölümünde, önceden tanıdığı arkadaşı daire tahsildarı Ahmed Kâmî'yi aşk acısıyla hayatını mahvetmiş, malını mülkünü kaybetmiş ve sokaklarda çalgı çalıp dilencilik yaparken gören ben anlatıcı, onun bu haline çok üzülür. Yoksulluğun şiddetli darbelerine maruz kalan adam, artık görmeyen gözleri ile sokaklarda çalgı çalıp şarkı söyleyerek hayat mücadelesi verir.

“Bu gıygıy keman ile kemençe arasında bir nev’ isimsiz çalgının kaba saba tellerinden hâsıl oluyor. Gözlerinin yalnız akı görülen bir âmâ, yırtık pırtık elbiseler giymiş, saçı sakalına karışmış mahûf çehreli bir dilenci tarafından çalınıyor. Yanı başında duran kırk, kırk beş yaşlarında, iri fakat yine sefil ve pejmürde bir herif, bu âmânın elinden tutuyordu. (...) Ben bir onluk çıkarmak için elimi cebime sokarken o zamana kadar hiçbir söz söylemeyen âmâ boğuk, mühtezz bir savt ile yalnız bana işittirecek kadar hafif: “Sen para ver. Sen mutlaka bana para ver. Ben dilenciyim” dedi. İşte o zaman titredim. En samimi teessürle, “Vah zavallı” diye düşünerek cebimde ne varsa verdim.” (Rehğüzâr-ı Matbuatta, 1898, s. 149-150)

Yoksulluk, tek bir tanıma sığdırılamayacak olmakla birlikte, yoksulluğun insan hayatını pek çok yönden etkileyen sosyal bir problem olduğu aşikârdır. Hikâyede acınacak bir halde beliren gözleri kör adam, çalgı çalıp şarkı söyleyerek hayata karşı direnmeye çalışır. Anlatıcı, eski bir tanıdığı olan Ahmed Kâmî’yi önce hatırlayamaz, ama yine de onun haline çok üzülmekten kendini alamaz. Cebindeki bütün parasını çıkarıp ona verir. Daha sonra bu adamın bir zamanlar dairede tahsildar olarak görev yapan Ahmed Kâmî olduğunu anlar. Ahmed Kâmî bir kadını çok sever. Hiç kimseye haber vermeden onunla evlenir. Ancak kadın, bir süre sonra onu aldatır ve evi terk eder. O günden sonra genç adam kendine gelemeyen, işi gücü bırakır ve ruhen çöküntüye uğrar. Yoksulluğun neticesinde yaşadığı açlık ve

bakımsızlık onun bedenini yıpratır, hastalıklara açık hale getirir. Bu noktada, hastalık kaçınılmazdır. Zaten “hastalık, yoksulluğun içkin bir parçasıdır” (Hatun 2002, s.30). Bir süre sonra genç adamın bedeni bunu kaldıramaz ve gözleri görmemeye başlar. Bu açıdan bakıldığında, yaşanan aşk acısı ve akabinde gelen yoksulluğun yarattığı olumsuz tahribat, ona son derece zarar verir. Çünkü yoksulluk içinde yaşamak, insanı hayatını sürdürmek açısından ihtiyaç duyduğu imkânlardan yoksun bırakmaktadır. Bu olanaklardan yoksun olan adam, fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden olumsuz bir şekilde etkilenir. Nitekim yoksulluğun adam üzerindeki etkisi, onun gözlerinin görmemesine neden olarak trajik bir hal alır.

Yazarın “Ser Halka-i Rindân” hikâyesindeki yoksulluk da, sevdiği kadın tarafından terk edilen adamın, sefil bir hayata sürüklenmesi şeklinde kurgulanır. Hikâyedeki genç adam, iş gücü sahibi, çalışkan bir birey olarak karşımıza çıkar. Ancak bir kadına âşık olur. Bu kadını hiçbir şeyden, hiçbir arzusundan mahrum etmemek için gecesini gündüzüne katarak uğraşır. Eline geçen her şeyi onun uğruna harcar. Aslında genç adamın eline geçen para ayda 600-700 kuruş civarındadır. O, kazandığı parayla ve validesinin satacağı birkaç mücevherle bir ev dayayıp döşeyerek evlenmeyi, ardından validesini de yanına almayı planlar. Ama bu planlarının hiçbirisi gerçekleşmez. Adamı avucunun içine alan kadın, onun elinde ne kadar para varsa hepsini alır, istediği gibi eğlenir. Paralar bitince delikanlıya hakaret eder, suratını asar hatta onu evinden kovar. Genç adam, birkaç ay zarfında dört beş senede ödeyemeyeceği borcun altına girer. Sonunda

annesi soğuktan donarak ölür. Kendisi de işsiz güçsüz bir halde, sefalet içinde hayatını sürdürmeye çalışır.

“Mağlûb olurdum haftalarca, aylarca işimi gücümü terk ederek onun yanından ayrılmak istemezdim. Fakat sonra ne oldu bilir misiniz? Bütün alacaklılar birer birer kapıya gelmeye başladı. Vâlidem, beni sabahlara kadar bekleyen, uykusuzluktan gözleri şişen, kederden azâb-ı deruniden yüzü solup sararan validemin bu pek namusuna dokunur idi. (...) Bir gün eve koştum. Ah keşke ayaklarım kırılseydi, beynim parçalansa idi, gözlerim kör olsa idi de o manzarayı görmese idim. Zavallı vâlidem beni büyüten, terbiye eden, besleyen, sabahlara kadar bekleyen vâlidem kederinden, derdinden, soğuktan ölmüş!” (İkdâm, nr.199, s. 4)

Hikâyedeki delikanlı, bu hafifmeşrep kadının onu kullandığını bilmesine rağmen, inatla ondan vazgeçmez. Kafası devamlı bu kadınla ilgili düşüncelerle meşguldür. Aslında kadına karşı güveni yoktur ve yaşadığı kaygılar sürekli olarak zihnini bulandırır. Bu kaygılarından kurtulabilmek adına malını mülkünü heba eder. Kadın bir süre yüz verip onu rahatlatırsa da parası bitince tekrar ona kötü davranmaya, onu terslemeye başlar. Zaten işinden gücünden olan delikanlının annesi de oğlunun bu haline çok üzülmemektedir. Bu hastalıklı aşk, genç adamın telafisi mümkün olmayan hatalar yapmasına sebep olmuştur. Delikanlının bu kadına duyduğu aşkın mazoşistik boyutlara ulaşması, kendisini acıtacak ve yarasını dağlayacak tutumlar içine girmesine

neden olur. Çünkü bu aşk ilişkisi, bünyesinde sağlıksız özellikler barındırır. Bu hastalıklı aşka tutulmuş gencin en göze çarpan ve diğer davranışlarına yansıyan şey “*onun ihtiyaçlarını yalnızca ben karşılayabilirim; benim ihtiyaçlarımın da onun tarafından karşılanmasını istiyorum*” (Göka, 2015, s.215) şeklindeki hastalıklı düşüncedir. Delikanlı, sevdiği kadının bütün istek ve ihtiyaçlarını doyurabileceğine dair bir inanca sahiptir. Genç, sevdiği kadının tüm istek ve ihtiyaçlarını yerine getirdiği zaman ona tamamen sahip olduğunu hisseder. Ancak aradan biraz zaman geçince kadın yine yüz vermemeye başlar ya da yeni bir istekle delikanlının karşısına çıkar. Gerçek hayatta yerine getirilmesi imkânsız olan tüm bu talepleri yerine getirmek adına yaptığı yanlışlar hem kendisine hem de annesine telafisi olmayan zararlar verir. Hikâye ekonomik açıdan bir anne ile oğlun maddi ve manevi çözülüşünü trajik bir şekilde ele alır. Genç adamın, ağına düştüğü kadının kendisini aşan maddi isteklerini karşılamaya çalışması hem kendisi hem annesi için olumsuz koşullar yaratır. Sonuç olarak anne ve oğul, geri dönüşü olmayan bir yoksulluğa sürüklenir ve onları en temel insani ihtiyaçlardan azade bir hayata mecbur kılar. Öyle ki genç adam, evdeki odunları bile kadının isteklerini karşılayabilmek için satmıştır. Anne, oğlunun elde avuçta ne varsa o kadın uğruna harcamasıyla beraber maddi sıkıntılarla yüzleşmek zorunda kalır. Yoksulluk, özellikle kadınlar için daha çetrefilli bir özellik arz eder. Çünkü erkek, kadınla kıyaslandığında daha fazla çalışma olanağına sahiptir ve günün her saatinde çalışabilir. Oysa kadın için durum farklı olup hikâyenin kaleme alındığı dönem göz önüne alındığında her mekânda ve her saatte çalışması mümkün

değildir. Yaş faktörü de devreye girdiğinde “kadınların yoksul olmaları, onları sorunlar sarmalı haline getirecek bir duruma sürükleyebilir” (Ören ve Negiz ve Akman, 2012, s. 318). Hikâyedeki yaşlı kadın için de söz konusu durum geçerli olup sonunda evde soğuktan donarak can verir.

SONUÇ

Ara Nesil döneminin hikâye türündeki önemli isimlerinden olan Abdullah Zühdü'nün hikâyelerinde sıkça ele aldığı kavramlardan birisi de yoksulluktur. Yazarın hikâyelerinde yoksulluk, Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu çöküş süreciyle bağlantılı olarak gelişmekle beraber devrin bedbin ve karamsar havasının bir tezahürü olarak da karşımıza çıkar. Toplumsal hayatın bir gerçeği olan yoksulluk, Abdullah Zühdü tarafından hikâyelerinde genel olarak acıma nesnesi olarak ele alındığı için bireysel bir hüviyete bürünür. Özellikle annesi babası ölen bir çocuğun yoksulluk içinde hayatta kalma mücadelesi vermesi, dilencilik ya da yankesicilik yapan insanların yaşadıkları sefil hayat, ölen insanların dahi mezarlıkta yoksul-zengin ayrımına tabii tutulması yoksulluğun açığa çıkardığı kaos atmosferini dramatik bir şekilde gözler önüne serer. Hikâyelerde ayrıca sevdiği kadın tarafından terk edilen, ihanete uğrayan erkek kahramanlar, yaşadıklarının ağırlığına dayanamaz, işi gücü bırakır ve yoksulluğa sürüklenir. Bu gibi hikâyelerde yaşanan yoksulluk, buhran yaşayan erkeğin yaşadığı psikolojik çöküntünün bir neticesidir. Bunun yanında zengin insanların yoksul insanlara yardım etmesinin

gerekliliği de yazar tarafından vurgulanır ve yazarın toplumu eğitme isteğinin bir ifadesi olarak yerini alır.

KAYNAKLAR

- Abdullah Zühdi, (1894).İbtılâ-yı Sanat, *İkdâm*, 100: 3.
- Abdullah Zühdi, (1895). Ser Halka-i Rindân, *İkdâm*, 199: 3-4.
- Abdullah Zühdi, (1898).*Rehgüzâr-ı Matbûâtta*, İstanbul: Âlem Matbaası.
- Andı, F. (2010).*Güneşe Tutulan Ayna*, İstanbul: Hat Yayınevi.
- Batal, S. (2016).Yoksulluk Kavramının Yerelleşmesi: Kentsel Yoksulluk ve Yerel Yönetimlerin Konuya Yaklaşması, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 52: 301-316.
- Boynukara, H. (2003).Edebiyatın Tükenmez Malzemesi: Yoksulluk,*Yoksulluk*, İstanbul: Deniz Feneri Yayınları.
- Fidan, F. Z. (2016). *Yoksulluk Kıskaçında Kadın*, İstanbul: Opsiyon Kitap.
- Gariper, C. (2007). *Yeni Türk Edebiyatı El Kitabı* (Editör: Ramazan Korkmaz), Ara Nesil (s. 109-120), Ankara: Grafiker Yayınları.
- Göka, E. (2015).*Kadınlar, Erkekler, Âşıklar*,İstanbul: Timaş Yayınları.
- Günaydın, S. (2017).Abdullah Zühdi ve Rehğüzâr-ı Matbuatta Adlı Eseri,*Türk Dünyası*, 44: 159-172.
- Hatun, Ş. (2002).*Yoksulluk ve Çocuklar Üzerine Etkileri*, Ankara: Türk Tabipler Birliği Merkez Konseyi.
- Kalfa Topateş, A. (2015). *Dilenciler Türkiye’de Yoksulluk ve Dilenme Kültürü*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karaca, Ş. (2013). *Türk Edebiyatında Çocuk*, İstanbul: Kesit Yayınları.

- Karagülle, F. (2004).*Ara Nesil Romanında Sosyal Muhteva*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Önal, M. (1985).*Vecihî Bey'in Hikâyelerinde Fiktif Yapı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ören, K. ve Negiz, N. ve Akman, E., (2012). “Kadınların Yoksullukla Mücadele Aracı Mikro Kredi: Deneyimler Üzerinden Bir İnceleme”, **Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**, XXVI, 2: 313-338.
- Özcan, T. (2013).Modern Bir Öncü: Keloğlan, *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 65: 247-258.
- Özdoğan, F. (2009).*Yoksulluk Kültürü Yaklaşımına Eleştirel Bir Bakış*, Sosyal Yardım Uzmanlık Tezi, Ankara: Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü.
- Şenses, F. (2001).*Küreselleşmenin Öteki Yüzü: Yoksulluk Kavramlar Nedenler Politikalar ve Genel Eğilimler*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

BÖLÜM 6:

TOPRAKTAN YURDA MİTİN DÖNÜŞTÜRÜCÜLÜĞÜ

Filiz GÜVEN*

GİRİŞ

Mitolojik düşünce, bilginin var olmaya başladığı zamanı yaratılış olarak algıladığından işi sembollere dökmüş, gizli bilimi simge şeklinde korumuştur (Bayat 2017: 91). İlkel edindiği tecrübeler sonucunda anlamlandırma işinde sembollerden yararlanmışır denilebilir. Evrenin ve insanın yaratılışıyla ilgili kozmik bilgiler, bir süre sözlü kültür hafızasında korunmuş, sonrasında dinlere aktarılmış veya onların bünyesinde yer edinmiştir (Bayat 2017: 91).

İlkel insanın tikeli tümele vardırma çabası varoluşunu anlamlandırma isteğiyle ortaya çıkmıştır denilebilir. İnsan zihni önce var olma sürecindeki gizemi çözmeye, sonra evren üzerindeki varlığını sürdürmeye çalışmış; ancak ilk insanın soyut düşünme yeteneğinin olmadığı düşünülürse anlama ve anlamlandırma bir çeşit refleksten öteye gidememiştir. Bugünün insanı bilimsel düşünürken arkaik insan, varlığı anlamlandırma sürecindedüşünmeden daha çok tesadüfen yakaladığı imkânları veya mistik bazı durumları kullanmak zorunda kalmıştır denilebilir. O, kendi varlığını anlayamadığı gibi dünyayı da anlayamamıştır. İlkel insan bu süreçte bir şeyi düşünerek

* Dr. Öğretim Üyesi, Sinop Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

*Bu çalışma "HALK KÜLTÜRÜNDE TOPRAK ULUSLARARASI SEMPOZYUMU" nda (13/15 EKİM 2017) sunulan bildirinin genişletilmiş ve düzenlenmiş halidir.

var etmemiş, aksine yaşadığı ve karşılaştığı bazı olaylar onu, bulmaya yönlendirmiştir.

Akılcı, soğukkanlı ve tutarlı gözlem yapma yeteneğine sahip olmayan, soyutlama yapmayı beceremeyen, mantıklı düşünmeye karşı kesin bir şekilde engellenmiş ilkel, deneyimden sonuç çıkarmak ya da doğa yasalarını anlayıp uygulamak durumunda değildir (Malinowski2014: 19). Herhangi bir durum karşısında mantıklı düşünme becerisine sahip olmadığı düşünülen ilkel insan, mistik bir anlayışa tutunmayı tercih etmiştir. Onlar için belirli bir simge, nesne, karşıt tasarımlar, neden ve etki olamayacağı gibi düşünme sistemleri mistik, katılım ve dışta bırakmadan ibaret mantık öncesidir(Malinowski2014: 19). Bu noktada, dünyanın kendisi gibi insanın yaratılması, ilkelin kendini ve çevresini anlamlandırma süreci, toprak ve yurt edinme isteği; ancak mitolojik anlatıların incelenmesiyle anlaşılır olabilir. Dikkat edilmesi gereken ise mitolojinin insan ve bilim hayatındaki yeridir. Çünkü mit, insana çevreyi anlayabileceği ve onu tahakküm edeceği maddi gücü vermekte yetersiz kalmasına rağmen ona evreni anlayabileceği ve anladığı illüzyonunu da verir (Levi-Strauss 2013: 51). Yine de mitolojinin yaratılışla ilgili bilgi veren ilk bilim olduğu düşünüldüğünde mitik anlatıların da bugünü geçmişe ve geleceğe bağladığı sonucu ortaya çıkabilir.

O halde mit, insanın yaratılma sürecindeki gizli tarihini, kendini ve evreni nasıl anlamlandırıldığını kendi kuralları çerçevesinde açıklayabilir. Mit, ilkel insanın en önemli parçasıyken ilkelin kendini anlamlandırma sürecinin de gözlemcisi olarak kabul edilmiştir. Mit,

genel düşünce karakteri taşır. İlk dini inançlar, bunlarla ilgili oluşturulmuş mitler ayrı ayrı bireylerin düşünceleri olmayıp kolektif arzu ve isteği, siyasi, ideolojik, ahlaki ve estetik görüşlerin yoğrulmuş senkretik bir sonucunu oluşturmaktadır (Bayat 2013: 11-14).

Bu şekliyle miti bilmek, aynı zamanda insanoğlunun hangi dönemlerden geçtiğini bilmek anlamına gelebilir. İnsanoğlunun değer verdiği unsurlar, inandıkları; ancak tarihi ya da mitikanlatıları incelemekle anlamlandırılabilir/açıklanabilir.

Geçmişten bu yana insanın değer verdiği önemli unsurlardan biri olan toprak, dünya milletleri tarafından çeşitli dönemlerde farklı anlamlar kazanmış ve birtakım değerlerle anılmıştır. Bunlardan en belirginini kadınla toprak arasında kurulandır. Toprak, canlılara besin, yuva sağlaması özelliğiyle kadınla özdeşleştirilmiş doğurganlık vasfı yüklenerek onurlandırılmıştır.

Evrensel mitolojinin ana temalarından biri yer- gök (Eliade 2015:244) düalitesidir. “Yer” genel olarak yeryüzü anlamına gelmeyip “toprak” anlamına da gelmektedir. Çünkü toprak hemen hemen her millette “yer” ile eş tutulmaktadır. Gök ise yüce tanrı olarak tasvir edilir (Eliade 2015:248).

Eliade’ye göre: "Yer," ilk dinsel inanışlarda ya da mitlerde, insanı çevreleyen“ bütün ortamdır.” Yer anlamında kullanılan pekçok sözcüğün kökeni mekânla ilgili izlenimlerden kaynaklanmakta olmasına rağmen yerin toprağa bağlı olarak anlam kazanması çok sonraları olmuştur (Eliade 2015:248).

İnsanoğlu farklı zaman ve zeminde farklı şeylere değer vermiş, önce değer verdiği nesne, zamanla eski değerini kaybetmiş yerini

başka bir nesneye bırakmıştır. Ancak insanoğlunun değer verdiği nesnelersöz konusu olduğunda toprak, toprak edinme ve yurt tutma isteğinde, zaman ya da zeminde bir değişme görülmemiş toprak insana en yakın unsur olarak değerler kazanmaya devam etmiştir denebilir. İnsanın toprağa olan bağlılığı, belki de onun “Toprak ayağının altından kaydığına mahvolacağına, sonunun geleceğine” (Pala 2016: 33)dair düşüncesiyle ilgilidir.

Bunun aksine Eliade yerin, toprağa bağlı değer kazanmasının çok sonraları olduğunu söyleyerek şunu eklemektedir: “Yer kırsal döngüde özellikle de tarım döngüsünde anlam kazanmıştır.” (Eliade 2015: 248)Ancak böyle bir düşünceden hareketle Yer-Gök düalitesindeyerin önemsiz kalması düşüncesinin aksine, yerkozmetik anlatılarda önemli bir unsur olarak görülmektedir. Çünkü“Yer” üretkenliği fark edilene kadar ilkeli çevreleyen ve dinsel inanışların önemli bir bölümünde yer alan bir alandır denebilir.

Tarımın keşfinin ilk ve belki de en önemli sonucu,paleolitik avcılarının değerlerinde bir krize yol açan hayvan dünyasıyla dinsel nitelikteki ilişkilerin yerini, insan ile bitkiler arasındaki mistik dayanışma adı verilebilecek olgunun almasıdır (Eliade2003: 58).Bu şekildeki bir düşünceyletoprak, kutsal değerini göçebe yaşamdan yerleşik yaşama geçmeyle kazanmıştır denebilir. Çünkü göçebe toplumların sınır algısı bugünün insanından farklı olup toprak ile bağ sınırsal kurulmamıştır. Bir göçebe göre çadırını kurduğu her yeri yurt olarak kabul etmiştir denebilir. Yine de tam olarak göçebenin hayatında toprak önemsiz olmamıştır. Çünkü yaratılışla ilgili mitolojik anlatılarda toprağın dört ana unsur “su, toprak, ateş, hava”dan biri

olarak karşımıza çıkması onun öneminin de yerleşik yaşama geçmeden önce fark edildiğini açıklamak için yeterli olabilir. Nitekim toprak, değerini diğer elementlerden farklı olarak Pala'nın da belirttiği gibi insanoğluna, “canlı bir anne” olmasından alır.

İlk insanla beraber dört ana unsurda var olmuş ve dünyada hayatın başlamasını sağlamıştır (Seyidoğlu 2005: 97). Mitolojik anlatılarda toprak, insan yaratılışının bir parçası olduğu gibi dünyanın oluşum sürecinde de önemli bir unsur olarak görülür. Yaratılışta tüm dünya sadece sularla kaplıdır, ikinci olarak toprak gelir (Ögel 1998: 432). Su birinci unsur olarak düşünüldüğünde toprak da ikinci unsur olarak başlangıçtan beri değerini korumayı başarmış ve mitolojide sıkça kullanılmıştır.

Türk inançları ya da Şamanist inançlarda yeryüzünün oluşumu ve diğer tüm yaratılışlar sularda meydana gelir ve bunun için suyun yüzünde bir toprak parçası söz konusu edilir (Çoruhlu 2011: 100).

“

Yine günlerden bir gün, Tanrı Ülgen denize,

“ Bakarak duruyordu, şaşırıldı birden bire,

“ Bir toprak parçacığı, sularda yüzüyordu,”

.....” (Ögel 1998: 435).

Verbitskiy'in derlediği Altay Yaratılış Destanından verilen bu bölümde var olma sürecinde toprağın yaratılışın bir parçası olduğu açıkça ifade edilmektedir. Kozmik anlatılarda dünya genellikle sularla kaplı, kara parçasının olmadığı bir yer olarak tasvir edilir. “Dünya deniz idi, ne gök vardı, ne bir yer,...” Altay Yaratılış destanında aktarılanlara göre Tanrı Ülgen göklerden gelen bir sesle ellerini sonsuz

deniz üzerine uzatarak bir kaya parçası yüzeye çıkarmış ve yaratma işine başlamıştır. Sonrasında kutsal bir ilham ile yaratılış başlamıştır. Bu anlatıların bazılarında toprak, Tanrı Ülgen'in Erlik tarafından kıskanılmasına ve onunla kavga etmesine neden olan bir unsur olarak görülebilir. Kozmikanlatılarda Tanrı, dünyayı yaratmaya karar verir ve yardımcısından denizin dibinden toprak, balçık veya kum getirmesini ister. Tanrının yardımcısı ya bir insan ya şeytan veya bir kuş veya bir kırlangıçtır ama bir yardımcının mutlak varlığı görülmektedir. Tanrı yardımcısının getirdiği bu toprağı veya balçığı denize atarak yeryüzünü yaratır. Böylelikle yeryüzünde karalar oluşur.

“.....

Tanrı bir gün insana, şöyle bir buyruk verdi:

“İn suların dibine, bir toprak getir,” dedi.

İnsan daldı sulara, aldı bir avuç toprak,

Sulardan çıkıp verdi, Tanrısına sunarak.

“Yaratılsın yer!” dedi, Tanrı sulara saçtı,

Yeryüzü yaratıldı, denizler karalaştı.

İnsana şöyle dedi, Tanrı ona bakarak:

“Dal suların dibine, getir yine az toprak.”

İnsan dedi: -“Ben artık, bu defa dalayım,

“Kendi payıma olsun biraz toprak alayım.”

Daldı sular dibine, bu düşünce üstüne,

İkin avuç toprakla, çıktı sular yüzüne.

Birini özü için, soktu kendi ağzına,

Birini de uzatıp sundu Gök Tanrısı'na

Kendi kendine dedi: “Dur, bunu salkıyayım,

“Denizlere saçarak, payıma yer alayım!”

.....” (Ögel, 1998: 452).

Radlof’un derlediği, Altay Yaratılış destanından alınan bu bölümde ana yaratıcı ve ona yardım eden bir insan vardır. Tanrı mutlak yaratma gücüyle yeryüzünü yaratır. Ancak insan bunu kıskanır ve kendisi de hâkimiyet sahibi olmak ister. Denizin dibine daldığı sırada bir parça toprak da kendisi için alır ve saklar. Burada dikkat edilmesi gereken ayrıntı, henüz yaratılış tamamlanmamışken Erlik’in ağzına toprak alması ve onu tanrıdan saklaması, onun dünyaya sahip olma isteği, dünyaya sahip olma isteğinin ise toprak sahibi olmakla eş tutulmuş bir durum olarak algılanması şeklinde açıklanabilir. Bu algı beraberinde insanın toprakla ilişkisinin henüz yaratılış tamamlanmadan başlamış olabileceği düşüncesini getirebilir. Toprak, yaratılış dönemi insanı için ekilecek ve ürün verecek bir alan olmanın ötesine geçmiş, dünyeviliğin ve yurt edinme isteğinin simgesi haline dönüşmüştür denebilir.

Başlangıç anlatılarında bölgesel ve ulusal değişiklikler olsa da genel ile ilgili ortak nokta oldukça fazladır. Bu ortak noktalardan biri de yaratılma ve varlığın devam etme sürecinde toprağın rolü. Çünkü toprak, hemen hemen bütün yaratılış anlatılarında dört temel unsurdan biri olarak karşımıza çıkar. Bu anlatılarda dünyanınuçsuz bucaksız sularla kaplı olması, denizin ortasında bir kaya parçası, balçık ya da toprağın olması tesadüf değildir. Kaya parçası, balçık ya da toprak birbirinden farklı madde olarak düşünülmemelidir. Evrenin oluşum sürecinde toprağın, dört elementten biri olması kaya, balçık veya çamurun ayrıca belirtilmemesi bu unsurları bir sayılmasını açıklar

nitelikte olabilir. YaratılıŖta toprak değerlidir ve anlatılan bütün kozmik hikâyeler onun varlığını, değerini doğrudan olmasa da kanıtlar niteliktedir denebilir. BaŖka bir anlayıŖa göre toprak evrenin merkezinde yer alır. Ancak bu anlayıŖta temel elementler su, ateŖ, ağağ, maden ve topraktır. Buna göre kâinatın yerini temsil eden bir pusula vardır ve bu pusulada toprak merkeze yerleŖtirilmiŖ ve merkezi temsil etmekte, diğer dört unsurdan su ve ateŖ kuzey ve güneyde, ağağ ve maden doğu ve batıda bulunmaktadır (Esin 2001: 25). Toprağın merkeze yerleŖtirilmiŖ olması, yaratılıŖ sürecinde toprağın ilkel için önemini açıklayabilir. Bu Ŗekliyle Türk kozmogonisinde evrenin yer ve gökten oluŖması, gök ile yerin merkezinde toprağın bulunması, yurtlaŖma sürecinde toprak edinme isteğinin bilinçli açıklaması sayılabilir.

Yer- Gök düalizminin doğumuna iliŖkin temalar evrensel özellik gösterebilir. Arkaik insan için yer-gök ikilemi karŖıt gibi görünen ama birbirini bütüncül bir Ŗekilde tamamlayan unsurlardan oluŖmuŖtur. Arkaik insan karŖıt gibi görünen her unsura bir tamamlayıcı bulmuŖ, onları yaŖamıyla btnleŖtirme yolunu semiŖ ve yaŖamını o Ŗeklide yönlendirmiŖtir denebilir. Türklerdeki evren tasavvuru genel itibariyle gök ve yer dikotomisine dayanmaktadır (Çoruhlu 2011: 103). Bu Ŗekildeki bir var oluŖ, her Ŗeyin karŖıt gibi görünen btnleyicisiyle var olmasını gerekli kılarak her iki ayrımı da birbirine eŖitlemeyi zorunlu kılabılır.

Toprağın merkezde olması fikrine bir diğer örnek de Türk tarihinde hükümdar otağı, ordu ve ordu-rgin denilen hükümdar ordugâhı ve Ŗehri gibi, hükümdara ait mekânların kâinatın merkezinde

ve kâinat planında sayılıyor olması (Esin 2001:47) verilebilir. Bu hem toprağın vatan kelimesiyle eş manada kabul edilmesini açıklayıcısı olabilir hem de bir yeri yurt tutma esnasında yapılan bayraklı direği dikme eyleminin gerekçesinin nispeten açıklayıcısı olabilir.

Örneğin: fethedilen bölgelere direk üstünde bayrak dikilmesi, tesadüfen yapılmış bir eylem olmayıp sorumlu bir eylem sayılır. Nitekim bayrağın dikilmesi için gerekli olan direk aynı zamanda kozmik eksenini temsil etmesi ve sadece onun etrafındaki toprakta oturulacağı mesajı vermesiyle önem taşır (Eliade 2017: 32).

Hükümdar otağı kurulurken dikilen direğin aynı zamanda buna gönderme yaptığı düşünülebilir; çünkü hükümdar otağı yeryüzünün tek hükümdarının oturduğu yeri temsil ederken dikilen direk de Türk kozmogonisinde dünyanın merkezindeki demir kazığı hatırlatmaktadır. Bu haliyle buradaki eylem, hükümdarın dünyanın tek erk gücü olduğu ve etrafındaki toprakların ona ait olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi toprak her dönem, farklı şekilde insanoğlula arasında bağ kurabilmiştir. Kişi bağlı bulunduğu sosyal yaşam alanını “anavatan” şeklinde adlandırmış, bu adlandırma toprağın tıpkı bir kadın gibi canlılığı devam ettiriciliği, koruyuculuğu ve besleyici yönüyle de alakalı bir durum olarak düşünülebileceği gibi “vatan” kavramının karşılığı olarak da düşünülebilir. Her ne şekilde düşünülürse düşünülün toprak, insanoğluna önce biyolojik ve fizyolojik varlığını devam ettirmek için destek olmuş sonra güven içerisinde yaşayacağı bir alan sunmuştur.

Toprak, yeryüzünün merkezindedir (Esin 2001: 25). Bu anlayış doğrultusunda toprağın yeri, temsil ettiği düşünüldüğünde: Yer, ilkelin inanişında doğrudan bir değere sahipti; enginliğı, sağlamlığı, canlılığıyla etkin bir kozmik bütün oluşturuyordu. Yerin dinsel değer kazanması belli belirsiz olmuştur.

Yerin, toprak olarak, yani üzerindeki toprak katmanı ve yeraltıyla kazandığı en önemli teofanilerinden biri de onun sonsuz üretkenlik kapasitesi, yani "doğurganlığıdır" (Eliade 2015: 248).

Mitik anlayıştan destan dönemine geçerken olağanüstüye olan inaniş devam eder. Ancak kozmik anlatılardaki bazı inanişlar, dünyanın anlamlandırma sürecinde sosyal ve kültürel yapıda meydana gelen bazı değişimlere paralel olarak değişmiştir. Bu nedenle insanoğlunun kendi türü içerisinde yeni ihtiyaçları gelişmiş ve bağımsızlık, özgürlük, ulus olma ve ulus menfaati doğrudan insanoğlunun meselesi haline dönüşmüştür. Destan kahramanı bir yeri düşman esaretinden kurtarma, yurt edinme, yerleşik kalabilme, varlığını çoğalarak sürdürme gibi asli görevler üstleneceğı için halkın kabul ettiği ve sevdiği ideal bir kişi olmalıdır. Bu kahraman, halkın menfaatini korumalı ve kendisini yüce ölkü için feda edecek cesaretle olmalıdır. Buradaki yüce ölkü genellikle hürriyet veya vatan savunmasıdır. Aslında bu iki kavram ayrı düşünölmemelidir çünkü vatani, toprağı olan bir millet aynı zamanda hürdür.

Ergenekon destanında İlhan ve Sevinç Han arasında çıkan vuruşmada Sevinç Han Kırgız Han'ın desteğı ve türlü hilelerle İlhan'a galip gelmiş ve tek bir Türk bırakmadığına inanmıştır. Ancak İlhan'ın küçük oğullarından Kıyan ve Nöküz o yıl evlenmişler, onların eşleri

de savaşta en önde vuruşmuşlar. Arkalarındaki yenilgiyi görönce dağlar arasında kimsenin göremeyeceği bir yere sızıp yaban koyunların çıkabildiği bir taş yoldan kayalıklardan geçerek başı dumanlı bir dağdan aşağısı güröl güröl akan bir boğazı yedi günde geçip üzeri çeşitli otlarla kaplı her türlü hayvanın yaşadığı pınarların kaynaştığı, geniş düz bir yere gelmişler. Burada Tanrı'ya şükretmişler kışın mallarının etini yemişler, derilerini giymişler yazın sütünü içmişler ve oraya Ergenekon adını vermişler burada çoğalmışlar ki faklı ayrı oymak olmuşlar. Aradan dört yüz yıl geçmiş ve buraya sığamaz olmuşlar ve yaşlılar bir araya gelip demişler ki: - Atalarımızdan dinlerdik bizim bu yaşadığımız illerin ötesinde asıl yurdumuz varmış. Düşman üzerimize çullanmış ve biz yurdumuzu terk etmişiz. şimdi çoğuz düşmandan korkup dağa kapanacak değiliz, bir yol bulup bu dağdan çıkalım bize dost olanla görüşür düşmanla vuruşuruz (obanoğlu 2011: 130-133). Ergenekon destanının bir bölümünün özetini olan bu alıntı destan dönemi insanının, dünya üstündeki varlığını sürdürebilmek için temel ihtiyaçlarından birinin detoprak sahibi (vatan/yurt) olduğunu göstermektedir. “Toprak sahibi olmak” vatan sahibi olmayla eş değer kullanılmaktadır. Hiç şüphesiz devlet sahibi olmak için önce vatan/toprak sahibi olmak gerekmektedir. Devleti oluşturan asıl öğelerden birinin “vatan” olduğu düşünöldüğünde devlet-toprak ikilemi ortaya çıkmaktadır. Millet olabilmenin ve kalabilmenin en belirleyici unsuru o millete ait bir toprak bütönlüğünün olmasıdır. Tarihte ve bugün yapılan bütönlük mücadelelerinin temel psikolojisi, ulus kimliğini devam ettirme isteği şeklinde açıklanabilir. Destan dönemi insanının, kaybettiği

toprakları düşmandan geri almak, yurduna geri dönmek için dağın içerisinde 400 yıl saklı kalması da aynı şekilde yeryüzünü algılayış biçiminin açıklayıcı bir kanıtıdır.

Yurt edinme ve yurt tutmayla ilgili belirgin diğer bir örnek de Uygur Göç destanı olacaktır. Destanda “Kutluğ Dağ” a yüklenen anlam dikkat çekicidir. Bu dağın adının anlamı iyi talih ve saadet getiren dağ demektir (Çobanoğlu 2011: 137). Çin’de egemen olan Tang sülalesinin elçileri bilgi edinmek için Uygur ülkesine gider, bunlar aralarında konuşup şöyle derler: Karakum’un kudret ve zenginliği ancak bu dağ sayesinde olmuştur bu dağı yok edelim ve Uygur devletini zayıflatalım. Aralarında anlaşdıktan sonra Uygur Kağanı Tiğın’ e bir teklif sunarlar Kutluğ Dağ’da bulunan taşları değerlendirmek için Tiğın Kağan ile anlaşılır ve taşları parçalayarak Çin’e götürürler. Taşların götürülmesinden az zaman sonra Tigin ölür, memleketinin başına da her türlü kötülük gelir ve halk mutsuz günler yaşar, sonunda göç ederler. (Çobanoğlu 2011: 136-137) Destan dönemi insanına göre kutlu kayanın hediye edilmesi memleketin düzenine zarar vermiş ve memleketin dirliğini bozmuştur. Bozulan düzenin tekrar sağlanması ise ancak yeni bir yurtla mümkün olabilmektedir.

Kaya, yaratılış mitlerinde evrenin oluşum sürecinde dünyanın merkezinde yer alan bir unsur olması nedeniyle önemli kabul edilir. İlkelin veya destan dönemi insanının gözünden bakınca kayanın hediye edilmesi, vatanın bir parçasını hediye etmek şeklinde algılanabilir. Kaya, kum veya toprak temelde aynı maddeler olup insanoğlunun yeryüzüne hâkimiyetini paralel oranda etkileyebilir.

Kutlu kayanın hediye edilmesi destan insanını derinden etkilemiş, birliğin bütünlüğünün sarsıldığı hissini uyandırmıştır. Destan insanı, bugünün insanından farksız olarak birlik, bütünlük, huzur ve refah içinde yaşamının yolu olarak toprak bütünlüğünün korunması gerektiğine inanmış ve buna zarar verebilecek herhangi bir durumdan sakınmayı seçmiştir diyebiliriz. Bu düşünceden hareketle toprakla eş değerde diğer bütün unsurların da korunması gerektiğine inanmıştır denilebilir. Üzerinde durulması gereken ise zaman ya da mekân ne olursa olsun kökenin korunması toprak bütünlüğünün korunması gerektiği sonucunu doğurur.

Evrenin yaratılışında toprağın var olması, kozmik anlatıların aksine insandan daha önce toprağın olup olmamasıyla ilgili bir düşünceyi akla getirebilir.

Bu başka bir anlatıya göre şu şekildedir: Kâinat 18000 âlemden oluşur ve toprağın yaratılışı, insanın yaratılışından öncedir. Bir efsaneye göre toprak tamamen buğdayla kaplı ve her buğday tanesi 1,5 kg ağırlığında. Tanrı bu buğdayları yiyecek bir kuş yaratır ve bu kuş yirmi günde bunları yer bitirir. Âdem ise kuş buğdayı otuz kez yedikten sonra yaratılır. Buğday otuz kez ürün verir insanoğlu yaratılmadan önce (Boratav2012: 92-93) daha insan yokken toprak vardı ve canlı yaşamı insandan önce başlamıştı. Bu düşünce diğer pek çok kozmik anlatıyla çelişir nitelikte olsa da toprağın, evrenin yaratılışında yaratılma sürecinin ilk ve en önemli parçalarından biri olarak karşımıza çıkması, bize bir kez daha toprağın insan dünyasındaki önemini hatırlatır.

İnsan yaşamındaki dinamikleri ortaya çıkarmaya yardımcı olan mitoslar, destanlar ve diğer tasarımlar, yaratıldıkları toplumun zihinsel yapısını, toplumsal değerini, dünyayı algılama ve yorumlama biçimini yansıtmaktadır.

Orta Asya'nın yazılı olmayan tarihi, bu dönem oluşan kaoskozmos tasarımı hakkında yeterince bilgi sahibi olmamız önünde engeldir. Burada önemle üzerinde durulması gereken; toprağa verilen değer ve toprağı algılayış biçiminin değişiklik göstermesidir. Göçebe toplumlarda ve tarım toplumlarında toprağa verilen değer farklıdır. Göç zorunlu değilse toprak önemlidir. Bu nedenle bir konargöçer toprağı, belli dönemlerde kalacağı konaklama yeri, hayvanlarını otlatacağı otlak alanı olarak görürken yerleşik yaşam insanı içintoprak, barınma ve beslenme ihtiyaçlarının ötesinde korunma ihtiyacını da karşılamış ve tarım toplumu insanına devlet bilincinin oluşum sürecinde katkı sağlamıştır denebilir.

Yerleşik yaşam insanı için devlet algısı, toprak sahibi olmaktan daha önemliken devlet, topraktan bağımsız düşünülmemektedir. Geniş manası ile devlet, toprak bütünlüğüne bağlı olarak siyasal bakımdan örgütlenmiş millet veya milletler topluluğunun oluşturduğu tüzel varlık (TDK) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımla devlet olmanın en önemli unsurlarından birinin toprak bütünlüğü olduğu düşünüldüğünde milletin varlığını koruyarak devam ettirmesi önündeki en önemli iki güç: dil birliği ve kolektif bir kültür birikimidir diyebiliriz. Dil ve kültür birliğinden hareketle aynı toprak parçası üzerinde yaşayan insanların bütünlüğü ve varlığının muhafazası ancak devlet güvencesi altında sağlanabilir.

Belirli bir coğrafya içerisinde, belirli kurallarla kişilerin can ve mal güvenliğini koruma altına alarak öteki diye değerlendirilebilecek her duruma, her unsura karşı insanı ve mensubu olduğu milli kimliği koruyan devlet, aynı zamanda aynı coğrafya üzerinde yaşamış, ortak kaderi paylaşmış insanların kültür birikimlerini, kutsal sayılan alanlarını, mezarlarını koruduğu için de önem arz etmektedir. Tüm bu kültürel miraslar ve manevi değerler, insanoğlunun bir toprağı vatan olarak adlandırmasının en önemli gerekçesi sayılır. Bu nedenle devlet, vatani korumanın en somut güvencesi olarak kendi milletini ve toprağını başka otoritelere karşı korumakla yükümlü, varlığıyla ulus kimliğinin dünya üzerindeki koruyucusudur diyebiliriz. Ancak devlet, vatan toprağını koruyamazsa bu zincirin bütün halkaları birbirinden ayrılır. Bu noktada devletvatandaşını koruyan erk bir güç olmasının yanında vatan topraklarının da teminatıdır.

SONUÇ

Toprak sadece yaşamsal süreci desteklediği için önemli olmayıp aynı zamanda insan ve ait olduğu toplumun maneviyatını üzerinde taşıdığı için önemlidir. Toprak, birey ile maddi dünya arasında bağ kurma işini bütüncül bir özenle yapmaktadır. Aynı topraklarda yaşayan insanlar aynı yazgıyı paylaşmaları sonucu yaşadıkları olaylar karşısında kolektif davranışlar, tutumlar sergilerler. Ortak bir kültür hafızasının yaratımı ise aynı topraklar üzerinde yaşayan insanları millet yapabilmenin öncülü sayılabilir. Devleti oluşturan diğer bir öğenin millet olduğu düşünüldüğünde devlet olmak ve milli

birlikteliği devam ettirmek için kolektif bir kültür hafızasının olması şarttır.

Öncelikle, aynı değerler etrafındaki varoluşun binlerce yıl yaşatılması ancak bir toprakla/yurtla mümkündür. Bu nedenle toprak, belli bir kültür ve milletle anılma işinde kültürün temel değerlerini koruyarak toplumsallığın birincil ihtiyacını gidermektedir.

Bir toprağa yerleşim, Eliade'nin de ifade ettiği gibi "onu kutsamak"(Eliade 2017: 33) anlamına gelmektedir. Yerleşim, geçici olmaktan çıkıp yerleşiklerdeki gibi kalıcı hal alınca, topluluğun varoluşunu ilgilendiren önemli bir karar haline dönüşmektedir (Eliade 2017: 33).

Her toplum kendi evrenini tasarlarlarken başlangıçtan ilham almış ve onu kozmik bilgisiyle bütünleştirme yolunu tercih etmiştir. Bir yerde bulunmak, orayı düzenlemek, yerleşim yeri haline getirmek bütün bu eylemler, önceden varoluşsal bir tercih yapılmasını gerektirir (Eliade 2017: 33).

Meçhul toprakların toprak/yurt haline getirilmesi bilinçsiz bir tercihin ürünü olmayıp tanrının/tanrıların davranışları örnek alınarak bir kutsanma eşliğinde olmuştur(Eliade 2017: 31).

Kozmik hikâyelerde, destanlarda, efsanelerde, halk hikâyelerinde yeryüzünün en önemli öğelerinden biri olan toprak, insanoğluna aidiyet duygusu yaşatarak millet kalabilmenin de en temel gereksinimlerinden biri sayılabilir. Toprak sahibi olmak bir ulusun varlığı için önemli bir gerekliliktir. Bu nedenle ister hiç ekilmemiş bir arazi olsun, ister insanların yaşadığı bir toprağı fethedip yerleşmek söz konusu olsun, birtakım mücadelelerde bulunmak, bir

yeri sahiplenme etrafında yapılan her eylem beraberinde kozmogoniye yenilemek amacındadır (Eliade 2017: 31).

Yaratılış sürecinde dört elementten biri olarak toprağın var olması onu, kendisiyle alakalı diğer unsurlardan ayrı düşünmeye sebep olmamalıdır. Toprak, dağ, kaya, çakıl veya çamur mitik anlatılarda ve daha sonraki dönem anlatılarında karşımıza çıkmaktadır. Arkaik insan veya modern dönem insanı bu unsurları zaman zaman ayrı tutmuş olsa da her birine önem vermiştir. Anlatılarda geçen bu unsurların ortak özelliği ise her dönem dünyayı/yeryüzünü temsil eden unsurlar olmalarıdır. Çünkü hangi dönemde olursa olsun bu unsurlar, kozmik anlatılarda insanoğlunun yeryüzündeki mutlak varlığının oluşumunda temel gereksinim olarak algılanmıştır.

Dönem, algı ya da durum insanın dünyadaki en temel probleminin öncelikli olarak varlığını sürdürme kaygısı olduğu gerçeğini değiştirememiştir. İnsanoğlunun varlığını sürdürmesi için temel bileşenler, millet adı altında dil birliği ve toprak birliğidir. Millet kalabilmek ve bunu devamlı kılmak için de bir toprak bütünlüğünün olması şarttır. Yukarıda da bahsettiğimiz gibi toprak bütünlüğünün koruyucusu devlet sistemi içerisinde yer almaktadır. Devlet, vatandaşına her türlü güvence sağlayarak onu dışa karşı koruduğu gibi neslinin ve devamlılığının da koruyuculuğunu üstlenmektedir. Kozmik hikâyelerde karşılaştığımız Erlik'in Tanrı Ülgen'e karşı toprak sahibi olma isteği her dönem farklı şekillerde insanoğlunun karşısına çıkmıştır.

Kozmogonik ve türeyiş hikâyelerinde insan ve dünya ile ilgili tasvirler bir anlam paradigmasının sonucudur. Kozmosun oluşumundan bugüne kadar üretilen bütün kültür ve kimlik birikimleri, mitik anlatılar ve diğer bütün yazılı ve sözlü anlatılar insan dünyasının yansımından öte değildir. Bu anlatılar, insanın oluşturduğu kültür ve kimlik birikimlerinin öykülenmiş şeklidir denebilir. Konu ister ilkel insan, ister modern insan olsun sonuç aynıdır. İnsan, tarihsel uzamda her zaman aynı tepkiyi vererek temel ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra varlığını koruma ve devam ettirme kaygısı ve arzusu peşine düşmüştür. Bu insanın varoluşun ideolojisi gereği toprağın maddi ve manevi değerini anlamış olmasıyla açıklanabilir. Son tahlilde insan, uğruna mücadelelere giriştiği topraklara kutsallık atfetmiş ve buralara “anavatan” olarak adlandırmayı seçmiştir.

İlkel insan, dünyaya ilişkin kutsal deneyimleri ile bugün insanından ayrılmış olsa da ilkel ve uygarın toprağı algılama şekli arasında çok fark bulunmamaktadır. Dünyaya ilişkin deneyimler çağlar boyunca sayısız koşullanma üzerinde gelişmiştir. Toprak, var oluşun ilham kaynağı olarak farklı dönemlerde farklı kutsal değerler kazanmış ve kutsallığını çağlar boyunca aynı yoğunlukta milletlere hissettirmiştir.

Sonuç olarak toprak, kutsal toprak değerini üzerinde taşıdığı manevi unsurlardan ve uğruna verilen mücadelelerden, dökülen kanlardan almaktadır. Toprak, yaratılıştaki üstlendiği roller gereği insana en yakın unsur olmuş ve başlangıçtan bu yana yüce bir ülküyü üstünde barındırmıştır. Toprağın kozmik kutsallığı, modern dünya

insanının zihninde devlet ve vatan algısını beraberinde getirmesi açısından önemli olmuş, onun yurt ve millet kavramlarıyla anılmasını da desteklemiştir.

KAYNAKÇA

- Bayat, Fuzuli (2013), *Mitolojiye Giriş*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Bayat, Fuzuli (2017), *Türk Mitolojik Sistemi I*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Boratav, Pertev Naili (2012), *Türk Mitolojisi*, Ankara: BilgeSu Yayınları.
- Çobanoğlu, Özkul (2011), *Türk Dünyası Epik Destan Geleneği*, Ankara: AkçağYayınları.
- Çoruhlu, Yaşar (2011), *Türk Mitolojisinin Ana Hatları*, İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Esin, Emel(2001), *Türk Mitolojisine Giriş*, İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Eliade, Mircea (2003), *Dinler Tarihine Giriş*, İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Eliade, Mircea (2015),*Dinsel İnançlar ve Düşünceler Tarihi/Cilt I*, İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Eliade, Mircea (2017),*Kutsal ve Kutsal-Dışı*, İstanbul: Alfa Mitoloji.
- Levi-Strauss,Claude (2013), *Mit ve Anlam* (Çeviren: Gökhan Yavuz Demir), İstanbul: İthaki Yayınları.
- Malinowki, Bronislaw (2014), *Büyü, Bilim ve Din* İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Ögel, Bahaeddin (1998), *Türk Mitolojisi I*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Pala, İskender (2016), *Dört Güzeller* (Toprak, Su, Hava, Ateş), İstanbul: Kapı Yayınları.

Seyidoğlu, Bilge (2005), Mitoloji Üzerine Araştırmalar, İstanbul:
Dergâh Yayınları.

BÖLÜM 7 :

YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE Y VE Z NESİL FARKLILIKLARININ ANTROPOLOJİK BAKIŞ AÇISIYLA İNCELENMESİ

Doç.Dr. Melek ALPAR

Dr. Güray ALPAR

GİRİŞ

İnsanın ailesinden ve çevresinden edindiği kültür kişinin öğrenmesine de etki eder. Bu nedenle eğitimcilerin öğrencinin içinde yetiştiği bu kültürü tanması ve öğrencinin özelliklerine göre programlar geliştirmesi gerekir. Eğer kişinin kültür ve kişiliği eğitim ortamında dikkate alınırsa elde edilen başarı da doğal olarak artacaktır.

İnsan, tarihi boyunca değişik kültür değişimlerine maruz kalmıştır. Ancak son dönemde yaşanan teknolojik değişimler hiç olmadığı kadar insanı etkilemiş ve nesil farklılıklarını daha da artırmıştır. Günümüzde teknolojik gelişmelere paralel olarak artan nesil farklılıklarına göre bazı tanımlar yapılmaktadır. Bu tanımlar genelde kişinin doğduğu yıla göre düzenlenmektedir. Nesiller genelde X, Y, Z nesli olarak sınıflandırılmakta olup bundan sonrası için Alfa, Beta ve Gama nesilleri ifadelerinin kullanılacağı beyan edilmektedir. Ancak yapılan incelemede görülmüştür ki nesil sınıflandırması için üzerinde anlaşılan kesin tarihler olmayıp, doğduğunda veya küçük yaşlarda internet ile tanışan nesiller ile bundan önce doğmuş nesillerin karşılaştırılması yapılmaktadır. Örneğin 20 yaşından sonra internet ve sosyal medya ile tanışanlar X nesli olarak nitelendirilirken, 1980

yılından sonra doğup genç yaşta internetle tanışanlar Y nesli ve internetin içinde doğanlar ise Z nesli olarak bir gruplandırmaya tabi tutulmuşlardır. Bu sınıflandırma bazıları tarafından ileri ve geriye götürülse de genelde yapılan ayırım belirtildiği şekildedir. Ancak bu herinsanın neslinin özelliklerini birebir taşıdığı anlamına da gelmemelidir. Çünkü X kuşağına mensup olup internet ve sosyal medyayı oldukça etkin kullananlar olabileceği gibi bunun tersi de söz konusu olabilir.

Nesil farklılıkları konusunda yapılan çalışmalar sonucu bunların özellikleri ile kuvvetli ve zayıf tarafları da ortaya konulmuştur. Bu araştırmaların çoğu yabancı ülkelere aittir. Şüphesiz bu araştırmaların sonuçları yararlanılabilecek bazı fikirleri verebilir. Ancak her ülkenin kültürünün farklı olduğu göz önüne alınarak, başka bir ülkede yapılan araştırmalardan birebir yararlanmak yerine, o ülkenin kültüründe yetişmiş kişiler arasında araştırma yapılması ve sonuçların birlikte değerlendirilmesinde fayda olduğu değerlendirilmektedir.

Öğretim aynı zamanda bir kültür öğretimidir. Kültür, Antropoloji biliminin araştırma konularından birisidir. Antropologlar, içinde buldukları toplum ve onun kültürü ile ilgili araştırmalar yapar, toplumun içine girer ve kültürel örüntüleri açığa çıkarır. Dil eğitiminde ise kültür özellikle önem kazanır. Antropolojik olarak yapılacak mülakatların ve bunların sonuçlarının eğitimde kullanılmasının faydalı olacağı muhakkaktır. Bu bağlamda son dönemde sık sık gündeme gelen kuşak ve nesil farklılıklarının incelenmesi ve elde edilen verilerden öğretim ortamında istifade edilmesi gerekmektedir. Bu araştırmada; nesil farklılıkları ve buna

ilişkin yapılan araştırmalar incelenecek, Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalında 3 sınıftan 30 kişi ile yüz yüze mülakat yapılacak, X ve Y nesilleri arasında gerçekten belirtildiği gibi farklılıklarının olup olmadığı anlaşılacak buna göre öğretimde hangi yöntemlerin izlenmesi gerektiği konusunda sonuçlar elde edilecektir. Araştırmanın alanı küçük tutularak yüzyüze görüşme yapılması ve özellikle nesiller için belirlenen özelliklerin her ülke ve grup için benzer olup olmadığının tespit edilmesi hedeflenmiştir.

1. Kültür

Kültürel anlamda insanı ve onun geçirdiği dönemleri anlamak, bir anlamda “bugünü” anlamak demektir. İnsanoğlu’nun bugünlere gelmesi hiç te kolay olmamıştır. MÖ 10.000’li yıllarda bir insanın ortalama yaşam beklentisi 18 yıl civarındaydı ve ömrü boyunca tanıdığı insan sayısı muhtemelen 100’ü geçmiyordu. Dar bir çevrede gerçekleşen ilişkiler dolayısıyla “Nokta Kültürü” denilen bir kültürün hakim olduğu bir ortamda yeni bir bilgi ancak yüz senede, yani insan ömrünün neredeyse 5 katı bir sürede 40 yada 50 kilometre kadar uzağa yayılabiliyordu. MS 1800’lü yıllarda “Keşifler Dönemi” ile birlikte insanlar bilmedikleri diyarlara doğru açıldıklarında insanın ortalama yaşam süresi ancak 25’i geçmişti (passing, 2011:112-123). Onbinlerce yıl insanlar gelişmeye çalıştılar. Buna rağmen bilgi birikimini oluşturamayan ve bunu gelecek kuşaklara aktaramayan toplumlar hala uzun yıllar önce kullanılan aletleri gündelik hayatlarında kullanmaya devam ederken, bilgi birikimini iyi kullanan toplumların teknolojileri her geçen gün gelişti. Wright kardeşler

1900'lü yılların başında ilk uçağı uçurduktan yaklaşık 60 yıl sonra insanoğlu aya ulaşmayı başardı. Ardından dünyamızdan 300 milyon kilometre uzaklıktaki bir asteroite maden kaynakları araştırmak üzere bir uzay aracı yerleştirmek mümkün oldu. 2012 yılında ise Voyager 1 uzay aracı dünyadan 17 milyon kilometre yol katederek Güneş sisteminin dışına çıktı ve Yıldızlararası Bölgeye ulaştı.

Tarım toplumuna geçişten itibaren binlerce nesil neredeyse benzer teknoloji kullanmış, nesiller atalarından ne gördüyse aynısını tekrar ederek yaşamlarını sürdürmüştür. Ancak günümüzde yaşanan yeni boyut bunlardan çok farklı. İletişim teknolojilerinde yaşanılan gelişmeler insanı şaşırtıyor. Bir yeniliği görmek için, değil bir veya birkaç neslin geçmesi, aynı nesil içinde dahi farklılıklar yaşanmaya başlandı. Artık insan, ömrü içerisinde birden fazla boyutu yaşıyor. Teknolojinin gelişimi binlerce yıldan birkaç yıla düştü. Bu gelişime paralel olarak neredeyse her yıl telefon değiştirilen bir döneme şahit olunuyor. İnsanlar kaynaklara ve bilgilere mesafe, zaman ve mekân kısıtlaması olmadan her noktadan erişmeye başladı (Alpar, 2014 :335). Bu boyutta, yüz yüze iletişime ihtiyaç azalıyor, iletişim giderek uzaktan görüntülü, yazılı veya sesli uygulamalara dönüşüyor. Bu maksatla kullanılan cihazlar bile küçölüyor. Cihazlar telefon boyutuna, hatta saat boyutuna indi, ne kadar küçük boyutlara indirgenebileceği ise hayallerimizi zorluyor. Her şey çabuk değişiyor ve çabucak tükeniyor. Artık insanlar akıllarıyla uzayda uçarken, bedenlerinin coğrafî sınırlara hapsolmesini kabul etmiyor. Bu nedenle mesafe içinde özgürlük kavramı önem kazanmaya başladı (Booth, 1991 :218-220). Artık “özgürleşme” kavramı, “insanların kendi

iradesi ile seçtikleri şeyleri yapmasını engelleyen fiziksel ve insani kısıtlamalardan kurtulması” olarak tanımlanıyor. Deneysel olarak aşmasına rağmen, uygulamada daha ışık hızı aşılamadı ama bütün insanlığın bilgileri bir cebe sığacak duruma geldi. Gezegenlere gidiliyor ve başka dünyalar araştırılıyor. Artan refah ortamı ve her şeye sahip olabilme şartlarının oluşması karşısında çocuklar bile aldığı hediyelerle fazla sevinir gözükmüyor. Çünkü kendilerine göre sahip olmaları gereken birçok şeye sahipler. Olaylar yaşamımızı geri dönülemez biçimde değiştirdiğinde, zaman zaman geçmişten kopuşlar da yaşanabiliyor (Leach, 1968 :124). Bu hız ortamında, bazen düşünmeye ayıracak zaman dahi bulunamıyor.

Böyle bir değişim ortamında kültürel farklılıkların oluşmasını da normal kabul etmek gerekir. Özellikle internetin yaygınlaşmaya başlaması insan hayatında tahmin edilemeyen değişimlere yol açtı, açmaya da devam ediyor. Bunun sonucu daha önce de var olan küçük nesil farklılıkları, var olanın ötesinde daha fazla farklılık yaratmaya devam ediyor.

Kültürel değişimin insan yaşamında yarattığı farklılığı araştırmak da yine antropoloji bilimine düşüyor. Antropoloji; insanlar neden birbirine benzer, neden farklıdır ve neden ve nasıl değişir, sorularının cevabını arayan bilimdir. Konusu insan ve değerleridir. O halde bu bilimin esasları ile insanın geçmişinden ve geçmiş kültürünün temel esaslarından kopmadan, geleceğe kaybolmadan yönelmesi mümkün olacaktır.

3. Eğitim

Tıpkı antropoloji biliminde olduğu gibi eğitimin temelinde de “insan” vardır. Eğitim kelimesi Latince “Educare” anlamındadır. Bu kelime bakım ve yetiştirme maksatlı kullanılır. Türkçe’de ise “eğmek” kökünden türemiş olup bükmek, değiştirmek, yetiştirmek, yönlendirmek ve geliştirmek anlamlarına gelmektedir. Eğitim genel anlamıyla, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu sürece giren insanın kişiliği de değişmektedir (Fidan,1996). Bunun nedeni elde edilen bilgi, beceri ve tutumlardır. Bu süreç sadece okulda değil, günlük hayatta, evde, işyerinde ve çeşitli gruplar içinde devam eder. Bunun dışında eğitimi; belli bir plan ve program dahilinde gerçekleşen bir süreç olarak değerlendirenler de vardır (Kaya, 2005). Canlılar hayatını sürdürebilmek ve çevresine uyum sağlamak amacıyla sürekli öğrenme eğilimindedir. Bireyin çevresine uyum sağlaması, öğrenme yeteneğinin ne kadar yüksek olduğu ile ilgilidir ve öğrenme yeteneği zayıf olan bireylerin çevresine uyum sağlaması ve yaşamı zorlaşır. Bu nedenle birey olay ya da duruma uygun tepkide bulunmayı ve çevresine uyum için ne yapması gerektiğini öğrendiği sürece hayatta kalır ve mutlu olur.

Her bilim dalı ya da disiplin geçerli ve güvenilir bilgi üretmeye çalışır (Tavşancıl ve diğerleri, 2010). Bilimsel araştırmalar bir temel oluşturur sonuçlarından daha sonraki bilimsel araştırmalar ve politikalar etkilenir. Yine eğitim alandaki çalışmalar, ders kitaplarına ve öğretim metaryallarına yansıtılır ve gelişmesine katkı sağlar (Dunkin, 1996). Eğitim bir bilimdir ve eğitim konusundaki araştırmalar da geçerli ve kullanılabilir bilgiler edinmeye yöneliktir.

Her ne kadar eğitilecek kişilerin kapasiteleri ve kültürel özellikleri farklılıklar gösterse de sonuçta eğitimin ana esasları olan kavram, algılama, tekrar, deneyimleme ve içselleştirme gibi süreçler bilimsel bir metodoloji temelinde gerçekleşir.

Öğrenme her zaman olumlu olmayabilir. Olumsuz öğrenmeler eğitimin amacına ve toplumun kurallarına ters düştüğü için istenmeyen yan ürünler olarak nitelendirilirler. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin, bu yan ürünleri en aza indirecek ve istedik davranışları artıracak şekilde düzenlenmesi arzu edilir (Senemoğlu, 2005).

Günümüzde yaygın olarak kabul gören tanımlardan birisi ise şöyledir: “Eğitim, bireyin davranışında, eğitimin amaçlarına uygun olarak kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen yönde değişme meydana getirme sürecidir” (Psikoloji Portalı Eğitim Hizmetleri, 2005). Buradaki “kendi yaşantısı yoluyla” tabiri, doğrudan o kişinin içinde yaşadığı “kültür” ile ilgilidir. Diğer taraftan öğrenmenin gerçekleşmesi için, bireyin çevresiyle etkileşim kurması ve bu etkileşimin bireyde iz bırakması gerekmektedir. Buna “yaşantı” adı verilmektedir (Senemoğlu, 2005). Yani öğrenme “bir yaşantı sonucu davranışta değişiklik oluşması” sonucu meydana gelir.

Eğitim toplumda bir yer edinmek için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve anlayışların bütünüdür. Bir bakıma kişinin, toplumun koymuş olduğu standartları kazanması için davranışlarını kendi yaşantısı yoluyla ve istedik bir şekilde değiştirme sürecidir (Ertürk, 1998:11-16). Realist anlayışa göre eğitim ise yeni kuşak bireylere kültürel mirası aktararak, onları toplumla uyumlulaştırma sürecidir.

Durkheim ise eğitim kavramını biraz daha sosyal açıdan değerlendirir ve yetişkinlerin, henüz yetişkin ve toplumsal hayata hazır olmayanları bir plan dahilinde yetiştirerek yeni neslin gelişimini sağlaması olarak tanımlar. Bütün bu tanımların analiz edilmesi sonucu kültürün, öğrenme ortamında dikkate alınması gereken bir konu olduğu açıkça ortaya çıkmaktadır.

Her şeyin değiştiği bir ortamda, kültürel değişimin ve teknolojinin yansıtılması gereken alanlardan birisinin de eğitim olması gerekir. Bilindiği üzere kültür kelimesi, “toplumların birikimli uygarlığı” olarak bilinir ve eğitim-öğretim sürecinde diğer insanlarca zaman içerisinde oluşturulan bilgi birikimi eğitime konu olan kişilere aktarılır. Buna “kültürleşme süreci” de denilir. Öğrenme de en önemli unsur ise öncelikle öğrencinin kendi ihtiyacının farkında olarak, öğrenmeye istekli olmasıdır. Kültür bir bireye aktarılırken, zoraki yapılabileceği gibi bilinçli, istendik veya bütün bunların dışında rasgele de olabilir. Zorla kültür aktarımı mutlaka bir dirençle karşılaşır. Rastgele ve kontrolsüz yapılan kültürlenme ise istendik yönde olmadığı için fazla bir fayda sağlamaz. Bu konuda en hızlı ve etkili olan kültürlenme biçimi, hiç şüphesiz bilinçli, istekli, planlı bir kültürlenme yönteminin daha küçük yaşlardan itibaren aktarımıdır. Bu açıdan eğitim de bir” kültürlenme süreci”dir. Bu kültürlenme sürecinin ise uygun ve bilinçli bir şekilde yapılması gerekir. Toplumdaki ve kültürdeki oluşmalar, gelişmeler ve yönelimler eğitimin alacağı biçimi, yöntemi ve işleyişi dolaylı ve dolaysız olarak etkiler. Başka kültürlerle ait unsurlar eğitimde mutlaka dikkate alınmalıdır ancak asıl kullanılması gereken öğrencinin içerisinde bulunduğu kültür olmalıdır.

Öğrenme’de genel inançlar, ilkeler ve tutumlar önemli rol oynar. Goethe; “Eğer bir insana olması gerektiği ve olabileceği bir insan gibi davranırsanız, olması gereken insan olur.” demiştir. Bu bilinçli bir eğitim süreci sonunda yapılabilecek bir iştir. Ancak bu süreç bir çok zorluğu da beraberinde getirir. Öğreticinin görevi eğitim sürecindeki bu engelleri tespit edip mümkün olduğunca bunları eğitim ortamına yansıtmasıdır.

Kültürel şartlanmalar da eğitim ortamını etkiler. Bu şekilde şartlanmaların var olup olmadığının da öğretim ortamında ortaya çıkarılması gerekir. İnsanın içinde yaşadığı toplumun kültürel yapısı kişiliğini kazanmasında etkilidir ve kişinin kendi kültüründe etkinlik kazanması, eğitim sürecinde karşılaştığı bilinçli ya da bilinç dışı şartlanmalardan etkilenir. Bu süreçte kazandığı bilgi, beceri, tutum ve davranışların yanında; doğduğu, büyüdüğü ve yaşamakta olduğu toplumun kültürel yapısı da, insanın yetişmesinde ve kişiliğinin oluşmasında etken olan faktörlerdir (Güvenç, 1974: 132). Bu açıdan kültür eğitimde dikkate alınması gereken bir faktör olarak her zaman karşımıza çıkar. Karşımıza çıkan diğer bir kültürel kavram ise “yaşam doyumu”dur. Bu kavramın cinsiyet ve gelir durumu ile doğrudan ilgili olmadığı, kişinin yakın ilişkilerinin ve kültürel yaşamının bu kavramı açıklamada daha fazla bir etkiye sahip olduğunu yapılan araştırmalar göstermiştir (Mlyers ve Diener, 1995).

Bir sınıf ortamında her öğrenci aynı kategoride zekaya sahip olmayabilir. Bunun yanı sıra sözel zeka ve sosyal zeka ile birlikte matematik zekası, görsel ve mekânsal zeka, ritmik müzik zekası, bedensel zeka, öze dönük zekave doğa zekası gibi değişik zekaların

hepsinin tek bir insanda aynı ölçüde ve her zaman var olması da düşünülemez. Bu durum eğitim sürecinde tespit edilemezse “öğrencinin yeteneksiz olduğu düşünülerek” gereksiz bir hataya düşülebilir. Genelde bir sınıfta öğrenme şekli farklı farklı öğrenciler bulunur. Bu nedenle bir sınıfta farklı öğretim yöntemleri uygulanmalıdır. Yani grup grup öğrencilere, öğrenme şekillerine göre öğretim yöntemi belirlenmelidir (Ergün, 1999). Modern eğitim anlayışında bireyi temel alan sistemler geliştirilmektedir. Yani eğitim süreci bireyin ilgi, istek, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda gelişmektedir. Böyle bir anlayış toplumsal gelişme için gereklidir (Altıparmak vd., 1999).

Nesil farklılıklarının düzenlenmesinde asıl hususun, teknoloji ve bilgiye erişim olduğu görülmektedir. Bilginin hızla üretildiği ve iletildiği, teknolojinin hızla ilerlediği bir çağda bilgi ve iletişim kavramları birbirinden ayrı düşünülemez. Bu anlamda bilişim; bilginin üretilmesi geliştirilmesi, derlenmesi, sınıflandırılması, işlenmesi, depolanması, kitlelere yayılması ve her alanda etkin olarak kullanılmasını ifade eder. Bu kullanım ise toplumsal ilerlemeyi beraberinde getirir. Okuryazar olmak, bildiğimiz anlamı ile bir dile ait okuma ve yazma becerilerine sahip olmaktır. Bilişim teknolojileri okuryazarlığı denildiğinde ise, “Bilişim teknolojilerini oluşturan öğeler ile ilgili temel bilgilere sahip olma, bu öğeleri günlük hayatın bir parçası olarak bilişim çağını yakalamış bir toplumda karşılaşılan problemlere çözüm getirecek düzeyde uygulayabilme becerisine sahip olmak” olarak tanımlayabiliriz. Eğitime tabi tutulan öğrenciler bu

uygulama düzeyine ulaştığında, toplumda bir sorunun değil de çözümlün bir parçası olma durumuna girerler.

4. Nesillerinin Genel Özellikleri ve Bu Konuda Yapılan Araştırmalar

Her ne kadar aralarında bazı farklar olsa da, teknoloji içerisinde doğan nesillerin karakteristik özelliklerinin ortaya konulması, analize tabi tutularak zayıf ve kuvvetli yönlerinin belirlenerek buna uygun programlarla toplumsal hayata ve ülkenin ekonomik kalkınmasına kazandırılması hayati öneme sahiptir.

Araştırma konusu için Türkiye İstatistik Kurumunun en son verileri incelenerek buna ait değerler ortaya konulmuştur (TUIK İstatistiklerle Türkiye, 2017). Türkiye nüfusuna yönelik yapılan incelemeler açıkça göstermektedir ki, nüfusun neredeyse %50'den fazlasını Y ve Z kuşağı oluşturmaktadır. Bu verilere göre 2016 yılında 79.814.871 olan nüfus bir önceki yıla göre yaklaşık %12.4 artarak 80.810.525'e yükselmiştir. Bu yıllık bazda 1 milyon gibi bir artışa denk gelmektedir. Yine 2017 yılı sonu itibarıyla 0-20 yaş arası (Z Nesli) nüfus 25.560.075 kişidir. 20 ile 40 yaş arası nüfus (Y Nesli) ise 25.545.672'dir (TUIK, ADNKS, 2017). Bunun anlamı Türkiye'nin toplam nüfusunun %35.5'i Y, %35.5'i ise Z neslinden oluşmaktadır. Bu artış hızına göre 2023 yılında Y ve Z nesillerinin sayısı muhtemelen 60 milyonu geçecektir.

Y ve Z nesillerini incelemeden önce, 40 yaş üstü olan ve X kuşağı olarak isimlendirilen neslin özelliklerinin kısaca incelenmesi gerekmektedir. 1980'li yılların öncesinde doğan ve X nesli olarak

isimlendirilen nesil, yaşamış oldukları sıkıntılar nedeniyle, daha kanaatkâr, sadık bir nesil olarak bilinmektedir. Bu kuşağı“kayıp kuşak” olarak isimlendirenler de vardır. Farklı tarihlerden bahsedilse de genel olarak 1960-1980 yılları arasında doğanları bu nesil olarak gruplandırabiliriz. Bu nesil zorluklara dayanıyor ve yenilikleri öyle kolay kolay benimsemiyor. İdeolojik düşünüyor ve bu nedenle bazı durumlarda tutumları oldukça katı olabiliyor. Yüzyüze iletişime tutkun olan bu kuşak, görmek ve dokunmaktan yana. İnsan ilişkilerinde daha yapıcı ve onarıcı. Bildiği markalardan ve alışkanlıklarından da kolay kolay vazgeçmiyor.

Y kuşağından önceki X kuşağının ideolojik bir kuşak olduğundan, Y kuşağının ise pragmatik bir kuşak olduğundan söz edilmektedir (Muslu ve Öner, 2016). Y kuşağı gerek yaşam tarzları gerekse teknolojiye yatkınlıkları ile anne ve babalarından ayrılır (Tari, 2010:23-24). Bu nesil dijital çağa ve internete uyumluluğu ile kendisini toplumu sürükleyen bir nesil olarak tanımlar. İyi bir internet okuyucusudurlar ve iyi bir diplomayı iyi bir iş için gerekli görürler. Ancak interneti çok kullanmaları nedeniyle el yazısını kısmen ihmal etmiş gözükmektedirler.

1980 yılından sonra doğan kuşak şu anda büyük çoğunlukla okullarından mezun olmuş, çalışan kesimi oluşturmaktadır. İçlerinden bazıları iş hayatına atılmış üst yönetici ve işveren konumuna geçmeye başlamıştır. Bunlar teknolojik gelişmeleri yakından izlemiş ve teknolojiyi kullanan bir kuşaktır. Teknolojinin öncüleri olarak da bilinirler. Sosyal medya ağları, tabletler ve akıllı uygulamalar konusunda bilgilidirler (The List of Millennial Characteristics, 2017).

Küresel iletişim ve paylaşım ağına yabancı değillerdir. Bu yüzden de dünya üzerindeki akranlarıyla benzer özellikleri gösterirler (Muslu ve Öner: 2016).

Y kuşağının her alanda başarılı olması beklenmemelidir. Genelde sevdikleri işleri yapmak isterler. İşinin, eğlenceli ve sevdiği bir alan olması gerekir. Hareketli, özgürlüğüne tutkun, yenilikçidirler. Özgüvenleri yüksek, girişimci ve sorgulayıcıdır. Farkındalıkları yüksektir (Bayraktar,2017). Çalışmak için değil, yaşamak için çalışırlar. Onlar için önemli olan değerli bir insan olarak mutlu bir şekilde yaşam sürmektir. “Beğenilmek ve takdir edilmek“ onların sosyal medya alışkanlıklarının bir sonucu olarak en fazla önem verdikleri husustur. Hemen başarıya ulaşmayı ve kısa zamanda terfi etmeyi beklerler. Bu nedenle sürekli iş değiştirme alışkanlıkları vardır ve fırsat bulurlarsa bunu gerçekleştirirler. Bu bakımdan işyerine bağlılık açısından sorunlu görülürler (Muslu ve Öner, 2016). Bununla birlikte bildiklerini çevrelerine öğretmeyi severler. Pratikler ve çözüme odaklıdır.

Y Kuşağı, odağında insan faktörü bulunan, kendisi ile aynı değerleri benimseyen şirketleri tercih ediyor (Deloitte Y Kuşağı Araştırması, 2017). “Deloitte Y Kuşağı Araştırması” sonuçlarına göre Türkiye’de çalışan Y Kuşağının %54’ü, iki yıl içinde mevcut işyerlerinden ayrılmayı düşünüyor. Bunun asıl sebebini ise kendi liderlik özelliklerinin göz ardı edilmesi olarak bildiriliyorlar. Liderlik yetkinliklerinin gelişimine yeteri kadar önem verilmemesi ve olası liderlik fırsatları konusunda göz ardı edildiklerini düşünmeleri, çalışan Y kuşağının bu kararında etkili oluyor.

Genelde mesai şartlarına tabi olarak çalışmak Y kuşağının hoşuna gitmiyor. Bir lokantada yemek yerken veya bir yerlerde kahve içerken dünyayla iletişim kurabiliyor, işlerini halledebiliyorlar. Bu kuşağın mensupları; iş hayatında, kıyafetlerinde ve işi yerine getirme yöntemlerinde esneklik beklerler. Bu yüzden dayatmalara direnir, karşı çıkarlar. Kendi fikir ve istekleri doğrultusunda doğrudan tartışmaya girmeyi sevmelerinden dolayı inatçı olarak nitelendirilirler. Dijital iletişim ustalarıdır. Bu kuşağı elinde tutmak için bunların yenilikçi kapasitelerinden faydalanılması ve fikirlerinin değerlendirilmesi gerekmektedir.

İnternetin hayatımıza girdiği tarihten sonra doğan ve Z kuşağı olarak adlandırılan nesil ise bir kısmı iş hayatına atılmış olsa da, henüz eğitimlerini sürdürüyor. Kendinden önceki kuşak olan Y nesli gibi “şimdiye değil geleceğe” odaklanıyor. Bu nesil internet, görsel teknoloji ve akıllı telefonlarla büyüyen bir nesil olarak dijital dünyanın doğrudan içerisinde gelmektedir. Bu nedenle de teknolojik cihazları kullanmakta uzadırlar. Akıllı telefonlar, internet ve tabletler onların olmazsa olmazları. Bunlar olduğu sürece zaman ve mekâna bağlı kalmadan her yerden bilgiye erişebiliyor, bilgiyi iletebiliyorlar. Genellikle zamanlarını sosyal medya içerisinde geçiriyorlar. Büyük çoğunluğu uyandıktan sonra kısa zaman içerisinde sosyal medya ağlarına bağlanıyor. Alışverişlerini de genelde internet üzerinden yapmak istiyorlar.

Z kuşağı risk alma konusunda kendisinden öncekilere göre daha tedbirli gözüküyor. Girişimci ve sosyal olmalarından dolayı kendilerini geliştirmeye meraklı bir nesil. Öğrenmeye hevesliler.

Teknolojiye çok çabuk adapte oluyorlar. Bir konuya odaklanmaları 8 saniyeden kısa bir süreyi alıyor. Eğer bir konu dikkatlerini çekmiyorsa, ilgilerini derhal kaybediyor ve üzerine odaklanamıyorlar. Bu nesil uzun uzun yazılı metinleri, zaman alan konuları sevmiyor (Penfold, 2017). Bu açıdan etkileyici ve direkt olunmazsa Z nesli ile iletişim kurulması zorlaşıyor.

Z kuşağı kendi dışındaki kültürleri öğrenmek istemektedir. Tüm dünya ile iletişimleri onların değişik insan, mekân ve kültürleri öğrenmelerine ve onlarla iletişim kurmalarına imkân sağlıyor. Bu kuşak para kazanmaya istekli ve çalışmayı istedikleri bir iş olduğu sürece önceki nesillere göre çalışmayı daha çok seviyor.

Z kuşağı genellikle iletişim, genetik ve uzay teknolojilerini meslek olarak seçme arzusunda. Sabırsızlar ve uzun süre beklemek istemiyorlar. Z kuşağının özellikleri göz önüne alınarak buna göre pazarlama stratejileri geliştiriliyor. Örneğin onların marka sadakatlerinin zayıf olması ve belli şeylere uzun süre takılı kalmamaları belirlendiğinden, küçük yaşlarda onların kalbine ve zihnine yerleşme amaçlı çalışmalar yapılıyor.

Amerika'da Z kuşağı üzerinde yapılan bir araştırmanın (Marketo) sonuçlarına göre; Bunların bilgiye ulaşmasını bilen özgüven sahibi kişiler olduğu ortaya konulmuştur. Bunların 1/3'ü derslerini internet üzerinden takip ediyor, kitaplarını tabletlerden okuyor, arkadaşları ile internet üzerinden ortak ders çalışabiliyorlar. Büyük oranda ödevlerini ve araştırmalarını sosyal medya ve internet üzerinden yapan bu insanlar, gizliliğe önem verdiklerinden, Facebook gibi açık programlar yerine kimliklerinin açıkça ortada dolaşmadığı

diğer programları tercih etmeye başlamışlar.Buna göre; Z kuşağı kendi kendini eğitmeyi ve bilgiye nasıl ulaşacağını iyi biliyor. Ortalama dikkat süresi 8 saniye gibi kısa olan bu neslin %33'ü dersleri online izliyor, %20'si ders kitaplarını tabletlerinden okuyor, %32'si sınıf arkadaşlarıyla birlikte online olarak çalışıyor, %52'si sosyal medyayı ve Youtube'u ödev araştırmaları için kullanıyor. Okul dışında bilgisayar başında günde 3 saatten fazla zaman geçiriyor.

Teknolojinin içinde doğan Z neslinin çoğunluğu kendilerince ayrı bir dünyada yaşamaktadırlar.Bu nedenle de diğer nesillerle düşünce farklılıkları bulunmaktadır. Dell Technologies'in gerçekleştirdiği küresel araştırmaya göre, 1996 yılından sonra doğan ve Y Kuşağının ardından gelen Z Kuşağı, derin bir evrensel teknoloji anlayışının yanı sıra, teknolojinin çalışma ve yaşama biçimlerini dönüştürme potansiyelinin de farkında olan, bir nesil olma özelliğini taşımaktadır.Dell Tecnologies isimli şirket tarafından,Türkiye'nin de içinde bulunduğu 17 ayrı ülkede 12.000'den fazla Z kuşağına mensup lise ve üniversite öğrencisi ile yapılan anketin sonuçlarına göre; Z kuşağının %73'ü kendisini teknolojik okuryazar olarak iyi veya ileri düzeyde görmektedir. Bu kuşağın %80'inin teknoloji kullanarak çalışmak istediği ortaya konulmuştur. Ankete katılanların çoğu teknoloji alanında kendisine yapılacak bir iş teklifine sıcak bakıyor. Bunun nedeni ise ; teknolojik bir işte çalışmanın, önyargı ve ayrımcılığı önlemesi olarak belirlenmiştir. Eğitim açısından bakıldığında ise dikkat çeken konu, katılımcıların %57'sinin eğitimin onlara kariyer hazırlamada yardımcı olduğunu belirtmeleridir. Yine bu

neslin %52'si, teknoloji konusundaki becerileri konusunda kendilerine güven duymuyor ve eğitime ihtiyaçları olduğunu ifade ediyor.

Araştırmada ortaya konulan başka bir sonuç ise genel kanının aksine Z kuşağının çevresindeki insanlarla daha fazla iletişim kurmayı tercih etmek istemeleri olmuştur. Uygulamada yapmıyor veya yapamıyor ancak istekliler. % 82'si iş yerinde sosyal medyanın kullanılmasını önemli buluyor. Bu beraberlik genelde iş arkadaşlarıyla iletişim üzerine olup %43 oranındadır. %21'i ise bu beraberlikte kişisel iletişimi telefon ile yapmaktan yana. Bu kuşağın %53'ü iş yerine gitmektense evde çalışmayı tercih ediyor. Ancak tek başına çalışmak yerine, bir ekibin parçası olmayı tercih edenlerin oranının %60'a ulaşması bu nesil hakkında yeniden düşünülmesini gerektiriyor. Bu sonuçlar Z neslinin aslında ilgiye ihtiyacı olduğunu da gösteriyor.

Elde edilen bulgulardan eğitim alanında da yararlanmak gerekmektedir. Ankete katılan Z Kuşağı üyelerinin %75'inin, işi internet üzerinden değil, iş yerinde iş arkadaşlarından veya diğer kişilerden öğrenme beklentisi içerisinde olması, bu kuşakta henüz tek başına başarıya duygusunun oturmadığını gösteriyor. Dolayısı ile bu kuşağı öğrenme ortamında tek başına bırakmamak en azından rehberlik etmek gerekmektedir. Bu araştırma sonuçlarının eğitim ortamı açısından değerlendirilmesinde bazı sonuçlara ulaşmak mümkündür. Buna göre Z nesli ile çalışırken; sosyal medyanın okul başta olmak üzere mekâna bağlı olmadan her yerde eğitim maksadıyla kullanılmasının etkili olabileceği, bununla birlikte bazı çalışmaların okula gelmeden evde yaptırılması yanında, onlara okul arkadaşları ile

beraber çalışma fırsatlarının da verilmesinin uygun olacağı değerlendirilmektedir. Aksi takdirde yüzyüze insan ilişkilerini ihmal ederek sadece internet ve sosyal medyaya bağımlı olmak onların ilerideki yaşamlarında bazı olumsuzluklara neden olabilecektir.

5. Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde Bir Grup Z ve Y Nesli ile Yapılan Araştırma ve Sonuçlarının Yorumlanması

Kuşak araştırmaları ve bunlara özgü kültüre yönelik araştırmaların genelde yurtdışı kaynaklı olduğu görülmektedir. Ülkeler farklı kültürel özelliklere sahiptir ve Türkiye'nin de derin tarihinden kaynaklanan, kendine özgü bir kültürü vardır. Dolayısıyla daha sağlıklı sonuçlara ulaşmak açısından, bu araştırmaların sonuçlarından yararlanılmakla birlikte, daha özgün araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Aksi takdirde çoğunlukla ticari amaçlı yurtdışı araştırma sonuçlarının aynen Türk Eğitim Sistemine aktarılması yeterince yararlı olmayacaktır.

Bu kapsamda Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalında, 3 sınıftan 30 kişi ile yüzyüze bir araştırma yapılmıştır. Bu küçük araştırmadan maksat nesil farklılıklarının diğer ülkelerde yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerliklerinin ve farklılıklarının ortaya çıkarılması olarak belirlenmiştir. Yüzyüze mülakat yöntemi ise Türk kültüründe mevcut olan samimiyet ve iletişim tercihi olması nedeniyle belirlenmiştir. Öğrenciler arasında afa gelen 30-40 yaşında öğrenciler de bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 15'i, Y yani 20 yaş üstü geri kalan 15'i ise 20 yaş altı X kuşağına mensuptur. Seçilen grup genellikle

Anadolu'dan gelen mütevazı ailelerin çocuklarıdır. Öğrenciler birebir ayrı ayrı mülakata alınmış ve aşağıdaki 10 konu hakkında bilgi vermeleri ve görüşlerini bildirmeleri istenilmiştir. Hazırlanan sorular şu şekildedir.

İnternet kullanıyor musunuz? İnterneti hangi amaçlarla kullanıyorsunuz? Ne kadar süre kullanıyorsunuz? İnternet'e nereden bağlanmayı tercih ediyorsunuz?
Bilgisayarı aktif olarak kullanıyor musunuz? Bilgisayar programlarına hâkim misiniz?
Kitap okurken basılı kitapları mı? Yoksa e-kitapları mı tercih edersiniz? Neden?
Ders kitaplarının basılı mı? Yoksa e-kitap mı olmasını tercih edersiniz? Neden?
Eskiden mi ödev yapmak kolaydı yoksa teknoloji kullanarak mı?
Ödev veya araştırma yaparken kütüphaneden yararlanıyor musunuz? Nasıl, hangi konularda?
Yabancı dilde bilmediğin bir kelimenin anlamına nereden bakıyorsunuz?
Yabancı dil öğrenirken anlamadığın bir konu olduğunda bu sorunu nasıl çözüyorsunuz?
Yabancı dilde derste not tutuyor musunuz? Nasıl? Teknolojiden istifade ediyor musunuz?
Yabancı dil öğretecek olsan teknolojiden nasıl istifade ederdingiz? Hangi yöntemleri kullanarak ders öğrettirdiniz?

Yapılan mülakat esnasında öğrenciler samimi bir ortamda bu konudaki görüşlerini paylaşmışlardır. Görüşmeler kayda alınmış ve daha sonra ayrıntılı olarak değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

* Bütün öğrenciler internet kullanmaktadır. Günlük kullanım süreleri 2-6 saat arasında değişmektedir. Y ve Z nesli arasında internet kullanım süreleri arasında bariz bir fark bulunmamakla birlikte Z nesli daha fazla internet kullanmaktadır. Yine her iki grupta interneti genelde birinci öncelikle arkadaşlarıyla görüşmek ve sosyal medyayı takip etmek amaçlı kullanmaktadır. İkinci öncelik basını takip etme ve ödev yapma maksatlıdır. Bunun dışında film izlemek ve müzik dinleme maksatlı da kullanılmaktadır.

* Öğrencilerin hepsinin cep telefonu vardır. İnternete genelde her iki grupta telefon vasıtası ile bağlanmayı tercih etmektedirler. Her iki gruptan da 4'er kişi bilgisayar kullanmaktadır. Bilgisayar kullanımının az olması evlerinden uzak olmaları ve genelde telefonun daha kolay olduğunu düşünmeleridir.

* Her iki grupta bilgisayar kullanmayı orta derecede bilmekle birlikte tam olarak hâkim değillerdir.

* Her iki grupta teknolojik cihazların ödev ve araştırma konusunu kolaylaştırdığını ifade ediyorlar.

* E-kitap kullanılmakla birlikte, her iki grupta ilginç bir şekilde basılı kitapları tercih etmektedirler. Bunun sebebini ise görmek,

dokunmak istemeleridir. Öğrenciler bazı konuları teknolojik cihazlarla kaydetmekle birlikte bunu ilk fırsatta yazılı hale getirdiklerini beyan etmektedirler. Öğrencilerin çoğunluğu her iki grupta da yazılı not tutuyor ve buradan ders çalışıyor. Bunun sebebini, Fransızcanın zor bir dil oluşu olarak gösteriyorlar. E-kitap olabilir diyenler, bunu yanlarında taşımasının kolay olması ve kitabı evde unutma olayını ortadan kaldıracığı için tercih ediyorlar, ama henüz kullanmıyorlar.

* Her iki grubunda kütüphaneden yararlanma oranları düşük ve aynı düzeyde. Z nesli çok fazla bir fark olmamakla birlikte Y nesline göre daha az kütüphaneyi kullanıyor. Her iki grupta ödevleri için mevcut kitapları kullanıyorlar. İhtiyaç duyulursa internette yararlanma yoluna gidiyorlar.

* Bir konuyu bilemediklerinde veya bir kelimenin anlamını kavrayamadıklarında kitaplara ve internete bakıyorlar. Bulamazlarsa arkadaşlarına soruyorlar ve en son çare ders öğretmenine gidiyorlar.

* Kendilerinin öğretmen olunca yabancı dil öğretme konusunda hangi metodu uygulayacakları konusunda, teknolojik yöntemlerden yararlanacaklarını belirtmekle birlikte yine de klasik yüzyüze öğretim metotlarını da kullanacaklarını, ikisini bir arada kullanmanın öğrencinin öğrenmesine daha fazla fayda sağlayacağını ifade etmektedirler.

Yapılan araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, başlangıçta belirlenen maksatların gerçekleştiği ve sonuçların bazılarının diğer

ülkelerde yapılan araştırmalardan farklı olduğu görülmüştür. Görüşmelerden elde edilen sonuçların, diğer ülkelerde elde edilen sonuçlarla birebir uyuşmadığı da diğer bir tespittir. Bunun Türk aile yapısının ve kültürünün farklılığından kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Bilindiği gibi Türk kültüründe çocuklar aileler için farklı bir anlam ifade etmekte ve ne kadar değişime uğramaya başlasa da kendisine özgü nitelikleri hala muhafaza etmektedir. Türk aile yapısında büyüklerin çocuk üzerindeki gözetimi büyük oranda devam ediyor. Z nesli olarak kategorize edilen grupla yapılan araştırmada da bu durum bariz bir şekilde öğrenciler tarafından dile getirilmiş ve öğretmen gözetimine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla öğrencinin tamamen kendi haline ve teknolojiye teslim edilmesi yerine, öğrencilerin gözlenmesi ve yönlendirilmesi önem kazanmaktadır. Küçük bir grupla yapılmasına rağmen, araştırma sonuçları açıkça göstermiştir ki nesil farklılıkları kültürden kültüre değişiklik göstermektedir ve her öğretim ortamı için benzer araştırmalarla öğrenci özelliklerinin ortaya çıkarılması ve buna uygun programların düzenlenmesi öğretimde başarıyı artırmaktadır.

6. Sonuç

Teknolojik gelişmelerin giderek artması insanların kültürlerini değiştirdiği gibi öğrenme ve öğretme ortamını da etkilemiştir. İnternetin ve sosyal medyanın ortaya çıkması da bu değişimde önemli bir yere sahiptir. Son dönemde ortaya çıkan X, Y ve Z nesilleri kavramı ve bu kavramlar ışığında belirgin özelliklerin bu nesillere yüklenmesinin, kısmen olsa da tam olarak doğru olmadığı ortadadır.

Özellikle Y ve Z nesli arasında farklılığın olmasını normal kabul etmek gerekir. Ancak bunun kesin sınırlarını çizmek pek bilimsel görülmemektedir. Nitekim küçük bir grupta yapılan araştırmada bile bu farklılığın bariz olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum açıkça göstermektedir ki, her ülkenin kendine has bir kültürü vardır ve eğitim ortamında bu kültürel farklılıkların dikkate alınması gerekir.

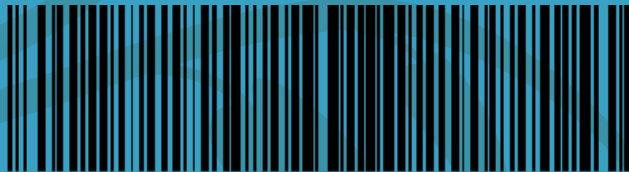
Kültür yapısının içinde bulunulan toplum ve aileden etkilenmesi kadar doğal bir şey olamaz. Ancak zamanın şartları gereği, aile ve toplumun birey üzerindeki etkisi giderek azalmaktadır. Yeni neslin teknoloji ile içiçe olduğu böyle bir ortamda çocuğun nereye götüreceği belli olmayan sosyal medya içerisine tek başına bırakılması doğru değildir. Bu durumda öğretim kurumlarına büyük iş düşmektedir. Öğretim kurumları yeni bir anlayışla ele alınarak, öğrenciyi eğitim ortamı içerisinde kendi yaşantısı yoluyla istedik davranışları kazandıracak/kazanacak şekilde işlerlik kazanmak zorundadır. Bu durumda da eğitimcilerin eğitimi ön plana çıkacaktır. Eğitimde en önemli hususlardan birisi de uygun bir rol modelidir. Günümüzde, bilgili, öğrenciyi ve onun içerisinde geldiği kültürü tanıyan bilinçli eğitimciler her zamankinden fazla önem kazanmış görünmektedir. Eğitici; öğrencisini ve onun geldiği ortamı tanımalı, araştırma yapmalı ve teknolojiden de yararlanarak eğittiği kişilere rehberlik etmelidir.

KAYNAKLAR

- Alpar, Güray. (2014). Antropolojik Bakış Açısıyla Stratejik Dünya Tarihi, Pelit Yayınevi, Konya.
- Altıparmak, Duran, E. Bedir ve Diğerleri.(1999), 21'inci Yüzyılda Türk Milli Eğitimi, Ocak Yayınları, Ankara.
- Banu Anlar ve Diğerleri.(2013). Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Dergisi, Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği, Sayı 6. Ankara.
- Bayraktar, N. (2017).www.acikbilim.com/2013/09/dosyalar/nesiller-ayriliyor-x-y-ve-z-nesilleri.html.
- Booth, Ken. (1991). Security and Emancipation, International Studies, (174).
- Dunkin, Michael,J. (1996). Types of Errors in Syntesizing Research in Education. Review of Educational Research. USA.
- Ergün, Mustafa, Ergezer, B., Çevik, İ., Özdaş, A. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ocak Yayınları, Ankara.
- Ertürk, Selahattin. (1988).“Türkiye’de Eğitim Felsefesi Sorunu”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Sayı 3, Ankara.
- Fidan, Nurettin. (1996). Okulda Öğrenme ve Öğretme, Alkım Yayınevi, Ankara.
- Güvenç, Bozkurt. (1974). İnsan ve Kültür, Remzi Kitabevi, II. Baskı, İstanbul.
- Hürriyet Gazetesi, İK İnsan kaynakları Yeni Ekonomi Eki, 25 Kasım 2018.
- Kaya, Zeki. (2005). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, B.1, Pegem Yayıncılık, Ankara.

- Leach, Edmund. (1968).“Two Essay Concerning the Symbolic Representation of Time”, Rethinking Antropology, Athlone, London.
- Makale Y ve Z Kuşak İnsanı Özelliklerinin Millî Eğitim Bakanlığı 2014-2019 Stratejik Programı ve TÜBİTAK Vizyon 2023 Öngörülere İlişkilendirilmesi, 488 Journal of Urban Academy | Volume: 10 Issue: 4.
- Muslu, A. ve Öner, Mehmet Bülent. (2016). Yenileşimci İşletmeler İçin, Birbirlerinden Tamamen Farklı Özelliklere Sahip X ve Y Kuşakları Arasında Etkin Bir İletişim Sağlanmasının Gerekliliği, 15. Ulusal İşletmecilik Kongresi, 26-28 Mayıs 2016, İstanbul.
- Muslu, A. (2017). Y Kuşağının İş Motivasyonunu Artırmak İçin Sürdürülebilir Yöntemler, III. Uluslararası Girişimcilik, İstihdam ve Kariyer Kongresi 12-15 Ekim 2017, Muğla / Türkiye.
- Myers, D.G. ve Diener, Ed. (1995). Who is happy? Psychological Science.Sage publications.
- Passig, David. (2011). İki Bin Elli, Koton Kitap, Çev. Nita Kurrant, İstanbul.
- Penfold, Ruth. (2017). Your next hire is already employed. jobbio.com: <https://info.jobbio.com/gen-z-ebook/>. Erişim Tarihi: 25 Kasım 2018.
- Psikoloji Portalı Eğitim Hizmetleri, (2005). “Eğitim Nedir?”, <http://www.psikoloji>.
- Senemoğlu, N. (2005). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya, B.11, Gazi Kitabevi, Ankara.

- www.gen.tr/ogrenme/index_dosyalar/egitim.htm (19.11.2018)
- Tari, A. (2010). Y generáció: klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban. Budapest, Hungary.
- Tavşancıl, Ezel, Çokluk, Ö. Vd. (2010). Eğitim Bilimleri Enstitülerinde Tamamlanmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (2002-2008), Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu, Acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/6199/binder1.pdf.
- TUIK, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) Sonuçları, 2017. Türkiye İstatistik Kurumu, İstatistiklerle Türkiye 2017, Publication Group, TİK Matbaası, Ankara, 2018.
- www.business2community.com/brandviews/marketo/meet-generation-z-marketings-next-bigaudience-infographic-0971497. Marketo: Yeni Nesil Müşterinizle Tanışın: Z Jenerasyonu, 2017. Erişim Tarihi: 27 Kasım 2018.
- www.btgunlugu.com/dell-technologies-z-kusagi-arastirmasi/ Erişim Tarihi: 25 Kasım 2018.
- www.2.deloitte.com/tr/tr/pages/about-deloitte/articles/deloitte-y-kusagi-arastirmasi-2017.html. Erişim Tarihi: 30 Kasım 2018.
- www.hurriyet.com/gundem/sadakatsiz-z-kusagi-geliyor/5.10.2002. Erişim Tarihi: 15 Kasım 2018.
- www.luckyattitude.co.uk/millennial-characteristics/ Erişim Tarihi: 23 Kasım 2018.



978-605-7923-69-1