

nii ARASTIRMALARI DİL

Editörler:

Prof. Dr. Selma Baş
Doç. Dr. Soner İşimtekin
Doç. Dr. M. Hâil Erzen
Doç. Dr. Gülşen Torusdağ
Dr. Öğr. Üyesi Nükhet Eltut Kalender
Dr. Öğr. Üyesi M. Arif Erzen
Dr. Semra Öğretmen Aslan

DİL ARAŞTIRMALARI

Editörler:

Prof. Dr. Selma Baş

Doç. Dr. Soner İşimtekin

Doç. Dr. M. Halil Erzen

Doç. Dr. Gülşen Torusdağ

Dr. Öğr. Üyesi Nükhet Eltut Kalender

Dr. Öğr. Üyesi M. Arif Erzen

Dr. Semra Öğretmen Aslan

T.C. KÜLTÜR ve TURİZM BAKANLIĞI
YAYINCI SERTİFİKASI NUMARASI
44040

DİL ARAŞTIRMALARI

Bu kitabın bütün yayın hakları Palet Yayınlarına aittir.
Yayınevinin yazılı izni alınmadan, kaynağın açıkça belirtildiği tanıtımlar ve akademik çalışmalar haricinde,
kısmen veya tamamen kitaptan alıntı yapılamaz.
Eser, matbu yahut dijital ortamda kopyalanamaz, çoğaltılamaz ve yayımlanamaz.

Bu yayın, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fuat Sezgin Ortadoğu ve Avrasya Araştırmaları Uygulama ve Araştırma
Merkezi'nin akademik faaliyetidir. Bu kitapta yayımlanan bölümlerin içeriği ile ilgili her türlü yasal sorumluluk
yazarlarına aittir.

ISBN: 978-625-8414-25-7

BASKI

ŞELÂLE OFSET

Fevzi Çakmak Mah. Hacı Bayram Cad. No: 22 Karatay / Konya
MATBAA SERTİFİKASI NUMARASI: 46806

Konya, Haziran 2022

PALET YAYINLARI

Mimar Muzaffer Cad. Rampalı Çarşısı No: 42 Meram / Konya
Tel. 0332 353 62 27
www.paletyayinlari.com.tr

DİL ARAŞTIRMALARI

Editörler:

Prof. Dr. Selma Baş

Doç. Dr. Soner İşimtekin

Doç. Dr. M. Halil Erzen

Doç. Dr. Gülşen Torusdağ

Dr. Öğr. Üyesi Nükhet Eltut Kalender

Dr. Öğr. Üyesi M. Arif Erzen

Dr. Semra Öğretmen Aslan

İÇİNDEKİLER

SUNUŞ.....	7
RUSÇA SÖZ DİZİMİNDEKİ TEMEL YÖNLER VE BASİT CÜMLELERDE TONLAMA	9
Hadi Bak	
RUS DİLİ ÖĞRETİMİNDE POSTMODERN YÖNELİMLER: DİJİTAL DERS MATERYALLERİNİN KULLANIMI	21
Filiz Karakale	
ATASÖZLERİ VE DEYİMLER İŞİĞİNDE MUTLULUK KAVRAMI: RUSÇA-TÜRKÇE ÖRNEĞİ.....	37
Hanife Erdoğan	
UZAKTAN EĞİTİMLE YÜRÜTÜLEN YABANCI DİL OLARAK ALMANCA DERSLERİNDE SOMUT ŞİİRİN KULLANIMI.....	49
Ayhan Yavuz Özdemir	
STRUCTURES PRINCIPALES DE PHRASE EN FRANÇAIS ET EN TURC : UNE ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE ET CONTRASTIVE.....	69
Yusuf Topaloğlu	
CURIOSITY: STEPPING STONE ON THE PATH TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE	101
Gökçe Dişlen Dağgöl	
ECOLOGY AND LANGUAGE	117
Süleyman Kasap	
COMMUNICATIVE FUNCTIONS OF EPISTEMIC HEDGES IN CONSTRUCTING AN EXPERT IDENTITY IN TURKISH AGONY AUNT'S COLUMN.....	125
Suhan Akıncı Oktay	
ANALYSIS OF LINGUISTIC RESEARCH BASED STUDIES ON TURKISH SIGN LANGUAGE: TRENDS IN THEMES AND METHODOLOGIES BETWEEN 2012-2022	145
Cansu Gür / Merve Geçikli	
A COMPARATIVE ANALYSIS ON THE TURKISH TRANSLATIONS OF THE CULTURE-SPECIFIC ITEMS IN <i>THE GRUFFALO</i> AND <i>THE SMARTEST GIANT IN TOWN</i>	165
Esra Ünsal Ocak	

RUS DİLİNDE “DİL OYUNLARI”	181
Nükhet Eltut Kalender	
IDEOLOGICAL ASPECT IN THE NARRATIVE DISCOURSE SAMPLE OF CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS ON <i>THE NECKLACE</i> BY MAUPASSANT	215
Gülşen Torusdağ / Fırat Yıldız	
YABANCI DİL OLARAK FARŞÇA ÖĞRENEN TÜRK ÖĞRENCİLERİN DİLBİLGİSİ HATALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ	229
Ümit Gedik	
RUSÇADA SÖZCÜK YAPMA YOLU OLARAK KISALTMA (АББРЕВИАЦИЯ)	265
Keziban Topbaşoğlu Eray	
HÂLİS İBRAHİM EFENDİ’NİN <i>MECMA’U’L-EMSÂL</i> ADLI ESERİNDE ANLAMLARI VERİLEN TÜRKÇE ATASÖZLERİ	275
Fatih Yerdemir	
AYTMATOV’UN ‘ASKER ÇOCUĞU’NA GÖSTERGEBİLİMSEL AÇIDAN BAKIŞ.....	289
Semra Canan Yıldız	

SUNUŞ

Düşünceyi ifade etme, insanlar arasında bildirişim sağlama aracı olarak dil, milleti oluşturan fertleri birbirine bağlayan bir güç, bir anlaşma dizgesidir. Dilin bağlamsal kullanımına karşılık gelen söylem, eylemle karşılık bulan sosyal bir uygulama olması yönüyle, bir güç ve kontrol aracıdır. Sosyal yapı ve kurumlar söylemlerle şekillenirken, aralarındaki diyalojik ilişki gereği, söylemler de sosyal yapı ve kurumlarca şekillenmektedir. İnsan hayatına yön veren bu olgunun, gerçek hayatın kurgusal yansımalarına dayanan yazınsal söylemlerde ortaya çıkışı söylemle gerçekleştirilmek istenen eylemin varlığını bildirir. Yazınsal söylemler de sosyal yapı ve kurumları şekillendiren, belli amaçlarla üretilmiş güç ve denetim araçlarıdır. Bir ulusun kültür kodlarının, tarihinin o ulusun dilinde saklı olduğu gerçeğinden hareketle, yazınsal söylemler, diğer söylem türleri gibi, çözümlene gerektiren belgeler niteliğindedir. Yazınsal söylemin dilsel kodlarının çözümlenmesi o ulusun tarihinin, sosyo-kültürel değerlerinin; söylemle gerçekleştirilmek istenen eylem ya da eylemlerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Anıldığı üzere, toplumların tarihine, kültürüne ayna tutan; gelecek kuşakların eğitime yön veren; dille kayıt altına alınmış söylemlerin çözümlenmesine ve çeşitli dil çalışmalarına dayalı bu kitapta yer alan her bölümün alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmayla, farklı üniversitelerden akademisyenlerin Türkçe, İngilizce, Almanca, Farsça, Rusça alanlarında söylem ve dil üzerine gerçekleştirdikleri araştırmalar bir araya getirilerek bir kaynak kitap oluşturma hedeflenmiştir.

Editör Kurulu

RUSÇA SÖZ DİZİMİNDEKİ TEMEL YÖNLER VE BASİT CÜMLELERDE TONLAMA*

*Hadi Bak***

GİRİŞ

Sağlıklı ve etken bir iletişim kurabilme güdüsüyle bir anlaşma aracına ihtiyaç duyulmuş ve bu doğrultuda dil ortaya çıkararak en etkili anlaşma aracı olmuştur. Dolayısıyla, bu durum dilin etkin bir şekilde kullanılmasını ve doğru öğrenilip, doğru öğretilmesini zorunlu hale getirmiştir. Bu doğrultuda diller, yapıları, öğretme ve öğrenme teknikleri hakkında sayısız çalışmalar yapılmış, kuramlar oluşturulmuş ve teoriler ortaya atılmıştır. Bazen ana dil olarak, bazen yabancı dil, bazen de iki dillilik hayatımızın en önemli idamesi olmuştur. Dilin doğru ve etkili bir şekilde kullanılması, konuşulan dile olan hakimiyet ile bağlantılıdır. Bu açıdan sözdizimi bir dildeki en üst perde olarak görülebilir.

Yabancı dil alanında eğitimini alan ve bu alanda uzmanlaşan araştırmacılar için dilin söz dizimi disiplini, dilbilgisindeki en üst noktalardan biri olarak sayılabilir. Araştırmacılar dilbilgisi, kelime bilgisi, ses bilgisi ve morfoloji gibi disiplinleri tamamlayıp, daha etken bir ifade için uzmanlık alanı olan söz dizimi disiplinine geçmektedirler. Uzmanlar yıllarca söz dizimi ve söz diziminde yönler arasında çalışmalar ortaya koymuş ve belli değerlendirmeler yapmışlardır. Ünlü Rus dilbilimci ve tarihçi Aleksey Aleksandroviç Şahmatov, Rusça söz diziminde iletişimsel yön veya Rusça söz dizimi ve iletişim arasındaki ilişkiyi ilk çalışan dilbilimcilerden biri olmuştur. Fakat söz dizimi ve pek çok alt birim arasındaki ilişkinin ve etkileşimin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Örneğin;

* Bu çalışma, 2017 yılında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rus Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda gerçekleştirilen "Rus Dilinde Basit Cümlelerin Sınıflandırılması" adlı doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü, Erzurum, Türkiye, hadi.bak@atauni.edu.tr, ORCID ID 0000-0001-6455-1504.

iletişimsel, bilişsel, semantik, mantıksal, yapısal, dilbilimsel açılardan söz dizimi üzerine değerlendirmeleri görmek mümkündür. Bu çalışmada, genel olarak, birçok dilde karşılaşılan temel değerlendirmeler, Rusça öğrenen Türk öğrencilerin, söz dizimi disiplininde temel yönlerinden bazıları olan dilbilimsel, semantik, iletişimsel ve bilişsel yönler üzerinde durulacaktır. Söz diziminde iletişimsel yönde tonlama oldukça önemli bir yer kaplar. Tonlamalarda farklılıklar nedeniyle ciddi anlam değişimleri ortaya çıkmaktadır, bu nedenle çalışmada söz diziminde iletişimsel yönde tonlama unsuru değerlendirilecektir.

SÖZ DİZİMİ

Sözcüklerin ve sözcük kalıplarının belli kurallar çerçevesinde yan yana getirilmesi, söz öbeği veya cümleyi oluşturmaktadır. Söz dizimi, herhangi bir dilde cümle oluşturma kurallarını inceleyen bir bilim dalıdır. Dilin en üst seviyesini oluşturan dilbilimin bir alt disiplini olan söz dizimi, ait olduğu dilde kuralları bakımından farklılıklar göstermektedir. Söz dizimi, dilbilgisinde önemli bir yer tutmaktadır. Söz dizimi veya Fransızcadan dilimize “sentaks ödünçlemesi ile geçen bu kavram hakkında çok sayıda çalışma yapılmıştır. Söz dizimin terim anlamları ve değerlendirmeleri, bir bilim olarak dilin en önemli disiplinlerinden biri olduğunu göstermektedir.

Syntax (*Yunanca* - söz dizimi- “düzen, düzenleme, tertip”) tutarlı konuşmanın yapısını inceleyen ve iki ana bölümden oluşan dilbilgisi bölümüdür: 1) söz öbekleri ve 2) cümle (bkz. Cümle). Morfoloji ile birlikte dilbilgisini oluşturur (Azimov ve Şçukin, 2009, s.273) «Sentaks» teriminin iki anlamı vardır; birinci anlam, Söz dizimi, belirli bir dile özgü söz öbeklerinin «kurallarının» belirlendiği dil sisteminin en üst düzeyidir. Bu somut bir şekilde dil gerçekliğidir. Söz dizimi, dilin en yüksek seviyesidir, çünkü bu seviyede, dilin ana işlevi gerçekleştirilir , yani iletişimsel işlev bu seviye görülmemektedir. Diğer tüm seviyeler, sözdizimine doğrudan veya dolaylı olarak tabidir. Söz diziminde, dilin tüm araçlarının, iletişimsel işlevlerine uyan organizasyon mevcuttur. İkinci anlam, tutarlı bir şekilde ifade etme kalıplarını, kuralları inceleyen dilbilim bölümüdür (Starodumova, 2005. s.9). Söz dizimi, cümle oluşturmak için gerekli olan yapı, kanun ve ilkeleri inceleyen, aynı zamanda dildeki esnekliği de ele alarak etkin ve doğru iletişimi kurabilme olanağı sağlayan bir bilim dalıdır.

Söz dizimi disiplininin araştırdığı temel konular, söz dizimini oluşturan sözlerin bağlanma biçimleri ile söz öbeği ve cümle türleridir. Dil kullanımının veya söz diziminin bütünü, bir nitelme bir açıklama, varlığı veya olayı daha belirgin hale getirme, özelleştirme, kendi özelini yaratma eylemidir. Sözcük, sosyal bir olgu; söz dizimi ise bireysel bir olgudur. Sözlükte yer alan ve birer genelle-

meyi temsil eden birimler, söz diziminde artık genel bir durumdan çıkıp özel bir birime dönüşürler, belirgin hale gelirler; nitelenir veya açıklanırlar. Varlığı özel kılan öğeler, niteleyici ve tamamlayıcı olarak; eylemi özelleştiren yapılar ise, cümle öğeleri olarak bilinir. Sözcüklerde adlar (genellenmiş varlık) ve eylemler (genellenmiş yapma-olma) söz konusu iken; sözdiziminde, söz öbekleri (nitelendirilmiş ad: özellenmiş varlık) ve cümleler (nitelendirilmiş eylem: özellenmiş yapma-olma) söz konusudur. (Karaağaç, 2013, s.742-743) Karaağaç'ın yapmış olduğu tanımdan sözdiziminin incelediği konuları görmek mümkündür. Söz diziminde sözcüklerin seçiminin sosyal olduğu fakat cümle oluşturmanın bireysel olduğu dikkatimizi çekmektedir. Bu durumda söz dizimi daha özeldir ve özel bir hal alabilir. Söz dizimi birimleri (konuşmada dil şemaları) oluştururken, kelime seçimi, konuşmacının gerçeklik hakkında bir veya daha fazla bilgi verme ihtiyacına göre belirlenir ve konuşmacının aktif kelime hazinesi ne kadar zengin olursa, düşünce o kadar eksiksiz ve doğru bir şekilde ifade edilir. (Bak, 2017, s.214)

Cümleyi ve kelime gruplarını oluşturan kuralları, kelimelerin bir araya gelme koşullarını, kelimeler ve cümle öğeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen dilbilgisi dalına söz dizimi (nahiv, sentaks) denir. (Özmen, 2013, s.3) Özmen'in tanımından anlaşılacağı üzere, söz dizimi, cümle ve kelime gruplarının ele alınma koşullarını incelemektedir. Dolayısıyla, söz dizimi veya diğer adıyla sentaks üzerine yapılan çalışmalarda, hedef yabancı dile hakimiyet son derece önemlidir. Dil bu seviyede oldukça belirgin bir şekilde kendini göstermektedir. Dalkılıç çalışmasında, "*Sözler yalnızca bizim aklımızdaki anlamıyla değil, yaşadığımız toplumun sınırlarının çizdiği bir anlam evreni içerisinde karşılık bulurlar. Dildeki her bir sözcük, üzerinde toplumsal olarak uzlaşmış, insanların birbirlerini anlamalarına olanak sağlayan anlatma ve anlama araçlarıdır*"(2017,s. 929) şeklindeki ifadesinde sözcüklerin iletişimdeki rolüne değinmektedir ve söz diziminde kelimelelerin de anahtar bir yapı olduğu anlaşılmaktadır.

Söz dizimi oldukça zor, karmaşık ve çok yönlü bir sisteme sahiptir. Bu nedenle bir disiplin olarak incelenirken, farklı açılardan ele alınabilir ve değerlendirilmelere tabi tutulabilir. Şahmatov, Rusça söz diziminde iletişimsel yön veya Rusça söz dizimi ve iletişim arasındaki ilişkiyi ilk çalışan araştırmacılardan biri olmuştur. Fakat dilbilimde sadece iletişimsel yön ağırlıklı olarak ele alınan bir durum değildir. Örneğin, iletişimsel, bilişsel, semantik, mantıksal, yapısal, dilbilimsel açılardan söz dizimi üzerine değerlendirmeler görülmekte ve geniş bir araştırma alanı oluşturmaktadır. Genel olarak hemen hemen bütün dünya dillerinde söz dizimi alanında temel değerlendirmeleri veya yönleri *dilbilimsel, semantik, bilişsel ve iletişimsel* olarak görmek mümkündür. Fakat burada çok açık bir şekilde, her bir yönün (değerlendirmenin) birbirinden bağımsız olmadığı hatta aksine birbiriyle sıkı bir bağ içinde ol-

duğu ifade edilebilir. Söz diziminde birbirlerine sıkıca bağlı olan bu yönler ayrı ayrı olarak ele alınsalar bile hepsinin temelinde söz dizimi oluşturan unsurlar prensibi yatmaktadır.

SÖZ DİZİMİNDE TEMEL YÖNLER

a) Söz diziminde Dilbilimsel Yön

Bilimsel ve teknik açıdan dilbilimsel değerlendirme, sözdiziminde en geleneksel ve temel olan yöndür. Özellikle ilköğretim sınıflarında, söz dizimi birimlerde, söz dizimi bu bakış açısından yani dilbilimsel yönden ele alınmaktadır. Söz dizimi alanında, bu değerlendirme uzun süre hâkimiyet kurmuş ve Rusça söz diziminde çok etkili olmuştur. Rusça söz dizimi için Aleksandr Matveyeviç Peşkovski'nin «*Bilimsel Açıdan Rus Sentaksı*» (1958) adlı kitabı bu alanda yapılmış en önemli baş eser örneklerinden biridir. Peşkovski çalışmasında dilin biçimsel ve dış görüşüne büyük önem vermektedir. Cümleler melodik-ritmik bir özelliğe sahiptir ve bu yüzden cümlelerde vurgu ve tonlama ile cümle bir bütünlük oluşturmaktadır. Başka bir açıdan bakılacak olursa, cümle özel bir tamlama türü olarak ta görülebilir. Çünkü cümlelerin ana öğeleri morfolojik öğelere göre belirlenir ve cümle, ismin bir yalın hali ile fiilin şahıslara göre çekimlenmiş halinin birleşimi olarak belirlenir. Bir cümledeki kelimelerin bağlantı biçimlerinin kurallara göre bütünlüğü, cümlelerin ikincil üyelerinin bütünlüğünün yerini alır. Dilbilimsel açıdan söz dizimi birimleri, kendilerini belirli bir sistemde bulunan yapı ve modeller olarak adlandırır. İki temel öğeden oluşan cümleler dilbilimsel olarak birbirleriyle aynı gramer kurallarına sahiptir, ancak anlamsal olarak farklılaşırlar. Fakat bu tür cümleler içinde dahi farklı durumlar görülebilir.

Örneğin,

- *Мальчик читает* - Çocuk okuyor.

- *Идет дождь* - Yağmur yağıyor.

- *Собаки кусаются* - Köpekler ısırıyorlar.

Yukarıda verilen cümle örneklerinde, asıl dikkati cümlelerin anlamsal içeriğini çekmek gerekmektedir. Bu tür cümleler, dilbilimsel açıdan benzerlik göstermekte olup, iki öğeden oluşan basit cümlelerdir. Bu tür cümlelerde eğer anlamsal bir yakınlık varsa, cümleler farklı şekillerde de ifade edilebilirler. “Yağmur yağıyor.” cümlesi üzerinde değerlendirme yapıldığında şöyle bir durum ortaya çıkmaktadır: 1-*Идет дождь*. (Yağmur yağıyor.) 2- *Дождь*. (Yağmur.) 3- *Дождливо*. (Yağmurlu.) Verilen örneklerde 1. cümlede “*Идет дождь*. (Yağmur yağıyor.)” özne ve yüklem olmak üzere iki öğe bulunmaktadır ve bir yargı vardır, dolayısıyla cümle kategorisinde değerlendirilmektedir. Aynı şekilde 2. ve 3. cümlelerde de “*Дождь*-(Yağmur.), *Дождливо*-(Yağmurlu.)” tek bir öğe bulunmasına rağmen

Rusça dilbilgisine göre cümle olarak değerlendirilir. Bu şekilde kullanıldığında yine “*Yağmur yağıyor*” cümlesine eş değer sayılabilmektedir. Herhangi bir söz dizimi parçacık (öge) yapı sistemi ve model (şekil) sistemine birer örnek sayılabilmektedir. Böylelikle, Rus dilinde tek ögeli, yargı bildiren bir durum olduğu tespit edilmiştir.

b) Söz diziminde Semantik Yön

Söz diziminde anlamsal-mantıksal yön, dil ve düşünme arasındaki ilişki sorununun dikkate alındığı söz dizimi birimleri çalışmalarında mantıksal bir yaklaşım ilkesine dayanmaktadır (Omelçenko, 2011, s. 68). Cümlelerin semantik açıdan ele alınması, bir önceki değerlendirme olan dilbilimsel açıdan daha geç bir zamanda detaylı olarak ele alınmaya, çalışılmaya başlanmıştır. Bu alanda, Mihayil Vasilyeviç Lomonosov, Fyodor İvanoviç Buslayev, Aleksandr Afanayeviç Potebnya, Aleksandr Matveyeviç Peşkovski, Aleksey Aleksandroviç Şahmatov, Vasil Vasilyeviç Vinogradov gibi ünlü Rus dilbilimcilerin çalışmaları büyük önem taşımaktadır. 19. yüzyıl ve 20. yüzyılın ilk yarısında parça parça çalışılmaya başlanmış olsa bile aktif bir şekilde bu alanda çalışmalara 20. yüzyılın ikinci yarısında başlanmıştır. Bu zamana kadar söz dizimi daha çok dilbilimsel olarak ele alınmıştır. Genel olarak söz diziminin dilbilimsel bakış açısıyla çalışıldığı görülmektedir.

Bir önceki değerlendirme olan dilbilimsel (yön) açıdan ele alınan üç örnek dilbilgisi yapısı olarak birbirlerinden farklıdır, fakat bir şekilde “*дождь-yağmur*” durumuna işaret eder. Bu cümleden veya bu durumdan anlamsal bir yargıya varmak mümkündür. Bu yapı, cümlelerin sadece temelinde değil aynı zamanda cümlelerin diğer kısımlarında, yani yan öğelerinde (ya da başka bir deyişle ikincil öğelerinde) de kendini göstermektedir. Örnek üzerinden incelenecek olursa; “*Из- за дождя мы не пошли купаться*” –“Yağmurdan dolayı yüzmeye gitmedik” cümlesinde koşul (neden) belirteci, cümlelerin yan öğelerini anlamada aynı duruma işaret etmektedir. Söz diziminde bu işaret (yansıma) bir gerçeklik önermesi olarak adlandırılır. Bu durumda gerçeklik gitmemeleridir, fakat gitmemelerine bir önerme olarak “*дождь-yağmur*” sebep gösterilmiştir. Varlık (varoluş), kimlik (özdeşleşme), adlandırma (adaylık) ve karakteristik öğeler gibi durumlar cümleler arasında ilişkilerinin kurulmasında meydana gelirler ve bu dört durumun, mantıksal- semantik söz dizimi yapılarına karşılık geldiği söylenebilir. İki ögeli basit cümle örnekleri üzerinden ise şöyle bir değerlendirme görmek mümkündür: -“*Девочка читает книгу* – Kız çocuşu kitap okuyor”, -“*Собаки кусаются* -Köpekler ısırıyorlar”, “*Идет дождь* -Yağmur yağıyor.” Verilen cümleler aynı dil bilgisel yapıya sahiptirler, fakat seman-

tik (anlamsal) olarak birbirlerinden farklıdırlar. Bu cümleler iki ögeli cümle olmalarına rağmen farklı tip durumları ifade ederler: aktif nesne durumu, nesnenin özelliği ve olayın varlığı gibi çeşitli durumlara işaret etmektedirler. Bu durumda söz diziminde semantik açı ele alındığında, söz dizimi öğelerinin semantiğinin temel ifade araçlarının *kelime hazinesi ve kelime bilgisi* olduğu açıkça görülmektedir.

c) Söz diziminde Bilişsel Yön

Söz diziminde bilişsel yön, insan bilincinin zihinsel olgularının söz dizimindeki yansımalarının incelenmesiyle ele alınan bir değerlendirmedir. Çağdaş bilişsel araştırmalarda, bilişsel yönün insan zihninde düşünme stratejilerini oluşturduğu bilişsel dilbilgisinin bir parçası olduğu gerçeği açısından önemli bir yer tutar (Medzeritskaya, 2009, s.220) Bu alanda pek çok bilim adamının çalışmasını görmek mümkündür. Örneğin, Aleksey Alekseyeviç Leontyev, Boris Yustinoviç Norman, Mark Yakovleviç Bloh, Nikolay Nikolyeviç Boldıryev, Novella Aleksandrovna Kobrina, Yevgeniya Fyodorova Serebrennika, Lyudmila Alekseyevna Furs, Yelena Alekseyevna Petrova v.b. gibi araştırmacılar bu alanda çalışmalar yapmışlardır.

Söz diziminde bilişsel yön pek çok farklı çerçeveden incelenmektedir. Bilişsel değerlendirme, konuşmacının söz varlığının dil biçimlerine yansımaları, bir biliş aracı olarak sözdizimi modeller, sözdizimi dönüşümleri, kavramların dilin sözdizimi yapısına yansımaları, sözdizimi olguların katılımı (cümle modelleri, fiil kontrolü, kompozisyon bağlantıları vb. gibi durumlar) dünya dil algılaması, dil görüşü şekillendirmelerinde öngörülmektedir.

d) Söz diziminde İletişimsel Yön

Şahmatov'un "*Rus Dilinin Söz Dizimi*" (1925) adlı çalışmasında, dilin söz dizimi yapısının sözlü iletişimdeki rolü hakkında, dilin ve düşüncenin el yazması da dahil olmak üzere, söz diziminin teorik sorularının derin bir analizi yapılmıştır. Şahmatov cümle tanımını şöyle yapmaktadır: *Konuşmacı ve dinleyici tarafından dilbilgisel bir bütün olarak algılanan ve düşünme biriminin sözlü ifadesine hizmet eden bir konuşma birimidir* (2001, s.19). Şahmatov'un belirttiği gibi cümlelerde iletişimsel yön en temel özelliklerden birisidir. Semantik öğeler sadece yapısal olarak ele alınmaz, aynı zamanda bir önerme bildirir yani iletişimin sağlanmasında da önemli rol oynar. Bu semantik öğeler güncel bilgiyi tam olarak anlatmak için konuşma dilimizde oluşturulmaktadırlar. Örneğin, "*Снег идет - Kar yağıyor*" cümlesi farklı amaçları ifade etme doğrultusunda değişik şekillerde kullanılabilir.

- 1) Eğer "*С`нез идет*" cümlesinde "*С`нез- кар*" kelimesine vurgu yapılıyorsa durumun bir açıklaması yapılmaktadır. Rusça söz dizimi kuralları ve vurgu kurallarına göre, bu cümlede karın yağma durumundan söz edilmektedir.

- 2) Eğer “Снег идет” cümlesinde “Yağıyor” kelimesine vurgu yapılıyorsa, bu kez durumun devam ettiği konusunda bir bilgi verilmektedir (Bir soruya yanıt olarak - bu gerçeği bir onaylama olarak da kabul edilebilir.)
- 3) *Снег идет? Кар yağıyor му?* şeklinde ise, bir soru sorulmakta ve cevap beklenmektedir. Bu cümle de vurgudan ziyade tonlama ve noktalama işareti önemlidir. (Zolotov, 1982: 82) Görüldüğü üzere herhangi bir soru eki ve soru kelimesi olmadan cümlenin soru cümlesi olup olmadığı anlaşılmemaktadır. Eğer cümlenin sonunda soru işareti varsa bile soru eki olmadan soru cümlesi oluşturulamaz. Fakat, Rusçada tonlama ile cümlenin soru cümlesi olup olmadığı anlaşılabilir. Bu tür cümlelerde tonlama büyük bir öneme sahiptir ve cümlenin anlamında ve yapısında oldukça büyük bir rol oynamaktadır. Bu nedenle çalışmada, tonlama ve basit cümlelerde tonlama bir sonraki başlıkta ele alınacaktır. Verilen üç örnekten de anlaşıldığı gibi buradaki durumlardan ve önermelerden her birinin üç farklı ifade biçimi sunulmuştur. Farklı ifadelerin temel eğitim araçları yani farklı ifadeleri en iyi aktarma biçimi, her dilde olduğu gibi Rusçada da tonlama ve kelime dizilişidir. Tonlamadaki farklılıklar yukarıdaki örneklerde görülmüştür. Ancak kelime dizilişlerinde farklı ifade etme örnekleri ise şu şekilde verilebilir:- Алексей / поедет на соревнования. - Aleksey / yarışmaya gidecek.- На соревнования поедет / Алексей. - Yarışmaya gidecek/ Aleksey. İlk cümlede bilgi aktarımı belli bir kişinin yapacağı eylem ile ilgilidir, ikinci cümlede ise belirli bir kişi eylemin yapılması için seçilmiştir. Bu durumda ise her iki dil benzerlik göstermektedir. Örneğin, “Ayşe toplantıya katılacaktır.” cümlesinde Ayşe’nin yapacağı eylemi ifade etme söz konusudur. Diğer bir taraftan cümledeki kelimelerin yerlerini değiştirdiğimizde “Toplantıya Ayşe katılacaktır.” bir eylemi yapmak için belirli bir kişi seçilmiştir.

RUSÇA BASİT CÜMLELERDE TONLAMA VE TONLAMA YAPILARI

Tonlama, dillerde sözlü anlatımdaki en önemli öğelerden biri olup, dilin diğer öğeleri arasında kendine has yapısıyla öne çıkmaktadır. Tonlamada duygu, düşünce, ifade ve anlam gibi pek çok unsur vardır.

Tonlama, sözlü iletişim sürecinde bir dizi işlevin gerçekleştirildiği karmaşık bir fonetik araçtır:

- 1) bir cümledeki kelimelerin veya cümlelerin tasarımı (ifade);
- 2) cümlenin (konuşma akışı) anlamsal bileşenlere bölünmesi;
- 3) homojen yapılar arasından konuşma birimlerinin seçimi;
- 4) ifadelerin amaçlarına göre zıtlığı, örneğin onaylama, soru, ünlem, motivasyon;

- 5) konuşmacının duygusal durumunun ifadesi ve ifadeye karşı tutumu (Knyazev, 2012, s.166)

Titrem (ton): Sesi çıkaran kişi ve varlığın yapısından kaynaklanan ses rengine, ses bilgisinde titrem, akustikte tını denir (Karaaağaç, 2013:799). İfadeye duygusal bir mana yüklemek veya bir duygu ve düşünceye bir uyum sağlamak için seslerin alçaltılıp yükseltilmesi ile tonlama oluşmaktadır.

Ton: Tümcelerde, vurgudan başka, bir söyleyiş özelliği daha vardır. Anlatıma düşünce, duygu, coşkunluk, yumuşaklık, sertlik... Ayırtıları katmak için seslerde yükselip alçalma, perde değişikliği gibi başkalıklar yapılır; buna tonlama denir (Gencan, 2001:93). Burada vurguyu göz önüne almadan sadece tonlama ile ifadenin canlılığı görülmektedir. Diğer dillerde olduğu gibi Rusçada da vurgu ve tonlama birbirinden ayrıdır fakat ara sıra karıştırılabilen bir durum olabilmektedir.

Интонация – это звуковое средство языка, с помощью которого говорящий, выделяя в потоке речи те или иные смысловые отрезки, передаёт своё субъективное отношение к высказываемому. Важно отметить, интонация в русской речи – это изменение (повышение или понижение) тона на одном из ударных слогов в синтагме (фразе). В речевом отрезке (фразе) может быть предцентровая часть, центр изменения тона (его повышение или понижение) и постцентровая часть. Можно выделить семь интонационных конструкций (ИК) в русской речи (Güneş, 2014:28). Tonlama yapıları (*интонационные конструкции*), aynı konumda bağdaşmayan cümlelerin iletişimsel anlamlarını ifade etme yeteneğine sahiptir.

Tonlama, konuşanın, konuşmada bir şekilde anlamsal kesitleri, konuşanın akışını vurgulamak ve öznel bir tutum sergileyerek karşı tarafa aktarılmasını sağlayan dilin bir ses sistemidir. Rus dilinde tonlamanın, vurgu altındaki dizinlerden (kelime veya cümle unsurlarından söz edilmektedir) birinin tonundaki (yükselme veya alçalma) olduğunu belirtmek gerekmektedir. Konuşmada (veya yazıda) ana odak kısım, tonun odak (merkez) kısmı (yani tonun yükselmesi veya alçalması) ve odak sonrası kısım vardır. Rus dilinde tonlamaya bu şekilde üç odaktan bakılmaktadır. Rus dilinde tonlama vurgu ile beraber dilin aruz ölçüsüdür. Sözdizimi için en önemli araçlardan biridir ve tonlama söze duygu değeri katmak, sözcüklerin anlatımında bir söyleyiş ahengi oluşturmak açısından önemlidir. Tonlamanın değişikliği anlamsal olarak farklılık gösterebilmektedir ve böylelikle söz diziminde tonlamanın işlevlerini aşağıda verilen iki başlık altında ele almak mümkündür.

1- Tonlamada İletişimsel-Söz Dizimi İşlevler;

- a- Ton ifadeyi bir bütün olarak şekillendirmesinin yanında aynı zamanda onu ritmik gruplara ayırarak şekillendirir.
- b- İfadelerin iletişimsel türlerini şekillendirir: bildirme, soru, ünlem v. s. Örneğin; - *Я забыл, какое сегодня число (Bugün ayın kaç olduğunu unuttum)* (ИК- 1). Bu cümle birinci tonlama yapısındadır (*интонационные конструкции*). Burada düz cümle formatı vardır. Bildirim cümlesi, bildirim vardır. Bu tür tonlama Rusçada (ИК- 1) ile ifade edilir. -*Какое сегодня число? (Bugün ayın kaç?)* (ИК- 3) Bu cümle üçüncü tonlama yapısında olup soru cümlesidir. Soru cümleleri Rus dilinde (ИК- 3)ile ifade edilir. -*Какое сегодня число! (Bugün ayın kaç!)* (ИК- 5). Bu cümle ünlem cümlesidir. Şaşırtma durumunda veya heyecanlı olduğumuz durumları ifade eder. Rusçada bu cümleler (ИК- 5) ile ifade edilir.
- c- Anlamsal öneme göre ifadenin (konuşmanın) öğelerini ayırır ve tam (gerçek) bir bölünme ifade eder. - *В апреле (ИК- 3 тема) она уезжает в командировку (ИК- 1 рема)*. (Nisan ayında görevlendirmeye gidiyor.) Bu cümlede zaman zarfı (ИК- 3 тема) ile ifade edilmişken, bildirimi sağlayan kısım ise (ИК- 1 рема) ile ifade edilmiştir. - *В апреле (ИК- 2 рема) она уезжает в командировку? (ИК- 3 тема)*. (Nisan ayında görevlendirmeye gidiyor mu?) Bu cümlede zaman zarfı (ИК- 2 рема- рема) ile ifade edilmişken, ifadenin ikinci kısmı soru cümlesi ise (ИК- 3 тема-) ile ifade edilmiştir.

İletişimsel- söz dizimi işlevinde, tonlama konuşma işlevlerini de tamamlamaktadır. Örneğin; iletişimsel- faydacı işlevinde, durum veya kişi ilişkisini ifade eder. - *Сдал экзамен? Снаവി́ни геçтин ми?* sorusuna iki şekilde cevap verilecekse, burada tonlamanın durumuna göre kişinin tavrının nasıl değiştiği görülebilir. - *Сдал! (радость)- Геçтим! (Sevinç)* cümlesinde, kişi sınavı geçtiği için sevinç içerisindedir ve mutludur. -*Сдаал...(неудовольствие, самоирония) Геçтмммм... (tatminsizlik, kendisiyle alay etme)* cümlesinde ise, kişi sınavını geçmesinde aslında zor olmayan bir işi başardığını veya tam aksine zor bir şekilde sınavını geçtiğini veya istediği gibi geçmediğini ifade etmiştir. Tonlamaya göre olan bu farklılıklardan cümlelerdeki veya ifadedeki iletiyi tam kavramak mümkündür.

2- Tonlamada Yapısal-Söz Dizimi İşlevler;

Tonlama kendi somut gerçekliğinde herhangi bir yapıya eşlik edebilir. Fakat tonlamanın çok önemli olduğu bazı yapılar vardır. Örneğin, bazı cümlelerde yapı, büyük bir miktarın (çoğunluğun) mevcudiyetini ifade edebilir. Bu an-

lam Rusçada ismin hallerinden (- *in hali*, *sahiplik hali*, *genitif hali olan* (P. II.) *roditelny padej* ile ifade edilir ve tonlama yapısı ИК- 6' dır. *Народы!* (*Halka!*), *Цветов!* (*Çiçekler!*) gibi tek ögeli cümlelerde somut gerçekliğe örnek verilebilir ve tonlama yapısı olarak ИК- 6 olduğu görülmektedir.

Tonlama, edatsız basit ve bileşik cümlelerde önemli bir rolünü gösterir (tek ögeli edatsız basit cümleler, ayrılmış cümle ögeleri, edatsız bileşik cümlelerde). *-Уставшая мама пошла отдыхать* (*Yorgun anne dinlenmeye gitti*). *-Мама пошла отдыхать уставшая.* (*Anne dinlenmeye gitti yorgun*) verilen iki cümle arasındaki temel farka değinilmelidir. «*Уставшая- yorgun*» sözcüğünün tonlaması yok sayılabilir veya var kabul edilebilir, yani her iki durum da göz önünde bulundurulabilir. Peki, var olduğunu veya yok olduğunu kabul etmek ne demektir? Tonlama ayırmasında «*уставшая- yorgun*» sözcüğünün sözdizimi bağları ve kelime şekli sözdizimi rolü değişmektedir. Bu sözcük ikili bir bağ oluşturmaktadır (isim- özne ve fiil- yüklem) ve cümlenin yarı yüklemlik ögesi işlevini tamamlar.

SONUÇ

Cümle iletişimin en temel birimidir, cümlenin oluşması için, yüklem, kip ve tonlama vazgeçilmez unsurlardır. Aynı fikir farklı dillerdeki farklı cümleler ile ifade edilebilir ve sözlü -melodik tasarımıyla karakterize edilir. Çalışmada, söz diziminde temel değerlendirmelere, basit cümlelerde tonlama unsuruna yer verilmiştir. Yapılan analizler ve değerlendirmeler sonucunda, söz diziminin, hem diğer dilbilim disiplinleri hem de psikolojik etkenler arasında etkileşimli olduğu gözlemlenmiştir. Temel söz dizimi birimleri, cümleler ve cümlelerin incelenmesi, söz diziminin temel sorunudur. Söz dizimi, bir dilbilgisi parçası olarak cümle ve cümlelerin yapısını incelediği için ortaya çıkan terim, kelimelerin cümlelerle, cümlelerin türleriyle, yapılarıyla, işlevleriyle ve kullanımlarıyla bağlantılı olduğunu ifade etmektedir. Söz öbekleri ve cümleler, dilin gramer kurallarına göre şekillenmektedir.

Semantik söz dizimi alanının yapıcı sonuçlarından birisi olan “*mantıksal-söz dizimi kavram*” sözdizimi bilimin mantık, bilişsel bilim, edimbilim ve metin teorisi ile bütünleşmesi neticesinde gelişmiştir. Bir cümlenin anlambiliminin mantıksal-söz dizimi anlamda incelenmesi hem teorik hem de pratik öneme sahiptir. Cümlenin tipolojisinin belirlenmesi, anlamsal söz dizimi teorisindeki tartışmalı konulardan biridir. Aynı zamanda, araştırmanın sonuçları dilbilimsel-metodolojik literatüre yansıtılmakta, belirtilen mantıksal ve söz dizimi türlerine göre basit cümlenin özellikleri, gelecekteki yabancı dil olarak Rusça öğretmenleri de dahil olmak üzere bazı üniversite ders kitaplarında dilbilimciler için sunulmaktadır.

Cümlelerde tonlama unsuru önemlidir ve söz dizimi farklılıkları tonlama ile ifade edilmektedir. Örneklerde ve uygulamalarda, cümlelerde tonlama yapısı ИК-

1 (bir dizim) ve tonlama yapısı ИК- 3, ИК- 1 (iki dizim) görülmüştür.- *Прочитаю книгу, поеду в кино (Kitabı okuyacağım, sinemaya gideceğim) (ИК- 1, ИК- 1). - Прочитаю книгу- поеду в кино (Kitabı okuyacağım- sinemaya gideceğim) (ИК- 3, ИК- 1)*. Bu cümlelerdeki tonlama farkları söz dizimi anlam farkları ile ilgilidir. Birinci cümlede iki durum sıralanmıştır, ikinci cümlede ise şartlı bir durum söz konusudur. (Eğer kitabı okuyup bitirirsem, sinemaya gideceğim) Aynı ИК (tonlama yapısı) herhangi farklı bir yapı, farklı ifade türleri ile eşleşebilir. Örneğin, ИК- 1 bildirim cümlesi, basit veya bileşik cümlelerin bir parçası olabilir. ИК- 3 soru cümlesi, basit cümle veya bileşik cümlelerin bir parçası olabilir.

KAYNAKÇA

- Bak, H. (2017) Faktori vliyaniya na smysloviye otnoşeniya v predlojeniyah russkovo yazıka, Humanitarian-Pedagogical Academy Philological Discourse Collection of Scientific Works Issue 6. Khmelnytskyi.
- Bak, H. (2017) Rusçada Basit Cümlelerin Tipolojisi (sınıflandırılması) Türk Öğrencilerinin Bakış Açısıyla. Ulusal Tez Merkezi.
- Bloh, M. YA, Bogdanova S.YU., Karlson F. i dr. (2009) Kognitivniye kategorii v sintaksise: kollektivnaya monografiya. IGLU. Irkutsk.
- Dalkılıç, L.Ç. (2017) Rusçanın Konuşma Dili Eğitiminde Edibilimin Önemi. *idil*, 6 (31), s.923-939.
- Gencan, T. N. (2001) Dilbilgisi, (1. Baskı), Ayraç Yay., Ankara.
- Güneş, B. (2014) Fonetika i orfoepiya sovremennogo russkogo yazyka: Uchebno- metodicheskoye posobiye dlya studentov- bakalavrov , Serhat Bilişim , Erzurum.
- Karaağaç, G. (2013) Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Knyazev, S.V. (2012) Pozharickaya S.K. *Sovremenniy russkii literaturnyj yazık: fonetika, orfoepiya, grakaiorfograya*. MGU. Moskva.
- Leontyev, A.A. (1969) Psiholingvistiçeskiye yedinitı i porojdeniye reçevovo vıskazyvaniya. Moskva
- Medzeritskaya, E. O. (2009) Kognitivniy sintaksis sovremennovo angliyskovo yazıka: predmet ı printsipy analiza, Moscow State University, Moscow.
- Norman, B.YU. (2013) Kognitivniy sintaksis russkovo yazıka: uçeбноye posobiye. Flinta. Moskva
- Noviy slovar metodiçeskih terminov i ponyatıy (teoriya i praktika obuçeniya yazıkam) (2009) Izdatelstvo IKAR. E. G. Azimov, A. N. Shchukin, Moskva.
- Özmen, M. (2013) Türkçenin sözdizimi, Karahan Yayın Evi, Ankara.
- Peşkovskiy, A. M. (1985) Russkiy sintaksis v nauchnom osveshchenii. Moskva.
- Petrova, Ye.A. (2013) Istoki i vektori logiko-kognitivnovo napravleniya v izuçenii yazıka: monografiya. UYUI MVD RF. Ufa.
- Starodumova, Ye, A. (2005) Sintaksis sovremennovo russkovo yazıka, izdatelstvo Dalnevostoçnovo universiteta, Vladivostok.

Şahmatov, A.A. (2001) Sintaksis russkovo yazıka. Editorial URSS. Moskva.

Zolotov, G.A. (1982) Rus sdzizimi İletişimsel Yönleri, Moskva.

RUS DİLİ ÖĞRETİMİNDE POSTMODERN YÖNELİMLER: DİJİTAL DERS MATERYALLERİNİN KULLANIMI

*Filiz Karakale**

Giriş

XX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren kendini göstermeye başlayan postmodern dünyada, kalıpların ötesine geçilmiş ve tek bir doğrunun geçerli olmadığı bir anlayış hâkim olmaya başlamıştır. Postmodern toplum, durağan ve bütüncül değil, ironi, karşıtlık, kuralsızlık, seçmecilik gibi anlayışlarla her şeyin iç içe geçtiği daha dinamik bir yapıdadır. Postmodernistler, ‘gerçeklik’ kavramı bağlamında, kültür ve dil arasındaki bağı ön plana çıkarmışlardır. Çünkü “gerçeklik, bizden, toplumdan bağımsız değildir. Dış dünyayla ilgili deneyimlerimiz sonucunda, bu gerçekliği biz şekillendirir hatta oluştururuz” (Hutcheon, 2001: 1-10, 18). Bu da ait olduğumuz kültürle gerçekleşir. Kültür ise dilden ve dilsel yapılardan bağımsız düşünülemez. Postmodern kültür anlayışının boyutlarını ayrıntılı bir biçimde ele alan Murphy’nin belirttiği gibi, “postmodernistlere göre dil, yalnızca bir araç değil, insanların dünyayı anlamalarını sağlayan yegâne unsurdur. Bu bakımdan dil, gerçekliği kuşatan bir olgu olup gerçeklik, bir bakıma dilsel bir alışkanlıktır. Gerçekliği meşrulaştıran şey, zorunluluktan ziyade bir ‘dil oyunu’dur” (Murphy, 1995: 73-74). Kısaca özetlemek gerekirse gerçeklik, postmodernistlerin deyiimiyle, kültürel yargılar ve dil süzgecinden geçerek algılanmakta, biçimlenmekte hatta oluşturulmaktadır. Bu durumda, bir ifadeye ilişkin doğruluk kıstası, ancak o ifadenin kullanıldığı topluma ve kültüre göre belirlenebilir. Kaplan da bununla ilgili “insan için önemli olan dilin kendisi değil, dil ile anlatılan şeydir” (Kaplan, 2014: 136), demektedir. Buna göre, bir yabancı dili, ait olduğu kültürle birlikte öğrenmek oldukça önemli hale gelmektedir. Murphy (1995: 173-178), postmodern dönem öncesinde, kültürün ıslah edilmiş bir tut-

* Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü, filiz.karakale@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1253-3667.

ku olarak algılandığını ifade etmektedir. Oysa postmodern anlayışta, kültürün tutkularından bağımsız olmadığını ve bastırılmış duyguların ani patlamalarına karşı savunmada bulunmadığını belirtmektedir. Murphy, bu çıkarımı, dil ile kültür arasındaki yakın ilişkiyi dikkate alarak yapmaktadır. Onun deyiimiyle, dil ve kültür bir araya geldiği için uygarlık zariftir. Bununla birlikte, postmodern anlayışta, kültürler arası sınırlara karşı bir duruş vardır. “Modernizmin eleştirisinden yola çıkan postmodernizm, her türden sınıflamaya karşı olduğu için yüksek kültürle, alt kültür ve kitle kültürü arasındaki ayrımı kaldırmaktadır. Zira postmodernistlere göre, postmodernizmle birlikte artık kültür mekanikleşmiştir; tüm kültürler aynı düzeyde geçerlidir ve her kültür medyanın konusu haline gelmiştir” (Sözer, 2006). Aydın’ın (2016) da belirttiği gibi burada sözü edilen kültürler arasındaki alt-üst, ilkel-yarı ilkel-gelişmiş gibi ayrımların yadsınması, en azından bilimsel açıdan pek doğru görünmüyor olabilir. Fakat konunun bu çalışmayı ilgilendiren kısmı, kültürlerin medyatik bir boyut kazanmasıdır. Murphy’nin bahsettiği, duyguların gem vurulmadığı postmodern kültürler, hızla gelişen teknolojinin de katkısıyla medyatik bir boyut kazanmıştır. Bu da hedef dili, artık göz önünde olan kültürüyle birlikte, daha gerçekçi bir biçimde öğrenmeyi gerektirmektedir. Medyalaşan kültürlerin dillerini, yine medya araçları ile öğrenmek ise kaçınılmaz olmuştur. Durağanlığa, kalıplara karşı bir anlayış içeren postmodern dünyada, geleneksel öğretim yöntemleri, artık teknoloji ile birleştirilmeye başlanmıştır.

Teknolojinin eğitimde kullanımından bahsedildiğinde, genellikle bilgisayar, internet, tablet ve benzeri teknoloji ürünlerinin yardımıyla ders dışında yapılan ödevler ve projeler akla gelmektedir. Fakat teknolojinin yabancı dil eğitiminde kullanımının, genel anlamda iki boyutundan bahsedilebilir. İlki, bireysel ya da okul ortamında dil öğrenimini ve öğretimini kolaylaştırıcı yazılımlar, paket halinde sunulan programlar, online sözlükler, mobil uygulamalar, tabletler, sınıflarda kullanılmak üzere geliştirilen akıllı tahtalar gibi pazarlanan teknoloji ürünleridir. İkincisi ise bu çalışmanın da ana konusunu oluşturan, yine teknoloji araçları yardımıyla ulaşılan dijital materyallerin, ders esnasında kullanımınıdır. Teknolojik gelişmeler hızını arttırdıkça dijital eğitim araçları da şekil değiştirmiş fakat yabancı dil öğretimine sağladığı faydalar hep dile getirilmiştir. Örneğin doksanlı yıllarda yapılan çalışmalarda, video ve videokasetin dil öğretimine olan katkısından söz edilmekteydi. “Video ve videokaseti, görsel-işitsel açıdan çok geniş bilgileri toplayan bir bilgi deposudur ve bir yabancı dil öğretim yöntemi olarak, dilin en gerçekçi kullanımını gerçek yaşantıdan tablolar biçiminde sınıfa getirmektedir” (Demirezen, 1990). Günümüzde ise dijital dünya, avuç içine kadar gelmiş ve yabancı dil öğretimine olan katkısı daha da artmıştır. Eskiden dil öğretiminde oldukça etkili olan görsel ve işitsel materyaller, günümüzün

postmodern dünyasında yerini çok daha fazla duyu organına hitap eden dijital materyallere bırakmıştır. Bilindiği gibi yabancı dil öğretiminde, öğrencinin en azından yapay olarak dile maruz kalmasını sağlamak ve olabildiğince fazla duyu organına hitap etmek önemlidir. Bu anlamda, dijital materyallerin katkısı oldukça fazladır. Bu materyalleri, özel olarak hazırlanan ve gerçek hayattan seçilen materyaller olmak üzere kendi arasında ikiye ayırmak mümkündür. Bir yabancı dilin, kültürüyle birlikte öğretilmesi bakımından, gerçek hayattan seçilen materyallerin önemi oldukça fazladır. Örneğin Rus dili özelinde bakıldığında, “gerçek hayattan ve güncel olaylardan sunulan örnekler sayesinde, öğrenci Rus kültürüyle de etkileşime geçmektedir” (Karakale, 2013: 25). Geçmiş yıllarda, yabancı dil öğretiminde özellikle gerçeğe dayalı görsel materyallerin rolü üzerine çekilen dikkat, postmodern dünyada yine gerçek hayattan kesitler sunan dijital materyallerin önemi üzerine çekilmeye başlanmıştır. Bununla birlikte, çeşitli eğitim kurumları ve alanında uzman kişiler tarafından hazırlanmış özel amaçlı yabancı dil materyallerinin faydası da yadsınamaz. Bu materyaller, çoğu zaman yine Rus kültüründen izler taşımaktadır.

Rus dili, alfabesi, gramer yapısı, istisnaları bakımından öğrenciyeye geri dönüşü zaman alan bir dildir. Türkiye’deki eğitim kurumlarında, dil sınıfları mevcudunun oldukça fazla olması da bu geri dönüşü biraz daha geciktirebilmektedir. Bu nedenle, sadece geleneksel yöntemleri takip ederek öğrencinin dikkatini sürekli canlı tutmak oldukça zordur. Konuyu pekiştirmeye yönelik Rusça bir diyalog, bir oyun, şarkı, sosyal medyadan bir video ya da bir film sahnesi, projeksiyon cihazı yardımıyla ekrana yansıtıldığında bütün öğrencilerin dikkati tek bir noktada toplanmış olacaktır. Gösterilen dijital materyallerle ilgili yorum yapımları, birbirlerinin yorumlarını değerlendirmeleri, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu olumlu yönde etkileyecektir. Böylelikle öğrenciler arası iş birliği artacak ve etkileşimli bir eğitim ortamı doğacaktır. Çünkü araştırmacı Voznesenskiy’in (2020: 109) de belirttiği gibi, yabancı dil olarak Rusça öğretiminde, öğreticinin en önemli sosyal rollerinden biri de öğrenciler için ortak çalışmalar hazırlamak ve onların işbirliğini yönetmektir.

Yabancı dil öğretiminde dijital dünyanın sunduğu avantajlardan faydalanma, eğitimciler arasında zaman zaman tartışma konusu da olmuştur. Örneğin Chilingaryan ve Zvereva, 2017’de yayımlanan çalışmalarında, teknolojinin eğitime entegre edilmesine karşı çıkan ve geleneksel yöntemi devam ettirmek isteyenleri eleştirmişlerdir. Onlara göre modern toplumun zorlukları, öğretmeni, öğrencilerin ihtiyaçlarını daha fazla düşünmeye itmiştir. “Bugünün Rus ortaokul öğrencileri, öğretmeni hologramla değiştirmeyi istemeye başladılar. Yani Napolyon’u, harita önünde Napolyon’un hologramı ya da ünlü kimyasal element tablosunu (periyodik tablo) yine Mendeleev’in kendi hologramı anlatacaktır. Durum böyle iken öğrenci-

yi uyutan, gramer kitaplarının o tozlu sayfalarından kurtulmak için öğretmenler, bu eğitim sürecine aktif olarak katılmalı ve artık gramerin bilgisayar teknolojisi ile canlı, yüksek kapasiteli, akılda kalıcı ve renkli bir biçimde öğretildiği dünyaya doğru adım atmalıdırlar” (Chilingaryan & Zvereva, 2017: 1501). Adı geçen hologram, aslında ‘arttırılmış gerçeklik’ (augmented reality) uygulamalarından biridir. Arttırılmış gerçeklik ise ‘sanal ortam’ (virtual environments) ya da Azuma’nın (1997) belirttiği gibi daha yaygın adıyla sanal gerçekliğin (virtual reality) farklı bir biçimidir. O günden bugüne teknoloji, hızla ilerlemeye devam etmiş ve artık imkânsız görünenler somut birer gerçeğe dönüşmeye başlamıştır. Fakat Chilingaryan ve Zvereva’nın ifadelerinin aksine, kitapların tozlu sayfalarından tamamen vazgeçilmemelidir. Bunun yerine teknoloji, geleneksel yöntemlerle birleştirilmelidir.

Rus Dili Derslerinde Kullanılabilecek Dijital Materyal Örnekleri

Oxford Üniversitesi bünyesinde gerçekleşen Rusça öğrenme teknikleri ile ilgili bir sunum, şu cümlelerle başlamaktadır: “Bu tekniklere geçmeden önce bir noktayı vurgulamak isterim. Tecrübelerimden çıkardığım sonuç, bir dili çok iyi konuşmak istiyorsanız, o dili bir şekilde sevmeniz gerektiğidir” (Georgakis, 2015). Konuşmacının da belirttiği gibi bu sevgi, belki Rus edebiyatından belki o coğrafyaya yapılan bir seyahatten ya da benzeri başka güdüleyici faktörlerden kaynaklanabilir. Burada belirtilen hedef dili sevmek, öğrenme aşamasında, o dile olan ilgiyi kaybettirmeyecek önemli bir motivasyon kaynağıdır. Özellikle Rus dili gibi öğrenmesi zaman alan bir dil için böyle bir kaynak mutlaka olmalıdır. Amaçsız, nerede kullanacağı hakkında bir fikri olmadan bir dil öğrenmek, hiç giymeyeceği bir kıyafet, hiç binmeyeceği bir araba için para biriktirmek gibi olacaktır. Keyfi öğrenmenin yanında, iş, terfi, yurt dışı eğitimi gibi zorunlu öğrenme durumlarında ve üniversitelerde Rus Dili ve Edebiyatı eğitimi alan öğrenciler için bu motivasyon kaynağı oldukça önemlidir. Günümüzde, öğrencilerin iç içe olduğu teknolojinin ve bu sayede ulaşılan gerçekçi materyallerin, sınıflarda kullanılarak dersin bir parçası haline getirilmesi, dile ve kültüre yönelik motivasyonu arttıracaktır. Bu sayede öğrenci, kendine yeni motivasyon kaynakları da yaratabilecektir.

Yabancı dil olarak Rusça öğretiminde, örneğin bir gramer yapısını anlatırken sadece kitaptan yazdırılan ya da okutulan bir örnek, akılda kalıcılık açısından yeterli olmayabilmektedir. Geçmiş yıllarda, görsel materyallerle o örneği zihninde canlandırması, bilgiyi daha akılda kalıcı yaparken günümüz teknolojisinde bunu görmesi ve sesli olarak duyması çok daha önemli hale gelmiştir. Bu anlamda, özellikle gerçek hayattan seçilen dijital örnekler, öğrencinin hedef dilin kültürüyle etkileşime girmesini sağlamaktadır. Çünkü artık bilindiği

gibi, bir yabancı dil, o dili konuşanların kültürünü keşfederek, o kültüre ait davranış ve yaşam tarzıyla bir bütün halinde öğrenilebilmektedir. Rus dilinin de vurgu ve tonlamalarıyla ve bu dili konuşanların jest ve mimikleriyle bir bütün halinde öğretilmesi oldukça önemlidir. Ahrenova'nın da belirttiği gibi "Rus dili eğitiminin, Rusya'nın kültürü, edebiyatı ve tarihi ile sıkı bir bağı vardır. Bu nedenle iletişimsel yeterliliğin oluşması için öğrencilerin sosyo-kültürel yetkinlik kazanmaları da gerekmektedir" (Ahrenova, 2020: 46). Bunu kolaylaştıracak olan ise teknolojinin kullanımınıdır. Bütün bu anlatılanları somut örneklerle dökmek gerekirse en başta, Kiril alfabesinin öğretiminden örnekler verilebilir. Rusça harfler öğretilirken geleneksel yöntemle tek tek tahtaya yazıldıktan sonra bir kez de dijital ortamda bu harflerin yazılışı ve okunuşu gösterilebilir. Bunun için Rusya'nın akademik düzeydeki eğitim kurumlarından ve yine akademik anlamda alanında uzman kişiler tarafından hazırlanmış dil öğretim sitelerinden ulaşılan videolar, ana dili Rusça olan ya da dillerinden biri Rusça olan ikili çocuklar için yapılmış animasyonlar, çizgi filmler gösterilebileceği gibi öğreticinin kendi hazırladığı bir materyal de kullanılabilir. Bilgisayardan açılan bu dijital materyal, projeksiyon cihazı yardımıyla ekrana yansıtıldığında, bütün öğrencilerin, harfleri aynı hızla ve dikkatle takip etmesi sağlanabilir. Aşağıda, Rusça öğretimiyle ilgili bir sitede hazırlanmış bir materyalin görseli bulunmaktadır. Görseldeki tabloda, kitap ve el yazısı harfleri birer örnekle birlikte gösterilmektedir. Harflerin ve kelimelerin yazılışları 'oynat' seçeneği ile izlenebildiği gibi okunuşları da dinlenebilmektedir.

Görsel 1: <http://www.russianforeveryone.com/RufeA/Lessons/Introduction/Alphabet/Alphabet.htm> Russian alphabet

Latin	Handwriting	Alphabet Letter	Book/Printed Form	Image	Word	Handwriting
А а		А	А		« яблОК	
Б б		Б	Б		« банАН	
В в		В	В		« вОРЕЖКИ	
Г г		Г	Г		« грушА	
Д д		Д	Д		« дЫНЯ	

Kaynak 1: <http://www.russianforeveryone.com/>

Türkçe özel adların, bu harflerle yazılışını göstermek için ise dijital gazetelerden faydalanılabilir. Politikacıların, şehirlerin ve benzeri Türkçe özel adların Kiril alfabesi ile yazılışını görmek, öğrenciler için ilgi çekici ve öğretici olacaktır. Bununla ilgili şöyle bir örnek verilebilir: Фахреттин Коджа: “Нам больше не нужно носить маски на открытом воздухе” (Fahrettin Koca: Artık açık havada maske takmak zorunda değiliz) (ria.ru, 2022). Bilindiği üzere, Rusçada ‘c’ harfi yoktur. Bu sesi vermek için ‘Коджа’ (Koca) kelimesinde olduğu gibi ‘дж’ (d ve j) harfleri birlikte kullanılmaktadır. Bu şekilde, öğrenci bu kuralı, gerçek hayattan verilen bir örnekle öğrenmiş olacaktır. Bu tür haberler, Rus dilindeki herhangi bir yapıyı öğretmek için de kullanılabilir. Örneğin her ikisi de ‘gerekli’ anlamına gelmesine rağmen fiillerle kullanıldıkları bazı durumlarda, gereklilik derecesi bakımından aralarında ince bir ayırım olan ‘надо’ ve ‘нужно’ yapıları, bu tür örnekler üzerinden pekiştirilebilir.

Rus dilinde padejler (ismin halleri), öğrenilmesi ve pekiştirilmesi uzun süren bir konudur. Çünkü isim ve sıfat, her padejde tekilde ve çoğulda farklı ek almaktadır. Fakat bu eklerden çok daha öncelikli olan, padejlerin hangi fiillerle ve hangi durumlarda kullanıldığının öğretilmesidir. Derste gösterilen dijital örnekler, bu kullanımların çok daha akılda kalıcı olmasını sağlayacaktır. Örneğin ‘родительный падеж’de (tamlayan hali) kullanılan ve ayrılma (-dan, -den, -tan, -ten) anlamını veren ‘от’ edatının öğretiminde, aşağıda görseli verilen ‘Kolobok’ (Колобок) masalının çizgi filmi, Rusça alt yazılı olarak izletilebilir. Burada geçen şarkı sözlerinde ‘от’ edatının kişilerle kullanımına dair örnekler bulunmaktadır:

Я от дедушки ушел, (Büyükbabamdan kaçmışım)

Я от бабушки ушел, (Büyükannemden kaçmışım)

От тебя, зайца, подавно уйду! (Senin gibi bir tavşandan mı kaçamayacakmışım!)

Rus dilinde (-dan, -den, -tan, -ten) anlamını veren başka edatlar da olduğu için bu tür canlı örnekler, bu edatlar arasındaki ayırımın daha kolay yapılabilmesi açısından önemlidir. Öğrenci, bir gramer yapısını, Rusların en bilinen halk masallarından birinin üzerinden öğrenirken Rus kültürüyle ilgili de bilgi sahibi olacaktır. Geleneksel bir materyalin dijital ile harmanlanmış biçimde sunulması ise öğrencinin derse olan ilgisini arttıracaktır.

Görsel 2: Kolobok (küçük yuvarlak ekmek) masalı



Kaynak 2: *Колобок*, Kids Tv Russia 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=GCXLxkU0x2I>

İnsanların yıllardır tercih ettiği online alışveriş, Covid-19 salgının da etkisiyle giderek hayatın bir parçası haline gelmiştir. Alışveriş yapmasalar dahi insanlar, bu siteleri zaman zaman ziyaret etmektedirler. Teknoloji artık avuç içlerine kadar gelen gençler için bu ve benzeri online mağazaların Rusça hazırlanmış sayfaları, dijital bir materyal olarak kullanılabilir. Örneğin aşağıdaki ilk görselde ‘Платье-рубашка длины миди’ (midi gömlek elbise), ikinci görselde ‘Блейзер в клетку’ (kareli ceket) resimleri ve fiyatları verilmiştir. Öğrenci günlük hayattan dijital bir materyal yardımıyla bu kıyafetlerin Rusçasını daha iyi öğrenebileceği gibi, belki de kitaplarda karşılaşamayacağı farklı yapıları ve kullanımları da görecektir. Örneğin Rusçada kareli, çizgili gibi nitelermelerde ‘клетчатый’ (kareli) şeklinde, kelime doğrudan sıfat olarak kullanıldığı gibi, görselde geçen ‘в клетку’ şeklinde ‘в’ edatıyla birlikte belirtme halinde de kullanılabilir. Bu tür online mağazalar sayesinde, öğrenci Rus para birimi hakkında da daha fazla bilgi edinecek ve belirtilen tutarın Türk lirası karşılığını bulması açısından ilgi çekici olacaktır.

Görsel 3: ПЛАТЬЕ-РУБАШКА
ДЛИНЫ МИДИ
4 999 РУБ



Kaynak 3: <https://www.zara.com/ru/>

Görsel 4: БЛЕЙЗЕР В КЛЕТКУ
11 999 РУБ



Kaynak 4: <https://www.zara.com/ru/>

Ders esnasında, örneğin Rus kültürüyle ilgili bir sözcüğün, hangi anlama geldiğini anlatmak yerine hemen o anda göstermek, bazı durumlarda çok daha pratik olabilmektedir. Örneğin ‘Oblomov’ adlı romanda şöyle bir cümle geçmektedir: – *Ах ты, владычица небесная! – захрипел у себя Захар, прыгая с печки, – когда это бог приберет меня?* (Gonçarov, 2019: 31). (– *Ey Yarabbi! Zahar, sobanın üstünden atlarken homurdandı. – Allah canımı alsada kurtulsam!*) Burada öğrenci, sobanın üstünden nasıl atlanabildiğini, açıklamaya rağmen gözünde canlandıramayabilir. İnternet yardımıyla, ‘русская печь/печка’ denilen Rus sobasının (ocağının) görseli bulunup gösterilirse bu sözcük öğrencinin aklında uzun süre kalacağı gibi Rus kültürüyle ilgili bir bilgiyi de öğrenmiş olacaktır. Resimde görüldüğü gibi geleneksel Rus evlerindeki sobaların üst ya da yan kısmında yatacak bir yer bulunmaktadır.

Görsel 5: Russkaya peçka



Kaynak 5: <https://spb.restoran.ru/spb/article-list/istoriya-pechi-tomit-nelzya-perestat-38/>

Bilindiği gibi yabancı dil öğretiminde oyun oynatmanın önemi oldukça fazladır. Geçmiş dönemlerde, geleneksel yöntemlerle oynatılan oyunlara, artık teknoloji yardımıyla oynatılan oyunlar eklenmiştir. Örneğin Rus dili öğretiminde kullanılacak oyunlardan biri olan ‘tabu’, sözlü iletişim açısından oldukça faydalı bir oyundur. Fakat tahtaya çıkıp karttaki kelimeyi arkadaşlarına Rusça anlatmak, öğrenci için oldukça zordur. Öğrencinin gerekli özgüveni kazanması, kelimeyi anlatırken cümleler arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerini öğrenmesi bakımından, önce Rusça bir tabu oyunu izletilebilir. Bu oyunlarla ilgili gerçek hayattan videolar bulunabileceği gibi Rusça ya da İngilizce hazırlanmış sitelerden örnekler de kullanılabilir. Örneğin ‘ruswithfun’ adlı tabu oyununda, toplumun farklı kesimlerini temsil eden Rus anlatıcılar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları akademik bir dil, bazıları Rusça konuşma dilini kullanmaktadır. Anlatım esnasında, Ruslara özgü jest ve mimikler de rahatlıkla gözlemlenmektedir. Böylelikle, öğrenci Rus diliyle ilgili bütün bu özellikleri bir arada görme şansına sahip olmaktadır. Farklı zorluk düzeylerinde oynanabilen bu oyun, birkaç kez oynatıldıktan sonra bu kez kelime kartları kullanılarak geleneksel yöntemle oynatılabilir. Öğrenci, dijital ortamda gördüğü hatta katıldığı oyunla tecrübe kazandığı için geleneksel oyunda daha özgüvenli olacaktır.

Görsel 6: Tabu oyunu



Kaynak 6: <https://www.ruswithfun.com/>

Görsel 7: Tabu oyunu



Kaynak 7: <https://www.ruswithfun.com/>

Aşağıda, Moskova'daki A. S. Puşkin Rus Dili Enstitüsü'nün sayfasında yer alan oyunlardan birinin görseli bulunmaktadır. Resimde de görüldüğü gibi bu oyun, 'можно' (mümkün, yapılabilir) ve 'нельзя' (yasak, yapılamaz) yapılarının ve gündelik yaşama dair pek çok farklı fiilin öğretildiği bir oyundur. Öğrenci, verilen görsellere bakarak ve bunların Rusçasını dinleyerek evde ve sokakta yapılabilecek eylemleri tek tek ayırmaktadır. Derste geleneksel yöntemle öğretilen fiilleri, sıfatları, renkleri, sayıları pekiştirmek için bu tür oyunlar oldukça faydalı olmaktadır.

Görsel 8: ‘mojno – nel’zya’, Pushkininsitute, igrovaya ploşadka



Kaynak 8: https://rus4chld.pushkininstitute.ru/moduleload?id=Mozhno_nelzya

Öğrencinin, Rus dilinin gerçek hayatta kullanımını görmesi, dildeki vurgu ve tonlamaları duyması bakımından, televizyon programlarından ya da dijital platformlardan seçilen kısa videolar, diyaloglar, reklamlar vb. oldukça faydalıdır. Aşağıda, çocuklarla yapılan bir televizyon programına ait bir görüntü verilmiştir. Verilen bu örneğin çocuklarla ilgili olması, diyalogların daha ilgi çekici ve daha anlaşılır olması açısından faydalı olabilmektedir. Özellikle Rus dilindeki küçültme eklerinin ve günlük yaşamda sıklıkla geçen ‘al, ver, dök, afiyet olsun’ gibi ifadelerin kullanımını öğretmek için bu tür programlardan ortalama on dakikalık bir görüntü izletilebilir. Bu tür örneklerle öğrenci, Rusların yaşama ve eğlenceye dair gündemdeki konuları hakkında da fikir sahibi olacaktır.

Görsel 9: Luçşe vseh! Perviy kanal



Kaynak 9: <https://www.1tv.ru/shows/luchshie-deti-strany-obedinyaytes/vystupleniya/mily-povarenok-polina-simonovaluchshe-vseh-fragment-vypuska-ot-09-04-2017>

Aşağıdaki görseller, Rusya’da yayınlanan bir reklam filmine aittir. Bir kıyma markasının tanıtıldığı bu reklam filmi, ‘по’ edatının kullanımı öğretilirken faydalı olabilecek bir videodur. İlk görselin sağ tarafında, *Фарш по всем правилам ГОСТа* (Gıda mevzuatına uygun kıyma) yazmaktadır. Rus dilinde ‘по’ edatının farklı kullanımları vardır ve sadece tahtaya yazılan örneklerle akılda kalıcı olması zor olabilmektedir. ‘По’ edatı bu reklamda, kıymanın gıda mevzuatına, ulusal gıda kodeksine uygunluğunu belirtmek için kullanılmıştır. Ulusal gıda kodeksi anlamında kullanılan ve devlet standartlarının kısaltılması olan ‘ГОСТ’ ile yazılışı bakımından benzer olan, ikram etmek, ağırlamak anlamındaki ‘угостить’ ve misafir anlamındaki ‘гость’ kelimeleri vasıtasıyla bir dil oyunu da yapılmaktadır (bkz. Görsel 11). Aynı şekilde, ürünün tanıtım sloganı olarak seçilen *Фарш ‘Слово Мясника’ - фаршебно!* cümlesindeki kıyma anlamına gelen ‘фарш’ sözcüğünden türetilen ‘фаршебно’, büyüleyici, mucizevi anlamlarına gelen ‘волшебно’ sözcüğüne benzetilerek bir dil oyunu yapılmıştır. Yabancı dil öğretiminde, bu tür kullanımlara dikkat çekmek de oldukça önemlidir. Lobanova (2020: 175-176), bir toplumun geçirdiği süreçlerin o toplumun diline de yansıdığını ifade etmektedir. Modern dünyada, toplumların geçirdiği en önemli süreçlerden birinin ise teknoloji devrimi olduğunu, sözlü iletişim dilinden sonra en canlı, en parlak dil olan medya ve internet dilinin bir bütün olarak dili etkilediğini anlatmaktadır. Teknolojiyle iç içe olan bu toplumlardaki eğilimlerden biri de sosyal ve kişisel sorunlardan kaynaklanan gerçeklere karşı ironik bir tutum geliştirmektir. Lobanova’nın sözünü ettiği bu tutum sonucunda ortaya çıkan dil oyunlarının ve bu oyunlarla bağlantılı olarak kültürel bir unsura yapılan göndermelerin oluşumunda, medyanın rolü oldukça fazladır. Bu reklam filmi, sadece yirmi saniye sürdüğü için ders anlatımı esnasında çok fazla vakit kaybettirmeyecektir. Zaman zaman Türk televizyonları dâhil tüm dünyada gösterilen aynı markaların reklamlarını kullanmak ise tanıtılan ürünün Rusçasını duyması adına öğrenciler için ilgi çekici olacaktır.

Görsel 10: Farş ‘Slovo Myasnika’ – farşebno!



Kaynak 10:<https://www.youtube.com/watch?v=POthhMtXh34>

Görsel 11: Farş ‘Slovo Myasnika’ – farşebno!



Kaynak 11:<https://www.youtube.com/watch?v=POthhMtXh34>

Öneriler

- * Günümüzün eğitim sisteminde, hemen her sınıfa sağlanan bilgisayar ve internet erişim imkânı, Covid-19 salgınıyla birlikte daha da artmıştır. Bu nedenle, öğretici, sınıfta bulunan ya da kendine ait bilgisayarı kullanarak filtrelenmiş bir internet erişimiyle ulaştığı dijital materyalleri, projeksiyon cihazıyla gösterebileceği gibi konuyla ilgili önceden hazırlamış olduğu dijital materyalleri de kullanabilir.
- * Dijital materyal seçimi ve kullanımı öğreticinin kontrolünde olmalıdır. İnternet ortamından ulaşılan dijital materyallerin erişildiği sitelerin kurumsal ve güvenilir olmasına dikkat edilmelidir.
- * Seçilen dijital materyaller, çoğunlukla öğrencinin gerçek hayatta karşılabileceği durumlara uygun seçilmelidir. Çünkü öğrencinin, hedef dilin konuşulduğu ortamdaki kesitler görmesi güdüleyici bir unsurdur.

- * Güncel konulardan seçilen örnekler, çok daha ilgi çekici ve akılda kalıcı olacaktır.
- * Öğretici, dijital materyalleri gösterirken tamamen arka planda durmamalı, gerekli yerlerde müdahale etmeli ve açıklamalar yapmalıdır.
- * Bir görüntüyü izlerken öğrencilerin kendi aralarında belli oranda yorum yapmalarına, konuyu tartışmalarına izin verilmelidir.
- * Rus dilindeki vurgu ve tonlamaları doğru kullanabilmeleri için bazı durumlarda bir şarkı nakaratı, bir film repliği öğrencilere hep bir ağızdan söyülebilir.
- * Kullanılan dijital materyallerde, Ruslara özgü davranışlara, jestlere, mimiklere dikkat çekilmelidir.
- * Dijital materyal seçimi konusunda Günday ve Tahtalı Çamlıoğlu'nun (2015) da vurguladığı üzere aşırıya kaçmamak ve her zaman eğitim hedefine uygun, geleneksel ve yenilikçi materyaller arasında dengeli bir seçiminin yapılması gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır.
- * Bir ders kitabını takip etme, kitaptan alıştırma yaptırma, tahtaya yazma gibi geleneksel yöntemler tamamen terk edilmemeli, teknoloji yardımıyla ulaşılan dijital materyallerle harmanlanmalıdır. Teknolojinin ve dijital materyallerin sınıf içinde, yukarıda örneklerle anlatıldığı şekilde kullanımı, bir yöntem olarak değil, bilinen geleneksel yöntemlerin daha etkin olmasını sağlayan bir araç olarak görülmelidir.

Sonuç

Yabancı dil öğretim tekniklerine bakıldığında, etkileşimli bir eğitim için dijital materyallerin kullanımının oldukça önemli olduğu açıktır. Geleneksel eğitimin getirileri yadsınmaz. Fakat özellikle gençlerin günlük yaşamlarının bir parçası olan dijital dünyanın, dil öğretimine entegre edilmesi kaçınılmaz bir durumdur. Tamamen geleneksel yöntemlerle yürütülen Rus dili öğretiminde, öğrencinin dikkatinin çabuk dağıldığı bilinmektedir. Çünkü öğrendiklerini zihninde canlandırmak ve pratiğe dökmek oldukça zordur. Bunu sağlayabilmek için geçmiş dönemlerde kullanılan restoran ya da market broşürü, reklam afişi, müze bileti gibi görsel materyallerin yerini artık bu görsellerin hareket halinde görülebileceği ve duyulabileceği dijital materyaller almıştır. Özellikle gerçek hayattan seçilen bu materyaller sayesinde, hedef dilin pratiğini yapma imkânı olmayan öğrenciler, yapay olarak da olsa dile maruz bırakılmaktadır. Bu sayede hem Rus dilini, Rus kültürüyle birlikte öğretme imkânı doğmakta hem de pratik yapma açısından bütün öğrenciler için fırsat eşitliği sağlanmış olmaktadır. Bilindiği üzere dil, kültürden bağımsız değildir ve özellikle postmodern dünyada, hedef dilin ait olduğu kültürü de keşfetme ihtiyacı doğmaktadır. Başka bir kültürle etkileşime girmek, iş ilişkilerinde ve sos-

yal ilişkilerde karşılıklı diyalog geliştirebilmek için kitaba deftere bağlı dil öğretimi yetersiz kalmaktadır. Hedef dilin konuşulduğu toplumun yaşamını ve kültürünü sanal olarak sınıfa getirmek, bir bakıma dil öğrenme ortamını sınıfın sınırları dışına taşımaktır. Konferans konuşmalarından, haberlerden, reklamlardan, filmlerden, sosyal medya araçlarından sunulan kısa videolar, diyaloglar sayesinde, Rus toplumunun her kesimine özgü konuşma ve yazma örnekleri, beden diliyle birlikte sınıf ortamına getirilmiş olacaktır. Bu örnekler sayesinde öğrencinin özgüveni artacak ve ders dışında kendi ihtiyaç ve ilgi alanına göre dijital materyaller bulacak, hatta internet ortamında karşılıklı iletişim kurabileceği platformlar keşfedecektir. Bu sayede, Rus dili onun için soyut bir kavram olmaktan çıkacak daha somut daha erişilebilir bir dil haline gelecektir. Öğrenci, uzun zaman harcadığı fakat yine de öğrenmekte zorlandığı gramer yapılarının canlı kullanımına maruz kalacaktır. Bu sayede, cümle kurulumu, kelime dizilişi, kurallı cümle, devrik cümle kullanımına yönelik öğrencide bir kulak dolgunluğu olacaktır. Bilindiği gibi dijital örneklerin akılda kalıcılığı çok daha fazladır. Fakat bu kalıcılığı arttırmanın en iyi yollarından biri, seçilen örneklerin olabildiğince güncel olmasıdır.

Geleneksel ve dijital materyallerin eğitimde kullanımıyla ilgili avantaj ve dezavantajları içeren çalışmalarda ve anketlerde, zaman zaman dijital materyallerin öğrencileri tembelleğe ittiği, düşünme becerilerini körelttiği, dersi veren için ise kolaylık olduğu çıkarımları yapılmaktadır. Fakat kitabın defterin kullanıldığı geleneksel yöntemler, dijital ders materyalleri ile birleştirildiğinde, bilişselcilik, davranışçılık gibi farklı pedagojik yaklaşımlar da bir arada kullanılmış olacaktır. Yabancı dil öğretiminde oldukça önemli olan olabildiğince fazla duyu organına hitap etmek adına, teknolojinin dijital materyaller ile sunduğu avantajlardan faydalanmak gereklidir. Dijital materyal kullanımı, yabancı dil olarak Rusça öğretiminde bir yöntem değil, eğitimin kalitesini arttıracak bir araç olarak görüldüğünde, öğrencilerin derse ilgisi ve sınıf içi etkileşimleri artacak, Rusça dersleri daha zevkli hale gelecektir.

Kaynakça

- Ahrenova, N. A. (2020). *İspol'zovaniye tehnologiy dopolnennoy real'nosti v protsesse prepodavaniya russkogo yazıka kak inostrannogo*, sbornik statey, M. V. Belyakov (Ed.), 2020, Moskva, İzdatel'stvo MGİMO-Universitet
- Aydın, H. (2006). Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları ve Eğitim Felsefesi, *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1.
- Azuma, R., T., (1997). A Survey of Augmented Reality, In Presence: Teleoperators and Virtual Environments 6, 4 (August 1997), 355-385.Malibu
- Chilingaryan, K., Zvereva, Ye., (2017). Methodology of Flipped Classroom as a Learning Technology in Foreign Language Teaching, *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 237 (2017) 1500 – 1504, Spain

- Demirezen, M. (1990). Video Kullanımının Yabancı Dil Öğrenimine Getirdikleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 5, Sayı 5
- Georgakis, A., (2015). Talk: *Learn Russian with Effective Techniques*-Oxford University, June 4, 2015. Erişim adresi (04.03.2022): <https://www.youtube.com/watch?v=ifqCO3qKHxg>
- Gonçarov, İ., A., (2019). *Oblomov*, Moskva, Izdatelstvo Yurayt
- Günday, R., Tahtalı Çamlıoğlu, Y., (2015). Yabancı Dil ve Gramer Öğretiminde Dijital Medyayı Kullanma, *Turkish Studies*, Ankara, Volume 10/15, p. 471-484
- Hutcheon, L., (2001). *The Politics of Postmodernism*, London and New York (This edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2001)
- Kaplan, M. (2014). *Kültür ve Dil*, İstanbul, Dergâh Yayınları
- Karakale, F. (2013). "Rus Dili Öğretiminde Gerçeğe Dayalı Görsel Materyallerin Rolü" *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*, 161. Sayı, Temmuz-Ağustos-Eylül 2013, ISSN: 1300-3542
- Kids Tv Russia (2018). *Kolobok*. Erişim adresi (28.04.2022): <https://www.youtube.com/watch?v=GCXLxkU0x2I>
- Lobanova, L. A. (2020). *Yazıkovaya igra kak čerta sovremennih SMĪ*, sbornik statey, M. V. Belyakov (Ed.), 2020, Moskva, İzdatel'stvo MGĪMO-Universitet
- Murphy, J., W., (1995). *Postmodern Toplumsal Analiz ve Postmodern Eleştiri*, İstanbul, Eti Kitapları
- Perviy kanal (2017). *Teleprogramma luçşe vseh*. Erişim adresi (29.04.2022): <https://www.itv.ru/shows/luchshie-deti-strany-obedinyaytes-vystupleniya/milyy-povarenok-polina-simonova-luchshe-vseh-fragment-vypuska-ot-09-04-2017>
- Pushkin institute. *İgrovaya ploşadka*. Erişim adresi (04.04.2022): https://rus4chld.pushkininstitute.ru/moduleload?id=Mozhno_nelzya
- Reklama, *Farş Slovo Myasnika – farşebno*, 2020. Erişim adresi (05.05.2022): <https://www.youtube.com/watch?v=POthhMtXh34>
- Ria novosti, *Turtsiya smyagçila ograniçeniya po koronavirusu*. Erişim adresi (02.03.2022): <https://ria.ru/20220302/turtsiya-1776119933.html>
- Russianforeveryone. Erişim adresi (03. 04. 2022): <http://www.russianforeveryone.com/>
- Russkaya peçka. Erişim adresi (27. 03. 2022): <https://spb.restoran.ru/spb/article-list/istoriya-pechi-tomit-nelzya-perestat-38/>
- Ruswithfun. Erişim adresi (03. 04. 2022): <https://www.ruswithfun.com/>
- Sözer, M. A. (2000). Postmodernizm ve Eğitim. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı 3, s.227
- Voznesenskiy K.A. (2020). '*Problemy prepodovaniya russkogo yazıka kak inostronnogo v sovremennom vuze*', sbornik statey, M. V. Belyakov (Ed.), 2020, Moskva, İzdatel'stvo MGĪMO-Universitet
- Zara. Erişim adresi (28. 04. 2022): <https://www.zara.com/ru/>

ATASÖZLERİ VE DEYİMLER IŞIĞINDA MUTLULUK KAVRAMI: RUSÇA-TÜRKÇE ÖRNEĞİ

*Hanife Erdoğan**

GİRİŞ

İnsanlık tarihinin başlangıcından bugüne dek mutluluk kavramı ve arayışı güncelliğini koruyan bir konu olmuştur. İnsan, hayatının her evresinde mutluluğu yakalamayı amaç edinmiştir. Söz konusu çağın yaşayış ve koşullarına göre değişim gösteren mutluluk kavramı tüm öğretilerin merkezinde yer almayı başarmıştır.

Batılı filozoflar çerçevesinde mutluluk kavramına genel itibariyle bakılacak olursa Herakleitos, mutluluğu insanın iç dünyasıyla alakalı bulduğunu dile getirirken; Demokritos, mutlu olma sanatını insanın elinde olan imkânlarla yetinmesi, ihtiyacından fazlasını istememesi olarak tanımlamıştır. Sokrates ise mutluluğa giden yolun erdemli ve bilge olmaktan geçtiğini ifade etmiştir. Ona göre bir insanın iyiyi kötüyü ayırt etmesi bilge ve erdemli olduğunu göstermektedir. Sokrates, böyle bir kişinin kendini tanıyabileceğini, neyi bilip bilmediğinin ayrımını iyi yapabileceğini dolayısıyla başkaları üzerinde de bu ayrımı ustalıklı yapabileceğini düşünmektedir. Bu yeteneği sayesinde yanlış düşmeyen kişinin, zora düşmeyeceğinin de altını çizmiştir. Kısa bir deyişle bilge ve erdem kapısı mutluluğa çıkmaktadır (Akarsu, 1970: 18-26). Stoa ahlak ilkesinin içeriğini de benzer bir şekilde erdem oluşturmaktadır. “Yalnız erdem iyidir, mutluluk da sadece erdemde bulunur” ifadesi mutluluğun öz suyudur. Erdem de tabiatla uyum içinde olarak ya da tabiata uygun yaşayarak kazanılır. Bu bağlamda mutlu olmak için insan kendine ve bütüne uygun olmalıdır. İnsan genel kanuna uygun olmayan hiçbir şey yapmamalıdır, bu durumu tüm yöneten ise akıldır (Akarsu, 1970: 50-51). Tüm bu bilgilerin ışığında mutluluk okyanusunun erdem, akıl ve bilgelikten beslendiği söylenebilir.

* Dr. Öğr. Gör., Kastamonu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu KASTAMONU; ORCID: 0000-0002-2760-765X, E- posta: h.erdogan@kastamonu.edu.tr.

Aristoteles de mutluluğu benzer bir şekilde tanımlamıştır. Ona göre mutluluk “ruhun erdeme uygun olan eylemidir.” Bununla birlikte mutluluğun başka bir şey için istenmeyen, kendine ait yeterli bir amacı olan olgu (Aristoteles, 2020: 28-33) olduğunu ifade etmiştir. Bir başka deyişle mutluluk bir araç değil; amaçtır. Aristoteles mutluluğun cinsini üçe ayırmıştır: Nefisteki mutluluk, bedenî mutluluk ve bedenin dışında olup bedeni kuşatan şeyle ilgili mutluluk. Nefisteki mutluluk, ilim ve yeteneklerdir. Sonunda hikmet vardır. Bu, en yüce mutluluktur. Çünkü o mutluluğun kendisi için istenir, başka bir şey için istenmez. Güzel ve sağlıklı olma gibi bedenî olan ise kendisi için ve başkası için istenir. Bedenin dışındaki mutluluk deyince ise akla iyi evlat ve arkadaşlar, zenginlik, şerefli soy ve saygınlık gelmektedir (Miskeveyh, 2019: 60-61). Aristoteles mutluluğun erdeme dayandığını belirtmekle birlikte ilim ve yetilerin asıl mutluluğun perdesini araladığını ifade etmiştir.

Aristoteles’in tüm tercüme ve şerhlerini okuyan, fikirlerinden, felsefesinden etkilenen (Ülken, 2007: 110), İslam düşünce tarihinin mutluluk konusunu ayrıntılı bir şekilde ele alan Farabi de, dünya ve ahiret mutluluğuna erdem yoluyla ulaşılabileceğinin altını çizmiştir (Farabi, 2016: 1). Hayır için yapılan hayrın mutluluk olduğunu belirtmiştir. Rezillik, hasislik ise mutluluğa engel olmaktadır (Farabi, 2001: 70).

Hristiyan dünyasında mutluluk, zevkler bahçesi, muhteşem bir cennet olarak tanımlanırken, insanların Adem’in hatasıyla mutluluğu kaybettiklerini, Tanrı’nın emirlerine uyanların cennette o duyguyu yaşayabileceklerine dair bir umuda dönüşmüştür. Aydınlanma süreciyle birlikte mutluluk siyasi bakış açısına göre yeniden şekillenmiştir. Teolojik mutluluk anlayışı yıkılmıştır. Özgürce düşünebilecekleri, kendini ifade edebilecekleri, sevinç içinde yaşayabilecekleri eskiye göre daha maddi bir mutluluğa evrilmişlerdir (Sponville, Delumeau, Farge, 2012: 11-12). Dönemin karakteristik özelliklerine göre mutluluk algısı değişim göstermiştir.

Doğu gelenekleri bazında özellikle Budizm ve Hinduizm’de benzer görüşler hâkimdir. Samkya- Sutra’da (o da Mahabbharata’dan aktarır) şöyle yazar: “Sadecce umuttan yoksun olan kişi mutludur; var olan en büyük işkence umuttur; umutsuzluk ise sonsuz mutluluktur.” Elimizde olmayan şey umut edildiğinden, umut işkence olarak görülmüştür. Umutsuzluk ise sonsuz mutluluğun anahtarı kabul edilmiştir. Bu durum, sadece hiçbir şeyden umudu olmayan kişi, var olan-dan doyusuya sevinç duyabilmesiyle gerekçelendirilmiştir (Sponville, Delumeau, Farge, 2012: 46). Bu açıdan bakıldığında; umut, bünyesinde beklenti barındırır. Beklenti ve başlı başına beklemek ise insanı huzursuzluğa sürüklemektedir.

Mutluluk anlayışı, dönemin karakterine bürünerek değişim göstermiştir. Antik Çağ’da mutluluk, iyilikle ve erdemle eş değer görülürken; Orta Çağ döne-

minde ahlak ve ahiret odaklı bir mutluluk anlayışı ileri sürülmüştür. Rönesans dönemiyle birlikte mutluluk kavramında ilk değişim ve dönüşümler yaşanmaya başlamıştır. Sanayi devrimi ile devam eden süreçte üretimin, tüketimin ve eğitimin öncelikli olduğu zaman zarfında her alanda olduğu gibi mutluluk alanında da yenilik arayışları hüküm sürmüştür. Aydınlanma döneminde bu değişim ve dönüşümler hızlanarak mutluluk kavramı seküler bir form kazanmıştır. Modern çağla birlikte mutluluğun erdem ve ahiretle ilişkisi kopmuştur (Yalvaç Arıcı, 2020: 218).

Mutluluk her dönemde hep en yüksek öğreti kabul edilirken; Nietzsche, mutluluğa kavuşmak şartıyla yaşamının yaşamayı unutmak anlamına geldiğini ileri sürmüştür. Mutluluğu neden hep zorunlu hale getirildiğini sorgulamıştır. Neden, diye sorar Nietzsche, mutsuzluğu “korkuları, mahrumiyetleri, kısırlaşmayı, ruhun gömüldüğü gece yarısı karanlıklarını (...) kaçırılmış fırsatları” hayatımızdan tamamen çıkarmayız? “Kişisel mutsuzluk ihtiyacı” diye bir şey vardır, üstelik bizi bundan korumak isteyenler de mutluluk veremeyebilirler (Sponville, Delumeau, Farge, 2012:10). Nietzsche, hayatın sadece mutluluktan ibaret olmadığını vurgulamıştır. Nietzsche, günümüz Postmodern anlayışın sürekli olarak dayattığı nasıl mutlu olunur, mutlu olmanın yolları gibi cümlelere karşıt bir cevap geliştirmiştir.

Son dönemlerde sosyal bilimciler, mutluluk olgusunu ulusal ve bölgesel temelde araştırarak insanın göreceli mutluluğunu bir başka deyişle “öznel esenlik”ini tespit etme amacını gütmüşlerdir. Kim kimden daha mutlu? İsveçliler, Danimarkalılarından daha mı mutlu? Yoksa Amerikalılar, Japonlardan mı? Ya da Ruslar, Türklerden mi? Bazı kültürler diğerlerinden daha mı mutlu? (McMahon, 2006: 15). Bu sorular merak uyandırırken, bu çalışmada atasözleri ve deyimler ışığında Rus ve Türk toplumunun mutluluğa karşı dünya görüşünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Rusça ve Türkçe atasözleri ile deyimler sözlükleri incelenmiştir.

RUSÇA ATASÖZLERİ ve DEYİMLERİNDE MUTLULUK

Hint Avrupa dillerinde mutluluk anlamında kullanılan sözcüklerin neredeyse hepsi şans ya da kaderle ilintilidir. Söz gelimi mutluluk anlamına gelen *happiness* kelimesinin kökü, Orta İngilizce ve Eski Norveçcede *happtir* ve şans, talih, dünyada olan biten *happenstir*. Fransızca *bonheur* sözcüğü de benzer şekilde iyi anlamına gelen *bon* ve talih ya da şans anlamına gelen Eski Fransızcada *heur* kelimelerinden oluşmaktadır. Bu etimoloji Yüksek Almancadaki *Glück* kelimesiyle birebir aynıdır. Almancada ise *Glück* mutluluk ve şans kelimesini karşılar. İtalyanca, İspanyolca ve Portekizce *felicita*, *felicidad* ve *felicidade* sözcükleri

şans ve kader anlamına gelen *felix*'ten türemiştir. Yunancada *eudaimonia* ise iyi şans ve iyi tanrıyı bir araya getirir (McMahon, 2006: 29). Mutluluk anlamına gelen *Счастье* sözcüğü ise Eski Hintçede iyi anlamına gelen *su* ve genel olarak iyi kader anlamına gelen *cestb* sözcüklerinden ortaya çıkmıştır (Şirokova, 2012: 95). Tüm bu bilgilerin kapsamında mutluluğun, şans ve talihin filizinde çiçek açtığı tespit edilmiştir.

K. İzard mutluluk (*Счастье*) ve sevinç (*радость*) sözcüklerinin eş anlamlı olmadığını ancak aralarında sıkı bir bağ olduğunu belirtmiştir. Mutlu insan mutsuz insana göre daha sıklıkla sevinç duymaktadır diye eklemiştir (İzard, 2003: 183). Mutluluk ve sevinç üzerine psikologlar şöyle genellemede bulunmuşlardır:

- Hem sevincin hem de mutluluğun temelinde zevk, memnuniyet vardır.
- Sevinç ve mutluluk temelinde öz saygı çerçevesinde incelenmektedir.
- Her ikisi de nicelleştirilebilir ve mutluluğun eksikliği alınan zevkin niceliğine bağlıdır. Genel olarak mutluluk insanın tüm hayatına sirayet eden veri olarak ele alınır aynı zamanda sevinç gibi anlık duruma bağlı olarak da gözetilir (Prohorova ve Çekulay, 2006: 30). Mutluluk ve sevincin bütünleşik bir bağ içerisinde olmasından dolayı çalışmada sevinç anlamına gelen *радость* sözcüğü de konuya dâhil edilmiştir.

Mutluluğun sözlük anlamına bakıldığında, Rusça söz varlığında şu şekilde tanımlanmıştır:

- Talih, kader, alınyazısı,
- Rastlantı, istenen sürpriz, yetenek, başarı,
- Esenlik, dünyevi mutluluk, acısız, karmaşasız, endişesiz, arzu edilen günlük yaşam, sükûnet ve refah, zevklerine ve isteklerine göre genel olarak insanı rahat ettiren istenen her şey. (Dal, 1882: 381).

Ojegov'un Rusça Sözlüğünde ise mutluluğun tanımı;

- Tam ve yüksek memnuniyet durumu
- Başarı ve şans (Ojegov, 2006: 1050-1051) olarak verilmiştir. Her iki sözlük tanımında mutluluğun içerisinde şansa ve başarıya yer verildiği görülmektedir.

Farklı halkların dil dünya görüşlerinde mutluluk, hem maddi hem de manevi- estetik veya estetik değerlerle ilişkilendirilmektedir. Her toplumda insanlar mutluluğu maddi refahla metaforize etmektedir. Hatta bununla ilgili bir aforizma vardır: “Mutluluk parada değil; büyük paradadır” (*Счастье не в деньгах, а в их большом количестве*). Rus edebiyatından Ostap Bender karakteri gibi parayla saadetin olacağını inanan geniş bir kitle vardır. (Prohorova ve Çekulay, 2006: 30). Buna karşın Türkçede “Parayla saadet olmaz” ifadesi kullanılmaktadır. Bu her iki ifade Rus ve Türk dünya görüşündeki ayrımı ortaya koymaktadır.

Rus Edebiyatından büyük yazarların mutluluk üzerine düşünceleri dikkat çekmektedir. F. M. Dostoyevski “Konfor içerisinde mutluluk yoktur, mutluluk acıyla yüzer” derken; İ.A. Bunin “İnsan mutluluğu bekleme yetisini kaybederse, mutludur. Bu mutluluktur.” demiştir. L.N. Tolstoy “Mutluluk pişmanlık duymadan alınan zevktir”. A. P. Çehov “Bilim ve genel fikirler için çalışmak kişisel mutluluktur” (Bojenkova ve Tyulyukina, 2018: 71).

Farklı kültürlerin herhangi bir konuda dil dünya görüşünün belirlenmesinde atasözleri ve deyimler önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda çalışmanın ana konusu olan mutluluk konusu ile ilgili deyim ve atasözleri incelenerek kategorize edilmiştir. Araştırmanın sonucunda Rusça söz varlığında mutlulukla ilgili atasözlerinin ve deyimlerinin çok yönlü olduğu tespit edilmiştir.

Mutluluk üzerine incelenen deyimler sonucunda şöyle bir sınıflandırma yapmak mümkündür:

Birisinin şanslı olması, her şeyinin yolunda gitmesi anlamında kullanılan deyimler:

Mutluluk gülümsüyor (*Счастье улыбается/ улыбнулось*) (Birih, Mokienko, Stepanova, 2009: 37).

Talih gülümsüyor (*Фортуна улыбается*) (Birih, Mokienko, Stepanova, 2009: 37).

Mutluluk yanaştı (*Счастье привалило*) (Birih, Mokienko, Stepanova, 2009: 37).

Gömlek içinde doğdu (*Родился в рубашке*) (Molotkova, 1986: 390). Türkçe-deki karşılığı “Anası onu kadir gecesi doğurmuş” diyebiliriz.

Mutlu yıldız altında doğmak (*Родился под счастливой звездой*) (Molotkova, 1986: 390).

Aşırı sevinç, mutluluk durumunu ifade eden deyimler:

Sevinçten kendini hatırlamamak (*Не помнить себя от радости*) (Birih, Mokienko, Stepanova, 2009: 169). Türkçe karşılığı olarak ayakları yerden kesilmek diyebiliriz.

Ayağının altındaki toprağı duymamak (*Не слышать земли под собой (под ногами)*) (Birih, Mokienko, Stepanova, 2009: 169)

Yedinci gökyüzünde olmak (hissetmek) *быть (чувствовать себя) на седьмом небе* (Molotkova, 1986: 271). Türkçe karşılığı olarak “havalara uçmak” denilebilir.

Sevinçten zıplamak (*прыгать (скакать) от радости*) (Birih, Mokienko, Stepanova, 2009: 169)

Tüm bu deyimlerin dışında genel itibariyle mutlu ve kusursuz geçen bir hayat için *Аркадская идиллия* deyimini kullanılmaktadır (Molotkova, 2009: 180). Deyimde geçen Arkadiya, Yunanistan’da bir bölge olan Mora’nın dağlık

kesimidir. Burada iyi ahlakları ve misafirperverlikleri ile ünlü olan çobanlar yaşamaktadır. 18. Yüzyılda Fransız saray şairleri, neşeli çobanların eğlence dolu özgür bir hayat sürdürdükleri cennet diyarı Arkadiya hakkında peri masalı yazmışlardır. Buradan hareketle doğanın koynunda kaygısız bir varoluşa öncülük eden kaygı taşımayan insanlar için “Arkadiya çobanları” ifadesi ortaya çıkmıştır (Pigulevskaya, 2006: 14).

Mutluluk üzerine incelenen atasözleri sonucunda ise şöyle bir sınıflandırma yapılabilir:

Mutluluğun gelip geçici ve kısa süreli olduğunu belirten atasözleri:

Mutluluğu bulmak kolay kaybetmek ise daha kolay. (*Легко найти счастье, а потерять и того легче*) (Dal, 2008: 24).

Mutluluk kurttur: kandırarak ve ormana gidecek. (*Счастье, что волк: обманет да в лес уйдет*) (Dal, 2008: 24).

Bulduğunda sevinme, kaybettiğinde ağlama. (*Не радуйся нашедши, не плачь потерявши*) (Dal, 2008: 19).

Mutluluğa hiç güvenilmez (*Счастью не вовсе верь*) (Dal, 2008: 24).

Mutluluğa inanma ama beladan da korkma (*Счастью не верь, а беды не пугайся!*) (Dal, 2008: 24).

Mutluluğumuz delikli bir elektir (*Наше счастье - решето дырявое*) (Dal, 2008: 20).

Mutluluğumuz yağmur ve kötü havadır (*Наше счастье - дождь да ненастье*) (Dal, 2008: 20).

Mutluluk oku atılmaz (*Счастье в оглобли не впряжешь*) (Dal, 2008: 27).

Mutluluğun her şeyden daha değerli olduğunu gösteren atasözleri

Mutluluk kahramanlıktan daha değerlidir (*Счастье дороже богатства*) (Dal, 2008: 25).

Mutluluk akıldan, zenginlikten ve diğerlerinden daha değerlidir (*Счастье дороже ума, богатства и пр*) (Dal, 2008: 25).

Ne iyi ne de güzel doğ; mutlu doğ (*Не родись ни хорош, ни пригож, родись счастлив*) (Dal, 2008: 25).

Mutluluğun müdahaleye bağlı olmadığını gösteren atasözleri:

Mutluluk bir at (beygir) değildir: hamut takamazsın (dizginleyemezsin) (*Счастье не конь (не кляча): хомута не наденешь (или: не взнуздаешь)*) (Dal, 2008: 27).

Mutluluk özgür bir kuştur: nereye isterse oraya konar (*Счастье вольная птишка: где захотела, там и села*) (Dal, 2008: 27).

Mutluluk bir sopa değildir, onu eline alamazsın (*Счастье не палка, в руки не возьмешь*) (Dal, 2008: 28).

Akılsız mutluluk delikli çantadır (Ne bulursanız onu kaybedersiniz) (*Счастье без ума- дырявая сума (что найдешь, и то потеряешь)*) (Dal, 2008: 24).

Köylü adam mutluluk için tahıl ekti ama karapazı oldu (*Мужик на счастье сеял хлеб, а уродилась лебеда*) (Dal, 2008: 24).

Mutluluğu aramak ondan kaçmak demektir (*Счастья искать- от него бежать*) (Dal, 2008: 24).

Mutluluğun kişinin çabasına bağlı olduğunu gösteren atasözleri:

Herkes kendi mutluluğunun demircisidir (*Всяк своего счастья кузнец*) (Danilenko, 2017: 241).

Mutluluğu kendi ellerinde ara (*Счастья ключи в своих руках ищи*) (Danilenko, 2017: 241).

Mutluluk havada uçmaz, ellerinizle ulaşılır (*Счастье в воздухе не вьётся, а руками достаётся*) (Danilenko, 2017: 241).

Mutluluk aranmaz, elde edilir (*Счастья не ищут, а делают*) (Danilenko, 2017: 241).

Mutluluk kuş değildir, kendisi uçarak gelmez (*Счастье не птица: сама не прилетит*) (Danilenko, 2017: 241).

Mutluluk her zaman cesurlardan yanadır (*Счастье всегда на стороне отважных*) (Danilenko, 2017: 241).

Mutluluk kolaylıkla gelmez (*Счастье легко на помине не бывает*) (Danilenko, 2017: 241).

Mutluluk parayla satın alınmaz (*Счастье на деньги не купишь*) (Danilenko, 2017: 241).

Mutluluk zenginlikte değil; emektedir (*Счастье не в богатстве, а в труде*) (Danilenko, 2017: 241).

Mutluluk ve emek yan yana yaşar (*Счастье и труд рядом живут*) (Bogdanova, 2010: 58).

Mutluluk bir tıkaç değil: eline alamazsın (*Счастье не кляп: в руки не возьмешь*) (Dal, 2008: 27).

Mutluluk ve mutsuzluğun bir arada olduğunu, birbirini takip ettiğini gösteren atasözleri:

Mutluluk mutsuzlukla yakın komşudur (*Счастье с несчастьем – ближние соседи*) (Botobayeva, 2018: 93).

Mutluluk ve mutsuzluk aynı kızığa biner (*Счастье с несчастьем на одних санях ездят*) (Botobayeva, 2018: 93).

Mutluluk ve mutsuzluk yan yana yaşar (*Счастье с несчастьем двор о двор живут*) (Botobayeva, 2018: 93).

Borandan sonra bir kova, acıdan sonra sevinç (*После грозы ведро, после горя радость*) (Mokiyenko, 2010: 1026).

Gece ne kadar karanlıksa yıldızlar o kadar parlak olur (*Чем ночь темней, тем ярче звезды*) (Mokiyenko, 2010: 1026).

Her kötü havalalar olmayacak, güneş de kıpkırmızı doğacak (*Не все ненастье, проглянет и красно солнышко*) (Mokiyenko, 2010: 1026).

İşlerin gerçekleşmesi için mutluluğun, şansın şart olduğunu gösteren atasözleri:

Mutlu olmadan mantar için de ormana gitmeyin (*Без счастья и в лес по грибы не ходи*) (Dal, 2008: 19).

Mutlulukla bir hazineye rastlarsın, mutluluk olmadan mantar bulamazsın (*Со счастьем на клад набредешь, без счастья и гриба не найдешь*) (Dal, 2008: 27).

Yapılan incelemeler sonucunda Rusça söz varlığında söz konusu dönemin karakterini taşıyan mutluluk algısı olduğu sonucuna varılmıştır. Söz gelimi Sovyet döneminde çalışkan kişinin mutlu olduğuna dair düşünce hâkim idi.

Sovyet dönemine özgü mutlulukla ilgili atasözleri:

SSCB'de çalışkan insan en mutlusudur (*В СССР человек трудолюбивый – самый счастливый*) (Bogdanova, 2010: 58).

İş insanı mutlu eder ve güzelleştirir (*Счастливым и красивым делает человека работа*) (Bogdanova, 2010: 58).

Eskiden yaşardık, gözyaşı dökerdik ama şimdi yaşıyoruz ve mutluluk yaratıyoruz (*Раньше жили – слезы лили, а теперь живем – счастье куем*) (Bogdanova, 2010: 58).

Tüm bu atasözleri ve deyimlerin dışında mutlu, sevinçli zamanlar için aydınlık günler anlamına gelen *светлые дни*; mutluluğun imgesi, mükemmel ama ulaşılmaz hayal için mavi kuş anlamına gelen *синяя птица* (Mokiyenko, Nikitina, 2007: 185); mutluluğa, başarıya ulaşmaya yardımcı olan araç anlamında altın anahtar anlamına gelen *золотой ключик* (Mokiyenko, Nikitina, 2007: 291) tabiri kullanılır. Ayrıca şans ve mutluluk getiren ve işine başarılı bir şekilde başlayıp devam ettiren kişi için hafif el anlamına gelen *Лёгкая рука* (Mokiyenko, Nikitina, 2007: 185) ifadesi kullanılır.

TÜRKÇE ATASÖZLERİNDE ve DEYİMLERİNDE MUTLULUK

Türkçe söz varlığında mutluluk bağlamında saadet ve yine mutluluğun bir bileşeni olan sevinç, sözcükleri kullanılabilir. Mutlu sözcüğünün kökü olan *mut* kelimesinin anlamı Türkçe Sözlükte şöyle verilmiştir:

- Bütün özelemlerin eksiksiz ve sürekli olarak yerine gelmesinden duyulan kıvanç, kut, saadet. (Türkçe Sözlük, 2005: 1423).

Mut sözcüğünden türeyen mutluluk kelimesinin tanımı ise şu şekilde açıklanmıştır:

- Bütün özelemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu, ongunluk, kut, saadet, bahtiyarlık (Türkçe Sözlük, 2005: 1425). Rusça söz varlığına göre Türkçe söz varlığında mutluluğun tanımının daha genel yapıldığı tespit edilmiştir. Türkçede eksiksiz ve daim olarak özlemin doyurulması olarak açıklanırken; Rusçada tam ve yüksek memnuniyet dolu yaşam dışında şans, kader, yetenek ve başarı anlamları da dâhil edilerek daha geniş ve çok anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Türkçe söz varlığına bakıldığında Rusça söz varlığına göre mutlulukla ilgili atasözü ve deyimlerin daha az sayıda olduğu görülmüştür. Dolayısıyla mutlulukla ilgili deyim ve atasözleri sınıflandırma çeşidi de Rusçaya göre azdır.

Alanla ilgili diğer çalışmaların da ele alınmasıyla birlikte başyapıt olarak kabul edilen Ömer Asım Aksoy'un Atasözleri ve Deyimleri Sözlüğü incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan sınıflandırma şu şekildedir:

Sevinç duymak, neşelenmek anlamına gelen deyimler

Ayağı (ayakları) yere değmemek (Aksoy, 1988: 600)

Etekleri zil çalmak (Aksoy, 1988: 772)

İçi içine sığmamak (Aksoy, 1988: 868)

Yüreği yağ bağlamak (Aksoy, 1988: 1131)

Yüzü gülmek (Aksoy, 1988: 1134)

Ağzı kulaklarına varmak (Aksoy, 1988: 540)

Keyfi gelmek (Aksoy, 1988: 926)

Gözlerinin içi gülmek (Türktaş, 2018:19)

Mutluluk bağlamında gülme ile ilgili atasözlerine bakıldığında; Rusça söz varlığında olduğu gibi mutluluk ve mutsuzluğun art arda gelebileceğine dair atasözlerine rastlanmıştır:

Açılan solar, ağlayan güler (Türktaş, 2018: 14).

Ağlatırsa Mevla yine güldürür! (Türktaş, 2018: 14).

Her ağlamanın bir gülmesi, her yokuşun bir inişi vardır (Türktaş, 2018: 14)

Bu deyimlerin dışında çok şanslı, her işi rast giden anlamında *Anası onu kadir gecesinde doğurmuş* (Aksoy, 1988: 574) deyimini kullanılmaktadır. Bu deyim

de yukarıda da bahsedildiği üzere Rusçada kullanılan “Gömlek içinde doğdu” (*Родился в рубашке*) deyimiyile eş anlamlıdır.

Atasözleri sözlüğünün incelenmesi sonucunda mutluluk üzerine atasözlerine pek fazla yer verilmediği görülmüştür. Mutlu bir yaşamın insanı iyi ve dinç kıldığını; üzüntülü bir yaşamın ise yıprattığına dair *Ak gün ağartır, kara gün karartır* (Aksoy, 125) atasözünün kullanıldığı; sonu iyi ve mutlu bitecek işlerin başlangıcından belli olacağını ifade eden *Kutlu gün doğuşundan (kutlu yaz yağışından) bellidir* (Aksoy, 379) kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca bir konu üzerinde üzülecek evrelerin bitip sevinilecek durumu ağır bastığı zaman kullanılan *Son gülen iyi güler* (Aksoy, 427) atasözü sonunda yaşanan mutluluğun daha önemli olduğunu vurguladığını göstermektedir.

SONUÇ

Çalışmada Türkçe söz varlığında mutluluğun tanımının Rusça söz varlığına göre daha genel yapıldığı tespit edilmiştir. Türkçede mutluluk, eksiksiz ve daim olarak özlemin doyurulması olarak açıklanırken; Rusçada tam ve yüksek memnuniyet dolu yaşam dışında şans, kader, yetenek ve başarı anlamları da dâhil edilmiştir. Dolayısıyla Rusçada mutluluğun tanımının daha geniş ve çok anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Rusça söz varlığında mutluluğa ilişkin atasözü ve deyim sınıflandırmasının çok yönlü olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın Türkçe söz varlığında bu sayı daha azdır. Rusça atasözleri merceğinden mutluluğun, kişinin şanslı olmasına ayrıca çabasına bağlı olarak yaşandığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte mutluluğun özgür ve bağımsız bir olgu olduğu da Rusça atasözlerinde yansıma bulmuştur. Rusça atasözlerinde mutluluğun gelip geçici ve mutsuzlukla yan yana yaşadığı gözler önüne serilirken; mutluluğun her şeyden daha değerli olduğu ifade edilmiştir. Aynı şekilde Türkçe atasözlerinde mutluluk ve mutsuzluğun art arda yaşandığı belirtilerek, bu açıdan her iki dilde benzer dünya görüşü ortaya çıkmıştır.

Rusçada mutluluk ve maddiyat arasındaki ilişki “Mutluluk parada değil; büyük paradadır.” (*Счастье не в деньгах, а в их большом количестве*) şeklinde söylenirken; Türkçede tam tersine bu konu üzerine “Parayla saadet olmaz” ifadesi kullanılmaktadır. Bu noktada Rus ve Türk dünya görüşünde fikir ayrılığı olduğu görülmektedir.

Rusça ve Türkçe söz varlığında mutluluk üzerine birebir aynı deyim ve atasözüne rastlanmazken; “Anası onu kadir gecesi doğurmuş” ve “Gömlek içinde doğdu” (*Родился в рубашке*) deyimlerinin eş anlamlı olduğu gösterilmiştir. Aynı şekilde “Havalara uçmak” ve “Yedinci gökyüzünde olmak (hissetmek)” (*Быть (чувствовать себя) на седьмом небе*) deyimiyile “Ayakları yerden kesilmek” ve

“Sevinçten kendini hatırlamamak” (*He помнитъ себя от радости*) deyimlerinin eş anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

- AKARSU, B. (1970). *Ahlak Öğretileri I Mutluluk Ahlakı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- AKSOY, Ö. A. (1988). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. Ankara: İnkılap.
- ARİSTOTELES (2020). *Nikomakhos'a Etik*. İstanbul: Say yayınları.
- BİRİH, A.K., MOKİENKO, V. N. STEPANOVA, L.İ. (2009). *Slovar Frazеologicheskikh Sinonimov Russkogo Yazıka*. Moskva: AST-PRESS KNİGA.
- BOGDANOVA, M.A. (2010). İdeya şçastya v paremiologičeskom fōnde russkogo yazıka. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Russkaya filologiya. No:4, s.57-59.
- BOJENKOVA, N.A. TYULYUKİNA, Yu. V. (2018). Kontsept “şçastye” v yazıkovoy kartine mira nositelya russkogo yazıka: leksikografıçeskiy aspekt. RUSSETSKAYA, M.N. (Ed.) *Slavyanskaya kultura: istoki, traditsii, vzaimodeystvie. XX Kirilli- Mefodievskie çteniya. Materialı Mejdunarodnoy nauçno-praktičeskoj konferentsii (v ramkah Mejdunarodnogo Kirilli- Mefodievskogo festivalya slavyanskih yazıkov i kultur içinde (s.70-73)*. Moskova: Puşkin Enstitüsü.
- BOTOBAYEVA, A.İ. (2018). Kontsept “şçastye- nesçastye” v proverbial'nih sredstvah russkogo i angliyskogo yazıkah, *Nauka. Obrazovanie. Tehnika*.1 (61), s. 89-96.
- DAL, V. (1882). *Tolkoviy slovar jivogo velikorusskogo yazıka Vladimira Dalıya*. M: SPb.
- DANİLENKO, V.P. (2017). *Kartina mira v poslovitsah russkogo naroda*. Sankt- Peterburg: Aleteyya.
- FARABİ (2001). *El- Medinetü'l- Fâzıla*. (N. Danışman, Çev). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- FARABİ (2016). *Mutluluğun Kazanılması*. (A. ARSLAN, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- İZARD, K.E. (2003). *Psihologiya emotsii*. Piter: SPb.
- MCMAHON, D.M. (2006). *Mutluluk. Mutluluk Üzerine Tarihsel Bir Çalışma*. (K. TANRIYAR, Çev.). İstanbul: E Yayınları.
- MİSKEVEYH, İ. (2019). *Mutluluk ve Felsefe*. (H. ÖZTURAN, Çev.). İstanbul: Klasik Yayınları.
- MOKİYENKO, V.M. (2010). *Bolşoy slovar russkih poslovits*. Moskova: OLMA Media Grupp.
- MOKİYENKO, V.M., NİKİTİNA, T.G. (2007). *Bolşoy slovar russkih pogovorok*. Moskova: OLMA.
- MOLOTKOVA, A.İ. (1986). *Frazеologičeskiy Slovar' Russkogo Yazıka*. Moskva: Russkiy Yazık.
- OJEGOV, S.İ. (2006). *Slovar russkogo yazıka*. Moskova: ONİKS Mir i Obrazovanie.
- PİGULEVSKAYA, İ.S. (2006). *Ne Mudrstvuya Lukavo. Kırilatıe slova i virajeniya*. Moskova: Tsentrpoligraf.

- PROHOROVA, O.N.&ÇEKULAY, İ.V. (2006). Problema vırajeniya kontseptı şçastıye v razlıçnıh yazıkah. Vestnik RUDN, Lingvistika, 8, s. 29-36.
- SPONVİLLE, A.C., DELUMEAU, J., FARGE, A. (2012). *Mutluluğun En Güzel Tarihi*. (S. ÖZEN, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- ŞİROKOVA, K.S. (2012). Leksiko-semantiçeskaya realizatsiya kontseptı "şçastıye/ Glück" v russkom i nemetskom yazıkah.GOLANDAM, A.K. ve SALİYEVA, L. K. (Ed.) *Aktualne voprosı teorii i praktiki filologičeskih issledovaniy: materialı II mejdunarodnoy nauçno-praktičeskoy konferentsii* içinde (s. 94-95). Penza, Moskova, Reşt: Nauçnoizdatelskiy tsentr "Sotsiosfera".
- TÜRK DİL KURUMU. (2005). *Türkçe Sözlük* (Onuncu baskı). Ankara: TDK.
- TÜRKTAŞ, M. M. (2018). Gülmek kitabı. (Ed. E. G. Naskali). *Türk atasözleri ve deyimlerinde gülme* içinde (s. 13-20). İstanbul: Libra.
- ÜLKEN, H.Z. (2007). *Türk Tefekkürü Tarihi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- YALVAÇ ARICI, H. (2020). *Mutluluk Tarihi*. Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 9, 217-243.

UZAKTAN EĞİTİMLE YÜRÜTÜLEN YABANCI DİL OLARAK ALMANCA DERSLERİNDE SOMUT ŞİİRİN KULLANIMI

*Ayhan Yavuz Özdemir**

1.Giriş

Yabancı dil öğretiminde kısa hikâye, masal, roman gibi yazınsal türlerle kıyaslandığında şiir türü genellikle göz ardı edilmektedir. Buna karşın şiir, her yaşta ve dil seviyesinde öğrencilerin ilgisini çekebilecek niteliktedir. Evrensel açıdan kabul görmüş konuları ele alarak deneyim ve gözlemleri somutlaştırma yoluyla öğrencilere iletmektedir. Okurun özgür cevaplar üretebilmesini sağlayan şiirin yabancı dil derslerinde kullanılması okuma ve dil gelişiminin sağlanması, bunun yanında hedef kültürün aktarımı bakımından önemlidir. Yazıldığı milletin kültürünü yansıtan şiir yabancı dil sınıflarında kültür aktarımı açısından vazgeçilmez bir öğedir. Şiir, okurun dilin farklı boyutlarını görebilmesini ve yazıldığı toplumun duygu ve düşünceleri, tarihi geçmişi, toplumsal yaşamı ile ilgili bilgi edinmesini sağlar (Seçkin Polat ve Dilidüzgün, 2015: 820-821). Bu nedenlerden ötürü yabancı dil olarak Almanca öğretiminde şiirin kullanılmasının öğrenme sürecine birçok katkı sunma imkânını beraberinde getirdiği söylenilebilir. Şiirle yürütülen yabancı dil öğretiminde uygun materyal seçiminin oldukça önemli olduğunu dile getiren Işidan (2020: 200) şiirle öğretimde öğrencilerin seviyesine uygun materyal seçilmemesinin olumsuz sonuçlara neden olabileceğini belirtmektedir.

Bu sorunun en sık yaşanabileceği dersler arasında başlangıç düzeyinde yabancı dil öğrenen öğrencilerin katıldığı dersler yer almaktadır, çünkü onların hedef dille ilk karşılaşmaları derse karşı tavır, tutum ve motivasyonlarını belirlemede önemli rol üstlenmektedir. Başlangıç düzeyindeki yabancı dil olarak Almanca derslerinde bir yazınsal metin türü olan şiirin kullanımında öğreticilerin metin seçimi noktasında dikkatli olması öğrencilerin başarısına doğrudan etki

* Dr. Öğr. Üyesi, Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ayhanyavuzozdemir@hakkari.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2601-2486

edecek unsurlardandır. Aksöz (2017: 66) somut şiiri başlangıç düzeyinde kullanmanın mümkün olduğunu, somut şiirlerden yabancı dil derslerinde sözcük dağarcığını geliştirmek amacıyla faydalanılabileceğini, öğrencilere görsel olarak sunulan sözcüklerin unutulmayacağını, bu yolla dilbilgisi yapılarının da öğretilabileceğini dile getirmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada uzaktan eğitimle gerçekleştirilen yabancı dil olarak Almanca öğretiminde somut şiirin kullanımı üzerinde durulmuştur. Çünkü covid-19 pandemi süreci ile üniversitelerde uzaktan eğitime geçilmesi ve yabancı dil olarak Almanca derslerinin dijital platformlara kaydırılması öğretim süreçleri ile ilgili birçok sorunu beraberinde getirmiştir. Bunlardan birisi olan hangi materyalin derste nasıl kullanılacağı sorusuna cevap arayışı yüz yüze yapılan derslerde kullanılan materyallerin uzaktan eğitim süreci ile ilişkilendirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde başvurulabilecek materyaller arasında bulunan yazınsal metinlerin uzaktan eğitimle yürütülen derslere nasıl adapte edileceği bu soru kapsamında cevaplandırılması gereken bir konu olarak öne çıkmaktadır. Bu gerekçeyle Almanca öğreticileri tarafından uzaktan eğitimle yürütülen başlangıç düzeyindeki derslerde başvurulabilecek bir yol olup olmadığını ele almak için bu çalışmanın ağırlık merkezine yazınsal bir metin olarak somut şiir (Konkrete Poesie) konulmuştur. Genel anlamda bakıldığında birçok öğretim hedefine yönelik faydalanılabilen somut şiirin yabancı dil olarak Almanca derslerinde kullanımı konusu aşağıdaki bölümde ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

2. Yabancı Dil Olarak Almanca Derslerinde Somut Şiirin Kullanımı

Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde somut şiirin kullanımına geçmeden önce somut şiir nedir, nasıl betimlenebilir? sorusuna cevap vermek gerekir. Sarı (2003: 390) somut şiirin 1930'lardan beri somut sanat olarak tanınan güzel sanatların bünyesinden Mondrian ve Kandinsky çevresinden alınmış, 1955 yılında Eugen Gombringer'in çıkardığı bir akım olduğunu belirtmektedir. Gombringer ile birlikte Japon, Brezilyalı, Fransız ve Amerikan yazarlar somut şiiri sözcüklere, harflere ve yeni bir yapısal yönleme göre yapısı belirlenen, sayı ile oluşan birlik olarak ele alıp bu akımı kurmuşlardır. Somut şiirin, şiirdeki sözcüklerin imgeselliğinin yanında görselliğin ön planda tutulmasını amaçladığını belirten Kaygın'a (2019: 608) göre şekilli, desen, görsel şiir tanımlamalarıyla adlandırılan bu şiir türü dilin anlamsal ve kavramsal yönlerini ele alır ve görsel/çizgisel yönlerini kapsayan bir araştırmayı da içerir. Söz konusu şiir türünde şair tarafından görülenler, duyulanlar ve algılananlar sözcüklerle dile getirilirken dilsel olan görsel olana dönüştürülmektedir. Bu şiir türü başlangıçta sadece şairin değil, herkesin görebildiği bir yapıdayken son aşamadaki görsellik şairin dil ve biçim

estetiğiyle oluşturduğu sanatsal bir duruma girer ve özel bir okumayı gerektirir. Bu sayede somut şiir sıra dışı görüntüsü ile dikkatleri çekmeyi başarmıştır. Balcı (2006: 19) somut şiirin 20. yüzyılın ortalarında ortaya çıktığını ve sınırlı sayıda sözcük ile insanları düşünmeye ve eleştirel tutuma yönelttiği için modern şiirin ilginç biçimlerinden birisi olduğunu belirtmektedir. Somut şiirin betimlenmesi ile ilgili olarak Özmüt (2007: 252) lirik türünün oldukça değişikliklerle dolu verisiyonu olduğunu ve yabancı dil derslerinde farklı şekillerde kullanılabileceğini belirtir. Bu şiir türünün öğrencileri motive ettiğini, dille eğlenceli etkileşimin korkuyu azalttığını ve yazınsal bir tür olarak başlangıç düzeyindeki derslerde kullanılabileceğini savunur. Benzer biçimde Ünlüsoy (2005: 41) da somut şiirin derste erken dönemlerde, hatta birkaç ders sonrasında başlangıç düzeyindeki derslerde kullanılabildiğini ve onun yardımı ile önemli konuların derste işlenebildiğini söylemiştir. Ona göre yabancı dil dersi için somut metin seçiminde öncelikle yabancı dil dersinin özgün anlaşılma durumu dikkate alınmalıdır. Okur dili öğrenmeye yeni başlamıştır, yabancı dilin sözcük dağarcığı ve yapıları konusunda sınırlı hakimiyeti vardır. Bunun göz ardı edilmemesini savunan Ünlüsoy yabancı dil dersinde anadilde yapılan metin çalışmalarının aksine fonetik, sözlüksel, morfolojik ve sözdizimsel yapı seviyelerinde dil eğitiminin sürdürülmesinin vurgulanması gerektiğini savunmaktadır. Onun bu düşüncesinin gerekçesi Balcı ve Darancık'ın (2007: 103-104) savunduğu dil oyunlarının ve görsel öğelerin ağır bastığı somut şiirin geleneksel ve modern şiir unsurlarını yıkıp son yüzyıl şiir anlayışına yeni bir boyut kazandırdığı düşüncesinde aranabilir. Onlara göre somut şiirle yazarlar dilin daha çok dilbilgisi yapısını ön plana çıkaran bir biçim ortaya koymuşlardır. Bu nedenle kuralları ihmal etmeyen, ancak onlarla oynamaktan geri kalmayan somut şiirin dilini okur olumlama ya da olumsuzlama yoluyla alımlayabilmektedir. Somut şiir biçim ve fikir irdelemesinden hareketle okura bir şeyler vermek ve hissettirmek için yazılan klasik şiirlerin aksine yaratıcı düşünmeye özendirmeyi ve okurda sorular ortaya çıkarmayı amaçlayan bir şiir türüdür. Somut şiir var olanı anlamayı değil, var olanın yardımıyla düşünmeyi, eleştirmeyi ve yeni bir yaratım sürecini teşvik eder. Geleneksel ve modern şiir zor tümce yapısı ve metin kurgusu dolayısıyla düşünme noktasında engellerin ortaya çıkmasına neden olabilirken daha basit bir yapısı olan somut şiir okuyucuda oyunsu bir izlenim bırakmaktadır. Bu şiirler ulusların toplumsal, politik ve kültürel yaşamlarını yansıtır, birbirlerini tanımalarında ve karşılıklı ön yargıların giderilmesinde önemli rol oynamaktadırlar.

Savaşın sonra yazarlar dilde Nazizmin izlerini silmek için gayret göstermişler, bilinçli ya da bilinçsiz gösterdikleri tepki ile savaşın dile olumsuz etkilerini gidermeyi amaçlamışlardır. Yeni ve sıra dışı biçimleriyle yazarlar dil ve gerçeklik arasındaki ilişkiyi pekiştirmek için çabalamış, özellikle Alman yazarlar ve

teorisyenler politik geçmişleriyle ilgili olarak Almanca konuşulan bölgelerde dönemin akımlarına tepki göstermek için bu şiir türünden faydalanmışlardır. Biçimsel ve içeriksel yenilikleriyle yazın dünyasında yerini almış olan somut şiir türündeki metinlerin, ortaya çıkma nedenlerine bağlı olarak okuru dönemin politik arka planı konusunda düşünmeye götüren eleştirel boyutları söz konusudur. Sözcük ve harf gibi dilin unsurları bir araç olarak ele alınır ve yazarlar bu unsurları kullanarak şiirlerini biçimlendirirler. Ayrıca somut şiir dilin görsel ve işitsel boyutlarını yazınsal araç olarak kullanan bir türdür (Balcı, 2009: 146-147). Ünlüsoy (2005: 36) somut şiir teriminin 1950’lerin ortalarından bu yana yalnızca kendi araçlarına atıfta bulunmak isteyen yazını tanımlamak için kullanıldığını ve sözcüklerin, harflerin, noktalama işaretlerinin dil bağlamından koparılarak somut olarak okurun karşısına çıkarıldığını dile getirmektedir. Buna ek olarak aşağıdaki “Apfel” (elma) şiirinde tek sözcük biçiminde gizlenen “Wurm” (kurt) sözcüğünün, elma şeklinde süslenmiş diğer “Apfel” sözcüklerinin arasında yer almasını somut şiir için tipik bir örnek olarak nitelendirmektedir.



(https://www.reinhard-doehl.de/doehlapfel_rez.htm)

“Apfel” görselini meydana getiren sözcüklerin içinde gizlenmiş olarak yer alan “Wurm” sözcüğünü bulmaya yönelik oluşturulan yukarıdaki şiirin içerik analizi kurt sözcüğü ile farklı biçimlerde yorumlanarak yapılabilmektedir. Bilgi birikimi ve dünya görüşü ile bağlantılı olarak okur, kurt sözcüğünün elmanın içine monte edilmesi temelinde farklı toplumsal, siyasi ve kültürel yorumlamalarda bulunabilir (Balcı, 2018: 105). Bu örnek somut şiirin yabancı dil olarak Almanca öğretimi sürecine dâhil edilmesinin öğrencilere birçok farklı fayda sunabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin genelde somut şiirle meşgul olmayı sevdiğini dile getiren Aksöz (2017: 65-66) bunun nedeninin somut şiirin dil ile yaratıcı şekilde uğraşmaya imkân tanınması olduğunu, yazın dersinde dil becerisini ve yazınsal becerileri geliştirmeye yarar sağlamak için kullanılabileceğini

belirtmektedir. Dille uğraşırken öğrencilerin dilin yapısını, oluşumunu, işlevini ve içeriğini fark ettiğine, dilsel oyunlar sayesinde öğrencilerde bilinçli dil algısının oluştuğuna dikkat çekmektedir. Bu yönde bir amaçla başlangıç düzeyindeki yabancı dil olarak Almanca derslerinde kullanılabilir bir somut şiir örneğine aşağıda yer verilmiştir.

Lehrreich

Erstes Reich

Zweites Reich

Drittes Reich

Drittes Reich

(Burckhard Grabe, aktaran Balcı, 2006: 136).

Öğrencilerin dilsel ve içeriksel gelişimi için uygun olan bu şiir üzerinden sıra sayılar, sıfat ve fiil çekimi öğretilir. Örneğin “Erster ist faul. Zweiter spielt sehr schön Fußball” (Birincisi tembel. İkincisi çok iyi futbol oynuyor) şeklinde öğrenciler sırayla bir özellikleri ile birbirlerini adlandırarak sıra sayılarının öğrenme sürecini bir oyuna dönüştürebilirler. Ayrıca öğrencilere “Reich” (imparatorluk) ve “reicht” (yeter) sözcüklerinin ayrımını yapabilmeleri için biraz zaman tanınmalıdır. Burada öğrencileri iyi bir ruh haline sokabilecek bir dil oyunu söz konusudur. İçerik analizinde neden bir isim kavramı olan “Reich” (imparatorluk) ile fiil olan “reichen”ın (yetmek) aynı bağlamda yer aldığını öğrenciler kavramaya çalışmalıdır. Bunun yanında bu şiirde II. Dünya Savaşı Almanya tarihi ana konu olarak görülebilir. Şiir Almanya tarihinin politik-tarihsel arka planını aydınlatmak için yazılmış olabilir. Şiirden hareketle Almanya tarihi üçe ayrılabilir: I. ve II. İmparatorluk konularına kısa bir girişten sonra derste ana amaç olarak III. İmparatorluk daha doğrusu Nasyonal Sosyalizm dönemi işlenebilir (Balcı, 2006: 137). Görüldüğü gibi somut şiirle birçok uygulama yapmak mümkündür. Burada önemli olan öğreticinin nereye varmak istediğidir. Somut şiirden bir konuyu tartışmak ya da öğretmek amacıyla da yararlanılabilir. Öğreticinin amacı ne olursa olsun somut şiirle yaratıcılığın ve hayal gücünün pekiştirileceği açıktır (Aksöz, 2017: 60). Ayrıca somut şiir yabancı dil öğrencilerinde iletişimsel ve dilsel becerilerin geliştirilmesi için uygun bir araç olarak betimlenebilir. Yabancı dil derslerinde somut şiirin kullanımında dil edinimi ön plandadır. Bu yüzden hangi metinlerin hangi hedef kitle için seçileceğini ve bu metinlerin hangi işlevleri üstleneceğini belirlemek önemlidir (Özmut, 2005: 182). Dolayısıyla bu çalışmanın hedef kitlesi olan başlangıç düzeyindeki yabancı dil olarak Almanca öğrencileri için seçilecek yazınsal metinlerin üstleneceği işlevlerin dikkate alınması da önemli bir noktadır. Aşağıda Ernst Jandl tarafından yazılmış olan iki somut şiir örneği yer almaktadır:

ön plana çıkaran bir üslup geliştirmişlerdir. Dil ve konu bakımından okuyucuya geniş bir yelpaze sunan bu şiirler, kolayca ders malzemesi haline de getirilebilmektedir” (Öztürk ve Balcı, 2011: 198). Bu yönüyle somut şiir çok boyutlu olarak yabancı dil derslerine entegre edilebilen esnekliğe sahiptir. Öğrencileri motive eder, yaratıcılıklarını ve konuşma cesaretlerini teşvik eder. Bu nedenle somut şiire derslerde ve ders kitaplarında daha fazla yer verilmelidir. Somut şiir sayesinde öğrenciler kendi kültürlerini Alman kültürü ile kıyaslama fırsatı yakalarlar, bir halkın farklı yönleri ile yüzleşebilirler. Bu onların ufkunu genişletir ve başkaları karşısında daha fazla empati ve tolerans göstermelerini sağlayabilir (Balcı, 2006: 156). Bunun yanında somut şiir yabancı dil olarak Almanca derslerinde öğrencilere daha birçok fayda sağlayabilmektedir. Balcı (2007) yabancı dil derslerinde somut şiirin kullanımını ile öğrencilere aşağıdaki konularda bilgi kazandırılmasının amaçlandığını belirtmektedir:

- Yazınsal bilgi
- Dilbilim ve dilbilgisi ile ilgili bilgi
- İletişimsel beceri
- Yaratıcılığın teşviki
- Derse aktif katılım
- Konsantrasyon güçlüklerinin giderilmesi
- Eleştirel tutum takınmanın öğretilmesi
- Dilsel becerilerin geliştirilmesi
- Kültürlerarası düşünme becerisi
- Anlatı becerisi

Bu amaçlara ulaşmak amacıyla kullanılabilen somut şiir bir yazın dersinin tersine yabancı dil dersinde erken evrelerde yabancı dilin öğrenilmesi aracı olarak kullanılabilir. Dille yetkin şekilde meşgul olunmasını sağlayan alıştırmalar olarak sözcüklerle, sözcük kombinasyonlarıyla ve çeşitli biçimleriyle deney ve alıştırmalar alanı olarak somut şiir uygun görünmektedir (Özmut, 2007: 244). Benzer düşünceleri savunan Balcı (2006: 88) yabancı dil olarak Almanca derslerinin derse aktif katılan öğrencileri eğlendirdiğini, yaratıcılıklarını artırarak yabancı dilin öğrenilmesini kolaylaştırdığını ve bundan hareket edilecek olunursa yazınsal metin olarak somut şiirin yabancı dil derslerinde uygulanmasının amaca oldukça uygun olduğunu söylemektedir. Somut şiirlerin yabancı dil öğretiminde sunduğu katkıya rağmen Öztürk ve Balcı (2011: 203) bu metinlerin dil eğitiminde kullanımını ele alan çalışma sayısının az olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle somut şiirden yabancı dil derslerinde ders materyali olarak faydalanılmasına yönelik uygulamalı çalışmaların sayısının arttırılmasının Türkiye’deki yabancı dil eğitimine önemli ölçüde katkı sağlayacağını belirtmektedirler.

3. Yöntem

Covid-19 pandemi süreci üniversitelerde yabancı dil olarak Almanca öğretiminin uzaktan eğitimle gerçekleştirilmesine neden olmuştur. Bu süreç öncesinde kimi derslerin yürütülmesi için kullanılan uzaktan eğitimin sağladığı avantajlar, onun yabancı dil öğretiminde pandemi sonrası daha sık başvurabilecek bir yol olma ihtimalini ortaya çıkarmaktadır. Uzaktan eğitim ile yürütülen yabancı dil olarak Almanca derslerinde somut şiirden faydalanılması, bunun öğrencilerin başarısına etkisinin ele alınması ve farklı yazınsal metin türlerini kapsayan bu yönde yapılacak benzeri çalışmalar, materyal seçme ve oluşturma noktasında öğrencilerin alternatiflerinin olmasına katkı sağlayacaktır.

Çalışmanın amacı uzaktan eğitimle yürütülen başlangıç düzeyindeki yabancı dil olarak Almanca dersinin şekillendirilmesi sürecinde somut şiirden faydalanılmasının, bu yolla Türkçede şimdiki zamana ve geniş zamana eşdeğer olan Präsens'te Almanca fiil çekimi konusunun işlenmesinin öğrencilerin başarısına etkisini ele almak ve elde edilen sonuçlardan hareketle konuyla ilgili önerilerde bulunmaktır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılı başında uygulanan çalışmanın örneğini Hakkari Üniversitesi Almanca öğretmenliği bölümü hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Toplamda 14 öğrencinin katıldığı çalışmada dersin işlenişine, derste kullanılan somut şiir örneklerine ve öğrencilerin yazmış olduğu örnek somut şiirlere aşağıda yer verilmiştir.

4. Bulgular

Klasik anlayışa göre yabancı dil, yıllar süren derslerden sonra bu dilin yazını okumayabilmek için öğrenilir ve öğretilirdi. Yabancı dil eğitiminde yazının bu rolü farklı yaklaşımlar sayesinde çoktan aşılmıştır. Bunlar arasında dilbilgisi konularının açıklanması için yazınsal metinlerin kullanılması ders uygulamaları bağlamında en çok tercih edilenlerden birisidir (Schiedermaier, 2015: 47). Bu düşünceden hareketle uzaktan eğitimle yürütülen yabancı dil olarak Almanca dersinde somut şiirden faydalanılarak Präsens'te Almanca fiil çekimi konusu işlenmiştir. Hatipoğlu (1992: 35-36) iyi seçilmiş şiirlerin ve bir şiirin boşluklarını doldurma, devamını yazma gibi uygulamalarla derse başlamanın, iletişimsel dersin gerçekleştirilebilmesi ve motivasyonun sağlanması için garanti olmadığını savunmakta, başarıya ulaşmada iyi planlanmış bir ders konseptinin de rol oynadığına dikkat çekmektedir. Özmüt (2007) somut şiirin yabancı dil öğretiminde kullanımına yönelik iletişimsel yöntemin uygulandığı bir ders konsepti oluşturmuştur. Ders aşamalarının hazır biçimde sunulduğu bu konsept açık bir taslak şeklindedir ve bu yönüyle esnek müdahaleleri olanaklı kılmaktadır. Hazırlanmış olan bu konseptte planlanan adımlar her zaman değiştirilebilir nite-

liktedir. Uyarlanabilir olması ve iyi planlanmış yapısı nedeniyle bu çalışmada dersin şekillendirilmesinde Özman (2007) tarafından oluşturulan söz konusu ders konsepti temel alınmış, ancak aynen uygulama yoluna gidilmemiş ve yer yer değişikliklere başvurulmuş olarak uzaktan eğitimle Google Classroom dijital platformunda eşzamanlı yürütülen ders sürecine adapte edilmiştir. Bu konseptte göre tasarlanan ders süreci giriş, metin analizi ve aktarım aşamalarından oluşacak biçimde yazma becerileri odak noktasına konularak şekillendirilmiştir.

Yabancı dil dersinde yazılı üretimlerin önemli olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin kendi üretimleri bireysel ve sosyal deneyim anlamına gelmektedir. Bu sayede öğrencilerin hayal gücü güçlenir, yaratıcılıkları ve inisiyatif alma becerileri teşvik edilir. Genelde öğrencilere üretici yazma için öncelikle örnek olarak kullanabilecekleri şiir yorumlatılır. Sonra öğretici öğrencilere bireysel ya da grup etkinliği ile şiir yazdırır. Ancak öğrencileri bağımsız yazmaya teşvik etmek o kadar kolay değildir. Öğretici öğrencilere onların motivasyonlarını arttıracakları uygun koşulları yaratmalıdır (Tokdemir, 2007: 240-241). Bu nedenle giriş aşaması öğrencilerin motivasyonunu sağladığından oldukça önemlidir. Öğreticinin öğrencilerin merak ve ilgisini uyandırmaya çalıştığı bu bölümün temel amacı öğrencilerin yeni sözcükleri tanımasını sağlamaktır. Birçok iletişimsel ders yöntemi örneğinde olduğu gibi bu ders konseptinde de giriş aşamasında doğrudan materyalin sunulması söz konusu değildir. Diğer teknik ve materyallerle öğrenciler konuya hazırlanır (Özman, 2007: 248). Bu bağlamda öğrencilerin dikkatini çekme amacıyla Google Classroom dijital platformunda gerçekleştirilen derse ana dilde bir şiir okunarak başlanmış ve ardından derste hangi konunun işleneceği hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. İşlenecek konunun Almanca dil becerileri açısından önemi vurgulanarak öğrencilerin derse odaklanması amaçlanmıştır. Tartışma ortamında öğrenciler derse güdülendikten sonra slayt aracılığıyla aşağıda yer alan Rudolf Steinmetz'in "Konjugation" (fiil çekimi) başlıklı somut şiiri ve benzer yapıya sahip Almanca fiil çekimi kurallarının belirgin biçimde seçilebilmesine imkân sağlayan somut şiir örnekleri sunulmuştur.

Konjugation

Ich gehe

Du gehst

Er geht

Sie geht

Es geht.

Geht es?

Danke-es geht.

(Steinmetz'den aktaran Belke, 2011: 18)

Ich laufe
 Du läufst
 Er läuft
 Sie läuft
 Es läuft
 Wie läuft's?
 Danke, es läuft zurzeit
 Ganz gut!

Ich friere
 Du frierst
 Er friert
 Sie friert
 Es friert
 Friert es?
 Letzte Nacht hat es in
 Den Bergen gefroren!

Ich klinge
 Du klingelst
 Er klingelt
 Sie klingelt
 Es klingelt
 Klingelt es?
 Ja, schon mehrmals!
 Mach endlich die Tür
 auf!
 (Belke, 2011: 19)

Ich fehle
 Du fehlst
 Er fehlt
 Sie fehlt
 Es fehlt
 Woran fehlt es?
 An allem!

Bu aşamada ilk olarak öğrencilerin bireysel çalışması istenmiştir. Böylelikle şiirleri anlamlandırmaya çalışmaları ve dilbilgisi yapılarını çözümüğe uğraşına girmeleri amaçlanmıştır. Şiirlerde yer alan “gehen (gitmek), laufen (koşmak, yürümek), frieren (üşümek, donmak), klingeln (zil çalmak), fehlen (eksik olmak)” fiillerinin Präsens'te çekimlenmiş hallerine yer verilmesi öğrencilerin Almanca fiil çekimi kuralları ile ilgili çıkarımlarda bulunmalarına olanak tanımıştır. Bireysel çalışmaların ardından şiirler sınıfta öğretici tarafından yüksek sesle okunmuş, şiirlerin anlaşılmaayan kısımlarına yönelik öğrencilerin sorduğu sorular cevaplandırılmış ve daha sonra metin analizi aşamasına geçilmiştir.

Metni anlamanın temel amaç olduğu metin analizi aşamasında metinler daha derinlemesine ele alınarak biçim ve içerik açısından incelenmiş, öğrenciler metinlerle içeriksel açıdan meşgul olmuştur. İlk olarak metinler biçimsel açıdan ele alınmış ve öğrencilere metin türü ile ilgili sorular sorulmuştur. Metin türü ve biçimi ile ilgili bütün sorular çözüme kavuşturulduktan sonra öğrencilerden şiirlerin yapısı ve içeriği ile ilgili düşüncelerini ifade etmeleri istenmiş, onlar da konu ile görüşlerini tartışma ortamında açıklamışlardır. Öğrencilerin metin türlerini ayırt etmeyi ve incelemeyi öğrendiği bu aşama, onların sözcük dağarcıklarını ve ifade becerilerini geliştirmelerine, kullanabilecekleri yeni dilsel yapıları ve yapıları öğrenmelerine yöneliktir (Özmut, 2007: 249-250). Steinmetz'in

yukarıda yer alan şiiriyle ilgili olarak Balcı (2018: 108) tarafından morfemlerle oluşturulan bir somutluğun bulunduğu ve tekil şahıslara göre “gehen” fiilinin çekimlenerek şiirin akustiğinin oluşturulduğu dile getirilmiş, “es” adılının iki farklı anlamının kullanılması ile şiirdeki anlamın ve oyunun sağlandığına dikkat çekilmiştir.

Bu kapsamda öğrencilere “gehen” fiili ve “es” adılı ile ilgili genel bir açıklama yapılmış, daha sonra öğrencilere sözcük dağarcığının geliştirilmesine yönelik olarak “gehen, laufen, frieren, klingeln, fehlen” fiilleri ile ilgili bilgi sunulmuştur. Söz konusu şiirde “ich (ben), du (sen), er (o-erkek), sie (o-dişi), es (o-nötr)” adıllarına göre fiil çekimi içeren mısralara yer verilmiştir. Ders kapsamında Präsens’te bütün adıllara göre fiil çekimi kurallarının öğretilmesi amaçlandığından bu konuyla ilgili aşağıdaki şiirler derste işlenmiştir.

Örnek Şiir 1

Kommen

Ich komme

Du kommst

Er kommt

Sie kommt

Es kommt

Wann kommt ihr?

Wir kommen jetzt.

Sie kommen nicht.

Sie kommen.

Denn es gibt einen Fehler.

Örnek Şiir 2

Korrigieren

Ich korrigiere

Du korrigierst

Er korrigiert

Sie korrigiert

Es korrigiert

Wir korrigieren

Ihr korrigiert

Andy und Max korrigieren

Sie korrigieren

Yukarıda bulunan “kommen” (gelmek) fiilinin mastar halinin başlık olarak verildiği örnek şiir 1 öncelikle öğretici, daha sonra da öğrenciler tarafından sesli biçimde okunmuştur. Öğretici gerekli olduğu durumlarda telaffuz hatalarını düzeltmiş, sonrasında şiirin içeriği ele alınmıştır. Öğrencilere doğrudan adıllara göre fiil çekimi konusunda açıklama yapılmamış, ancak bütün adılların yer aldığı şiirde fiillerin çekimlenmiş durumları ile adıllar arasında ilişkilendirmelerde bulunmaları istenmiştir. Böylelikle öğrencilerin bu fiilin mastar halini görmeleri ve adıllara göre şiirdeki çekimlenmiş hallerini fark edebilmeleri amaçlanmıştır. Örnek şiir 2’nin ele alınması sürecinde de benzer uygulamalar yapılmış ve “korrigieren” (düzeltmek) fiilinin ele alındığı örnek şiir 2, slaytta sunulmuştur. “Korrigieren” fiilinin çekimlenmesi üzerinden Präsens’te adıllara göre Almanca fiil çekimi kuralları işlenmiştir. Bu fiilin mastar hali şiire başlık olarak verilmiş ve şiir içinde

adılara göre çekimlenmiş biçimlerinde aldığı ekler koyu yazılarak öğrencilerin fiil çekim eklerini daha açık görebilmeleri amaçlanmıştır. Şiir öğretici ve öğrenciler tarafından okunmuş, gerekli durumlarda öğretici telaffuz hatalarını düzeltmiştir. Bunun yanında öğrencilere adılara göre fiil çekimleri ile ilgili sorular yöneltilmiş ve öğrencilerin önceki şiir okumalarından örtük olarak öğrendikleri bilgilerin görünür kılınması amaçlanmıştır. Fiil çekimi eklerine yönelik soruları öğrencilerin genel olarak doğru şekilde cevaplandığı görülmüş, gerekli durumlarda öğretici tarafından düzeltmeler yapılmıştır. Daha iyi anlaşılabilmesi için konuyla ilgili kurallar örnek şiirler üzerinden kapsamlı biçimde açıklanarak metin analizi aşaması sonlandırılmış ve aktarım aşamasına geçilmiştir.

Aktarım aşamasının ana amacı öğrencilerin yeni öğrenilen bilgileri metinden bağımsız biçimde yardım almadan başka durumlarda da kullanmayı öğrenmele-ridir. Öğrenciler derste yeni öğrenilen bilgiyi gerçeğe aktarabilme ve kullanabilme becerisini edinmelidirler (Özmut, 2007: 251). Söz konusu becerilerin kazandırılması için öğrencilerin uygun ders ortamını oluşturacak yollara başvurmaları gerekmektedir. Bu gerekliliğe yönelik olarak aktarım aşamasında öğrencilerin aktifleştirilmesi amaçlanmıştır. Ünal'a (2005: 208) göre öğrencilerin aktifleştirilmesinin amaçlandığı yabancı dil dersi yaratıcılığa dayanmalı, öğrenci deneyimine, üretimine ve davranışına yönelik olmalıdır. Bu sayede öğrenciler, yazınsal metinlerden hareketle düşüncelerini ifade edebilirler. Okuma ve dinleme gibi yazma ve konuşma becerileri doğal iletişimin ivmesiyle gelişimlerini hızlandırabilir. Öğrenciler geleneksel yazın eğitiminde olduğu gibi dinleme ve okuma, analiz ve yorumlama ile sınırlı kalmaz, metinleri tamamlayarak, değiştirerek, dramatize ederek inisiyatifi ele alırlar. 90lı yıllardan beri birçok Avrupa ülkesinde yabancı dil dersinde yazınsal metinlerle yaratıcı çalışma biçimleri kullanılmaktadır. Öğrenci aktivitelerine dayanan üretim odaklı yaratıcı teknikler önce ana dilde yazın derslerinde kullanılmıştır. Yabancı dilde yazın eğitimi ana dil için uygulanan yazın eğitiminin yöntemlerinden çoğunlukla yararlanmıştı. Bu noktada üretime yönelik çalışmaların ve yaratıcı tekniklerin yabancı dil dersi için çok daha uygun olduğu vurgulanmalıdır. Modern yabancı dil dersi öğrenci merkezli işlenmelidir ve yazınsal metinler de diğer araçlar gibi buna hizmet etmelidir.

Yabancı dil öğretimi sürecinde yapılan çalışmalarda yazınsal metinler bu düşünceye uygun olarak derse adapte edilebilmektedir. Eylemsel üretimsel yazın öğretimi yöntemi çerçevesinde yazılmış bir şiirden hareket ederek yeniden bir şiir oluşturma yoluna başvurulması buna örnek olarak gösterilebilir. Öğrencilerin bu çerçevede oluşturacakları şiirlerin hareket noktası, konusu ele alınmış olan şiirle aynı olsa da ya da ortaya çıkan ürün bu şiire benzese de yazınsal anlamda yeni bir yaratımdan söz edilebilir. "Çünkü sanat yaratısının iletişime dönük evreni, nesnenin ne olduğuyla değil, nasıl verilmesiyle, tanıtılmasıyla, bu-

nun biçimiyle ilgilidir. O halde yazınsal ürün devinime, üretime açıktır” (Bül-bül, 2011: 64). Bu düşüncelerden hareketle derste ele alınan şiire benzer yazınsal metinler üretebilmeleri için aktarım aşamasında aşağıdaki alıştırmaya öğrencilere verilmiş ve onlardan boşlukları kendi seçtikleri fiiller ile Präsens’te Almanca fiil çekimi kurallarına uygun olarak doldurmaları istenmiştir.

Ich
 Du
 Er
 Sie
 Es
 Wir
 Ihr
 Sie
 Sie

Yukarıdaki gibi bir uygulama, dersin açık yapıda şekillendirilmesini olanaklı kılmaktadır ve Ünal (2005: 211) açık yapıdaki yabancı dil dersinin, öğrenci odaklı işlenmiş olacağını belirtmektedir. Öğrencilerin yaşam deneyimlerinin, düş gücünün, yaratıcılığının, düşüncelerinin ve duygularının ders için bireysel ve kolektif çalışma tarzlarıyla odağa konmasının, öğrencilerin odağa konması anlamına geldiğini savunmaktadır. Bu düşünceler temelinde öğrencilere zorlandıkları noktalarda arkadaşlarından ya da öğreticiden yardım alması konusunda yönlendirmelerde bulunularak etkileşimli bir öğrenme ortamının oluşturulması amaçlanırken öğrencilerin yazacakları şiirin uzunluğu konusunda herhangi bir sınır konulmamıştır. Uygulama sürecinde öğrenciler gerekli durumlarda öğreticiden ve arkadaşlarından yardım istemişlerdir. Uygulama sonunda yazmış oldukları şiirlerden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

Örnek Öğrenci Şiiri 1:

Ich komme
 Du kommst
 Er kommt
 Sie kommt
 Es kommt
 Wer kommt?
 Wer kommt aus Deutschland?
 Er kommt nicht in die Türkei.
 Aber sie hören nichts.

Örnek Öğrenci Şiiri 2:

Ich höre Musik
 Aber du hörst Radio
 Er hört Musik
 Aber sie hört Radio
 Es hört nichts
 Ihr hört Lied.
 Aber wir hören nichts
 Sie hören Lied.

Öğrenciler şiirlerini yazdıktan sonra Google Classroom dijital platformunda paylaşım okumuş ve fiil çekimi hatası söz konusu olduğunda öğretici tarafından düzeltmeler yapılmıştır. Yukarıdaki örnek öğrenci şiirleri 1 ve 2’de olduğu gibi öğrencilerin başarılı bir şekilde şiir yazabildikleri, bu süreçte Almanca fiil çekimi kurallarını doğru bir şekilde uygulamayı başardıkları, Präsens’te adıl ve fiil çekimi uyumunu sağlayabildikleri görülmüştür. Konunun pekiştirilmesi için Özmut’un (2007: 251-252) ders konseptinden hareketle dersin sonunda öğrencilere ödev verilmiş, onlardan gelecek derse kadar kısa ve bu şiire benzer şiir yazmaları istenmiş ve ders sona ermiştir. Bir sonraki derste öğrenciler Google Classroom dijital platformunda hazırladıkları şiirleri paylaşım okumuş, hatalar söz konusu olduğunda öğretici tarafından düzeltmeler yapılmıştır. Öğrencilerin ödev olarak hazırladıkları şiirlerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

Örnek Öğrenci Şiiri 3:

Ich schaue
 Du schaust
 Er schaut
 Sie schaut
 Es schaut
 Wir schauen
 Ihr schaut
 Sie schauen
 Wir schauen einander
 Wer antwortet?
 Die Antwort?

Örnek Öğrenci Şiiri 4:

Ich frage
 Du fragst
 Er fragt
 Sie fragt
 Es fragt
 Wir fragen
 Ihr fragt
 Sie fragen
 Sie fragen

Yukarıda yer alan örnek öğrenci şiiri 3’te “schauen” (bakmak) fiili, örnek öğrenci şiiri 4’te “fragen” (sormak) ve “antworten” (cevaplamak) fiilleri kullanılmıştır. Örnek şiirlerde görüldüğü gibi öğrenciler şiirleri yazarken Almanca fiilleri doğru şekilde çekimleyebilmişler, anlamlı cümleler oluşturabilmişlerdir. Bu durum uygulanan ders konseptinin öğrencileri başarıya götürmesinin ve onların bu ders uygulaması ile hedef dili kullanabilme ve yazınsal iletişim kurabilme konusunda ilerleme sağladıklarının kanıtı olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda öğrencilerin yazmış oldukları şiirlerle ilgili saptamalarda bulunmak gerekirse Bülbül (2011: 69) tarafından dile getirilen şu ifadeler başvurulabilir:

“Dolayısıyla her metin, önceden yazılmış metinlerin uzantısı ve onların kesitlerini türevleştirilmesi sonucu, bir bütünlük oluşturur. Bu bütünlüğü yeni baştan metnin uzamında serpiştirerek üretir. Bu artık ilk örneğe dönük, ama kendi bağlamını doğuran, üretilmiş bir metindir. Böyle bir

üretinin nesnesi olan metin, iletişimsel sürecini yenileyerek, varlığını sürdürür. Artık o yazarının elinden çıkmış, okurunun yorum ve yaratı sarmalına yerleşmiştir”.

Bu ifadelere dayanarak hareket noktası Steinmetz tarafından yazılmış bir somut şiir olan uygulama ile öğrenciler şiir yazarak şairin konumuna girmiş, bununla birlikte bu metne dönük ancak kendi bağlamını yaratan ve kendileri tarafından üretilen yeni şiirler yazmayı başarmışlardır. Bu açıdan bakıldığında başka bir metnin uzantısı olan bu şiirler artık iletişimsel süreci yenileme edini-minde bulunmuş ve yeni bir yaratı olarak varlığını sürdürmeye başlamışlardır. Dersin aktarım aşamasında öğrendiği hedef dilin kurallarını bu şiirlerin yaratım sürecinde uygulamaya koyma imkânı yakalayan öğrenciler üretimsel bir öğrenme süreci içine girmişlerdir. Bu süreç sonunda öğrencilerin Almanca fiil çekimi konusunda genel anlamda başarıya ulaştıkları görülmüştür.

5. Tartışma

Somut şiirin yabancı dil olarak Almanca öğretiminde uygulamaya konulmasının başarı getirmesi genel anlamda bakıldığında Kırmızı'nın (2007) lise öğrencileri ile yüz yüze yürütülen Almanca dersinde şiirin kullanımını konusunda yaptığı çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Buna karşın spesifik açıdan ele alınacak olunursa uzaktan eğitimle yürütülen yabancı dil olarak Almanca derslerinde başlangıç düzeyindeki farklı dilbilgisi konularının somut şiir üzerinden işlenmesinin ne gibi sonuçları ortaya çıkaracağı ya da yüz yüze eğitimle yürütülen derslerde elde edilen sonuçlara ulaşıp ulaşılamayacağını araştırılması gerekmektedir. Çünkü dersin başarılı olması ile ilgili olarak yüz yüze eğitimde söz konusu olan faktörler uzaktan eğitim uygulamalarında farklılık gösterebilmekte, uzaktan eğitimin beraberinde getirdiği kimi farklı olumsuzluklar (bkz. Kırmızı, 2020) öğretim ve öğrenim süreçlerinde etkili olabilmektedir. Bu durum uzaktan eğitimle yürütülen dersleri şekillendiren öğreticiler için daha fazla çaba gösterilmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmakta ve onlardan dersin başarıya ulaşılabilesini sağlayacak unsurları bir araya getirmeleri beklenmektedir. Çünkü uzaktan eğitimle yürütülen yabancı dil olarak Almanca derslerinde yüz yüze eğitimin sunduğu birtakım olanaklardan faydalanılamamakta, sınıf ortamındaki etkileşim sağlanamamaktadır. Bu durum öğrencilerin motivasyonlarına, derse katılımlarına ve dolayısıyla öğrenme başarılarına yansımaktadır.

Öğretici gerekli koşulları oluşturduğunda ise başlangıç düzeyindeki uzaktan eğitimle yürütülen yabancı dil olarak Almanca derslerinde somut şiirin kullanılması öğretim sürecinin eğlenceli hale getirilmesi, öğrencilerin aktifleştirilmesi, hedef dilin üretken biçimde kullanılması, dersin zenginleştirilmesi ve

sıradanlıktan kurtulması fırsatını sunabilmektedir. Hedef dili farklı yönleriyle deneyimlemelerini, öğrenilenlerin daha etkili ve kalıcı olmasını mümkün kılabilmektedir. Özellikle başlangıç düzeyinde Almancayla yeni etkileşime girmeye başlayan öğrencilerin bu dile ve kültüre ilgilerinin arttırılmasına katkıda bulunabilmektedir. Yazınsal metin türlerinin sahip olduğu çok katmanlı anlam örüntüsünün sunduğu derin iletişim ortamlarının öğrenciler için esnek ve çok boyutlu bir iletişim ortamı sağladığı görüşünde olan Bülbül (2018:150) şiir türünün özgün dil yapısı ve çağrışım halkaları dikkate alınırca öğrenci için dersin dil açısından geniş bir imge yelpazesinde şekilleneceğini ifade etmektedir.

Asıl şiiri örnek olarak oluşturulan boşluk doldurma örneği aracılığıyla öğrencilerin kendi şiirlerini üretmesi onlara hedef dili yazınsal iletişim aracı olarak kullanabildiklerini görme, bu dilin olanaklarını uygulayarak keşfetme fırsatı sunmaktadır. Bunun yanında hedef dil ile ilgili sahip oldukları kısıtlı beceri ve bilgiye rağmen şiir gibi ele alınması zor olarak görülen yazınsal metin türünün üretim sürecinde bu dili kullanabilmeleri motivasyon ve dil öğrenme isteğinin uyanması gibi olumlu gelişmelerin yaşanmasını sağlayabilmektedir. Derste işlenen söz konusu somut şiirden hareketle yazınsal metin üretim sürecine katılmaları yazına olan ilgilerini arttırabilecektir. Çalışmanın sonuçlarının öğrencilerin başarılı olduğunu göstermesi bu düşüncelerin gerçekleştiğini kanıtlamaktadır.

Somut şiirin uzaktan eğitimle yürütülen yabancı dil olarak Almanca derslerinde kullanımının ele alındığı bu çalışmada dilbilgisi ve yazma becerilerinin geliştirilmesi hedef alınarak Almanca fiil çekimi konusu işlenmiş, bunun yanında öğrencilerin okuma ve konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağlanması da öğretim hedefleri arasına eklenmiştir. Pasif beceriler olarak bilinen anlama ve okumanın yabancı dil öğrenirken öğrencilerin en kolay gördüğü beceriler olduğunu belirten Kırmızı (2020: 41) konuşma ve yazma gibi üretimsel becerilerin yabancı dil öğreniminde ileri düzeydeki öğrencilere hitap ettiğini savunmaktadır. Savunduğu bir diğer görüş dilin matematiği olarak görülen dilbilgisinin, kurallardan oluşan büyük bir sistem olduğu ve matematiksel açıdan dilin nasıl kullanılacağını ortaya koyan bu sistemin dilin unsurları arasındaki hiyerarşik düzeni gösterdiğidir. Kırmızı'nın bu görüşleri temelinde ele alındığında öğrenilen hedef dili kendi hiyerarşik düzeni içinde üretimsel becerilerden olan yazma eylemi ile kullanabilmek başlangıç düzeyindeki öğrenciler için zor bir uğraş haline gelebilmektedir. Yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yeni başlayan öğrencilere kazandırılması için yapılan yazma becerisine yönelik derslerde başarıya ulaşılmasını sağlayacak faktörler arasında öğreticinin materyal seçimi, öğrencilerin motive edilmesi, dersin akışının dizayn edilmesi ve öğrenme sürecinde uygun atmosferin oluşturulması sayılabilir. Dersin uzaktan eğitimle yürütülmesi söz konusu faktörlerin derse entegre edilmesi noktasında daha dikkatli hareket etmeyi gerektirmektedir. Almanca fiil çekimi

konusunun öğretilmesine yönelik uzaktan eğitimle yürütülen yabancı dil olarak Almanca derslerinde somut şiirin kullanılmasının söz konusu faktörlerin sağlanmasına katkıda bulunabileceği bu çalışma ile ulaşılan sonuçlardandır. Bu sonuca ulaşılması dilin yazını ve yazının da dili karşılıklı olarak etkilediği, bu etkileşimin yabancı dil olarak Almanca öğretimi-öğrenimi sürecinde önemli faydalar sağlayabileceği düşüncelerini de onaylamaktadır. Çünkü Bülbül'ün (2011: 79-80) de dile getirdiği gibi belirli ses ve ses grupları, tümce ve tümce grupları ile oluşturulan, dikey ve yatay olarak bildirişim için kullanılan işlevsel bir olgu olan dil, yazın noktasında yazınsal öğeleri kapsamıyla daha farklı bir içeriğe sahip olmayı zorunlu kılmaktadır. Yazılı ürünler ve yazınsal ürünler dilin öğeleriyle gerçekleşmektedir. Yazınsal ürünlerin sanatsal haz, yaşantı uyandırma, usdışı boyutlara ulaşabilme, düşümsel, imgesel gibi duyuşal bileşenleri yaratan gizil bir gücü vardır. Bunun nedeni her dilsel ürünün yazının koşulladığı bu bileşenleri gösterememesine karşın yazınsal ürünlerin dilin tüm olanaklarından faydalanmasıdır.

Çalışmada Almanca fiil çekimi konusunu uzaktan eğitimle gerçekleştirilen öğretim sürecinde öğrencilere aktarmak amacıyla somut şiirden faydalanılmış, bu sayede öğrenciler dilin farklı boyutlarını özgün kullanımsal bağlamlarında deneyimleme fırsatı yakalamışlardır. Söz konusu şiir türü Präsenz'te Almanca fiil çekimi kurallarının öğrenciler tarafından anlaşılır hale gelmesini sağlamıştır. Bunun dışında yazma süreci öncesinde işlenen hedef dildeki somut şiirlerin ele alınması sırasında öğrencilerin okuma becerilerinin olumlu yönde etkilendiği de gözlemlenmiştir. Öğrencilerden ele alınan somut şiir örneklerinden hareketle benzer şiirler yazmaları istenmiştir. Bu durum onların yazma becerilerinin geliştirilebilmesinin önünü açmıştır.

Bu çalışmadaki uzaktan eğitimle yürütülen yabancı dil olarak Almanca dersi örneğinde görüldüğü gibi başlangıç düzeyindeki gruplarda somut şiir aracılığıyla hedef dilin özgün kullanım biçimlerinin dijital öğrenme ortamlarına getirilmesi mümkün olabilmektedir. Somut şiirin Almanca fiil çekimi konusunun işlenmesi için kullanıldığı uzaktan eğitimle yürütülen yabancı dil olarak Almanca dersinde öğrencilerin derse katılım göstermede istekli oldukları, bu sayede etkileşimli şekilde konunun işlendiği ve uygulama sürecinde aktif biçimde şiir yazma çabasına girdikleri gözlemlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında ulaşılan sonuçların İşigüzel'in (2019: 162) yaptığı çalışmanın sonuçları ile örtüşen taraflarının olduğu görülmüştür. Yaptığı çalışmada İşigüzel somut şiirin çok şey ifade edebilecek güce sahip olduğu ve yaratıcılığı geliştirmeye olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca klasik sözcük öğretimi ile karşılaştırıldığında somut şiir uygulamalarının daha yüksek motivasyonlu, eğlenceli ve olumlu öğrenme sürecinin oluşmasını sağladığını belirlemiştir. Somut şiirin yaratıcılığa ve sözcük öğretimine katkılarına yönelik bu tespitleri çalışmada ulaşılan sonuçlar desteklemektedir. Çünkü somut şiirin uzaktan eğitimle yürütülen yabancı

dil olarak Almanca dersinde yazınsal metin üretimine yönelik kullanılması sözcük dağarcığının geliştirilmesi kapsamında değerlendirilebilecek olan yeni fiillerin öğrenilmesine olanak sağlamıştır. Genel anlamda ele alındığında uygun materyal seçimi ve dersin başarılı şekillendirilmesi ile uzaktan eğitimin neden olduğu sorunların çözüme kavuşturulması için önemli adımların atılabileceğinin bu çalışmada ulaşılan sonuçlar arasında yer aldığı da dile getirilebilir.

Uzaktan eğitimle yürütülen yabancı dil olarak Almanca derslerinde somut şiirin kullanılmasının dil becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilere çok yönlü faydalar sunabildiği çalışma sonucunda tespit edilmiştir. Bundan dolayı yapılacak öneri covid-19 pandemi sonrasında uzaktan eğitimle yürütülecek başlangıç düzeyindeki yabancı dil olarak Almanca derslerinde bir yazınsal metin türü olarak somut şiirin materyal seçiminde göz önünde bulundurulmasıdır.

6. Sonuç

Uzaktan eğitimle yürütülen yabancı dil olarak Almanca derslerine yönelik yürütülen bu çalışmada hedef dilin kuralları öğretilirken aynı zamanda yazınsal iletişim becerisinin geliştirilmesi için uygun ders ortamının oluşturulması amaçlanmıştır. Bu amaçla öğrencilerin konuyu başarılı bir şekilde öğrenebilmeleri adına uygun metin seçimi noktasında hedef grubun ilgisine ve dil seviyesine uygun metin seçiminin yapılmasına dikkat edilmiş, bu doğrultuda somut şiir bir ders materyali olarak uygulamaya konulmuştur.

Çalışmada başlangıç düzeyindeki uzaktan eğitimle yürütülen yabancı dil olarak Almanca dersinde Almanca fiil çekimi konusunun işlenmesi amacıyla somut şiirin kullanılmasının gerekli koşullar oluşturulduğunda öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ders uygulaması sonucunda öğrencilerin dili farklı şekillerde kullanabildiği, işlenen dersin öğrenme hedefi olan Almanca fiil çekimi konusunu kavradıkları ve bu konunun kurallarını başarılı bir şekilde uygulayabildikleri görülmüştür. Bir taraftan sunduğu basit ve anlaşılır dil, diğer taraftan Almancanın özgün dil kullanımını yansıtmaması somut şiiri uzaktan eğitimle yürütülen başlangıç düzeyindeki Almanca dersleri için cazip kılmaktadır. Ayrıca biçimsel açıdan ilgi çekici olması ve yazma becerilerine yönelik uygulamalar için sağladığı olanaklar da bu dersler için uygun niteliklerdendir.

Uzaktan eğitimle yürütülen yabancı dil olarak Almanca derslerinde öğreticilerin dersi zenginleştirme, ders materyalini çeşitlendirme ve uygun öğrenme atmosferini oluşturma amaçlarıyla somut şiirin kullanımı konusunda bilinçli olmaları gerekmektedir. Çünkü öğrenme ortamlarında, özellikle de uzaktan eğitimle yürütülen derslerdeki dijital öğrenme ortamlarında gereğinden fazla kullanılması sıkıcılığa sebep olabilir. Bahsedilen nedenden ötürü sunduğu olanaklara karşın somut şiirin bu derslerde kullanımında aşırıya kaçılmamalıdır.

Yabancı dil olarak Almanca öğretimi sürecinde Almanca fiil çekimi konusu mutlaka öğreticiler tarafından işlenmesi gereken konulardandır. Dersin işlenmesi sürecinde öğreticilerin, öğretilecek bu konunun zor ya da kolay olması gibi bir ön yargıdan hareket etmek yerine öğrenci grubunun dil seviyesi ve özellikleri, uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri, doğru ders materyali seçimi, uygun ders dizaynı ve atmosferinin oluşturulması gibi konuları çıkış noktası olarak görmeleri daha faydalı olacaktır. Burada öğrencilerin nasıl öğrendiği, uygun öğrenme koşullarının neler olduğu sorularından hareket etmeleri mevcut koşullara göre konunun nasıl öğretilir biçimde ders ortamında sunulabileceği noktasında yol gösterici olabilecektir. Uzaktan eğitimle yürütülen yabancı dil olarak Almanca dersinde somut şiirin dilbilgisi konularının aktarımı için kullanılmasının ele alındığı bu çalışma, söz konusu sorulara uygun cevaplar verildiğinde öğretim-öğrenim süreçlerinin başarıya ulaşabileceğine ve uzaktan eğitimin yabancı dil olarak Almanca öğretim-öğrenim süreçlerine olumsuz etkilerinin azaltılmasına katkı sağlanabileceğine işaret etmektedir.

Kaynakça

- Aksöz, M. (2017). *Biçemler ve Uygulamalı Öğretimi*. Konya&İstanbul: Çizgi Kitabevi.
- Balcı, U. (2006). *Konkrete Poesie im Dienste interkulturellen Lernens am Beispiel vom DaF-Unterricht. Eine Empirische Untersuchung anhand Deutscher und Türkischer Texte* (Magisterarbeit). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Balcı, U. (2007). Die Anwendung der konkreten Texte im DaF-Unterricht. A. O. Öztürk (Ed.), *Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde Edebiyat Öğretimi İçinde* (s.256-277). Çanakkale: Anı Yayıncılık.
- Balcı, U. (2009). Konkrete Poesie, Experimentelle Poesie, Figurengedichte: Ein Vergleich. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 143-157.
- Balcı, U. (2018). Somut Şiir Üzerine Kavram Analizi. A. O. Öztürk, D. Ç. Ünal ve Ü. Kaya (Yay. Haz.), *Hiciv-Yığın-Göçmen Edebiyatı Uzmanı Prof. Dr. Yüksel Baypınar Armağanı İçinde* (s.98-113). İstanbul: Hiperyayın.
- Balcı, U. ve Darancık, Y. (2007). Almanca Yazın Terimleri Sözlüklerinde “Somut Şiir”in Tanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (34), 102-117.
- Belke, G. (2011). Literarische Sprachspiele als Mittel des Spracherwerbs. *Fremdsprache Deutsch*, 44, 15-21.
- Bülbül, M. (2011). *Yazın Eğitimi ile Dil Eğitimi*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Bülbül, M. (2018). *Metin ve Anlam Üzerine Düşünceler*. Konya&İstanbul: Çizgi Kitabevi.
- Hatipoğlu, S. (1992). *Förderung des kreativen Schreibens Gedichte im kommunikativen Deutschunterricht (Praxisorientierte Didaktisierungsentwürfe für die Sekundarstufen)* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

- https://www.reinhard-doehl.de/doehlapfel_rez.htm. Erişim Tarihi:14.05.2022.
- İşıdan, A. (2020). Yabancı Dil Öğretiminde Şiirin Yeri. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 6 (23), 197-201.
- İşigüzel, B. (2019). Yabancı Dil Öğretiminde Somut Şiir Uygulamaları. *Utvik Uluslararası Türkiye Vizyonu Kongresi Adana/Türkiye Tam Metin Kitabı İçinde* (s.147- 162).
- Jandl, E. (2016). *Werke 2*. K. Siblewski (Hrsg.). <http://docplayer.org/47707961-Ernst-jandl-werke-in-6-baenden.html>. Erişim Tarihi: 14.05.2022.
- Kaygın, Ş. (2019). İkinci Dünya Savaşı Sonucunda Yaygınlaşmasının Önemi Üzerine Somut Şiir (Konkrete Poesie): Eugen Gomringer. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 63, 607-617.
- Kırmızı, B. (2007). *Almanca'nın Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Şiirin İşlevi*. (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Kırmızı, B. (2020). Uzaktan Eğitimin Avantaj ve Dezavantajları. H. Yılmaz, E. Yücel ve M. S. Öztürk (Ed.), *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış IV İçinde* (s.35-45). Konya&İstanbul: Çizgi Kitabevi.
- Özmut, O. (2005). Konkrete Poesie in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 181-206.
- Özmut, O. (2007). Erarbeitung eines Unterrichtskonzepts für die Konkrete Poesie im Fremdsprachenunterricht. A. O. Öztürk (Ed.), *Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde Edebiyat Öğretimi İçinde* (s.244-255). Çanakkale: Anı Yayıncılık.
- Öztürk, A. O. ve Balcı, U. (2011). Yabancı Dil Olarak Almanca Derslerinde Somut Şiir-Uygulamalı Bir Araştırma. A. O. Öztürk, Z. Gümüş ve N. Akpınar Dellal (Yay. Haz.), *Alman Dili Edebiyatı ve Kültürü Üzerine Araştırmalar Prof. Dr. Hüseyin Salihoğlu Armağanı İçinde* (s.198-214). Ankara: Barış Kitap.
- Sarı, A. (2003). *Türk ve Alman Poetikasının Kitabı* (Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Schiedermaier, S. (2015). Lyrik und Kurzprosa im Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache. In: M. Dobstadt, M. Dvorecký, E. Mandl, G. N. de Pereira, R. Riedner (Hrsg.), *IDT 2013 Kultur, Literatur, Landeskunde, Band 3. 2.* (S.47-58). Bozen-Bolzano University Press.
- Seçkin Polat, Ö. ve Dilidüzgün, Ş. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Şiir Etkinliklerinin Kültürel İşlevi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (7), 815- 834.
- Tokdemir, A. (2007). Ein Beitrag zur Arbeit mit modernen Texten im DaF im Dienste von Sprachverständnis und –kreativität. A. O. Öztürk (Ed.), *Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde Edebiyat Öğretimi İçinde* (s.233-243). Çanakkale: Anı Yayıncılık.
- Ünal, D. Ç. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde Edebi Metinler: Yenilikçi Yaklaşımlara Geçiş Süreci ve Gereksinimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 203-212.
- Ünlüsoy, M. (2005). Konkrete Poesie im Deutschunterricht: Überlegungen zum Thema neuere Deutsche Geschichte. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 35-48.

STRUCTURES PRINCIPALES DE PHRASE EN FRANÇAIS ET EN TURC : UNE ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE ET CONTRASTIVE

*Yusuf Topaloğlu**

Introduction

L'être-humain a généré la langue du fait de la nécessité de transmettre sa compétence et connaissance en tous domaines depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours. En effet, l'homme a pu entreposer ses connaissances acquises, ainsi que sa culture cr e e à la suite de la communication et de l'interaction, la transférer aux nouvelles générations et exprimer ses sentiments, pensées et désirs. La langue, définie comme un moyen de communication entre les humaines et un moyen de communication de la pensée et de la vision du monde, a des règles d'auto-dogme. Par ailleurs, celle-ci, que l'on peut définir d'ailleurs comme un réseau de toutes sortes d'interactions que les gens mettent en avant dans le but de communiquer avec d'autres personnes, a donc toujours fait l'objet de recherches et a longtemps fait l'objet de recherches. Les premières études de la langue sur Terre remontent à l'Inde ancienne et à la Grèce antique. Les études linguistiques en Occident du Moyen âge, en revanche, restent sous l'influence de l' glise et sous la domination du latin comme langue utilisée dans l' glise. En outre les romans, les ouvrages grammaticaux et les dictionnaires crées sont pour la plupart en langue latine. Cependant, le livre de grammaire de *Port Royal*, préparé pour les étudiants qui étudient à l'* cole de Port Royal*, apporte une contribution importante aux études linguistiques depuis 1600. Son influence et son importance sont plus médiatisées au cours des siècles suivants. Ce livre recouvre les règles de l'art de la parole, quelques observations sur le français, les phénomènes langagiers et les concepts grammaticaux. D'autre part, l'* cole de Port Royal* est considérée

*  gr. G r. Dr., Namık Kemal  niversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu. E-mail: ytopaloglu@nku.edu.tr, Orcid: 0000-0003-2832-6902

comme le lieu d'origine de la grammaire générative-transformationnelle la plus importante et la plus référencée de la linguistique moderne. Ainsi, de nombreux linguistes, intéressés par les études des langues apparaissent vers la fin du XVIIIe siècle, et une nouvelle branche de la science apparaît qui accepte la langue comme un domaine d'étude et de recherche pour elle-même. Ce domaine, étudiant la langue et les documents écrits du point de vue de la langue et de l'histoire et connu sous le nom de philologie, se regroupe sous le nom général de la recherche linguistique et littéraire au XIXe siècle. Il s'est révélé que le sanskrit, d'autre part, a des caractéristiques communes avec le grec et le latin au XIXe siècle, et il est donc possible que ces langues soient parenté l'un à l'autre. Ainsi, cette hypothèse en question est développée, et le Danois Rasmus Christian Rask (1787-1832) et le philologue allemand Jacob Grimm (1785-1863) déterminent que les sons d'une langue coïncident avec les sons de mots apparentés dans une langue différente, cette équivalence ne change pas. Cette hypothèse a conduit à examiner en détail les équivalences sonores entre les langues à la fin du XIXe siècle. Ainsi, afin de déchiffrer les règles d'équivalence dans les changements sonores entre les langues, les études linguistiques historiques, comparatives et typologiques, autrement dit la linguistique historique, comme méthode de comparaison des mots relatifs de différentes langues et la linguistique comparative commence à être entendu et à se répandre. La linguistique comparée faisant référence le plus fréquemment à la grammaire historique et comparée du XIXe siècle et prospère en Allemagne avec les œuvres de Schleicher, les frères Schlegel et Grimm, Humboldt, Franz Bopp qui étudient l'évolution et l'histoire des langues, et s'occupe séparément ou en alliant des familles de langues. La linguistique contrastive s'élève en parallèle et s'occupe de la comparaison systématique entre deux ou plus de deux langues en ayant l'objectif d'exposer leurs différences ou similarités. La typologie, d'autre part, définit, explique, examine et classe les langues sur une base comparative, en tenant compte des caractéristiques communes universelles, fonctionnelles et structurelles et des similitudes des langues du monde, en ignorant les relations de parenté liées à l'arbre généalogique des langues selon des critères historiques et les étapes du développement historique. En même temps, la typologie vise à établir des caractéristiques générales communes à un large échantillon de langues, de préférence peu connues. Elle est plus contemporaine en termes de méthode ou de forme de classification des familles de langues par rapport à la grammaire historique et comparative apparue au XIXe siècle. Dans ce contexte, les linguistes ont commencé à étudier les caractéristiques grammaticales des langues sur la base de ces approches. Ces approches, montrant quelques différences les unes par rapport aux autres, présentent des similitudes dues au fait qu'elles rendent les études de langues diachroniques. En première position, la linguistique his-

torique, vise à déterminer le développement historique et le changement d'une langue particulière. Ensuite la linguistique comparée, d'autre part, est une méthode de recherche basée sur des études telles que la grammaire, la linguistique et la littérature. Cette méthode est utilisée pour étudier ou prouver la relation entre deux ou plusieurs unités considérées comme liées en comparant les côtés communs et opposés de différentes langues. Une comparaison est faite avec cette méthode particulière afin de déterminer les origines des langues et les familles de langues (Paveau & Sarfati, 2003 : 8-59 ; Swiggers, 1987 : 4 ; Aksan, 1995 : 20-21 ; Kerimoğlu, 2014 : 13-23). Après ces développements des études linguistiques historiques et comparatives au XIXe siècle, apparaissent à partir du début du au XXe siècle, et des décisions sont prises et mises en avant qui peuvent être considérées comme des règles pour l'étude des langues, et au début de ce siècle Ferdinand de Saussure, le linguiste suisse, considéré par beaucoup comme le père de la linguistique, apporte la contribution la plus importante à la formation des études linguistiques et pose les fondements de la linguistique. Avec l'avènement de la linguistique, basée sur les caractéristiques de la langue humaine, les méthodes fonctionnant dans les études linguistiques subissent des changements. Les études linguistiques jusqu'au XXe siècle sont considérées comme une sous-branche des autres branches de la science et, depuis le début de ce siècle, elles placent la langue au centre de ses préoccupations en tant que sujet de recherche suprême et cela sans dépendre d'aucune branche de la science. Celles-ci visent à étudier, à décrire, à enquêter, à expliquer la langue en détail de manière objective et systématique en travaillant en collaboration avec différentes branches de la science, à déterminer les règles et les limites de la langue, à étudier toutes sortes de fonctions et de structures, déterminer sa place dans la société. Ainsi, nous pouvons dire que la linguistique moderne commence au début du XXe siècle avec les contributions remarquables de Ferdinand de Saussure puis avec son ouvrage le plus important *Cours de Linguistique Générale*, ce qui sera compilé par ses étudiants Charles Bally et Albert Sechehaye et présenté au monde des sciences et de la linguistique (Karaağaç, 2009 : 36-37). Par-delà, la sémantique, étudiant la langue en termes de sens ; la phonologie, étudiant les sons de la langue en termes de leurs fonctions dans la chaîne de communication linguistique ; la phonétique, étudiant les unités sonores de la langue ; la morphologie, étudiant les formes des mots, et la syntaxe, étudiant les règles régissant la structure et la construction des phrases se présentent comme cinq branches traditionnelles de la linguistique (Mounin, 2012 : 260; Vardar, 2002 : 167-169).

Dans ce contexte, la linguistique, acquérant une place et une valeur importantes grâce à Saussure, permet aujourd'hui l'émergence de nombreuses sous-branches à part entière avec sa nouvelle ligne et sa nouvelle direction. Le plus

important d'entre eux est le structuralisme ou comme on l'appelle aussi, linguistique structurale terme qui est utilisé personnellement par Saussure. Le structuralisme traite de l'étude structurelle du langage, joue un rôle important dans de multiples sciences humaines avec la linguistique et permet d'en dériver presque toutes les théories linguistiques d'aujourd'hui. Parallèlement à ce courant, s'étant formé pour la première fois dans le domaine de la linguistique et soutenu par une méthode scientifique, la linguistique structurelle se produit et étudie la langue en tant que structure (Vardar, 2002 : 219). La linguistique structurale a été répandue en Europe par Saussure et Troubetskoï, tandis que les linguistes Sapir et Bloomfield assurent qu'elle est née et s'est répandue en Amérique (Karaağaç, 2009 : 32). La linguistique structurale s'intéresse et commence à étudier les systèmes composant les structures des langues vivantes et prouve les distinctions entre langue, langage et parole (Vardar, 2002 : 71, 78, 180 ; Kerimoğlu, 2014 : 33-34). La théorie de Saussure, *L'École Linguistique de Genève, l'École de Prague, l'École de Copenhague* et le *Structuralisme Américain* suivant de près les développements développent davantage la linguistique structurelle et contribuent à son progrès (Kerimoğlu, 2014 : 38-40 ; Testenoire, 2015 : 54-57 ; Paveau & Sarfati, 2003 : 111 ; Cosăceanu, 2005 : 25). Ainsi, le structuralisme américain et européen, tentant d'étudier et d'analyser la langue dans ses divers aspects et progresse rapidement, et de nouveaux courants apparaissent avec les linguistes adoptant les points de vue de Saussure.

L'un de ces nouveaux courants est le fonctionnalisme dérivant de la linguistique structurale et celui-ci comprend un certain nombre de courants tels que l'anthropologie, la sociolinguistique, la psychologie considérant le langage comme un moyen de communication et déterminant le but de révéler la nature distinctive des différentes fonctions des éléments linguistiques. Le fonctionnalisme linguistique, basé sur le concept de la marque de Troubetskoï, le créateur de la phonologie, fait des progrès significatifs dans différentes directions au cours des deux dernières décennies du XXe siècle (François, 2017 : 99). Un autre courant nouveau est le courant appelé le descriptivisme, qui étudie le langage sous un angle différent. Ce courant, dans les études linguistiques, permet d'analyser et de décrire objectivement comment la langue est utilisée par une communauté, dans la réalité quotidienne ou dans le passé (François & Ponsonnet, 2013 : 185). Ce courant est l'une des écoles de linguistique structurale, dominant la linguistique américaine entre 1930 et 1950. Cependant, le linguiste anglais Larry Andrews définit la grammaire descriptive comme l'approche linguistique étudiant comment une langue est, par opposition à la grammaire prescriptive qui s'occupe quant à elle de comment une langue devrait être (Larry, 2006 : 25-26). Dans ce contexte, la typologie linguistique, une approche plus moderne de la description

et de la détermination de la diversité linguistique dans le monde et de sa division en classes, contribue au développement ultérieur de la linguistique descriptive. Un autre courant est le courant du distributionnalisme, et c'est ce courant qui conduira à l'émergence de la théorie de la grammaire générative et transformationnelle de Noam Chomsky. Par conséquent, nous traiterons ces deux courants séparément sous une même rubrique.

À partir de ces informations, dans le cadre du distributionnalisme et analyse distributionnelle, nous visons, dans cette recherche, à introduire les structures de phrase de base en français et en turc, et à indiquer les similitudes et les différences entre elles. Par ailleurs, après cette introduction et indication, nous sommes dans l'intention d'analyser et de décrire, de manière contrastive, les éléments constitutifs composant les structures de cette phrase en effectuant une analyse distributionnelle. Ainsi, dans cette recherche on va essayer de trouver les réponses aux questions suivantes : Comment se fait quel est le processus de l'analyse des phrases des langues et quel type de méthodes d'analyse existe-t-il pour effectuer l'analyse des phrases des langues ? Quelle est la structure de phrase du français et du turc et quelles sont les structures principales de phrase dans ces deux langues ? Comment se produit la formation de ces phrases et quelles sont leurs propriétés syntaxiques ? Quels sont les aspects similaires et différents de principales structures de phrase dans deux langues ? Nous discuterons de leurs principales structures de phrases après que nous ayons parlé des théories de l'analyse des phrases dans cette étude afin de trouver des réponses à ces questions et à des questions similaires.

1. Distributionnalisme et la Grammaire Générative et Transformationnelle

La méthode d'analyse distinctive de la linguistique structurale, le distributionnalisme naît sous l'influence du structuralisme américain et montre son influence surtout entre 1939 et 1960. Il est basé sur des critères explicites appliqués à un ensemble d'expressions, tels que la distribution ou les contrastes, les constituants immédiats. Le courant du distributionnalisme, visant l'analyse descriptive appliquée, se développe de plus en plus avec les contributions de linguistes tels que Fries, Hockett, Nida, Pike, Wells, Bloch et Harris d'après son fondateur Leonard Bloomfield (*Language*, 1933). Néanmoins, ce courant est formalisé par la linguistique structurale proposée en 1951, une méthode de Zellig Harris, étudiant de Bloomfield (Dubois & Dubois-Charlier, 1970 : 4). Avec cette méthode, Harris exprime que pour observer les formes linguistiques, un corpus achevé doit être mis en fonction et l'analyse distributionnelle des éléments doit être exami-

née, et non leurs significations. En d'autres termes, le principe d'analyse est basé sur la répartition des unités dans la phrase, et le but de cette analyse est de donner à chaque élément une position par rapport aux autres éléments qui l'entourent et de définir différentes classes d'unités dans lesquelles le fonctionnement de la phrase est défini. Ainsi, Harris soutient qu'avant d'énumérer les opérations et les méthodes d'analyse distributionnelle, il est nécessaire d'observer d'abord quel type d'analyse est possible en linguistique descriptive (Harris, 1951 : 4) et celui-ci se demande si la langue a vraiment une structure de distribution, une fois ces conditions réunies, l'analyse pourrait débiter. Pourtant, Dubois et al. (2002 : 157-158) constate que l'analyse distributionnelle vise principalement la description des constituants d'une langue donnée par leur disposition à s'unir entre eux de façon linéaire et celle-ci ne peut pas expliquer des phrases ambiguës. Par ailleurs, ils remarquent qu'à partir des formules combinatoires, cette analyse peut extraire de l'observation du corpus, et qu'il est possible de former un ensemble de phrases discontinues ce qui veut dire qu'il n'existe pas de phrases nouvelles. Par conséquence, ceux-ci postulent que ce type d'analyse ne prend pas en considération la créativité du sujet parlant. Motivée par ces insuffisances, la grammaire générative et transformationnelle de Noam Chomsky voit le jour pour essayer de les combler.

Dans les années 1950, Chomsky a avancé cette théorie en réponse à la théorie comportementale du langage de Skinner, qui est toujours valable aujourd'hui et donne une direction à la linguistique générale. En 1957, Chomsky publie son livre célèbre *Structures Syntaxiques*, marquant un tournant dans la linguistique du XXe siècle, et développe la théorie de la grammaire générative en la séparant nettement du structuralisme et des approches béhavioristes. Au début, appelée la linguistique transformationnelle, plus tard linguistique générative, *la grammaire générative-transformationnelle* est une théorie avancée dans le cadre de la linguistique. Chomsky avance cette théorie dans le but de décrire toutes les phrases d'un langage naturel non seulement réalisées mais aussi pouvant être réalisées, et le conçoit comme un modèle grammatical permettant d'atteindre l'essence du langage humain. Ce modèle vise à démontrer la capacité de chaque locuteur à produire et à comprendre des phrases qu'il ne connaît pas, qu'il n'a pas entendues ou qu'il n'a pas dites auparavant. D'une manière semblable à la séparation entre langue et parole faite par Saussure, Chomsky procède à distinguer la compétence linguistique et la performance linguistique. La compétence linguistique, opposée à la performance, commune à tous les locuteurs d'une même langue et rassemblée suivant les fonctions comme écrire-lire-écouter-parler, se compose de l'ensemble des compétences permettant d'interpréter les phrases ambiguës, munies de sens, et de s'exprimer soit dans la langue maternelle soit dans une langue étrangère, et

en théorie à un locuteur de produire des phrases à l'infinie, non permise par la performance qui se limite aux abords de la mémoire humaine. Ainsi, sur la base des processus de développement du langage chez les enfants, Chomsky reconnaît qu'il existe un matériel hérité de la langue, et que ces processus ne sont pas liés à l'intelligence, qu'ils sont spécifiques à l'homme et universels, et adopte le point de vue que la linguistique devrait d'avantage s'intéresser à la compétence. En effet, c'est la compétence, la capacité innée de l'homme à traiter ou à s'adapter pour traiter les connaissances linguistiques universelles, qui constitue le point central dans sa théorie proposée. L'objectif le plus important est de décrire les règles déterminant la compétence. Cependant, la linguistique devrait faire plus qu'une description de la structure de la langue, elle devrait expliquer comment les phrases dans les langues sont perçues et comprises. Il est d'avis que ce processus peut être compris par la grammaire universelle du langage humain. Grâce à cette capacité, dont on est doté de manière innée, on produit un nombre illimité de phrases en appliquant un nombre limité de règles de transformation qui existent dans toutes les langues sur des structures et des modèles communs dans toutes les langues. Selon Chomsky, les langues utilisent individuellement les règles inhérentes, ainsi que les règles de la grammaire universelle ce qui fournissent la disposition des éléments de phrase sous différentes formes. Au cours des années suivantes, Chomsky élargit de plus en plus sa théorie et, dans ses études de linguistique générative et transformationnelle, il adopte la dualité de contraste de base de la compétence et de la performance pour distinguer les phénomènes linguistiques. Ainsi, la grammaire générative et transformationnelle forme un modèle grammatical, avec un nombre limité de règles dans un langage naturel, pouvant produire un nombre infini de phrases correspondant à la grammaire (Vardar, 2001 : 54 ; Dubois et al., 2002 : 214-216).

Dans ce contexte, Harris (1951 : 4) exprime que la langue peut être structurée selon diverses caractéristiques indépendantes. Donc, celui-ci suggère plusieurs possibilités en déclarant que ces structures de langues peuvent avoir une structure distributive. Premièrement, il exprime que les structures d'un langage ne sont pas formées de manière aléatoire les unes par rapport aux autres et que chaque élément sera situé dans une certaine position par rapport à certains éléments. Dans la deuxième possibilité, il signifie que la distribution limitée des classes se poursuivra pendant toute leur existence et que les restrictions ne seront pas arbitrairement ignorées. Troisièmement, il indique qu'il est possible de montrer l'existence de n'importe quel élément par rapport à un autre élément afin que les expressions de distribution puissent couvrir tous les éléments d'un langage sans dépendre d'autres types d'informations. Dans la quatrième possibilité, il déclare que les limites de l'occurrence relative de chaque élément peuvent être

définies très simplement par un réseau d'expressions interdépendantes. Ainsi compte tenu de ces possibilités, Harris suggère qu'il n'y a pas seulement un ensemble de faits sur la formation relative des éléments dans une langue, mais aussi une structure de formation ou de distribution relative (Harris, 1954, p. 146-148). Par conséquent, les linguistes commencent à s'occuper de l'analyse syntaxique, c'est-à-dire à effectuer une analyse distributionnelle ou structurale des éléments composant la phrase.

2. Analyse Distributionnelle et Analyse en Constituants Immédiats

L'analyse syntaxique induit deux directions : l'arrangement et la définition de différentes unités, telles que la phrase elle-même ou le mot qu'elle contient, des groupes de mots ou des séquences de mots, ainsi que l'étude de diverses fonctions qui se produisent avec les unités linguistiques de la phrase. Ces deux orientations sont basées sur les méthodes d'analyse des phrases, également appelées analyse distributionnelle et analyse structurale, en d'autres termes analyse en constituants immédiats. Par la méthode de l'analyse distributionnelle, les mots sont définis en fonction de leur position dans la phrase. Cette méthode est appliquée à un corpus réparti à l'aide d'une opération de commutation (Garric, 2001 : 143). Le concept de distribution est au cœur de l'analyse linguistique, et cette analyse comprend la détermination de la cohérence syntagmatique et paradigmatic d'une unité. Ainsi, les mots ayant une relation de séquence avec n'importe quelle unité ont les mêmes relations de séquence que n'importe quelle unité de la phrase, mais les mots n'ayant pas les mêmes relations de séquence ne peuvent pas appartenir à la même classe de séquence. Ainsi, les linguistes qui prennent en compte ces informations et mènent des études de distribution étudient les unités composant la phrase sous forme de classes de mots. À la fois, celles-ci sont regroupées en deux classes distinctes en tant que classes lexicales et classes grammaticales. Donc la classe lexicale comprend les noms, les adjectifs, les verbes, les adverbes, les exclamations tandis que dans la classe grammaticale, on trouve les déterminants, les pronoms, les prépositions, des conjonctions (Choi-Jonin & Delhay, 1998 : 150-173). Ainsi, on commence à étudier les principaux éléments constitutifs composant la phrase une fois que ces classes lexicales et ces classes distributionnelles sont définies.

L'analyse en constituants immédiats décrit la phrase sous la forme d'une structure hiérarchique constituée des éléments interférés l'un après l'autre. Le constituant peut consister en un mot ou une séquence incluse dans une formation syntaxique assez large. Un seul mot compris dans une phrase représente un groupe de mots, tandis que les mots se réunissant conformément aux règles de la

combinaison des constituants forment les syntagmes, et un mot dans la syntaxe constitue la plus petite unité de la phrase, tandis qu'une phrase compose la plus grande unité de la syntaxe. Dans une phrase, des séquences de mots peuvent être analysées, et même d'autres séquences de mots peuvent être trouvées dans ces séquences de mots. Par conséquent, cette méthode d'analyse segmente ces séquences, appelées constituants immédiats, de manière hiérarchique jusqu'à ce qu'elle décompose chacune d'elles en un seul constituant, et continue de les décomposer jusqu'à ce qu'elle atteigne la dernière unité, c'est-à-dire le seul mot. Cette méthode de décomposition hiérarchique a été introduite pour la première fois par Léonard Bloomfield, mais ses étudiants, en particulier Zellig Harris, ont développé et systématisé cette méthode davantage sous le nom de distributionnalisme (Garric, 2001 : 144-157 ; Choi-Jonin & Delhay, 1998 : 204-205). Ainsi, dans le cadre de l'analyse en constituants immédiats, les linguistes tels que Hockett, Bloch et Harris, Chomsky propose chacun une méthode d'analyse.

Tout d'abord, Hockett propose une méthode appelée *la boîte de Hockett* en déclarant qu'elle peut être appliquée à toutes les langues. Selon cette méthode, se référer aux boîtes en bas, une phrase dans n'importe quelle langue est écrite sans être repartie tout en bas de la boîte, puis de tout en bas à tout en haut, cette phrase est analysée successivement et régulièrement jusqu'à ce qu'elle atteigne le dernier mot (Hockett, 1958 : 150-152). Tout d'abord, il est nécessaire de préciser qu'il existe, -non pas en français mais en turc-, les déclinaisons de nom étant au nombre de cinq : nominatif (N), accusatif (ACC), ablatif (AB), datif (D), et génitif (G). Il est certain que celles-ci seront prises en considération dans l'analyse distributionnelle. De plus, il faut préciser qu'il existe des symboles catégoriels terminaux : Ceux-ci, en s'inspirant d'eux, sont tirés de l'œuvre de Choi-Jonin & Delhay : « *Introduction à la méthodologie en linguistique*, 1998 : 212 ».

a > b : a évolue en b

a < b : a est issu de b

Ab : Ablatif

Acc : Accusatif

Adj : Adjectif

Adv : Adverbe

Adndv : adverbe de la
négation du verbe

Aux : verbe auxiliaire

Bdv : Base du verbe

BPart : Base du participe

CDI : Complément direct
indéterminé

CDD : Complément direct
déterminé

CS : Cas

CI : Complément Indirect

D : Datif

Dét : Déterminant

G : Génitif

Inf : Infinitif

Intr : Intransitif

Loc : Locatif

Mdt : Morphème de temps

Mdp : Morphème de
personne

MPart : Morphème du
participe

N : Nom

NE : Nom Expansé

Npr : Nom propre

P : Phrase

Part : Participe

PC : Pronom complément

PH : Phrase

Pron : Pronom

Prép : Préposition

PR : Pronom Relatif

SCS : Syntagme casuel

SN : Syntagme nominal

SV : Syntagme verbal

SAdj : Syntagme adjectival

SPrép : Syntagme
prépositionnel

Spart : Syntagme participial

SVS : Syntagme verbal
supplémentaire

TR : Transitif

V : Verbe

Vattr : Verbe attributif

VC : Verbe composé

Vintr : Verbe intransitif

VS : Verbe supplémentaire

Vtr : Verbe transitif

La boîte de Hockett En français

Je	regarde	la	télé	avec	mon	ami	proche
						14 ami	15 proche.
					12 mon	13 ami proche.	
				10 avec	11 mon ami proche.		
			8 télé	9 avec mon ami proche.			
		6 la	7 télé avec mon ami proche.				
	4 regarde	5 la télé avec mon ami proche.					
2 Je	3 regarde la télé avec mon ami proche.						
1 Je regarde la télé avec mon ami proche.							

En turc

Ben	yakın	arkadaşım	televizyon	izliyorum.
			8 televizyon	9 izliyorum.
		6 arkadaşım	7 televizyon izliyorum.	
	4 yakın	5 arkadaşım televizyon izliyorum.		
2 Ben	3 yakın arkadaşım televizyon izliyorum.			
1 Ben yakın arkadaşım televizyon izliyorum.				

Comme on peut le voir, Hockett segmente la phrase hiérarchiquement en deux constructions principales, surtout des séquences de sujet et de prédicat. Ce processus de partitionnement se poursuit jusqu'à ce que le dernier mot de chaque élément constitutif soit atteint (Hockett, 1958 : 152). Une deuxième méthode d'analyse des éléments constitutifs de phrase est proposée par Bloch et Harris, appelant *la Boîte de Bloch et Harris*. Bloch et Harris trouvent des lacunes dans la régularité de la méthode d'analyse de Hockett et présentent ainsi les éléments constitutifs non pas comme des mots, mais à la place de ces mots comme des symboles catégoriels les représentant, c'est-à-dire la méthode la grammaire syntagmatique comme méthode de les analyser (Garric, 2001 : 155).

La boîte de Bloch et Harris

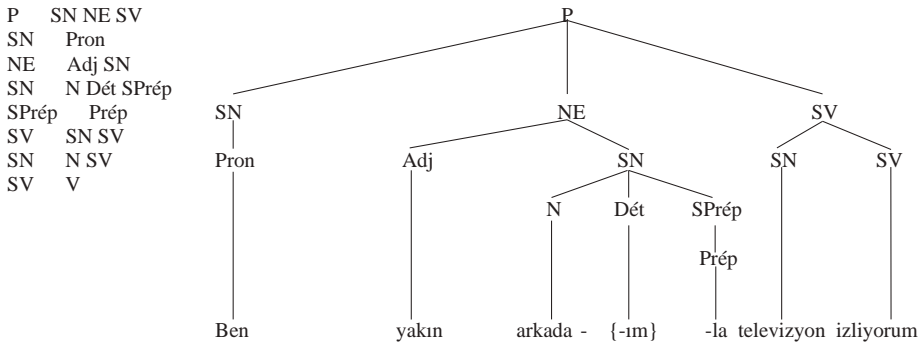
En français

Je	regarde	la	télé	avec	mon	ami	proche
						N	Adj.
					Dét.	NE	
				Prép.	SN		
			N	SPrép			
		Dét.	SN				
Pron	V	SN					
SN	SV						
Je regarde la télé avec mon ami proche.							

En turc

Ben	yakın	arkadaş-	-ım	-la	televizyon	izliyorum
					N	V
					SN	SV
				Prep.	SV	
		N	Dét.	Spép.	SV	
	Adj.	SN				SV
Pron	NE					SV
SN	SV					
Ben yakın arkadaşım la televizyon izliyorum.						

En turc → *Ben yakın arkadaşımla televizyon izliyorum.*



Les phrases françaises et turques, vues dans la méthode de la représentation arborescente ci-dessus, ont été analysées uniquement sur la base de la séquence et du mot afin de créer un exemple. Cette méthode de Chomsky, comme nous l'avons déjà cité, est, aujourd'hui, la méthode la plus couramment utilisée pour étudier la syntaxe des langues. Donc, nous analyserons les types de base de formation de phrases et leur structure syntaxiquement en détail et d'un point de vue contrastif et essaierons d'indiquer les similitudes ou les différences entre ces deux langues.

3. Structures de Phrases en Français et en Turc

La syntaxe ou un composant syntaxique étudie la construction d'une phrase dans une langue donnée et prend l'objectif de préciser et examine les règles de combinaison des unités minimales (les mots) linguistiques et les règles conduisant à l'ordre des mots et à la construction des phrases dans toutes les langues. On ne peut pas caractériser ces régularités sur la seule base de la transition entre un élément A et un élément B ; il est impossible de déterminer des classes à partir des transitions des éléments successifs d'une phrase, en effet on remarque généralement que les phrases peuvent transférer plus d'un sens, simplement les phrases peuvent être ambiguës. Dans les suites de morphèmes ou syntagmes, on constate qu'il existe des régularités permettant de déterminer des structures de phrase. Néanmoins, chaque langue comprend un nombre limité de structures de phrase. C'est pour cette raison qu'un linguiste distributionnaliste doit déterminer les suites caractéristiques des classes d'éléments qui forme les structures de phrase et qui ne le fait pas. Par exemple ; on peut déterminer des classes dans les langues comme des noms (N), des verbes, (V), des adjectifs (Adj.), des déterminants (Dét), des adverbes (Adv), des prépositions (Prép) etc. À partir de ces classes, on peut former une structure de phrase en français comme NVPN ou NVDétN etc. et en turc NNV ou NAdvV etc.

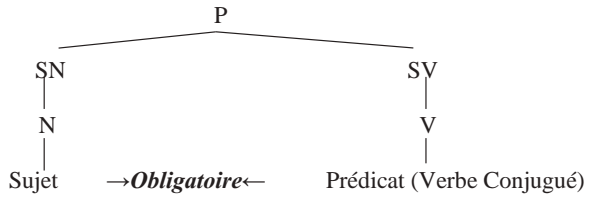
mais en français on ne peut pas constituer une suite de structure comme NVPP ou en turc VAdvN, ce ne sont pas acceptable d'après les règles syntaxiques de deux langues. Quand bien même quelques généralisations sont réalisables au niveau d'une famille de langues, on peut postuler que toute langue possède une combinaison particulière des unités minimales et une construction distinctive des phrases, un classement (groupe) caractéristique des mots et des morphèmes grammaticales comme c'est le cas en français et en turc servant de base à un classement des langues typologiquement différentes (Dubois & Dubois-Charlier, 1970 : 9 ; Maingueneau, 1994 : 9 ; Choi-Jonin & Delhay, 1998 : 145-150). Dans ce contexte, en français seulement le SV peut constituer une suite de structure syntaxique correspondant aux règles existant mais naturellement le français possède une suite de SVO afin qu'on constitue une phrase organisée tandis qu'en turc, on peut former une structure de phrase régulière en employant uniquement un verbe conjugué ajouté à la fin de celui-ci un morphème de personne mais ordinairement le turc connaît une suite de SVO pour former une phrase organisée. Par ailleurs, les groupes des mots se trouvant en français et en turc n'expriment pas un jugement complet lorsqu'elles sont utilisées seules, mais au contraire, la phrase est un énoncé complet du jugement. Il suffit que l'unité linguistique portant l'expression du jugement dans les deux langues soit un seul verbe conjugué. Donc, en français et en turc, un verbe conjugué, nécessaire et suffisant pour la formation d'une phrase, forme le jugement en fonction de la forme, du temps et de la personne. En turc, un jugement peut également être fournie avec un seul nom avec un verbe supplémentaire tandis qu'en français, le jugement est principalement constitué avec la combinaison d'un verbe conjugué et un sujet, mais le jugement peut également être déclaré sans qu'aucun verbe conjugué ne soit mise en fonction avec des utilisations telles que *mot-phrase* ou *phrase non verbale*, principalement créées à partir de la chaîne de noms et également à partir de différentes séquences. D'autre part, le jugement peut être exprimé en ajoutant le morphème de personne à la fin du prédicat sans utiliser le sujet lors de la création de phrases en turc alors qu'en français, l'utilisation du sujet et du verbe conjugué dans une telle situation est obligatoire (Tesnière, 1959 : 100 ; Choi-Jonin & Delhay, 1998 : 179 ; Grevisse & Goosse, 2011 : 255-275 ; Özkan, 2013 : 4 ; Aktan, 2016 : 81). Néanmoins, le français et le turc comprend un nombre de restreint de structures de phrase. Tout d'abord, on va présenter, sur le diagramme en branches de Chomsky, les énoncés de jugement dans deux langues.

3.1. Les Énoncés de Jugement en Français et en Turc

En français

o *Il va.*

P SN SV
SN N
SV V



Un énoncé de jugement

o *Non.*

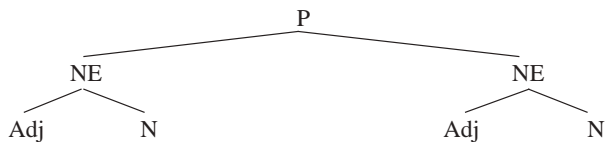
P SAdv
SAdv Adv



Mot-phrase

o *Zone militaire entrée interdite*

P NE NE
NE Adj N
NE Adj N

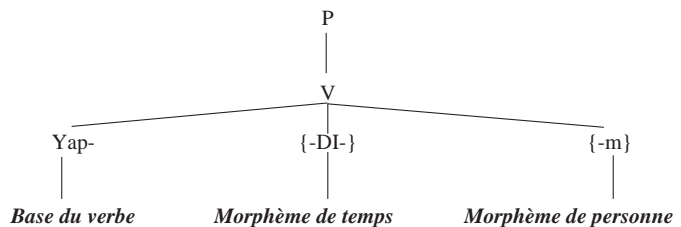


Une phrase non verbale

En turc

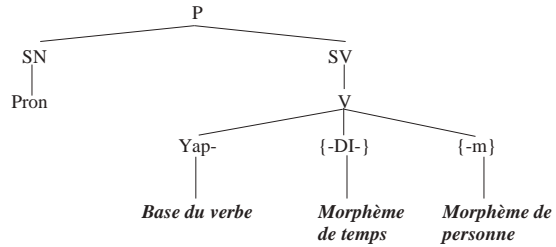
o *Yaptım ((J)'ai fait).*

P SV
SV V
V MDT MDP

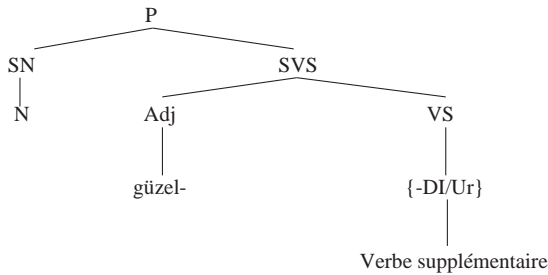


o *Ben yaptım* (J'ai fait).

P SN SV
 SN Pron
 SV V
 V Mdt Mdp

o *Ev güzeldir* (La maison est magnifique)

P SN SVS
 SN N
 SVS Adj VS



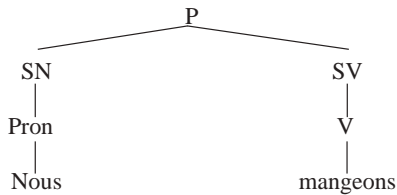
La représentation arborescente ci-dessus montre que la formation de ces énoncés de jugement dans les deux langues est différente l'une de l'autre. Car, dans la formation de ces jugements en français, il est obligatoire d'utiliser un sujet et un verbe conjugué alors qu'en turc, on peut utiliser soit le sujet et le verbe conjugué soit un verbe conjugué en ajoutant le morphème de personne à la fin de ce verbe. Par ailleurs, le français a également un mot-phrase et une phrase non verbale tandis qu'en turc, on peut fonctionner sur la base d'un verbe supplémentaire. L'élément de base le prédicat composant ces énoncés de jugement peut être soutenu par les éléments comme le sujet, l'objet, l'adverbe et le complément d'objet, le complément circonstanciel, le complément indirect, le complément de lieu, et ainsi une formation de phrase entièrement structurée peut être obtenue dans deux langues (Grevisse & Goosse, 2011 : 269-275 ; Özkan, 2013 : 4 ; Aktan, 2016 : 82). Maintenant, en échantillant chacun avec une phrase, on va analyser ces éléments qui créent des formules pour construire une phrase.

3.2. Les Éléments Supportant le Prédicat en Français et en Turc

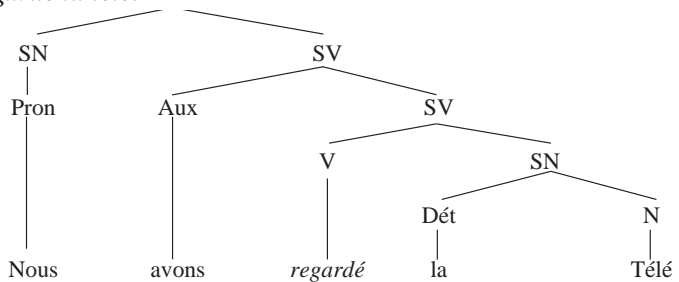
Les constituants d'une phrase en français et en turc se mettent en rang selon un certain ordre lors de la formation de la phrase. Après avoir indiqué ces ordres dans ces deux langues, on va présenter celles-ci d'une manière contrastive.

En français**• Sujet + prédicat (Verbe Conjugué)**o *Nous mangeons.*

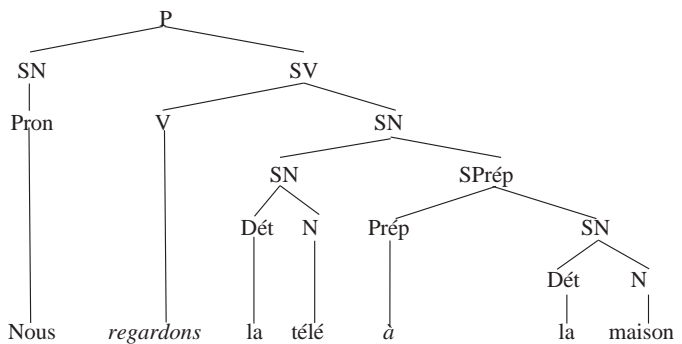
P	SN	SV
SN	Pron	
SV	V	

**• Sujet + prédicat + complément d'objet**o *Nous avons regardé la télé.*

SN	Pron
SV	Aux SV
SV	V SN
SN	Dét N

**• Sujet + prédicat + complément d'objet + complément de lieu/circonstanciel/indirect**o *Nous regardons la télé à la maison.*

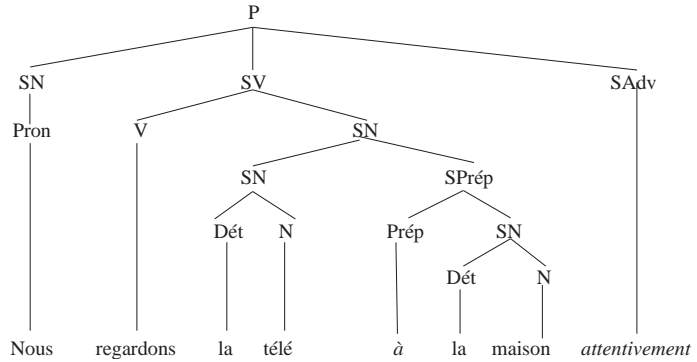
P	SN	SV
SN	Pron	
SV	V SN	
SN	SN SPrép	
SPrép	Prép N	
SN	Dét N	



• *Sujet + prédicat + adverbe + complément d'objet + complément de lieu/ circonstanciel/indirect*

o *Nous regardons attentivement la télé à la maison.*

P	SN SV SAdv
SN	Pron
SV	V SN
SN	SN SPrép
SN	Dét N
SPrép	Prép SN
SN	Dét N



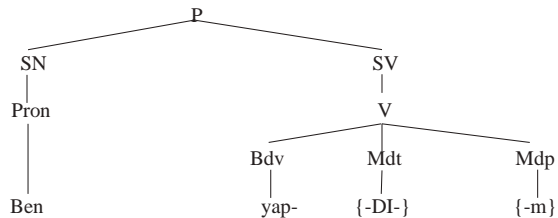
Comme on le voit sur l'analyse, le sujet est au début de la séquence de constituants, le prédicat est au milieu et les séquences d'autres constituants sont situées après le prédicat dans une phrase énonciative en français. Par ailleurs, si le syntagme adverbial ne fonctionne pas comme un groupe syntaxique, on peut l'écartier. Il nous est possible de ne pas prendre en considération le syntagme adverbial au cas où il ne fonctionnerait pas comme un groupe syntaxique. Ainsi, on peut constater qu'une phrase française, au sens général, *se traduit sous cette formule sujet + prédicat + autres constituants.*

En turc

• *Ben baktım.*

o *Sujet + prédicat (Verbe Conjugué)*

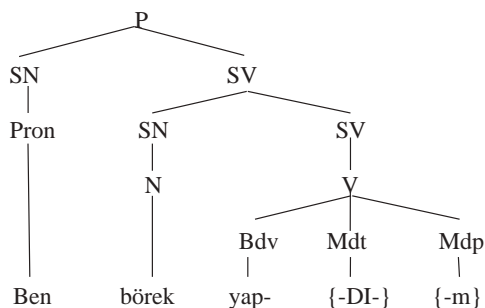
P	SN SV
SN	Pron
SV	Bdv Mdt Mdp



• **Sujet + complément d'objet + prédicat**

o *Ben börek yaptım.*

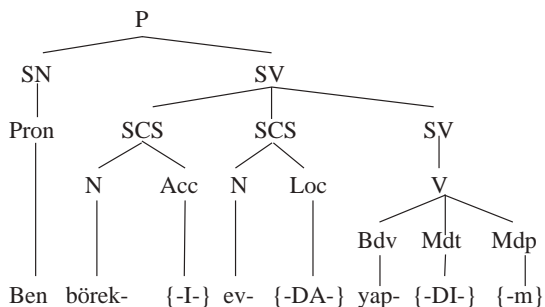
P	SN SV
SN	Pron
SV	SN SV
SN	N
SV	Bdv Mdt Mdp



• **Sujet + complément d'objet + complément de lieu/circonstancier/indirect + prédicat**

o *Ben böreği evde yaptım.*

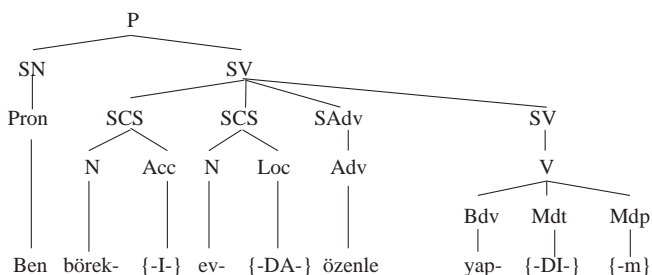
P	SN SV
SN	Pron
SV	SCS SCS SV
SCS	N Acc
SCS	N Loc
SV	Bdv Mdt Mdp



• **Sujet + complément d'objet + complément de lieu/circonstancier/indirect + prédicat**

o *Ben böreği evde özenle yaptım.*

P	SN SV SAdv
SN	Pron
SV	SCS SCS SV
SCS	N Acc
SCS	N Loc
SV	Bdv Mdt Mdp



Cette analyse nous montre qu'en turc, le sujet se trouve au début et le prédicat se situe à la fin dans la formation d'une phrase. En d'autres termes, le turc conserve toujours, dans une phrase énonciative, une séquence comme *sujet + constituants auxiliaires + prédicat*. Par ailleurs, en turc, ce n'est pas le cas en fran-

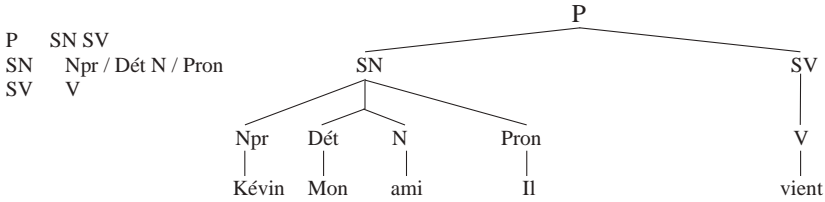
çais, toutes les autres séquences doivent être placées entre le sujet et le prédicat, et ces séquences n'ont pas de séquence spécifique ou immuable entre le sujet et le prédicat. Dans deux langues, parfois le sujet ou l'objet ou éventuellement le complément direct ou indirect (etc.) peut être plus important que d'autres constituants dans certaines phrases. En turc, ces séquences, que l'on souhaite ou non mettre en évidence en fonction de leur importance, sont agrandies ou retirées du prédicat tandis qu'en français, ceux-ci sont accentués par l'intonation. De plus, en français, lorsque les séquences d'objet direct, d'objet indirect et de complément indirect sont converties en pronoms compléments, ceux-ci sont placés immédiatement avant le prédicat et constituent une séquence comme *sujet + complément d'objet direct + complément d'objet indirect + y + en + prédicat* alors qu'en turc comme on a déjà exprimé, il n'existe pas de règle rigoureuse sauf que tous les constituants doivent être placés entre le sujet et le prédicat soit ceux-ci sont en forme de pronom ou non (Topaloğlu, 2020, p. 34). En revanche, il n'existe pas de règle spécifique limitant le nombre de constituants dans une phrase en français et en turc. En français, la phrase la plus courte ne consiste de qu'un seul sujet et un prédicat ; en turc, celle-ci peut également être construite avec un seul constituant (Grevisse & Goosse, 2011 : 309-329 ; Özkan, 2013 : 5 ; Aktan, 2016 : 83). Sur la base de ces informations, on va analyser les variétés des séquences de constituants ou de syntagmes, formant une unité syntaxique et ayant ainsi une certaine cohésion en français et turc l'un après l'autre en échantillant chacun avec une phrase.

3.3. Les Unités Syntaxiques en Français et en Turc

L'élément le plus important et le plus nécessaire dans la formation d'une phrase en français et en turc, comme nous l'avons déjà mentionné, est le verbe conjugué, c'est-à-dire le prédicat. Dans les deux langues, une phrase énonciative ne peut pas être formée sans prédicat, car un prédicat est un élément portant le jugement de la phrase et créant un ensemble significatif et logique en révélant à ce que tous les autres éléments soient disposés côte à côte. Donc, on ne peut imaginer au sens général, une phrase formée sans prédicat (Grevisse & Goosse, 2011 : 236-237 ; Özkan, 2013 : 6-7) Excepté l'ellipse qui ne contient évidemment pas les principaux constituants nécessaires pour pouvoir former une phrase. Nous allons procéder à ce stade à l'analyse des unités syntaxiques en français et en turc d'une manière contrastive.

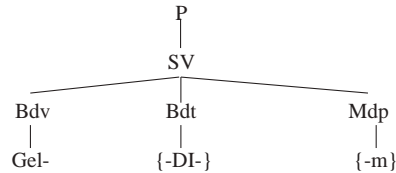
En français

- La phrase la plus courte → sujet + prédicat
 - *Kévin / Mon ami / Il vient.*

**En turc**

- La phrase la plus courte → prédicat
 - *Geldim (Je suis venu)*

P	SV
SV	Bdv Bdt Mdp

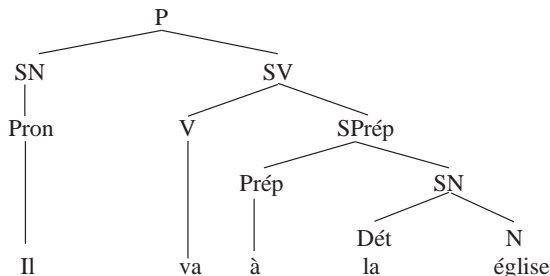


Dans cette analyse, on constate qu'en français, il est possible d'employer un nom propre ou un nom accompagné un déterminant ou bien un pronom et un verbe conjugué pour pouvoir former une phrase énonciative alors qu'en turc, il est facultatif d'utiliser le sujet mais obligatoire d'employer un verbe conjugué en lui ajoutant un morphème de temps et de personne. Il sera appelé le sujet secret et ne sera pas mentionné dans cette étude.

En français

- Sujet + prédicat + complément de lieu
 - *Il va à l'église.*

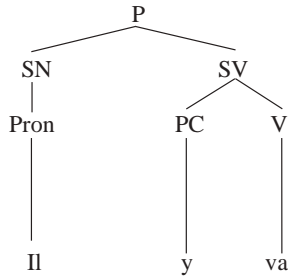
P	SN SV
SN	Pron
SV	V SPrép
SPrép	Prép SN
SN	Dét N



• *Sujet + PC + prédicat*

o Il y va.

P SN SV
 SN Pron
 SV Pron V

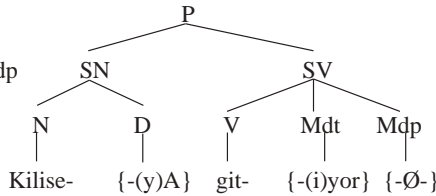


En turc

• *Complément de lieu + prédicat*

o *Kiliseye gidiyor.*

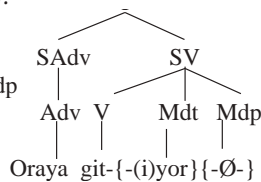
P SN SV
 SN N D
 SV V Mdt Mdp



• *SAdv + prédicat*

o *Oraya gidiyor.*

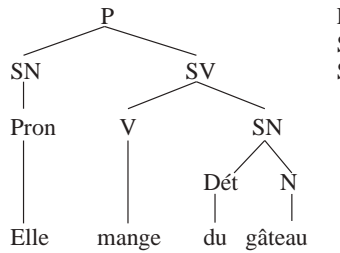
P SAdv SV
 SAdv Prép
 SV V Mdt Mdp



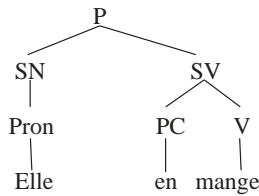
En français, comme on le voit, un complément de lieu suit le verbe conjugué et on peut le transformer en un pronom complément, et le placer alors juste avant le prédicat tandis qu'en turc, le complément de lieu peut se transformer en adverbe et dans les deux cas ceux-ci se rangent entre le sujet et le prédicat, jamais après le verbe conjugué sauf en cas d'anacolithe.

En français• *Sujet + prédicat + complément d'objet*o *Elle mange du gâteau.*

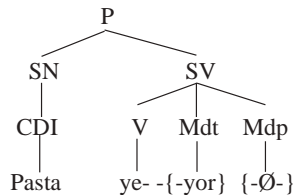
P SN SV
 SN Pron
 SV V SN
 SN Dét N

• *Sujet + PC + prédicat*o *Elle en mange.*

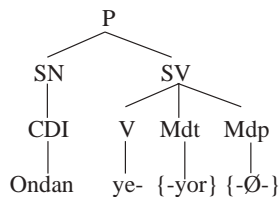
P SN SV
 SN Pron
 SV PC V

**En turc**• *CDI + prédicat*o *Pasta yiyor*

P SN SV
 SN CDI
 SV V Mdt Mdp

• *CDI + prédicat*o *Ondan yiyor.*

P SN SV
 SN CDI
 SV V Mdt Mdp



Dans cette analyse, on constate qu'en français le complément d'objet se formant d'un déterminant et d'un nom trouve sa position dans la phrase après le verbe conjugué mais sa transformation en pronom complément se range juste avant le prédicat comme d'habitude alors qu'on remarque que le complément

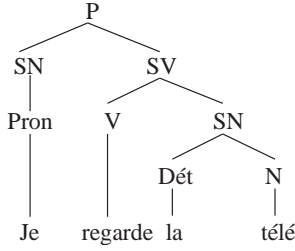
d'objet et pronom complément en français évolue en complément direct indéterminé en turc.

En français

• *Sujet + prédicat + COD*

o *Je regarde la télé*

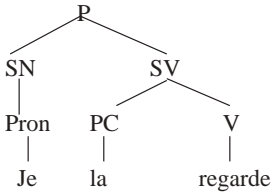
P SN SV
 SN Pron
 SV V SN
 SN Dét N



• *Sujet + PC + prédicat*

o *Je la regarde*

P SN SV
 SN Pron
 SV PC V

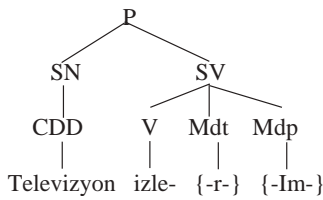


En turc

• *CDD + prédicat*

o *Televizyon izlerim.*

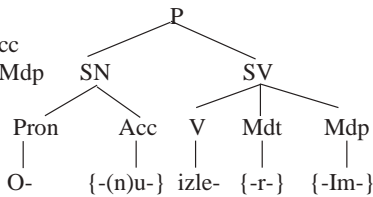
P SN SV
 SN CDD
 SV V Mdt Mdp



• *CDD + prédicat*

o *Onu izlerim.*

P SN SV
 SN Pron Acc
 SV V Mdt Mdp



En français, le complément d'objet direct se suit le verbe transitif conjugué et quand on le transforme en pronom complément, celui-ci ayant la diversité de genre et de nombre se place juste avant le verbe transitif conjugué en accordant le verbe en genre et en nombre si nécessaire. Par ailleurs, le turc utilise aussi un complément direct déterminé, étant formé d'un pronom et d'un accusatif, pouvant être utilisé seulement avec un verbe transitif, de cette façon, ressemblant au complément d'objet direct de français. Pourtant, la séquence de celui-ci dans une phrase en turc se différencie de celui du français de façon qu'il soit placé toujours entre le sujet et le verbe transitif conjugué.

En français

- *Sujet + prédicat + COI*

- *Il téléphone à son frère.*

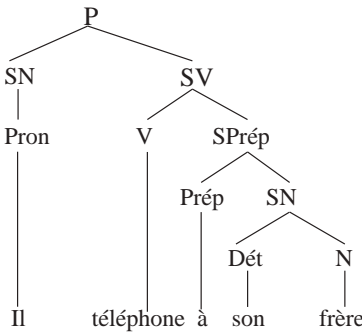
P SN SV

SN Pron

SV V SPrép

SPrép Prép SN

SN Dét N



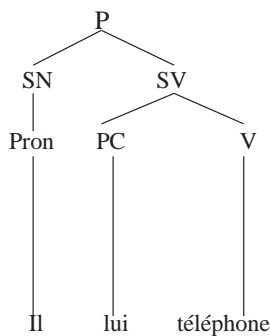
- *Sujet + PC + prédicat*

- *Il lui téléphone.*

P SN SV

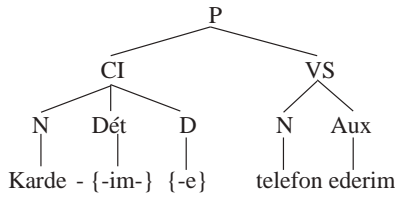
SN Pron

SV PC V

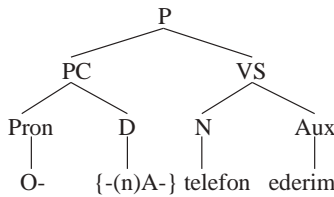


En turc• *CI + prédicat*o *Kardeşime telefon ederim.*

P	CI	VS
CI	N	Dét D
VS	N	Aux

• *CI + prédicat*o *Ona telefon ederim.*

P	PC	VS
PC	Pron	D
VS	N	Aux



Le complément d'objet indirect, en français, se range comme le complément d'objet direct, en d'autres termes, en fait, celui-ci se suit le verbe conjugué intransitif, c'est-à-dire le prédicat mais quand on le transforme en pronom complément comme le complément d'objet direct, celui-ci prend sa place juste avant le verbe conjugué intransitif mais en deuxième position lors de l'utilisation avec le complément d'objet direct étant en forme pronom complément. En turc, en revanche, on emploie le complément indirect, étant formé d'un datif, comme équivalence celui de français. Pourtant, on ne peut pas relever une différence concernant sa séquence dans une phrase, en d'autres termes ce complément indirect prend sa place entre le sujet et le prédicat comme les séquences précédentes.

Conclusion

La syntaxe peut être définie comme la partie de la grammaire qui s'efforce de décrire l'ensemble de règles relatives à toutes les langues et de décrire les règles de formation et d'inférence du système qu'est la langue. Celle-ci examine les phrases faisant référence à un jugement, une émotion, une nouvelle, un événement, une pensée, un souhait, une situation ou une émotion. La phrase se compose d'un ou plusieurs mots ou des séquences de mots, des catégories grammaticales, des constituants immédiats ou des variétés de séquences différentes. Les mots qui forment une phrase dans un ordre de séquence particulier, tirent leur valeur pratique des éléments qui les précèdent ou les suivent, portent la valeur de l'élément

en créant une séquence seule ou avec d'autres mots. Dans une phrase en français et en turc, la place d'utilisation des mots connectés les uns aux autres suivant une certaine règle détermine la valeur de chaque élément, et ainsi ces éléments forment des phrases et obtiennent le sens de l'expression. Dans ce contexte, comme nous l'avons mentionné précédemment, deux éléments principaux, le sujet et le prédicat, sont nécessaires et suffisants pour la formation de la phrase. Tous les constituants auxiliaires restant dans la phrase sont des éléments auxiliaires. Bien qu'ils offrent des différences et des similitudes à certains égards en français et en turc, les éléments principaux et les éléments auxiliaires assurent la formation des phrases dans les deux langues. Donc, à partir des analyses ci-dessus, on peut constater que, dans deux langues, il existe généralement les constituants immédiats dans lesquels il se trouve les éléments principaux, le sujet et le prédicat (verbe conjugué), incontournables pendant le processus de construction d'une phrase et les éléments auxiliaires suivant les éléments principaux comme les compléments d'objet direct et indirect, le complément circonstanciel, le complément de lieu, le complément indirect, le complément adverbial, le complément adjectival, le complément prépositionnel et les pronoms compléments. Il faut préciser qu'en plus de ces éléments, en turc, il existe aussi les cas. Ainsi, les principales structures dans deux langues peuvent être résumées comme suivant.

Tableau 1. Les structures principales de phrase en français et en turc

En français	En turc
La phrase la plus courte ↓ Sujet + prédicat	La phrase la plus courte ↓ Prédicat
Sujet + prédicat + complément de lieu > Sujet + pronom complément + prédicat	Complément de lieu + prédicat > Syntagme adverbial + prédicat
Sujet + prédicat + complément d'objet > Sujet + pronom complément + prédicat	Complément direct indéterminé + prédicat > Complément direct indéterminé + prédicat
Sujet + prédicat + complément d'objet direct > Sujet + pronom complément + prédicat	Complément direct déterminé + prédicat > Complément direct déterminé + prédicat
Sujet + prédicat + complément d'objet indirect > Sujet + pronom complément + prédicat	Complément Indirect + prédicat > Complément Indirect + prédicat

En français et en turc, dans le processus de formation d'une phrase énonciative, le sujet étant l'un des plus petits éléments de la phrase se place au premier rang de la séquence de constituants et celui-ci est le plus important constituant dans la phrase après le prédicat. En français, le sujet permet d'ajouter les morphèmes de genre, de nombre, de personne et parfois de cas au prédicat. En revanche, lorsque les caractéristiques du sujet sont observées, en turc, on constate qu'il effectue l'action, l'action d'être et les comportements rapportés par le prédicat, et grâce au prédicat, des informations le concernant peuvent aussi être obtenues. Par ailleurs, en turc, celui-ci est le deuxième élément le plus important après le prédicat de la phrase tel qu'en français, et il est simple, c'est-à-dire que les cas ne sont pas ajoutés à sa fin et ne prennent que des suffixes de possessif et de nombre. Dans deux langues, le sujet est exprimé par un nom ou un pronom, et peut consister en un seul mot, ainsi qu'une séquence de mots. Donc, en raison de ces caractéristiques différentes du sujet, il est obligatoire de conserver le sujet dans la formation d'une phrase en français alors qu'en turc on n'est pas obligé de le faire et son utilisation est facultatif mais même si l'on l'utilise ou non, il est inévitable d'ajouter les morphèmes de temps et de personne à la fin de base de verbe conjugué.

Le prédicat, en revanche, le plus important constituant dans deux langues, est au milieu de la phrase en français et les constituants auxiliaires le suivent dans une phrase énonciative tandis qu'en turc, celui-ci s'emploie toujours comme un constituant terminal de la phrase et tous les constituants auxiliaires prennent leurs places dans la phrase juste avant de ce dernier, en d'autres termes, ils se rangent entre le sujet et le prédicat, et ces séquences n'ont pas de séquence spécifique ou immuable entre le sujet et le prédicat. D'ailleurs, dans deux langues, afin que le verbe évolue en prédicat, ce dernier doit être conjugué.

Le complément de lieu, par contre, signifie la localisation et la direction de l'action, de l'action d'être et des comportements rapportés par le prédicat dans la phrase de deux langues. Suivant le prédicat en français, celui-ci peut être évolué en pronom complément et ainsi, il prend sa place juste avant le verbe conjugué alors qu'en turc, il peut réévaluer comme un adverbe et se situe toujours, dans une phrase énonciative, entre le sujet et le prédicat.

D'autre part, on remarque que le complément d'objet peut suivre un verbe transitif ou intransitif conjugué dans les deux langues. En français, le verbe transitif accepte le complément d'objet direct et celui qui est intransitif admette complément d'objet indirect. Dans le cas de transformation de ces deux compléments en pronom complément, ceux-ci prennent leur place juste avant le prédicat alors qu'en turc, on remarque que le complément direct déterminé ou indéterminé ou indirect est l'équivalence de ces deux compléments en français et se range entre

le sujet et le prédicat.

En conséquence, on peut constater que les principales structures de phrase en français et en turc se différencient principalement l'un à l'autre de façon qu'en français, dans une phrase énonciative, une phrase se constitue d'une séquence essentiellement comme *sujet + prédicat + constituants auxiliaires* et particulièrement comme *sujet + pronoms compléments + prédicat*. Ainsi, à partir des données issues des analyses distributionnelles, on peut relever deux séquences différentes en français alors qu'en turc, on remarque que le sujet se situe au début et le prédicat prend sa place à la fin dans la formation d'une phrase de manière que le turc conserve toujours, une seule séquence comme *sujet + constituants auxiliaires + prédicat*.

Bibliographie

- Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yay. : 439.
- Aktan, B. (2016). *Türkiye Türkçesinin Söz Dizimi*. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Builles, J.-M. (1998). *Manuel de linguistique descriptive: le point de vue fonctionnaliste*. Paris: Edition Nathan.
- Choi-Jonin, I., & Delhay, C. (1998). *Introduction à la méthodologie en linguistique*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- Cosăceanu, A. (2005). La linguistique structural 1916-1970. *Dialogos*(12), 24-41. 02 03, 2021 tarihinde <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=663308> adresinden alındı.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B., & Mével, J.-P. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse.
- Dubois, M. J. (1969). Grammaire générative et transformationnelle. *Langue française*(1), 49-57. 01 02, 2022 tarihinde https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1969_num_1_1_5397 adresinden alındı.
- François, J. (2017). *Le fonctionnalisme linguistique et les enjeux cognitifs*. UMR 6170, CNRS/Caen: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Gardes-Tamine, J. (2004). *La grammaire 2 Syntaxe*. Paris: Armand Colin/Sejer.
- Garric, N. (2001). *Introduction à la linguistique*. Tours: Hachette.
- Grevisse, M. (2015). *La phrase: Règles, exercices et corrigés*. Fond Jean Pâques, 4 – B-1348 Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Grevisse, M., & Goosse, A. (2011). *Grevisse Langue Française: Le Bon Usage. Grammaire Française*. Paris: De boeck duculot.
- Harris, Z. S. (1951). *Structural Linguistics*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Harris, Z. S. (1954). Distributional Structure. *Word*, 146-162. doi:10.1080/00437956.1954.11659520

- Hockett, C. F. (1958). *A Course in Modern Linguistics*. New York, NY. U.S.A.: Oxford & IBH Publishing Co.
- Karaağaç, G. (2017). *Türkçenin Söz Dizimi*. Ankara: Kesit Yayınları.
- Karaağaç, N. (2009). İşlevsel Dilbilim. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*(37), 35-42.
- Karaağaç, N. (2009). Yapısal Dilbilimin Oluşumu ve Bu Alanda Yapılan Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Litera*(21), 31-45.
- Kerimoğlu, C. (2014). *Genel Dilbilime Giriş: Kuram ve Uygulamalarla Dilbilim, Göstergibilim ve Türkoloji*. Ankara: Pegem Akademi.
- Larry, A. (2006). *Language Exploration and Awareness: A Resource Book for Teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Le Querler, N. (1994). *Précis de syntaxe française*. Caen: Presses universitaires de Caen.
- Léon, P., & Bhatt, P. (2005). *Structure du français moderne: Introduction à l'analyse linguistique*. Toronto, Ontario: Canadian Scholars' Press Inc.
- Maingueneau, D. (1994). *Syntaxe du français*. Paris : Hachette Livre.
- Martin, R. (2002). *Comprendre la linguistique*. Paris: Puf.
- Moeschler, J., & Auchlin, A. (2006). *Introduction à la linguistique contemporaine*. Paris: Armand Colin.
- Mounin, G. (1967). Les Fonctions du langage. *Word*, 23(1), 396-413. 09 08, 2021 tarihinde <https://doi.org/10.1080/00437956.1967.11435494> adresinden alındı
- Mounin, G. (2012). *Dictionnaire de la linguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Müller, S. (2016). *Grammatical theory: From transformational grammar to constraint-based approaches*. Berlin: Language Science Press.
- Özçelik, N. (2019). Comparison Study: French and Turkish. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(4), 312-329. 12 01, 2021 tarihinde <http://dx.doi.org/10.29228/ijlet.38882> adresinden alındı.
- Özkan, M. (2013). *Türkçe Cümle Bilgisi-II*. Ankara: Saray Matbaacılık.
- Paveau, M.-A., & Sarfati, G.-E. (2003). *Les grandes théories de la linguistique - De la grammaire comparée à la pragmatique: De la grammaire comparée à la pragmatique*. Paris: Armand Colin.
- Swiggers, P. (1987). Comparaison des langues et grammaire comparée. *Réflexions méthodologiques. Linguistica*, 27(1), 3-10. doi:<https://doi.org/10.4312/linguistica.27.1.3-10>
- Tesnière, L. (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Librairie C. Klincksieck.
- Testenoire, P.-Y. (2015). L'école de Genève vue de la Société de Linguistique de Paris. *Histoire Épistémologie Langage*, 37(2), 53-70. doi:doi : 10.1051/hel/2015370204
- Topaloğlu, Y. (2019). *Dil Öğreniminde Yabancıllık*. İstanbul: Hiper Yayın.
- Topaloğlu, Y. (2020). Fransızca Adıl Tümleç Kullanımının Yanlış Çözümlemesi Yöntemiyle Karşıtsal Bir İncelemesi. B. E. Mesut Gün içinde, *Güncel Dil ve Edebiyat Araştırmaları* (s. 23-55). Ankara: Akademisyen Kitabevi.

- Topaloğlu, Y. (2020). Karşıtsal Dilbilim ve Yanlış Çözümlemesi: Türk Öğrencilerin Fransızca İlgil Adılları Kullanımı. E. D. Mesut Gün içinde, *Dil ve Edebiyat Araştırmaları* (s. 135-155). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Üstünova, K. (2018). Dil Bilgisi Çalışmalarında Dilin Dizge Oluşunun İzleri. *TÜRÜK: Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 6(14), 1-13. 01 01, 2022 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turuk/issue/42739/522936> adresinden alındı.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.

CURIOSITY: STEPPING STONE ON THE PATH TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE

*Gökçe Dişlen Dağgöl**

I have no special talent. I am only passionately curious
Albert Einstein

Introduction

Human beings are curious by nature, and they reflect, explore and ask questions. Even newborns attempt to discover their surroundings. However, it constitutes a very basic element of our essence that we get unconscious of the ubiquity of curiosity in our lives (Kidd & Hayden, 2015). As a matter of fact, curiosity is a critical drive that impacts human behaviour both positively and negatively (Loewenstein, 1994). As an inherent component of humanity, curiosity has been defined from various aspects. To illustrate, Houghton (2014) described it as a desire to obtain information while Arnone, Small, Chauncey and McKenna (2011) referred it as an innate and instinctive mechanism that allows for learning and mastering new things, and an effective motivator of the behaviour. As a favourable motivational state involving the disposition to identify and search for information, curiosity is characterised by the desire for exploration and persistence (Kashdan, Steger & Breen, 2007). Similarly, it is depicted as a tendency to explore and search for information, and a propellant of motivation to learn at each phase of educational process (Binson, 2009). Within the frame of curiosity and learning, Markey and Loewenstein (2014) also associated curiosity with seeking for information even in the absence of extrinsic reward and viewed it as a motivating factor for achievement. From all these perspectives, it can be said that curiosity is involved among the affective components that impact learning, more specifically, language learning process.

* Asst. Prof., Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University, gdislen@atu.edu.tr

Emotions have a pivotal role in shaping language learning process, making it more meaningful and observable. Emotional experiences of the students could determine their motivation and persistence levels while they also enable teachers to design their instruction (Méndez López & Peña Aguilar, 2013) and improve their instructional quality (Zayed & Al-Ghamdi, 2019). Thus, it is quite difficult to separate affective and cognitive components in this process. Concerning the issue, there appears to be a “*cognition-emotion interface*” in language learning where the individual’s cognition and emotion are deemed as two reciprocal learning roots interacting and influencing one another (Dörnyei, 2009). In other words, learning within a complicated dynamic system could be triggered by the intertwining nature of emotion and cognition (Oxford, 2015). Emotions influence students’ cognitive and motivational states involved in language learning, and thus their achievement and even psychological well-being (Shao, Nicholson, Kutuk & Lei, 2020). Therefore, instead of focusing only on linguistic features, Arnold (2011) called for the attention to affect to make language teaching more fruitful since affect could be viewed as both facilitating and debilitating agents in language learning (Farzana, 2015; Khaleghi, 2016, Uysal & Güven, 2018). Taken more specifically, apart from their seminal roles in language learning and teaching process, affective components influence students’ speaking skill (Pinandhita, bin Mohd Yasin & Yusuf, 2022; Waluyo & Bakoko, 2022; Zrekat & Al-Sohbani, 2022), interactive listening strategies use (Chou, 2022), vocabulary learning (Abbas, 2022) and writing skills (Papi, Vasylets & Ahmadiani 2022), as well. As one of the affective elements, curiosity could assume one of the fundamental roles of igniting and maintaining the language learning process.

As an intrinsic motivation variable (Lin, Wong & McBride-Chang, 2012), curiosity could allow students to have more favourable attitudes towards language learning without depending on an external reward and to show greater perseverance. Considering that students with intrinsic motivation have higher interest, confidence and excitement (Hon-Keung, Man-shan & Lai-fong, 2012), it is safe to say that curiosity paves the way for more purposeful and enjoyable language learning. Litman and Jimmerson (2004) identified two types of curiosity as *interest* and *deprivation*. Interest curiosity (the I-type) stems from the learning curiosity which turns into a positive feeling of interest whereas the deprivation curiosity (the D-type) which arises from the learning stimulus which ends in a wish to abstain from negative feelings (Demirci & Akcaalan, 2022). I-type epistemic curiosity implies discoveries and knowledge acquisition simply for the intrinsic joy; however, “the need to know” dimension of the D-type epistemic curiosity eliminates uncertainty (Boada-Grau, Vallejo-Vélez, Serrano-Fernández, Sánchez-García, Boada-Cuerva, Assens-Serra & Vigil-Colet, 2021). Whatever

the types of curiosity, they are believed to be associated with knowledge-seeking (Litman & Mussel, 2013). Perception of the information gap between what one knows and what one needs to know is essential in triggering curiosity, and once triggered it affects students' learning, motivation, imagination and well-being (Shin, Lee, Lee & Kim, 2019). Singh and Manjaly (2022) also suggested that lack of motivation constitutes one of the reasons for high drop-out rates at schools and curiosity could be an effective tool to enhance motivation. Furthermore, extremely related to interest, curiosity occupies a significant role in both learning and teaching process, allowing students to focus their attention and exert an effort to accomplish the task (Uziana, Sibarani & Pulungan, 2017). Curiosity also acts as a self-motivation for English language success and inspires students to learn English as a foreign language (Gumartifa, Agustiani & Elfarissyah, 2022).

Relevant literature posed various results regarding the role of curiosity in language learning. To illustrate, curiosity was found to stimulate students' reading motivation (Ciampra, 2016) and to influence students' willingness to continue, in other words, persistence, positively (Allen, 2010) and to boost cross-cultural competence, as well (Mikhaylov, 2016). Aktaş Üstün (2019) found a positive correlation between curiosity and lifelong learning tendency, a construct related to language learning as well. Another study conducted by Tulgar (2018) revealed that curiosity increased students' motivation moderated their language learning experiences and furthered their competence linguistically, socially and pragmatically. Additionally, negative relation was found between English learning anxiety and both interest-type and deprivation type curiosities (Hong, Hwang, Liu & Tai, 2020).

Deeper insight into the curiosity construct, which is a form of intrinsic motivation, is essential in dealing with the educational challenges of 21st century (Oudeyer, Gottlieb & Lopes, 2016). Since positive psychology movement has been gaining impetus in contemporary SLA research, exploring positive emotions such as curiosity rather than negative ones could cast shed a novel light on psychological perspectives of language learning (Mahmoodzadeh & Khajavy, 2019). Given the dearth of research on curiosity within framework of language studies (Nakamura, Reinders & Darasawang, 2022; Tulgar, 2018), the present inquiry sets out to fill a gap in the relevant literature. Hence, it aims to look into the perceived curiosity levels of EFL learners at a state high school in Turkish context. Exploring the relationships with various variables such as age, gender, school year and the frequency of studying English outside classroom, the study attempts to elucidate the following research questions:

1. What is the perceived level of language learning curiosity of EFL high school students?

2. What are the probable reasons for their being curios about learning English?
3. What are the probable reasons for their not being curios about learning English?

Methodology

Research Design and Participants

Descriptive in nature, the present study used mixed-research method. More specifically, convergent mixed method design was utilized in this study, where the data were collected both quantitatively and qualitatively and two data sets were integrated. As a complementary research method to quantitative and qualitative approaches, mixed-method research design allows for triangulation, breadth and depth (Dawadi, Shrestha & Giri, 2021). The participants of the study were composed of 130 vocational high school students taking English as a compulsory course. The demographic information of the students was presented in the following table.

Table 1. Demographic Information of the Participants

Variables		f	%
Age	13-15	41	31.5
	16-18	86	66.1
	19 and over	3.0	2.3
Gender	Female	108	83.1
	Male	22	16.9
Grade	9 th grader	21	16.2
	10 th grader	41	31.5
	11 th grader	41	31.5
	12 th grader	27	20.8
Attending a course	Yes	30	23.1
	No	100	76.9
Frequency of following English broadcasts outside classroom	Always	3.0	2.3
	Often	4.0	3.1
	Sometimes	39	30.0
	Rarely	30	23.1
	Never	54	41.5

The age of participants ranged from 13 to 19, and majority of them were between 16 and 18. 31 % of them were youngest group. There were only three students with an age of 19 and over. As for the gender, a great deal of the students

was female. The grade seemed to distribute more evenly. 10th and 11th graders constituted the most crowded group in the study with 31.5 % each. They were followed by 12th graders and 9th graders respectively. Additionally, majority of the students did not take an English tuition before, and nearly half of the students in total reported that they rarely or never watched TV or online broadcasts in English as an out-of-class activity.

Data Collection Tools

The data were gathered by both quantitative and qualitative tools. The quantitative data were collected through Language Learning Curiosity Scale (LLCS) developed by Mahmoodzadeh and Khajavy (2019) and adapted into the Turkish by Demirci and Akcaalan (2022). It is a 6-point Likert type scale consisting of 11 items. The items range from 1 (strongly disagree) to 6 (strongly agree) without a neutral option. The LLCS have also two sub-scales as *language curiosity as a feeling of interest (LCFI)* and *language curiosity as a feeling of deprivation (LCFD)*. The LCFI items concern L2 communicative curiosity, indicating situations when learners are willing to search for chances to learn how to use an L2 for communication, on the other hand, the LCFD items are pertinent to linguistic curiosity, referring to occasions when learners are intrinsically motivated to exhibit curiosity for filling the gap knowledge in their L2 system (Mahmoodzadeh & Khajavy, 2019). Apart from questions in the scale, questions were added at the beginning of the scale to elicit the demographic information of the participants. These questions included age, gender, school year, whether they attended an additional English course before and how often they follow English TV or internet broadcasts outside the classroom. The internal consistency of the scale is 0.80, which is reliable enough to be used as language curiosity measurement.

As for the qualitative data, an open-ended question form was administered to the participants. They were given two sentences and asked to choose one of them and complete it. The sentences were as follows:

- a) *I am curious about learning English because.....*
- b) *I am not curious about learning English because.....*

Depending on how they feel about learning English, they were asked to complete one these sentences.

Data analysis

The quantitative data were analysed through SPSS program, applying different statistical analysis methods. The descriptive data were presented in means and frequencies. In addition, the relations with different variables were measured through paired sample t-test and one-way ANOVA.

The qualitative data were subjected to the conventional content analysis. Codes and themes were specified for being and not being curious about learning English. All responses to the open-ended questions were analysed qualitatively, with 130 participants in total.

Findings

The findings of the quantitative and the qualitative data were presented respectively under two different headings.

Findings of the Quantitative Data

Table 2. EFL Learners' Level of Language Learning Curiosity

Sub-scales	Min.	Max.	X	SD
LCFI	1	6	3.86	1.43
LCFD	1	6	3.60	1.27
General	1	6	3.70	1.28

EFL high school students seemed to have medium level of language learning curiosity since their mean scores ranged between 3.60 and 3.86. The highest score belonged to the feeling of interest sub-scale.

Within the frame of LCFI, the statistical analyses showed that more than half of the students showed agreement with the curiosity about how well they could speak English in contexts outside the classroom (62.2%), how well they could speak English when meeting an English native speaker (59.2%), and how it would feel to speak English as fluently as a native speaker does (66.1%). Within the frame of LCDF, more than half of the students showed disagreement with not resting without knowing the answer when they had a language question in mind (56.1%) and being occupied if they could not express what they know from their native language in English (53.9%). However, curiosity about their grammatical mistakes (60%) and checking dictionary or asking teacher in case of an unfamiliar English word (62.4%) exhibited higher agreement among the students.

Table 3. One -way ANOVA Results for Age and Grade

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	LSD
Age	Between groups	6.351	3	2.117	1.294	.279	
	Within groups	206.113	126	1.636			
	Total	212.464	129				
Grade	Between groups	15.683	4	3.921	2.491	.047	11 th > 9 th
	Within groups	196.781	125	1.574			12 th > 10 th
	Total	212.464	129				

One-way ANOVA test results did not find a statistically significant difference in terms of age among the students ($p > .05$). In addition to age, grade was also analysed in terms of language learning curiosity, and a statistically significant difference was found among students in different grades ($p < .05$). Therefore, post hoc test was performed to determine the groups that had significant difference. 11th graders were found to have more language learning curiosity, and the 12th graders more than 10th graders. Thus, higher graders appeared to higher curiosity. Gender was also identified as a variable to be measured; however, the number of female students outnumbered the number of male students unevenly, in other words, there was not a balance between the numbers (female students: 108, male students: 22); therefore, t-test was not conducted for gender to avoid any probable inaccurate results.

Table 4. Paired Sample t-Test Results for Attending a Course

Groups	N	X	sd	t	df	p
Attendance	30	4.14	1.27	2.46	116	.015
Nonattendance	88	3.49	1.24			

When the students were compared in terms of attending an additional English course before, they seemed to have different language learning curiosity levels, and this difference was found statistically significant ($p > .05$). This finding revealed that although the number of the students that attended a course before was lower, they had higher curiosity levels than those who did not attend an additional course.

Table 5. One-way ANOVA Results for the Frequency of Following English Broadcasts

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Tamhane
Between groups	48.530	5	9.736	7.342	.000	often>sometimes
Within groups	163.934	124	1.322			often>rarely
Total	212.464	129				often>never sometimes>never

One-way ANOVA test results for the frequency of following English broadcasts showed that there was a statistically significant difference between the groups in terms of curiosity. Students who often followed English broadcasts on TV or online outside classroom had higher curiosity levels than those who sometimes, rarely or never did. Similarly, even those who sometimes followed such programs as an out-of-class activity had higher curiosity for language learning than those who never did.

Findings of the Qualitative Data

The open-ended question form focused on the students' reasons for being and not being curious about learning English. Each question was subjected to the thematic analysis and examined separately. The first question was related to the reasons behind the students' curiosity for English.

Table 6. Reasons for being Curious about Learning English

Codes	Themes	f
Intrinsic Orientation	Liking the language itself	12
	Liking the way it is spoken	11
	Having an interest in different languages	10
	Liking to speak it	3
Extrinsic Orientation	Necessary to learn it	23
	Wanting to speak it	12
	Wanting to go abroad	10
	Wanting to learn new words	1

The relevant reasons cited by the students were identified based on their motivational tendencies. As found in quantitative analyses, students seemed to have greater interest type curiosity for learning English. The highest frequency belonged to their liking the language itself (f=12), and it was followed by liking

the way English is spoken ($f=11$) and having an interest in different languages ($f=10$). As seen in the table, all reasons had intrinsic orientation and value. As for the deprivation type interest, the need to learn English especially for their future life was the most frequently cited reason for their being curious about learning it ($f=23$). Wanting to speak it ($f=12$) and wanting to go abroad ($f=10$) were also among their extrinsic motivational tendencies. Although a great majority of the students chose and responded to the *being curious question*, there were some students who stated that they were not curious about learning English, and their reasons were presented in the following table.

Table 7. Reasons for NOT being Curious about Learning English

Codes	Themes	f
Personal reasons	Not liking it/not having an interest	20
	Not understanding it	8
	Not being able to speak	7
	Not having a need for it	6
	Having inadequate background knowledge	2
	Learning a different language	2
Language-related reasons	Difficult	11
	Boring	1
Other reasons	Negative past experience	1

Not being curious about learning English was most frequently associated with the personal reasons. Lack of love and interest towards English had the highest frequency for their incuriosity ($f=20$). Not being able to understand ($f=8$) and speak it ($f=7$) were also attributed to their lack of curiosity. Belief in not needing English ($f=6$) also appeared to distract the students from English. As to the nature of language, the students put forth only is being difficult ($f=11$) and boring ($f=1$). Although only cited once, negative past experience because of teacher was included into the analysis because of its important role in students' educational life.

Discussion

The present inquiry dwelled upon the issue of foreign language learning curiosity in Turkish context. The participants were the vocational high school students taking English as a compulsory course. The highlights of the study were their perceived level of foreign language curiosity and reasons for their being and not being curious about learning English. The results were presented both quantitatively and qualitatively.

The participating students had moderate level of foreign language curiosity, and the source of their curiosity derived from the feeling of interest more. Their interest-type curiosity centred around speaking English, which was also confirmed by the qualitative findings, emphasizing liking the way it is spoken and liking to speak it. These results indicated that their mind-set gave priority to speaking skill, and ability to use English for communicative purposes held importance for the students. As a matter of fact, mastery over a foreign language is frequently associated with speaking that language fluently (Dinçer & Yeşilyurt, 2017; Folse, 2006; Richards, 2008). Similarly, another study (Albert, Piniel & Lajtai, 2021) also found the high schools students' future self-image included speaking English as a goal. Within the frame of deprivation-type curiosity, students were found not to strive for finding the answers for the questions in their mind; however, learning the reasons for their mistakes or the meanings of unknown words was among their tendencies. At this point, teacher feedback could be effective in both clearing students' questions and thus sustaining their curiosity. One way to enable continuous school improvement is assessment feedback (Adarkwah, 2021), and effective feedback improves students' language skills and helps them to regulate their learning process (Alavi & Kaivanpanah, 2007); therefore, feedback is where the future learning starts and could be step to help students to achieve their goals (McFadzien, 2015).

There were some factors affecting their curiosity and causing differences among the students. One of them was the school year or grade. Higher level of students such as 11th and 12th graders had more curiosity for learning a foreign language. The reason could be associated with the fact that these students are closer to the graduation, and they get more conscious of the expectations and requirements related to the university education and professional life whereas lower level of students or beginning students deal with adjustment or adaptation to high school life more often. Likewise, students who attended an additional English course before exhibited a higher level of language learning curiosity. Curious, and thus motivated students prefer seeking out different alternatives to accomplish learning. This once again reveals the fact that motivation is significant for the sustainability of learning (Motevalli, Perveen & Tresa Anak Michael, 2020; Wardani, Gunawan, Kusumaningrum, Benty, Sumarsono, Nurabadi & Handayani, 2020). Another factor presented itself as the frequency of following English broadcasts on TV or online. Students who were more frequently busy with such programmes outside the classroom were seen to have more curiosity. In other words, curious students continue to learn or get engaged with English beyond the classroom walls. Given that out-of-class learning is getting more and more popular (Hoi, 2017), teachers could direct students more practically and

purposefully for out-of-class learning, which also could pave the way for learner autonomy and lifelong learning.

Curiosity-driven students had both intrinsic and extrinsic motivational orientations to learn English. Love for English and having an interest in different languages constituted the intrinsic motives. As Aydoğan (2016) state, intrinsically motivated students like English and have an interest in learning it. And students without intrinsic motivation are more likely to have greater difficulties in learning the language (Long, Ming & Chen, 2013). Therefore, cultivating students' intrinsic motivation could promote their interest types epistemic curiosity in learning English. Likewise, enhancing their interest could render their learning more effective, which could be performed through interest-based language teaching (IBLT) suggested by Çelik (2010). On the other hand, their belief in the necessity to learn English and their wish to go abroad formed the extrinsic reasons. Importance of English in travelling and working especially in international business is included among the valuable reasons to learn English in globalized world (Ilyosovna, 2020). Most of the students in Hubaib's study (2016) were also curious to speak English for job.

Reasons for not curious about learning English were mostly personal ones. Not having an interest in English prevented students from showing curiosity towards the language. Therefore, sustaining students' interest in what they are learning needs to be the prior aim of the teacher (Filgona, Sakiyo, Gwany & Okoronka, 2020). Lack of comprehension and background knowledge and inability to communicate in English also kept students away from the language. Concerning the issue, Hasan, Gushendra and Yonantha (2017) found a significant effect of prior knowledge on the students' listening and reading comprehension in English. Similarly, application of building background strategy improved students' understanding and language test scores (Burmakow, 2016). Another study (Dong, Yong & King, 2020) also revealed that learning engagement was influenced positively by prior knowledge. Moreover, Riasati (2018) detected a positive correlation between willingness to speak and perceived speaking ability, and thus greater achievement. Hence, students' self-perceptions related to their inability to speak English, in other words, their lack of self-confidence could also inhibit interest and their own success. In the same vein, negative perceptions about language as its being difficult and boring influenced their curiosity negatively. Aziz and Quraishi (2017) note that students with more positive beliefs towards target language are generally more successful than their counterparts. Last but not the least, unpleasant experience due to a teacher in the past hindered the sense of curiosity now. This indicated that positive relationship with teacher enhances students' engagement (Martin & Collie, 2018) and boosts their academic outcome (Agyekum, 2019).

In a nutshell, high school students had foreign language learning curiosity to some extent, and different factors played role in their curiosity. Their affection towards the target language served like a determining factor in their tendencies for curiosity. Whatever the type of curiosity or whatever the motives behind it, curiosity is a stepping stone to seek for information and find it.

Conclusion

Curiosity is a critical construct in both starting and continuing learning. Without a desire to learn new things, it is unlikely to solve probable problems and achieve learning. Therefore, both teachers and students themselves need to take steps on the path to feed epistemic curiosity. First of all, since epistemic curiosity is pertinent to filling knowledge gaps, designing appropriate activities could facilitate learning. For instance, information-gap activities and problem-based learning could be the practical applications that drive curiosity and promote learning the target language (Pluck & Johnson, 2011). Likewise, these activities need to address their interest depending on the dynamics of the classroom. Secondly, since English knowledge and success in English are highly attached to speaking ability by students and they have greater interest in speaking, teachers could spare more time and effort for communicative activities and could expose students to more authentic speeches. Especially starting with simple speaking activities might increase students' sense of success and thus motivation and curiosity more. Encouraging out-of-class learning could also trigger their interest and curiosity. Thirdly, understanding students' both intrinsic and extrinsic motivational tendencies could help to set more realistic goals and to provide students more sound orientations. To look from another perspective, it could be better to raise more awareness among high school students regarding the needs for English at university and in profession. Additionally, ensuring more positive learning experiences and diminishing students' negative perceptions could make them more self-confident and willing to learn English. Lastly, training students to be autonomous learners enables them to continue learning as a lifetime act.

References

- Abbas, C. F. (2022). Effective foreign language vocabulary teaching method for Iraqi young learners. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 14(1), 16-25. doi: 10.9756/INT-JECSE/V14I1.221003
- Adarkwah, M. A. (2021). The power of assessment feedback in teaching and learning: a narrative review and synthesis of the literature. *SN Social Sciences*, 1(3), 1-44. doi:10.1007/s43545-021-00086-w

- Agyekum, S. (2019). Teacher-student relationships: the impact on high school students. *Journal of Education and Practice*, 10(14), 121-122. doi: 10.7176/JEP/10-14-15
- Aktaş Üstün, N. (2019). Ciddi ve kayıtsız boş zaman katılımcısı üniversite öğrencilerinin meraklılık ve yaşam boyu öğrenme eğilimi. *Dissertation. Gazi Üniversitesi, Ankara.*
- Alavi, S. M., & Kaivanpanah, S. (2007). Feedback expectancy and EFL learners' achievement in English. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(2), 181-196.
- Albert, Á., Piniel, K., & Lajtai, Á. (2021). Investigating high school students' emotions in connection with their EFL classes: A questionnaire study1. *UPRT 2019: Empirical Studies in English Applied Linguistics in Honour of József Horváth*, 25(2), 1-21.
- Arnold, J. (2011). Attention to Affect in Language Learning. *Anglistik. International Journal of English Studies*, 22(1), 11-22.
- Arnone, M. P., Small, R. V., Chauncey, S. A., & McKenna, H. P. (2011). Curiosity, interest and engagement in technology-pervasive learning environments: a new research agenda. *Educational Technology Research and Development*, 59(2), 181-198.
- Aydoğan, H. (2016). Intrinsic and extrinsic motivation for English Learning Scale (IEM-ELS): A psycholinguistics study of reliability and validity. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(03), 56-66.
- Aziz, F., & Quraishi, U. (2017). An insight into secondary school students' beliefs regarding learning English language. *Cogent Education*, 4(1), 1-9, 1278835. doi: 10.1080/2331186X.2017.1278835
- Binson, B. (2009). Curiosity-Based Learning (CBL) Program. *US-China Education Review*, 6(12), 13-22.
- Boada-Grau, J., Vallejo-Vélez, M., Serrano-Fernández, M. J., Sánchez-García, J. C., Boada-Cuerva, M., Assens-Serra, J., & Vigil-Colet, A. (2021). Curiosity as a moderating variable between Impulsivity and Entrepreneurial Orientation. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 37(2), 334-340.
- Burmakow, S. (2016). Building background to improve understanding among English Language Learners (Master's thesis, Northwestern College, Orange City, IA)
- Chou, M.H. (2022). Strategies for interactive listening in modern foreign language learning. *Language Awareness*, (ahead-of-print) 1-21. doi: 10.1080/09658416.2022.2047194
- Ciampa, K. (2016). Motivating grade 1 children to read: Exploring the role of choice, curiosity, and challenge in mobile e-books. *Reading Psychology*, 37(5), 665-705.
- Çelik, M. (2013). Interest-based language teaching to increase motivation and output in Turkey. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 24, 29-44.
- Dawadi, S., Shrestha, S., & Giri, R. A. (2021). Mixed-methods research: A discussion on its types, challenges, and criticisms. *Journal of Practical Studies in Education*, 2(2), 25-36. <https://doi.org/10.46809/jpse.v2i2.20>
- Demirci, C., & Akcalan, M. (2022). The adaptation of language learning curiosity scale into Turkish language. *International Journal of Educational Research Review*, 7(1), 48-55.
- Dincer, A., & Yesilyurt, S. (2017). Motivation to speak English: A self-determination theory perspective. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 53, 1-25.
- Dong, A., Jong, M. S. Y., & King, R. B. (2020). How does prior knowledge influence learning engagement? The mediating roles of cognitive load and help-seeking. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-10. doi: 10.3389/fpsyg.2020.591203

- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Farzana, S. (2015). Affective factors in English language teaching for professionals. *ANGLISTICUM. Journal of the Association-Institute for English Language and American Studies*, 1(1), 20-35.
- Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D.M. & Okoronka, A.U. (2020). Motivation in learning. *Asian Journal of Education and Social Sciences*, 10(4), 16-37. doi: 10.9734/AJESS/2020/v10i430273
- Folse, K. (2006). *The art of teaching speaking*. Michigan: Michigan University Press
- Gumartifa, A., Agustiani, I. W. D., & Elfarissyah, A. (2022). Curiosity Factors and English Language Achievements: Non-English Students Department. *English Education Journal*, 12(1), 46-53.
- Hasan, A., Gushendra, R., & Yonantha, F. (2017). The influence of prior knowledge on students' listening and reading comprehension. *IJEE (Indonesian Journal of English Education)*, 4(1), 1-15. doi: <http://dx.doi.org/10.15408/ijee.v4i1.4744>
- Hoi, V. N. (2017). Learning English beyond the classroom: perception and practice in a Vietnamese context. *Journal of Asia TEFL*, 14(2), 364-372. doi: 10.18823/asiatefl.2017.14.2.13.364
- Hong, J. C., Hwang, M. Y., Liu, Y. H., & Tai, K. H. (2020). Effects of gamifying questions on English grammar learning mediated by epistemic curiosity and language anxiety. *Computer Assisted Language Learning*, Ahead-of-Print, 1-25. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1803361>
- Hon-Keung, Y., Man-shan, K., & Lai-fong, C. A. (2012). The impact of curiosity and external regulation on intrinsic motivation: an empirical study in Hong Kong Education. *Psychology Research*, 2(5), 295-307.
- Houghton, S. A. (2014). Exploring manifestations of curiosity in study abroad as part of intercultural communicative competence. *System*, 42, 368-382.
- Hubaib, S. (2016). Improving speaking ability through experience based activities. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 1(1), 30-39.
- Ilyosovna, N. A. (2020). The importance of English language. *International Journal on Orange Technologies*, 2(1), 22-24.
- Kashdan, T. B., Steger, M. F. & Breen, W. E. (2007). Curiosity. In Baumeister, R. F. (Ed.). *Encyclopedia of social psychology* (Vol. 1). Sage.
- Khaleghi, A. (2016). Identification of affective factors influencing students' low participation in university EFL oral classes: *An Iranian case study*. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(7), 185-189.
- Kidd, C., & Hayden, B. Y. (2015). The psychology and neuroscience of curiosity. *Neuron*, 88(3), 449-460. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2015.09.010>
- Lin, D., Wong, K. K., & McBride-Chang, C. (2012). Reading motivation and reading comprehension in Chinese and English among bilingual students. *Reading and Writing*, 25(3), 717-737.
- Litman, J. A., & Jimerson, T. L. (2004). The measurement of curiosity as a feeling of deprivation. *Journal of personality assessment*, 82(2), 147-157. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8202_3

- Litman, J. A., & Mussel, P. (2013). Validity of the interest-and deprivation-type epistemic curiosity model in Germany. *Journal of Individual Differences, 34*(2), 59-68. doi: 10.1027/1614-0001/a000100
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological bulletin, 116*(1), 75-98.
- Long, C., Ming, Z., & Chen, L. (2013). The study of student motivation on English learning in junior middle school--a case study of no. 5 middle school in Gejiu. *English Language Teaching, 6*(9), 136-145. doi:10.5539/elt.v6n9p136
- Mahmoodzadeh, M., & Khajavy, G. H. (2019). Towards conceptualizing language learning curiosity in SLA: An empirical study. *Journal of Psycholinguistic Research, 48*(2), 333-351. doi: 10.1007/s10936-018-9606-3
- Markey, A., & Loewenstein, G. (2014). Curiosity. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 228-245). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Martin, A. J., & Collie, R. J. (2019). Teacher-student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter?. *Journal of Educational Psychology, 111*(5), 861-876. <https://doi.org/10.1037/edu0000317>
- McFadzien, N. (2015). Why is effective feedback so critical in teaching and learning?. *Journal of Initial Teacher Inquiry, 1*, 16-18.
- MéndezLópez, M. G., & Peña Aguilar, A. (2013). Emotions as learning enhancers of foreign language learning motivation. *Profile Issues in Teachers Professional Development, 15*(1), 109-124.
- Mikhaylov, N. S. (2016). Curiosity and its role in cross-cultural knowledge creation. *International Journal of Emotional Education, 8*(1), 95-108.
- Motevalli, S., Perveen, A., & Tresa Anak Michael, M. (2020). Motivating students to learn: An overview of literature in educational psychology. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 9*(3), 63-74. doi:10.6007/IJARPED/v9-i3/7779
- Nakamura, S., Reinders, H., & Darasawang, P. (2022). A classroom-based study on the antecedents of epistemic curiosity in L2 learning. *Journal of Psycholinguistic Research, 51*, 293-308. <https://doi.org/10.1007/s10936-022-09839-x>
- Oudeyer, P. Y., Gottlieb, J., & Lopes, M. (2016). Intrinsic motivation, curiosity, and learning: Theory and applications in educational technologies. *Progress in brain research, 229*, 257-284.
- Oxford, R. (2015). Emotion as the amplifier and the primary motive: Some theories of emotion with relevance to language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 3*, 371-393.
- Papi, M., Vasylets, O., & Ahmadian, M. J. (2022). Individual difference factors for second language writing in Li, S., Hiver, P., & Papi, M. (eds), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences*, 381-396. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003270546>
- Pinandhita, F., bin Mohd Yasin, M. H., & Yusuf, M. (2022). Underpinning EFL students' speaking skill through affective and social language learning strategy at university in Indonesia. In *2nd International Conference on Education and Technology (ICETECH 2021)* (pp. 138-151). Atlantis Press.

- Pluck, G., & Johnson, H. L. (2011). Stimulating curiosity to enhance learning. *GESJ: Education Sciences and Psychology*, 2(19), 24-31.
- Riasati, M. J. (2018). Willingness to speak English among foreign language learners: A causal model. *Cogent Education*, 5(1), 1-7, 1455332. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1455332>
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Shao, K., Nicholson, L. J., Kutuk, G., & Lei, F. (2020). Emotions and instructed language learning: proposing a second language emotions and positive psychology model. *Frontiers in psychology*, 2142. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02142>
- Shin, D., Lee, H., Lee, G., & Kim, S. (2019). The role of curiosity and interest in learning and motivation. In K. Renninger & S. Hidi (Authors), *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 443-464). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316823279.020
- Singh, A., & Manjaly, J. A. (2022). Using curiosity to improve learning outcomes in schools. *SAGE Open*, 12(1), 1-15. doi: 10.1177/21582440211069392
- Tulgar, A. T. (2018). The effects of curiosity on second language learning in terms of linguistic, social-cultural and pragmatic development. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 59-72.
- Uysal, D., & Güven, M. (2018). Negative feelings of Turkish students in EFL learning process. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 3(4), 120-140
- Uziana, U., Sibarani, B., & Pulungan, A. H. (2017). The effect of teaching strategies and curiosity on students' reading comprehension achievement. *Linguistik Terapan*, 14(2), 182-193.
- Waluyo, B., & Bakoko, R. (2022). Effects of affective variables and willingness to communicate on students' English-speaking performance in Thailand. *Studies in English Language and Education*, 9(1), 45-61.
- Wardani, A. D., Gunawan, I., Kusumaningrum, D. E., Benty, D. D. N., Sumarsono, R. B., Nurabadi, A., & Handayani, L. (2020). Student learning motivation: a conceptual paper. In 2nd Early Childhood and Primary Childhood Education (ECPE 2020) (pp. 275-278). Atlantis Press.
- Zayed, J. & Al-Ghamdi, H. (2019). The relationships among affective factors in learning EFL: A study of the Saudi setting. *English Language Teaching*, 12(9), 105-121. doi: 10.5539/elt.v12n9p105
- Zrekat, Y., & Al-Sohbani, Y. (2022). Arab EFL university learners' perceptions of the factors hindering them to speak English fluently. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(1), 775-790. doi: 10.52462/jlls.219

ECOLOGY AND LANGUAGE*

*Süleyman Kasap***

Introduction

Although the expressions of ecology and linguistics are seen as two very different fields from each other, these two can be used in a similar and affecting situation in terms of the fact that the language phenomenon concerns every field. Since our world of thought is directly related to our way of life and a language shapes this world of thought we have, it is undeniable that the language we have has an indirect effect on our environment. Since the language we use affects our way of life, if we use destructive language, our way of life can become harmful or even destroy our environment. For example, some expressions that seem positive to us, such as economic growth and technological development, can be very destructive to the environment. In this sense, ecology and language can appear as two closely related phenomena. Since how people treat each other or nature, their thoughts are related to concepts, ideas, and ideologies, the way they use language, the way they learn and the way they teach can directly or indirectly affect this network of relations (Benwell &Stokoe, 2006).

Ecolinguistics, also known as language ecology, is defined by its pioneer, Professor Einar Haugen (1995), as “the study of the interactions between a language and its environment”. Ecolinguistics, which has sub-branches such as Ecological Discourse Analysis, Linguistic Ecology, Linguistics and Biodiversity, aims to critically analyze the written and spoken language of a community and relate it to its environment. This analysis can be done on a global or local scale. Another focus of ecological linguistics is the preservation of obsolete languages that once had a large vocabulary for naming elements of the ecosystem. From this perspec-

* This study was presented as a congress paper titled “13th Eurasian Conferences on Language and Social Sciences” held in Daugavpils University, LATVIA on February 5-6, 2022.

** Assoc. Dr., Department of English Language Teaching of Faculty of Education of Van Yüzüncü Yil University, kasap_hakan@hotmail.com, Turkey

tive, it is easy to understand how biodiversity and linguistic diversity are closely linked. How conservation of one protects the other Ecological science seeks to analyze and understand the mechanisms that led to the extinction of ancient languages. It also examines the cultural differences that shape different languages in the world by exploring the different levels at which a language develops. Haugen preferred to use the expression “language ecology” rather than “ecological science”. Although there has been talk of “human ecology” since the 1920s, Haugen found it surprising that “scientists in this field did not see language as a part of this environment, thus forming the basis of Ecolinguistics.

Sociolinguist William Mackey (1979) has been one of the important researchers who have made important studies in the field of ecology and language, and by addressing the language theme, which is one of the most frequently mentioned objects by ecolinguists, sociolinguistic issues such as bilingualism and multilingualism (Kasap, 2020a) are quite adequate in the context of language contact ecology. Since the change is caused by language contact, changes in language can affect the environment and people. While the social environment includes religion, ethical standards, political organization and art, the physical environment is only reflected in language to the extent that social forces act on it (Sapir 1969).

Various definitions can be specified instead of ecological linguistics, and the most common is Linguistic ecology, the study of languages in relation to each other and to various social factors known as language ecology or Ecolinguistics. This branch of linguistics was pioneered by Professor Einar Haugen in his book *The Ecology of Language* (1972). Haugen defined language ecology as the study of interactions between any language and its environment. In Wendel’s (2005:51) study, the definition of Ecolinguistics is formulated as follows: “The ecological approach to language takes into account the complex web of relationships that occur between the environment, languages, and people who speak these languages”. ‘Environment’ in the aforementioned context relates to the biological, physical and social environment. The International Society for Environmental Linguistics defines environmental linguistics as a concept that explores the role of language in the vital interactions of humans, other species, and the physical environment. The first objective of this field is to come up with theories of language that view people not just as a unit of society, but as part of the broader ecosystem where life leans. The second objective is to show how linguistics can be used to solve fundamental environmental problems, from climate change and biodiversity loss to environmental justice (Stibbe, 2021). For the International Society for Environmental Linguistics, Ecolinguistics explores the role of language in the vital interactions of humans, other species, and the physical environment. The first goal is to develop linguistic theories that consider people not only as

part of society but also as part of larger ecosystems. The second objective is to demonstrate how linguistics can be used to solve fundamental environmental problems, from climate change and biodiversity loss to environmental justice.

Ecology

Ecology, which is defined as the branch of biology that studies the relationships of organisms with each other and with their physical environment, is not a direct equivalent of a community, as it includes all species living in a particular area. In this sense, we can find something resembling a community only in the colony and biological society. A colony is a union of individuals of the same species but combined in such a way that they are practically indistinguishable from each other, and they function almost like a single organism. A society, on the other hand, is a group of organisms of the same species that cooperates to some degree. Ecology can be defined as a part of biology that studies the relationships of living things with each other and with their environment, both organic and inorganic. Wilson (1980) defines Ecology as the discipline that studies the dynamic relationships of the biotic and abiotic components of the environment. Since these interrelationships involve the behavior of organisms (Wilson 1980), in some ways the concept of ecology also includes some of the topics studied in the psychological and sociological sciences. An ecologist studies the relationship between living things and their habitats. To learn about the natural world, ecologists study various aspects of life, from the algae growing on rocks to the population of any given species or genus. To study the environment, researchers ask questions such as: How do organisms interact with living and non-living factors in their environment? What do organisms need to survive and thrive in their current environment? Finding answers to these questions requires ecologists to study and observe all life forms and ecosystems on Earth. Since the human factor, which has a very strong place and role in this cycle, cannot be ignored, the place of language (Kasap, 2020b.), which is one of the most important tools used by people, in ecology is worth discussing.

More recently, linguists have proposed the concept of zoosemiotics to study approximately the same object. In short, animal language is of interest to ecologists, even including the natural sign. Zoosemiotics is the semiotic study of the use of signs among animals, or rather the study of semiosis among animals, ie. It can be defined as the study of how something functions as a sign for an animal (Timo, et al., 2011). Therefore, it is not surprising that human language is included in this field, although some linguists state that animal language is very different from human language and has nothing to do with their ecosystems.

Basic Study Areas of Ecolinguistics

1-Ekologistics Discourse Analysis

Ecological linguistics is applied linguistics that studies discourses that are positive or negative for the continuity of the Earth. This discourse analysis, which examines language practices that create harmful effects on ecology or habitat and tries to explain them to readers, listeners, and viewers, tries to create an awareness of the environment in people. Aiming to examine the ecological role played by languages, Ecolinguistics develops theories that explore the interrelationship between language and ecology involving humans. It includes examining a range of topics such as climate change, preservation or destruction of ecosystems, language degradation and death (Kasap & Pashayeva, 2020) new practices in preventing cultural or environmental degradation, and celebrating the symbiotic relationship between ecology and all stakeholders and factors that positively affect sustainability. Ecological linguistics provides the necessary tools to examine the life-enriching role of language through ecology. “Ecolinguistic discourse analysis,” says Wu (2015), “consists of analyzing discourses and judging them within a normative framework that takes into account both people and their placement in the larger community of life.” Stibbe (2014) is of the opinion that although ecological linguistics tends to use the same forms of linguistic analysis as traditional critical discourse studies, the normative framework in which it operates takes into account the relationships of people not only with other people but also with wider ecological systems. All life depends on it. Ecological linguistics analyzes discourses from consumerism to nature poetry, criticizing those that encourage ecologically destructive behavior and looking for those that foster relationships of respect and care for the natural world. The extended context of Ecolinguistics observes the power relations between the oppressor and the oppressed, as it considers the effects of non-human subjects.

2-Language Ecology

In general, linguistics offers techniques, and methods for studying texts, contexts, events, or phenomena from a particular approach or point of view. Similar to all other linguistics, Ecolinguistics’ focal point is language, but depending on the environment where the language is utilized. “This relatively new branch of linguistics examines the role of language in development and the possible solution of environmental and ecological problems. There is no doubt that ecology links language learning to ecology. Ecolinguistics critically analyzes ecological discourse” (Fill, 1993). Environmental linguistics views the destruction of biological diversity as the loss of language and culture. In the same way, language loss

and language death are more or less environmental issues. The environment and the destruction of languages are problems with ecological linguistics, which aims at the survival and growth of ecosystems, languages, cultures and whole species. It can be said that ecological linguistics is in favor of biological diversity, linguistic and cultural diversity and criticizes texts / stories / discourses that harm or can harm language, culture and the planet Earth. "Ecolinguistics suggests that the choice of words in a language and the way ideas are presented affect or can affect the environment: it can cause desertification of forests or deforestation of deserts, killing or rescuing of animals, birds and species. Languages, cultures and environments are contacted by the stories they experience, and the language helps to tell and retell these stories and influences faith. It explores the role of language in the development and possible solution of environmental and ecological problems. (Stibbe,2012)" Environmental linguists advocate positive discourse analysis and criticize languages that harm the environment. By excluding non-ecological use of languages that promote anthropocentrism, it gives humans the right to destroy or dominate other species. Ecolinguistics supports sustainability work and condemns the movements leading to climate change, the threat of language, the extinction of species and cultures and the death of ecosystems. It can be said that eco-linguistics studies the relationship between language and ecology and contributes to the development of ecology and language.

Linguistics and Biodiversity

Linguistic diversity is part of Ecolinguistics because of the relationship between the diversity of local languages and biodiversity. This relationship is due to cultural adaptation to the environment coded in local languages. In the process that started with globalization, some languages (such as English) that became dominant have gained a more prestigious status with the influence of popular culture. In addition, learning these dominant and prestigious languages brings with it some privileges such as earning money and getting a better education opportunity, causing them to suppress languages that cannot provide these benefits. This situation initiates a process that leads to the extinction of weakened languages (Kasap, 2021a; Nettle and Romaine 2000,). This leads to the loss of both sustainable local cultures and the important traditional ecological knowledge contained in their language. Ecological research aims to preserve both cultural diversity and the linguistic diversity that supports it. By the United Nations Environment Programme, biodiversity also means that it includes human cultural diversity, which can be affected by the same factors as biodiversity and which has effects on the diversity of genes, other species, and ecosystems.

While Nettle and Romaine (2000) state that especially sensitive tropical environments should be managed with care and skill, they also emphasize the need to protect not only nature but also languages. Much of this detailed information about cultural ecosystems is encoded in the indigenous language and is rapidly disappearing in this cultural diversity with the disappearance of these languages. The rapid decline in the world's linguistic diversity is therefore an extremely serious threat to the disconnection between linguistics and biodiversity. In general, linguistic diversity is part of Ecolinguistics because of the correlation between linguistic diversity and biodiversity, and the natural knowledge embedded in local cultures is the link between the two. In this sense, "Ecology is the study of the relationships between living organisms, including humans, and their physical environment; seeks to understand the vital connections between plants and animals and the world around them." The balanced and harmonious ecology of human language and culture, as well as the effect of different ecosystems due to the way these languages are used, are the two main issues that Ecolinguistics attaches importance to.

Arran Stibbe (2015), one of the greatest pioneers and shapers of Ecolinguistics, shows the inalienability of Ecology and language in Ecological Science. Analysis of texts related to the environment; studies of how words in a language relate to objects in the local environment; studies on the effects of languages surrounding students in multicultural schools on their language; The studies of dialects in certain geographical locations have been the important topics that Ecolinguistics focuses on. Ecological linguistics tries to critically analyze the spoken language and relates it to the environment. This analysis can be done either on a global or local scale. Many local and international institutions try to deceive people by using their love for nature and nature in order to sell their products. "Unmasking" the exploitative relationship of capitalism with the world ecosystem – turning citizens into conscious consumers has been one of the main focuses of Ecolinguistics in recent years. What may be "good" for the consumer (ie the continued production and consumption of goods) may actually be very "bad" for the environment. This is often concealed by political and commercial communications around the world, using subtle and deceptive language. At this point, ecological linguistics deciphers this deceptive language, making the facts more understandable.

Conclusion

In seeking solutions to the ecological challenges we face, we must first discover who we are as human beings and the language that shapes our identity. Another

er key focus of ecological linguistics is “linguistic ecology,” or rather, preserving disused languages that once had a large vocabulary for naming elements of the environmental ecosystem. From this perspective, it is easy to understand how biodiversity and linguistic diversity are closely related and how the conservation of one protects the other. Linguistic ecology tries to analyze and understand the mechanisms that led to the extinction of languages while trying to save and preserve languages and dialects that are at risk of extinction. Also, most languages include elements related to masculinism, ethnocentrism, racism, sexism, etc. Thanks to the analysis of Ecolinguistics, we have the chance to see these negative expressions and eliminate them in language as much as possible by showing the correct or better usage of language.

All existing languages see the world from an anthropocentric (human-centered) perspective. Therefore, a ‘wild’ grass, a ‘wild’ animal is mentioned (Fill, 1993). Even usefulness can be distorted, as when talking about good weather when the sun is shining and bad weather when it is cloudy/rainy. In fact, rain, which is as important and beneficial as sunlight, is used as a dismal phenomenon in many languages. The belittlement of animals, that is, the use of their names for bad qualities, is a situation that we can encounter in almost every language. Donkey and lion do not have the same meaning in almost any language. In short, by analyzing the way the language is used, we can understand both the relationship between people and the negative or positive relationship they have with nature. As it is stated by Stibbe (2012) Ecolinguistics has the power to contribute to theory building in critical discourse studies, as the wide range of data analyzed can reveal new insights into how language constructs society, and the different approaches to refine existing tools or develop new ones.

References

- Alexander R. & Stibbe A. From the analysis of ecological discourse to the ecological analysis of discourse. *Language Sciences* 2014: 104-110.
- Benwell, B. and Stokoe, E. 2006. *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Breeze, R. 2013. Critical discourse analysis and its critics. *Pragmatics* 21(4): 493–525.
- Chawla, S. 2001. Linguistic and philosophical roots of our environmental crisis. in A. Fill and P. Mühlhäusler (eds) *The ecolinguistics reader: language, ecology, and environment*. London: Continuum, pp. 109–14.
- Eisenstein, C. 2013. *The more beautiful world our hearts know is possible*. Berkeley, CA: North Atlantic Books.

- Goatly, A. 2001. Green grammar and grammatical metaphor, or language and myth of power, or metaphors we die by, in A. Fill and P. Mühlhäusler (eds) *The ecolinguistics reader: language, ecology, and environment*. London: Continuum, pp. 203–25.
- Fill, Alvin. 1993. *Ecolinguistics*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Halliday, M. 2001. New ways of meaning: the challenge to applied linguistics, in A. Fill and P. Mühlhäusler (eds) *The ecolinguistics reader: language, ecology, and environment*. London: Continuum, pp. 175–202.
- Kasap, S. (2020a). *Attitude and First Language Attrition*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Kasap, S. (2020b). *Sosyodilbilim ve Dil Eğitimi. Eğitim Ortamlarında Nitelik* (Ed. Tanhan, F. & Özok H. İ.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kasap, S., Pashayeva, S. (2020). *Pragmatic Comptence and Foreign Language Teaching* (Ed. Kasap, S.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kress, G. 2010. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Lakoff, G. and Johnson, M. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Machin, D. and Mayr, A. 2012. *How to do critical discourse analysis: a multimodal introduction*. London: Sage.
- Mühlhäusler, P. 2001. Talking about environmental issues, in A. Fill and P. Mühlhäusler (eds) *The ecolinguistics reader: language, ecology, and environment*. London: Continuum, pp. 31–42.
- Nichols, R. and Allen-Brown, V. 1996. Critical theory and educational technology, in D. Jonassen (ed.) *Handbook of research for educational communications and technology*. New York: Macmillan, pp. 226–52.
- Okri, B. 1996. *Birds of heaven*. London: Phoenix. Potter, J. (1996). *Representing reality: discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Rateau, P., Moliner, P., Guimelli, C. and Abric, J.C. (2012). Social representation theory. *Handbook of theories of social psychology 2: 477–97*.
- Stibbe, Arran (2015) *Ecolinguistics: language, ecology and the stories we live by* (first edition). London: Routledge.
- Stibbe, Arran (2018) *Positive discourse analysis: re-thinking human ecological relationships*. In: A. Fill and H. Penz, eds. *The Routledge Handbook of Ecolinguistics*. London: Routledge.
- Smith, M. 1999. Greenspeak (Book Reviews). *Environmental Politics* 8(4): 231. van Dijk, T. 1993. Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society* 4(2): 249–83.
- Stibbe, A. (2012) Today we live without them: the erasure of animals and plants in the language of ecosystem assessment. *ECOS* 33:1:47-53.
- Widdowson, H. 2008. *Text, context, pretext: critical issues in discourse analysis*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

COMMUNICATIVE FUNCTIONS OF EPISTEMIC HEDGES IN CONSTRUCTING AN EXPERT IDENTITY IN TURKISH AGONY AUNT'S COLUMN

*Suhan Akıncı Oktay**

1. Introduction

With the emergence of online communication advice columns started appearing online as new genres. As a result of this, scholars started investigating these popular genres. Different from other speech acts, advice letters written by the Agony Aunt includes a text developed according to the specific needs of the advice-seeker who is in need of help. In other words, existence of a problem evokes the problem-solving faculty of human beings (Bayraktaroğlu, 2001, p.177). The effort to evaluate and solve a problem appears in the form of advice. However, advice is a complex speech act that is 'attitudinal' and 'future related' (House & Kadar, 2021). With the former item, it gives certain attitude about how the producer of the text thinks. With the latter item, it carries propositions to future and gives information about future. Advice can include 'information giving', 'couselling' and even 'story telling'. (Locher and Limberg, 2012). Advice could also be solicited or unsolicited. In addition, not all cultures solicit advice from each other. For example, in Asian cultures advice is viewed positively, it is viewed negatively in English speaking cultures (Hinkel 1997). Japanese culture perceive advice as a form of solidarity to indicate group membership and they show empathy to help others for advice (Morrow 2012). Since, advice can have relations with politeness (Locher, 2013, p.340) and considering the face of others is essential, it can be considered as a risky claim that should be regulated through hedges and mitigators.

* Dr., Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dilbilimi Bölümü/Dilbilim, suhanoktay@hacettepe.edu.tr, 0000-0002-2393-4629.

In public arena advice letters appear as ‘a form of communication that provides suggestions, recommendations, and pieces of information to a person or group of recipients’ (Yang, 2021, p.182). They are of vital importance in communicating and engaging with the readers seeking help. These letters frequently require solicited advice while unsolicited forms of advice have not been explored in literature so far.

Since advice can be potentially face threatening, mitigating the force of the advice can be beneficial to relations. Therefore, as a problem solver the writer of advice letter reflects what he or she thinks through the metadiscursive use of language. The current study attempts to uncover how and through which discursive markers the Agony Aunt engages with the readers when giving advice.

2. Review of Literature

Advice literature has extensively worked on the speech act of advice including Hinkel, 1994; Hinkel 1997; Hyland & Hyland, 2012; Decapua & Denham, 2007. Locher (2006) studied the discursive structure of advice letters by giving emphasis on the speech act of advice. Hyland and Hyland (2012) studied teacher written feedback given to students by instructors. They found that in feedback context advice was mostly mitigated through hedges (i.e. modal lexemes and imprecise quantifiers). While teachers were providing feedback to their students, they were mitigating the force of their advice by employing hedges to their feedback texts. In another study conducted by Bernadette, Holmes and Marra (2012) advice in workplace mentoring given to migrants were studied. The results of the study show that mentors were giving supportive advice to migrants by employing hedges in their advice forms. Decapua and Denham (2012) studied how students who were going to become teachers of young children were providing advice to mothers. In order to build rapport with advice seekers, they were employing relational strategies. By doing so, they were able to mitigate their force of advice. Morrow (2012) dealt with messages posted anonymously to an Internet discussion forum about depression. The results of the study reveal that advice does not have a single realization. The advice giver persuades the advice seeker discursively by using many discursive moves which makes advice acceptable by the advice seeker.

However, not much has been done regarding advice letters and metadiscursive aspects of how the advice-giver engages with readers. Yang (2021) studied the metadiscursive aspects of advice letters from government and hospitals during COVID-19 pandemic situation experienced through the globe.

The specific questions the study aims to answer are:

- (1) What are the structures that the Turkish Agony Aunt employs when giving advice to her advice-seekers in response letters?
- (2) What are the contextual parameters of modal hedges in the Agony Aunt's column?
- (3) Which modality markers are employed in advice texts and how do they contribute to the formation of an expert identity?
- (4) How does the Agony Aunt engage with advice seekers?

3. Methodology

3.1. The data: Response Letters of the Agony Aunt

The data of this current study is gathered from 50 online newspaper response letters of the Turkish Agony Aunt known with the nickname Güzin Abla (sister). Her real name is Güzin Sayar. She is the first person who is known to have started giving advice in the advice column. When she died in 2006 of July 16, her daughter Feyza Algan started prolonging her mission of giving advice to people. The data was collected from the second generation Agony Aunt's period. Data comprises of 50 advice letters gathered from the online web site (www.hurriyet.com) from the years 2020-2021.

3.2. Data Collection

The data for this study was collected in two stages. In the first stage, the data were counted manually and the frequency of the epistemic hedging devices in the data were identified and the contexts in which various categories of epistemic hedging devices were uncovered. Since epistemic hedging devices are multifunctional items, the second stage of the study involved examining the data and identifying the examples of hedging devices.

3.3. Data Analysis

Advice-column texts were grouped and counted by hand for analysis. Using the eclectic taxonomy carried out by Bayyurt (2010), Hatipoğlu & Algı (2017), Yarar (2001), Şen (2019) as in table 1, the hedging devices in advice columns were revealed.

Table1: Categorization of Hedging Devices in the Corpus

Categories	Examples
Epistemic Modals	Epistemic modals (e.g., -AbII permutations; -ACAK permutations; -MAll permutations, Other modals (-Dir, -A/Ir/-mAz, -(y)mIş/-mIş, -sA)
Epistemic Adverbs	Kısmen 'relatively', kolayca 'easily', tabii ki 'of course', tamamen 'entirely'
Epistemic Adjectives	belki 'perhaps/possibly', muhtemelen 'perhaps', muhtemel
Epistemic Nouns	Hypothesis' hipotez', idea'düşünce', notion 'kavram'
Epistemic Verbs	belirtmek 'indicate', önermek 'suggest'

Table 1 demonstrates the categories (Epistemic hedges, lexical hedges, possibility hedges, downtoners, assertive pronouns, adverbs of frequency, direct/Indirect person markers) that were identified and then, the contextual and pragmatic functions were determined and classified accordingly. A quantitative analysis of the data was carried out.

4. RESULTS AND DISCUSSION

4.1. Categorical Distribution of Hedges in Turkish Advice Columns

Table 2: Frequency And Number Of Hedging Devices

Categories	Number	Frequency
Epistemic Modals	375	89.4%
Epistemic Adjectives	31	7.3%
Epistemic Nouns	10	2.3%
Epistemic Verbs	3	0.7%
Epistemic Adverbs	0	0
Total	419	100

The Turkish Agony Aunt employed five categories while advising the advice-seekers. These categories were namely Epistemic Modal Auxiliaries, Epistemic Adverbs, Epistemic Adjectives, Epistemic Nouns and Epistemic Verbs. As observed from table 2, the Agony Aunt used Epistemic Modals (89.4%) more often than the rest of the categories. The remaining categories were Epistemic adjectives (7.3%) which were respectively the second frequently employed category

while Epistemic nouns (2.3%) were the third frequently employed category. It was observed that Epistemic verbs (0.7%) were rarely used when compared with other categories in the corpus. Therefore, this section will attempt to investigate the employment of modality markers in Turkish and discuss the importance of modalities in advice-giving context while attempting to explain context-dependent situations.

Table 2 demonstrates the significant use of hedging devices in Turkish by the advicer persona. The total number of words in the 50 Turkish advice letters obtained online for the present study were 6768 and the total number of hedges in the corpus was 419. Therefore, there were 6.7 hedges in every 100 words in the Turkish advice columns. The above finding is consistent with the study by Hyland and Hyland (2012, p.60) who studied advice as a form of written feedback in educational context and found that the teachers mitigated 71% of their advice through the use of hedges to regulate negative criticisms directed towards their students. Doyuran (2009) also found the frequent use of epistemic hedging devices in Turkish newspaper articles. She asserts that the writer of the column wants to soften his uncertain claims through employing these forms. Dafouz-Milne (2009, p.103) studied opinion columns in Spanish and English articles. She found that hedges were more frequently employed than other markers. She asserted that in newspaper discourse intermingling of fact and mitigated opinion causes persuasion. She found that Spanish and English writers were using parallel rhetorical conventions in achieving persuasion by the use of hedges. She states further that while Spanish writers employ hedges for 'protecting their claims', English writers use them for showing their 'caution'.

'Colouring' utterances by marking attitudinal stance in terms of probability, usuality, obligation, inclination, certainty or uncertainty in discourse, epistemic modality is of vital importance to communication (Norgaard et. al., 2010, p.113; Baker, 1992, p.109).

Since Turkish Agony Aunt is aware of the uncertainties an advice-seeker can experience in his life and at the same time she is aware that she is interpreting another person's life she is cautiously using language not only to prolong her expert identity in the social arena but also to account for the relational needs of the advice-seekers. Table 3 demonstrates the percentages of modalities in advice texts in the corpus examined.

4.2. Modal hedge categories in Turkish advice column

Table 3: Modal hedge categories in the corpus

Rank	Modal verb	Number	Frequency
1.	-mİş/-(y)mİş	111	29.6 %
2.	-mAlı	65	17.33 %
3.	-Abil	55	14.66 %
4.	-(A/I) r/-mAz	54	14.4 %
5.	-sA	54	14.4 %
6.	-Acak	27	7.2 %
7.	Dİr	16	4.2 %
	Total	375	100

As observed in table 3, the Agony Aunt communicates with a variety of modals which can be due to the power of various modals to communicate different contextual meanings in Turkish. The most preferred modal marker in advice text was the Turkish evidential grammatical marker *-mİş* and *-(y)mİş* which formed 29.6% (375/111) of the data. The second frequently employed marker was the necessity modal *-mAlı* and it formed 17.3 % (375/65) of the data while the possibility modal *-Abil* formed 14.6 % (375/55) of the data. The modals *(A/I)r/-mAz* and *-sA* were used in an equal frequency by the Agony Aunt. Both of them formed 14.4 % (375/54) of the data. The sixth frequently occurring modal in the data was *-AcAk* modal marker which formed 7.2 % (375/27) of the data while last marker *Dİr* was used 4.2 % (375/16) in the corpus. The study will attempt to explain each modal marker and account for the occurrences of these markers in advising texts.

4.2.1. *-mİş*, *-(y)mİş* as a modality marker

In Turkish evidential modal markers are encoded through two grammatical markers: verbal suffix *-mİş* and copular suffix *(y)mİş*. This marker reflects the source of evidence (Davis, Christopher, Margaret, 2007). When these markers are used indirect evidence is indicated (Bosnalı & Kahraman, 2015). In our data, this marker was the most frequently employed marker with 29.6%. When the source of information is non-first hand knowledge, the marker *-mİş* functions as an epistemic modal in Turkish language (Yarar, 2017; Güven, 2001). The functions of evidentials are multifunctional in Turkish; they can mark logical infer-

ence, they may indicate the speaker's perception and they are the report of other's experience or simply the hearer may retell (recount) the information he has gathered (Johanson, 2018, Göksel & Kerslake, 2005, p.355, Kantar & Aksan, 2007). In addition, they indicate the attitude that the speaker takes towards the source of information. When this marker is used 'the speaker psychologically distances himself from the event' (Slobin & Aksu, 1986). The translation of this marker varies: it can be 'reportedly, it appears/appeared that, apparently, it turns/turned out', 'evidently' (Johanson, 2018; Slobin & Aksu, 1986). Choi and Aksu-Koç (1996, p.89) and Kaili&Çeltek reports the use of evidentials in storytelling contexts for reporting the experiences of other parties.

Example of problem letter written by advice-seekers and response letter written by the Agony Aunt is as the following:

Problem letter written to the Agony Aunt Example 1:

Ancak eşimin ailesiyle aramızda büyük kültür farkı var. Eşimle de hayat görüşüm çok farklı. Ona karşı içimde çok büyük güven sorunu var. Eşimin tek amacı burada kalmak ve bu da benden geçiyor. Uzun süre iş bulamadı ve bulduğunda ilk aylığından haberim olmadan, ailesine para gönderdi ve bana yalan söyledi.

(But there is a big cultural difference between me and my husband's family. My life view is very different from my husband. I have a huge trust issue with my husband. My wife's sole purpose is to stay here and this goes through me. He couldn't find a job for a long time, and when he got it, he sent money to his family from his first salary without my knowledge.)

Advice letter of the Agony Aunt Example 1:

Sevgili kızım, eşinle aranızda güven sorunu var-mış, yalan söylüyor-muş, seninle evlenme nedeninin senin yaşadığın ülkede kalmak olduğunu **düşünüyor-muş-sun**, aranızda ciddi bir kültür farkı var-mış vs. vs... (19 Şubat 2020) (My dear daughter, there **seems to be** a trust problem between you and your wife, she **is evidently** lying, you **thought** that the reason for marrying with you was to stay in the country that you live in, there is **apparently** a serious cultural difference between you and him etc etc (19 February 2020)

The relevant parts of the advice-seeker's letter is taken to show the transformation of sentences in the advice letter of the Agony Aunt. The problem letter of the advice-seeker reads as: 'Ancak eşimin ailesiyle aramızda büyük kültür farkı var. Eşimle de hayat görüşüm çok farklı.' The advice letter of the Agony Aunt reads as: aranızda ciddi bir kültür farkı var-mış. As can be observed the Agony Aunt directly reports what the advice-seeker says about her husband by adding the grammatical marker -mış to the sentence. While the problem letter of the advice seeker reads as: 'Ona karşı içimde çok büyük güven sorunu var'.

The advice letter of the Agony Aunt reads as: ‘Sevgili kızım, eşinle aranızda güven sorunu var-mış.’ Similar to the previous sentences, the problem letter of the advice seeker reads as: ‘Uzun süre iş bulamadı ve bulduğunda ilk aylığından haberim olmadan, ailesine para gönderdi ve bana yalan söyledi.’ The Agony Aunt responds as ‘yalan söylüyor-muş.’ as a reply to the advice-seeker. The problem letter of the advice seeker reads as Eşimin tek amacı burada kalmak ve bu da benden geçiyor. The agony aunt reports the sentence of the advice-seeker by using the evidential marker as in the following way: ‘seninle evlenme nedeninin senin yaşadığın ülkede kalmak olduğunu düşün-üyor-muş-sun’. In example 1, since the Agony Aunt has indirect evidence about the personal life of the advice seeker, she employs –mİş marker to reflect another person’s experience in life. When the Agony Aunt is producing her sentences with the evidential –mİş, she either rewrites what she had read or she makes a synthesis of what she has read.

Considered from the perspective of the Agony Aunt, she is not reflecting her direct experience but reporting the advice-seeker’s situation which indicates the cautious effect this marker indicates in Turkish language when reporting third party experience. Since evidential marker –mİş is a two-layered information (Johansson, 2018) logical reasoning is required to carry the information gathered from the other party (i.e. the advice-seeker). Thus, advice letter does not simply include an advice but there are other discursive items that are step by step making that advice.

4.2.2. –mAlı as a modality marker

The second frequently employed modality marker is the necessitative modal –mAlı. The expression of necessity or obligation is expressed by the strong grammatical marker –mAlı in Turkish. It is usually translated as ‘Must’ into English. As Saltamacchia and Rocci (2019, p. 77) argue, this marker is prescriptive in nature. Therefore, it gives information about norms, ideals, values, desires, preferences and most often the positively evaluated goals (Rocci 2017, p.320). In addition, according to Freeman (2005:101) deontic propositions are ‘evaluations’ about polarities such as ‘good or bad, better or worse, preferable or avoidable, (...), an act as either right or wrong and actions as morally good or bad’. According to Canning (2014, p. 62) this marker expresses duty as well. In other words, it may describe the reader how to behave under certain circumstances. Therefore, advising letters could be labelled as prescriptive discourses (Paternoster 2019, p. 111) about the rules of behavior and convention in the society which comes from the moral values (Kádár 2017: 21).

The following table demonstrates the frequencies of this modal in our corpus:

Rank	Frequency
-mAlı-sIn	38
-mAlı	13
- mAlı-sInIz	9
-malı-(y)DI-n	4
-mAlı(y) Im	1
Total	65

As can be seen from the table, most frequently occurring form of –mAlı is in combination with 2nd person singular subject –sIn yielding the form (-mAlı-sIn) appeared 38 times in our corpus. It is used to mark familiar form in Turkish. The use of this modal is indicating the direct form of advice (Hyland & Hyland, 2012; Decapua & Dunham, 2007; Hinkel, 1997; Hinkel, 1994). These markers require deontic subject which leaves the duty to be fulfilled to the person who is taking the duty. The Agony Aunt connects with his audience personally by using second person singular form of –mAlı. This marker has the effect of boosting the duty that the advice-seeker should fulfill (Canning 2014, Locher 2006).

In our data, other forms of -mAlı (-mAlı in root form (13), -malı in combination with the formal form –sInIz (9), -mAlı in combination with the 1st person singular subject (y) Im occurs once, -mAlı(y) DI-n (4) past definite tense with 2nd person singular subject (4) occurred less frequently in advising texts.

Example from the data is as the following:

Example 2:

İnan bana kızım, bu adam ne o masum yavruya baba, ne de sana doğru düzgün bir eş olabilirdi. Bu yüzden **üzül-me-meli-sin**. Ondan gerçekten ayrılmak istiyorsan, bunu fazla zaman kaybetmeden hemen **yap-malı-sın**. (17 Temmuz 2020)

(Believe me, my daughter, this man could neither be a father to that innocent pup nor a wife to you. So

So you **shouldn't be upset**. If you really want to break up with him, you **must do** it immediately without wasting too much time. (17 July 2020))

In this example, by using the necessitative –mAlı with the 2nd person singular suffix –sIn the Agony Aunt makes a direct contact with the advice-seeker personally as if she is talking to him face to face and shows solidarity to him with the use of the familiar form of the suffix -sIn. While she is giving advice to the advice seeker about the obligatory things or prescriptive things that she must do

i.e to be patient and respectful, she is at the same time addressing her personally with the 2nd person singular form with the familiar form –sIn to preserve the advice seekers face (Brown and Levinson, 1987).

In a high power culture like Turkey since the agony aunt is probably elder than her advice seekers the Agony Aunt is reluctant to use necessity markers thinking that she will be respected by them and her followers will understand why she seems as if she is strictly ordering them to do something using a strong modality marker like –mAlı (Hofstede, 2005).

4.2.3. -Abil as a modality marker

The third frequently employed modal was the possibility marker –Abil and the impossibility marker –(y)AmA which formed 14.6% (375/55) of the data. This marker can be translated into English as can, could and may (Göksel & Kerslake, 2005). Thus, it is the translators task to decide according to situational factors when he is translating.

The following table demonstrates the frequencies of this modal:

Rank	Frequency	Percentage
-Abil-Ir	41	47.7%
-Abil-Iyor	7	12.7%
-Abil-mAlı	3	5.4%
-Abil-AcAk	1	1.8%
-Abil-miŞ	1	1.8%
-Abil-mAktA	1	1.8%
Total	55	100

In the data, -Abil suffix with the aorist –Ir resulting in –Abil-Ir is the most frequently used modality marker (41). Other forms of –Abil (Abil-iyor(7), abil-meli(3), abil-ecek(1), abil-miŞ(1), abil-mekte(1)) occurred less frequently. Though not frequently employed, it is striking to observe that the Agony Aunt uses a variety of possibility forms to give advice to the advice seekers.

Example from the data is as the following:

Example 3:

Her alkol için de mutlaka kötü bir sonla karşılaşacak demek değildir. Ancak alkol sadece sosyal hayatla sınırlı bir alışkanlık olarak **kalmayabilir** bazen. Zaman içinde bağımlılık yarat-abil-ir. (19 Ağustos 2020)

((Not every drinker will necessarily have a bad ending. However, sometimes alcohol **may not be limited** to social life. It **can become addictive** over time. (19 August 2020))

In example 3, the impossibility is marked through $-(y)AmA$ where the Agony Aunt expresses what can happen when a person gets addicted to alcohol. In example 3, $-Abil$ occurs in combination with $-ir$. According to Göksel and Kerslake (2005) the suffix $-(y)abilir$ refers to speculative possibility and it expresses a judgement about the possibility of something to happen. In a study carried out by Akbaş (2014:124) in discussion sections of MA dissertations in Turkish and English written by Turkish students $abil-ir$ suffix was employed as a hedging device and Turkish corpus writers used this suffix to weaken their claims. In example 3, the Agony Aunt is assessing what can happen in future by expressing the possibilities that the advice-seeker can confront concerning his situation. She used this weak marker to hide her strong claims about possibilities and probabilities that can take place in another person's life.

Considered from a different perspective, if the author of a text does not use any form of hedges, he sounds certain but less professional (Hyland, 2005). Including such markers to her claims, the Agony Aunt attempts to sound more professional since she demonstrates her ability to make judgements.

Using this marker to indicate possibility does not mark facts about the external world, but possibilities concerning the proposition (Hyland, 2005a). This tendency is clearly observed in the examples from the data where the Agony Aunt wants to indicate her expert personality concerning the world. By doing so, the reader is convinced that the expertise identity is able to make objective investigations about possibilities as well as impossibilities.

In Locher's (2006) study of American advice columns in advice moves possibility marker that was addressing the reader directly with 'you' forms appeared in the first place. This difference could be due to the fact that the current study examined advice letters, but Locher's study examined solely the advice section of advice letters and attempted to uncover the structures used in advice moves of advice letters. Furthermore, according to Dafouz-Milne's (2009) study on opinion columns, Spanish writers also employed these markers together with 'seem' to express their opinion.

4.2.4. $-(A)Ir / -mAz$ as a modality marker

The fourth modal that occurred in advice texts are the aorist forms $-(A/I)r/-mAz$. The aorist forms $-(A/I)r/-mAz$ are attached to verbal sentences. They are translated with simple present into English (Göksel & Kerslake, 2005, p. 339).

They indicate a generalization, general rule, or statement of a principle (Göksel & Kerslake, 2005, p.338) or they are used in habitual and generic situations (Güven, 2001; Kocaman 1993, p.136). The use of this marker is two fold: a positive use with -A/İr and a negative use with -mAz (Kerimoğlu 2010, p.450). In our data, there were 54 (29.5%) occurrences of the marker.

Example from our data is as the following:

In example 4, the Agony Aunt makes interpretations about living and aging by using this marker (Göksel & Kerslake, 2005, p.340). By doing this, she is able to demonstrate her expertise.

Example 4:

Ancak sana şunu söylemeliyim ki senin yaşında tüm genç kızlar kendilerinde mutlaka bir kusur **ar-ar** ve **bul-ur**. Kiminin sivilceleriyle sorunu vardır, kiminin kilolarıyla, kimi işte senin gibi burnunu **tak-ar** kafasına, kimi de boyunun kısalığını. Yıllardır gençlerle haşır neşir olan biri olarak bunu yakinen izliyorum elbette. (17 Haziran 2020)

((But I have to tell you that young girls at your age always try to **look for** a fault and they **find** a fault with themselves. Some **have** problems with acne, some with their weight, some with their noses, some with their short stature. Of course, as someone who has been dealing with young people for years, I watch these things closely (17 June 2020))

In example 4, the Agony Aunt attempts to handle the problem of the advice seeker by mentioning about other young people who suffer from similar problems. The Agony Aunt demonstrates her expertise by using the aorist form -A/İr in Turkish.

4.2.5. -sA /-sA(ydl)

Condition marker -sA functions as a modal in Turkish and it is known as volitional modal or wish modal (Kerimoğlu, 2010, p. 446). Göksel and Kerslake (2005, p. 359) state that volitional modals are 'expressions of the speaker's will or desire'. Ruhi et. al.,(2000,p.19) state that conditionals fulfill three functions: reasoning, making inferences using inadequate evidence and making deductions. It is translated as 'if' in Turkish. In our data, conditional marker occurs 54 times in number (29.5%). The conditional marker has epistemic status in our corpus since it makes predictions and inferences concerning future. The following example illustrates this point:

Example 5:

Olgun yaşta bir genç hanımın böyle bir davranışını eminim başka bir yerde **oku-sa-ydı-n**, "İşte adam terbiye dahilinde onu istemiyor, bu ne yüzüzlük" diye

yorumlayacağından eminim. Torunlarını görmek **istiyorlar-sa**, bu onların en doğal hakkı (8 Haziran 2020)

(I'm sure **if you had read** such a behaviour of mature young lady elsewhere, I'm sure you would have interpreted it as 'Here's the man who doesn't want him in good manners, what a disgrace'. **If they want to see** their grandchildren, it is their natural right. (8 June 2020))

In this example, the Agony Aunt uses the conditional –sA and makes reasonable deductions gathered from the advice-seeker.

4.2.6. -AcAk as a modality marker

The 7.2% of the data employed the modal marker –AcAk. It can be translated as “..will probably..” into English (Kerimoğlu 2010:445). Yavaş (1980, p.139) reports that the future tense marker –ACAk is not a simple future tense marker but it has non-future uses to mark modality as well. The above finding is consistent with the study by Dafouz-Milne's (2009). She examined opinion column texts of Spanish and British writers and found that British writers employed ‘would’ more frequently than other markers to protect their claims. In a study conducted by Hatipoğlu and Algı (2017) in argumentative paragraphs rather than indicating categorical assertion, the speakers employed -ACAk marker depending on their personal knowledge that they assumed would hold true. This idea is in line with Swol et. al's (2020, p.319) study which states that the use of future tense marks planning and thinking cognitively to reach a certain goal. Therefore, the Agony Aunt focused on future tense to depend on her personal knowledge and attempted to plan and predict what is to come in the near future by judging from her experience what she is told by the advice-seekers.

The following table demonstrates the frequencies of this modal in our corpus:

Rank	Frequency
-(y) AcAk-Dir	21
-(y) AcAk-sIn	9
-(y) AcAk	5
-(y) AcAk-sInIz	1
-(y) AcAk-Dİ	1
-Abil-AcAk	1
Total	38

According to the table, in advising texts –AcAk following the aorist –Dır was used more frequently than other forms of –AcAk. Kerimoğlu (2010) asserts that when –AcAk follows –Dır it expresses epistemic modality. Furthermore, according to Sansa Tura (1986), in –AcAk following –Dır forms the sentences express strong possibility while –AcAk forms without –Dır are not that assertive and decisive. In the current study on advising letters the Agony Aunt prefers to indicate strong epistemic structure by using AcAk in combination with Dır to express her certainty regarding the general rules of life which she thinks can be applicable to the advice seekers private case. She uses this strong form to hold a place and authority concerning advising letters.

Example 6:

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanı Zehra Zümrüt Selçuk, bu tür konularda son derece hassas davranıyor. **Eminim** bu yazıya da ilgi **göster-ecektir**. (15 Mayıs 2020)

Zehra Zümrüt Selçuk, Minister of Family, Labor and Social Services, is extremely sensitive to such matters. **I am sure she will get interested** in this article as well. (15 May 2020)

In Example 4, the Agony Aunt uses the booster ‘I am sure’ and –AcAk in combination with –Dır to strengthen her claims. By doing this, she boosts her confidence in advising the advice seeker. She demonstrates that what she believes is going to happen in the near future. Therefore, advising is about making an assertive implication. However, at the same time she is predicting about the fact that the Minister of Family, Labor and Social Services will get interested in the event (Sansa Tura 1986). She wants to eliminate the opposite option that the Minister will not get interested in this case.

4.2.7. -Dır as a modality marker

In our data, this marker occurs by itself 16 times. This marker is an interesting marker in Turkish language in that when it is attached to nominal sentences by itself, it marks generic facts, universal truths, scientific statements, quasi scientific statements, permanent generalizations, assertions and it is translated with simple present into English (Göksel & Kerslake, 2005, p. 339) (Sansa Tura, 1986). It can also be attached to finite verbal forms –(y)AcAk and –mAll as well (Göksel & Kerslake, 2005).

Example from the data is as the following:

Example 7:

Hayatta en kızdığım konulardan biri-**dir** bu. Bir kadının eğitimini engellemek, onun hayatta başarılı olmasına, ayakları üzerinde durmasına karşı çıkan her kim olursa olsun, asla kabul edemem. (13 Ağustos 2020)

This is one of the things I am angry about. I would never accept a person who is against a woman's education, her success in life, her standing on her feet. (13 August 2020)

In this example, the Agony Aunt puts forward her opinion by a generalization about the things that makes her angry most in her life. This marker enables her to provide a stance about a sensitive topic to her followers.

5. Conclusion

The purpose of the present study was to examine the metadiscursive structures employed by the Turkish Agony Aunt in advising letters. Furthermore, the contextual parameters of modal hedges in advising column were also studied. For the purpose of this investigation, 50 advice letters of the Turkish Agony Aunt were analyzed through a metadiscursive analysis.

In advising letters the most preferred modal marker in advice text by the Agony Aunt was the Turkish evidential grammatical marker *-miş*. Since the Agony Aunt evaluates the situation of the advice-seeker and what she expresses is a reflection of what she reads and summarizes through logic.

The second modal employed was the necessity marker modal *-malı* which can be evaluated as the representative marker of advice in Turkish. The Agony Aunt employs this marker to immediately force the advice-seeker about what he must do about the problem he faces in his private life.

Possibility marker was also employed frequently by the Agony Aunt as an indication of possible reasoning to cope with uncertainties concerning another person's life which could lead to the preservation of their positive and negative face concerns (Hatipoğlu & Algi, 2017). She also convinces the advice-seekers and potential readers by putting forward not only the possibilities but also the impossibilities of a problem. This marker is employed for evaluating cognitively the advice-seeker's situation.

Aorist forms *-(A/İr)* and *-mAz* and condition marker *-sA* modal were used in an equal frequency in advice texts. By using the aorist form in Turkish, the Agony Aunt was able to mark habitual implications that can solve the problem of the advice seeker. The conditional marker *-sA /-sA(ydİ)* in advice texts evaluate the problem of the advice seeker and provide some reasonable explanations.

-AcAk marker was also employed in advice texts. It enabled the Agony Aunt to further elaborate the situation of advice seekers problem by making evaluations and predictions.

Generalizing modal marker –Dır is also employed in advice texts to make general statements about advice seekers situation or other topics in advising letters.

It is observed through the lens of this study that advice letters contain a rich variety of modal markers to regulate uncertainty in discourse (Hyland, 2000, p.179), to mitigate strong claims or to argue cautiously in order to preserve face needs of advice seekers (Brown and Levinson, 1986).

Representing an agglutinative language, Turkish is able to express many communicative functions through different permutations with different modal markers which are context-sensitive. Thus, different interpretations of Turkish modality in different genres could be studied depending on context and this could bring a new understanding to Turkish language and modality markers.

The results of the current study indicate the relation between modality markers and their significance in creating an expert identity of the Agony Aunt. However, more studies are required in different languages and different genres to explore the power of epistemic hedges in languages.

It is believed that the results of this study will provide useful insights not only for language professionals working in language industry but also for Turkish language teachers and translators as well.

References

- Akbas, E. (2014). Are They Discussing in the Same Way? Interactional Metadiscourse in Turkish Writers' Texts. In A. Lyda, & K. Warchał (eds.) *Occupying Niches: Interculturality, Cross-Culturality and Acultrality in Academic Research* (pp. 119-133). London/Berlin: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-02526-1_8
- Aksu-Koç & Slobin D. I. (1986). A Psychological account of the development and use of evidentials in Turkish. *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology*. Ablex. pp.159-167. In Wallace L. Chafe&Johanna Nichols (eds.)
- Arsan, E., Ünalın, E. ve Türkođlu, S. (2009). Cinsiyetçilik ve medya: Güzin Abla köşesinde yeniden üretilen ataerkil cins kimlikleri. *Cogito Feminizm Özel Sayısı*, (58), 385-402.
- Bosnalı, S. And C. Kahraman. (2015). 'Moods and Modality in the Turkish and Japanese Dream narration'. *Linguistics and Language II*. Ed. by. Burçin Ercan. Dakam Yayınları.
- Bates, Figueras C. (2020). Cognitive and affective dimensions of mitigation in advice. (4), 31-57. <https://doi.org/10.1007/s41701-019-00064-x>
- Baker, M. 2008. *In Other Words: A Course book on translation*. 3rd ed. Routledge.
- Brown, P. and Levinson, S. (1987). *Politeness*. Cambridge University Press.

- Bayraktaroğlu, A., (2001). 'Advice-giving in Turkish 'Superiority or Solidarity'. *Linguistic Politeness Across Boundaries: The Case of Greek and Turkish*. Ed. by. Arin Bayraktaroğlu and Maria Sifinou. John Benjamins.
- Bayyurt, Y. (2010). Author positioning in academic writing. In Zyngier, S. & Viana, (Eds), *Avaliaçoesse perspectivas: mapeando os estudos empiricos na area de Humanas (Appraisals and perspectives mapping empirical studies in the Humanities)*. 163-184). The Federal University of Rio de Janeiro.
- Bernadette, V., J. Holmes, J. M. Marra. (2012). Mentoring Migrants: Facilitating the Transition to the New Zealand Workplace. *Advice in Discourse*. Ed. by. Limberg, H. and M. Locher. John Benjamins Publishing Company. 145-165.
- Canning, P. (2014). Functionalist Stylistics. Ed. by. M. Burke. *The Routledge Handbook of Stylistics*. Routledge.
- Choi, Soonja and Ayhan Aksu-Koç. (1996). 'Development of modality in Korean and Turkish: A Crosslinguistic comparison'. In *Perspectives in Language Acquisition: Selected Papers from the VIIth. International Congress for the study of child Language*. A. Aksu -Koç, E. Erguvanlı Taylan, A. Özsoy and A. Kuntay (eds.). 123-138. Boğaziçi University Printhouse.
- Christopher Davis, Christopher Potts, and Margaret Speas T. Friedman and M. Gibson (eds), (2007). *The Pragmatic values of evidential sentences*. SALT XVII. 71-88, Ithaca, Cornell University.
- Dafouz, Emma.M. (2008). 'The Pragmatic role of textual and interpersonal metadiscourse markers in the construction and attainment of persuasion: A Cross-linguistic Study of Newspaper Discourse'. *Journal of Pragmatics*. (40), 95-113. doi:10.1016/j.pragma2007.10.003
- DeCapua, A. & Dunham, J.F. (1993). Strategies in the discourse of advice. *Journal of Pragmatics*. 20: 519-531.
- DeCapua, A. & J. Dunham. (2012). 'It wouldn't hurt if you had your child evaluated': Advice to mothers' in responses to vignettes from a US teaching Context. *Advice in Discourse*. Ed. by. Limberg, H. and M. Locher. John Benjamins Publishing Company. 73-96.
- Freeman, James B. (2005). *Acceptable Premises: An Epistemic Approach to an Informal Logic Problem*. Cambridge University Press.
- Güven, M. (2001). 'Türkçede -Abil Eki ve Kiplik Belirteçleri Üzerine'. XV. Dilbilim Kurultayı. Ed. by. Ömer Demircan ve Aybars Erözden. Yıldız Teknik Üniversitesi Vakfı Yayınları.
- Yavaş, F. (1980) The Turkish Future Marker. *Kansas Working Papers in Linguistics*. 5(1). 139-149.8
- House, J., D. Z. Kadar. (2021). Altered speech act indication: A contrastive pragmatic study of English and Chinese Thank and Greet expressions. *Lingua*.
- Hinkel, E. (1994). 'Appropriateness of advice as L2 solidarity strategy'. *RELC Journal* 25 (2), 71-93.
- Hinkel, E. (1997). 'Appropriateness of advice: DCT and multiple choice data'. *Applied Linguistics*. 18(1):1-26.

- Hyland, K. (2000). Hedges, boosters and lexical visibility: noticing modifiers in academic texts. *Language Awareness*, 9 (4), 179-197.
- Hyland, K and F. Hyland. (2012). "You could make this clearer: Teaching advice on ESL academic writing". *Advice in Discourse*. Ed. by. Limberg, H. and M. Locher. John Benjamins Publishing Company.53-71.
- Hatipoğlu, Ç. And S. Algı. (2017). Contextual and pragmatic functions of modal epistemic hedges in argumentative paragraphs in Turkish. In Çiler Hatipoğlu, Erdem Akbaş and Yasemin Bayyurt (Eds.). *Metadiscourse in written genres. Uncovering textual and Interactional aspects of texts*. (pp. 67-84). Peter Lang.
- Hendley, W. C. (1977). Dear Abby, Miss Lonelyhearts, and the Eighteenth Century: The origins of the newspaper advice column. *Journal of Popular Culture* 11 (2), 345-352.
- House, J. and Daniel Z. Kadar. (2021). Altered speech act indication: A Contrastive pragmatic study of English and Chinese Thank and Greet Expressions. *Lingua*. Doi: 10.1016/j.lingua.2021.103162
- Hofstede, G. 2005. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*.
- Doyuran, Z. (2009). "Önlem alma yapılarının gazete köşe yazılarındaki iletişimsel işlevleri". *Türkbilig*. 17:56-68.
- Dafouz, Emma.M. (2008). 'The Pragmatic role of textual and interpersonal metadiscourse markers in the construction and attainment of persuasion: A Cross-linguistic Study of Newspaper Discourse. *Journal of Pragmatics*. (40), 95-113.doi:10.1016/j.pragma.2007.10.003
- Norgaard, N., R. Montoro and B. Busse., (2010). *Key Terms in Stylistics*. Continuum.
- Yarar, E. (2001). Akademik Söylemde Belirteçlerin Olasılık ve Belirsizlik İşlevleri. *Dilbilim ve Uygulamaları*, 1, 125-136.
- Yarar, E. (2017). 'Kanıtsallık-imlerinin olumsuz tümcelerde ve evet-hayır sorularında incelenmesi'. 45. Yıl yazıları.
- Johanson, L. (2018). Turkic Indirectivity. In Johanson, Lars &Utas, Bo (eds.) *Evidentials: Turkic, Iranian and neighbouring languages*. Mouton De Gruyter. 61-88.
- Göksel, A. and C. Kerslake. (2005). *Turkish*. Routledge.
- Kerimoğlu, C. (2010). On the epistemic modality markers in Turkey Turkish: Uncertainty. *International Periodicals for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4),434-478.
- Kantar, D. &Y. Aksan. (2007). The functions of Turkish indirectives in the construction of novelistic hybrids in Orhan Pamuk s *The White Castle*. *Turkic Languages*. (11), 197-210.
- Kaili, H. and A. Ç. Kaili (2012). On the teaching of -mİş to foreign learners of Turkish *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*. Cilt:0 Sayı:2 ISSN: 1300-8552 / 2587-0939.
- Kádár, Dániel Z. (2017). *Politeness, Impoliteness and Ritual: Maintaining the Moral Order in Interpersonal Interaction*. Cambridge University Press <https://doi.org/10.1017/9781107280465>.
- Kocaman, A. (1993). Some Remarks on Future Reference in Turkish. *Türk Dilleri Araştırmaları*. 133-137.

- Locher, M. (2013). Internet Advice. *Pragmatics of Computer-Mediated Communication*. Walter de Gruyter. 339-362.
- Locher, M. (2006) *Advice Online*. John Benjamins.
- Locher, M. And H. Limberg. (2012). Introduction to advice in discourse. *Advice in Discourse*. Ed. by. Limberg, H. and M. Locher. John Benjamins Publishing Company. 1-27.
- Morrow, P.R. (2012). Online advice in Japanese: 'Giving advice in an Internet discussion forum. *Advice in Discourse*'. John Benjamins.
- Paternoster, Annick. (2019). *Politeness and evaluative adjectives in Italian turn-of-the century etiquette books (1877-1914)*. Politeness in Nineteenth –Century Europe. Ed. by. Annick Paternoster and Susan Fitzmaurice. John Benjamins.
- Rocci, Andrea. (2017). *Modality in Argumentation*. A systematic Investigation of the Role of Modalities in the Structure of Arguments with an Application to Italian Modal Expressions. Springer.
- Sansa Tura, S. (1986) -Dır in Modern Turkish. In Ayhan Aksu Koç and Eser Erguvanlı Taylan (Eds.), *Proceedings of the Turkish Linguistics Conference* (pp. 145-158). İstanbul: Boğaziçi University Press.
- Slobin, D. (1982). 'Tense, Aspect and Modality in the use of the Turkish Evidential'. Ed. by. Paul J. Hopper *Tense-Aspect: Between Semantics and pragmatics*. John Benjamins. 185-200.
- Swol, Lyn. M. Van and J. E. Paik, A. Prah. (2020). Linguistic influences on the outcomes of imposed advice. *Journal of Language and Social Psychology*. Vol. 39(3). 318-333. DOI: 10.1177/0261927X20912003.
- Şen, E. (2019). *Bilimsel makale özetlerinde üstsöylem belirleyicilerinin incelenmesi*. (Unpublished PhD dissertation). Dokuz Eylül University Social Sciences Institute.
- Kerimoğlu, C. (2010). 'On the Epistemic Modality Markers in Turkey Turkish: Uncertainty'. *Turkish Studies. International Periodical for the languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Vol .5/4.
- Ruhi, Ş and D. Zeyrek, Ü. and D. Turan. (2000). 'Koşul tümcelerinde varsayımsallık ve gerçek karşıtlığı'. *XIII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. (eds. S. Özsoy, E. Taylan). Boğaziçi University Press: 19-29.
- Şeşen, E. (2020). 'Güzin Abla köşesinde toplumsal cinsiyetin inşası'. *İnönü university e-journal of faculty of communication*. Issue 2, 9-26. 10.47107/inifedergi.807034.
- Sansa Tura S. (1986). 'DIR in Modern Turkish'. *II. Uluslararası Türk Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. E. Erguvanlı Taylan& A. Aksu Koç BÜ Yayınları. 145-158.
- Yang, Na. (2021). Engaging readers across participants: A cross-interactant analysis of metadiscourse in letters of advice during the COVID-19 pandemic. *Journal of Pragmatics*. (186) 181-193. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.10.017>.
- Hamamcı, Z., Murat M., Yıkılmaz, M& Çekiç, A. (2008). Bir İçerik Analizi Örneği: Güzin Abla Köşesine gelen mektuplar ve bu mektuplara verilen yanıtların İncelenmesi. *Dokuz Eylül Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23) <https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/25428/268266>.

ANALYSIS OF LINGUISTIC RESEARCH BASED STUDIES ON TURKISH SIGN LANGUAGE: TRENDS IN THEMES AND METHODOLOGIES BETWEEN 2012-2022*

Cansu Gür**
Merve Geçikli***

1. INTRODUCTION

Sign languages, like spoken languages, are natural human languages. These languages also have their own grammatical rules and vocabulary. All the basic linguistic structures such as phonetics, phonology, morphology and syntax are also present in these languages. Even though sign languages perform visual-gestural processing, they have phonetic, phonological, morphological and syntactic arrangements similar to those of spoken languages that perform auditory-verbal processing. Along with the similarity of these structural levels, most significantly, they fulfil the same communicative functions despite the modality difference between these two natural languages. Thus, sign language studies as well as spoken language studies provide new insights into natural human languages to understand the systems of human communication.

There are an estimated 129 sign languages belonging to deaf communities around the world (Eberhard et al., 2022). One of these national sign languages is Turkish Sign Language (Türk İşaret Dili [TİD]). Academic interest in TİD has been growing for over two decades; thus, there is a substantial body of research

* The preliminary findings of this study were presented orally in *International Conference on English Literature, Applied Linguistics and Translation Studies*, May 10-11, 2022, Karabük/Turkey.

** Assist. Prof. Dr., Atatürk University, Faculty of Literature, American Culture and Literature, cansu.gur@atauni.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-2213-8743.

*** Assoc. Prof. Dr., Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, ELT Department, merve.gecikli25@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-8619-5026.

on TİD. In the present study, the aim is to depict the major themes frequently covered, and the research paradigms, designs/methods, and data collection techniques/tools, in the studies on TİD published between 2012 – 2022.

In the following sections of the present chapter, first of all, the historical and educational background of TİD will be briefly introduced. After giving the general methodology of the present research, the results will be presented and discussed.

1.1. Historical and Educational Background of TİD

There exists limited research on the historical background of TİD. Although the beginning of the history of TİD is not known exactly, the use of a sign language in the Ottoman Palace between the 15th and 17th centuries has been documented. However, there is no obvious evidence that TİD is the continuation of this sign language. Miles (2000) stated that the deaf communities of hundreds of people existed in the courts of Ottoman. They were charged with several duties such as guards and executioners. They also served to teach sign language to the rest of the court since speaking in front of the sultan was considered improper (see Figure 1 for representations of ‘mute’ in Ottoman Palace^{*}). Additionally, their deafness was regarded as a guarantee of confidentiality (see Dikici, 2006 and Kemaloğlu & Kemaloğlu, 2012 for a complete review of the use of sign language in the Ottoman Palace).



Figure 1. Representations of ‘mute’ in Ottoman Palace

* Wikipedia contributors. (2021, October 16). Ottoman Sign Language. In *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Retrieved 07:45, May 25, 2022, from https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Ottoman_Sign_Language&oldid=1050184674

To mention briefly the educational background of TİD, the first school for the deaf was founded in 1889 under the reign of Abdulhamid II (See Figure 2 for the first students of Deaf School in the Ottoman period, taken from Günay & Görür, 2013). In the early part of 20th century, there were a couple of private schools for the deaf in large cities in Turkey (Sümer, 2015). Today, there are much more schools for the deaf people in Turkey because of the growth in the deaf community and the changes in educational system. Since 1953, oral teaching methods have been preferred in these schools. In fact, a law which enables education in TİD was passed in 2007 although it has not been put into practice so far mostly because of the lack of qualified teachers who can use TİD in their classes (Sümer, 2015). Last but not least, an institute providing college education for deaf people is situated in Eskişehir.



Figure 2. The First Students of Deaf School

2. METHODOLOGY

2.1. Research Purpose and Questions

Regarding TİD research, there is a considerable potential about what dimensions researchers may address and through what research paradigms and methodologies they may handle their research. Therefore, it is of interest to learn the trends in the research of TİD through a diachronic content analysis study. Thus, the main aim of the current study is to depict the major themes frequently covered, and the research paradigms, designs/methods, data collection techniques/tools, and data analysis techniques in the linguistic based studies on TİD. Accordingly, the research questions of the study are as follows:

- What are the major themes frequently covered in the linguistic based studies on TİD published between 2012-2022?
- What are the major methodological aspects frequently applied in the linguistic based studies on TİD published between 2012-2022?
 - o What is the genre type (Research Paper [RP], Master's Thesis [MA], and Doctor of Philosophy Dissertation [PhD]) distribution of the studies published between 2012-2022?
 - o Which research paradigms and research designs/methods were frequently followed in the studies?
 - o Which data collection tools were frequently used in the studies between 2012-2022?
 - o Which data analysis techniques were frequently used in the studies between 2012-2022?

In recent works for this type of retrospective study in TİD field, a similar study by Arik (2013) include chapters regarding counts of topics in TİD research from various data sources such as theses, articles, reviews, news, proposals and not only linguistic based studies but also other studies on TİD are covered. Still, as mentioned, the above chapter is based on giving the details of the most frequent themes and sub-topics under these themes through further explanations and there is no specific part devoted to the methodological aspects commonly used in TİD research.

2.2. Research Design

Following qualitative research paradigm, we used a descriptive content analysis as a systematic review to identify the general trends in methodological and thematic aspects in a particular research discipline (Çalık& Sözbilir, 2014). Content analysis is used to develop objective inferences about a subject of interest in any type of communication (Kondracki et al., 2002); accordingly, studies published in a certain period of time are reviewed to identify the most frequent research problems addressed and the sort of research paradigms and designs and relevant methodological points used. From this aspect, this content analysis study is believed; 1) to offer many valuable insights for TİD researchers about the thematical and methodological aspects of linguistic based TİD Research frequently pursued, and 2) to shed light on for future studies to be carried out related to specific points ignored in the previous literature.

2.3. Data Source

Data source of this study (corpus) was compiled on the basis of purposeful sampling (Teddlie & Yu, 2007) based on certain criteria related to prominent

linguistic based research studies in TİD in all free-access databases that include linguistic-oriented TİD research. Among research articles, of the peer-reviewed journals we included in this study, 96 % of them specifically focus on linguistic studies: *Dilbilim Araştırmaları Dergisi* , published by Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, *Linguistic Society of America* published by JSTOR, *Poznań Studies in Contemporary Linguistics* by Adam Mickiewicz University, *Linguistic Discovery* published by Dartmouth College Library Publication; while 1% exclusively are based on sign languages: *Sign Language Studies* published by JSTOR and *Sign Language and Linguistics* by John Benjamins Publishing Company. As for MA theses and PhD dissertations, 98 % of the theses were compiled from YÖK Ulusal Tez Merkezi and the rest 2% were taken from ProQuest and university databases.

2.4. Data Collection and Data Analysis

This study is based on the qualitative textual analysis of studies accessed from the free Access databases to determine topics and methodological aspects in the studies. The RPs, MA theses, and PhD dissertations published during the time period 2012-2022 were studied (see Table 1). We analyzed the text of the studies to (a) those ones based on empirical research evidenced through research aims/purposes and methodology sections and (b) determine linguistic based related to TİD. We excluded theoretical RPs, proposals, book reviews, critical issues, and announcements. In decision of whether a study involved linguistics-based TİD, we included those focused on linguistic analysis of TİD and also those that had a more limited focus such as linguistic samples observed as a result of intervention (e.g., using test scores as outcome data). Thus, the data source of the study (corpus) was compiled by moving on three phases:

- Firstly, the review criteria and the keywords for the search were fixed,
- Secondly, the inclusion and exclusion criteria were compiled during database search,
- Finally, the corpus of studies to be analyzed was fixed on the basis of research questions

Accordingly, initially, 35 RPs, 14 MA theses, and 11 PhD dissertations were detected for review. After excluding duplicates, 30 RPs, 13 MA theses, and 7 PhD dissertations were attained. Applying the eligibility criteria, 2 RPs were excluded as their focus of study were other than TİD. Finally, 28 RPs, 13 MA theses, and 7 PhD dissertations were found eligible for the review. Then, the corpus was coded on the basis of the modified version of Paper Classification Form (PCF) developed by Sözbilir and Canpolat (2006), and Sözbilir and Kutu (2008). This form is formed of 6 parts, three parts of which are not the focus of current study because Part C and B are related to topics frequently focused in chemistry, biol-

ogy, physics, science and technology and which discipline the studies belong to. As for the other part excluded from the study, Part F is about the sampling in the studies. Among parts used in the analysis of the current research, Part A is based on bibliographic information of each study while, in the part D, the research paradigm followed in each study and research designs/methods is coded on the basis of three categories, quantitative, qualitative or mixed in nature and the classification of designs/methods put by McMillan & Schumacher (2006). To the last two categories, the part E includes eight sub-categories under the category of the data collection tools, and the last part, G, covers sub-dimensions of data analysis techniques. For the current study, the category related to topics was modified to the themes in the linguistic based research of TİD studies.

In linguistic focused research in TİD field, in coding research designs/methods, we had to re-check the definitions of the terms used in the studies because in majority of studies, research methods/designs were not clearly given in methodology parts. In this process, before final decisions, we followed an iterative process based on interpretive judgments and negotiation. For example, in some of qualitative studies, quantification, that is, descriptive statistics were used and through the iterative analysis process and further review of the literature, we decided that descriptive statistics can be used as part of qualitative research, as well, and when any descriptive statistics included in a study, where qualitative research design/method is followed, the research paradigm should still be categorized as qualitative.

In this iterative process of data collection, some of the studies were coded on the basis of the information provided in their abstract sections because in these parts the authors explicitly mentioned the research paradigm, research design/method, data collection tools, and data analysis techniques of the study. However, in order to ensure the codification, these studies were re-coded once again by each researcher and we made final decisions as a result of the consensus on paradigm, design, and data collection tools.

In data analysis, we used IBM SPSS Statistics 23 programme for descriptive statistics for the analysis of prevalence, and moving on each research question, for providing frequencies, sums, and percentages by category and year through.

2.5. Trustworthiness

On the basis of certain strategies during data collection and analysis procedures, we established trustworthiness of the study. Thus, in order to ensure internal validity of the study, for the points regarding linguistic based study of TİD that may cause misconceptions, common operational definitions were fixed to consistently code a study. Furthermore, the data pool of the study complied are

in consistent with the purpose of the study related to the quality of the empirical studies selected and the analysis of each of them within the time period.

Reliability of coding established through training period based on consensus built around interpretation and applying categories. This training period consisted of phases where sample TİD studies were studied on the basis of PCF by the researchers in terms of codification. After training, coding process started, during which uncertainties were discussed by the researchers by reconsidering operational definitions, searching some further details about the categories in the form, and coming to consensus about the category. In this phase, approximately 30 % of the studies caused some discrepancies between the two researchers especially about themes and research designs/methods. The studies, where there is no clear mention about research paradigm, design, data collection tool, and data analysis technique, negotiated with two authors to re-read each study for additional coding on the basis of methodology literature.

3. RESULTS AND DISCUSSION

In this section, we will give the results of the study in tables, charts and graphs. For each research question, results are presented respectively. Majority of the TİD studies (89,5 %) published in English and the rest of them were in Turkish. In this regard, there may be linguistic based studies published in other languages about TİD, yet, as the authors of this study do not have competence in those languages, these studies were not included in content analysis. Regarding the nationality of the authors, approximately 90 % of the studies were by Turkish researchers, while the left was by the researchers from other background.

Table 1. Descriptive statistics for the papers subjected to content analysis (N=48)

Language of the studies (RP, MA, PhD)	f	%
Turkish	5	10,5
English	43	89,5
Total	48	100
Nationality of the authors		
Turkish	43	89,5
Mixed	5	10,5
Total	48	100

3.1. What are the major themes frequently covered in the linguistic based studies on TİD published between 2012-2022?

Concerning the first research question, frequently covered themes in linguistic based studies on TİD, Table 2 and Figure 3 show that there are two main areas that dominate the 53% of all studies, which are morphology (38%) and syntax (27%). As for the rest 47% of the studies, phonology (9%), spatial language (8%), and modality effects (6%) are the major topics TİD researchers have focused on.

Table 2. Frequently covered themes in linguistic based research on TİD

	f	%
Morphology	18	38
Syntax	13	27
Phonology	4	9
Spatial language	4	8
Modality effects	3	6
Age of acquisition	2	4
Historical linguistics	2	4
Semantics	1	2
Sociolinguistics	1	2
Total	48	100

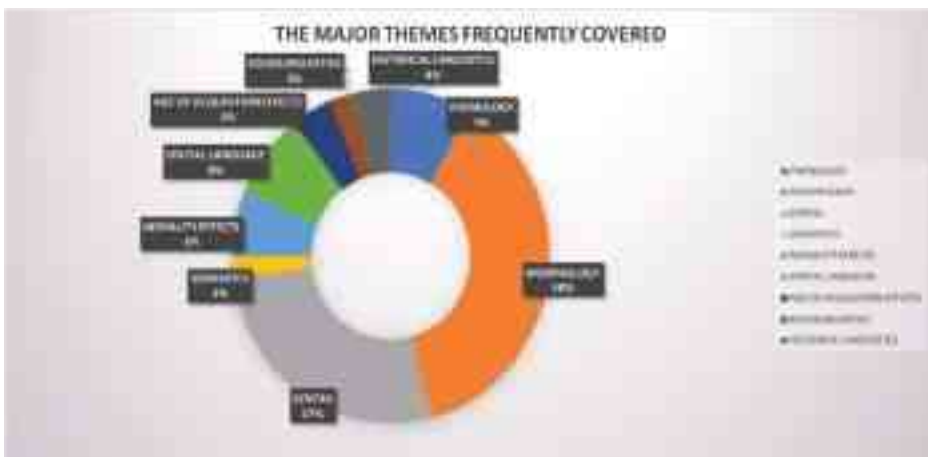


Figure 3. Percentages of frequently covered themes in linguistic based research on TİD

When these morphology-based and syntax-based studies are examined in detail, it is determined that almost two third of those studies are based on the effect or observation of a particular experiment or some other factors on participants' attitudes and conceptions or choices regarding morphological and syntactical dimensions of TİD.

3.2. What are the major methodological aspects frequently applied in the linguistic based studies on TİD published between 2012-2022?

3.2.1. What is the genre type (RP, MA thesis, and PhD dissertation) distribution of the studies published between 2012-2022?

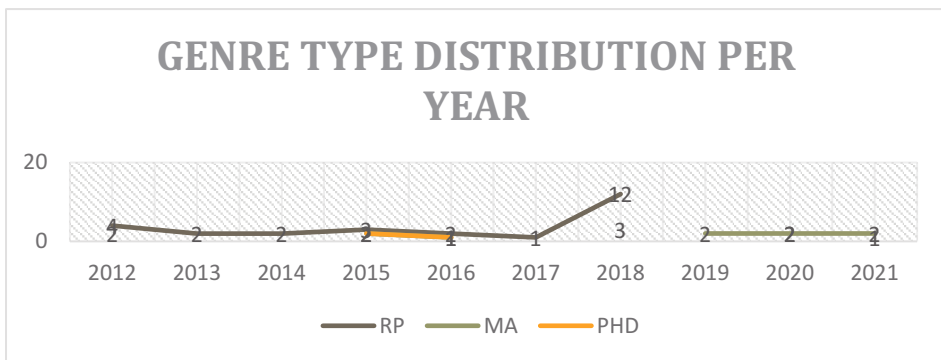


Figure 4. Genre type distribution per year

TOTAL PERCENTAGE OF STUDIES PER YEAR

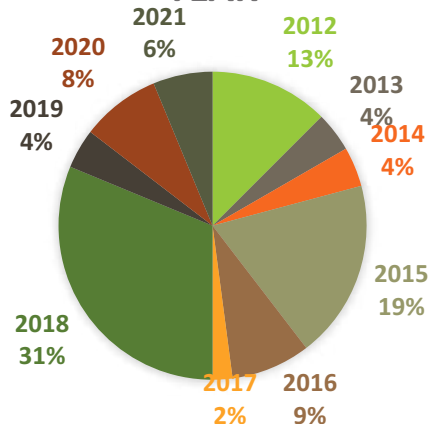


Figure 5. Percentages of studies per year

As seen from Figure 4 and 5 above, the number of RPs ($f=28$) on TİD outnumber the MA theses ($f=13$) and PhD dissertations ($f=7$) across the years. Still, despite the highest frequency compared MA theses and PhD dissertations, after 2018, a dramatic decline in the number of RPs published on TİD is clearly observed; in 2018 the number of RPs published was 12, while between 2018 and 2021 there were only 2 RPs published each year. Interestingly, between 2012-2015 there was no PhD dissertation published on TİD. In 2018, the number of studies conducted on TİD is the highest in percentage and frequency (31%, $f=15$) compared to the other years, while the lowest number of studies is observed in 2017 (2%, $f=1$).

3.2.2. Which research paradigms and research designs/methods were frequently followed in the studies?

The research paradigms frequently followed in linguistic based research on TİD published are summarized in Figure 6 below. This graphic displays that more than two thirds of the studies (69%) employed qualitative and another 24% quantitative research traditions. Only small number of papers (7%) followed mixed method research design.

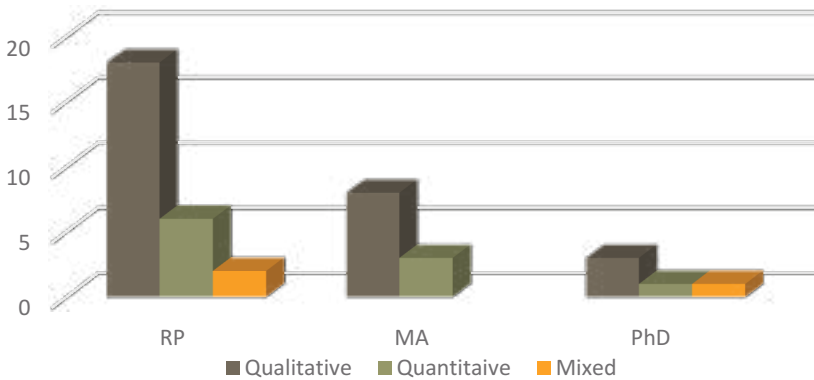


Figure 6. Frequently followed research paradigms in TİD research between 2012-2022

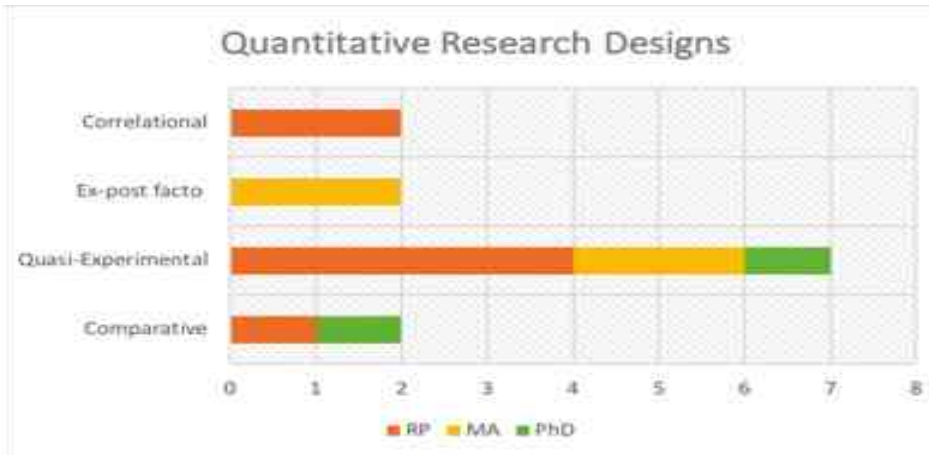


Figure 7. Frequently followed quantitative research designs in TİD research between 2012-2022

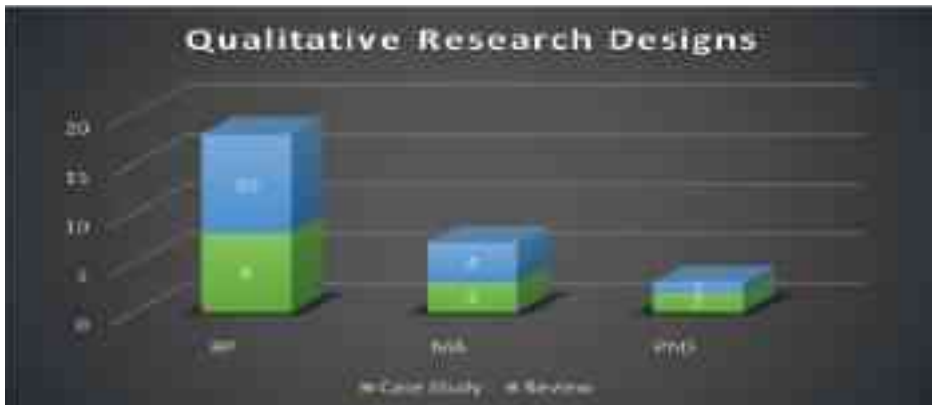


Figure 8. Frequently followed qualitative research designs in TİD research between 2012-2022

Regarding research designs preferred in TİD studies, the Figure 7 and 8 indicate that qualitative studies are done through both non-interactive designs (Review) and interactive research (Case Study) designs. The most commonly used qualitative research designs are review (34 %), and case studies (30%). Other qualitative research designs such as ethnography, phenomenography, grounded theory etc. are never used. This result indicates a gap in qualitative research knowledge and use in TİD research. As for quantitative research designs, non-experimental design with about 9 % is dominant and it is followed by experimental researches (7%) among all designs. The non-experimental designs preferred are comparative (15%), ex-post facto (15%), and correlational (16%) among quantitative designs. The most common type of experimental research method is quasi-experimental (54%) among quantitative designs. There is no pre-experimental research, true-experimental, and single subject research done, an expected result

as random attainment of subjects into control and experiment groups is possible and necessary in other fields

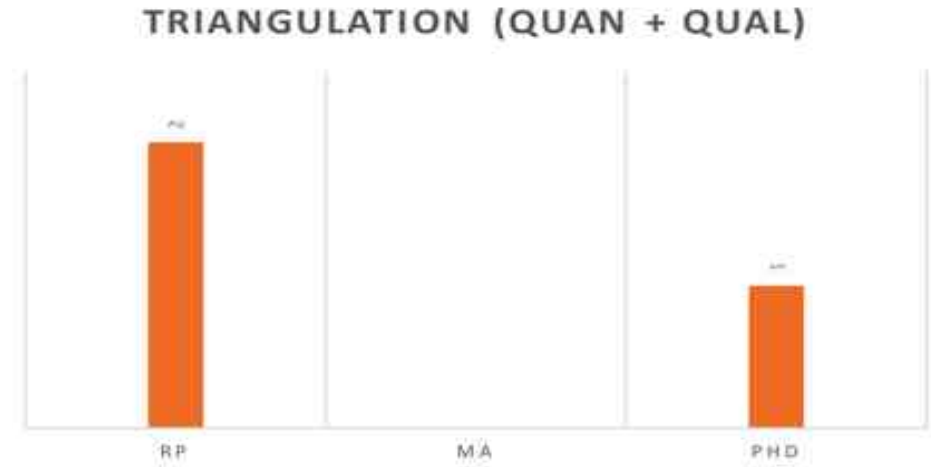


Figure 9. Frequently followed mixed method designs in TID research between 2012-2022

Finally, as to the mixed method research designs, the type preferred by TID researchers in their linguistic focused studies is triangulation research design, in which quantitative and qualitative designs are followed for data triangulation in ensuring credibility (see Figure 9). Still, the number of studies following mixed-method design is quiet low, which indicates a probable gap in mixed method research knowledge and skills among TID researchers.

3.2.3. Which data collection tools were frequently used in the studies between 2012-2022?

Data collection tools frequently used in linguistic based TID studies are given in Figure 10 below. Total numbers of data collection tools are not calculated as more than one data collection tools could be used in a single study. The percentages calculated according to the total number of papers (N=46) subjected to content analysis.



Figure 10. Frequently used data collection tools in TİD research between 2012-2022

The least used data collection tool is observation (5,1%). The most common data collection tool used among quantitative data collection tools are aptitude, attitude, perceptions, personality etc. tests and the overall percentage of use among all data collection tools (13%). Documents (22%) are among the most commonly used qualitative data collection tools together with observations (11%). On the basis of these findings, it appears that the type of data collection tools, which are easy to access or to prepare, administer, and mark, are widely used. Besides, as documents and alternative assessment tools such as two/three diagnostic tests, concept maps, POE (Predict-observe-explain) require less experience, their uses are seemingly pretty common. The main reasons behind the common use of aptitude, attitude, perceptions, personality etc. test might be that they are widely used throughout the world in experimental and case study-based research, and that the nature of the research problems addressed in TİD.

3.2.4. Which data analysis techniques were frequently used in the studies between 2012-2022?

In Table 3, the data analysis techniques used in linguistic based TİD research are summarized. In parallel with research designs followed, qualitative analysis techniques are quiet frequently used in the studies. As to which qualitative analysis technique is much more common, it is seen that content analysis technique (42%) is the most commonly preferred technique. Among descriptive statistics, f/% tables and charts are frequently employed and, in the current study, it was

observed that the researchers, who followed qualitative research designs, chose these statistics. Regarding inferential statistics, researchers generally used regression analysis (23%) firstly, and, ANOVA/ANCOVA secondly, which is again in line with the research designs followed among quantitative research designs in TİD research.

Table 3. Frequently used data analysis techniques in linguistic based research on TİD

		f	%
Descriptive Statistics	f/% tables	4	8
	Central tendency measures	1	2
	Charts	3	6
	Others	0	0
Inferential Statistics	t-test	0	0
	correlation	2	4
	ANOVA/ANCOVA	7	15
	Factor Analysis	0	0
	Regression	11	23
	Non-parametric	0	0
	Others	0	0
Qualitative Analysis	Content analysis	20	42
	Descriptive analysis	0	0
	Others	0	0
Total		48	100

In this regard, these findings suggest that simple data analysis techniques are frequently preferred by the researchers in TİD. In fact, this is seemingly the result of the research designs and data collection tools the TİD researchers applied in their research. Still, in recent years in the world there has been an increase in the number of studies with elaborated methodological aspects including advanced statistics techniques in different sign languages studies, which requires to follow this trend in TİD studies, as well, for well-developed research in the field.

4. CONCLUSION

Overall, in order to determine the status of research in TİD research, studies concerning TİD published in national and international databases were subjected to a content analysis in terms of the major themes frequently covered, and the research paradigms, designs/methods, data collection and analysis techniques/tools. This content analysis showed that there is a trend in qualitative research designs, especially review and case study, compared to other research designs, the proportion of which are quite low (less than one in third). Therefore, it could be suggested that there still exists a need to improve research method courses at graduate level to help new researchers to learn other research designs and also improve their knowledge and skills in these designs. In supporting these implications, most of the TİD studies were based on the data collected through documents, and also majority of the studies are based on data collected through only one or at best two different data collection tools. These results suggest possible methodological weaknesses and lack of knowledge and skills in combining and using different research methods and integrating different data collection tools in order to strengthen the validity and reliability of the studies.

The areas of interest to TİD educators and practitioners seemingly affect the sort of themes addressed in studies. Indeed, morphological and syntactical aspects of TİD are composed of two thirds of the total studies done by TİD researchers. However, shortage of the number of studies focusing on other aspects of TİD indicates that there are problems with following the current trends in sign language studies in the world. Besides, the contextual factors may also cause the fewer number of studies on these aspects such as studying with all participants, getting official permissions for the studies, financial problems for technical equipment, etc.

It is hoped that this content analysis will provide some guidance for TİD researchers, particularly new researchers, in making appropriate decisions and broadening their scopes when conducting research and writing academic publications in the future. It is also recommended that a similar study be repeated in future years; TİD researchers, practitioners, educators, and policy makers can then monitor and review the research trends, and possibly find more national and international contribution to the field and some shifts of research trend. More reviews are needed in not only linguistic based research but also all other studies on TİD conducted in order to raise awareness of both new researchers to see what has been achieved and what needs to be done.

BIBLIOGRAPHY OF LINGUISTIC RESEARCH BASED STUDIES ON TİD BETWEEN 2012-2022

Doctoral Dissertations

- Gür, C. (2018). *The Effects of late language acquisition on the development of narrative skills: Insights from Turkish Sign Language (Türk İşaret Dili - TİD)*. (Doctoral dissertation). Atatürk University, Erzurum, Turkey.
- İlkbaşaran, D. (2015). *Literacies, mobilities and agencies of Deaf Youth in Turkey: Constraints and opportunities in the 21st Century*. (Doctoral Dissertation). University of California San Diego, San Diego, USA.
- Kuş, O. (2016). *Relative clause constructions in Turkish Sign Language*. (Doctoral dissertation). University of Hamburg, Hamburg, Germany.
- Makaröglü, B. (2018). *Türk İşaret Dilinde uyum: Şablon biçimbilim açısından bir inceleme*. (Doctoral dissertation). Ankara University, Ankara, Turkey.
- Nuhbalaoglu, D. (2018). *Comprehension and production of referential expressions in German Sign Language and Turkish Sign Language: An empirical approach*. (Doctoral dissertation). Georg-August-Universität, Göttingen, Germany.
- Özkul, Aslı. (2021). *Temporal clauses in Turkish Sign Language*. Boğaziçi University, Istanbul, Turkey.
- Sümer, B. (2015). *Acquisition of spatial language by signing and speaking children: A comparison of Turkish Sign Language (TİD) and Turkish*. (Doctoral dissertation). Radboud University, Nijmegen, Netherlands.

MA Theses

- Güçlütürk, Y. (2020). *Türk işaret dilinde çoklu eylem durumları: Derlem tabanlı bir incelenmesi ve sınıflandırma*. Ankara Üniversitesi, Ankara, Turkey.
- Hakgüder, E. (2015). *Complex clauses with embedded constituent interrogatives in Turkish Sign Language (TİD)*. Boğaziçi University, Istanbul, Turkey.
- Karabüklü, S. (2016). *Time and aspect in Turkish Sign Language (TİD): Manual and nonmanual realizations of 'finish'*. (Master's thesis). Boğaziçi University, Istanbul, Turkey.
- Kayabaşı, D. (2020). *The causative-inchoative alternation in Turkish sign language and the age-of-acquisition effects on complex clauses*. Boğaziçi University, İstanbul, Turkey.
- Makaröglü, B. (2012). *Türk İşaret Dili'nde Soru: Kaş hareketlerinin dilsel çözümlemesi*. (Master's thesis). Ankara University, Ankara, Turkey.
- Özdemir, S. (2021). *Expression of arguments and age of acquisition effects in Turkish sign language*. Boğaziçi University, İstanbul, Turkey.
- Özkul, Aslı. (2013). *A phonological and morphological analysis of instrumental noun-verb pairs in Turkish Sign Language*. (Master's thesis). Boğaziçi University, Istanbul, Turkey.
- Saral, B. (2019). *The universal quantifier 'All' in Turkish sign language*. Boğaziçi University, İstanbul, Turkey.

- Sevgi, H. (2019). *Effects of age of acquisition on morphosyntactic structures in Turkish sign language: Evidence from classifiers*. Boğaziçi University, İstanbul, Turkey.
- Sümer, B. (2015). *Scene-setting and referent introduction in Turkish and Turkish sign language (Türk işaret dili, TİD): What does modality tell us?* Boğaziçi University, İstanbul, Turkey.
- Taşçı, S. S. (2012). *Phonological and morphological aspects of lexicalized fingerspelling in Turkish Sign Language (TİD)*. (Master's thesis). Boğaziçi University, İstanbul, Turkey.
- Topraksoy, A. (2015). *A linguistic study on the system of personal name signs in Turkish Sign Language (TİD)*. (Master's thesis). Hacettepe University, Ankara, Turkey.
- Tözluyurt, Z. (2020). *Türk işaret dilinde sözcük yapımı*. Hacettepe University, Ankara, Turkey.

Journal Papers

- Arık, E. (2012). Expressions of space during interaction in American Sign Language, Croatian Sign Language, and Turkish Sign Language. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 48(2), 179-202.
- Arık, E. (2012). Space, time, and iconicity in Turkish Sign Language (TİD). *Trames: A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 16(4), 345-358.
- Arık, E. (2013). Türk İşaret Dili'nde sınıflandırıcılar üzerine bir çalışma. *Bilig*, 67, 1-24.
- Arık, E. (2015). Expressing manner, location, and orientation in manner-only motion events in Turkish Sign Language. *Trames: A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 19(3), 205-220.
- Arık, E. (2020). An Experimental Approach to Word Order in Turkish Sign Language. *Bilig*, 94, 75-96.
- Aydın, Z. A. (2013). Sign languages and aspects of Turkish Sign Language (TİD). *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30(1).
- Gökgöz, K. (2018). Syllables in TİD. Special Issue. *Journal of Linguistics Research*, 29(1), 29-49.
- Göksel, A. & M. Keleşir (2013). The phonological and semantic bifurcation of the functions of an articulator: HEAD in questions in Turkish Sign Language. *Sign Language & Linguistics*, 16(1), 1-30.
- Hakgüder, E. (2018). Embedded polar interrogatives in Turkish Sign Language. *FEAST*, 2, 32-43.
- Karabüklü, S. (2018). Strategies to Express Time in a Tenseless Language: Turkish Sign Language (TİD). Special Issue. *Journal of Linguistics Research*, 29(1), 87-118.
- Karabüklü, S., & Wilbur, R. B. (2021). Marking various aspects in Turkish Sign Language: bit ('finish') and 'bn'. *Sign Language & Linguistics*, 24(2), 182-225.
- Karabüklü, S., Bross, F., Wilbur, R. B. & Hole, D. (2018). Modal signs and scope relations in TİD. *FEAST*, 2, 82-92.
- Karadöller, D. Z., Sümer, B., & Özyürek, A. (2021). Effects and non-effects of late language exposure on spatial language development: Evidence from deaf adults and children. *Language Learning and Development*, 17(1), 1-25.
- Keleşir, M., Özkul, A., Tamyürek Özparlak, E. (2019). Agent-backgrounding in Turkish Sign Language (TİD). *Sign Language & Linguistics*, 21(2), 257-283.

- Kemaloğlu, Y. K., & Kemaloğlu, P. Y. (2012). The history of sign language and deaf education in Turkey. *Kulak Burun Boğaz İhtisas Dergisi*, 22(2), 65-76.
- Kubuş, O., & Nuhbaloğlu, D. (2018). The challenge of marking relative clauses in Turkish Sign Language. *Journal of Linguistics Research*, 29(1), 139-160.
- Makaroğlu, B., & Ergenç, İ. (2016). Inflectional morphological awareness of Turkish deaf students. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 30-46.
- Makaroğlu, B., Arıca Akkök, E., & Aksan, Y. (2018). Verbs in Turkish Sign Language: A cognitive linguistic approach. Turkish Sign Language (TİD), Special Issue. *Journal of Linguistics Research*, 29(1), 119-137.
- Makaroğlu, B., Bekar, I. P., & Arık, E. (2014). Evidence for minimal pairs in Turkish Sign Language. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 50(3), 207-230.
- Makaroğlu, B., İşsever, S. (2018). Agreement Verbs in Turkish Sign Language (TİD) from the Perspective of Templatic Morphology. Special Issue. *Journal of Linguistics Research*, 29(1), 51-86.
- Ortega, G., Sümer, B., & Özyürek, A. (2017). Type of iconicity matters in the vocabulary development of signing children. *Developmental Psychology*, 53(1), 89-99.
- Özsoy, A. S., & Kaşıkara, H. (2018). Comparatives in Turkish Sign Language (TİD). *Linguistic Discovery*, 16(1).
- Özsoy, A. S., Keleş, M., Nuhbaloğlu, D., & Hakgüder, E. (2018). Properties of Command Constructions in TİD, Special Issue. *Journal of Linguistics Research*, 29(1), 161-178.
- Perniss, P. M., Zwitserlood, I., & Özyürek, A. (2015). Does space structure spatial language? A comparison of spatial expression across sign languages. *Language*, 91(3), 611-641.
- Richardson, K. (2017). New evidence for early modern Ottoman Arabic and Turkish sign systems. *Sign Language Studies*, 17(2), 172-192.
- Sümer, B., & Özyürek, A. (2020). No effects of modality in development of locative expressions of space in signing and speaking children. *Journal of Child Language*, 47(6), 1101-1131.
- Taşcı, S. T., & Göksel, A. (2018). Native compounds in Turkish Sign Language (TİD): A classification based on headedness. Special Issue. *Journal of Linguistics Research*, 29(1), 1-28.
- Zwitserlood, I., Perniss, P. M., & Özyürek, A. (2012). An empirical investigation of multiple entities in Turkish Sign Language: Considering the effects of modality? *Lingua*, 122(14), 1636-1667.

REFERENCES

- Arık, E. (2013a). Introduction: Previous and current research on Turkish Sign Language (TİD). In E. Arık (Ed.), *Current directions in Turkish Sign Language research* (pp. 1-17). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Dikici, A. E. (2006). *Imperfect bodies, perfect companions? Dwarfs and mutes at the Ottoman court in the sixteenth and seventeenth centuries*. (Unpublished Master Thesis). Sabancı University, İstanbul, Turkey.

- Eberhard, D. M., Simons G. F., & Fennig C. D. (Eds.). (2022). *Ethnologue: Languages of the World (25th Ed.)*. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com>
- Günay, R. & Görür, H. İ. (2013). Osmanlı Devleti'nde sağır, dilsiz ve a'mâ mektebi. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 32(53), 55-76.
- Kemaloğlu, Y. K. & Kemaloğlu, P. Y. (2012). The history of sign language and deaf education in Turkey. *Kulak Burun Boğaz İhtisas Dergisi*, 22(2), 65-76.
- Kondracki, N.L., Wellman, N.S., Fada, R.D., & Amundson, D.R. (2002). Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 34(4), 224-230.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry (6th Ed.)*. London: Pearson.
- Miles M. (2000). Signing in the Seraglio: mutes, dwarfs and jestures at the Ottoman Court 1500-1700. *Disability & Society*, 15, 115-34.
- Sözbilir, M. & Canpolat, N. (2006). Fen eğitiminde son otuz yıldaki uluslararası değişimler: Dünyada çalışmalar nereye gidiyor? Türkiye bu çalışmaların neresinde? In M. Bahar (Ed.), *Fen ve teknoloji öğretimi* (pp. 417-432). Ankara: Pegem Publishers.
- Sözbilir, M. & Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education*, Special Issue, 1-22.
- Sümer, B. (2015). *Acquisition of spatial language by signing and speaking children: A comparison of Turkish Sign Language (TİD) and Turkish*. (Doctoral dissertation). Radboud University, Nijmegen, Netherlands.

A COMPARATIVE ANALYSIS ON THE TURKISH TRANSLATIONS OF THE CULTURE-SPECIFIC ITEMS IN *THE GRUFFALO* AND *THE SMARTEST GIANT IN TOWN*

*Esra Ünsal Ocak**

Introduction

Translation has vital importance in intercultural interaction. The fact that translation plays a major role in the cultural transformation has brought the new translation theories to the forefront. In recent years, theorists have been working on new approaches and translation strategies that have led to crucial improvements in Translation Studies so that a translator might overcome some difficulties during the translation process. Translators have the role of a bridge that carries values between cultures. Therefore, they need to know both the aspects of the source text they translate from and of the target texts they translate into regarding the relevant language, literature, and culture.

Literary translation inevitably has a complex process since it involves the norms of two different languages and their literary traditions. Cultural transference is a significant issue in modern literature and Translation Studies. This study works on the two source texts in line with Franco Aixelà's (1996) target-oriented translation strategies for translating culture-specific items (CSIs). It also aims to analyse and compare Aixelà's strategies applied by the two different translators. In addition, the two research questions have been raised in the present study: Which Aixelà's translation strategies of CSIs have been applied by the two translators? To what extent do they conserve or substitute CSIs during the process of conveying the source text meaning into the target language?

Aixelà (1996: 61) classifies her strategies into two main groups: Conservation and Substitutions, each of which has sub-categories. Conservation includes Rep-

* Öğr. Gör. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi YDYO, esraunsalocak@yyu.edu.tr, 0000-0002-0669-8513.

etition, Orthographic Adaptation, Intertextual Gloss, and Extratextual Gloss, while Substitution involves Synonymy, Limited Universalization, Absolute Universalization, Naturalization, Deletion, Autonomous Creation, Compensation, Dislocation, and Attenuation.

In this study, taking the aforementioned strategies into account, the CSIs have been detected in the two source texts and their Turkish translations made by different translators. In this context, this study deals with a comparative analysis of two target texts translated by different translators, Ali Berktaş and Yıldırım Türker. The first source text (ST), *The Gruffalo* by Julia Donaldson (1999) is translated into Turkish as *Yayazula* by Ali Berktaş (2015a) and *Tostoraman* by Yıldırım Türker (2017). The second ST is *The Smartest Giant in Town* (2002), translated as *İyi Yürekli Dev Memo* by Berktaş (2015b) and *Kasabanın En Şık Devi* by Yıldırım (2007). In the following sections, brief information will be presented about Aixelà's cultural approach to translation, after that the research findings will be presented in tables and finally they will be discussed in the conclusion.

Method

The corpus of this study is *The Gruffalo* and *The Smartest Giant in Town* by Julia Donaldson and its two Turkish translations made by Ali Berktaş and Yıldırım Türker. These two bedtime stories are deliberately chosen because *The Gruffalo* won the Nestlé Smarties Book Prize in 2009, an annual award given to children's books in the UK. Moreover, the story has been translated into over fifty languages, including Thai, Russian, Scots and Maori, and Turkish, and for Classics scholars, there is even a Latin edition. It has also been made into a film. The second story, *The Smartest Giant in Town* has become famous with its lively and flashy drawings by German illustrator, Axel Scheffer who has been working with Julia Donaldson since 2003. Julia and Alex put their signatures together under many important works as 'modern classics' together. Focusing on some values such as the importance of helping each other and sharing, *The Smartest Giant in Town* like *The Gruffalo* with its rhyming lines and colorful pictures takes children's attention all over the world. Julia Donaldson has put many concepts into her stories, especially nature terms such as forest, rock, stream, lake, etc. A variety of animal species, a cute monster, and a very kind-hearted giant are the characters in the two analyzed stories. They are so successfully illustrated that they can easily get children's attention as target readers.

In this study, the CSIs were detected in the original texts, *The Gruffalo* and *The Smartest Giant in Town*, and then their equivalents in the two different Turkish-translated texts. The unit of analysis in this research was determined

by the contexts of the works, for that reason, it could be a word, a phrase, or a sentence. Having found CSIs in the original texts and their equivalents in the two translations, they were gathered in seven tables in total. Then based on Aixelà's classification of strategies applied to translating CSIs, they were explained considering the two main groups 'Conservation' and 'Substitutions,' and then their sub-groups. The four sub-groups of 'Conservation' which are Repetition, Orthographic adaptation, Intertextual gloss, and Extratextual gloss try to preserve the nature of CSIs as much as possible. On the other hand, the sub-groups of 'Substitutions,' Synonymy, Limited Universalization, Absolute Universalization, Naturalization, Deletion, Autonomous Creation, Compensation, Dislocation, and Attenuation, do not preserve the source culture nature in the target language. After the data analysis, the findings were presented comparing two translators' preferences in terms of transmitting culture-specific items.

Cultural Approaches to Translation and 'CSI' in Translation

A cultural approach to translation widely noticed at the beginning of the 1990s is generally described as a shift in the theoretical and methodological ways in this field. It was first associated with Susan Bassnett and Andréw Lefevere and then Lawrence Venuti. In the context of the cultural approach, the criticism of the linguistic approach and the notion of equivalence are the main points for a theorization of translation (Marinetti, 2011: 27). As for Bassnett & Lefevere (1990: 3), translation is mostly contextual and has traces of both the history and the target language so it needs the linguistic codes to be explained in the light of universal criteria of accuracy and quality. They emphasize the power of translation in which the translators might manipulate the text on purpose just to transfer their ideology or imitate common discourse in order to be easily approved by the target culture. This shows the great importance of translation in a culture of society (57).

Language and culture are closely related to each other. Therefore, in the process of translation, both linguistic equivalence and transferring culture are in question. As a cultural fact, translation must have "Cross-cultural communication because translation enables language to cross borders and helps intercultural exchange and understanding" (Muñoz-Calvo, 2010: 2). Since there are a variety of cultures and languages most of which might be hard to understand, sometimes it might be impossible for an individual to cope with literary and scientific works written in different languages. For that reason, bicultural translators play an important role as mediators between cultures. They interpret social-cultural meaning, transfer information across cultures, and make significant contribu-

tions to cultural improvement in society. We cannot deny the role of translations as well as translators in creating national identities. Due to translations, we have the chance to come across different information written in different languages and cultures. Foreign cultures and texts become accessible to people all over the world.

Aixelà (1996: 57) argues that a notion of CSI as an appropriate device for the translation analysis will help us “to define strictly cultural components as opposed to the linguistic or pragmatic ones” but the main problem is that “everything is culturally produced, beginning with language itself.” Aixelà gives examples of several situations the translators can face to make the concept of ‘CSI’ clear to his readers. One of these examples is the translation of the Bible. He mentions the discussion about how to translate the image of ‘lamb’ mentioned in the Bible, into the languages of societies that do not have the connotations of innocence or helplessness. In this situation, the translation of ‘lamb’, for instance, from Hebrew into the Eskimos language will acquire the status of a CSI and will be a problem in translation. In the same essay, talking about challenges translators come across in terms of CSI, Aixelà (1996: 58) defines CSI as follows:

Those textually actualized items whose function and connotations in a source text involve a translation problem in their transference to a target text, whenever this problem is a product of the non-existence of the referred item or of its different intertextual status in the cultural system of the readers of the target text.

Aixelà (1996) puts translation strategies on a scale from ‘Conservation’ to ‘Substitution’. The former includes Repetition, Orthographic Adaptation, Linguistic (non-cultural) Translation, Extratextual and Intratextual gloss. The second part of his classification includes Synonymy, Limited Universalization, Absolute Universalization, Naturalization, Deletion and Autonomous Creation, Compensation, Dislocation, and Attenuation. The first strategy of Conservation, Repetition, is used by the translator to keep the original reference. Aixelà regards this type as a ‘respectful’ strategy; nevertheless, he criticizes it as being ‘more alien’ to the target readers. Orthographic Adaptation is used as a result of transcription and transliteration such as Russian names in English works. In Linguistic (non-cultural) Translation, the translator prefers a denotatively very close word to the original however, it is still recognized that it belongs to the cultural system of the ST. In Extratextual and Intratextual gloss, the translator uses these three strategies mentioned above but adds some meaningful explanations or implications of the CSI. However, in Intratextual gloss,

the translator's contribution is more indistinct. The first type of 'Substitution' is Synonymy based on stylistic grounds and is used by the translators to avoid the repetition of the CSI. When they feel that the CSI is too obscure for the target readers, they decide to replace it that explains Limited Universalization. In Absolute Universalization, similar to the previous one, the translator is unable to find a well-known CSI and prefers to change it with a neutral reference for the target readers. In Naturalization, the translators bring a specific cultural term. Aixelà (1996: 63-64) states that it is "infrequently used in literature with the clear exception of children's literature." When the translators feel the CSI is very blurry to use any strategies such as the gloss, they decide to delete it in TX. Autonomous Creation, frequently used in the translations of film titles in Spain, describes the situation where the translators create a nonexistent cultural reference in ST. Compensation is the combination of deletion and autonomous creation. Dislocation is a strategy of displacement of the same reference. Lastly, Attenuation, which is frequently used in the translation of children's literature, is the replacement of 'too strong' CSI with a 'softer' one.

About Source Texts: *The Gruffalo* and *The Smartest Giant in Town*

The first source text, *The Gruffalo* whose hero is not the Gruffalo but a little brown mouse, was first published in 1999. Before she created this monster, Julia Donaldson heard a Chinese tale about a clever girl who plays a hungry tiger some tricks and convinces the tiger that she is the Queen of the Jungle. Her trick scares the tiger away. Donaldson was inspired by this story and thought that this would be the first step to creating a picture book story. Then she created her own monster, the Gruffalo who comes fully to life with Axel Scheffler's drawing. *The Gruffalo* has won many awards, some of which are the Blue Peter Award for *The Best Book to Read Aloud* and the Nestlé Smarties Prize. It was also voted the UK's favourite bedtime story in 2009. The story has been translated into over fifty languages such as Turkish, Russian, Thai, Scots, and Maori, and there is even a Latin edition for Classics scholars. What is more, *The Gruffalo*, an international book, has been made into a film that was a huge success.

The Gruffalo is the story of a little but smart mouse who tricks the terrible monster. One day, the little brown mouse walking around in the forest meets a fox who tries to choke the mouse down for his lunch; however, the mouse is very smart. He says he has a promise to Gruffalo for dinner and talks about Gruffalo's terrible teeth and crawls and says that Gruffalo's favourite food is 'Roasted Fox'. The fox immediately runs away. The mouse keeps going in the forest and

comes across an owl and a snake in turn. He scares them, too with the monster, and finally meets the real Gruffalo. The clever mouse has a good idea to make Gruffalo meet his old enemies, the fox, the owl, and the snake. When they see Gruffalo they get so scared and run away. However, Gruffalo thinks that all these animals in the forest are afraid of not himself but the mouse. Finally, Gruffalo who hears the mouse's favourite food is 'Gruffalo crumble' runs away and never looks back.

The second source text *Smartest Giant in Town*, which focuses on the topics such as cooperation and sharing, is the story of a scruff giant, George, who wears old clothes making him unhappy. He does not want to be the scruffiest giant in town and so decides to change his physical appearance. George buys smart trousers, a smart shirt, a stripy tie, and shiny shoes in a shop where giant-sized clothes are sold. On the way home, he encounters some animals who desperately need his help and his clothes. He gives a cold giraffe his stripy tie and his smart shirt for a goat to make a new sail. He keeps going and meets a mouse family who needs a new house. The helpful giant gives them one of his shiny shoes. He gives the fox his socks so that the fox makes a new sleeping bag. He helps the dog who tries to get across the bog by giving him his new belt. Then George realizes how cold he is because his pants fall off without the belt. He goes back to the shop and finds his old clothes. He wears them and feels the most comfortable and happy giant in town. In the end, the animals he helped throughout the whole story thank George with a nice surprise (Bir Dolap Kitap, 2010).

Findings

This section deals with an analysis of the two target texts (TTs) of each source text in the context of CSI according to Aixelà's classification. The original data and their Turkish translations will be compared in terms of a single word or a phrase or a whole sentence.

Table 1

ST	TT 1	TT 2
My underground house	Yerin altındaki evim	İnim
In my treetop house	Ağacın tepesindeki evime	Kovuğuma
And off he slid to his logpile house	Ve ok gibi kaydı kütük evinin içine	Giriverdi tomrukların arasından

When we look at the Table 1 above, we see that Berktaý prefers ‘yerin altındaki ev’ for ‘underground house’ and ‘ađacın tepesindeki ev’ for ‘treetop house’ and ‘kütük ev’ for ‘logpile house’. It is obviously seen that he has used denotatively very close references to the original. So, CSIs are transferred with the strategy of linguistic translation. However, Türker chooses ‘in’ for underground house which means “yaban hayvanlarının kendilerine yuva edindikleri kovuk” or “mađara” (Turkish Language Association, 2019) in Turkish. Once again, Türker prefers ‘kovuk’ for ‘treetop house’ and ‘tomruk’ for ‘logpile house’. Away from linguistic strategy, Türker prefers to replace the original terms with neutral references to eliminate the foreign quality of the words. Thus, CSIs are transferred by the strategy of absolute universalization, one of the sub-groups of ‘Substitution’ by Türker.

Table 2

ST	TT 1	TT 2
George	Memo	George
Fox	Tilki Amca	Tilki
Snake	Yılan Ađabey	Yılan
Owl	Baykuş Teyze	Baykuş

Throughout the story of *The Gruffalo*, the mouse encounters several animals in the forest. Berktaý translates ‘Fox’ as ‘Tilki Amca’, ‘Snake’ as ‘Yılan Ađabey’ and ‘Baykuş’ as ‘Baykuş Teyze’. He adds kinship terms as extra information however this addition does not disturb the reader’s attention, on the contrary, they make the terms more familiar to Turkish readers. Thus Berktaý uses the strategy of intratextual gloss, a subgroup of ‘Conservation’. In the second story, *The Smartest Giant in Town*, the name of the hero is George in the ST. While Berktaý translates the proper name as ‘Memo,’ Türker does not change the name and uses ‘George’ in TT. Türker’s strategy is regarded as repetition, thus the translator prefers to be faithful to the original name. With the creation of ‘Memo,’ Berktaý uses Aixelà’s classification of autonomous creation.

Table 3

ST	TT 1	TT 2
And away he sped	Ve tabanları yağladı	Ben geç kalmayayım
An owl saw the mouse, and the mouse looked good.	Baykuş gördü fareyi, mmm dedi, şunu indirsem mideye.	Onu gören baykuşun ağzı sulandı.
And away Snake slid	Ve ok gibi uzaklaştı sürünerek	Yılan oldu çayır çimen
And off he ran to his underground house	Ve ok gibi sığıştı yerin altındaki evine	Şimşek gibi dalıverdi inine
And off he flew to his treetop house	Ve ok gibi havalandı ağacın tepesindeki evine	Bir çırpıda uçtu ağaçtaki kovuğuna
And quick as the wind he turned and fled	Sonra topaç gibi döndü yayazula ve tabanları yağladı	Rüzgar gibi kaçarken belki de rekor kırdı
Silly old Fox!	Şu saf tilkiye de bakın!	Tilkideki beyin değil saman
But now my tummy's beginning to rumble	Ama aç fare oynamaz demişler, başladı karnım guruldamaya	Aksi gibi guruldamaya başladı mideciğim
You'll taste good on a slice of bread!	Bayılırım fareli domatesli karışık tostun tadına!	Üstüne fare konmuş bir dilim ekmek!

Table 3 shows the examples of autonomous creation used by both translators. Creation appears when as Davies (2003: 88) puts it “translators have created CSIs not present in the original text.” This translation strategy may be compared to Newmark’s method listed as idiomatic translation, which aims at reproducing the message with the creation of idioms and colloquialisms where they do not exist (Newmark, 2004: 47). Aixelà also describes that “it could be interesting for target readers to put in some nonexistent cultural references in the source text (Aixelà, 1996: 64). For ‘speed away’, Berktaş uses an idiom ‘tabanları yağlamak’ which means ‘hızlıca koşmak’ in Turkish, and Türker uses the verb of ‘geç kalmamak’. In the source text, the phrase ‘the mouse look good’ is translated as ‘mideye indirmek’ by Berktaş, ‘ağzı sulanmak’ by Türker. In English, the equivalent of ‘ağzı sulanmak’ means ‘lick one’s lips’ and ‘mideye indirmek’ means ‘wolf down’. Berktaş prefers to use the metaphor of ‘ok’ to describe how fast the animals run away when they see the ‘terrible’ monster, Gruffalo. He also uses another metaphor of ‘topaç’ to describe how quickly Gruffalo flees from the little mouse. Türker uses the verb ‘rekor kırmak’ which means ‘break a record’ in English. The translator also prefers an uncommon phrase in the Turkish culture ‘çayır çimen’ to describe how fast the snake slides away when he sees the monster. In another example, for the translation of ‘Silly old Fox!’ Türker adds his creation

‘beyin değil saman’ to explain how silly the Fox is. In order to reflect how hungry the little mouse is in the TT, Berktaş adds an idiom ‘aç fare oynamaz’ which does not exist in the ST. Once again, Berktaş uses ‘domatesli karışık tost’ for ‘a slice of bread’ in ST. Both translators try to be more transparent and comprehensible for the target readers with their metaphors and creations in TT. Therefore, they show the tendency to create acceptable translations for the target readers.

Table 4

ST	TT 1	TT 2
Toowhit toowho!	Hu-hu-hu, pu-hu-hu!	Puhu puhu!
I hear a hiss in the leaves ahead	Bir hışırtı duydum otların arasında.	Şu çalıda ki tıslama ne ki?
I hear a hoot in the trees ahead	Bir kuş sesi duydum şu dalların arasında	Şu ağaçlardan gelen puhulama ne ki?
“Well Gruffalo” said the mouse. “You see?”	“ Naber yayazula ” dedi fındık faresi, “Gördün mü?”	“Gördün ya” dedi fare, sesi pes mi pes
Knobbly knees	Eğri büğrü dizleri	Yumru yumru dizleri
He sang to himself	Kendi kendine bir şarkı mırıldanıyordu	Kendi kendine bir şarkı tutturdu
“Thank you!” they squeaked	“Teşekkür ederiz” diye viviklediler	“Çok teşekkürler!” diye bağır dı fareler
They were all squeaking	Hepsi ciyak ciyak ağlıyordu	Farelerin hepsi vikvikliyordu
“It’s our house,” squeaked the mother mouse	“Evimize üzülüyoruz ” diye sızlandı anne fare	“Ne olacak evimiz!” diye vikvikledi anne fare
George came to a squelchy bog	Memo vıcık vıcık bir bataklığın yanına geldi	George kocaman vıcık vıcık bir bataklığa ulaştı
“It was tickling my toes anyway”	“Zaten ayaklarımı gıdıklıyordu ”	“Zaten parmaklarım kaşınıyordu ”
And hopped all the way back to the shop	Ve seke seke dükkana gitti	Ta dükkana kadar o yolu hop hop hopladı
“Oh, no!” cried George	“Hayır, olamaz” diye bağır dı Memo	“Olamaz” diye hıçkırdı George

When we examine the Table 4 above it has been seen that throughout both texts, Donaldson occasionally uses the reflection words which are specific to nature in the source text such as ‘hiss’, ‘hoot’, ‘knobbly’, ‘squeak’, ‘bleat’, ‘squelchy’, ‘tickle’ and ‘hop’. Both translators have tried to give appropriate equivalence of these reflection words in the Turkish culture. The first example, ‘Toowit toowoo’ means ‘baykuşun çıkardığı ulama sesi’ in Turkish.

The owl's voice is translated as 'Hu-hu-hu, Pu-hu-hu!' by Berktaş and 'Puhu puhu!' Both translators choose a denotatively very close reference to the original, but they are still comprehensible by the target language versions and recognized as part of the cultural system of the ST. Furthermore, Berktaş adds 'Hu-hu-hu' which means he might need extra information to be more transparent for the target readers but at the same time he does not prefer to disturb the readers' attention. In other words, While Berktaş uses the strategy of intratextual gloss, Türker uses linguistic translation. Both of them aim to conserve the meaning of the ST in the TT. In another example, this situation is vice versa. The phrase 'squelchy bog' in ST is translated as 'vıcık vıcık bir bataklık' by Berktaş; 'kocaman vıcık vıcık bir bataklık' by Türker. While the first translator uses the strategy of linguistic translation, Türker adds an extra word 'kocaman' to make it more comprehensible for children readers so uses the strategy of intratextual gloss. In the source text, 'hiss' is used to describe the snake's voice. Through Türker's preference 'tıslama,' he makes a linguistic translation; however, the word 'hışırtı' used by Berktaş describes the voice of shrubbery out of which the snake comes. Berktaş can probably feel that 'hiss' as a CSI is too obscure for the children's readers and should be replaced with another word; therefore, he prefers to use limited universalization, a subgroup of Aixelà's 'Substitution.'

In the third example of reflection words, Berktaş's translation as 'kuş sesi' for 'hoot' which means 'baykuş sesi' (tureng.com.tr) shows that he uses absolute universalization which is used when the translator chooses a neutral reference for their target readers. In the next example 'Naber yayazula' by Berktaş and 'pes mi pes' by Türker are nonexistent words in the ST. Here, the strategy of autonomous creation is used by both translators in order to make the target text more interesting for their readers. The verb 'squeak' repeated three times throughout the source text is generally used to describe the mouse's voice. Even though the same verb is repeated Berktaş prefers to give equivalence with different phrases each time such as 'vivikledi,' 'ciyak ciyak ağlıyordu,' and 'sızlandı'. The translator chooses parallel references to avoid repeating CSI which explains the strategy of Synonymy. On the other hand, Türker's preferences, 'vikvikledi' and 'bağırıldı,' for the same verb demonstrate that he also uses the strategy of Synonymy. In another example, 'tickle' in ST is transferred as 'gıdıklamak' by Berktaş who achieves linguistic translation. However, the same word is transferred as 'kaşınmak' by Türker. 'Kaşınmak' means 'itch' in English. Thus, Türker again chooses the strategy of Synonymy. Both translators use different strategies in the process of translation; nevertheless, they find the adequate equivalence of the original phrases and idioms in the target texts.

Table 5

ST	TT1	TT2
On a boat stood a goat who was bleating loudly	Bir teknenin içinde mızıl mızıl meleyen bir keçi duruyordu	Bir teknede acı acı beleyen bir keçi vardı
(He always wore) The same pair of old brown sandals ...	Hep aynı kahverengi sandalları	Ayaklarında hep o eski sandaletler
A pair of smart shiny shoes	Bir çift gıcır gıcır ayakkabı	Pırıl pırıl şık bir çift ayakkabı

In *The Smartest Giant in Town*, George who is a kind-hearted giant encounters animals who need his help. He comes across a goat who is very sad because the goat has lost the sail of his boat in a storm. The first example ‘bleating loudly’ describes how sad the goat is. It is translated as ‘mızıl mızıl meleyen’ by Berktaş and ‘acı acı beleyen’ by Türker. None of them translates the adverb ‘loudly’. They might think that the emphasis in their translation of ‘bleat’ is enough to describe the goat’s sadness. In the second example, ‘old brown sandals’ are transferred as ‘kahverengi sandallar’ into Turkish by Berktaş and ‘eski sandallar’ by Türker. While Berktaş omits the adjective ‘old’, Türker omits the color of sandals. In the third example in Table 5, Berktaş might think that ‘gıcır gıcır’ is enough so the translation of ‘smart’ is not necessary; thus he omits the adjective that overlaps with the deletion strategy. In addition, the fact that Türker often omits the conjunction ‘and’ illustrated in Table 3 above shows that Türker also applies the deletion strategy to the translation.

Table 6

ST	TT 1	TT 2
An owl saw the mouse, and the mouse looked good.	Baykuş gördü fareyi, mmm dedi, şunu indirsem mideye	Onu gören baykuşun ağızı sulandı.
A snake saw the mouse, and the mouse looked good.	Yılan gördü fareyi, mmm dedi, şunu indirsem mideye	Onu gören yılanın canı fena halde fare çektii.
A fox saw the mouse, and the mouse looked good.	Tilki gördü fareyi, mmm dedi, şunu indirsem mideye	Fareciği gören tilkinin karnı acıktı
Everyone is afraid of me	Seyret beni görünce sıvışıp gidenleri	Benden nasıl korkuyor herkes
Everyone is afraid of me	Bu ormanda herkesin kopar benden ödü	Benden nasıl korkuyor herkes

As illustrated in the above table, some phrases are repeated many times in the ST. In Berktaý's translations of *The Gruffalo* presented in Table 6, we see the same repetition 'şunu indirsem mideye' for 'the mouse looked good.' However, Türker chooses a different phrase each time. In other words, Berktaý's strategy here is Repetition, but Türker prefers Synonymy. The last two samples from *The Smartest Giant in Town* show that Berktaý finds a different phrase for the original one in order to avoid the repetition strategy; however, Türker repeats the phrase, 'Everyone is afraid of me.' Although they use different strategies in the process of translation, they succeed in conveying the meaning of the ST to the Turkish language.

Table 7

ST	TT 1	TT 2
It's a gruffalo!	İnanamıyorum, geldi işte yayazula!	Bu bir Tostoraman!
Why, Snake, hello!	Vay n'aber yılan, çekil ayak altından!	Merhaba yılan!
Fox took one look at the Gruffalo	Yayazulayı gören tilkinin bir anda pörtledi gözleri korkudan	Tostoraman'ı görüverdi seninki
All was quiet in the deep dark wood	Karanlık ormanın içinde korku bitmiş, huzur geri gelmişti	Ormanın kuytusuz huzurlu ve sessizdi
Suddenly George felt sad and shivery and not at all smart	Memo birdenbire titremeye başladı, içini bir keder kapladı, yakışıklılığınan eser kalmamıştı	Apansız, George kendini dertli, titrek ve kılıksız hissediverdi

Table 7 highlights the samples of intratextual gloss applied by Berktaý. He adds 'inanamıyorum' and 'pörtledi gözleri korkudan' to demonstrate the fear and astonishment of the animals, who come across the terrible giant, Gruffalo. 'Vay n'aber' is an exclamatory sentence and can be used by the translator to make the translated text more interesting and entertaining for the readers. The adjective 'quiet' in the ST is translated as 'korku bitmiş, huzur geri gelmişti'. The aim of the translator here is to make the TT more transparent and understandable. For the verb 'feel sad', he uses 'içini bir keder kapladı' and for the phrase 'not at all smart', he uses 'yakışıklılığınan eser kalmadı' in the TT. Unlike Türker, Berktaý adds his interpretations and explanations by using the strategy of intratextual gloss which still preserves the original meaning in the target language.

Discussion and Conclusion

In this study, the two rhyming stories and their different Turkish translations have been comparatively examined in line with Aixelà's strategies of the CSIs. Firstly, brief information about children's literature and its translation in Turkey, and cultural approaches to translation were presented. Then Aixelà's classification of translation strategies and the summaries of both source texts were mentioned. Finally, the analysis of the words, phrases, and sentences from the source text and their two translations have been shown in seven different tables in the light of different strategies.

According to a comparative analysis on the different translations, it is possible to state that there is almost no word-to-word translation between the source and target texts. Even though the different strategies for translating the CSIs were used by the translators they have achieved transparent and comprehensible translations in the target culture. While the tables show that Berktaş used the strategy of *intratextual gloss* in nine samples, Türker used this strategy only once. This means that Berktaş prefers to use his interpretations and extra information more than Türker does, however, this addition does not distract the readers' attention, on the contrary, helps the readers to grasp the meaning better in the target text. When we consider that target readers are children, specifically between 3 to 7 years, it has great importance for the target texts to be comprehensible. Besides, the tables given in the part of the analysis have shown that both Berktaş and Türker prefer to use autonomous creation, especially for the translation of idioms, metaphors, and the voices of nature and animals. This strategy is the most frequently used shared by the two translators. It is possible to state that one word or phrase in English has equivalents with different forms with a rich vocabulary in the Turkish language. This benefits the young children who tend to learn a new word every day to improve their vocabulary knowledge and more importantly they can better visualize the events in the book. Therefore, we can say that both translators have enriched their target texts with different idioms, metaphors, and reflection words that are specific to the target culture in the light of Aixelà's strategy of autonomous creation. Apart from that, the analysis findings have shown that the repetition strategy was applied by both translators but the sample number used by Türker is more. On the other hand, the strategy of linguistic (non-cultural) translation was preferred more by Berktaş. Furthermore, it has been occasionally seen that both translators used the deletion strategy which means they completely omitted some phrases or sentences in the STs from the TTs. However, this did not distort the meaning the author wanted to convey to the target readers since the

other phrases before or after the missing words or the pictures in the book have compensated for them.

Synonymy was used three times by Berktaş and twice by Türker in the process of translating the CSIs. While absolute universalization which is a sub-group of Substitution just like Synonymy was preferred once by Berktaş, Türker used it three times out of the samples presented in the tables. Moreover, Berktaş applied limited universalization once to the target text, unlike Türker. Throughout both TTs, *The Gruffalo* and *The Smartest Giant in Town*, no sample was found for the strategies of orthographic adaptation, extratextual gloss, naturalization, compensation, dislocation, and attenuation.

As a result, regarding the data obtained in this study, it is possible to state that the two translators used different ways and strategies; nevertheless, their aims resemble during the translation process. The translators mostly employed Substitution strategies that involve autonomous creation, synonymy, deletion, absolute, and limited universalization. They have achieved what is expected from translation which requires an interdisciplinary approach within the target-oriented theory. They have both made necessary changes in target texts to make them more explicit to the target readers.

References

- Aixela J. F. (1996) Culture-Specific Items in Translation. In R. Alvarez, & M. C. Vidal (Eds.). *Translation, power, subversion*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 52-79.
- Bassnett, S. & Lefevere, A. (Eds). (1990). *Translation, History and Culture*. London: Pinter.
- Bir Dolap Kitap. (February, 2010) Retrieved 14.05.2022 from <http://www.birdolapkitap.com/2010/02/02/kasabanin-en-sik-devi/>.
- Davies, E. E. (2003). *A Goblin or a Dirty Nose? The Treatment of Culture-Specific References in Translations of Harry Potter Book*. *The Translator* 6: 65-100.
- Donaldson, J. (1999). *The Gruffalo*. Retrieved 15 April 2022 from <http://www.gruffalo.com/world-of/the-story>.
- Donaldson, J. (2002). *The Smartest Giant in Town*. Retrieved 25 March 2022 from <https://tufnellpark.islington.sch.uk/wp-content/uploads/2020/05/The-Smartest-Giant-in-Town-2.pdf>.
- Donaldson, J. (2007). *Kasabanın En Şık Devi*. (T.Yıldırım, Trans.). İstanbul: Popcore Yayıncılık.
- Donaldson, J. (2015a). *İyi Yürekli Dev Memo*. (A. Berktaş, Trans.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Donaldson, J. (2015b). *Yayazula*. (A. Berktaş, Trans.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Donaldson, J. (2017). *Tostoraman*. (T. Yıldırım, Trans.). İstanbul: Popcore Yayıncılık.

- Marinetti, C. (2011). *Cultural Approaches*. Handbook of Translation Studies: Volume 2. Ed. by Yves Gambier and Luc van Doorslaer.
- Muñoz-Calvo, M. & Buesa- Gómez, C. (Eds). (2010). *Translation and Cultural Identity: Selected Essays on Translation and Cross-Cultural Communication*. Cambridge Scholars Publishing.
- Newmark, Peter. (2004). *A Textbook of Translation*. Harlow: Longman.
- Tureng. Retrieved 4 April 2022 from <http://tureng.com/tr/turkce-ingilizce>.
- Turkish Language Association. (2019). Retrieved from <https://sozluk.gov.tr/>.

RUS DİLİNDE “DİL OYUNLARI”

Nükhet Eltut Kalender*

Giriş

Dil sözcüğü temelde iki anlama sahiptir. İlk anlamı, ağız içerisinde bulunan tat alma ve konuşma işlevini yerine getiren organdır. İkinci anlamı ise ses ve yazı vasıtasıyla sözcüklerle ya da yalnızca işaretlerden yararlanılarak duygu ve düşüncelerin aktarımını sağlayan lisan anlamındadır. Dil, sözlü, yazılı ve sözsüz iletişimin en temel aracıdır.

Dilbilgisi bağlamında dilin tanımı birçok araştırmacı tarafından farklı biçimlerde yapılmıştır. Ancak, Muharrem Ergin (2009:3)'in “*Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir.*” tanımı en geniş tanımdır. Ergin'in belirttiği üzere her dilin kendine özgü kuralları vardır. Bu da demek oluyor ki diller arasında yapı, deyişbilim ve dilbilim unsurları bakımından benzerlikler olsa da kendi içerisinde her dil, sadece o dili bilen, konuşan, okuyup yazabilen insanlar arasında özel bir anlam ifade eden unsurlar barındırır. Dil oyunları bu durum için verilebilecek en güzel örnektir.

Dil oyunu kavramı ilk olarak XX. yüzyıla damga vuran filozof Ludwig Wittgenstein tarafından kullanılmıştır. Wittgenstein, “*Felsefe Soruşturmaları*”^{**} (1953) adlı eserinde felsefi bir kavram olarak dil oyunu üzerine eğilmiştir. Ünlü düşünür, eserinde dilin çeşitli kullanımları ile anlam üzerinde durmuştur ve tezinin sonunda dil oyunları, aile benzerlikleri, yaşam biçimleri, gramer gibi kavramlar ortaya çıkmıştır.

Felsefi yaklaşımı erken dönem ve geç dönem olmak üzere iki evrede irdelenen Wittgenstein, “*Tractatus-Logico Philosophicus*” adlı eserinde dile ilişkin

* Dr. Öğr. Üyesi, Van YYÜ, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Genel Türk Tarihi ABD (Biri-mi), (Bilim Alanı: Rus Dili ve Edebiyatı), nukhetkalender@yyu.edu.tr, eltutn@gmail.com.

** Philosophische Untersuchungen.

ilk yaklaşımını ortaya koymuştur. Telek ve Kaplan (2020:548), Wittgenstein'in erken dönem dil düşüncesinde anlam sorununun temelinde bir ad olduğu ve o adın *yönletim* yaptığı nesne arasındaki ilişkinin neye dayandığı sorusu yattığına işaret ederken, geç dönem düşüncelerinde merkezde yine anlam sorunu olduğunu, fakat dilin pratik kullanımlarını ön plana çıkardığını ifade eder (2020:549). Wittgenstein'in ölümünden sonra yayımlanan "*Felsefi Soruşturmalar*" adlı eseri doğal olarak geç dönem eserlerindedir. Bu eserde, Wittgenstein'in *Tractatus*'taki ilk görüşlerine eleştirel bir yaklaşım sergilediği *özel dil* konusundaki fikirleri yer almıştır. Rızvanoğlu (2016:23), Wittgenstein'in geç dönem düşüncelerinde ilk dönemin aksine ideal dilden gündelik dile döndüğünü, ikinci döneminde *kendiliği* dilbilgisel bir açıdan ve toplumsal kullanımı içerisinde ele aldığını ifade etmektedir. Hadot'a göre *Tractatus*, mantığın, gündelik dile nazaran, ideal bir dil temsil ettiğini ileri sürerken, *Felsefi Soruşturmalar* ise bu ideal dil anlayışını yadsıyan bir eserdir (2011:79).

Wittgenstein, *dil oyunları* kavramını ilk kez "*Felsefi Soruşturmalar*" adlı eserinde çocukların dil edinim sürecinde ana dillerini öğrenmelerini sağlayan bir oyun süreci olduğunu anlatırken kullanmıştır. Dil öğrenme süreci bir dil oyunu biçiminde gerçekleşir. İlkel ya da daha karmaşık biçimlerin gerçekleştiği bu türden süreçlerin hepsini bir dil oyunu olarak adlandırabiliriz (Telek&Kaplan, 2020:552-553).

Wittgenstein'in dil oyunu kuramı dilbilim çerçevesinde ne leksik ne morfolojik ne de deyişbilimsel bir yaklaşımdır. Oysa gündelik dilde, yani Wittgenstein'in arzu ettiği pratik işleyişteki dilde, zaman zaman dil dışı kullanımlara başvurmaktaız. Kimi zaman amacımız gizli kapaklı ifade etme ihtiyacı, kimi zaman alay etme, kimi zaman nükte, ima ya da örtmeceler yoluyla duygu ve düşüncelerimizi aktarma gereksinimidir. Her dilde olduğu gibi sözcük haznesi oldukça geniş olan Rus dilinde de çeşitli dil oyunlarına başvurulmaktadır.

Bu araştırmanın *amacı*; Rus dilindeki çeşitli dil oyunlarını örneklendirmek ve Rus dili öğretiminde kullanılması açısından farkındalık oluşturmaktır. Zira yabancı dil öğretim teknikleri her geçen gün teknolojiye bağlı olarak hızla değişmektedir. Bu nedenle, öğrencinin dikkatini çekecek materyaller gelenekselden postmoderne evrilmek zorundadır.

Yöntem olarak; araştırmaya konu olan dil oyunları *edebi eserlerde dil oyunu, konuşma dilinde dil oyunu ve Kitle İletişim Aracı* metinlerinde dil oyunu* olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Edebi eserlerde elbette dil oyunları için sınırsız sayıda malzeme bulmak mümkündür. Ancak yukarıda açıklanan amaç doğrultusunda yalnızca sınırları yüzyıllarla, yazarlarla, şairlerle ya da edebi türlerle çizilmiş edebi eserler üzerinden örneklendirme yoluna gitmek geleneksel yöntem

* Bundan sonra metinde KİA olarak anılacaktır.

kalıplarında kalmaktadır. Bu nedenle genel başlık altında örneklendirme yapılması tercih edilmiştir. Konuşma dili denildiğinde ise akla ilk olarak monolog ya da diyaloglar gelebilir. Ancak konuşma dilinin kapsamı oldukça geniştir. Sözlü ve sözsüz iletişim unsurlarının tamamının malzeme olabildiği konuşma dilinde açıklamalı örnekler yazılı metinlerdeki dil oyunu türlerinden farklılık göstermektedir. Dolayısıyla türlere göre genel ve güncel örneklerde dil oyunu gösterimi benimsenmiştir. KİA çeşitlilik arz etmektedir. Yazılı, görsel ve işitsel basın yayın organları ile haberleşme ağlarının tamamının ürünleri KİA'nın malzemesi sayılmaktadır. KİA metinleri bilgi vermek ve kitle kültürü oluşturma işleviyle diğerlerinden ayrıışan metinlerdir. KİA metinlerinde başvuru dil oyunlarının KİA türlerine göre açıklanarak örneklendirilmesine dikkat edilmiştir.

1. Dilbilimde "Dil Oyunu" Kavramı

"Oyun" terimi, psikolojide, pedagojide ve hatta fizyolojide incelenen çeşitli, bazen çok az benzer olguyu ifade eder. Oyun, belirli zaman, mekân ve anlam sınırları içinde, gönüllü olarak kabul edilen kurallara göre, yararlılık veya gereklilik alanının dışında gerçekleşen, neşeye ve çoğu zaman kahkahalara neden olan bir eylem olarak tanımlanmaktadır (Tsikuşeva, 2009: 170).

Oyun sadece kültürel bir olgu değil, aynı zamanda insan varlığının temel bir özelliği olan karmaşık biyolojik, sosyal bir sistemdir (Fil'çuk&Homyakova, 49, 50).

Eski zamanlardan beri insanlar hayatı ve gerçekliği bir oyun olarak algılamışlardır. Oyun, insan varoluşunun bir işlevi olarak ortaya çıkar ve insan kültürünün kendisi oyundan ayrılamaz. Oyun, tüm evrenin mekanizmasını harekete geçiren, ortak bir evrensel ilke, ruh, yasa olarak düşünülür (Tsirenova, 2011: 109).

Genel oyun teorisinde *aşk oyunları*, *çocuk oyunları*, *spor oyunları*, *bilgisayar oyunları*, *sosyal oyunlar* gibi kavramların yanı sıra bir de *dil oyunu* kavramı vardır. Dil oyunu genel oyun teorisinin bileşenlerinden biridir. Diğer oyun türlerinden farkı ise içeriğinin kodlanmış, sözlü olarak ifade edilen bilgilerden oluşmasıdır. İnsanın zihinsel faaliyet alanı, gerçek olmayan, koşullu ortam ve zamana aittir. (Tsirenova, 2011:109).

Dil ve oyunun ilk kıyaslaması Ferdinand de Saussure ve Aleksandr Afanasyeviç Potebnya tarafından yapılmıştır (Soroka, 2016:308). Dilbilimsel bağlamdaki dil oyunları dilin aktif kullanımına hakimiyeti güçlendiren oyunlar için yardımcı unsurlardır. Dil oyunu kavramı ise birçok araştırmacı tarafından çeşitli biçimlerde açıklanmıştır. Genelde dil oyunu kavramı dil normlarının yıkılması ya da tahrip edilmesi biçiminde yorumlanmaktadır. Yermaçkova, bazı araştırmacıların konuya ilişkin tanımlamalarına birkaç örnek vermektedir (Yermaçkova, 2020: 7):

“Dilbilimde *dil oyunu* şu şekilde anlaşılır:

‘Dil normlarından sapma’, ‘normatif dil kanonunun’ ihlali’, ‘dil stereotipinin tersine çevrilmesi’ (Gridina, 2002:26), ‘kuralların bilinçli ihlali’ (Bulgina, Şmelyov, 1997:450), ‘kasıtlı yanlışlık’ (Sannikov, 1999:23), ‘yazarın kasti anormallikleri’ (Apresyan, 1995).”

Yermaçkova, dil oyununun felsefi anlamına nazaran dilbilimdeki kapsamının daha dar olduğunu belirtir ve içerisinde bulunulan postmodern zamanda, dile sürekli standart dışı olacak türde yeni yaklaşımlar aramak mecburiyeti olduğuna dikkat çeker (2020:7).

Sidel’nikova, gazete metinlerindeki dil oyunlarını incelediği çalışmasında, İlyasova ve Amiri (2009:28)’nin bir dil oyununun modern dilbilimde alışlagelmiş biçimde “*yaratıcı bir tutum içeren bilinçli bir deney*” şeklinde anlaşıldığı yönündeki düşüncelerini aktarmaktadır (Sidel’nikova, 348).

Dil oyunları dediğimiz zaman aklımıza ilk gelen sözcük kullanımı olabilir. Ancak dil yalnızca sözcüklerden ibaret olmayan bir sanat gibi düşünülmelidir. Zira sözcükler de ifade ettiği soyut ve somut kavramlar bakımından farklıdır. Dil oyunlarında en çok sesteş, eş anlamlı ve karşıt anlamlı sözcüklerden yararlandığımız doğrudur. Ancak kimi zaman ifade etmek istediğimiz düşünceyi vurgulamak için, kimi zaman da sanatsal bağlamda estetik ifade gücünü artırmak için dil oyunlarına başvururuz. Bazen bilinçli olarak başvurduğumuz dil oyunları, çoğunlukla bilinçsizce ya da üzerinde fazla düşünmeden toplumsal ya da kültürel etkenlere göre kendiliğinden ortaya çıkan mizah ürünleridir.

Dil oyunu kavramı, Strel’çuk (2016:1) tarafından şöyle ifade edilmektedir:

“Bu, kasıtlı, bilinçli bir norm ihlaline dayanan özel bir konuşma davranışı türüdür. Bir dil oyunu sonucunda ortaya çıkan yapılar, anlamlı bir ifade kazanır ve okuyucuda (dinleyicide) belirli bir duygusal tepkiye neden olur.”

Drujilovska’ya göre dil oyunu, insanın çeşitli faktörlerin tanıklık ettiği yaratıcı faaliyetlerinin bir türüdür. Bir dil oyunu oluşturmak için, sözcüğün göze çarpan fakat alışılmadık bir şekilde kullanılmasına imkân veren dilin stilistik (deyiş) yönüne hâkim olmak gerekmektedir (2014:250).

Dil oyunu kavramını “*bir kişinin bilişsel ve yaratıcı yeteneklerini harekete geçiren bir mekanizma*” olarak tanımlayan Har’kovskaya ve Çehova, konunun dilbilim alanındaki güncelliği ve popülerliği konusunda “*modern araştırmacıla-*

* ‘Kanon’- Yunanca kökenli, çok anlamlı bir sözcüktür. Ölçme çubuğu, anayasa kanunu anlamındadır. Dilbilimde ise kural, kaide anlamında kullanılmaktadır.

rın çalışmalarında dil oyunu olgusunun çok boyutluluğuna vurgu yapıldığı ve dil oyunu konusunun geniş ölçüde ele alındığı" bilgisini paylaşmaktadır (2021:147).

2. Dil Oyununun İşlevleri

Günlük hayatta sıklıkla başvurulan dil oyunlarının çeşitli türleri ve işlevleri bulunmaktadır. Dilbilim araştırmacıları hangi türde kullanılırsa kullanılsın dil oyunlarının hepsinin işlevinin aynı olduğuna vurgu yapmaktadır.

Gribkov'a göre işleyiş alanını giderek genişleten dil oyunu olgusu, yapısal, işlevsel, psiko-dilbilimsel, retorik ve estetik yönleriyle filolojik araştırmalar için ilgi çekicidir (2020:64).

Zabolennaya ise konuşmacının bir anlatı oluştururken bir şeyi iletme amacıyla dil oyunu kullanmanın ötesinde bir iş yaptığını, yani konuşmacının dil oyununu kültürlerarası iletişimin ayrılmaz bir özelliği yapan bir tür estetik duygu uyandırmak için konuşma biçimine dikkat ettiğini savunmaktadır (Zabolennaya, 2017:41).

Komik etki yaratmak amacı güden dil oyunu içerikli edebi eser analizinde Har'kovskaya ve Çehova (2021:148,149), farklı araştırmacıların dilin kasten ya da bilinçli olarak norm dışı kullanımını ile dil oyunlarının dilde estetik ve sanatsal işlevi yerine getirdiğine ilişkin görüş ve tanımlarına yer vermiştir. Har'kovskaya ve Çehova söz konusu araştırmacıların dil oyunu olgusuna yaklaşımından hareketle, dil oyunlarının, dil normunun bilinçli bir şekilde ihlal edilmesine ve konuşmacının dilsel yeteneklerini ifade etmesine izin verdiğini dile getirir (2021:149).

Fil'çuk'a göre dil oyununun bilimsel literatürde işlevlerinin çeşitli tipolojileri vardır. Fil'çuk bu konuda T.P. Kuranova'nın işlevlerine göre "*komik, eğlendirici; anlam oluşturan, dil yaratıcı, sıkıştırıcı, kamufle edici (maskeleyici), şifreli, tasvir edici, temas kurucu, karakterolojik (sosyo-kültürel), ifade edici (etkileyici), koruyucu, rahatlatıcı, yumuşatıcı işlevler*" başlıklarıyla yaptığı dil oyunu sınıflandırmasını örnek gösterir (Fil'çuk, 2016:2).

Araştırmacıların yorumlarından hareketle, temelinde iletişim kurma çabası yatan dil oyununun işlevleri hakkında şunları söyleyebiliriz:

1. Komik unsur içerir, eğlendirir, güldürür,
2. Dil yaratım aracıdır,
3. Estetik anlatı aracıdır,
4. Sanatsal işleve sahiptir,
5. Kişinin ifade gücünü artırır,
6. Sert ifadeleri yumuşatma aracıdır,
7. Bilgiyi şifreli olarak aktarır,

8. Temel bilgiyi kamufle eder ya da maskeler,
9. Pragmatik işleve sahiptir,
10. İletiyi etkili kılar,
11. Kişinin dile hakimiyetini güçlendirir,
12. Toplumda metinlerarası anıştırma yapar,
13. Toplumun kültürel belleğine anıştırma yapar,
14. Kültürlerarası anıştırma yapar.

Bu işlevlere ek olarak Mihneviç (Mihneviç, 2015:103) siyaset ve kamusal olaylarla ilgili önemli konularda dil oyununun kamuoyunu şekillendirmede etkili bir araç olabileceğini dile getirirken, Anchimiuk ve Michaluk ise dil oyununun yabancı dil öğrenim sürecindeki işlevine işaret etmektedir. Anchimiuk ve Michaluk (2020:10)'a göre dil oyunları, yabancı dil öğreniminde kültürlerarası yetkinliğin oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır.

Modern toplumun konuşmasında, sosyal değerlendirme ve eleştirelilik, bir kişinin dünya görüşünü şekillendiren güçlü bir faktördür. Bu bağlamda dil oyunu için geniş bir alan ortaya çıkmaktadır (Zabolennaya, 2017:43).

3. Dil Oyunu Türleri

Anchimiuk ve Michaluk (2020:10)'un belirttiği üzere erken çocukluk döneminden başlayarak hayatın her evresinde karşımıza çıkan dil oyunu her anadil taşıyıcısı tarafından bilinir ve kişinin günlük deneyiminde önemli bir yer tutar. Bazı bilgiler aile ve sosyal çevre ortamında edinilebilirken bazı bilgiler ise programlı olarak eğitim süreçlerinde uzmanlar yardımı ile edinilmektedir. Ailede edinilen birtakım bilgiler çeşitli sosyal etkenlere göre farklılık gösterebilmektedir. Bu etkenler ailenin ruhsal ve duygusal gelişmişlik düzeyi, ekonomik durumu, yaşadığı çevresi, eğitim düzeyi, kültürel doygunluk düzeyi, inanç değerleri şeklinde çeşitlendirilebilir. Ancak uzman eşliğinde edinilen eğitim sürecindeki bilgiler herkes için genel ve ortak kabul görmüş bilgilerdir. Söz konusu eğitim aşamalarında yaş gruplarına, sınıf düzeyine ve eğitim verilen kurum türüne bağlı olarak müfredat bellidir ve bazı kurallar vardır. Kurallar dizgesi dahilinde öğrenciler toplum bilinci ile yetiştirilir. Bilim disiplinlerinin eğitimini alan öğrenciler eğitim kurumlarında aynı zamanda el becerileri, kültürel değerler, yetilerine göre sanatsal faaliyetler, ahlaki ve toplumsal normlar gibi pek çok temel bilgi de edinirler.

Özellikle çocukların erken yaşta kreşlerde ve ana sınıflarında hem iletişim kurarak sosyalleşmesi hem de bilişsel ve davranışsal yetiler kazanması için oyun yoluna başvurulmaktadır. Gerçek anlamda çeşitli oyunlar öğrenen çocuklar, arka planda ise farkına varmadan dil oyunları öğrenip oynamaktadırlar. Dil

oyunları kapsamında sözcükler, kavramlar, kalıp ifadeler şarkılar, bilmeceler vs. ön plana çıkar. Örneğin Ukrayna'da okul öncesi eğitim kurumu zinciri halinde çalışan Djeronimo, kurumsal olarak eğitim programlarında dilbilim oyunlarına yer verildiğini ifade etmektedir. Kurumun web sayfasında dilbilimsel oyunların tanımı şu şekilde yapılmaktadır: "Bu, ana karakteri dilbilim olan dilin öğrenilmesi ve konuşmanın zenginleştirilmesiyle, mantıksal düşünmenin gelişmesiyle ve uğraşlarla ilişkili bir dil oyunu, eğlencedir. Dilbilimsel oyunlar, çocuğun gelişiminin her safhasında çocuğun konuşma etkinliğinin çeşitli yönlerinin oluşmasına katkıda bulunur. Oyun oynarken çocuk, bilgi biriktirir, düşünme ve hayal gücünü geliştirir, ana diline hâkim olur ve elbette iletişim kurmayı öğrenir. Konuşma, tüm çeşitliliğinde, aslında olduğu süreçte iletişimin gerekli bir bileşenidir. Okul öncesi çocukların konuşma aktivitesini geliştirmenin en önemli ön koşulu, konuşma iletişimine aktif olarak katılma arzusuna katkıda bulunan duygusal bağlamda uygun bir ortamın yaratılmasıdır. Ve en iletişimsiz ve kısıtlı çocukların bile sözlü iletişime girip açıldığı bu tür durumları yaratmaya yardımcı olan oyundur." (<https://geronimo.org.ua/lingvisticheskie-igry/>). Söz konusu kurum, dilbilimsel oyunları iletişim oyunları ve dil oyunları olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Dil oyunlarının içeriğinin üç başlık altında değerlendirildiğini görmekteyiz:

1. Dilin, kültürün ve davranışın taşıyıcısının tutumunu incelemeye yönelik oyunlar,
2. Kültürel ürünlerle tanışma,
3. Farklı toplumların kültürel değerlerinin açıklanması.

Ayrıca kurumun web sayfasında duygusal etkenlerin dilbilimsel oyunlarda önemli bir rol oynadığının altı çizilmiştir. Bir çocukla bir yetişkinin iletişim ve ortak faaliyetlerini organize etmenin bir aracı olarak dilbilimsel oyunları kullanmak, çocuğun ruh halini dikkatlice izlemek, konuşma yeteneklerini belirlemek ve hesaba katmak gerekir. Çocuğun uygun bir sözcük bulamadığı durumlarda, jestler, mimikler, plastisite gibi sözlü ve sözsüz iletişim araçlarını birleştirerek kullanımına izin verilir (<https://geronimo.org.ua/lingvisticheskie-igry/>).

Türkçede "dil oyunu" ya da "sözcük oyunu" olarak adlandırılan kavram, İngilizcede "language game", "word play", "pun", "paronomasia", "quibble" olarak kullanılırken, Rusçada «языковая игра», «игра языка», «словесная игра», «игра слов» ve «каламбур» ifadeleri ile karşılık bulmaktadır. Rus dilbilimi alanında "dil oyunu" kavramı XX. yüzyılın sonundan itibaren Ye. A. Zemskaya, M.V. Kitaygorodskaya ve N.N. Rozanova'nın "Dil Oyunu. Rus Konuşma Dili. Sesbilimi, Yapı bilim, Sözcük Bilgisi, Jest" (1983) adlı eseri ile kullanılmaya başlanmıştır, bu eser Rus dilbiliminde sistemli ve kapsamlı ilk alan çalışması olarak kabul edilmektedir.

* Языковая игра. Русская разговорная речь. Фонетика, морфология, лексика, жест.

Zaharova, Rus dilindeki dil oyunlarının tarihçesi konusunu dört başlık altında değerlendirmektedir. Günümüze ulaşan yazılı metinlerden hareketle;

1. Eski Rusça dönemi (XI-XVII. yy): Sözlü halk sanatı bize farklı türlerdeki metinlerde dil oyununun çeşitli biçimlerini ve tekniklerini gösterirken, yazılı olarak XVI. yüzyılın ikinci yarısına kadar dil oyununun kanıtı neredeyse bulunmadığı, ancak XVI-XVII. yüzyılın ikinci yarısı arasındaki süre dil oyunuyla dolu olduğu,
2. XVII-XIX. yy: XIX. yüzyılın üçte birlik ilk zaman dilimine kadar yazılı dil oyunu örneklerinin sayısında kademeli bir artış gözlenirken, yüzyılın sonunda bir düşüş yaşandığı ve sonrasında yeniden bir artış kaydedildiği,
3. XX. yy: Üçte birlik ilk zaman diliminde dil oyununun etkinleştiği, ardından yazılı anlatımdaki örneklerin sayıca azaldığı ve folklor türünde (özellikle fıkra alanında) artış, ardından yüzyılın sonunda yeni bir etkinleşme süreci yaşandığı,
4. XXI. yy: Yazılı ve sözlü anlatımda Rus dilinde, tüm alanlarda, dil oyununun popülaritesinde muazzam bir artış yaşandığı sonucuna ulaşılabilir (Zaharova, 2016:165).

Soroka (2016:308), XXI. yüzyılın sonlarında dil oyunu konusunda çalışmalar yürüten araştırmacılara V.S.Vinogradov, Ye.V.Paduçeva, N.D. Arutyunova, T.A.Gridina, V.Z.Sannikov, G.F. Rahimkulova, V.İ. Şahovskiy, S.V. İlyasova, L.P. Amiri ve Yu.O. Konovalova'yı örnek göstermiştir.

Dil oyunları daha önce de belirtildiği üzere hem sözlü hem yazılı hem de sözsüz iletişimin bir parçasıdır. Çoğunlukla konuşma dilinde ve gayri resmî yazılı metinlerde dil oyunları ile karşılaşırız. Öncelikle edebi eserlerde örtmece, ima, kinaye, cinas, mecaz gibi çeşitli söz sanatlarının yaygın kullanımı olduğunu belirtmek gerekir. Edebi eserler hem sözlü hem yazılı türde olabildiği için her iki alanda da kendine yer bulabilmektedir. Konuşma dilinde ise dil oyununun atasözlerinden deyimlere, tekerlemelerden bilmecelere, fıkralardan şarkılara, argodan jargona, kaba sözlerden küfüre uzanan geniş bir kullanım yelpazesi vardır. Edebi eserler dışındaki yazılı metinler ise her alandaki metin türünü kapsayabilir, ancak bu alanda edebi eserlerden sonra en çok ön plana çıkan tür KİA metinleridir. KİA geçmişte yalnızca görsel ve işitsel medya organlarını kapsarken, günümüzde teknolojik gelişmelere bağlı olarak internet ve sosyal medya ağları da bu gruba dahil olmuştur. Birçok disiplin için anlam ifade eden “dil oyunu” konusu hakkında sayısız araştırma makalesi, kitap, lisansüstü programlarda hazırlanmış tez ve bildiri metni bulunmaktadır. Söz konusu yayınların araştırma alanlarını üç genel başlık altında toplamak mümkündür: edebi eser analizi, konuşma dili, KİA (yazılı-görsel-işitsel medya ile reklam araştırmaları) metinleri. Bu üç başlık içerisinde incelenen dil oyunu türleri aşağıda alt başlıklar halinde açıklanarak örneklendirilecektir.

3.1. Edebi Eserlerde Dil Oyunu

Edebi eserler toplumun kültürel aynasıdır. Toplumun sözlü kültür değerlerini yazıya taşıyan, edebi eserlerin temelinde her zaman bir estetik etki ve sanatsal anlatı özelliği yatmaktadır. Metinde estetik ve sanatsal etkiyi sağlayan sözcüklerdir. Köse, “*Medya ve Dil Oyunları: Gündelik Dil Pratiklerinde Televizyon Dizilerinin Etkisi*” adlı çalışmasında Wittgenstein’in “dil oyunu” anlayışında bahsi geçen sözcük ve bağlam arasındaki ilişkiye işaret eder. Köse, sözcüklerin dilbilgisi kurallarına göre birleştirilmiş atomik “semboller” olarak, bağlamından izole bir şekilde ele alındıklarında anlaşılmasının zor olduğunu ifade etmektedir. Her sözcüğün kendine özgü bir anlamı vardır ve bu anlamın anlaşılabilmesi, bir bağlamla ilişki içinde olmasına bağlıdır. Çünkü anlam diğer kavramlarla ve sözcüklerle karşılıklı ilişki ve karşıtlık içinde kurulur (2012:221).

Edebi metinleri diğer metinlerden farklı kılan en önemli özelliğinin “kurmaca metinler” olduğuna dikkat çeken Uyanık, yazara özgü bir tümce yapısının, sözcük seçiminin ve yine özgün bir ritmin, metnin “nasıl” yazıldığını gösteren simgeleri belirttiğini ifade eder. Uyanık’a göre, metinde “ne” yazıldığını ifade etmek için içerikten yararlanılmaktadır ve içeriğin iletişimsel ve bilgilendirici işlevi bulunmaktadır (2012:1221).

Bilindiği üzere edebiyatta birçok yazın türü vardır. Metnin değerini, söz konusu eserin hangi yazın türünde olduğuna bakılmaksızın, anlatım gücü belirlemektedir. En etkili anlatım ise okuyucuyu etkileyen, düşündüren bir dil kullanımıyla mümkündür. Bu noktada dil dışı unsurlar ön plana çıkmaktadır. Çeviri de bu dil dışı unsurlar arasında kendini gösterir. Edebi eserler kaleme alındıkları dilde anlam taşır, ancak bir başka dile çevrildiğinde aynı anlamlılığını, aynı lezzetini koruyamayabilir. Burada çevirmenin rolü büyüktür. Özellikle söz konusu eserde bir metinlerarasılık, kültürlerarasılık, anıştırma ya da dil oyunu mevcutsa çevirmenin daha dikkatli olması gerekmektedir. Simutova ve Zaharova (2017:90) dil oyununun çevirisinin karmaşık, çözümünün ise tartışmalı olduğunu savunmaktadır. Zira her zaman hedef dilde yeterli karşılık bulunamayabilmektedir. Çevirmenin orijinal metindeki sözcük/dil oyununa bakmaması ve çeviride sadece betimleme tekniğine başvurması olumsuz olarak değerlendirilir. Ve bu tür durumlar ne kadar çok olursa, bir bütün olarak çevirinin kalitesi o kadar düşük olur (Simutova& Zaharova, 2017:90). Bu bağlamı Simutova ve Zaharova şöyle örneklendirir:

“Bir dil oyununu aktarmak için çevirmenler sıklıkla genelleme tekniğini kullanırlar; bu, bir sözcüğün anlamını genişletme yönünde sözcüksel dönüşüme uğrayabileceği anlamına gelir. Örneğin, post Sovyet dönemde, Rusya et ürünleri temininde sıkıntı yaşadığında, tavuk eti, özellikle Ame-

rika'dan ithal edilen ve teşekkür mahiyetinde Amerika Birleşik Devletleri Başkanı George W. Bush'un namına «ножки Буша» "Bush'un bacakları" adını taşıyan tavuk budu halkın imdadına yetişmiştir.

Orijinal metin: "Als die Lage zu schlimm wurde, kam der Westen zu Hilfe mit tiefgefrorenen «Bush-Schenkeln» aus Amerika und der «Humanitarka» aus der Bundesrepublik" ("Durum çok kötüye gittiğinde, Batı, Amerika'dan derin dondurulmuş "Bush kalçaları" ve Federal Cumhuriyet'ten "Humanitarka" ile kurtarmaya geldi.").

Rusça çeviride: «Когда положение стало слишком плохим, на помощь пришел Запад с замороженными «ножками Буша» из Америки и «гуманитаркой» из ФРГ»

Orijinal dilde yazar «бедро» anlamındaki "Schenkeln" "kalçalar/butlar" sözcüğünü kullanırken, çevirmen daha geniş bir anlam taşıyan «ножки» "bacaklar" sözcüğünü kullanmıştır" (Simutova& Zaharova, 2017:89).

Bu örnekte siyasi bir lider hakkında "kalça" sözcüğünün kullanımının uygun olmayacağı düşünülmüş olsa gerek ki çeviride genelleme yapılarak "bacaklar" ifadesi kullanılmıştır.

Uyanık, edebi metinlerdeki dil oyunlarının çevirideki eş değerliği bağlamını ele aldığı çalışmasında şu sözlere yer vermektedir:

"Atasözü, deyim, istiare ve mecaz gibi daha birçok çeşidi bulunan ve samsal yazınların karakteristik özelliği olarak kültürel birikme dayanan, dil oyunlarının da içinde bulunduğu bu dilsel öğeler, karşılıklı dillere aktarılırken çeşitli çeviri sorunları doğurarak orijinal metinden bir uzaklaşma ya da anlam kaybına neden olmaktadır" (Uyanık, 2012:1221).

Dolayısıyla söz konusu metnin okuyucu için bir anlam ifade edebilmesi için, çeviri yapacak kişinin de hem metnin orijinal diline hem de hedef dile hâkim olması önem taşımaktadır. Aksi takdirde mecaz, ironi ya da herhangi türden bir sözcük oyunu içeren yazarın düşüncesi okura gerçek anlamıyla aktarıldığında anlaşılama olasılığı yüksektir, bu durumda metin, okuyucu için keyif veremeyecek, sıkıcı olacaktır.

Edebi eserlerde her zaman ironi ve mizah okuyucuyu cezbeden niteliği ile karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda Kartal Güngör, ironinin postmodernist anlatılarda önemli bir rolü olduğuna işaret ederek Eco'ya ait postmodern metinlerde "ironi, bir üst-dil oyunu, dört köşeli bir açığa vurmaktır." ifadesi ile bu görüşü desteklemektedir (2016:488).

Mizah yoluyla yapılan dil oyunu konusuna ise Karakale şu sözlerle açıklık getirmektedir:

"Aynı ya da farklı toplumlarda benzer sıkıntıları ve çarpıklıkları yaşayan insanlar mizah yazılarına gösterdikleri gülme eylemi ile ortak bir tepki göstermektedirler. Mizah yazarlarının, mizah dergilerinin belirli dönemlere damgalarını vurmalarının en büyük sebebi de bu ortak iletişim aracıdır. Çünkü mizah yazarları geleneklere, kutsal sayılan kurumlara ve siyasi otoritelere yaptıkları göndermeler ve nüktelerle halkın söylemek isteyip de söyleyemediği şeylere tercüman olmaktadır. Bu yönüyle mizah en etkili toplumsal eleştiri söylemlerinden biridir. Bu önemli iletişim aracına karşı ideolojiler tarafından bir baskı uygulanması ise kaçınılmazdır" (Karakale, 2016: 183).

Matveyeva, İ. Severyanın'ın şiirlerinde dil oyunlarını incelediği çalışmasında birden fazla oyun türü üzerinde durmuştur. Söz konusu çalışma, şairin sözcüklerin çok anlamlılığından yararlandığını, antitez bağlamında sözcük kullanımına başvurduğunu, etimolojik göndermeler yaptığını, farklı deyiş türlerinde eserler verdiğini göstermiştir. Dolayısıyla Severyanın'ın üslubu geniş bir perspektiften ele alınmıştır. Matveyeva'nın çalışmasında Severyanın'ın "Dalgaların İsyanı" adlı şiirinde antitez bağlamında kullandığı sözcükler hakkında şöyle denilmektedir:

"Воды сильны, (Sular güçlü,)
 Воды зелены, (Sular yeşil,)
 Как идейные юнцы: (Tıpkı ideolojik gençler gibi:)
 Непонятны гор расщелины (Anlaşılmazdır dağ yarıkları)
 Волнам, словно нам – отцы. (Dalgalara, yani bizim gibilere – babalara.)
 Bu karşılaştırmada "зелёный" (yeşil) sözcüğünün çok anlamlılığından yararlanılmıştır:

1. "Spektrumun ana renklerinden birinin rengine sahip olan- sarı ve mavi arasındaki ara renk, ot rengi, yeşillik.
2. mecaz. Çok genç, olgunluğa erişmemiş, gençlik nedeniyle deneyimsiz. 'молодость'(gençlik) – 'старость' (ihtiyarlık), 'активность' (aktiflik) – 'пассивность' (pasiflik), 'подвижность' (hareketlilik) – 'устойчивость' (durağanlık) karşıt anlamlılık dizisini gerçekleştiren "волны – юнцы" (dalgalar – gençler) ve "горы – отцы" (dağlar- babalar) gibi paralel karşılaştırmalar çok anlamlı bir antitezde birleştirilir ve şairin "ebedi" soruna yaklaşımı konusundaki ironik tutumunu gösterir" (Matveyeva, 2009:70).

Fil'çuk ve Hamyakova'nın, T.Tolstaya'dan verdikleri dil oyunu örneklerinde eş anlamlı (спасибо, благодарю вас) (teşekkür ederim, minnettarım) ve yarı eş

* Бунт волн (1907).

anlamli sözcüklerin (*просто потрясен, приятно удивлен*) (adeta hayran olmuştü, tatlı bir şaşkınlık içindeydi) üslup bakımından farklılığına dikkat çekilir:

(1) «Неудобно сказать дяде Паше простое «спасибо». Надо бы витиеватее: «Благодарю вас». <...>»

(“Paşa Amca’ya öyle alelade “teşekkür ederim” demek olmaz. Daha süslü olmalı: “Size minnettarım” <...>”)

(2) «Когда Зоя познакомилась с Владимиром, тот был просто потрясен. Ну, или, во всяком случае, приятно удивлен»

(“Zoya, Vladimir ile tanıştığıında, Vladimir adeta hayran olmuştu. Neyse, ya da en azından tatlı bir şaşkınlık içindeydi”). (Fil’çuk&Homjakova, 48).

Karakale, “Kahkaha Kralı” olarak anılan Averçenko’nun “Sovyet Sözlüğü” (Sovetskiy slovar) (1923) adlı felyetonunda Sovyet Rusya’sında yaşanan çarpıklıkları anlatırken, Rus alfabesinin harflerine ve sözcüklerine güncel bir cinas verdiğiini bildirir ve yazarın ‘M’ harfi ile yazdığı bir tümceyi örnek gösterir (Karakale, 2016:188,192):

“Moskova, Rusya içinde bir Çin şehridir. Moskova’nın içinde Kremlin vardır. Kremlin’in içinde Lenin vardır. Lenin’in içinde ise – bunu söylemek terbiyesizlik olur.” (Москва. — Китайский город внутри России. Внутри Москвы — Кремль, внутри Кремля — Ленин, а внутри Ленина — такое, о чем в приличном обществе не говорят.) (Averçenko, 2001/ Tom 2:186). (Karakale, 2016:192).

3.2. Konuşma Dilinde Dil Oyunu

Lebedeva, Crystal’dan yaptığı alıntı ile doğduğu andan itibaren her bir dil taşıyıcısının dil oyununa aşına olduğu ve insanın bütün hayatı boyunca günlük deneyiminde önemli bir yer tuttuğu bilgisini aktarmaktadır. (Lebedeva, 48). Konuşma dilinde dil oyunu çocuk dilinde sık rastlanan bir durumdur. Ancak burada çocuğun henüz dile hâkim ol(a)madığı evreden söz edildiği unutulmamalıdır. Dil yapısına ve kurallarına hâkim olmak zaman almaktadır. Kimi zaman çocuklar sözcük içerisinde sesleri, heceleri yer değiştirerek yeni sözcük yaratımında bulunabilirler: “bulvar” anlamına gelen «бульвар» sözcüğü yerine “gezmek” anlamındaki «гулять» fiilinin başı ile «бульвар» sözcüğünün sonunu birleştirerek «гульвар» diyebilmektedirler, kimi zaman sestüş sözcükleri birbirinin yerine kullanabilirler: “mantar” anlamına gelen «гриб» sözcüğü ile “grip” anlamına gelen «грипп» sözcüğü telaffuz bakımından benzerlik göstermektedir; kimi zaman şefkat ve küçültme anlamı katan yapımlar eklerini yoğun kullanırlar: «птица»

(kuş) yerine «птичка» (metin bağlamına göre kuşçağыз/küçük kuş), «ёж» (kirpi) yerine «ёжик» (metin bağlamına göre kirpicik/ küçük kirpi/ kirpi yavrusu), «мама» (anne) yerine «мамочка» (anneciğim), «кусок» (parça/lokma) yerine «кусочек» (parçasık/lokmacık), «вода» (su) yerine «водичку» (metin bağlamına göre azıcık/bir yudum su) gibi; kimi zaman aynı anlamdaki prefikslerle (ön eklerle) oynarlar: отсюда (buradan) yerine иссуда, оттуда (oradan) yerine истуда diyebilirler; kimi zaman sözcükler arasında analojik bağ kurabilirler: her şeyin nedenini sorgulayan anlamında «почемучка» sözcüğünden hareketle her şeyin sebebini açıklayan anlamındaki «потомучка» sözcüğü türetmeleri gibi. Örnekler söz dizimi, morfoloji, semantik ve sözcük yaratımı bağlamında çoğaltılabilir. Bu örnekler çocukların dil edinim sürecindeki bilinçsiz daha doğrusu kasıtsız kural ihlallerini göstermektedir. Sıklıkla geç çocukluk evresinde başvuru olan sözlü iletişim oyunlarından biri kuş dilidir. İlerleyen yaşlarda çocuklar yaşatlarının, yetişkinlerin ya da yabancıların kendilerini anlamaması için konuşmalarını bilinçli olarak şifreleyebilirler. Bu duruma verilebilecek en güzel örnek "kuş dili" olabilir. Lebedeva'nın kuş dili iletişimi örnekleri aşağıda verilmektedir:

"Пи /Pi" hecesi yardımıyla heceleyerek;

Пи-по-ни-шли ни-по-ни-гу-ни-ля-ни-ем (пошли погуляем-haydi gidip dolaşalım)

"Бу /Bi" hecesi yardımıyla heceleyerek;

Бу-о-бу-на бу-ду-бу-ра (она дуря - o (kadın için) bir aptal) (Lebedeva, 48).

Kuş dili olarak adlandırdığımız konuşma biçimi, her yaş grubundaki insanın başvurabileceği bir yöntem olup düşüncenin şifrenerek aktarıldığı bir tür oyundur. Bu oyunda anlatılmak istenilen sözcükler, ifadeler ya da tümceler hecelere bölünür ve her bir heceden önce taklit hece kullanılır. Rus dilinde taklit hecelerde herhangi bir sessiz harf seçilebilir, ancak bütün taklit hecelerde aynı sessiz ve sesli harf kombini kullanılmaktadır.

Yukarıdaki örnekte görüleceği üzere bu oyun türünde bilinçli normatif dil kanonu ihlali söz konusudur. Hecelerin önlerine getirilen taklit heceler, sözcüklerin ya da tümcelerin olması gerekenden daha uzun görünmesine ya da işitilmesine böylelikle de mesajı ileten (kaynak) ve mesaj alıcısı dışındaki dinleyicinin dikkatinin dağılmasına neden olabilmektedir. Dolayısıyla hem fonetik hem grafik bağlamda dilin normlarını ihlal eden bu oyun türü dil oyunlarının bir parçasıdır.

Biryukova, yazar Tat'yana Tolstaya ve senarist Avdot'ya Smirnova'nın «Школа злословия» "Gıybet Okulu" adlı entelektüel talk Show programından bahseder. Biryukova, iletim seçiminde stüdyodaki konukları ile çeşitli dil oyunu türlerinden yararlanarak sohbet edebilmelerinin sebebini her iki sunucunun da

dile yüksek düzeyde hâkim olmalarına, elit konuşma kültürü sınıfına dahil olmalarına bağlamaktadır (Biryukova, 2011:165).

Yazı dilinde noktalama işaretleri kullanılırken, konuşma dilinde noktalama işaretlerinin yerini vurgu ve tonlama tutar. Vurgu ve tonlama ile dil oyunu yapılabileceği aşağıdaki örnekte görülmektedir:

«Казнить, нельзя помиловать!» yazı dilinde ilk sözcükten sonra virgül konulursa tümce “İnfaz edin, bağışlamayın!” anlamını taşır. «Казнить нельзя, помиловать!» denilirse, yani yazı dilinde ikinci sözcükten sonra virgül konulursa tümce “İnfaz edemezsiniz, bağışlayın!” anlamına gelir. Ancak konuşma dilinde bu ifade sadece vurgu ve tonlama yoluyla verilebilir. Burada amfiboli* adı verilen bir dil oyunu söz konusudur.

Lebedeva, leksik bağlamda *dilde ortaya çıkan yeni sözcük ya da kavramlar, gençler ya da farklı meslek sahipleri arasındaki jargonlar, argo sözcükler, bilgisayar / bilişim terminolojisi gibi ifadelere* çeşitli örnekler vermektedir. Bu örnekler daha çok konuşma dilinin kapsamına dahil edilmektedir. Lebedeva'nın örneklerinden bazıları şöyledir: *моби́ла (mobil telefon), ну́пл (insanlar, toplum), прибаба́х (gel git akıllı, anormal), адвока́те́сса (kadın avukat), прокуро́ри́ца (kadın savcı), шарова́ры (İng. shareware / ortak yazılım), пю́сюк (İng. PC), клика́ть (İng. to click), ромка (İng.ROM -Read Only Memory-Salt Okunabilir Bellek), банити́ (İng. to ban – bazı kaynaklara erişimi engellemek/ yasaklamak)* (Lebedeva, 57, 58).

Gribkov (2020:44), özellikle günlük ve şiirsel konuşmada yaygın ve işlevsel olarak dil standardından sapmaların önemli olduğunu altını çizer. Daha önce ifade edildiği üzere fıkralar da konuşma dili grubu içerisinde değerlendirilir. Rus fıkralarında çeşitli dil oyunu yöntemlerine başvurulur. Bu yöntemlerin başında diyalog, atasözü, deyim kullanımı göze çarpar. Fil'çuk, deyim kullanılan Rus fıkraları için şöyle bir örnek vermektedir:

«Пришел студент в столовую, а все столики заняты. Подсаживается к профессору, а тот говорит:

– Гусь свинье не товарищ.

Студент:

– Ну ладно, я полетел.»

“Yemekhaneye bir öğrenci gelmiş bakmış tüm masalar dolu. Tam profesörün yanına otururken profesör:

- “Kaz, domuzun yoldaşı değildir” demiş.

Öğrenci:

- “Науди о zaman, бен uçтум” demiş.

* Mizah ve ironi içeren yapılarıdır, belirsiz söz dizimi, gramer, imlâ ve diksiyon için kullanılan bir terimdir.

"Profesörün dil oyunu, öğrenciye hoca ve öğrencinin sosyal rollerindeki farklılıkları işaret etmeyi amaçlar. Öğrencinin dil oyunu ise profesörü "yeni baştan oynatmayı" amaçlar. "Uçmak" (полетел) fiilini kullanan öğrenci kendini kuşla (kazla) özdeşleştirmiş, böylece domuz rolünü hocaya bırakmıştır" (Fil'çuk, 2016:4).

Konuşma dilinde bir başka aracı dil oyunu atasözleridir. Atasözleri manevi kültür unsurlarıdır ve didaktik işleve sahiptir. Atasözleri hakkında çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Ancak son yıllarda "karşıt atasözü" anlamında "anti-paremiyoloji" terimi geliştirilmiş ve atasözlerinin yeniden yaratımı yönünde dil oyunları türetilmiştir. Bu nedenle de "karşıt atasözü" konusu akademik anlamda filoloji çalışmalarına da konu olmuştur. COVID-19 pandemisi ve etkileri birçok disipline araştırma malzemesi sunmuştur. Rusya Bilimler Akademisi Dilbilim Araştırmaları Enstitüsü tarafından 2021 yılında "*Rus Covid Karantina-Karşıt Atasözleri Sözlüğü*"^{***} adlı bir eser yayımlanmıştır. Sözlük, H.Val'ter ve V.M. Mokiyeenko tarafından derlenen "karşıt atasözleri" kısmına ayrılmış "*Koronavirüs Dönemi Rus Dili Sözlüğü*"^{***} isimli bir sözlükçe içermektedir. Burada ki atasözlerinde dil oyunlarının sıklıkla kullanıldığı ve dil oyunları vasıtasıyla "karşıt atasözleri" oluşturulduğu açıkça görülmektedir.

Örnek:

1. **Atasözü:** Око за око, зуб за зуб – Göze göz, dişe diş
Karşıt atasözü: Око за око, Zoom за Zoom – Göze göz, Zoom'a Zoom (uzaktan eğitim programı ile ilgili anıştırma yapılmıştır) (Val'ter&Mokiyeenko, 2021:466).
2. **Atasözü:** Не имей сто рублей, а имей сто друзей – 100 Rublen olacağına 100 dostun olsun.
Karşıt atasözü: Не имей сто рублей, а имей антисептик – 100 Rublen olacağına antiseptiğin olsun (Val'ter&Mokiyeenko, 2021:471).
3. **Atasözü:** Хорошо смеется тот, кто смеется последний- Son gülen iyi güler
Karşıt atasözü: Хорошо чихает тот, кто чихает последним – Son hapşırın iyi hapşırır (Val'ter&Mokiyeenko, 2021:477).

Şarkılarda geçen dil oyununa örnek verecek olursak çok bilinen Rus halk şarkısı «Ой, мороз, мороз» (Ey, ayaz, ayaz) şarkısından örnek vermek yerinde olacaktır:

Ой, <u>мороз</u> , мороз,	-	Еу, ayaz, ayaz,
Не <u>морозь</u> меня,	-	Dondurma beni,
Не морозь меня, моего коня.	-	Dondurma beni, atımı.

* Geçmiş zaman formundaki fiil, yakın gelecek zamanda gerçekleşecek eylemi bildirmektedir.

** Словарь ковидных русских антипословиц- карантинков

*** Словарь русского языка коронавирусной эпохи

İsim konumunda kullanılan «мороз» sözcüğü, emir kipi konumunda kullanılan «(не) морозь» sözcüğü ile sesteş yapıya sahiptir, ancak fonetik, morfolojik ve semantik ayrılıklar söz konusudur.

Aleksandr Rıbak'ın «Мой котик» (kedicğim) adlı şarkısında da bir başka dil oyunu türü olan metafor örneği görmek mümkündür:

...И тут, явилась ты, мой *котик*. *котик*. *котик*... *котик*...

- *Ve orada sen belirdin kedicğim. kedicğim. kedicğim... kedicğim...*

...Но стоит только мне уснуть, мой *зайчик*... *зайчик*... *зайчик*...

- Ama uyumam gerek *tavşancığım*... *tavşancığım*... *tavşancığım*...

Rus dilinde hitap sözleri arasında hayvan isimleri kullanılması sık rastlanan bir durumdur. Ancak bu ifadeleri daha anlamlı ve daha sevimli hale getiren küçültme ekleri, sevgi şefkat anlamı taşıyan yapım ekleridir. Rıbak'ın şarkısında kedi ve tavşan metaforu dışında, sözcük tekrarı (*котик*, *зайчик*) ve morfolojik (*кот* – кот+ик, *заяц* – зайч+ик) dil oyunlarını da görmek mümkündür.

3.3. KİA'da Dil Oyunu

KİA dili kapsamlı bir yaklaşım çerçevesinde ele alınabilecek çok boyutlu bir olgu niteliği taşımaktadır. Rusya'da KİA dili “basındilbilim” olarak çevrilebilen “medialingvistika” adlı bilimsel disiplin çerçevesinde ele alınmaktadır. Basındilbilim, 1990'lı yıllarda ortaya çıkmış ve toplumbilim, siyasi bilimler, kültürbilim, dilbilim gibi alanları birleştirmiştir. (Kozan, 2014:10). KİA ve KİA dili konusunda çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Araştırmaların birçoğunda medya metinlerinin toplum üzerindeki etkileri, doğrudan ve dolaylı anlatımlar, olaylara taraflı/tarafsız yaklaşımlar konu edinilmektedir. Biryukova'nın belirttiği üzere son dönemlerde özellikle araştırılan konulardan biri de KİA metinlerinde farklı biçimleri kullanılan dil oyunudur (2011:164). Literatüre bakıldığında genellikle gazete haber başlıkları, televizyon programları, radyo programları ve reklamlar üzerine geniş araştırmalar yapıldığı, az sayıda da olsa sinema, karikatür, spor gibi alanlara ilişkin çalışmalar olduğu görülmektedir.

Kozan, üslupbilim, toplumdilbilim, söylem çözümlemesi, bilişsel dilbilim gibi alanlarda incelenen KİA dilinin çözümlemesinde T. Dobrosklonskaya'nın geodilbilimsel, dillerarası ve dil içi olmak üzere üç boyuttan söz ettiği bilgisini aktarmaktadır. Geodilbilimsel dil çözümlemesinde dünyadaki ya da bölgedeki dil durumu üzerinde odaklanılmaktadır. Bir dilde konuşanların sayısının değişmesi, KİA'nın faaliyetlerinin sonucunda dünya bilgi alanında dil rolünün değişmesi gibi sorular ele alınmaktadır. Dillerarası çözümlemesinde diller arasındaki etkileşim, ödünçleme sorunları üzerinde durulmaktadır. Dil içi çözümlemesi

ülslup sınırlarının değişmesi, yanlış kullanım, yeni sözcüklerin ortaya çıkması gibi dilsel süreçlerin incelenmesini amaçlamaktadır. Dil içi seviyesinde KİA'nın dilinin üslupbilimi ve KİA dilinin standart dile etkisi gibi sorular ayrı bir biçimde ele alınmaktadır (Kozan, 2014:5,6).

KİA görsel ve işitsel medya metinlerini kapsamaktadır. Söz konusu metinlerin en önemli işlevi genel anlamda bilgi vermek olarak düşünülür. Elbette KİA metinlerinin temel işlevi bilgi aktarımıdır, ancak toplumu yönlendirme işlevi de en az bilgi aktarım işlevi kadar önemlidir. Mihneviç'in bu konudaki düşünceleri şöyledir:

"En son bilgi teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte KİA'nın toplum üzerindeki etkisi önemli ölçüde artmıştır. Kişi, neler olup bittiğiyle ilgili bilgilerin çoğunu tam olarak KİA metinleri aracılığıyla alır, bu nedenle medyanın kitle izleyicilerinin bilinci üzerindeki etkisini hafife almamak gerekir. KİA metinleri veya medya metinleri, günümüzde bir dilin en yaygın varoluş biçimlerinden biriyken, medya kanalları aracılığıyla üretilen ve iletilen metinlerin hacmi her yıl büyümeye devam etmektedir" (Mihneviç, 2015:99, 100).

KİA metinlerinde işlerliği sağlayan ise ilgili yayın organlarında görev yapan kişilerdir. Söz konusu görevli kişiler genel olarak gazeteci, muhabir, spiker, sunucu, radyocu, reklamcı gibi isimlerle anılmaktadır. Mesleki olarak farklı isimlerle anılmalarına karşın hepsinin hizmet ettiği kitle ve amaçları ortaktır. Hayes ve Grossman bir muhabirin görevinin haber bulmak ve onları kamuoyuyla yazılı, görsel ya da sözel yollardan paylaşmak olduğunu, ancak haber niteliği taşıyan olayları her zaman kendilerinin bulmadığını, onlara da yardım eden "bilgi kaynağı" denilebilecek kişiler olduğunu hatırlatır (2010:95). Bilgi kaynakları vasıtasıyla bilginin ya da haberin derlenmesini takip eden süreç bilginin dağıtılacağı kitleyi belirleyerek, doğru zamanda ve doğru yollardan mesaj iletiminin sağlanmasıdır. Bu noktada Hayes ve Grossman gazeteciliğin içerik ve üsluptan oluşan iki yönüne işaret etmektedir. Hayes ve Grossman (2010:48)'a göre *içerik* haberin ne hakkında olduğu ve nasıl canlandırıldığı ile ilgilidir, *üslup* ise haberin nasıl anlatıldığıyla yani konuyla ilgili dünya görüşü ve tezin inandırıcılığıyla bağlantılıdır. Dolayısıyla KİA'da kendine özgü bir dil kullanım alanı olduğu söylenebilir. Söz konusu dil, Mihneviç'e göre toplumda meydana gelen dilsel ve iletişimsel süreçlerin bir göstergesi ve yaratıcısıdır (Mihneviç, 2015:100).

Strel'çuk (2016:2,3), gazetecilerin güncel olaylara anında yanıt vermeleri gerektiği için her geçen gün daha çok yeni sözcük icat etmek, bulmak zorunda olduklarına vurgu yapmaktadır. Bu nedenle KİA çalışanları dil oyunu yöntemlerine başvurmaktadır. Çeşitli işlevleri yerine getiren dil oyunlarının en popüler ve dikkat çekici olanı Yermaçkova'ya göre reklamcılık ve gazetecilik söylemlerinde,

yani manşetlerde ve sloganlardadır (Yermaçkova, 2020:8). Bunun nedenini İvçenkova, bilgi patlaması yaşanan günümüzde okuyucuların dikkatini çekmenin güçleşmesi nedeniyle modern basın dilinin akılda kalıcı ve göz alıcı olması gerektiğine bağlamaktadır (İvçenkova, 58).

Dil oyunu esas olarak konuşma alanında düşünülür ve konuşmayı süslemeye katkıda bulunan, konuşmayı keskin ve eğlenceli kılan bir ifade unsuru olarak hizmet eder” (Sirivlya, 2019: 25). KİA metinlerinde de ifadeyi güçlü kılmak, anlatıyı süslemek tıpkı edebiyatta olduğu gibi metin yazarının elindedir. Bu nedenle yazın türlerinde başvurulan söz konusu sanatları yalnızca edebiyatla sınırlı tutmak doğru değildir. Yazılı ve sözlü basın organlarında da bu yöntemlere sık sık başvurulmaktadır. Bu alanda dil oyunları çoğunlukla yazılı basında karşımıza çıkar. Yazılı basında sadece söz sanatları değil, dil dışı her unsura yer verilir. Sesteş, eş anlamlı ve karşıt anlamlı sözcüklerin kullanımı, atasözü ve deyimlerin kullanımı, sözcük türetme, yeni sözcük yaratımı, ses tekrarı, ritmik unsurların kullanımı, morfolojik unsurlar gibi pek çok şey yazılı ve sözlü basın organlarının malzemesidir.

Modern gazeteciler, ironik bir etki yaratmak için, metinlerarasılıkla yakından ilişkisi olan dil oyununa gün geçtikçe daha fazla başvurmaktadır (Lobanova&Mogileva, 2020:177). Lobanova ve Mogileva bunun nedenini gazetecilerin duygularını iletmek için klişelerden kaçınarak stereotipleri “kırmaya” ve okuyucuyu şok eden yeni bir metin yaratmaya çalışmasına bağlamaktadır, ancak Lobanova ve Mogileva’ya göre dil oyununun hedefine ulaşması, okuyucunun tartışılan konuya ilgisini uyandırması bakımından, gazetecinin yüksek düzeyde bir zekaya, dil yeteneğine ve mesleki yeterliğe sahip olmasıyla ilişkilidir. (Lobanova&Mogileva, 2020:177, 180). Bu noktada dil oyunu çeşitliliğinden fazlasıyla yararlandığını hatırlamak gerekir. Bazileviç’e ait aşağıdaki ifade Lobanova ve Mogileva’nın görüşlerini destekler niteliktedir:

“Yalnızca dilin eğlenceli yaratıcı olanaklarını hissedebilenler, halihazırda var olan dil ve konuşma materyalini yorumlama, değiştirme ve oynama hakkını kullanır. Bu iş, stereotipleri reddetmek, tazelik, özgünlük, kişinin kendi değerlendirmesini, bireysellik katmak amacıyla yapılır” (2015: 21).

KİA metinlerinde başvurulan dil oyunlarına ilişkin teorik bilgilerin ardından birkaç örnek vermek konunun daha net anlaşılmasını sağlayacaktır. Her bir örneğin Rus dilinin ne kadar zengin bir dil olduğunu göstermek için birer araç olabileceği unutulmamalıdır. Konuya ilişkin günlük yaşamdan çok sayıda örnek verilebilir. Ancak seçilen örneklerin konu bütünlüğünü bozmadan ve (konuyu çok fazla özele indirgmeden) genel başlıklarla ilişkili olmasına dikkat edilmiştir.

Gazete başlıklarında yabancı sözcüklerin kullanılması vasıtasıyla dil oyunu kurulabileceğini bildiren Strel'çuk şöyle bir örnek vermektedir:

"Их бин больной! – bu ifade ile başka bir ülkede size doğru teşhis konulamayabileceği ve ilgili ülkedeki tıp camiasının hastalığınız hakkında hiçbir şey duymamış olabileceği anlatılmaktadır." der. Burada, "Я емъ" (ben-1.t.ş.) olarak tercüme edilen Almanca "Ich bin" ifadesi ile sözcük oyunu yapılmıştır". (Strel'çuk, 2016:4)

KİA metinleri ironi, ima, kinaye ve mizah içerikli olabildiği gibi yukarıda Karakale'nin ifadelerinde geçen siyasi göndermeler de basında sıklıkla karşılaşılan dil oyunu yöntemlerindedir. Karakale, Rus-Japon Savaşı bağlamında Rus basın organlarının faaliyetleri konusunda şöyle bir örnek vermektedir:

"1904–1905 tarihlerindeki Rus-Japon savaşında alınan yenilgiler ve 1905 Devrimi'nin getirdiği baskı Rusya'da toplumsal bir sıkıntı yaratmıştır. 1905 Devrimi'nde ortaya çıkan gazete ve dergiler idarecilerin baskısı altındadır. Bu baskı mizah dünyasını da etkiler. Dönemin politikacılarını eleştiren dergiler sansür engeline takılırken, sadece suya sabuna dokunmadan çıkan dergiler ayakta kalabilmektedir" (2016:184).

Basın ve medyanın özgürlüğünden söz edilse bile bu özgürlüğün de bir sınırı olduğu, metinlerin yetkili otoritelerce bir şekilde denetimden geçtiği unutulmamalıdır. Dolayısıyla kişilerin haklarını ihlal edecek, itibarını zedeleyecek hakaret ya da sataşmaya varan ifadeler yüzünden ilgili yayın organlarına yaptırımlar uygulanabileceği göz önünde bulundurulması gereken önemli bir husustur.

N.A. Sirivlya (2019:25) radyo yayınlarında dil oyunlarının işlevi üzerine bir makale yazmıştır. Bu çalışmada radyo yayınları hakkında şu sözlere yer verilmiştir:

"Dil oyunu, her yayını ilginç hale getirmeye yardımcı olur. Medyadaki dil oyunu özellikle modern toplumu karakterize eden toplumsal değişimler döneminde aktif hale gelmektedir. Dil oyunu, kamusal konuşmanın artan anlamlılığından kaynaklanan modern medya söyleminin önde gelen özelliklerinden biridir".

Aşağıda radyo spikeri Yuliya Volkova'nın konuşmasından dil oyunu örneği verilmiştir:

* Kiril alfabesindeki transliterasyonu «ИХ» olan sözcük, Rusçada "onların" ifadesine karşılık gelmektedir. Oysa başlıkta anlatılmak istenen ifade "Ben hastayım!" şeklindedir.

«Работа не волк, работа work, walk – это гулять, по крайней мере, так поёт любимица слушателей радиостанции КН - Рианна». (“İş- kurt(Rus. telaffuzda volk) demek değildir, iş sözcüğünün karşılığı work (İng.), walk (İng.) ise gezmek/dolaşmak anlamına gelir, en azından Radyo KN dinleyicilerinin sevgilisi Rihanna öyle söylüyor”) - bu örnekten hareketle bu tümcede sesteş ve paranomazi* aracılığıyla dil oyunu kullanıldığı ve metnin iki türlü anlaşılmasına neden olarak etkileyici ifade yönünü ortaya koyduğu sonucu çıkarılabilir (Sirivlya, 2019: 27).

Eğlence içeriği formatında kullanılan dil oyunu sadece dikkat çekmekle kalmaz, aynı zamanda seyirciyi de kendine çeker. Dil oyunu genel olarak kitle iletişim araçlarında özellikle de radyo yayınlarında etkileyici bir işlev görür, ancak etki, dinleyicinin dikkatini çekmeye ve dolayısıyla radyo kanalının verimliliğini ve ekonomik üretkenliğini, reytingin artmasını ve etki alanını genişletmeyi beceren fatik** ve iletişimsel işleve bağlıdır (Sirivlya, 2019: 28).

Görsel ve işitsel KİA'da haber başlıkları, demeçler ve daha çok reklam metinleri ön plandadır. Demeçlerde politikacıların, sanatçıların ve sporcuların göndermeleri söz konusu olabilir. Reklam metinlerinde ise bireysel değil, toplumsal kültürel belleğe gönderme söz konusudur.

Reklam metinleri oluşturulurken hitap edilen toplumun ekonomik durumuna, psikolojik hazır bulunuşuna, metinde kullanılan dil ve ifade gücüne hakimiyetine, görsel ve işitsel mesajlara vereceği tepkiye, renk, sözcük, fiyat gibi tüketiciyi cezbedecek unsurlara dikkat edilmesi ürünün pazarlanmasını kolaylaştıracak temel başlıklardır. Dil bağlamında reklam metinleri incelendiğinde metin ile ses etkilerinin eş zamanlı olması, seslendirmede vurgu ve tonlamanın doğru kullanımı, anımsatıcı slogan ya da müzik kullanımı öne çıkmaktadır. Bu durumda potansiyel tüketici kitlesinde olumlu etki bırakmak ve ürünün tanıtımını doğru yaparak, satışını artırmak üreticinin değil, reklam metni yazarlarının görevidir. Metinler sözlü ve yazılı olabilir. Bu tür reklam metinlerinde dil oyunları sıklıkla başvurulan yöntemlerdendir. Yazının kullanıldığı metinlerde, genellikle kısa ve anlaşılır olmasına dikkat edilen bilgilendirme ifadeleri seçilir. Söz konusu yazılı metinler üzerinde grafik, morfolojik, leksik ve semantik birtakım değişiklikler yapılarak hedef kitleye ulaşmak amaçlanır. Bu tür dil oyunları ise reklamın eğlendirici işlevini ortaya çıkarmaktadır.

* Anlam ve köken bakımından birbirine yakın olmayan, telaffuzu birbirine yakın sözcükler üzerinde kurgulanan oyun türü, cinasa benzer.

** Patik işlev olarak da kullanımı söz konusu olan terim, iletişim kurmak için bağlam yaratmayı, iletişimi kesintiye uğratmayı ya da sonlandırmayı ifade eder.

Eltut Kalender (2016) tarafından yapılan “*Language Games in Turkish and Russian Television Commercials*” adlı çalışmada televizyon reklam sloganları ve dil oyunu türleri üzerinde durulmuştur. Rus televizyon kanallarında gösterilen on beş markanın reklam sloganının incelendiği araştırmada, ağırlıklı olarak fonetik ve grafik dil oyunu kullanıldığı, çok anlamlılık, morfolojik ve leksik dil oyununa ise nadiren başvurulduğu görülmüştür. Söz konusu reklam sloganlarında sözdizimi ve sözcük tekrarı ile kurgulanmış dil oyunu yöntemine ise rastlanmamıştır (Eltut Kalender, 2016:1379, 1380).

Kozan (2014:8), Naroçnaya’dan KİA dilinde yabancı kökenli sözcüklerin kullanılmasına bağlı olarak KİA’da Latin alfabesinin kullanım sorununun da ele alındığı ve araştırmacıların, Latin alfabesinin, metinlerin yanı sıra Rus sözcüklerinde de kullanıldığına işaret ettiği bilgisini aktarmaktadır. Ye.V. Prokuttina, farklı dillerden gelen sözcükler ve biçimlerden oluşan sözcüklerin anlatım gücünün daha büyük olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca Kiril alfabesiyle yazılan, ancak yabancı okunuşu koruyan yabancı kökenli sözcüklerin de metne renk kattığı vurgulanmaktadır (Kozan, 2014:8). Lobanova ve Mogileva ise Latin harflerinin sözcüğe girdiğinde ayırt edilebilmesi ya da dikkat çekmesi için ya büyük harfler kullanıldığını ya da sözcükteki harf sayısının arttığını ifade etmektedir. Sözcüğün bir bölümünün büyük harflerle yazılması en sık rastlanan durumdur (2020:178). Bu tür dil oyunları grafik dil oyunu grubunda değerlendirilir.

Reklam sloganlarında genellikle sözcük içinde grafik ayrışma örneği karşımıza çıkar. Sergeyenko «*Принцесса Нури*» markalı çayın sloganını bu duruma örnek gösterir: «*Любовь не случАЙна*» (Aşk tesadüf değildir) (Sergeyenko, 2020:25). Dişi cins kategorisinde kullanılan yüklem konumundaki *не случАЙна* kısa sıfatının içindeki büyük harflerle yazılan “çay” sözcüğüne vurgu yapılmaktadır.

İvçenkova, “*KİA Başlıklarında Dil Oyunu*” adlı çalışmasında çeşitli gazetelerdeki haber başlıklarından örnekler vermektedir. COVIDHO БУДЕТ (“*Versiya*”, № 17, 2020)- metnin başlığı, pandemi nedeniyle tüm insanların hayata dair görüşlerini yeniden gözden geçirmek zorunda kalacağı bilgisini içermektedir. Bu örnekte, kontaminasyon* yöntemini gözlemleyebiliriz. COVID kısaltmasına yüklem konumundaki *видно* zarfını ekleyerek, yazar dikkat çekici olmayan *видно будет* (görülecek/görünür olacak) ifadesiyle oynamaktadır (İvçenkova, 61). COVID ve *видно* sözcüklerinin ortak harfleri ayrı ayrı yazılmamıştır.

* Sözlük anlamı “bulaşma/kirlenme” olan bu sözcük, dilbilimde, birtakım benzerliklere sahip iki ifade veya formun öğelerinin birleştirilmesi sonucunda yeni bir ifade veya formun ortaya çıkması anlamına gelir.

АГРОМНЫЙ УСПЕХ («Rossiyskaya gazeta», № 128, 2017)- bu, Belarus ve Rus işletmelerinin ortak teknik başarılarının gözden geçirilmesi haline gelen- «БЕЛАГРО-2017» (BELAGRO-2017) sergisi hakkındaki makalenin başlığıdır. İvçenkova, gazete yazarının «огромный» (dev/büyük/üstün) + «АГРО» (AGRO-tarım) sözcüklerini kullanarak kontaminasyon tekniği ile makalede açıklanan olaya ilişkin değerlendirme yaptığını ifade eder (İvçenkova, 60). Okurun dikkatini çekmesi için «АГРО» sözcüğüne koyu renkle vurgu yapılmıştır.

Lobanova ve Mogileva (2020:178) sözcük yaratımının dil oyununda önemli bir yer tuttuğunu ifade eder ve yazarların genellikle gazeteciler arasında en sevilen numaralardan biri haline gelen kontaminasyona ve kısaltma yöntemine başvurdukları bilgisini verir. Lobanova ve Mogileva'nın örneklerine baktığında durum daha net anlaşılmaktadır. Örneğin; *ВОЗражение против табака* denildiğinde büyük harflerle yazılan ilk üç harf Rusçada «ВОЗ»* Dünya Sağlık Örgütü'nün baş harflerinden oluşan bir kısaltmadır. Buradaki dil oyununda tütün karşıtı bir düşünce ifade edilmektedir ve “itiraz” anlamına gelen «*возражение*» sözcüğü kullanılmıştır, sözcük içerisinde grafik dil oyunu yöntemi ile Dünya Sağlık Örgütü'nün tütüne karşı tavrına da vurgu yapılmaktadır. Bir başka örnekte “hüzünlü bayram/kutlama” anlamına gelen *ГРУстный праздник* tamlamasındaki birinci sözcüğün ilk üç harfinin yine büyük yazıldığını görmekteyiz, Rusçada «ГРУ»** Sovyetler Birliği dönemindeki İstihbarat Başmüdürlüğü'nü ifade eden sözcüklerin baş harflerinin kısaltmasıdır. *Кого хочет приСМИрить Совбез?* (Güvenlik Konseyi kimi uzlaştırmak istiyor?) örneğinde büyük harflerle yazılan «СМИ»*** kısaltması Rusçada kitle iletişim araçları (KİA) anlamına gelen sözcüklerin baş harfleridir (Lobanova&Mogileva, 2020:178).

Reklam metinleri yalnızca görsel işitsel basın yayın organlarında karşımıza çıkmaz. Levhalar, afişler, pankartlar, bilgilendirme panoları ve reklam panoları da KİA olarak topluma hizmet ederler. Reklam panolarında yer alan reklam metinlerine baktığımız zaman çoğunlukla slogan içeren grafik dil oyunu ya da anırtırma tekniği kullanıldığını görürüz. Bazı reklam afişlerinde ise aşağıdaki örnekte olduğu gibi deyim kullanımını da görmek mümkündür:

* Всемирная организация здравоохранения

** Главное разведывательное управление

*** Средства массовой информации



Kaynak: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/6806/1/fkls-2017-04-05.pdf> (Erişim T. 18.05.2022)

Yukarıdaki örnekte ev ve ofis için interaktif televizyon ve internet hizmetleri sağlayan ИНСИС şirketinin reklam afişi görülmektedir. «Мы на связи @ съели» şirketin reklam sloganıdır ve içerisinde hem grafik dil oyunu kullanılmış hem de deyimden yararlanılmıştır. Rusçadaki «собаку съестъ» deyimini Türkçeye “işin kurdu olmak/ yalayıp yutmak” şeklinde çevrilebilir. Reklam afişinde sadece «съели» şeklinde deyimden fiilin geçmiş zaman çoğul duruma göre çekimlenmiş halini görmekteyiz. Yüklem konumundaki fiilin hemen önünde ise internet adreslerinde kullanılan @ simgesi bulunmaktadır ve Rusçada bu simge «собака /собачка» olarak adlandırılır, “köpek/köpekçik” anlamına gelir. Motamot slogan çevirisi yapıldığında “köpeği yemek” olarak anlaşılabilir bu ifade deyim olarak çevrildiğinde anlam kazanmaktadır. Şirket “iletişimde işin kurdu olduk/ iletişimi yalayıp yuttuk” ifadesini içeren sloganıyla iletişim hizmetlerinde son derece deneyimli olduğu mesajını vermek, tüketiciye güven duygusu aşılacak üzere bu yöntemle başlamıştır. Ayrıca mavi kuşak içerisinde önündeki @ sembolünü yiyen Pac-Man resmedilmiştir. Pac-Man video oyununa anırtırma yapılmıştır. Sloganda geçen «собаку съестъ» deyimine sembollerin kullanıldığı grafik dil oyunu vasıtasıyla vurgu yapılmıştır. Sembollerin altında ise “dijital ilişki – güvenilir ilişki” anlamına gelen «цифровые отношения - надежные отношения» yerine «цифровые отношения» - «надежные отношения» şeklinde harf yerine rakam kullanılarak dijital platform vurgusunu güçlendiren grafik bir dil oyunu daha dikkat çekmektedir.

Strel’çuk’a göre dil oyununun psikolojik temelinde aldatılmış bir beklenti vardır. Yani okuyucu (dinleyici) bir şeyin dilin normlarına göre yazılmasını (telaffuz edilmesini) beklerken tamamen farklı bir şey okur (duyar)” (Strel’çuk, 2016:1). Dil oyununun psikolojik güdüsü, dilin yapısal birimleri ve modelleriyle ve sözcüklerle, olağan anlamlarının sınırlarını aşma ve onlardan beklenmedik yeni anlamlar çıkarma arzusuyla bilinçli bir eğlence ortamıdır (Lebedeva, 61).

Dil oyununun genel işlevinden ve KİA metinlerinin işlevinden daha önce bahsedilmişti. Ancak Mihneviç KİA metinlerinde dil oyununun sadece dil yaratıcı-

lıgın bir tezahürü olarak algılanmaması gerektiğini söyler ve işlevi bakımından bir manipülasyon aracı olarak da kabul edilebileceğine vurgu yaparak aşağıdaki ifadeleri örnek gösterir:

“ «День выборов» (seçim günü) yerine «тьень выборов» (seçimin gölgesi) (В. Bronşteyn/ Novaya gazeta, 21.09.15). «Одной ногой в могиле» (bir ayağı çukurda) yerine «одной ногой в ИГИЛе» (bir ayağı IŞİD’de) (V. Polovinko/ Novaya gazeta, 22.07.15).” (Mihneviç, 101).

Sözcük oluşturma düzeyinde bir dil oyunu, yabancı dil unsurlarının Kiril alfabesine göre transliterasyonunun yapılmasıyla gerçekleştirilebilir. Böylece yabancı ekler eklenerek bir oyun efekti elde edilir. Örneğin “diyarı/ülkesi/dünyası” anlamına gelen -ляндия / -ленд ekleri yardımıyla СтудЛяндия (öğrenci diyarı), ДжинсЛэнд (kot dünyası), ШопЛэнд (alışveriş dünyası) sözcükleri oluşturulmuştur (Bazileviç, 2015: 21).



Kaynak: Rus Evi-Ankara resmi instagram hesabı: rsinturkey (Erişim T. 18.05.2022)

“Ruble yoksa, uzay da yok! Anlaşıldı?” şeklinde çevrilebilen bu karikatür örneğinde Almanca “anlaşıldı mı? / anladınız mı?” anlamına gelen “Verstehen?” ifadesi Kiril alfabesindeki transliterasyonu ile kullanılmıştır. Karikatürde de görüldüğü üzere dil oyunu, Mihneviç’in belirttiği gibi siyasetin ve kamusal yaşamın önemli konularında kamuoyunu şekillendirmede etkili bir araç olabilmektedir (Mihneviç, 103).

Diğer bir dil oyunu yöntemi, bir başka dile çevrilen metinde dil oyunun çeviri yoluyla taklit edilmesidir. Bu konuda Simutova ve Zaharova (2017:88), İlber Ortaylı’nın CNN Türk’te katıldığı bir televizyon programındaki “Yeşiller Partisi”nin eş başkanlığını yapan Almanya Gıda ve Tarım Bakanı Cem Özdemir ile ilgili konuşması üzerinden bir örnek vermektedir:

"Dil oyununun taklit çevirisi yöntemi, "Yeşiller"ın başkanı hakkında küstahça konuşan ve onu Türkiye'deki Ermeni soykırımını desteklemekle suçlayan Türk tarihçi İ. Ortaylı'nın aşağıdaki ifadesi ile çevirisinin karşılaş-tırmasında görülebilir:

"Er warf ihm wegen dessen Einsatz für die Resolution eine «Dorfmentalität» vor und behauptete, um in der deutschen Gesellschaft aufzusteigen, machten viele Türkischstämmige alles, was von ihnen erwartet werde" ("Karara olan bağlılıktan dolayı onu "köy zihniyetine" sahip olmakla suçladı ve Alman toplumunda yükselmek için birçok Türk asıllının kendilerinden bekleneni yaracağını iddia etti").

«Из-за поддержки резолюции, Ортайлы упрекнул Özdemira в приверженности «сельскому менталитету». ("Karara destek verdiği için, Ortaylı, Özdemir'i "köy zihniyetine" sahip olmakla suçladı.") Ortaylı'nın ifadelerine göre, Alman toplumunda yükselmek uğruna Türk asıllı birçok insan kendilerinden beklenen her şeyi yapardı.".

Cem Özdemir, Alman Parlamentosu'nda Ermeni soykırımının kabulüne ilişkin yasa tasarısına öncülük etmiş, Türk asıllı bazı diğer milletvekilleri de Özdemir ile aynı görüşü paylaşmıştır. Bu olay hakkında İlber Ortaylı'nın yorumu ise Alman basınında (Frankfurter Allgemeine) yukarıdaki gibi yankı bulmuştur. Rus basınında da Frankfurter Allgemeine metni üzerinden haberin çevirisinin yayımlanması elbette gecikmemiştir. Simutova ve Zaharova metin üzerinden dil oyunu konusunu örneklendirirken kişisel görüşlerini yansıtmaktan geri kalmamıştır.

KİA metinlerinde antroponimler üzerinden dil oyunu kurgulama sık rastlanan bir yöntemdir. İvçenkova antroponimlerle ilgili dil oyunu hakkında aşağıdaki haberleri örnek göstermektedir. Bu örneklerde Sergey Lavrov ve Michael Schumacher ile ilgili haberler verilmektedir. Ancak haberin dikkat çekmesi ve okuyucuda derin duygusal etki bırakması için dil oyununa başvurulduğu anlaşılmaktadır:

ЛАВРОВЫЙ LIST («Argumenti i faktı», № 9, 2018) – Haberde, Rusya Federasyonu Dışişleri Bakanı Sergey Lavrov'un bazı kişilerin Rusya'ya girişini kısıtladığı ve bu bilgilerin listeye yansıtıldığı bildiriliyor. «List» sözcüğü İngilizceden çevrildiğinde «список» (liste) anlamına gelmektedir. Bu durumda gazete haber başlığı ЛАВРОВЫЙ СПИСОК şeklinde olacaktır. Bu başlığı incelerken, dillerarası sesteşlik (dillerarası sesteş sözcükler, aynı ses bileşimine sahip, anlam veya kullanım açısından farklılık gösteren sözcüklerdir. İçerik planının tamamen uyumsuzluğu, yani genel anlam unsurlarının olmayışı çoğunlukla aralarında etimolojik bağ bulunmayan dillerarası sesteş sözcüklerde karşılaşılır.) gibi bir dil

oyunu tekniğinin kullanıldığını gözlemliyoruz. Dolayısıyla bu başlığı okuduktan sonra İngilizce bilmeyen bir kişinin beklentileri aldatılmış olabilir (İvçenkova, 59). Rusçada «лавры» sözcüğü “defne”, «лавровый» “defne” sözcüğünün sıfat konumundaki karşılığını, «лист» ise “yaprak” sözcüğünü ifade etmektedir. ЛАВРОВЫЙ ЛИСТ başlığı seslendirildiğinde «лавровый лист» şeklinde örtüşen bir yapıya sahiptir. Böylelikle, haber başlığından “defne yaprağı” anlamını taşıyan bir içerik olacağı tahmin edilebilir. İvçenkova’nın beklenti aldatmacası dediği şey, tam olarak haber başlığının “Lavrov’un listesi” yerine “defne yaprağı” olarak anlaşılması ve okuyucu tarafından başlığa uygun içerik beklentisine girilmesidir.

НЕ ШУММИ! («Versiya», № 23, 2005) – bu haberde Michael Schumacher’in başarısından söz edilmektedir. Gazete yazarı, kontaminasyon yöntemini kullanarak dil oyunu kurgulamıştır. Michael isminin Kiril alfabesindeki transliterasyonu «Михаэль», soyadı Schumacher’in ise «Шумахер» biçiminde yapılmaktadır. Bu nedenle Formula 1 yarış pilotunun soyadının ilk üç harfi ile isminin ilk iki harfi bir araya getirilerek yeni bir sözcük oluşumu sağlanmıştır. Başlıkta geçen «не» olumsuzluk ekidir, ardından gelen «шумми» sözcüğü ise “gürültü yapmak” anlamındaki «шуметь» fiilinin tekil durumda emir kipi olan «шуми» sözcüğü ile benzeşmektedir. Bu bağlamda düşünülürse, başlık “gürültü yapma!” anlamını verecek bir metin içermektedir, yukarıdaki örnekte olduğu beklenti aldatmacası söz konusudur. İvçenkova, okuyucunun dikkatini çekmek üzere fiil ile özel ismin özdeşleştirildiğini bildirmektedir (İvçenkova, 59).

Sosyal medya ağlarında KİA metinlerinde başvurulan dil oyunu yöntemlerinin hepsi rahatlıkla görülmektedir. Sanal ortamda yeni sözcük yaratma yönelimi oldukça sık karşılaşılan bir durumdur. Özellikle mesajlaşma platformlarında kısaltılmalar yoğun kullanılmaktadır. Zabolennaya (2017:43) internette kısaltmaların yaygınlaşmasının nedenini alışılmışın dışında ve standart olmayan iletişim biçimlerinin çekiciliği olarak açıklar.

Yakın zamana kadar gündemi en çok meşgul eden konu COVID-19 salgını olmuştur. Bu nedenle de KİA haber metinleri, reklamlar, karikatürler ve sosyal medya caps’leri (mizah, ironi metni içerikli resim) dahil birçok metinde pandemi konusu vurgulanmış, toplumun bilinçlenmesi için türlü yollar denemiştir. Aşağıda bu durumla ilgili örnekler verilmektedir:

Kiril alfabesiyle «ковид» (Covid) ve «скептик» (sceptic) sözcükleri «-o» iç eki sayesinde “Covid karşıtı” anlamında yeni bir sözcük oluşturulmuştur: «ковидоскептик».



Kaynak: igraem_po_russki instagram hesabı (Erişim T. 10.05.222)

Her ne kadar hatırlamak istemesek de Covid küresel salgını döneminde, temas yoluyla bulaş riskini en aza indirgeyebilmek için dünya genelinde zaman zaman izolasyon, kademeli çalışma sistemi ya da tam kapanma süreçleri yaşanmıştı. Eğitim kurumları ise öncelikle kapatılan kurumlardandı. Aşağıdaki örnekte yine «ковид» (Covid) hastalığı ve Rusçada tatil anlamına gelen «каникулы» sözcüğünden hareketle, kontaminasyon yöntemi kullanılarak “kovid tatili” anlamına gelen «ковикулы» sözcüğü türerildiği görülmektedir.



Kaynak: igraem_po_russki instagram hesabı (Erişim T. 10.05.222)

Covid döneminde sık duyduğumuz sözcüklerden birisi de hatırlanacağı üzere “karantina” idi. Aşağıdaki örnekte morfolojik bir dil oyunu yöntemine başvurmak suretiyle yeni sözcük oluşumu sağlandığını görmek mümkündür. Bu örnekte «карантина» sözcüğü ile geçici izolasyon sürecinde kalma olayı anlatılmaktadır. Ancak isim konumundaki «карантина» sözcüğüne, II. grup fiillerin birinci çoğul şahsa göre, şimdiki zaman çekim eki olan «-им» ekinin eklenmesi yoluyla “karantinada kalıyoruz” anlamına gelen «карантиним» sözcüğü türetilmiştir.



Kaynak: igraem_po_russki instagram hesabı (Erişim T. 10.05.222)

Uzaktan eğitim anlamına kullanılan «дистанционная учеба» sözcüğünün konuşma dilindeki karşılığı «дистанционка»dır. Fiil son eki ya da biçim belirtme yapım eki olarak adlandırılan mastar eki «-ть» ve dönüşlülük eki olan «-ся» sayesinde uzaktan eğitim sürecinin kırtarıcısı “Zoom” isimli programa anıştırma yapılarak “eğitim görmek” anlamına gelen «учиться» fiiline benzetilmiş, morfeimler yardımıyla fiil formuna dönüştürülen «зумиться» sözcüğü türetilmiştir.



Kaynak: igraem_po_russki instagram hesabı (Erişim T. 10.05.222)

Sonuç

Antik çağdan itibaren güzel konuşma, düşüneyi etkin ifade ile aktarma fikri her daim insanoğlunun ilgisini çekmiştir. Ancak dil felsefesi üzerine ilk olarak Avusturya kökenli düşünür Wittgenstein eğilmiştir. Düşünceleri iki evre olarak değerlendirilen Wittgenstein, ilk evrede dil sorununa, ikinci evrede ise dil oyu-

nuna odaklanmıştır. Wittgenstein sözcük ve imge arasındaki bağlam hakkında önermelerde bulunmuştur.

Dil oyunu kavramının dilbilimde gerçek anlamda araştırılmaya başlaması Wittgenstein'dan epey sonraki zaman diliminde gerçekleşmiştir. Dilbilim alanında söz konusu kavramın neyi ifade ettiği, dilde oyun türleri, uygulama sahası ve işlevleri gibi konularda araştırmalar yürütülmüştür. Yapılan araştırmalar neticesinde zengin bir akademik literatür ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada "dil oyunu" konusu araştırmamıza esas teşkil eden Rus dili özelinde incelenmiştir. Rus dili bilindiği üzere çok zengin, kadim bir dildir. Bu nedenle öncelikle dil oyunun Rus dilindeki yerine kısaca değinilmiş, alanda yürütülen çalışmalara ilişkin bilgiler sunulmuştur. Ardından Rus dilindeki dil oyunu türleri hakkında bilgilere yer verilmiştir. Erişilebilen akademik çalışmalar, Rus dilinde dil oyunu konusunda üç temel başlık çerçevesinde yoğunlaştığını göstermiştir. Bu başlıklar edebi eser analizi, konuşma dili, KİA (yazılı-görsel-işitsel medya ile reklam araştırmaları) metinleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bu incelemede de söz konusu başlıklar gözetilerek öncelikli olarak teorik bilgiler verilmiş, sonrasında konuya ilişkin örnekler ile konu desteklenerek söz konusu teoriler güçlendirilmeye çalışılmıştır. Bu noktada mümkün olduğunca güncel ve ilgi çekici örneklerin seçilmesine özen gösterilmiştir.

Edebi eser analizlerinde çok anlamlılık, eş anlamlılık, sesteşlik, cinas, çeviride dil oyunu, metinlerarasılık, kültürlerarasılık, anırtırma gibi pek çok yöntemle dil oyunu gerçekleştirildiği görülmüştür. Konuşma dilinin, başta çocuk dili, talk Show, fıkra, karşıt atasözü, deyim, şarkı gibi farklı alanlarda bolca dil oyunu malzemesi vardır. Teknolojinin gelişmesine bağlı olarak dilde ortaya çıkan yeni sözcük ya da kavramlar, terimler, argo sözcükler, jargonlar gibi kısa bilgilendirici ve komik etki yaratma işlevi olan dil oyunlarına konuşma dilinde sıkça rastlandığı tespit edilmiştir. Gazete, televizyon, reklam, sosyal medya gibi çeşitli KİA metinlerinde sesteş, eş anlamlı ve karşıt anlamlı sözcüklerin kullanımı ile atasözü, deyim ve karşıt atasözlerinin kullanımı sayesinde sözcük türetme, yeni sözcük yaratımı, grafik unsurlar, yabancı dil unsurları, morfolojik unsurlar gibi pek çok dil oyunu türü yazılı ve sözlü basın organlarının malzemesidir. KİA metinlerindeki dil oyunlarının eğlendirici komik işlevinin bilgi verme, kitle kültürü oluşturma işlevini maskeleyişi sonucuna ulaşılmıştır.

Edebi metinlerde dil oyunu türlerine başvurulmasının nedeninin okuyucu üzerinde etkileyici, düşündürücü, eğlendirici ve duygusal etki yaratma, eseri anlatım gücü bakımından zengin kılma çabası olduğu anlaşılmıştır. Konuşma dilinde ise dil ve kültür taşıyıcıları arasında özel bir anlaşma sistemi kurma, kısa olmasına karşın eğlenceli ifadelerle konuşmayı süsleme arzusu gibi nedenlerle dil oyunu türlerinin kullanıldığı görülmüştür. KİA'da metin yazarlarının baş-

lıklarda ya da sloganlarda dil oyunlarına başvurmasının altında yatan nedenin ise hitap edilen kitleye daha ilk bakışta çarpıcı, ilgi uyandırıcı mesajlarla bilgi aktarmak olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Söz konusu üç başlık ortak değerlendirildiğinde ise dil oyunu vasıtasıyla muhatabın üzerinde etki bırakacak güçlü metinlerin ya da sözlü ifadelerin seçilmesinin asıl amaç olduğu, temelinde hedef kitlenin değerlendirme yetisini canlandırma arzusu olduğu gözlenmiştir.

Dil oyunu tüm türleri ve işlevleri ile bireylerin ve dolayısıyla toplumun sözcük haznesini hatta kültür düzeyini artırmaya yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda kasıtlı olarak dil ve konuşma normlarının ihlali ile kurallı dil ve konuşma yapılarındaki gerçek kusurları ayırt etmek dilbilim açısından önem arz etmektedir. Dolayısıyla mesaj kaynağı ile mesaj alıcısının dil seviyesi ve deyiş (üslup) kalıplarına hakimiyeti, kurallı dil ve dil oyunu kullanılan yapay dil arasındaki belirleyici unsurlardır.

Bu araştırma, yabancı dil öğrenen bireylerde dildeki gizemi açığa çıkarma, verilen mesajı algılama, dilde hakimiyet kurma gibi konularda heyecan ve istek uyandıracağını ortaya çıkarmıştır. Genel anlamda, yabancı dil eğitim sürecinde öğrencilerin dil oyunu yetisi kazanmaları için, müfredatın gözden geçirilmesi ve klasik yöntemlere ilave olarak postmodern kültüre hitap eden yöntemler geliştirilmesi gerekmektedir. Anlı'nın, Wittgenstein'in dil ve kent arasında kurduğu benzerlik, eğitimdeki geleneksel ve postmodern yöntemlerin gerekliliğini vurgular niteliktedir: Wittgenstein dili "eski bir kent"e benzetir, bu eski kente "yeni ev" ve "sokakların" eklenmesi sonucunda ortaya karmaşık bir "labirent" çıkar. Bu labirente her dönemden izler, yani oyunlar bulmak mümkündür. "Yeni evler" olarak görülen oyunlar, eski kentin zemininde yükselen evlere benzetilmektedir (Anlı, 2013:172). Bu nedenle, yabancı dil olarak geleneksel Rusça eğitiminde, postmodern yöntem olarak kültürdilbilim bağlamında dil oyunu ve türleri konusuna özel bir yer ayrılması gerektiği kanısına varılmıştır.

KAYNAKÇA

- Anchimiuk, O., Michaluk, M. (2020). İspol'zovaniye yazıkovoy igrı dlya razvitiya mejkul'turnoy kompetensii u studentov- Polyakov, *Linguodidactica*, XXIV, ss. 7-17.
- https://www.researchgate.net/publication/348990896_Ispolzovanie_azykovo_igr_ı_dla_razvitiya_mezkulturnoj_kompetencii_u_studentov-polakov (Erişim T. 09.04.2022).
- Anlı, Ö.F. (2013). Wittgenstein'da 'Dil-Oyunu' Kavramı Bağlamında 'Özel Dil Sorunu'nun ve Yeni Bir Oyun Olanağı Olarak Metafor Kullanımının İncelenmesi, *Dört Öge*, 2(4), ss.149-174.
- Bazileviç, V.B. (2015). Yazıkovaya igra kak forma proyavleniya lingvistiçeskoj kreativnosti, *Filologičeskiye nauki. Voprosi teorii i praktiki*, 8(50), İzd. Gramota, ss. 20-22.

https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2015_8-3_03.pdf (Erişim T. 10.04.2022).

Biryukova, Ye.O. (2011). Osobnosti yazikovoy igrı v televizionnom diskurse, *Vestnik Volgogradskogo gosudartvennogo universiteta, ser.2, Yazıkoznaniye*, 2(14), ss.164-168. <https://ljvolsu.com/index.php/ru/archive-ru/184-2011-2-14/materialy-i-soobshcheniya/135-osobnosti-yazykovej-igrı-v-televizionnom-diskurse> (Erişim T. 12.04.2022).

Djeronimo: <https://geronimo.org.ua/lingvisticheskie-igrı/> (Erişim T. 09.04.2022).

Drujilovska, D. (2014). Karakteristiki yazikovoy igrı s elementami frazeologičeskih yedinits v zagolovkah statey russkih delovih jurnalov, ss.249-256.

https://lib.tpu.ru/fulltext/m/2015/ntb_elib/012.pdf (Erişim T. 05.04.2022).

Eltut Kalender, N. (2016). Language Games in Turkish and Russian Television Commercials, *Journal of Literature and Art Studies*, 6(11), ss. 1371-1381.

Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi*, İstanbul:Bayrak Bas.Yay.Tanıtım.

Fil'çuk, T.F. (2016). Vidı yazikovoy igrı v sovremennih anekdotah.

http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/VKhIFL_2016_74_49.pdf (Erişim T. 12.04.2022).

Fil'çuk, T.F., Homyakova, O.V. (-). Yazıkovaya igra kak lingvokul'turnıy fenomen, *Zakarpats'ki filologični studii*, 9(1), ss.44-51.

<https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/33232/1.pdf> (Erişim T. 27.04.2022)

Gribkov, A.G. (2020). Yazıkovaya igra kak sredstvo elokutsii v grajdanskoy lirike Yuriya Mineralova, *Vestnik literaturnogo instituta imeni A.M.Gor'kogo*, 2, Moskva, ss.43-68.

https://litinstitut.ru/sites/default/files/vestnik_li_2020_2-1.pdf (Erişim T. 27.04.2022).

Hadot, P. (2011). *Wittgenstein ve Dilin Sınırları* (II.baskı), Murat Erşen (Çev.), DoğuBatı Yayınları-43 Felsefe-14, ISBN:978-975-8717-47-7.

Har'kovskaya, A.A., Çehova, K.A. (2021). 'Yazıkovaya igra' kak sredstvo sozdaniya komičeskogo efekta (na primere romanov Toma Şarpa), *Vestnik Samarskogo universiteta. İstoriya, pedagogika, filologiya*, 27(2), ss.146-153.

<https://journals.ssau.ru/hpp/article/view/8842/8381> (Erişim T. 12.04.2022)

Hayes,R., Grossman, D. (2010). *Bilim İnsanının Medya Rehberi*, Murat Kayı (Çev.), Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.

İvçenkova, N.Ye. (-). Yazıkovaya igra v zagolovkah SMİ, ss. 58-62.

<http://e-lib.mslu.by/bitstream/edoc/7339> (Erişim T. 25.04.2022).

Karakale, F. (2016). Kakhaha Kralı Averçenko'dan Lenin'e Dostça Bir Tavsiye, *Batı Edebiyatında Mizah-Batı Kültürü ve Edebiyatları Araştırmaları*, Şeyda Sivrioğlu, Meryem Ayan, Nejdet Keleş, Gamze Yalçın (Ed.), İstanbul: Kriter Yayınevi, ss.183-193.

- Kartal Güngör, T. (2016). "Postmodernist İroni" ve Fransız Postmodern Yazarların Yapıtlarında İroninin Kullanımı, *Batı Edebiyatında Mizah-Batı Kültürü ve Edebiyatları Araştırmaları*, Şeyda Sivrioğlu, Meryem Ayan, Nejdet Keleş, Gamze Yalçın (Ed.), İstanbul: Kriter Yayınevi, ss.487-497.
- Kozan, O. (2014). *Rus ve Türk Gazete Haber Başlığı Dili. Kültürdilbilimsel Yaklaşım*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Köse, A. (2012). Medya ve Dil Oyunları: Gündelik Dil Pratiklerinde Televizyon Dizilerinin Etkisi, *Milli Folklor Dergisi*, 24(93), ss. 220-233. <https://www.millifolklor.com/PdfViewer.aspx?Sayi=93&Sayfa=217> (Erişim T. 25.04.2022).
- Lebedeva, Ye. B. (-). Utoçneniya ponyatiya "Yazıkovaya igra" v lingvistike, ss. 48-63. <https://core.ac.uk/download/pdf/287458538.pdf> (Erişim T. 09.04.2022).
- Lobanova, L.A, Mogileva, İ.B. (2020). Yazıkovaya igra kak çerta sovremennih SMİ, M.V.Belyakov (sost.), *Problemi prepodavaniye russkogo yazıka kak inostrannogo v sovremennom VUZe, Sbornik nauçnih statey*, Moskva: MGİMO-Universitet, ss.174-181.
- Matveyeva, Ye.N. (2009). Yazıkovaya igra v poezii İgorya Severyanina, *Vestnik VGU, Seriya: Filologiya, Jurnalistika (1)*, ss. 69-71. <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/phylog/2009/01/2009-01-16.pdf> (Erişim T. 11.04.2022).
- Mihneviç, O.İ. (2015). Osobennosti yazıkovoy igrı v massmediynom poliçeskom diskurse, ss.99-104. <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/15004/1/ufvlk-2015-01-09.pdf> (Erişim T. 25.04.2022).
- Rızvanoğlu, E. (2016). Wittgenstein'in Özel Dil Eleştirisi Bağlamında Kartezyen Geleneğe İtirazi, *Posseible Düşünme Dergisi*, sayı 8, ss. 22-32. <https://www.possible.org/Arsiv/tam/08.pdf> (Erişim T. 09.04.2022).
- Sergeyenko, S.İ. (2020). Yazıkovaya igra v reklamnih obraşçeniyah, *Mesto sotsial'no-gumanitarnuh nauk v razvitii sovremennoy tsivilizatsii, Sbornik nauçnih trudov po materialam Mejdunarodnoy nauçno-praktičeskoj konferentsii g. Belgorod*, 31 yanvarya 2020 g., Belgorod: APNİ, ss.25-27. <https://apni.ru/conference/conf-gen-3> (Erişim T. 25.04.2022).
- Sidel'nikova, N.S. (-), Yazıkovaya igra v tekstah gazetnoy publitsistiki. http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/29630/1/Sidelnikova_Yazykovaya_18.pdf (Erişim T. 27.04.2022).
- Simutova, O.P, Zaharova, S.V. (2017). Yazıkovaya igra v originale i v perevode (na materiale nemetskoyazıçnih mediatekstov), *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2(202), ss. 87-91. <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-igra-v-originale-i-v-perevode-na-materiale-nemetskoyazıçnyh-mediatekstov/viewer> (Erişim T. 11.04.2022).
- Sirivlya, M.A. (2019). Funktsii yazıkovoy igrı v radioefire, *Science Review, Philology*, 1(18), ss. 25-27. <https://rsglobal.pl/index.php/sr/article/view/1010/989> (Erişim T. 25.04.2022).

- Soroka, M.S. (2016). Yazıkovaya igra v proizvedeniyah F.Krivina, *Materialı XIX. OKSF SPbGU, Russkiy Yazık*, ss. 307-312. http://sfk.spbu.ru/sites/default/files/rl_soroka.pdf (Erişim T. 09.04.2022).
- Strel'çuk, V.G. (2016). Yazıkovaya igra na gazetnoy polose, *Live Journal*. <https://doicode.ru/doifile/lj/12/lj2016-3-78.pdf> (Erişim T. 27.04.2022).
- Telek, D., Kaplan, N. (2020). Dil Oyunları Kavramından Hareketle Film Dili ve Anlam Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (44), ss.547-561. https://www.researchgate.net/publication/339728791_DIL_OYUNLARI_KAVRAMINDAN_HAREKETLE_FILM_DILI_VE_ANLAM_ARASINDAKI_ILISKILERIN_INCELENMESI (Erişim T. 12.04.2022).
- Tsikuşeva, İ.V. (2009). Fenomen yazıkovoy igrı kak obyekt lingvistiçeskogo issledovaniya, *İzvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogiçeskogo universiteta im. A.İ. Gertsena*, ss.169-171. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11727812> (Erişim T. 09.04.2022).
- Tsirenova, A.B. (2011). O nekotorih osobennostyah allyuzivnoy yazıkovoy igrı (na materiale angliyskogo yazıkı), *Yazık i kul'tura*, 1(13), ss. 109-115. <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-osobennostyah-allyuzivnoy-yazykovoy-igry-na-materiale-angliyskogo-yazyka> (Erişim T. 12.04.2022).
- Uyanık, A. (2012). Patrick Süskind'in "Koku" Adlı Romanının Türkçe Çevirisinde Dil Oyunları Eşdeğerliği, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), ss. 1219-1229. https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/79201/makaleler/5/8/arastrmx_79201_5_pp_1219-1229.pdf (Erişim T. 25.04.2022).
- Val'ter, H., Mokiyeiko V.M. (2021). Slovar' kovidnih russkih antiposlovits-karantinok, Pril.1, *Slovar' russkogo yazıkı koronavirusnoy epohı*, H.Val'ter, Ye.S. Gromenko, A.Yu. Kojevnikov i dr. (Sost.), SPb: Institut lingvistiçeskikh issledovaniy RAN, ss.432-489. https://pure.spbu.ru/ws/portalfiles/portal/78276278/_pdf (Erişim T. 27.04.2022).
- Yermaçkova, O. (2020). Yazıkovaya igra s imenami sobstvennımı v gazetnom zagolovke, *Prajskaya Rusistika 2020*, Karlov universitet-Pedagogiçeskiy universitet, ss.7-14. <https://krl.pedf.cuni.cz/wp-content/uploads/2020/12/01.pdf> (Erişim T. 27.04.2022).
- Zabolennaya, M. (2017). Yazıkovaya igra v abbreviaturah İnternet-pronstranstva, *Filologiçni studii*, (8), ss.40-44. <http://dspace.onu.edu.ua:8080/handle/123456789/13807> (Erişim T. 27.04.2022).
- Zaharova, M.V. (2016). Epoha peremen. Neopredelyonnost' novogo vremeni, *İstoriya russkogo literaturnogo yazıkı*, Gl.5, MGPU, Moskva: Yurayt.

Görsel Kaynaklar

- <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/6806/1/flks-2017-04-05.pdf> (Erişim T. 18.05.2022).
- Rus Evi-Ankara resmî instagram hesabı: rsinturkey (Erişim T. 18.05.2022).
- igraem_po_russki instagram hesabı (Erişim T. 10.05.2022).

IDEOLOGICAL ASPECT IN THE NARRATIVE DISCOURSE SAMPLE OF CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS ON *THE NECKLACE* BY MAUPASSANT *

Gülşen Torusdağ**
Fırat Yıldız***

Introduction

Based on Austin's 'speech acts' theory (1962), every discourse produced, whether written or verbal, corresponds to an action. Even a descriptive discourse, which Austin considers as a constative language, causes some emotional changes in the receiver, that is, it results in an action. Accordingly, the social or psychological function of the literary discourse is performative: As a literary genre, short story is to do something with words. Corresponding to the act of decoding the discourse is to determine what the author wanted to say from what s/he said. Critical Discourse Analysis (CDA), which is used as an approach in the analysis of literary discourses, as well as other types of discourses, tries to determine the action that the author wants to perform through his/her discourse while identifying the opaque or explicit ideological elements in his/her discourse. Because every discourse corresponds to the action of its receiver and in every discursive structure, a basic thought, an ideological knowledge is embedded. Discursive processes are created within ideological relations and are shaped from within by the pressure of these relations. CDA has increasingly become popular as an interdisciplinary approach to analyzing various discourses. In general terms, it

* This study was expanded from the paper titled "Critical Discourse Analysis on *The Necklace* by Maupassant: Ideological Aspect in *The Literary Discourse*" presented at International Symposium on Literature, Culture and Language in May 26-28, 2022, in Van.

** Assoc. Prof. Dr., Van Yuzuncu Yil University, Faculty of Letters,
gtorosdag24@hotmail.com ORCID ID: 0000-0002-4323-7097.

*** Assoc. Prof. Dr., Van Yuzuncu Yil University, Faculty of Letters, firat25yildiz@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0003-3289-8313.

is to separate the discursive whole into its constituents and to determine speech acts at the minimum level. Or it is the description of the interactions between the signifier (surface structure) and the signified (deep structure) of the linguistic sign (discourse). A typical story is a discourse that contains explicit or implicit evaluative statements, which reveal the teller's attitudes to the events recounted. French writer Guy de Maupassant, one of the writers who shape the story genre in the world, is a writer known for his event stories. This book section aims to critically analyze Maupassant's literary discourse titled *The Necklace* (*La Parure*, the original French title of the story), which sheds light on the social panorama of his time, to determine the ideological aspect of the discourse that come into existence in the language. It tries to determine the action or actions that the author intended to perform through his discourse.

Critical Discourse Analysis

It is evident that the concepts of text and discourse have been used to an enormous number of applications in the social sciences. The terms 'text' and 'discourse' can be used interchangeably in the literature. As quoted from Wodak and Meyer (2009: 2-3), "discourse means anything from a historical monument, a *lieu de mémoire*, a policy, a political strategy, narratives in restricted or broad sense of term, text, talk, a speech, topic-related conversations, to language per se."

Discourse analysis is not only the field of study of linguists. It is used extensively in social science research because discourses are important forms of social action and signs of social change. The CDA emerged as a network of scholars following a symposium in Amsterdam in January 1991, where linguists of different countries such as Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo van Leeuwen, and Ruth Wodak had the opportunity to discuss different theories and methods, leading to the programmatic development of discourse studies. In Wodak's words, CDA that has its roots in classical Rhetoric, Textlinguistics and Sociolinguistics, as well as Applied Linguistics and Pragmatics (2002: 6), has been one of the most effective and remarkable areas of discourse analysis since then.

According to CDA, language is a social practice and the context of language use is very important to make sense of the text. As Wodak (2002: 7-8) expressed, "CDA sees discourse –language use in speech and writing– as a form of 'social practice'. Describing discourse as a social practice implies a dialectical relationships between a particular discursive event and the situation(s), institution(s) and social structure(s) which frame it: The discursive event is shaped by them, but it also shapes them." In short, the CDA sees discourse as relatively stable uses of language that serve to organize and structure social life. It is possible to encoun-

ter many concepts that expand the meaning of the concept of discourse, such as racist discourse, sexist discourse, employment/unemployment discourse, media discourse, populist discourse, literary discourse etc. Although the concept of 'critique' has a wide meaning, it is essentially to make visible the interconnectedness of things. (Wodak & Meyer, 2009: 2-3). CDA focuses on current social problems, and thus chooses the perspective of those who suffer the most, and critically analyzes those in power, those in charge, and those who have the means and possibilities to solve such problems.

What makes diverse narrative discourses representing storied ways of knowing and communicating 'narrative' is sequence and consequence: Events are selected, organized, connected, and evaluated as meaningful for particular readers. Storytellers experience the world and interpret it; they create stories through which the worldview and ideology of the writer are reached, indicating the problematic sides of the world or how the world should be. Narratives are linguistic signs where the reigning assumptions of a given culture are criticized.

As Miller asserted (1995: 69), the social and psychological function of fictions is what speech act theorists call "performative". A story is a way of doing things with words. It makes something happen in the real world: For example, showing the wrong sides of the current situation, the writer can propose modes of selfhood or ways of behaving that are then imitated in the real world. It seems that fiction may be said to have tremendous importance not as the accurate reflector of culture but as the maker of that culture.

Ideological Aspect of Maupassant's Literary Discourse

As Wodak (2001: 10) suggested, "For CDA, language is not powerful on its own - it gains power by the use powerful people make of it." Language becomes powerful in the hands of the elites, the power owners. As elites, writers are shapers of certain public views and interests through their literary discourse in which their ideologies and value judgments are embedded. In other words, they can use the language as they wish in line with their ideology.

As understood from Wodak's expressions, "in the tradition of Wittgenstein's "language games" (1967) and thereafter Austin's "speech acts," (1960) "discourse is mainly understood as linguistic action, be it written, visual, or oral communication, verbal or nonverbal, undertaken by social actors in a specific setting determined by social rules, norms, and conventions." (2006: 597) Literary discourse is the linguistic product that brings the author together with the reader. It is where the writer converses with his/her reader. Corresponding to the act of decoding the discourse is to determine what the author wanted to say from

what s/he said. Based on Austin's 'speech acts' theory, every discourse produced, whether written or verbal, finds a response with an action. Accordingly, the social or psychological function of literary discourse is performative: The story is to do something with words. As supported by Eagleton (2003:103), literature's real function is performative because it employs language to achieve specific effects on the reader by adhering to certain conventions. Literature achieves something in the saying.

As Wodak (2002: 8-12; 2001: 3) and Dijk (2000: 5-6) asserted, a critical account of a discourse necessitates theorizing and describing both the social processes and structures that lead to the production of a text, as well as the social structures and processes by which people or groups as socio-historical subjects construct meaning in their interactions with texts. All CDA necessarily includes three concepts: the concept of power, the concept of history, and the concept of ideology. Ideologies are expressed, constructed, or legitimated by discourse. Dijk (2000: 5-6) expresses that the notion of 'ideology' is widely being used in the social sciences, in politics, and in the mass media. There are thousands of articles and books written about it since French philosopher Destutt de Tracy invented the notion at the end of the 18th century. Despite the huge scholarly attention paid to the study of ideology since Destutt de Tracy's book, the notion remains one of the most ambiguous and controversial concepts in the social sciences. According to Dick who sees ideology as a system of beliefs, "ideologies have something to do with systems of ideas, and especially with the social, political or religious ideas shared by a social group or movement. Communism as well as anti-communism, socialism and liberalism, feminism and sexism, racism and antiracism, pacifism and militarism, are examples of widespread ideologies. Group members who share such ideologies stand for a number of very general ideas that are at the basis of their more specific beliefs about the world, guide their interpretation of events, and monitor their social practices."

Although different meanings are attributed according to the periods, the French word 'ideology (idéologie)' is derived from the combination of words meaning 'idea (idée)' and 'study field (logie)'; it is the science that studies ideas. On the one hand, ideology is more than a set of abstract beliefs; it is the substance that makes us who we are, constitutive of our very identities; on the other hand, it presents itself as an anonymous universal truth that 'everyone knows' (Eagleton, 1991: 20).

Ideology is the performative language which gets something done like persuading, blessing, celebrating, and cursing. Ideology is a matter of 'discourse', rather than 'language'. It is something about how language is actually used to produce certain effects between certain human subjects. Whether an expression

is ideological or not is not decided by examining the expression in question cut out of its discursive context. Ideology is a matter of who says what and for what purposes, rather than the linguistic characteristics of an expression. (Eagleton, 1991: 9-19).

Terry Eagleton (2003: 19-20), states that literature cannot be independent of ideology, that it is itself an ideology. For him, it is unnecessary to speak of 'literature and ideology' as two distinct phenomena. Literature, in its sense we have inherited, is an ideology. It is the most closely linked to issues of social power. With his expression, ideology, "is certainly subjective in the sense of being subject-centered: its utterances are to be deciphered as expressive of a speaker's attitudes or lived relations to the world." "On the one hand, ideology is no mere set of abstract doctrines but the stuff which makes us uniquely what we are, constitutive of our very identities; on the other hand, it presents itself as an 'Everybody knows that', a kind of anonymous universal truth." As Eagleton (1991: 19-20) transferred from Althusser, ideology "expresses a will, a hope or nostalgia, rather than describing a reality."

Language is, speech or writing, treated objectively as a chain of signs without a subject, while discourse is language that requires speaking and writing subjects, and therefore at least potentially readers and listeners, conceived as utterances (Eagleton, 2003: 100). The short story, one of the types of literary discourse, is accepted as a genre suitable for the fast life style of modern societies; its importance has been increasing in recent years. Being short, being produced faster than a novel, and being read more quickly makes it easier for the messages to be delivered to the masses; the values that are desired to be brought into society, the action or actions to be performed by discourse take place more quickly. Because "All discourse is aimed at the production of certain effects in its recipients, and is launched from some tendentious 'subject position.'" (Eagleton, 1991: 201).

As Yıldız and Günay (2011: 157) stated, ideology can be considered as a new thought, practice, or way of living outside the existing situation. In other words, it indicates a new situation beyond the known. The opposition between the 'ideology', which is wanted to be taught and the known 'values', is a subject that is frequently discussed in today's discourse analysis studies. On the one hand, there are the known social realities, values, customs and traditions, and on the other hand, there are the innovations that the author proposes to the society he lives in. Ideology is the creation of an 'axiology'. Every ideology arises from the 'axiology' and it proposes a new value system to replace the existing one. The ideology that is intended to be taught is developed on the basis of known values in every case.

Maupassant, one of the writers who shape the story genre in the world, is a writer known for his event stories. As Çetişli (2012: 243) expressed, the Maupas-

sant-style story is largely based on plot. The plot is an event that is not ordinary, based on intrigue. In *The Necklace*, all the loops of the event are designed for suspense to keep the reader's curiosity alive. The plot has a definite beginning, a gradual development in the middle where the tension reaches its peak, as understood from these following sentences indicating climax: "*But suddenly she uttered a cry. The necklace was no longer round her neck! ... 'I ... I ... I've no longer got Madame Forestier's necklace...'*" (faculty.ksu.edu.sa).

A sudden, surprising ending such as "*You say you bought a diamond necklace to replace mine? Yes. You hadn't noticed it? They were very much alike...Madame Forestier, deeply moved, took her two hands. Oh, my poor Mathilde! But mine was imitation. It was worth at the very most five hundred francs! ...*" (faculty.ksu.edu.sa) is highly probable in the Maupassant-style stories.

Like the plot, the characters in Maupassant's story are made up of carefully chosen people. They are ordinary people, but have a special life full of great passions, contradictions, and intrigues (Çetişli, 2012: 243). In *The Necklace*, Mathilde Loisel, main story person, is a passionate and troubled woman who is in conflict with the outside world. She is unhappy as she is married to a little clerk in the Ministry of Education. Mme. Loisel, not satisfied with her life, "*imagined silent antechambers, heavy with Oriental tapestries, lit by torches in lofty bronze sockets, with two tall footmen in knee-breeches sleeping in large arm-chairs, overcome by the heavy warmth of the stove. She imagined vast saloons hung with antique silks, exquisite pieces of furniture supporting priceless ornaments, and small, charming, perfumed rooms, created just for little parties of intimate friends, men who were famous and sought after, whose homage roused every other woman's envious longings.*" (faculty.ksu.edu.sa).

The Maupassant-style story has a strong social context. In this story, the socio-historical context is the high society of Paris in the 19th century. Maupassant (1850-1893) who is regarded as a great short story author wrote around three hundred short stories in the nineteenth century where realism and naturalism dominated French fiction. Maupassant is famous for his short stories rather than his novels. He wrote *The Necklace* (1874) for the purpose of portraying the lifestyles of the upper class and the lower class, the conflicts between them as well as how their underlying ambitions differ.

Another feature of the Maupassant-style story is the presence of a strong human-place relationship in the story. Human is an inseparable part of the environment and space has an important function in shaping human character. Therefore, spatial descriptions are important (Çetişli, 2012: 244). There is a personification of the carriages in the following sentences. Through this, the mood of the person is overlapped with the space. Both The Loisels and the cabs are 'ashamed of their poverty':

He threw over her shoulders the garments he had brought for them to go home in, modest everyday clothes, whose poverty clashed with the beauty of the balldress. She was conscious of this and was anxious to hurry away, so that she should not be noticed by the other women putting on their costly furs. Loisel restrained her. "Wait a little. You'll catch cold in the open. I'm going to fetch a cab." But she did not listen to him and rapidly descended the staircase. When they were out in the street they could not find a cab; they began to look for one, shouting at the drivers whom they saw passing in the distance. They walked down towards the Seine, desperate and shivering. At last they found on the quay one of those old nightprowling carriages which are only to be seen in Paris after dark, as though they were ashamed of their shabbiness in the daylight (faculty.ksu.edu.sa).

Based on the theory of speech acts, which claims that every utterance produced corresponds to an action, the producer of literary discourse also aims to arouse certain effects on the reader with her/his discourse, s/he does something by saying. It is possible to see all these features in *The Necklace*, the world-known short story of the author. Maupassant chooses the subject of his stories mostly from the events he observed in the outside world and fictionalized with a realistic point of view, he depicts the events as it is. In this context, in order to show the ideological dimension in Maupassant's literary discourse, it is aimed to determine the author's worldview and the action or actions that he tries to realize through his discourse. His short story can be summarized as follow:

Mme. Mathilde Loisel is a pretty and charming woman but she believes the fate blundered over her because she was born into a family of artisans. Moreover, she is married M. Loisel, a little clerk in the Ministry of Education. M. and Mme. Loisel are neither rich nor poor but Mathilde is unhappy and unsatisfied with her life because it does not offer her the luxury and magnificence she desires.

She refuses the invitation to a ball organized by the Ministry, thinking she has not clothes and jewelry for the party, which is the only things she loves. Although her husband gave the money he saved to buy guns to his wife to buy clothes, she is still sad and worried because she has no jewelry to wear. For her, in a party, there is nothing so humiliating as looking poor in the middle of a lot of rich women. Then M. Loisel suggests his wife to go Mme. Forestier, her rich friend, and ask her to lend her some jewels. On this suggestion, Mme. Loisel goes her friend, and tells her her trouble. Mme. Forestier lends Mme. Loisel a perfect diamond necklace.

The day of the party, Mme. Loisel is the prettiest woman present, elegant, graceful, smiling and quite above herself with happiness. All the men stare at her,

inquire her name, and ask to be introduced her. All the Under-Secretaries of State are eager to waltz her. The Minister notices her. She dances madly, drinks with pleasure, with no thought for anything, in the triumph of her beauty, in the pride of her success, in a cloud of happiness made up of her beauty, of the desire she arises and of victory so dear to her feminine heart. Since midnight her husband and other three men whose wives have a good time doze in a deserted room.

She leaves about four o'clock in the morning. She and her husband return home. At home, Mme. Loisel utters a cry when she notices the diamond necklace is no longer around her neck. Despite all their efforts, they cannot find the necklace. M. Loisel is forced to borrow money to buy a new one for thirty-six thousand francs and mortgages the whole remaining years of his existence. He has to work day and night to pay off his debt and Mme. Loisel has to do the heavy work of the house, as they have to dismiss their servant.

At the end of ten years, everything is paid off, everything, the usurer's charges and the accumulation of superimposed interest. Mme. Loisel looks old now. She becomes like all the other strong, hard, coarse women of poor households. One day, she meets her friend Mme. Forestier, who cannot recognize her due to her physical change. After introducing herself to her friend, she tells that she lost the necklace she borrowed from her and that she bought another one for thirty-six thousand francs, just like it and that for the last ten years they have been paying for it. Mme. Forestier, deeply moved, says that her necklace was imitation and it was worth at the very most five hundred francs! ...”

In discourse analysis, on the surface structure, the elements such as repeated words, collocated words around the motives, topic sentences, conclusion sentence/s, and the themes are clues about the deep structure of the discourse. Especially, implicit expressions, symbolic items, that is, all the discourse should be interpreted holistically in its sociologic and historical context. Literary movement and life of the writer that is linguistic and non-linguistic contexts, every thing contributing to the production of the text helps to its analysis. As Sözen (2017: 10) expressed, “Discourses surround ideologies, but they need interpretation. The reason for the existence of interpretation is discourse, and discourse without interpretation is nothing.”

As expressed above, discourse is a social practice. There is a dialectical relationships between a particular discursive event and the situations, institutions and social structures which frame it: The discursive event is shaped by them, but it also shapes them.” In short, the CDA sees discourse as relatively stable uses of language that serve to organize and structure social life. As also asserted above, all CDA necessarily includes three concepts: the concept of power, the concept of history, and the concept of ideology. Ideologies are expressed, constructed, or

legitimated by discourse. “One of the aims of CDA is to “demystify” discourses by deciphering ideologies.” (Wodak, 2002:10)

In this short story, the power is capitalism and its imposition of luxury and material consumption on people. Capitalist discourse has shaped social institutions and structures by its own ideology. In the story, historical context is the late of the nineteenth century. This is “a time when society was corrupt and chasing the materialistic pleasures of the upper-class life due to the Industrial Revolution.” (byarcadia.org). Mathilde Loisel embodies this worldview by wishing for a luxury existence that her working-class husband couldn’t offer. Mathilde is a product of a capitalist society that solely values material wealth and ignores the immoralities that support it. As understood from the following sentences, it is a time when women have fun and dance with other men while their husbands sleep in another room and courtship with a married woman becomes normal.

The day of the party arrived. Madame Loisel was a success. She was the prettiest woman present, elegant, graceful, smiling, and quite above herself with happiness. All the men stared at her, inquired her name, and asked to be introduced to her. All the Under-Secretaries of State were eager to waltz with her. The Minister noticed her. ... She danced madly, ecstatically, drunk with pleasure, with no thought for anything, in the triumph of her beauty, in the pride of her success, in a cloud of happiness made up of this universal homage and admiration, of the desires she had aroused, of the completeness of a victory so dear to her feminine heart. Since midnight her husband had been dozing in a deserted little room, in company with three other men whose wives were having a good time (faculty.ksu.edu.sa).

In this period, the impact of the French bourgeoisie increases the socioeconomic divide between the rich and the poor. This stratification is reflected in *The Necklace*, especially through the story person Mathilde whose greed and dissatisfaction lead to her eventual downfall (byarcadia.org). Topic sentences suggesting that Mathilde is not satisfied with her life:

She suffered endlessly, feeling herself born for every delicacy and luxury. She suffered from the poorness of her house, from its mean walls, worn chairs, and ugly curtains (faculty.ksu.edu.sa).

The social historian Maupassant’s literary discourse, as a counter-discourse, aims to make awareness of the wrong sides of capitalism that serves to organize and structure social life. Discourse has a manipulative power as Wodak asserted, “Discourse is constitutive both in the sense that it helps to sustain and reproduce the social status quo, and in the sense that it contributes to

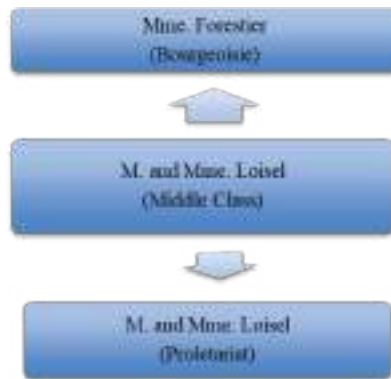
transforming it.” (2002: 8). Maupassant freely discusses the societal class divide in his writings. His pessimistic view on life allows him to portray society as it is, rather than painting an idealized image of it for his readers. “Maupassant openly talks about the class conflict prevalent in society in his works. There is a huge gulf between the upper class and the lower class. The upper class enjoys a lavish life full of luxuries and comfort. On the contrary, the lower class lives a miserable life.” (litpriest.com).

It is claimed that discourses are ideological and that there is no arbitrariness of signs (Wodak, 2001: 3). When the story itself is considered as a linguistic sign, what is said in the surface structure can be considered as the signifier, and what is meant to be told in the deep structure can be considered as the signified. In its signifier dimension, the story sheds light on the social panorama of Paris in its historical context. It tells about a woman who lost a necklace she borrowed from her friend to wear to the ball and the financial and moral difficulties she and her husband experienced in order to replace the missing necklace. Mathilde borrows the necklace because she wants to give the appearance of being wealthy. “*She had no clothes, no jewels, nothing. And these were the only things she loved; she felt that she was made for them.*” (faculty.ksu.edu.sa). But greedy, superficial Mathilde, sacrifices her youth, beauty, and life for one night that is as fake as the diamond necklace around her neck. M. and Mme. Loisel are neither rich nor poor but Mathilde is unhappy and unsatisfied with her life because it does not offer her the luxury and magnificence she desires.

The following sentences are some of the topic sentences that indicate the imaginations of Mathilde whose sole purpose is to live in luxury.

She imagined silent antechambers, heavy with Oriental tapestries, lit by torches in lofty bronze sockets, with two tall footmen in knee-breeches sleeping in large armchairs, overcome by the heavy warmth of the stove. She imagined vast saloons hung with antique silks, exquisite pieces of furniture supporting priceless ornaments, and small, charming, perfumed rooms, created just for little parties of intimate friends, men who were famous and sought after, whose homage roused every other woman's envious longings (faculty.ksu.edu.sa).

Her struggle to gain elevated status in society makes Mme. Mathilde lose her original identity; she becomes poorer and loses her charm and beauty. She can be evaluated as a ‘femme fatale’ since her wishes ruin herself and her husband ultimately. The change in the socioeconomic status of the Loisels throughout this story can be schematized as follow:



Many of his famous stories are associated with unexpected endings as in *The Necklace*: ‘Oh, my poor Mathilde! But mine was imitation. It was worth at the very most five hundred francs! ...’ (faculty.ksu.edu.sa). Madame Forestier does not tell Mathilde previously that the necklace is imitation, probably because she, too, wishes to convey the impression that she is wealthier than she actually is. Mathilde never doubts the necklace’s authenticity because she is envious of Madame Forestier and believes she is rich. Her entire conviction in her borrowed fortune allows her to give the impression of richness to others. She becomes rich in the eyes of others because she believes she is rich for one night.

Conclusion

The Necklace is the story of a woman, who loses the diamond necklace she borrowed from her friend for one night to attend a high society party and to look wealthy and then loses her whole life to replace that necklace, and finally learns that the necklace is an imitation. In Maupassant’s short stories the topics are related to the common lives of ordinary people. The main story character, Mathilde, is an unhappy woman who yearns for a life full of luxury and comfort, while her husband is a satisfied man with his life.

Maupassant, through his short narratives, tries to use a language that serves to organize and structure social life. Çetişli (2012: 44) expresses that the feature of constantly showing the flawed and troubled sides of life indicates the inevitability of a pessimistic atmosphere in Maupassant’s stories. In this short story, it is possible to witness Maupassant’s realistic and pessimistic side and to deduce the author’s ideology placed in a deep structure of the story from the dysphoric words such as ‘to suffer, to torment, to insult, to age, to ruin, to do business with usurers and the whole tribe of moneylenders, to mortgage the whole remaining years of his existence, tear, grief, unhappy, miserable, poorness, mean walls, worn chairs, and ugly curtains, heart-broken regrets, hopeless dreams, ruinous agreements,

the agonising face of the future, the black misery, physical privation, moral torture, the ghastly life of abject poverty, etc.; symbols such as ‘cloth’ and ‘necklace’; motifs such as ‘covetous woman, devoted man/husband, richness, party’ in its surface structure. ‘Cloth’ and ‘necklace’ are symbolic items. The cloth is the representation of the social status of the individual. The necklace is the sign of richness. It represents the power of perception and the split between appearances and reality. The necklace is at the center of the deception that leads to Mathilde’s ruin. Sub-themes such as ‘the deceptiveness of appearances, ‘the perceived power of objects’, ‘the danger of luxury enthusiasm’, ‘class difference/conflict’ and main theme ‘hegemony of capitalism’ are also clues that reveal the author’s ideology.

As Ewick & Silby (1995: 222) suggested, “Narrative can contribute to hegemony by functioning as a means of social control instructing about what is expected and warning about the consequences of nonconformity. Narrative can also contribute to hegemony by colonizing consciousness with well-plotted but implicit accounts of social causality.” Through his world-famous literary discourse, Maupassant points out that denying the reality of one’s social position can be a big problem, a real disaster. By describing how a woman from a lower class fights to be accepted in a class-conscious society and how she loses everything while pursuing social status change, he draws attention to the manipulative power of capitalist discourse. It is possible to evaluate as a moral his conclusion sentence: *‘How little is needed to ruin or to save!’* (faculty.ksu.edu.sa). Through his counter-discourse, Maupassant raises awareness that the luxury and lavish life imposed on people by capitalist discourse will prepare people for their destruction. The author, who criticizes the capitalist system that leads to the emergence of class differences and the change of the value system, attempts to create new values while satirizing the changing value judgments of the society. He wants to change the social perception by giving a moral lesson. He tries to reshape the social structure shaped by the capitalism.

References

- Çetişli, İ. (2012), *Batı Edebiyatında Edebi Akımlar*, Akçağ Yay., Ankara.
- Eagleton, T. (1991), *Ideology, An Introduction*, Verso, London-New York.
- Eagleton, T. (2003), *Literary Theory*, The University of Minnesota Press, Great Britain.
- Dijk, T. A. van (2000), *Ideology and discourse, A Multidisciplinary Introduction*, Pompeu Fabra University, Barcelona.
- Miller, J. H. (1995), “Narrative”, *Critical Terms for Literary Study*, Second Edition, Chicago: University of Chicago Press, 66-79.

- Ewick, P. & Silbey, S. S. (1995), "Subversive Stories and Hegemonic Tales: Toward a Sociology of Narrative", *Law & Society Review*, Wiley, Vol. 29, No. 2, 197-226.
- Sözen, E. (2017), *Söylem Belirsizlik, Mücadele, Bilgi/Güç ve Refleksivite*, Profil Kitap, İstanbul.
- Wodak, R. (2001), "What CDA is about - a summary of its history, important concepts and its developments" in *Methods of Critical Discourse Analysis*, Wodak, Ruth; Michael, Meyer (Ed.), SAGE Publications London · Thousand Oaks · New Delhi, 1-13.
- Wodak, R. (2002), *ZfAL* 36, "Aspect of Critical Discourse Analysis", 5-31.
- Wodak, R. (2006), "What is Critical Discourse Analysis?", *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*, Vol. XI, 9-34.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2009), "Critical Discourse Analyses: History, Agenda, Theory and Methodology", *Methods of Critical Discourse Analyses*, Ruth Wodak and Michael Meyer (Ed.). London: Sage. 1-33.
- Yıldız, F. U. & Günay, D. (2011), "Yazınsal Söylemin İdeolojik Boyutu", *Synergies Turquie* n° 4, 153-167.
- https://faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/the_diamond_necklace.pdf Access Time: 09. 01. 2022.
- <https://www.byarcadia.org/post/desire-or-social-disparity-the-power-of-capitalism-in-maupassant-s-the-necklace> Access Time: 25. 03. 2022
- <https://litpriest.com/authors/guy-de-maupassant-writing-style/> Access Time: 15. 05. 2022.

YABANCI DİL OLARAK FARŞÇA ÖĞRENEN TÜRK ÖĞRENİCİLERİN DİLBİLGİSİ HATALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ*

Ümit Gedik**

Giriş

Dilbilgisi, bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyen ve bunlar ile ilgili kuralları tespit ederek incelemeye çalışan bilim dalıdır. Korkmaz (2017, s.113) dilbilgisini, bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilim olarak tanımlarken, Banguoğlu (1990, s. 19) ise dilbilgisini dili iyi kullanma sanatını öğreten, düşünce ve duyguları daha düzgün ve tam olarak anlamaya ve anlatmaya yardım eden, dil düzeninin koruyucusu olarak tanımlamaktadır.

Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi, 20.yy'ın başlarına kadar üstünlük kurmuş öğretim unsuru olmuştur. 17. ve 19.yy. arasını kapsayan dönemde dilbilgisi öğretimi farklı yabancı dil öğretimi izlenceleri ile biçimlenmiştir. Yabancı dil öğretim izlencelerinde dilbilgisi öğretimi ilk olarak Geleneksel-Kuralcı Dilbilgisi (Traditional-Prescriptive Grammar) ile biçimlenmiştir. Geleneksel-Kuralcı Dilbilgisine dayalı dilbilgisi öğretimi, yabancı dildeki biçimlerin ve sözdizimsel yapıların kurallarının belirtik bir biçimde incelenmesine ve öğretilmesine yöneliktir. Öğretim sürecinde dilbilgisel yapılara ilişkin kuralların tümdengelimli bir şekilde öğretimi ve öğretilen bu bilgilerin çeviride kullanılması söz konusudur

* Bu çalışma, Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ danışmanlığında Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde hazırlanan "Yabancı Dil Olarak Farşça Öğrenen Türk Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Hata Çözümlemesi Yöntemine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezinin verileri esas alınarak hazırlanmıştır.

** Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Farşça Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı, ugedik@kmu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5624-1776.

(Peçenek, 2008, s.68). Geleneksel-Kuralcı Dilbilgisinin öğretime yansması olan Dilbilgisi-Çeviri yöntemi, yabancı dil öğretimindeki etkinliğini 1940'lara dek sürdürmüş ve 19. yy.ın sonlarına doğru bu öğretim yöntemine tepki olarak sözlü anlatımın öncelikli tutulduğu çeşitli öğretim önerileri sunulmuştur.

Geleneksel-Kuralcı Dilbilgisi öğretimine tepki olarak ortaya çıkan Yapısal Dilbilgisi anlayışı 1950'li yıllara dek devam etmiştir. Yapısalcı Kurama göre; sesler anlamlı bir şekilde bir araya gelerek biçimbirimleri, biçimbirimler sözcükleri, sözcükler öbekler ve cümleleri oluştururlar ve böylelikle de dilin sesbilim ve dilbilgisi dizgeleri dil düzenini oluşturur. Yapısal Dilbilgisi dilin tamamını yapısal özelliklerine göre betimlemeye çalışır. Bu yapısal betimlemenin amacı, sesbilim, biçimbilim ve sözdizimi düzeylerinde dilin tüm öğelerinin betimlenmesidir (Peçenek, 2008, s.69). Yapısalcı Dilbilgisi o dönemin önemli yaklaşımlarından biri olan Davranışçılık yaklaşımı ile benzer noktalara sahip olması dolayısıyla dil öğrenimi ve öğretimine yönelik bazı varsayımları ortaya çıkarmıştır. Bu yaklaşıma göre dil öğrenimi alışkanlık kazanma sürecidir. Dil, öğrenilen bilgilerin tekrar edilmesi ve uygulanması sonucu, yani uyaran ve yanıt birlikteliği sonucunda; pekiştirme, taklit, örnek alma ve yineleme süreçlerinde öğrenilir. Yeterli sayıda örnek ile karşılaşan ve taklit eden öğrenciler cümleler arasındaki sözcük bağlantılarını öğrenir. Yapısalcı Dilbilim ile Davranışçı Öğrenme Kuramının yabancı dil öğretimine yansımalarını İşitsel-Dilsel Yöntemde (Audio-Lingual Method) görmek mümkündür (Peçenek, 2008, s.70; Güneş, 2014, s.284). İşitsel-Dilsel Yöntem sözel dili ön plana çıkararak dinleme ve konuşma becerilerine odaklanmaktadır. Yöntemde öğrencilere hedef dilin alışkanlıklarını kazandırmak için sözlü dil örnekleri sunulmakta, dilbilgisel yapılara yönelik kural öğretimi ve örgü alıştırmaları sayesinde dilbilgisi öğretimi yapılmaktadır. Tümevarımlı bir dilbilgisi öğretimi ve dilbilgisi yapılarına dair kuralların çıkarımlar yapılarak keşfedilmesi hedeflenen bu dönemde, doğrudan dilbilgisi yapılarına odaklanmak yerine dikkat çekme yöntemi ile yineleme ve dönüştürme teknikleri kullanılmaktadır (Peçenek, 2008, s.70-71).

1960'lı yıllarda yapısal betimleme ve davranışçı kurama karşı çıkan Chomsky (1965) Üretken-Dönüşümlü Dilbilgisi Kuramında (Generative-Transformational Grammar) cümle üretimini açıklamaya yönelik zihinsel bir dilbilgisi modeli tasarlamıştır. Bu kurama göre dil yüzey yapı ve derin yapı düzlemlerinde işlem yapar. Derin yapı cümle ve sözcük arasındaki temel bağıntıların betimlendiği ve her dilde var olan evrensel dil kurallarını kapsayan yapıdır. Yüzey yapı ise derin yapıdan dönüşüm kuralları ile elde edilen ve dilden dile farklılık gösteren cümle yapısıdır. Kurama göre, insan beyninde doğuştan bir dil edinim düzeyi vardır, bu nedenle dil ediniminde evrensel dil ilkeleri öğrenilmez; sadece dilbilgisel özellikler, yani dilden dile değişiklik gösteren yapılar öğrenilmekte-

dir. Üretken-Dönüşümlü Dilbilgisi Kuramı sözdizimin öğrenciler tarafından nasıl üretildiğini açıklamaya çalışmaktadır. Kuram Bilişsel Öğrenme ilkelerine dayandırılmış ve dil öğreniminin, bir dilin sesbilimsel, sözcüksel ve dilbilgisel birimlerinin bilinçli ve kontrollü bir şekilde edinilmesi süreci olarak tanımlanmıştır (Peçenek, 2008, s.72). Bilişsel Öğrenme yöntemine göre yabancı dil öğretim sürecinde hedef dil kurallarının kavratılması ve hedef dilde bulunan yapılar için farkındalık geliştirilmesi önemlidir. Bu nedenle dilbilgisel kuralların açık bir biçimde sunulması ve tümdengelimli olarak öğrenilmesi gereklidir. Böylelikle bu yaklaşımda, İşitsel-Dilsel Yöntemdeki dilbilgisel yapılarının sezdirme yoluyla edinilmesi öngörüsü yerine bilinçli bir dilbilgisi öğretimi benimsenmiştir.

1970’li yıllarda dilin işlevsel yönünü vurgulayan ve dilbilgisi betimlemelelerinde anlamı öne çıkaran İşlevsel Yaklaşım (Functional Approach), dilbilgisi öğretimine farklı bir yorum getirmiştir. Bu yaklaşıma göre iletişimi düzenleyen bir araç olan dilbilgisi, dildeki biçimlerin belirli anlamlar oluşturmak için nasıl bir görev üstlendiğini açıklamaya çalışır. İşlevsel Yaklaşımın yabancı dil öğretimindeki içeriklerini insanların günlük yaşamlarındaki mekanlar; hastane, okul, alışveriş merkezi, restoran... gibi çeşitli yerlerde kullanılan dilbilgisi yapıları oluşturmaktadır. Bu yaklaşım ile birlikte yabancı dil öğretiminde ilk defa İletişimci Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching) uygulamaları görülmeye başlanmıştır. İletişimci Dil Öğretiminde dilbilgisel doğruluğun yanı sıra anlamlı cümlelerin üretilmesi hedeflenmektedir (Peçenek, 2008, s.75; Güneş, 2014, s.284-285).

İletişimci Yaklaşımın hâkim olduğu bu dönemde dilbilgisi öğretiminde odağın farklılaşması sonucu dilbilgisi öğretimi arka plana itilmiştir. 1980’li ve 1990’lı yıllarda ise yabancı dil öğretiminde dilbilgisi öğretiminin gerekliliğini ortaya koyan bilimsel çalışmalarda özellikle biçimsel dilbilgisi eğitiminin önemi vurgulanmıştır. Bu dönemde ortaya konulmuş olan farklı öğretim seçenekleri Biçim Odaklı Öğretim (Form-Focused Instruction) altında toplamıştır. Biçim Odaklı Öğretim Modeli, öğrencilerin dil biçimlerine odaklanmalarını amaçlayan her türlü öğretim etkinliğidir. Bir dilbilgisel yapının nasıl biçimlendiğini, nasıl sesletildiğini, nasıl yazıldığını, dildeki diğer yapılarla nasıl etkileşimde bulunduğunu gösteren *biçim* boyutu; ne anlama geldiğini gösteren *anlam* boyutu ve hangi bağlamlarda kimler tarafından nasıl kullanıldığını gösteren *kullanım* boyutu olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır (Peçenek, 2008, s.79).

Günümüzde dilbilgisi, sadece bir kalıp halinde yapıların doğru biçimde öğretildiği bir beceri alanı olmak dışında, öğrencilerin sözlü ya da yazılı olarak kendilerini doğru ve etkili bir biçimde ifade etmek için kullandıkları bir araç haline dönüşmüştür. Yani yabancı dil öğretiminde dilbilgisi öğretimi, öğrencilerin öğrenilen hedef dili doğru biçimde kullanma bilincine ulaştıkları ve dilbil-

gisinden faydalanarak her zaman etkili bir iletişim sağladıkları bir beceri haline gelmiştir. Barın ve Demir (2008, s.4) dilbilgisi öğretiminin önemi konusunda şunları dile getirmektedir:

Başarılı bir dilbilgisi öğretiminin hedefi, temel dört dil becerisinin kazandırılmasına, kullandığımız dile ilişkin hataların azaltılmasına, zihnin gelişmesine, yabancı dilde etkili bir iletişim kurmaya, dile ilişkin özgüvenin kazanılmasına, bir yabancı dilin daha rahat öğrenilmesine yardımcı olmaktadır. Şüphesiz, anadilinin dilbilgisini iyi bir şekilde bilmeyen bir öğrencinin başka bir dili doğru bir biçimde öğrenebilmesi zor olmaktadır. Kullandığımız dile ait hatalar da ancak dilbilgisi kurallarının karşılaştırılması ile belirlenir ve düzeltilebilir. İnsanlar ile olan iletişimin sağlıklı ve etkili olabilmesi de dili doğru bilmeye ve iyi kullanmaya bağlıdır.

Yabancı dil olarak Farsça öğreniminde öğrenciler açısından Farsçanın yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını belirleyen bilgilere sahip olmak fazlasıyla önem taşımaktadır. Fakat, öğrenciler açısından yabancı dil olarak Farsça öğrenim sürecinde dile ait kuralları yazma ve konuşma ile ilgili dil etkinliklerine aktarmak bu kuralları bilmekten daha fazla bir öneme sahiptir. Bu sebeple dilbilgisi öğretimi kuramsal bilgilerden çok uygulamaya dayanmalıdır. Diğer bir ifadeyle dilbilgisi öğretiminde ezberci bir öğretim yöntemi yerine işlevsel ve uygulamalı bir öğretim yönteminden yararlanılmalı, kurallar ile birlikte bu kuralların sözcük, cümle ve metin düzeylerinde uygulamaları yapılmalıdır.

Öğrencilerin yazılı anlatımları açısından ise dilbilgisi, yazma becerilerini geliştirmesi yönüyle büyük önem taşımaktadır. Yazma becerisinin geliştirilmesi sadece öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki dilbilgisi hatalarının en aza indirilmesi ile gerçekleşebilir. Öğrenciler tarafından üretilen dilbilgisel hatalar hedef dilde var olan dil yapılarının karşılıklı olarak girişiminden gerçekleşmektedir. Yani hedef dilde yer alan bazı yapıları öğrenen öğrencilerin yeterli dilbilgisel girdiye sahip olamamaları nedeni ile gelişimsel hatalar yaptıkları gözlemlenmektedir. Yabancı dil olarak Farsça öğretiminde öğrencilerin çeşitli etkinlikler ve sınıf içi uygulamalar ile dilbilgisi kurallarına tümevarım yöntemiyle örtük bir biçimde ulaşmaları amaçlanmalı ve öğreticinin dilbilgisi öğretimi için planladığı öğretim süresi öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirecek bir biçimde planlanmalıdır.

Dilbilgisel hata grubunda yer alan hatalar, Keshavarz'ın (1999, s.81) bu hata grubu için oluşturduğu dilbilgisi kategorisindeki birkaç alt başlık ile çözümlenmiştir. Çalışmada "Anadili Türkçe olan öğrencilerin yabancı dil olarak Farsça öğrenim süreçlerinde yaptıkları hatalar dilbilgisel özellikleri bakımından nasıl

bir dağılım göstermektedir? Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin Farsça öğrenimi süreçlerinde yaptıkları dilbilgisi hataları nelerdir?” sorularına yanıt aranmıştır.

1. Kavramsal Çerçeve

1.1. Dilbilgisi Hatalarının Tanımlanması

Gilledârî (1387hş./2008, s.350) bu hata grubunda yapılan hataları yapısal hatalar / خطاهای ساختاری olarak adlandırmakta ve bu tür hataların cümle düzeyinde yapıldığını ve dilbilgisi alanında değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Keshavarz (1999, s.107) bu grupta yapılan hataların daha çok hedef dilde var olan dil yapılarının karşılıklı girişimi ile gerçekleştiğini dile getirmektedir. Yani hedef dili öğrenen öğrencinin bu dil ile ilgili yeterli dilbilgisel girdiye sahip olmadığı, bu sebeple gelişimsel hatalar yaptığı gözlemlenebilir. Keshavarz'e göre (1999, s.81) de bu hata grubunda yapılan hatalar dilbilgisi kategorisinde birkaç alt başlık ile çözümlenmelidir. Çünkü bu grupta yer alan hatalar, bazı açılardan sadece ufak farklılıklar ile benzer bir bağlantıya sahip olabilir.

Araştırmada, dilbilgisel hatalar, Keshavarz'in bu hata grubu için sunduğu sınıflandırmanın genişletilmiş hali ile aşağıdaki sınıflandırmada belirtildiği üzere çözümlenmiştir:

Dilbilgisel Hatalar/ خطاهای دستوری

1. Uygun Olmayan Zaman Kullanımı ile İlgili Hatalar/ خطاهای مربوط به کاربرد زمان نامناسب
2. Özne-Yüklem Uyumsuzluğu / عدم تطابق فعل و فاعل
3. Ad Durum Ekleri ve Edat Kullanımı ile İlgili Hatalar / خطاهای مربوط به کاربرد حروف اضافه
4. Bağlaç Kullanımı ile İlgili Hatalar / خطاهای مربوط به کاربرد حرف ربط
5. Zarf Kullanımı ile İlgili Hatalar/ خطاهای مربوط به کاربرد قید
6. Sıfat Kullanımı ile İlgili Hatalar / خطاهای مربوط به کاربرد صفت
7. Zamir Kullanımı ile İlgili Hatalar/ خطاهای مربوط به کاربرد ضمیر
8. Hatalı Cümle Kuruluşu / ترتیب نادرست جمله

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazım hatalarında hata çözümlemesi yapmayı amaçlayan bu araştırma; halihazırda var olan bir durumu var olduğu şekli ile kendi koşulları içerisinde tanımlamaya çalışmakta ve bu durumu birtakım kurallar çerçevesinde gözlemleyip belirlemeler yapmaktadır. Bu

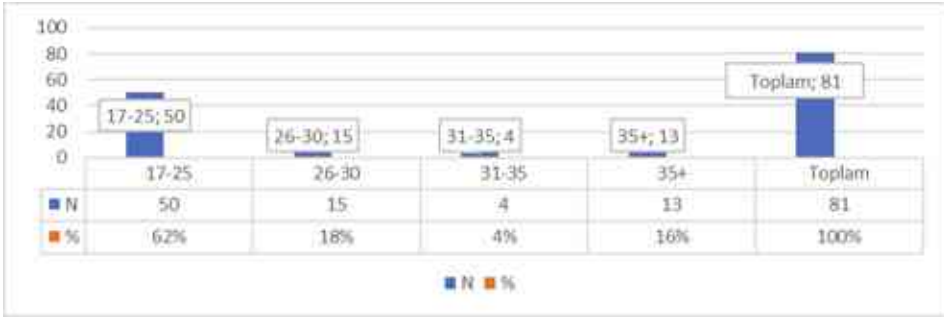
doğrultuda, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazım hataları, 'betimsel tarama modeli'ne uygun bir biçimde taranmıştır (Karasar, 2010, s.77).

Araştırmada, çalışma grubundan elde edilen yazım hatası verileri, ilk olarak Corder (1973) ve Sridhar'ın (1976) 'hata çözümlemesi' yönteminin işlem basamaklarından; hedef dil verilerinin toplanması ve hataların belirlenmesi işlem basamakları dikkate alınarak incelenmiş ve nitel araştırma yöntemlerinden içerik çözümlemesi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, A1, A2, B1, B2 ve C1 Farsça dil düzeylerine sahip ve Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fars Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar öğrenim gören 58 kadın (%72), 23 erkek (%28) olmak üzere toplam 81 öğrenci oluşturmaktadır.

Katılımcılarının yaş dağılımlarına ilişkin bilgiler, Grafik 1'de yer almaktadır.



Grafik 1. Katılımcıların Yaş Dağılımlarına İlişkin Bilgiler

Grafik 1'e bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin 50'sinin %62'lik bir oranla 17-25 yaş aralığında, 15'inin %18'lik bir oranla 26-30 yaş aralığında, 3'ünün %4'lük bir oranla 31-35 yaş aralığında ve 13'ünün %16'lık bir oranla 35+ yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu oranlar dikkate alındığında, araştırmaya katılan öğrencilerin %62'sinin ülkemizde üniversite okuma yaş aralığı olan (17-25) yaş aralığında olması, bu öğrencilerin Farsçayı akademik amaç doğrultusunda öğrendiklerini sezdirmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının güz ve bahar dönemlerinde 14+14 haftalık iki yarıyılı kapsayan bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, öğrencilerin demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla kullanılan kişisel bilgi formu ile güz ve bahar dönemlerinde okutulan; FAR119 Farsça

Dilbilgisi I (Temel Düzey), FAR115 Farsça Dikte ve Yazılı Anlatım, FAR201 Farsça Dilbilgisi III (İleri Düzey), FAR215 Türkçeden Farsçaya Çeviri, FAR413 Kompozisyon, FAR102 Farsça Dilbilgisi II (Orta Düzey), FAR116 Farsçadan Türkçeye Çeviri, FAR202 Farsça Dilbilgisi IV (Yüksek Düzey), FAR214 Farsça Kompozisyon derslerinin ara sınav ve yarıyıl sonu sınavları ile bu derslerin öğreticileri tarafından ders dönemlerinde öğrencilere; makale, otobiyografi, anı, öykü, deneme, sohbet, gezi yazısı türlerinde verilmiş olan yazılı ödevlerde üretmiş oldukları tümcelerden elde edilmiştir.

Bu doğrultuda, öncelikle öğrenciler tarafından oluşturulan metinlerde yer alan tümcelerdeki dilbilgisel hatalar belirlenmiştir. Ardından elde edilen veriler özellikleri dikkate alınarak tablolar halinde, hatalı örnek çözümleme formlarında iki temel başlık altında (A-الف) ve (B-ب) satırlarında çözümlenmiştir. Çözümleme formunda yer alan (A-الف) satırında, öğrenciler tarafından üretilmiş olan hatalı cümlelere yer verilmiş ve üretilmiş olan bu hatalar ait olduğu hata grubunu belirtmek adına kırmızı renk ile vurgulanmıştır. Aynı satırda öğrenciler tarafından üretilmiş ancak farklı hata grubunda yer alan hatalı sözcük ya da yapılar altları çizilerek belirtik hale getirilmiştir. Formda öğrenciler tarafından üretilmiş ve (A-الف) satırında yer alan hatalı cümlelerin doğru biçimleri (B-ب) satırında verilirken, hataların doğru biçimleri mavi renk ve (*) imi ile açık hale getirilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

3.1. Dilbilgisi Hatalarına İlişkin Nitel Bulgular [خطاهای دستوری]

3.1.1. Uygun Olmayan Zaman Kullanımı ile İlgili

Hatalar/خطاهای مربوط به کاربرد زمان نامناسب

Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrenciler Farsça öğrenimlerinin başlangıç seviyelerinden itibaren uygun olan zaman ve kip kullanımları ile ilgili kayda değer hatalar üretmektedirler. Öğrenciler tarafından bu dilbilgisi grubunda üretilmiş olan hatalar, bu tür hataların uygun olmayan eğitimbilimsel uygulamalar ve öğrencilerin Farsçada bulunan fiil çekimlerinin biçim ve kullanımlarına dair yetersiz öğrenmelerinden kaynaklandığını göstermiştir. Uygun olmayan zaman kullanımı seçimine ilişkin örnekler; Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Uygun Olmayan Zaman Kullanımı ile İlgili Hatalar

(B) ب	(A) الف	
دیروز یک فیلم تماشا کردم و آن را دوست داشتم*.	دیروز فیلم تماشا کردم و او را دوست دارم.	1
دیروز فیلمی را که دوستم پیشنهاد کرده بود*، تماشا کردم.	دیروز فیلمی را که دوستم توصیه کرده است، تماشا کردم.	2
سی سال پیش در این دانشگاه زبان آلمانی یاد گرفته بودم*.	پیش از سی سال در این دانشگاه زبان آلمانی یاد گرفتم.	3
من تا حالا به شمال ترکیه نرفته‌ام*.	من تا حالا به شومالی ترکیه نمی رفتم.	4
من مردم ایران را نمی شناسم*.	من مردم ایران را نشاختم.	5
فردا ساعت هشت امتحان شروع می شود*.	فردا ساعت هشت امتحان شروع شد.	6
خواهش می کنم به موقع در مدرسه باشید*.	خواهش می کنم به موقع در مدرسه هستم.	7
دیروز مهدی در ایران بود*.	دیروز مهدی در ایران است.	8
می دانم که باید کلمات فارسی بیاموزم*.	می دانم که باید کلمات‌های فارسی بیاموختم.	9
هوا سرد است. لطفاً پنجره‌ها را ببندید*.	هوا سرد است. لطفاً پنجره‌ها را ببست.	10
من نمی توانم کتاب‌های فارسی بخوانم*.	من می توانم کتاب‌های فارسی بخواندم.	11
من به ورزشگاه می روم تا ورزش کنم*.	من در ورزشگاه می روم تا ورزش کردم.	12
لطفاً کتاب‌ها را از اینجا بردارید*.	لطفاً کتاب‌ها را از اینجا نبر داشته باشید.	13
خواهش می کنم به موقع در مدرسه باشید*.	خواهش می کنم به موقع در مدرسه بودید.	14
خواهش می کنم به موقع در مدرسه باشید*.	خواهش می کنم به موقع در مدرسه داشته باشم.	15
تا حالا هیچ کس این کتاب را نخوانده است*.	تا حالا هیچ کس این کتاب را خوانده بوده است.	16
تو قبلاً همیشه به این موسیقی گوش می کردی*؟	تو همیشه قبلاً به این موسیقی گوش می کنی؟	17
تو قبلاً همیشه به این موسیقی گوش می کردی*؟	تو همیشه قبلاً به این موسیقی گوش نکنید؟	18
باید پدرت به تعمیرکار زنگ بزنی*.	باید پدرت به تعمیرکار زنگ بزده.	19

20	باید جدیدی <u>هتل پیدا می کنید</u> .	باید <u>هتل جدیدی پیدا کنید*</u> .
21	شما باید خیلی درس <u>بخوانید</u> .	شما باید خیلی درس <u>بخوانید</u> .
22	باید او غذا <u>بپختد</u> .	باید او غذا <u>بپزد*</u> .
23	به دستم آب <u>بریخت</u> .	<u>روی</u> دستم آب بریز.
24	باید او غذا <u>می پختد</u> .	باید او غذا <u>بپزد*</u> .
25	من سه هفته پیش این نامه را <u>نوشتم</u> . اما دیروز آن را پست کردم.	من سه هفته پیش این نامه را <u>نوشته بودم*</u> . اما دیروز آن را پست کردم.
26	ما می آییم که شما را <u>خواهیم دیدیم</u> .	ما می آییم که شما را <u>بینیم*</u> .
27	سه روز پیش تو کتابها را از اینجا <u>خریده ای؟</u>	سه روز پیش تو، کتابها را از اینجا <u>خریده بودی*</u> ؟
28	استاد داشت درس <u>بدهد</u> .	استاد داشت درس <u>می داد*</u> .
29	<u>واقتی</u> استاد <u>درس می دهد</u> ، دانشجو کلاس بیرون رفت.	<u>وقتی</u> که استاد داشت <u>درس می داد*</u> دانشجو از کلاس بیرون رفت.
30	<u>می توانستم</u> امروز به دانشگاه <u>نرفتم</u> .	<u>نتوانستم</u> امروز به دانشگاه <u>بروم*</u> .
31	پدرم دوست دارد فردا به استانبول <u>رفت</u> .	پدرم دوست دارد فردا به استانبول <u>برود*</u> .
32	من سه سال پیش این کتاب را <u>خوانده ام</u> .	من سه سال پیش این کتاب را <u>خوانده بودم*</u> .
33	من می توانم در این دانشکده زبان فارسی را <u>یاد بگیرم</u> .	من می توانم در این دانشکده زبان فارسی <u>یاد بگیرم*</u> .
34	شما تا حالا با دانش آموزان جدید آشنا <u>نشواید</u> .	شما تا حالا با دانش آموزان جدید آشنا <u>نشده اید*</u> .
35	دوستانم وقتی دیشب تلویزیون <u>تماشا کردند</u> ، <u>زنگ زدند</u> .	دوستانم وقتی دیشب تلویزیون <u>تماشا می کردم*</u> ، <u>دوستانم زنگ زد</u> .
36	من دوست دارم زبان فارسی <u>یاد می گیرم</u> .	من دوست دارم زبان فارسی <u>یاد بگیرم*</u> .
37	آنها برای درس خواندن دوست دارند که <u>یک کشور خارجی رفتند</u> .	آنها دوست دارند برای درس خواندن به یک کشور خارجی <u>بروند*</u> .
38	شما سال گذشته هر ماه این مجله را <u>خوانده بودید</u> .	شما سال گذشته هر ماه این مجله را <u>می خواندید*</u> .

39	شما تا حالا به شیراز رفته بودید ؟	شما تا حالا به شیراز رفته اید ؟*
40	وقتی مادرم به خانه رسید، غذا سوخت .	وقتی مادرم به خانه رسید، غذا سوخته بود .*
41	من امروز با پادر به بازار رفته بودم .	من امروز با پدرم به بازار رفتم .*
42	شما یک ساعت پیش در خیابان هستید .	شما یک ساعت پیش در خیابان بودید .*
43	هفته گذشته من در استانبول نیستم .	هفته گذشته من در استانبول نبودم .*
44	شما ده سال پیش در ایران نیستید .	شما ده سال پیش در ایران نبودید .*
45	شما قبلاً گفتید امروز پیش من می آم .	شما قبلاً گفته بودید * امروز پیش من بیا .*
46	منتظرم آبگرمکن را که برده اند تعمیر می آورند .	منتظرم آبگرمکن را که برده اند تعمیر بیاورند .*
47	سال آینده دانشجویان بورسیه در این دانشگاه تحصیل کرد .	سال آینده دانشجویان بورسیه در این دانشگاه تحصیل خواهند کرد .*
48	سال گذشته بدتر هستم اما الان خود را خویتر می بینم.	سال گذشته ناموفق تر بودم * (موفقیت کمتری داشتم) اما الان خودم را موفق تر می بینم.
49	اگر به درس هایم سال گذشته مثل الان درس خواندم ، از همه درس ها موفق می باشم .	اگر سال گذشته درس هایم را مثل الان می خواندم ، در همه درس ها موفق می شدم .*
50	فهمیدم که می آم به دانشگاه و به درس ها آم .	فهمیدم که باید به دانشگاه بیایم * و در کلاس ها شرکت کنم .
51	در درس اولها من خیلی خوشحال هستم .	در اولین درس ها من خیلی خوشحال بودم .*
52	از هکمت خدا نمی توان سوال کنیم .	از حکمت خدا نمی توان سؤال کرد .*
53	مننی که در کلاس خواندیم ، ترجمه کردم.	متنی را که در کلاس خوانده بودیم ، ترجمه کردم.
54	من خواهش می کنم ناراحت نشدند .	خواهش می کنم ناراحت نشوید .*
55	سال اینده به ایران خواهم بروم .	سال آینده به ایران خواهم رفت .*
56	وقتی که پدر و مادرم را دیدم ، خوشوقت شدم .	وقتی که پدر و مادرم را می بینم ، خوشحال می شوم .*
57	او را به بیمارستان برو .	او را به بیمارستان بر .*

Tablo 1 uygun olmayan zaman kullanımı ile ilgili hatalarda, yabancı dil olarak Farşça öğrenen Türk öğrencilerin çözümlenmeleri yapılan örneklerde, dil öğrenim süreçlerinde edinimini doğru biçimde gerçekleştirememiş oldukları fiil çekimleri ve bu fiil çekimleri için uygun olmayan kipler kullanmaları şeklinde hatalı üretim yaptıkları belirlenmiştir. Daha önce de belirtildiği üzere öğrencilerin böyle bir gelişimsel hata yapmalarının nedeni tamamen öğrenimini gerçekleştirdikleri yabancı dil kaynaklarında aranmaktadır. Bu hata türünde çözümlenmeleri yapılmış olan örneklerde öğrencilerin; Ö.1/ دوست داشتم, Ö.8/ بود, Ö.41/ رفتم, Ö.42/ بودید, Ö.43/ نبودم, Ö.44/ نبودید, Ö.48/ بودم, Ö.51/ بودم, Ö.52/ کرد سوال örneklerinde görülen geçmiş zaman yerine geniş zaman, Ö.2/ کرده بود, Ö.3/ یاد گرفته بودم, Ö.25/ نوشته بودم, Ö.27/ خریده بودی, Ö.32/ خوانده بودم, Ö.40/ سوخته بود, Ö.45/ گفته بودید ve Ö.53/ خوانده بودیم örneklerinde duyulan geçmiş zamanın hikayesi yerine duyulan ve görülen geçmiş zaman, Ö.4/ نرفته ام, Ö.16/ نخوانده است, Ö.34/ نشده اید ve Ö.39/ نرفته اید örneklerinde duyulan geçmiş zaman yerine duyulan geçmiş zaman ve şimdiki zamanın hikayesi, Ö.5/ نمی شناسم ve Ö.6/ شروع می شود ve Ö.56/ خوشحال می شوم örneklerinde şimdiki zaman yerine görülen geçmiş zaman, Ö.17/ کردی, گوش می کردی, Ö.18/ گوش می کردی, Ö.28/ درس می داد, Ö.29/ درس می داد, Ö.35/ کردم, تماشا می کردم, Ö.38/ می خواندید ve Ö.49/ می خواندم-می شدم örneklerinde şimdiki zamanın hikayesi yerine görülen geçmiş zaman, şimdiki zaman ve dilek-istek kipi, Ö.47/ کرد خواهند ve Ö.55/ بروم خواهم örneklerinde gelecek zaman yerine görülen geçmiş zaman ve dilek-istek kipi, Ö.23/ بریز ve Ö.45/ بیا, örneklerinde emir kipi yerine görülen geçmiş zaman ve şimdiki zaman, Ö.7/ باشید, Ö.9/ بیاموزم, Ö.10/ ببینید, Ö.11/ بخوانم, Ö.12/ کنیم, Ö.13/ بردارید, Ö.14/ باشید, Ö.15/ باشید, Ö.19/ بزنند, Ö.20/ کنید, Ö.21/ یاد بگیرم, Ö.22/ بپزد, Ö.24/ بریز, Ö.23/ بریز, Ö.26/ ببینیم, Ö.30/ بروم, Ö.31/ برود, Ö.33/ یاد بگیرم, Ö.36/ یاد بگیرم, Ö.37/ بروند, Ö.46/ بیاورند, Ö.50/ بیایم, Ö.54/ نشوید ve Ö.57/ ببر örneklerinde dilek-istek kipi yerine farklı kipler kullanarak fiil çekimlerinde hatalı üretimler yaptıkları saptanmıştır. Bu hata grubunda hata yığılımının fazla olduğu dilek-istek kipi kullanımında öğrencilerin Farşçada bu kipin çekimi için kullanılan yardımcı fiillere dikkat etmemeleri nedeni ile hatalı üretimler yaptıkları gözlemlenmiştir.

3.1.2. Özne-Yüklem Uyumsuzluğu / عدم تطابق فعل و فاعل

Yabancı dil olarak Farşça öğrenen Türk öğrenciler, özellikle Farşça öğrenimlerinin başlangıç seviyelerindeki dilbilgisel hatalarında fiil çekimlerine ait özne-yüklem uyumuna dair çok fazla hatalı üretimler yapmaktadırlar. Öğrenciler tarafından özne-yüklem uyumsuzluğu grubunda üretilmiş olan hatalar, bu hataların uygun olmayan eğitimbilimsel uygulamalar ve öğrencilerin bu dilbilgisi kuralına ait yetersiz öğrenmelerinden kaynaklandığını göstermiştir. Dilbilgisel hata türünde, özne-yüklem uyumsuzluğu hataları ve bu hataların çözümlenmelerine ilişkin örnekler; Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Özne-Yüklem Uyumsuzluğu ile İlgili Hatalar

(B) ب	(A) الف	
دیروز با برادرم به سینما رفتیم*.	دیروز با برادرم به سینما رفتند.	1
او امروز به دانشگاه نیامد*.	او امروز به دانشگاه نیامدی.	2
آن روز همه دبستان و دبیرستانها تعطیل شده بودند*.	آن روز همه دبستان و دبیرستانها تعطیل شده بود.	3
روی میزکتاب و دفتر هست*.	روی میر کیتاب و دفتر هستند.	4
من با مادر و برادرم در آنکارا زندگی می کنیم*.	من با مادر و برادرم در آنکارا زندگی می کنیم.	5
آنها سال گذشته در این شهر خانه نساختند*.	آنها سال گذشته در این شهر نساخت.	6
من و خانوادهام اهل قونیه هستیم*.	من و خانوادهام اهل قونیه هستند.	7
ما هر بعد از ظهر در این باشگاه ورزش می کنیم*.	ما هر بعد از ظهر در این باشگاه می ورزش کنید.	8
آنها همیشه به من کمک می کنند*.	آنها به من همیشه کمک کنید.	9
من علاقه به ساختن بنا دارم*.	من ساختن بینا علاقمند دارم.	10
او دارد ماشین را تعمیر می کند*.	او دارد ماشین را تعمیر می کنند.	11
هوای ابری دارد* بچهها را نگران می کند*.	هوای ابری دارند بچهها را نگران می کنند.	12
ما می آییم که شما را ببینیم*.	ما می آییم که شما را بینم.	13
دانشجویان خارجی با ما فارسی صحبت کرده بودند*.	دانشجویان خارجی با ما فارسی صحبت کرده بود.	14
باید پدرت به تعمیرکار زنگ بزندی*.	باید پدرت به تعمیرکار زنگ بزنی.	15
خواهش می کنم شما به موقع در مدرسه باشید*.	خواهش می کنم شما به موقع در مدرسه باشم.	16
وقتی دیشب تلویزیون تماشا می کردم*، دوستم زنگ زد*.	دوستم وقتی دیشب تلویزیون تماشا کردند، زنگ زدند.	17
سال گذشته دارا در ایران بود*؟	سال گذشته دارا در ایران بودید؟	18
دیروز مهدی در ایران بود*.	دیروز مهدی در ایران بودی.	19
آن مرد معلم فارسی است*.	او مرد معلم فارسی هستی.	20
ما دیشب در بیمارستان بودیم*.	ما در دیشب بیمارستان بودید.	21

lar, cümlede adlar ile fiiller arasındaki anlam bağlarını kurmak ve sözdizimi açısından cümle içerisindeki görevlerine göre kullanılmak üzere adların girdiği durumları karşılamaktadır (Korkmaz, 2017, s.12; Ediksun, 2005, s.110). Farsçada adlar ve ad öbeklerinden önce ya da sonra kullanılan ad durum ekleri ve edatların Farsçanın yabancı dil olarak öğretimindeki önemi oldukça büyüktür. Ad durum ekleri ve edat kullanımı ile ilgili hatalarda Türk öğrencilerin ya ad durum ekleri ve edatları hatalı kullandıkları ya da süreç temelli hatalar yaparak unuttukları, ekledikleri ya da sildikleri belirlenmiştir. Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin süreç temelli yapmış oldukları bu hatalar, ad durum ekleri ve edatların Farsçadaki kullanıma dair edinimini gerçekleştiremediklerini, dikkatlerinin dağınık olduğunu ya da Farsça dilbilgisi kurallarını genelleştirdiklerini göstermiştir. Farsçada bulunan [را] belirtme, [به] yönelme, [در] bulunma ve [از] ayrılma ad durum ekleri ve [با] ile ve [برای] için edatları Türkçedeki ad durum ekleri ve edatlar ile benzer kullanıma sahipken, Farsçada bulunan [بر] edatı Türkçede bulunma ya da yönelme durumu ekleri ile ifade edilmektedir. Benzer kullanıma sahip olan durumlar bir yandan Farsçayı yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin bu ekleri öğrenmelerini kolaylaştırırken, diğer yandan sözdizimsel ilişkilerinde Farsçada Türkçedekinden farklı bir eşdizime sahip olan ve sözcükler ile fiiller arasında Türkçeden farklı anlamlar kuran ad durum ekleri ve edatlardan kaynaklı hatalar yapmalarına neden olmaktadır. Tablo 3'de dilbilgisel hata türünde, ad durum ekleri ve edat kullanımı ile ilgili hata örnekleri ve bu örneklerin çözümlenmeleri görülmektedir.

Tablo 3. Ad Durum Ekleri ve Edat Kullanımı ile İlgili Hatalar

(B) ب	(A) الف	
من با پدرم امروز به* بازار رفتم.	من با پدرم امروز در بازار رفتم.	1
بچه‌ها با* ناامیدی به آسمان نگاه می کردند.	بچه‌ها از ناامیدی به آسمان نگاه می کردند.	2
وقتی که معنی کلمه را نمی دانم، من از دوست‌هایم سؤال می کنم.	وقتی که کلمه را نمی دانم، من دوست‌ها را سؤال می کنم.	3
اگر سال گذشته درس‌هایم را* مثل الان می خواندم، در* همه درس‌ها موفق می شدم.	اگر به درس‌هایم سال گذشته مثل الان درس خواندم، از همه درس‌ها موفق می باشم.	4
از* بازار برای* ساختن میز تخته و میخ خریدم.	در بازار از میز ساختن تخته و میخ خریدم.	5
آن داستان تأثیر بزرگی بر* من گذاشت.	آن داستان تأسیر بزرگی به من کرد.	6

7	من به کارهایم همجنین ادامی دادم.	من کارهایم را*همجنین ادامه دادم.
8	با تکسی از یک ساعت توانستیم برپیم.	با تاکسی در* یک ساعت توانستیم برسیم.
9	دو روز پیش آنجا را رتم و اوراقها را پر کردم.	دو روز پیش به* آنجا رتم و اوراق را پر کردم.
10	پدرم در بازار برای من یک شلوار خرید.	پدرم از* بازار برای من یک شلوار خرید.
11	می خواهم در این پرندهها عکس بگیرم.	می خواهم از* این پرندهها عکس بگیرم.
12	می خواهم برای این پرندهها عکس بگیرم.	می خواهم از* این پرندهها عکس بگیرم.
13	با اشعار حافظ و ادبیات ترکی_قدیم علاقه دارم.	به* اشعار حافظ و ادبیات قدیم_ترکی_علاقه دارم.
14	من به این موضوع اطلاع نداشتم.	من از* این موضوع اطلاع نداشتم.
15	دانشجویان داشتند با همدیگر خداحافظی می کردند.	دانشجویان داشتند از* همدیگر خداحافظی می کردند.
16	او به بچهها قصه تعریف کرد.	او برای* بچهها قصه تعریف کرد.
17	من به او آن آش را طاریف کردم.	من برای* او آن آش را تعریف کردم.
18	برادرم به دوست_او صحبت کرد.	برادرم با* دوستش صحبت کرد.
19	دوست ایرانی را به من آشنا کرد.	دوست ایرانی را با* من آشنا کرد.
20	ما به مسیری که راننده به آن رفت، توجه نکردیم.	ما به مسیری که راننده از* آن رفت، توجه نکردیم.
21	شما تا حالا دانش آموزان جدید را آشنا نشده اید؟	شما تا حالا با* دانش آموزان جدید آشنا نشده اید؟
22	به یک تاکسی جا نشدیم.	در* یک تاکسی جا نشدیم.
23	عدهای که بچهها رفتند.	عدهای از* بچهها رفتند.
24	ما دیروز در دانشگاه زرفتم.	ما دیروز به* دانشگاه زرفتم.
25	شهردار به مرد و زنهای این منطقه کمک خواست.	شهردار از* مرد و زنهای این منطقه کمک خواست.
26	همه دانشجویان به مسابقه‌ی فردا شرکت می کنند.	همه دانشجویان در* مسابقه‌ی فردا شرکت می کنند.
27	مادر بزرگم حتماً در این موضوع ناراحت می شود.	مادر بزرگم حتماً از* این موضوع ناراحت می شود.
28	لطفاً دیگر کلاس را بروید.	لطفاً به* کلاس دیگر بروید.

29	او بدترین نمره‌ی کلاس <u>بر</u> گرفت.	او بدترین نمره‌ی کلاس <u>را</u> * گرفت.
30	شما <u>به</u> مجید یک معلم خصوصی بگیرید.	شما <u>برای</u> * مجید یک معلم خصوصی بگیرید.
31	مجید <u>به</u> خودش گفت:	مجید <u>با</u> * خودش گفت:
32	دیروز <u>به</u> مادرم پول خواستم.	دیروز <u>از</u> * مادرم پول خواستم.
33	<u>به</u> مادرم اجازه گرفتم.	<u>از</u> * مادرم اجازه گرفتم.
34	دیروز <u>معلم</u> <u>به</u> دانش‌آموز اجازه گرفت.	دیروز <u>دانش‌آموز</u> <u>از</u> * <u>معلم</u> اجازه گرفت.
35	من <u>به</u> آن جشن شرکت نکردم.	من <u>در</u> * آن جشن شرکت نکردم.
36	پول‌هایم <u>را</u> جیبیم بودند.	پول‌هایم <u>در</u> * جیبیم بودند.
37	شما <u>به</u> من سؤال کردید.	شما <u>از</u> * من سؤال کردید.
38	لطفاً آمبولانس <u>را</u> تماس بگیرید.	لطفاً <u>با</u> * آمبولانس تماس بگیرید.
39	آنها <u>به</u> من هدیه گرفتند.	آنها <u>برای</u> * من هدیه گرفتند.
40	پول‌هایم <u>به</u> جیبیم بودند.	پول‌هایم <u>در</u> * جیبیم بودند.
41	ما هر روز <u>به</u> این باشگاه می‌ورزش کنیم.	ما هر روز <u>در</u> * این باشگاه ورزش می‌کنیم.
42	ما در ساعت دوازده <u>به</u> خوردن ناهار <u>در</u> سالن ناهارخوری رفتیم.	ما در ساعت دوازده <u>برای</u> * خوردن ناهار <u>به</u> * سالن ناهارخوری رفتیم.
43	مینا، لیلا و جدید هر سال یک شهر <u>را</u> مسافرت می‌روند.	مینا و لیلا هر سال <u>به</u> * یک شهر جدید مسافرت می‌کنند.
44	او دارد نمک <u>را</u> <u>به</u> آش می‌اندازد.	او دارد <u>در</u> * آش نمک می‌ریزد.
45	او دارد <u>به</u> من صحبت می‌کند.	او دارد <u>با</u> * من صحبت می‌کند.
46	من قبلاً همیشه این رستوران غذا می‌خورم.	من قبلاً همیشه <u>در</u> * این رستوران غذا می‌خوردم.
47	برایم تماشا کردن سریال <u>خوبتر</u> است.	برایم تماشا کردن سریال <u>از</u> * تماشا کردن فیلم <u>بمتر</u> است.
48	چون من ادبیات هم دوست دارم.	چون من ادبیات <u>را</u> * هم دوست دارم.
49	این روز <u>گذشته</u> ، تو هتل ماندی.	روز <u>گذشته</u> ، تو <u>در</u> * این هتل ماندی.

50	آنها هر سال یک شهر جدید مسافرت می روند.	آنها هر سال به* یک شهر جدید مسافرت می کنند.
51	با سابون دست و سورات من شستم.	با صابون دست و صورتم را* شستم.
52	در این روزها حائرت مادرم هستم.	این روزها در* حسرت مادرم هستم.
53	هر روز پسر و دخترم فیکر می_کنیم.	هر روز پسر و دخترم را* فکر می_کنم.
54	همی دانشجویان این امتهان قبول شدند.	همه دانشجویان در* این امتحان قبول شدند.
55	آزادی مهمترین چیز زندگی انسان است.	آزادی مهمترین چیزی در* زندگی انسان است.
56	آن کتاب شعر را نیست.	آن کتاب شعر نیست.
57	او دختر در چشم سیاح دارد.	آن دختر چشمان سیاه دارد.
58	من در دانشگاه آنکارا ليسان فارسی را یاد می گیرم.	من در دانشگاه آنکارا زبان فارسی یاد می گیرم.
59	استادان را خیلی خوب است.	استادها خیلی خوب هستند.
60	او کتاب_نویسنده را است.	او_نویسنده کتاب است.
61	کتابها استاد را روی میز است.	کتابهای استاد روی میز است.

Tablo 3 dilbilgisel, ad durum ekleri ve edat kullanımını ile ilgili hatalarda, çözümlenmeleri yapılan örneklerden yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin dil öğrenim süreçlerinde, bu eklerin edinimini doğru biçimde gerçekleştiremedikleri ve hatalı ad durum ekleri ya da edatlar kullanarak, eksilterek ya da ekleyerek hatalı üretimler yaptıkları saptanmıştır. Öğrencilerin bu tür bir gelişimsel hata yapmalarının nedeni, hem öğrenimini gerçekleştirdikleri yabancı dil olan Farsça kaynakları hem de anadillerinden yaptıkları olumsuz aktarımlarda aranmaktadır.

Bu hata grubunda sözdizimsel ilişkilerinde Farsçada Türkçedekinden farklı bir eşdizime sahip olan ve sözcükler ile fiiller arasında Türkçeden farklı anlamlar kuran ad durum ekleri ve edat kullanımını kaynaklı hatalarda öğrencilerin; Ö.3 ve Ö.37 Türkçede -a sormak yönelme durumu eki ile kullanılan fiilin Farsçada -den sormak ayrılma durumu eki ile kullanılması, Ö.4 Türkçede -ders/e/ çalışmak yönelme durumu eki ile kullanılan fiilin Farsçada -ders/i/ çalışmak belirtme durumu eki ile kullanılması, Ö.6 Türkçede -bir şey ya da bir kimse/de/ etki bırakmak bulunma durumu eki ile kullanılan fiilin Farsçada بر کسی تأثیر گذاشتن -üzeri(n)de etki bırakmak edatı ile kullanılması

sı, Ö.7 Türkçede -e devam etmek yönelme durumu eki ile kullanılan fiilin Farsçada چیزی را ادامه دادن -i devam etmek belirtme durumu eki ile kullanılması, Ö.11 ve Ö.12 Türkçede -bir kimsenin/şeyin fotoğrafını çekmek tamlayan durumu ile kullanılan fiilin Farsçada گرفتن کسی عکس گرفتن -bir kimse/den/, şey/den/ fotoğraf çekmek ayrılma durumu eki ile kullanılması, Ö.14 Türkçede -ı hakkında bilgisi olmak belirtme durumu eki ile kullanılan fiilin Farsçada چیزی یا کسی از اطلاع داشتن -den hakkında bilgisi olmak ayrılma durumu eki ile kullanılması, Ö.15 Türkçede -ile vedalaşmak ile edatıyla kullanılan fiilin Farsçada کسی از den vedalaşmak ayrılma durumu eki ile kullanılması, Ö.16 Türkçede -a hikaye anlatmak yönelme durumu eki ile kullanılan fiilin Farsçada برای hikaye anlatmak için edatı ile kullanılması, Ö.17 Türkçede -bir kimse(y)e bir şey tarif etmek yönelme durumu eki ile kullanılan fiilin Farsçada bir kimse için bir şey tarif etmek için edatı ile kullanılması, Ö.21 Türkçede -e sığmak yönelme durumu eki ile kullanılan fiilin Farsçada در چیزی جا شدن -de sığmak bulunma durumu eki ile kullanılması, Ö.26 ve Ö.35 Türkçede -a katılmak yönelme durumu eki ile kullanılan fiilin Farsçada در ... شرکت کردن -bir kimse(y)e ya da bir kimse için öğretmen tutmak yönelme durumu eki ya da için edatı ile kullanılan fiilin Farsçada برای کسی معلم گرفتن -bir kimse için öğretmen tutmak fiilinin sadece için edatı ile kullanılması, Ö.31 Türkçede -kendi kendi(n)e söylemek yönelme durumu eki ile kullanılan fiilin Farsçada با خودش گفتن -kendi kendi ile söylemek ile edatıyla kullanılması, Ö.38 Türkçede -i aramak belirtme durumu eki ile kullanılan fiilin Farsçada با کسی تماس گرفتن -ile aramak ile edatıyla kullanılması, Ö.39 Türkçede -a hediye almak yönelme durumu eki ile kullanılan fiilin Farsçada برای کسی هدیه گرفتن -için hediye almak için edatı ile kullanılması, Ö.44 Türkçede -yemek/e/ tuz atmak yönelme durumu eki ile kullanılan fiilin Farsçada در آش نمک ریختن -yemek/de/ tuz atmak bulunma durumu eki ile kullanılması, Ö.52 Türkçede -i özlemek belirtme durumu eki ile kullanılan fiilin Farsçada در حسرت کسی بودن -de özlemek bulunma durumu eki ile kullanılması ve Ö.54 Türkçede -sınav/dan/ geçmek ayrılma durumu eki ile kullanılan fiilin Farsçada در امتحان قبول شدن -sınav/da/ geçmek bulunma durumu eki ile kullanılması gerekliliği durumunu edinemedikleri için, yukarıda verilen örneklerde Farsça ve Türkçede farklı eşdizime sahip bu ad durum ekleri ve edatlar ile ilgili dillerarası ve diliçi ya da gelişimsel hatalar yaptıkları saptanmıştır.

Bu hata grubunda yer alan diğer hatalı örnek çözümlemelerinde öğrencilerin; bulunma durumu eki [در] -de'yi kullanmaları gereken Ö.8/از, Ö.36/را, Ö.40/را ve Ö.41/به örneklerinde bulunma durumu ekini hatalı kullanmaları, yönelme durumu eki [به] -e'yi kullanmaları gereken Ö.1/در, Ö.9/را, Ö.13/با, Ö.24/در, Ö.28/

را, Ö.42/در ve Ö.43/را örneklerinde yönelme durumu ekini hatalı kullanmaları, ayrılma durumu eki [از] -den'i kullanmaları gereken Ö.5/در, Ö.10/در, Ö.23/که, Ö.25/به, Ö.27/در, Ö.32/به, Ö.33/به ve Ö.34/به örneklerinde ayrılma durumu ekini hatalı kullanmaları, belirtme durumu eki [را] -i'yi kullanmaları gereken Ö.29/بر örneğinde belirtme durumu ekini hatalı kullanmaları, ile [با] edatını kullanmaları gereken Ö.2/از, Ö.18/به, Ö.19/به, Ö.21/را ve Ö.45/به örneklerinde edatı hatalı olarak kullanmaları ve için [برای] edatını kullanmaları gereken Ö.5/از örneğinde edatı hatalı olarak kullanmaları çözümlenmeleri yapılan örneklerdeki bu ad durum ekleri ve edatlar ile ilgili hata dizgeleri oluşturmalarına neden olmuştur.

Yine bu hata grubunda yer alan ve çözümlenmeleri yapılan diğer hatalı örneklerde yabancı dil olarak Farşça öğrenen öğrencilerin; bulunma durumu eki [در] -de'nin kullanılması gereken Ö.46, Ö.49 ve Ö.55 örneklerinde, yönelme durumu eki [به] -e'nin kullanılması gerek Ö.50 örneğinde, ayrılma durumu eki [از] -den'in kullanılması gereken Ö.47 örneğinde ve belirtme durumu eki [را] -i'nin kullanılması gereken Ö.48, Ö.51 ve Ö.53 örneklerinde süreç temelli hatalar yaparak bu ad durum eklerini kullanmayı unuttukları, öğrencilerin Ö.56/را, Ö.57/در, Ö.58/را, Ö.59/را, Ö.60/را ve Ö.61/را örneklerinde Farşçada gerekli olmamasına rağmen süreç temelli hatalar yaparak bu ad eklerini ekledikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin süreç temelli hatalar yaparak ad durum eklerini ekledikleri örneklerde, anadilleri Türkçeden yaptıkları olumsuz aktarım ve hedef dil Farşçaya dair yapmış oldukları aşırı genellemeler ile Ö.56 کتاب شعر /Şiir kitabı, Ö.57 چشمان سیاه /Siyah gözleri, Ö.58 زبان فارسی /Fars dili, Ö.60 نویسنده کتاب /Kitabın yazarı ve Ö.61 Öğretmenin kitapları Türkçede ad öbeği yani tamlama grubunu oluşturan iyelik eki -i'yi belirtme durumu eki olarak algıladıkları ve bu eki gerekli olmamasına rağmen hatalı olarak cümlede kullandıkları saptanmıştır.

3.1.4. Bağlaç Kullanımı ile İlgili Hatalar /خطاهای مربوط به کاربرد حرف ربط/

Bağlaçlar eş görevli sözcükleri, sözcük öbeklerini ve cümleleri birbirlerine bağlayan ve cümleler arasında biçim ve anlam açısından bağlantı kuran sözcükler olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil olarak Farşça öğrenen Türk öğrenciler yazılı anlatımlarında daha çok kısa cümleler kurma eğilimi gösterirken, öğrenimini gerçekleştirdikleri hedef dil Farşçada bulunan bağlaçların fazlalığı ve dildeki yaygın kullanımları nedeni ile yazılı anlatımlarında birbirine bağlı uzun cümleler kurmaktan kaçındıkları dile getirilebilir. Farşçada bulunan bağlaçları kullanma tutumları açısından Türk öğrencilerin cümlelerin anlamının bozulmaması ve Farşça dilbilgisi kurallarında hatalı üretimler yapmamak adına yazılı anlatımlarında birbirine bağlı uzun cümleleri kurmayı tercih etmedikleri düşünülmektedir. Öğrenciler tarafından bağlaç kullanımı ile ilgili hata grubunda

üretilmiş olan hataların üretilme nedeni tamamen hedef dil Farsçada aranırken, hataların uygun olmayan eğitimbilimsel uygulamalar ve öğrencilerin bu dilbilgisi yapısına ait yetersiz öğrenmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Tablo 4'te dilbilgisel hata türünde, bağlaç kullanımı ile ilgili hata örnekleri ve bu örneklerin çözümlenmeleri görülmektedir.

Tablo 4. Bağlaç Kullanımı ile İlgili Hatalar

(B) ب	(A) الف	
من تا* آن موقع به شهربازی زفته بودم.	من در آن موقع به شهربازی زفته بودم.	1
به او گفتم: بیشتر دقت کن و* کمتر بازی کن.	به او گفتم: بیشتر دقت کن که کمتر بازی کن.	2
خوشحال بودم که* مسیر ترافیک سنگین نیست.	خوشحال بودم در مسیر ترافیک سنگین ندارد.	3
اما* باید زبان فارسی را یاد بگیرم.	فقط باید زبان فارسی را یاد بگیرم.	4
او باید مواظب باشد تا* مریض نشود.	او باید دقت کند چون مریض نشود.	5
ما منتظر ماندیم، تا این که* یک ماشین جلوی پای ما ایستاد.	ما منتظر ماندیم، تا این در یک ماشین جلوی پای ما ایستاد.	6
این برج هم* زیباست، هم* یک مرکز فرهنگی است.	این برج را زیباست، در یک مرکز فرهنگی است.	7
من خیلی ناراحت شدم، اما* فایده نداشت.	من خیلی ناراحت شدم، چون فایده نداشت.	8
چشم بعضی از انسانها خوب نمی بیند به همین خاطر* از عینک استفاده می کنند.	چشم بعضی از انسانها خوب نکارند به آنکه عینک استفاده می کنند	9
ایران یک کشور خیلی شلوغ است.	ایران یک کشور که خیلی پرجمعیتترین است.	10
در آنجا موزه ای هست که* افراد زیادی به دیدن آن می روند.	در آنجا موزه هست به افراد زیادی برای دیدن آن می روند.	11
تصمیم او کمی عجیب بود. اما* من می خواهم به او کمک کنم.	تصمیم او کمی عجیب بود. وقتی من می خواهم به او کمک کنم.	12
کوهنوردان تصمیم گرفتند تا* شب به بالای کوه برسند.	کوهنوردان تصمیم گرفتند برای شب به بالای کوه برسند.	13
به همین دلیل به ایران رفتم.	از اینکه به ایران رفتم.	14

Yabancı dil olarak Farşça öğrenen Türk öğrencilerin, Tablo 4'te yer alan örneklerde görüleceğe üzere bağlaç kullanımlarına ilişkin hatalı üretimler yaptıkları saptanmıştır. Çözümlemeleri yapılan hatalı dilbilgisi örneklerinden de anlaşılacağı üzere, Farşçada bulunan bağlaçların kullanımlarına dair kural kısıtlamalarını bilmeyen ve bu dilbilgisi yapısına ait yetersiz öğrenme gerçekleştiren öğrencilerin yazılı anlatımlarında oluşturdukları cümlelerde, cümle bağlamında kullanılması gereken doğru bağlaçlar yerine, Farşçada yer alan farklı dilbilgisi yapılarını kullanarak hatalı cümleler oluşturdukları belirlenmiştir. Farşçada bulunan bağlaçların kullanımları ile ilgili çözümleri yapılan örneklerde öğrencilerin; Ö.1/تا bağlacı yerine که, Ö.2/و bağlacı yerine که, Ö.3/که bağlacı yerine در, Ö.4/اما bağlacı yerine فقط, Ö.5/تا bağlacı yerine چون, Ö.6/تا اینکه bağlacı yerine در, Ö.7/هم هم bağlacı yerine در, Ö.8/اما bağlacı yerine چون, Ö.9/همین خاطر/که bağlacı yerine به, Ö.11/که bağlacı yerine به, Ö.12/اما bağlacı yerine وقتی, Ö.13/تا bağlacı yerine برای ve Ö.14/دلیل/که bağlacı yerine به همین دلیل/که hatalı bağlaç ve edatlarını, Ö.10 örneğinde ise gerekli olmamasına rağmen öğrencilerin که bağlacını kullandıkları belirlenmiştir. Bu grupta öğrenciler tarafından hatalı bir biçimde kullanılan bağlaçların üretilme nedeni, öğrencilerin yetersiz öğrenmeleri ya da bilgi eksiklikleridir. Bu grupta hatalı bağlaçlar kullanarak daha çok diliçi ya da gelişimsel hatalar yapan öğrencilerin, Ö.4 örneğinde anadilinden olumsuz aktarımda bulunarak hata yaptıkları saptanmıştır. Türkçe ve Farşçada aynı yazım, telaffuz ve kökene sahip olan اما/Ama ve فقط/Fakat sözcük türleri, her iki dilde sahip oldukları anlamları açısından farklılık göstermektedir. Bu anlam farklılığını edinemeyen öğrencilerin اما/اما bağlacı yerine Farşçada sadece/فقط anlamına sahip olan zarfı kullandıkları görülmüştür. Başar ve Coşgun'un (2015) "İranlılara Yabancı Dil Olarak Türkiye Türkçesi Öğretiminde Önemli Bir Sorun: Yalancı Eşdeğerlikler" adlı çalışmalarında da belirttikleri üzere, her iki dilde bulunan ortak sözcüklerin kullanım farklılıkları bu her iki dilin yabancı dil olarak öğretiminde önemli bir sorun olarak gözükmektedir. Sözcüklere ait bu kullanım farklılıkları, öğrencilerin öğretim sürecinde çoğu zaman anadillerinden olumsuz aktarım yapmalarına neden olmakta ve bu ortak sözcükleri Türkçedeki anlamları ile kullanma eğiliminde bulduklarını göstermektedir. Öğreticilerin, her iki dil arasında yalancı eşdeğerliğe sahip olan sözcük ve sözcük türlerine belirttik biçimde değinmeleri ve bunlara ait anlamsal farklılıkları öğrencilere sunmalarının öğretimin niteliğini artıracağına inanılmaktadır.

3.1.5. Zarf Kullanımı ile İlgili Hatalar/خطاهای مربوط به کاربرد قید

Zarflar; fiillerden, sıfatlardan ve zarflardan önce gelerek bunların anlamlarını etkileyen sözcükler olarak tanımlanmaktadır. Zarflar, önlerine geldikleri

sözcüklerin anlamlarını; zaman, yer, ölçü, nitelik ve soru kavramları açısından etkilemekte. Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrenciler tarafından zarf kullanımı ile ilgili hata grubunda üretilmiş olan hataların üretilme nedeni tamamen hedef dil Farsçada aranırken, hataların uygun olmayan eğitim-bilimsel uygulamalar ve öğrencilerin bu dilbilgisi yapısına ait yetersiz öğrenmeleri ve bilgi eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Dilbilgisel hata türünde, zarf kullanımı ile ilgili hata örnekleri ve bu örneklerin çözümlenmeleri Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. Zarf Kullanımı ile İlgili Hatalar

(B) ب	(A) الف
لطفاً به موقع * آنجا باش.	1 لطفاً در وقتی آنجا باش.
سی سال پیش * در این دانشگاه زبان آلمانی یاد گرفته بودم.	2 پیش از سی سال این در دانشگاه زبان آلمانی یاد گرفتم.
دو روز است که * به من زنگ زده اند.	3 دو روز پیش تا حالا به من زنگ زده اند.
اول * فرهنگ فارسی خریدم.	4 اولین کتاب فارسی خریدم.
من هفته گذشته * در استانبول نبودم.	5 من دیروز هفتا در ایستانبول نبودم.
لطفاً زود * به آمبولانس زنگ بزنید.	6 لطفاً همان آمبولانس را جستجو کنید.
در تابستان انسانها زیاد * عرق می کنند.	7 در تابستان انسانها خیلی ارق می کنند.
بعداً * می خواهم به تهران بروم.	8 پس می خواهم به تاهران برم.

Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin Tablo 5'de görüleceği üzere zarf kullanımlarına ilişkin hatalı üretimler yaptıkları saptanmıştır. Çözümlenmeleri yapılan hatalı dilbilgisi örneklerinden de anlaşılacağı üzere, Farsçada bulunan zarfların kullanımlarına dair kural kısıtlamalarını bilmeyen ve bu dilbilgisi yapısına ait yetersiz öğrenme gerçekleştiren öğrencilerin yazılı anlatımlarında oluşturdukları cümlelerde, cümle bağlamında kullanılması gereken doğru zarflar yerine Farsçada yer alan diğer zarfları kullanarak hatalı cümleler oluşturdukları belirlenmiştir. Farsçada bulunan zarfların kullanımları ile ilgili çözümleri yapılan örneklerde öğrencilerin; Ö.1/به موقع, Ö.2/سی سال پیش, Ö.3/دو روز است که, Ö.4/اول, Ö.5/هفته گذشته, Ö.6/زود, Ö.7/زیاد ve Ö.8/بعداً zarflarının kullanımlarına dair hatalı kavramlar gerçekleştirdikleri ve Farsçada zarfların kulla-

nımlarına dair hata dizgeleri oluşturdukları belirlenmiştir. Bu grupta öğrenciler tarafından hatalı bir biçimde kullanılan zarfların üretilme nedeni, öğrenciler tarafından yapılmış olan diliçi ya da gelişimsel hatalar olarak belirlenmiştir.

3.1.6. Sıfat Kullanımı ile İlgili Hatalar / خطاهای مربوط به کاربرد صفت

Sıfatlar, isimleri farklı açılardan niteleyen, onların durum, nitelik, nicelik, yer, sıra, şekil, renk gibi özelliklerini belirten sözcükler olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil olarak Farşça öğrenen Türk öğrenciler tarafından sıfat kullanımı ile ilgili hata grubunda üretilmiş olan hataların kaynağı, tamamen hedef dil Farşçada aranmaktadır. Çalışmamızda görüleceği üzere, geniş bir sözlükçeye sahip olan Farşçada bir ismi nitelemek için kullanılan sıfatların fazlalığı ve her sıfatın istenilen kullanımındaki bağlama uygun olmaması yabancı dil olarak Farşça öğrenen Türk öğrencileri fazlasıyla zorlamaktadır. Bu grupta öğrenciler tarafından üretilen hataların, öğrencilerin bu sözcük türüne ait yetersiz öğrenmeleri ve bilgi eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Dilbilgisel hata türünde, sıfat kullanımı ile ilgili hata örnekleri ve bu örneklerin çözümlemeleri Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. Sıfat Kullanımı ile İlgili Hatalar

(B) ب	(A) الف	
آن *مرد معلم زبان فارسی بود.	مرد او زبانی فارسی معلم بود.	1
هو امروز سرد نیست، گرم * است.	هو امروز سرد نیست، داغ است.	2
می باید فارسی را بهتر * یاد بگیرید.	می باید فارسی را زیباتر یاد بگیرید.	3
در ترکیه دانشگاه های زیادی وجود دارد.	در ترکیه بیشتر دانشگاه ها وجود دارد.	4
آن روز کتابخانه خیلی خلوت * بود.	آن روز کتابخانه خیلی خالی بود.	5
آن روز خیلی خوش * گذشت.	آن روز خیلی خوب گذشت.	6
تماشا کردن این بچه های بیچاره * مرا خیلی غمگین می کند.	تماشا کردن این بچه های ناچار مرا زیاد غمگین می شود.	7
در دانشگاه آنکارا استادهایمان خیلی با سواد * هستند.	استادان مان در دانشگاه آنکارا خیلی دانا هستند.	8

9	باری من یک نو زبان یاد گرفتن خیلی موحتر است.	برای من یاد گرفتن یک زبان جدید* خیلی مهم است.
10	دخترها گلی قمرز را دوست دارند.	دخترها گل سرخ* را دوست دارند.
11	این تعاتیل برای استرحت کردن فرصت نیک بود.	این تعطیل برای استراحت کردن فرصت خوبی* بود.
12	اسفهان شهر پیر بود.	اصفهان شهر قدیمی* بود.
13	تبیعتی آن شهر خوش بود.	طبیعت آن شهر زیبا* بود.
14	دیروز اماتهان ادبیات خیلی مشکیل بود.	امتحان ادبیات دیروزی خیلی سخت* بود.
15	در ترکیه ما ساحلها داریم خیلی زیبا.	در ترکیه ما ساحل‌های بسیار قشنگ* داریم.
16	تا کربیی نیم کتاب را خواندم.	تقریباً نصف* کتاب را خواندم.
17	یاد گرفتن فارسی برای من مسکل نیست.	یاد گرفتن فارسی برای من مشکل* / سخت نیست.
18	نقاسی کردن کار خیلی شادی است.	نقاشی کردن کار خیلی شادکننده‌ای* است.
19	برایم تماشا کردن سریال تماشا کردن فیلم خوبتر است.	برایم تماشا کردن سریال از تماشا کردن فیلم بهتر* است.
20	پسرم در جاهای پر جمعیت‌ترین از پیش من دور می‌کند.	پسرم در جاهای شلوغ* از پیش من دور می‌شود.
21	سال گذشته بدتر هستم اما الان خود را خوبتر می‌بینم.	سال گذشته ناموفق‌تر* بودم (موفقیت کمتری داشتم) اما الان خودم را موفق‌تر* می‌بینم.

Tablo 6 dilbilgisel, sıfat kullanımı ile ilgili hatalarda, çözümlemeleri yapılan örneklerden yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin bu hata türünde dil öğrenim süreçlerinde edinimini gerçekleştirmiş oldukları sıfatları bir diğerinin yerine kullanma eğilimi gösterdikleri ve hedef dil Farsçanın etkisi ile çeşitli seçme hataları yaptıkları saptanmıştır.

Sıfat kullanımı hata türünde çözümlemeleri yapılan örnekler, bu hataların öğrencilerin iletişim stratejilerinden kaynaklı olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin, hedef dil Farsçada kullanmak istedikleri

doğru sıfatı bilmedikleri durumlarda zihinlerinde ona en yakın olan ve Farşça sözlükçede aynı anlamsal bağlama sahip olan sıfatları kullanma eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir. Bu hata türünde çözümlenmeleri yapılmış olan örneklerde öğrencilerin; Ö.1 örneğinde ise işaret sıfatı olan [آن] yerine 3. tekil kişi او/o/ şahıs zamirini, Ö.2 örneğinde sıcak/گرم yerine داغ, Ö.3 örneğinde daha iyi/بهرت yerine زیباتر, Ö.4 örneğinde birçok/زیادی yerine بیشتر, Ö.5 örneğinde boş/خلوت yerine خالی, Ö.6 örneğinde güzel/خوش yerine خوب, Ö.7 örneğinde zavallı/بیچاره yerine ناچار, Ö.8 örneğinde bilgili/سواد با yerine دانا, Ö.9 örneğinde yeni/جدید yerine نو, Ö.10 örneğinde kırmızı/سرخ yerine قرمز, Ö.11 örneğinde iyi/خوب yerine نیک, Ö.12 örneğinde tarihî/قدیم yerine پیر, Ö.13 örneğinde güzel/زیبا yerine خوش, Ö.14 ve Ö.17 örneklerinde zor/سخت yerine مشکل, Ö.15 örneğinde güzel/قشنگ yerine زیبا, Ö.16 örneğinde yarı/نصف yerine نیم, Ö.17 örneğinde sıcak/گرم yerine داغ, Ö.18 örneğinde mutluluk veren/شاد کننده yerine شادی, Ö.19 örneğinde daha iyi/بهرت yerine خوبتر, Ö.20 örneğinde kalabalık/شلوغ yerine پرجمعیت ترین ve Ö.21 örneğinde başarısız/ناموفق yerine بد ve başarılı/موفق yerine خوبتر sıfatlarını kullanarak diliçi aktarım hataları yapmış oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin hedef dil Farşçada var olan ve yukarıda hatalı kullanımları belirtilen sıfat örneklerinde doğru kullanımları verilen ve hedef dil Farşçada farklı anlamsal bağlamlara sahip olan sözcükler için zıt çağrışımda bulunarak hatalı sözcük seçimi yapmış oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin, örneklerde kullanılmış oldukları sıfatlar için hatalı bir şekilde zıt çağrışımda bulunmalarının nedeni kendi anadillerinde var olan ve genelde tek bir sıfat ile karşılanan kavramlar için Farşçada birden fazla kavramın bulunması olmuştur.

3.1.7. Zamir Kullanımı ile İlgili Hatalar/خطاهای مربوط به کاربرد ضمیر

Zamirler, adların yerini tutan sözcükler olarak tanımlanırken, işaret, soru ve belirsizlik anlamları vererek adların yerlerine kullanılmaktadırlar. Yabancı dil olarak Farşça öğrenen Türk öğrenciler tarafından zamir kullanımı ile ilgili hata grubunda üretilmiş olan hataların kaynağı tamamen hedef dil Farşçada aranmaktadır. Bu grupta öğrenciler tarafından üretilen hataların çoğunun, Farşçadaki bitişik şahıs zamirlerinin kullanımlarında yapılmış olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin, bitişik şahıs zamirlerinin kullanımına ait kural kısıtlamalarını bilmedikleri ve bu kurallara ait yetersiz öğrenme gerçekleştirdikleri için hatalı üretimler yaptıkları söylenebilir. Dilbilgisel hata türünde, zamir kullanımı ile ilgili hata örnekleri ve bu örneklerin çözümlenmeleri Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Zamir Kullanımı ile İlgili Hatalar

(B) ب	(A) الف	
دوستنام از خانهام* رفتند.	دوستنام از خانهم رفت.	1
من و خانوادهم* اهل قونیه هستیم.	من و خانوادهم اهل قونیه هستن.	2
این رشته را خودم* انتخاب کردم.	این رشته را خودام ترجیح کردم.	3
در دانشگاه آنکارا دوستانت هست؟	در دانشگاه آنکارا دوستانات داری؟	4
وقتی که او دانشجو بود، همیشه به دوستانش* پول پول قرض می داد.	وقتی که او دانشجو بود، همیشه به دوستانت پول قرض می دهد.	5
آنها کتابشان* را خواندند.	آنها کتابند را خواندند.	6
تو تمرین هایت* را کجا نوشتی؟	تو تمرین هایبی را کجا نوشتی؟	7
شما آب میوه تان* را نوشیده اید؟	شما آب میوه اید را نوشیده اید.	8
رادیویت* را از آنجا بردار.	رادیواش را از آنجا بردار.	9
امروز آنها به دانشکده مان* می آیند.	امروز آنها به دانشکده همان می آیند.	10
اکرم و خواهرم* ژاله دانشجویند.	اکرم و خواهرام ژاله دانشجویند.	11
تو پولت* را کجا گذاشتی؟	تو پولیش را کجا گذاشتی.	12
استادمان* به ما گفت.	استادیم به ما گفت.	13
من کتاب هایم* را جدا کردم.	استادمان* به ما گفت.	14
خانوات* کجا است؟	خانوات کجا است؟	15
این رشته را خودش* انتخاب کرد.	این رشته را خوداش ترجیح کرد.	16
آن* کتاب شعر نیست.	او کتاب شیر نیست.	17

Tablo 7 dilbilgisel, zamir kullanımı ile ilgili hatalarda, çözümlemeleri yapılan örnekler yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin, bu hata türünde Farsçada bulunan zamirlerin kullanımına ait kural kısıtlamalarını bilmedikleri, bu kurallara dair yetersiz öğrenme gerçekleştirdikleri ya da kuralları eksik uyguladıklarını göstermiştir. Bu hata türünde öğrencilerin; Ö.1/ام/خانه،

Ö.2/خانوادهام, Ö.4/دوستانانت, Ö.5/دوستانانش, Ö.6/کتابشان, Ö.7/تمرینهایت, Ö.8/آبمیوهتان, Ö.9/رادویوت, Ö.10/دانشکدهمان, Ö.11/خواهرم, Ö.12/پولت, Ö.13/استادمان, Ö.14/کتابهایم, ve Ö.15/خانهات örneklerinde Farşçada iyelik öbeğini oluşturan tamlayan zamininin tamlanan adlara bitişik biçimde yazılışında, yani tamlanan adın alacağı iyelik ekleri olan [م/ت/ش/مان/تان/شان] eklerinin üretiminde çekim eki hataları yaptıkları ya da sözcüklerin bu ekler ile birleşirken son seslerine göre aldıkları yardımcı sesleri hatalı olarak kullandıkları belirlenmiştir.

Bu hata grubunda çözümlemeleri yapılan diğer örneklerde öğrencilerin; Ö.3 örneğinde kendim/خودم ve Ö.16 örneğinde kendisi/خودش dönüşlülük zamirlerinde gerekli olmamasına rağmen aşırı genelleme yaparak [ا] yardımcı ünlüsünü kullandıkları, Ö.17 örneğinde ise işaret zamiri olan [آن] yerine 3. tekil kişi او/o/ şahıs zaminini kullanarak hatalı üretimler yaptıkları saptanmıştır.

3.2.8. Hatalı Cümle Kuruluşu / ترتیب نادرست جمله

Sözdizimi, sözcüklerin cümle içerisindeki sıralanış biçimlerini, görevlerini ve cümlenin yapısını inceleyen dilbilgisi alanı olarak tanımlanmaktadır. Sözdizimi, cümlelerdeki dilbilgisel ilişkilerden, cümleyi oluşturan sözcük ve biçim-birimlerin sıralanışından, yapısal anlam bulanıklığından ve dil konuşurlarının sınırsız sayıdaki olası cümleler dizisinden herhangi birini üretme ya da anlama konusundaki yeteneğinden sorumludur. Anadilleri Türkçe olan ve yabancı dil olarak Farşça öğrenen Türk öğrencilerin, anadilleri Türkçede bulunan birçok dilbilgisi yapısı ile yabancı dil olarak öğrenimini gerçekleştirdikleri Farşça dil yapıları farklılıklar göstermektedir. Türkçe ve Farşça dil yapılarındaki bu farklılıklar dil öğrenimi ve öğretiminde büyük öneme sahiptir. Her iki dil arasındaki bu farklılıklar Türk öğrencilerin anadillerinden yapacakları olumsuz aktarımları beraberinde getireceğinden, öğrencilerin anadilinden yapılabilecek olumsuz aktarım hatalarını önceden bilmesi ve dil yapılarındaki farklılıklara dikkat ederek öğretim sürecini devam ettirmesi önerilmektedir.

Yabancı dil olarak Farşça öğrenen Türk öğrenciler tarafından sözdizimi hata grubunda üretilmiş olan hataların yığılımına dikkat edildiğinde, bu hataların kaynağının anadilleri Türkçeden yapmış oldukları olumsuz aktarımlar olduğu anlaşılmaktadır. Bu grupta öğrenciler tarafından üretilen hataların çoğunun, Farşçadaki tamlama grubunu oluşturan öğelerin dizilişinde yapılmış olduğu tespit edilmiştir. Farşça ve Türkçede tamlamalar sözdizimsel açıdan biçimsel farklılıklar göstermektedir. Farşçada tamlamayı oluşturan öğelerin dizilişinde, tamlanan başta tamlayan sonda yer alırken, Türkçede tam tersi bir yapı görülmektedir. Bu grupta yer alan hatalarda öğrencilerin, Farşça cümlelerin kuruluşunda öğelerin dizilişine ait kural kısıtlamalarını bilmedikleri ve bu kurallara ait

yetersiz öğrenme gerçekleştirdikleri için hatalı üretimler yaptıkları söylenebilir. Dilbilgisel hata türünde, sözdizimi hata örnekleri ve bu örneklerin çözümlenmeleri Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8. Sözdizimi Kullanımı ile İlgili Hatalar

(B) ب	(A) الف	
ما دانشجوی زبان فارسی * هستیم.	ما زبانی فارسی دانشجو هستیم.	1
در کتابخانه او کتاب‌های بی شماری * هست.	در کتابخانه او بی شمار کتاب‌ها دارد.	2
آن_مرد_معلم_زبان_فارسی* بود.	مرد_او_زبانی_فارسی_معلم بود.	3
شهر تهران پرجمعیت‌ترین شهر ایران * است.	شهری تهران شهر پرجمعیت‌ترین ایران است.	4
تهران پرجمعیت‌ترین شهر ایران * است.	تهران ایران شهر پرجمعیت‌ترین است.	5
کتاب‌های استاد * روی میز است.	استاد کتاب‌ها روی میز است.	6
فکر می‌کنم (که) مهمتین عضو بدن انسان * چشم‌ها است.	فکر می‌کنم عضو بدن مهمتین انسان چشم است.	7
دیروز با برادرم برای تماشا کردن فیلم * به سینما رفتیم.	دیروز با برادرم برای فیلم تماشا کردن سینما رفتیم.	8
بعضی از انسان‌ها مانند علی آقا اوغلو ماشین بی شمار * دارند.	بعضی انسان‌ها مانند علی آقا اوغلو بی شماری ماشین دارند.	9
برای آدم‌ها چشم عضو مهمی * است.	برای آدم‌ها چشم مهم عضو است.	10
هفته گذشته زیاد امتحان فارسی * داشتم.	هفته گذشته امتحان فارسی بی شمار بود.	11
شهرهای بزرگ برج‌های بلند بی شمار * دارند.	شهر بزرگ‌ها بی شمار برج بلندا دارند.	12
پارسال همه دانش‌آموزان کلاس * بیست گرفتند.	پارسال دانش‌آموزان کلاس همه بیست می‌گیرند.	13
آنها سال گذشته در این شهر خانه * نساختند.	آنها سال گذشته خانه این در شهر نساخت.	14
استانبول شلوغتر از شهرهای دیگر ترکیه * است.	استانبول شهر شلوغترین است از دیگر شهرها ترکیه.	15
من دانشجوی کلاس سوم دانشگاه آنکارا * هستم.	من در دانشجوی دانشگاه آنکارا کلاس سوم هستم.	16
علی ثروتمندترین مرد ترکیه * است.	علی مرد شلوغترین ترکیه است.	17

18	این در دانشکده یک کتابخانه دارد.	در این دانشکده* یک کتابخانه هست.
19	من دوستانم را در دانشگاه خیلی دوست دارم.	من دوستان دانشگاهی ام را* خیلی دوست دارم.
20	او انکارا دانشگاه دانشجو است.	او در دانشگاه آنکارا دانشجو است.
21	پیش از سی سال این در دانشگاه زبان آلمانی یاد گرفتم.	سی سال پیش در این دانشگاه* زبان آلمانی یاد گرفته بودم.
22	باری من یک نو زبان یاد گرفتن خیلی موحتر است.	برای من یاد گرفتن یک زبان جدید* خیلی مهم است.
23	دانشگاهها بسیار ترکیه در پایتخت است.	در پایتخت ترکیه دانشگاهها زیاد* هستند.
24	استاد هنوز کتابها را در درسی جدید معرفی کرد.	استاد هنوز کتابهای جدید درسی را* معرفی نکرد.
25	استاد هنوز کتابها جدید معرفی درسی نکرده است.	استاد هنوز کتابهای جدید درسی را* معرفی نکرده است.
26	پدربزرگم همه بچهها را پرتلاش دوست دارد.	پدربزرگم همه بچههای پرتلاش را* دوست دارد.
27	من از استاد زیاد چیز یاد دادم.	من از استاد چیزهای زیادی* یاد گرفتم.
28	مدتی است که برای فارسی زبان یاد گرفتن تلاش می کنم.	مدتی است که برای یاد گرفتن زبان فارسی* تلاش می کنم.
29	دانشجویان خارجی هر روز غذا خوردند این در رستوران.	دانشجویان خارجی هر روز در این رستوران* غذا خوردند.
30	آنها درس خواندن برای دوست دارند که یک خارجی کشور رفتند.	آنها دوست دارند برای درس خواندن به یک کشور خارجی* بروند.
31	آنها من به همیشه کمک کنید.	آنها همیشه به من* کمک می کنند.
32	شما تا حالا جدید دانش آموزان با آشنا نشده اید؟	شما تا حالا با دانش آموزان جدید* آشنا نشده اید؟
33	من زبان فارسی را برای یاد گرفتن به دانشگاه می روم.	من برای یاد گرفتن زبان فارسی* به دانشگاه می روم.
34	از زبان فارسی یاد گرفتن خوشحال باشم.	از یاد گرفتن زبان فارسی* خوشحال هستم.
35	در درس اولها من خیلی خوشحال هستم.	در اولین درسها* من خیلی خوشحال بودم.
36	من می خواستم نزدیک خانه من به یک مدرسه بروم.	من می خواستم به یک مدرسه نزدیک به خانام* بروم.

37	همه باید این پرسش‌ها را جواب را بلد باشند.	همه باید جواب‌های این پرسش‌ها را* بلد باشند.
38	احتمال دارد او به یک خوب کتاب داشته باشد.	احتمال دارد او یک کتاب خوب* داشته باشد.
39	ما زبان فارسی دانشجویم.	ما دانشجوی زبان فارسی هستیم*.
40	سال آینده دانشجویان بورسیه در این دانشگاه خواهند تحصیل کردند.	سال آینده دانشجویان بورسیه در این دانشگاه تحصیل خواهند کرد*.
41	هوا امروز نیست سرد، گرم.	هوا امروز سرد نیست*، گرم است.
42	ما در دیشب بیمارستان بودیم.	ما دیشب در بیمارستان* بودیم.
43	مینا و لیلا هر سال جدید یک به شهر مسافرت می‌روند.	مینا و لیلا هر سال به یک شهر جدید* مسافرت می‌کنند.
44	تصمیم آنها باید به من بگویند.	باید آنها تصمیم‌شان را* به من بگویند.
45	او باید خیلی لذیذ آش‌ها آماده کند.	او باید غذاهای خیلی لذیذ* آماده کند.
46	امسال در دانشگاه آنکارا فارسی شروع به یاد گرفتن کردم.	امسال در دانشگاه آنکارا شروع به یاد گرفتن فارسی* کردم.
47	من در دانشکده کلاس اول دانشجو هستم.	من دانشجوی کلاس اول دانشکده* هستم.
48	اما یک زبان نو آموختن را می‌خواستم.	اما می‌خواستم یک زبان جدید بیاموزم*.
49	او گول‌های قیرمز را ندوست دارد.	او گل‌های قرمز را دوست ندارد*.
50	امروز برای دیدن تولو خورشید زور بیدار از خواب شدم.	امروز برای دیدن طلوع خورشید زود از خواب بیدار شدم*.

Tablo 8 dilbilgisel, sözdizimi ile ilgili hatalarda, çözümlemeleri yapılan örneklerden yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin bu hata türünde dil öğrenim süreçlerinde edinimini doğru biçimde gerçekleştirememiş oldukları Farsça cümle kuruluşunda, cümlenin öğelerini Farsça sözdizimi kurallarına aykırı olan ve cümlede anlatım bozukluğu yaratacak biçimde kullandıkları ve hatalı biçimde cümleler ürettikleri saptanmıştır.

Sözdizimi hata türünde çözümlemeleri yapılan örnekler, bu hataların öğrencilerin, uygun olmayan eğitimbilimsel uygulamalar ile Farsça cümle kuruluşuna dair yetersiz öğrenme gerçekleştiklerini, kural kısıtlamalarını bilmedik-

lerini ya da kuralları eksik uyguladıklarını göstermektedir. Bu hata türünde öğrencilerin; Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.4, Ö.5, Ö.6, Ö.7, Ö.9, Ö.10, Ö.11, Ö.12, Ö.13, Ö.15, Ö.16, Ö.17, Ö.19, Ö.20, Ö.23, Ö.24, Ö.25, Ö.26, Ö.27, Ö.32, Ö.35, Ö.36, Ö.37, Ö.38, Ö.39, Ö.43, Ö.45, Ö.47 ve Ö.48 örneklerinde Farşça tamlama grubunda tamlama grubunu, Ö.8 film izlemek/تماشا کردن فیلم, Ö.22 yeni bir dil öğrenmek/یاد گرفتن یک زبان جدید, Ö.28, Ö.33 ve Ö.34 Farşça öğrenmek/یاد گرفتن زبان فارسی örneklerinde isim-fiil grubunu oluşturan isim ve isim-fiil öğelerinin dizilişinde bilgi eksikliği ve anadilleri Türkçeden yapılan olumsuz aktarımlardan kaynaklı hata dizgeleri oluşturdukları saptanmıştır.

Bu hata grubunda çözümlenmeleri yapılan diğer örneklerde öğrencilerin; Farşça sözdiziminde adlardan önce kullanılması gereken [در] bulunma durumu ekini Ö.14, Ö.18, Ö.21, Ö.29 ve Ö.42 örneklerinde ve [به] yönelme durumu ekini Ö.31 örneğinde adlardan sonra kullanarak, Ö.40 örneğinde gelecek zaman fiil çekiminde birleşik fillerde araya gelmesi gereken [خواه + شناسه‌ها] yardımcı fiili birleşik fiilin başında kullanarak, Ö.30 örneğinde cümlenin öğelerinden edatı, Ö.41 örneğinde fiili ve Ö.44 örneğinde nesneyi Farşça devrik cümle kuruluşuna uygun olmayan biçimde kullanarak, Ö.46 örneğinde bir şeye başlamak/از خواب بیدار شدن شروع به چیزی کردن ve Ö.50 örneğinde uyanmak/از خواب بیدار شدن kalıp ifadelerinde hatalı dizilişler yaparak ve Ö.49 örneğinde birleşik fiillerde fiile gelmesi gereken olumsuzluk eki [ن] biçimbirimini isme getirerek Farşça sözdizimi hataları yaptıkları belirlenmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Yabancı dil olarak Farşça öğrenen Türk öğrencilerin yazılı anlatımlarında yapmış oldukları dilbilgisi hatalarını betimlemeye çalışan bu araştırmada 81 öğrencinin çeşitli yazılı metinleri incelenmiştir. Yapılan çözümlenme sonucunda, öğrencilerin yazılı metinlerinde toplam 255 dilbilgisi hatası tespit edilmiştir. Daha sonra bu dilbilgisi hataları; uygun olmayan zaman kullanımı ile ilgili hatalar, özne-yüklem uyumsuzluğu, ad durum ekleri ve edat kullanımı ile ilgili hatalar, bağlaç kullanımı ile ilgili hatalar, zarf kullanımı ile ilgili hatalar, sıfat kullanımı ile ilgili hatalar, zamir kullanımı ile ilgili hatalar, hatalı cümle kuruluşu başlıkları altında sınıflandırılmış ve bu hataların oranlarına ilişkin sıklık ve yüzde dağılımları saptanmıştır. Bu veriler doğrultusunda yapılan değerlendirmeler şu şekildedir:



Grafik 2. Dilbilgisel Hata Oranlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Grafik 2 incelendiğinde, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerden elde edilen veriler doğrultusunda dilbilgisel hata türünde tespit edilmiş olan toplam 255 hatanın; 61 hata frekansı ve %24'lük oranla ad durum ekleri kullanımı hataları, 57 hata frekansı ve %22'lik oranla uygun olmayan zaman kullanımı hataları, 50 hata frekansı ve %20'lik oranla sözdizimi hataları, 27 hata frekansı ve %11'lik oranla özne-yüklem uyumsuzluğu hataları, 21 hata frekansı ve %8'lik oranla sıfat kullanımı hataları, 17 hata frekansı ve %7'lik oranla zamir kullanımı hataları, 14 hata frekansı ve %5'lik oranla bağlaç kullanımı hataları ve 8 hata frekansı ve %3'lük oranla zarf kullanımı hataları olduğu saptanmıştır.

Dilbilgisel hata grubunda veriler sonucu elde edilen oranlar dikkate alındığında, öğrencilerin Farsçanın dilbilgisi kurallarını tam anlamıyla kavrayamadıkları ya da eksik kavradıkları, bazı kural ve kullanımlarda aşırı genelleme yaptıkları, Farsçada bulunan dilbilgisi kurallarına ait kısıtlamaları bilmedikleri ya da kuralları eksik uyguladıkları ve tüm bu etkenler sonucu dilbilgisi öğretiminde tam olarak başarı sağlanamadığı görülmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan çeşitli seviyelerdeki öğrencilerden elde edilen veriler, A1-A2 temel seviyeleri dışında, diğer seviyelerde de öğrencilerin tahmin edilenin üzerinde hata ürettiklerini, üretilen bu hataların özellikle temel seviye dilbilgisi yapılarına ait olduğunu, öğrencilerin temel seviyedeki dilbilgisi yapılarını tam anlamıyla edinemediklerini; ad durum ekleri, kip kullanımları, tamlamalar gibi Farsçanın temel dilbilgisi yapılarında dahi fazlasıyla hata yaptıklarını göstermiştir. Bu durum yabancı dil olarak Farsça öğrenen öğrencilerin gerek ders sürecindeki sınıf içi dilbilgisi kurallarının anlatımı ve uygulamalarında gerekse yabancılar Farsça öğretimi alanında hazırlanmış ve halihazırda kullanılan ders kitaplarındaki dilbilgisi konuları ve kurallarına yeterli zamanı ayırmamaları ve bu kuralların öğretimi için gerekli özeni göstermemeleri olarak açıklanabilir.

Bu hata grubunda yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerden elde edilmiş olan veriler, öğrencilerin fazlasıyla biçimbilimsel ve sözdizimsel

hatalar yaptıklarını göstermiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında görülen bu hataların, Farşçanın biçimbilimsel ve sözdizimsel yapılarına ilişkin hatalı kurallar geliştirmelerinden ya da kendi bilgi eksiklerinden kaynaklanmış olduğu dile getirilebilir. Yine bu hataların yabancı dil olarak Farşça öğrenen Türk öğrencilerinin dilbilgisi kurallarının öğrenciler tarafından yeterince içselleştirilmemesinin ve sınıf içi ya da sınıf dışı yazma uygulamalarında öğrencilere dilbilgisi kurallarının kullanımı ile ilgili geri dönüt verilmemesinin bir sonucu olduğunu dile getirmek mümkündür.

Yazılı anlatımlarında öğrencilerden elde edilen veriler doğrultusunda bu hata grubunda öğrencilerin en fazla hatayı %24'lük bir oranla ilk sırada yer alan ad durum ekleri hatalarında yaptıkları saptanmıştır. Farşçada geniş bir kapsama sahip olan ad durum eklerinin Farşçanın yabancı dil olarak öğretimindeki önemi oldukça büyüktür. Bu alt hata grubunda Türk öğrenciler ya ad durum eklerini hatalı kullanmış ya da süreç temelli hatalar yaparak unutmuş, eklemiş ya da silmişlerdir. Öğrencilerin süreç temelli yapmış oldukları bu hatalar, ad durum eklerinin Farşçadaki kullanıma dair edinimi gerçekleştiremediklerini, dikkatlerinin dağınık olduğunu ve Farşça dilbilgisi kurallarını genelleştirdiklerini göstermiştir. Farşçada bulunan [ل], [ه], [در], ve [ز] ad durum ekleri Türkçedeki ad durum ekleri ile benzer kullanıma sahiptir. Bu durum bir yandan Farşçayı yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin bu ekleri öğrenmelerini kolaylaştırırken, diğer yandan sözdizimsel ilişkilerinde Farşçada Türkçedekinden farklı bir eşdizime sahip olan ve sözcükler ile fiiller arasında Türkçeden farklı anlamlar kuran ad durum eklerinden kaynaklı hatalar yapmalarına neden olmaktadır. %20'lik bir oranla üçüncü sırada yer alan sözdizimi hatalarında öğrencilerin hata yığılımının öge dizilişinden daha çok Farşça ve Türkçede tamlamayı oluşturan sözcük ya da sözcük gruplarının diziliminin her iki dilde tam tersi yönde olması sonucu tamlama gruplarında olduğu belirlenmiştir. Sözdizimi hatalarında öğrenciler tarafından oluşturulmuş hatalı cümle kuruluşlarından, öğrencilerin cümle kuruluşuna dair kuralları eksik uyguladıkları, dillerarası yani anadilleri olan Türkçeden olumsuz aktarım hataları yaptıkları ve bunun sonucu ya hatalı ya da anlam düşüklüğüne neden olacak devrik cümleler oluşturdukları gözlenmiştir. Bu dilbilgisel alt hata grubunda yer alan cümlelere dikkat edildiğinde, öğrencilerin yazılı anlatımları basit cümlelere yöneldikleri, cümle kuruluşlarında farklı dilbilgisi yapılarının kullanılmasının zorunlu olacağı uzun ve girişik birleşik cümleler kurmaktan kaçındıkları görülmüştür.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve sonuçlar, yabancı dil olarak Farşça öğrenen Türk öğrencilerin dilbilgisi öğrenimlerine yönelik eğitimbilimsel çalışmaların yapılmasının önemi ve gerekliliğini açıkça ortaya koyarken, yabancı dil olarak Farşça öğretim sürecinin tekrar gözden geçirilmesi gerekliliğini

ön plana çıkarmıştır. Bu görüş dikkate alınarak tespit edilen dilbilgisi hatalarının en aza indirilebilmesi ve yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin dilbilgisel hatalar grubundaki eksikliklerinin geliştirilebilmesi için sunulan öneriler şu şekildedir:

- a. Farsça dilbilgisi konularını öğrenmekte güçlük çeken Farsça öğrencilerinin başarı düzeylerinin yükseltilebilmesi için “Avrupa Dil Öğretimi Ortak Başvuru Metni”nde ifade edilmiş olan düzeylere ilişkin yeterlikler tam olarak kazandırılmalı, öğrencilerin dilsel gelişimleri takip edilmeli ve her öğrencinin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.
- b. Öğretim-öğrenim sürecinde yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin ana dilleri Türkçe ile Farsçanın dilbilgisi özelliklerindeki farklar dikkate alınmalı ve öğretim-öğrenim sürecini daha verimli hale getirebilmek, öğrenciler tarafından anadilleri Türkçeden yapabilecekleri olumsuz aktarımları engelleyebilmek adına bu farklılıklardan yararlanılmalıdır.
- c. Hedef dil Farsça ve anadili Türkçe arasındaki biçimbilimsel ve sözdizimsel farklılıklar öğrencilere gerekli ve yeterli alıştırmalar ile sezdirilmelidir. Her ne kadar öğrenim sürecinde bilginin daha ziyade örtük biçimde, sezdirme yoluyla edinilmesi önerilse de Farsça dilbilgisi yapılarına ait açık-bilinçlendirme yoluyla öğretimin gerçekleştirilmesiyle hem yapılar ait bilgi ediniminin kolaylaşacağını hem de hedef yapıya ait bilişsel ve sistematik bir sürecin oluşacağını dile getirmek mümkündür.
- d. Öğreticilerin, öğrenim süreci etkinliklerinde öğrencileri daha önce ya da ders sürecinde öğrenmiş oldukları dilbilgisi yapılarını kullanmaya teşvik etmesi ve bu etkinliklerde öğrencilere verilen yazma konularının öğrencinin öğrenmiş olduğu dilbilgisi kuralları ile uyumlu olmasına dikkat etmeleri önerilmektedir.
- e. Öğreticilerin, yapılacak öğrenim etkinliklerinde dikkat etmesi gereken en önemli nokta, sarmal bir yaklaşıma göre dilbilgisi kurallarının etkinliklere uyarlanması, yani yapılacak etkinlikte bir yapının öğrenciler tarafından kavranıp, içselleştirilmesinden önce diğer bir yapıya geçmeleridir.
- f. Farsça dilbilgisi öğretim süreci sadece Farsça dilbilgisi yapılarına ait yapı biçimlerinin ve dilsel kurallar yığınının ezberlendiği bir süreç olmamalıdır. Öğreticilerin, Farsça öğretimi sürecinde hangi öğretim yöntemi seçilirse seçilsin dilbilgisi yapılarına ait biçim, anlam ve kullanımlara dikkat çekmeleri ve bu yapıları işlevleriyle ele alıp dilbilgisi öğretimi gerçekleştirmeleri önemlidir. Bu doğrultuda, Yılmaz ve Dilidüzgün (2019, s.218) dilbilgisi öğretimi için şunları dile getirmektedirler: “Tüm dilbil-

gisi yapıları ait oldukları dil ve kültürün belli bir iletişim gereksinimini karşılamak için ortaya çıkmıştır. Dil yapılarının her biri kullanıldıkları bağlam içinde iletişimsel bir işlev taşımaktadır. Dil yapılarının bağlam içinde anlam kazanmasıyla metinler oluşur. Dolayısıyla, dil öğretiminde dilbilgisi yapıları kullanıldıkları metin içinde kazandıkları iletişim işlevleriyle öğrenciye sunulmalı ve içselleştirilmesi için ortamlar yaratılmalıdır. Bu nedenle; dilbilgisi öğretiminde dil yapılarının işlevleri metinler içinde sorgulanmalı, analiz edilmeli ve metin odaklı etkinliklerle öğrenciye sezdirilmelidir.”

- g. Yabancı dil öğretiminde amaç dilin değil dil kullanımının öğretilmesidir. Öğrencilerin Farsçaya ait her türlü bağlamda anlama ve anlatma becerilerini sağlamaları için gerekli olan iletişimsel dil yetilerini geliştirmeleri önem arz etmektedir. Bu doğrultuda, Farsça öğretiminde dilin sistematik bir bütün olduğu unutulmamalı ve öğrenciler tarafından öğrenim süreci için oluşturulacak olan Farsça dilbilgisi etkinlikleri okuma, dinleme, konuşma ve yazma dil becerileriyle de iç içe, girişik bir biçimde sunulmalıdır.
- h. Farsçayı yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin çeşitli düzeylerde zorlanabildikleri ve dilbilgisi hataları yaptıkları gözlemlenmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin dilsel gelişimlerine katkı sunabilecek dil öğrenimini destekleyici Farsça seçmeli derslerin eğitim programlarına eklenmesi önerilebilmektedir.

Kaynakça

- Banguoğlu, T. (1990). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Barın, E. ve Demir, C. (2008). *Türk Dil Bilgisi 2: Biçim Bilgisi*, 1. Baskı, Öncü Kitap, Ankara.
- Başar, U. ve Çoşgun, G. (2015). İrânlılara Yabancı Dil Olarak Türkiye Türkçesi Öğretiminde Önemli Bir Sorun: Yabancı Eşdeğerlikler, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yıl:2, Sayı:4, s. 497-512.
- Corder, S. (1967). The Significance of Learners Error. *International Review of Applied Linguistics*. Volume:5, 161-170.
- Ediksun, H. (2005). *Yeni Türk Dilbilgisi*. İstanbul:Remzi Kitabevi.
- Gilledârî, M. (1387hş./2008). Tahlil-i hatâhâ-yi niivistârî-yi zebânâmûzân-i gayr-i irânî. *mecmûa-i makâlât-i semînâr-i amûzeş-i zebân-i fârsî be gayr-i fârsizebânân*. Tahran: Kânûn-i Zebân-i Fârsî.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keshavarz, M. H. (1999). *Contrastive analysis and error analysis*. Tehran: Rahnama Publications.

- Korkmaz, Z. (2017). *Türkiye Türkçesi Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Peçenek, D. (2008). Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi. *Dil Dergisi*, 141 (3), 67-84.
- Sridhar, S. N. (1976). Contrastive analysis, error analysis and interlanguage. *Reading English as a Second Language*. Ed. Kenneth Croft. USA: Winthrop Publisher Inc., 258-281.
- Yılmaz, Ö. ve Dilidüzgün, Ş. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin odaklı dilbilgisi öğretimi üzerine öğrenci görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 217-234.

RUŞÇADA SÖZCÜK YAPMA YOLU OLARAK KISALTMA (АББРЕВИАЦИЯ)

Keziban Topbaşoğlu Eray*

Giriş

Değişen dünyada neredeyse yaşamın her alanında değişikliğe gitmek kaçınılmaz olmuştur. Bu durulma, azalma; zamanı ve enerjiyi doğru kullanma arzusu, insanı, beraberinde az sözcükle büyük kitlelere ulaşma ve bilgiyi aktarmanın yeni yollarını aramaya sevk etmiştir. Dil, her daim, dönem ve koşulların getirdiği insani gereksinimlere hizmet etmiştir; bu bağlamda düşünöldüğünde, kısaltmalar böylesi gereksinimlerin bir sonucudur demek yanlış olmayacaktır. Hayatı kolaylaştırmanın yanında, yeni sözcükler yaparak dil varlığına katkı sağlayan kısaltmalar, özellikle günümüzde birçok nesneyi adlandırmada modern isimler yaratmayı mümkün kılmakta, gösterge bilimsel kodlar kullanmasıyla da ifade gücünü arttırmaktadır.

Türk Dil Kurumu sözlüklerinde ‘kısaltılmış ad veya söz’ olarak tanımlanan kısaltma veya kısaltılmış adlara bir örnek olarak *TDK (Türk Dil Kurumu adının kısaltması)*** gösterilmektedir. Rusçada ‘Аббревиатура’ olarak karşılık bulan ve Rusça sözlüklerde genel olarak ‘*orijinal ifadede yer alan kısaltılmış sözcüklerden veya orijinal birleşik sözcüklerin kısaltılmış bileşenlerinden oluşan isim*’*** olarak tanımlanan bu terim, İtalyan filolojisinden ödünçleme yoluyla alınmıştır. Orijinali Latince ‘*brevis*’ fiilinden türeyen ‘*abbreviatura*’ (om lam. *brevis* ‘*краткий*’; Latince ‘*brevis*’ ‘*kısa*’) sözcüğü, İtalyanca aslından ‘*kısa- kısalık*’ olarak tercüme edilmektedir.

Dilbilimcilerin kısaltmaya yönelik genel görüşü, Rus dili için yeni ve bir o kadar da verimli/ üretken bir dilsel olgu olduğudur. Bunun yanında, kısaltma-

* Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Rus Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, kezibantopbasoglu@outlook.com, orcid: 0000-0002-5943-1230.

** <https://sozluk.gov.tr> (Erişim: 25.04.2022).

*** <https://slovar.cc/rus/lingvist/1465444.html> (Erişim: 25.04.2022).

ların bağımsız sözcük yapma yollarından biri olduğu konusunda ise gerek Rus gerekse de yabancı bilim insanlarının belirsiz görüşleri vardır. Rozental ve Telenkova dilbilim açısından kısaltmanın, başka sözcüklerden veya sözcük kombinasyonlarından sözcük yapmanın bir yolu olduğunu savunurken Zemskaya, kısaltma sırasında, kısaltmada yer alan birkaç sözcüğün birleşiminden yola çıkarak bir türev sözcüğün oluşturulduğunu vurgulamaktadır (Zemskaya 2012: 286). Şanskiy ise, sözcüğün sonu kısaltıldığında ve yine sözcüğün başı veya ortasının çıkarılmasının bir sonucu olarak yeni sözcüklerin ortaya çıktığını ifade etmektedir (Şanskiy 2005: 287) (Pantala 2017: 7).

Harvard Üniversitesi profesörü George Zipf'in (George Kingsley Zipf, 1946) ampirik yasalarından birine göre, "kısaltmalar yasası", "en az çaba ilkesi" veya "emek ekonomisi ilkesi" (oluşma sıklığı oranı ve sözcük uzunluğu), sözcük uzunluğu, sıklığı ile ters orantılıdır. Daha kısa sözcüklerin yeniden üretilmesi daha az çaba gerektirir ve bu nedenle diğerlerinden daha sık kullanılır. Kısaltma yerleştirmede en yaygın yerler reklam afişleri, el ilanları, toplu taşıma araçlarının, arabaların vb. yakınlarındaki bilgi ve reklam yazıdır. Bir yandan, bu tür kısaltmaların kullanımı pragmatik olarak haklıdır; öte yandan da bilginin tüketiciye ulaşabilmesi için bilgilendirici, dikkat çekecek, algı ve anlayışa açık olacak bir kısaltmanın oluşturulması gerekmektedir (Maksimenco 2017:174- 176).

George Zipf'in vurgu yaptığı 'emek ekonomisi ilkesi' çalıştığında, dil bilinci, yeni dilsel birimler arama ve bunları sistemine katmakla karşı karşıya gelmektedir; bu birimler emek tasarrufuna hizmet eder. Sözcük ve ifadeleri yalınlaştırması; net, akılda kalıcı yeni sözcükler yapması, kısaltmaların dilde kolaylıkla yer edinmiş olmasının temel nedenidir. Birçok ulusun en güçlü dilsel süreçlerinden sayılabilecek olan kısaltma, bu özelliğiyle, modern dünyanın da dinamizmini yansıtmakta ve bir sözcük yapma yolu olarak evrensel kimlik edinme yolunda ilerlemektedir.

Tarihsel olarak ele alındığında, dili de içine alan toplumsal değişimlerin gerek sosyo-kültürel gerekse ekonomik dinamikleri, arka planda gerçekleşen büyük olaylara, devrimsel süreçlere işaret etmektedir. Nitekim *rasyonel olmayan yenilenme arzusunun, daima sosyal sistemdeki bir değişimin sonucunda ortaya çıktığı* ifade eden Maksimenko, ilk kısaltma patlamasının 'Fransız Devrimi' sırasında, Rusya'da ise 1917'den sonra kaydedildiğini belirtmektedir. Sözü edilen genel güncellenme arzusunun ardından, çeşitli kısaltma modelleri üzerine kurulmuş birçok neolojizm* ortaya çıkmıştır (Maksimenko, 2017:174).

* Neolojizm: *Türenti*. Fransızca *néologisme*. <https://sozluk.gov.tr> (Erişim: 13.04.2022).

Rusya’da kısaltmaların aktif oluşumu ve yaygınlaşması ise yirminci yüzyılda, daha doğrusu devrim sonrası dönemde başlamıştır. Çoğu kaynakta Sovyet dönemi kısaltmalarının genellikle Rusça kökenli olduğu vurgulanmaktadır. 1917 Büyük Ekim Devrimi’nin ardından, yeni isimler yaratmaya duyulan ihtiyacın bir sonucu olarak, 20’li, 30’lu ve 40’lı yıllarda Rusçada birçok farklı kısaltma ortaya çıkmıştır (Panov 2004: 284). Dolayısıyla Rusçada kısaltmaların ortaya çıkışı ve dil dizgesinde geçirdiği süreçler değerlendirildiğinde, farklı dönemlerde farklı türdeki kısaltmaların hâkim olduğu gözlemlenmektedir.

Harf kısaltmalarının (akronimler) bazıları eski zamanlarda ortaya çıkmış, taş ve duvarlara tasvir edilmiştir. Kısaltmaların oluşması için çeşitli sebep ve koşullar olduğu gibi, bu durumu etkileyen birçok faktör de vardır. Örneğin insanların zamanlarını maksimuma çıkarma gereksinimi bir sebep iken, devrimler, savaşlar, bilimsel ilerlemeler de kısaltmaların gelişmesine katkıda bulunan durumlardır. Nitekim Sovyetler Birliği’nin dağılmasından ve ülkedeki genel durumun değişmesinden sonra Rus dilinde ortaya çıkan kısaltmalar bir tür “devrim” idi. (Maksimenco 2017: 175).*

Başlangıçta kısaltmalara karşı tutum son derece olumsuz olsa da dilde kısaltma kullanımı yaygınlaşmış, kısaltmalar çoğalmıştır; bu durum kimi zaman anlaşılabilirlik noktasında bazı problemlere sebep olduğu gibi, çoğu zaman ana dili Rusça olanların bile kısaltmaları kullanmakta zorluk çektiği kaydedilmiştir. Günümüze gelindiğinde ise, modern dilde (Rusça) kısaltmalar kitle iletişim araçlarında, medya metinlerinde, bilimsel literatürde, çeşitli devlet, kurum ve firma adlarında ve ayrıca internet ortamında yaygın olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla kısaltmanın bir sözcük yapma yolu olarak popülaritesi ve kısaltmaların yazı dilinde kullanımının yaygınlaşması nispeten gecikmiştir. Son yirmi yılda, modern Rusçada dünyanın diğer dillerinde olduğu gibi, çok sayıda yeni sözcük ve söz öbeği ortaya çıkmıştır. Kısaltmaların ortaya çıkışı, modern toplumun gelişmesi ve buna bağlı olarak bilim ve teknolojinin ilerlemesi, bilginin büyümesi ve kitle iletişim araçlarının kullanımı gibi durumların getirdiği bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Kısaltmaların Oluşumu ve Başlıca Kısaltma Türleri

Kısaltma yapma sorununun karmaşıklığı, yalnızca sürecin sonuçlarının çeşitliliği ile değil, aynı zamanda farklı dillerdeki sözcük oluşum temellerinin doğası ile de ilişkilidir. Bu taban homojen değildir. Farklı sistemlerin dillerinde, ifade türleri

* Akronim: *Kısma ad.* İsim, Dilbilgisi, Fransızca *acronyme* Bkz: <https://sozluk.gov.tr> (Erişim: 13.04.2022).

eşit derecede aktif olarak kısaltmalar üretmez (Krivorot 2012: 49). Ancak Rusça kısaltma yapma konusunda potansiyeli yüksek dillerdendir. Kısaltma oluşturmada önemli rol oynayan dil sistemi açısından bakıldığında Rusçanın dil bilgisel ve ses bilgisel tasarımı bu noktada diğer birçok dile kıyasla ayrıcalıklı kılmaktadır.

Rusçada kısaltmalar iki temel başlık altında incelenmektedir. Bu kısaltmalardan ilki, çalışma içerisinde sıkça tekrarlanan «*аббревиатура*» yani kısaltma; diğeri ise Rusçada sözlük anlamı 'azaltma, eksiltme, kısaltma' olan «*сокращение*» sözcüğüyle ifade edilen «*графические сокращения*» grafik kısaltmalardır. Kısaltmalara dair çeşitli kaynaklarda çok çeşitli bilgiler yer alsa da bu çalışmada Rusya Bilimler Akademisi'nin yayımlanmış olduğu *Pravila russkoy orfografii i punktuatsii. Polny akademičeskiy spravocnik* (2007) adlı kolektif eser esas alınmıştır. Söz konusu eserde Rusça kısaltmalar aşağıdaki şekilde kategorize edilmektedir:

- Аббревиатура:

1. Sözcüklerin ilk harfleri veya hecelerinden oluşturulan kısaltmalar (*инициальные аббревиатуры*) bakanlıklar, kolluk kuvvetleri, eğitim kurumları gibi devlet kurumlarını adlandırmada kullanılmakta (Krivorot 2012: 48) ve üç alt türe ayrılmaktadır:
 - a) *Буквенные аббревиатуры*- sözcüklerin ilk harfleri (veya bileşik sözcüklerin bir bölümüyle) telaffuz edilir: МГУ (MGU), ИТУ (ITU), ЭВМ (EVM);
 - b) *Звуковые аббревиатуры*- sözcüklerin ilk hecelerinden (veya bileşik sözcüklerin bir bölümlerinden) oluşan bu tip kısaltmalar bir sözcük gibi telaffuz edilir: вуз (vuz), НИИ (NII), ГЭС (GES), СПИД (SPID);
 - c) *Буквенно- звуковые аббревиатуры*: ЦСКА (TSSKA) [це-эс-ка] [tse-es-ka]- Центральный спортивный клуб армии (Ordu Merkez Spor Kulübü).
2. Birleşik kısaltılmış sözcükler- *сложносокращенные слова* olarak da adlandırılan kısaltmalar da yine alt türlere ayrılmaktadır:
 - a) *Слоговые аббревиатуры*- kısaltılmış sözcüklerin bir bölümlerinin birleşmesiyle oluşan kısaltmalar: Минфин (Minfin)- Министерство финансов (Maliye Bakanlığı).
 - b) *Смешанные аббревиатуры*- sözcüklerin ilk bölümlerinin ve ilk seslerinin birleşmesiyle oluşan (karışık) kısaltmalar: ГУЛАГ (GULAG)- Главное управление (исправительно-трудовых) лагерей (İslah- Çalışma Kampları ve Kolonileri Genel İdaresi).
 - c) *Слого-словные аббревиатуры*- sözcüğün ilk bölümünün, diğer sözcüğün tamamı veyahut herhangi bir formuyla birleşmesiyle oluşan kısaltmalar: *зачасти* (yedek parça), *сберкасса* (tasarruf sandığı), *завкафедрой* (bölüm başkanı).

- *Графические сокращения*: Grafiksel olarak kısaltılan sözcükler, yukarıdaki kısaltmalardan önemli bir noktada ayrılmaktadır. Harfler, heceler vs. yardımıyla oluşan kısaltmalarda bağımsız bir sözcük türeyebilirken, grafik kısaltmalar kesildikleri, kısaltıldıkları sözcüklerden bağımsız olamamaktadır. Noktayla sonlandırılan grafik kısaltmalarda kurala göre sözcükler bir sessiz harften sonra kısaltılır: *г.* (г.) (год- yıl; город- şehir), *м.* (м.) (метр- metre), *сб* (*sb*). (суббота- cumartesi); ancak sesli harften sonra kısaltılan sözcükler de vardır: *а. л.* (а.л.) (авторский лист- yazar sayfası) (RAN, 2007).

Kısaltmaların sınıflandırılmasında önemli rolü seslendirme biçimleri yani telaffuz oynamaktadır. Sözcüklerin ilk harflerinin birleşmesiyle oluşan *буквенные аббревиатуры*- harfler okunarak telaffuz edilmektedir. Yarıyı oluşturan tüm sözcüklerin ilk heceleri veya bir bölümlerinden oluşan *звуковые аббревиатуры* oluşturulurken başlıca kural, kısaltmanın mutlaka sesli harf barındırmasıdır. Örneğin: *вуз* [вуз] (*vuz*)- Высшее учебное заведение (Yüksek Öğretim Kurumu). *Буквенно- звуковые* ise kısmen cümlenin ilk harflerinden ve hecelerinden oluşmaktadır: *ЦДСА* [цэ-дэ-са] (TSSA- [tse-de-sa] Центральный Дом Советской Армии (Sovyet Ordusu Merkez Binası).

Bunun yanında, *сложносокращенные слова- birleşik kısaltılan sözcükler* olarak ifade edilen kısaltma türü ayrıntılı olarak ele alındığında yine alt türlere ayrıldığını (Rozenal & Telenkova 1976: 238) bu noktada da sözcüğün farklı unsurlarının rol oynadığını görmekteyiz. Örneğin *слоговые аббревиатуры* sözcüklerin ilk kısımlarının birleşiminden oluşmaktadır: *колхоз* (*kolhoz*)- коллективное хозяйство (kollektif çiftlik). *Смешанные аббревиатуры*- Önceki iki kısaltmanın unsurlarını birleştiren *karışık kısaltmalar* sözcüklerin başlangıç kısımlarından ve ayrıca sözcüklerin ilk seslerinden meydana gelmektedir: *ГУЛАГ* (*GULAG*)- Главное управление (исправительно-трудовых) лагерей (İslah- Çalışma Kampları ve Kolonileri Genel İdaresi); *ГлавАПУ* (*GlavAPU*)- Главное архитектурно-планировочное управление (Mimari ve Planlama Baş Departmanı).

Слого-словные аббревиатуры sözcüklerin ilk kısımlarının diğer sözcüklerin tamamı ile birleşiminden oluşmaktadır: *телесеть* (*teleset*)- телевизионная сеть (televizyon ağı); *запчасть* (*zarçast*)- запасная часть (yedek parça); *теракт* (*terakt*)- террористический акт (terör eylemi). Yine ilk sözcüğün başlangıcıyla ikinci sözcüğün başı ve bitişinin veyahut sadece ikinci sözcüğün sonu ile kombinasyonundan oluşan kısaltmalar da vardır (Rozenal&Telenkova 1976, 238): *мопед* (moped) *мо(тоцикл)* (motorsiklet) +(велоси)пед (bisiklet); *бионика* (*biyonik*)- био(логия) (biyoloji)+ (тех)ника (teknik)*.

* <https://www.sokr.ru> (Erişim: 20.04.2022).

Litnevskaya'ya göre *инициальные аббревиатуры* ve *сложносокращенные слова* türdeki kısaltmaların aksine *графические сокращения- график kısaltmalar* sadece yazılı anlatımda kullanılmakta ve metin seslendirildiğinde ortaya çıkmaktadır. Ona göre sözcükler grafiksel olarak kısaltılırken ya tire (*физ-ра* (*fiz-ra*) – физкультура (beden eğitimi- kültürfizik), ya eğik çizgi (*б/у* (*b/u*) – бывший в употреблении (kullanılmış) ya da nokta kullanılmaktadır (*т. е.* – то есть- yani). *Класик Edebi Dil'* de (*КЛЯ- КЛYA*) sözcüklerin kısaltılması aşağıdaki kurallara dayanmaktadır (Litnevskaya 2011: 130):

1. Sözcük birleşiminde sadece, ayrılmaz, bölünmez bir kısım atlanabilir; bu kısım iki harften az olmamalıdır (*лит-ра* (*lit-ra*) – лите- ратура (lite-ratura- edebiyat), *в/о* (*v/o*) – высшее образование- yüksek öğrenim);
2. Sözcüğün ilk kısmını bırakan bir kısaltma yapılmamalıdır;
3. «й, в, ь» (й, sertleştirme işareti, yumuşatma işareti) üzerinde kısaltma olmamalıdır.

Buraya kadar anlatılan kısaltmalara ek olarak Rus dil varlığında dikkat çeken bir diğer kısaltma türü de *заимствованные аббревиатуры*- ödünçleme yoluyla alınan kısaltmalardır. Şanskiy'e göre, *заимствованные аббревиатуры*, Rusçaya yabancı dillerden giren kısaltmalardır. Bu kısaltmaları Rusça kısaltmalar olarak görmenin yanlış olacağı görüşünde olan Şanskiy, ayrıca Batı Avrupa dillerinden Rus diline geçen bu sözcükleri örneklendirmektedir: *килограмм- кило* (kilogram- kilo); *автомобиль- авто* (otomobil- oto); *метрополитен- метро* (metropolitan- metro) (Şanskiy 2005: 287-288). Söz konusu kısaltmaların çoğu İngilizce olduğu gibi, günümüzde özellikle konuşma dilinde, internette ve sosyal platformlarda sıklıkla karşımıza çıkmaktadır.

Кısaltmanın bir başka olgusu da arka addır. Bu, zaten var olan bir sözcük kullanılarak oluşturulan kısaltmadır ve backronym, sözcüğe yeni anlamlar kazandırabilir. Örneğin: КАСКО (KASKO) –комплексное автомобильное страхование кроме ответственности (Sorumluluk dışı Kapsamlı Araba Sigortası). Çoğu zaman, bir arka ad, var olan bir kısaltmanın ironik ve komik bir kodunun çözülmesi olarak kullanılır. ОБЖ (OBJ) (normal bir kod çözmede- основы безопасности жизнедеятельности (can güvenliğinin esasları) ama mizahi olarak- общество бездомных жен (evsiz kadınlar topluluğu) şeklinde yorumlanabilir (Tyutyunnik & Hazar 2021).*

* Backronym: *Arka ad*. Var olan sözcükten ciddi veya mizahi bir amaçla oluşturulan kısaltma türü. Bir çeşit yanlış etimoloji.

Kısaltmaların Yazım Kuralları

Çalışma içerisinde de görüleceği gibi, biçimsel/ yapısal olarak değerlendirildiğinde kısaltmalar, türlere ve bu türler de kendi içinde alt türlere ayrılmaktadır. Bu sınıflandırma kısaltmaların işlevselliğini odağa aldığı gibi, yazım kurallarının da esaslarını belirlemektedir. Örneğin, özellikle işlevselliğiyle öne çıkan ve bununla ilişkili olarak sıklıkla tercih edilen *инициальные аббревиатуры* kural olarak, yazılı ifadede büyük harflerle gösterilmektedir. Harfler arasına herhangi bir noktalama işareti girmediği gibi aralarında boşluk da bırakılmamaktadır: *РФ* (RF), *БСЭ* (BSE). Ancak, birbirinden bağımsız kullanılan iki kısaltma söz konusu ise o zaman kısaltmalar arasında boşluk bırakılmalıdır: *MFA RF*.

Harflerle oluşturulan kısaltmalara son ek getirilerek yapılan yeni sözcükler küçük harflerle yazılmakta: *эсмэска- smska* (от СМС- SMS den), *гаишник- trafik polisi** (от ГАИ- GAİ den), *мидовицы- Dış İşleri Bakanlığı* (от МИД- MID den) bunun dışındaki durumlarda ise büyük harfler korunmaktadır: *мини-КВН* (mini- KVN), *СМС- рассылка* (SMS- gönderme). ‘Yüksek Öğretim Kurumu’ ve- yahut ‘üniversite’ anlamına gelen «вуз»- ‘Высшее учебное заведение’ kısaltması geleneksel olarak küçük harfle yazılmaktadır. ‘Vatandaşlık İşleri Kayıt Bürosu (Nüfus)’ anlamına gelen «ЗАГС» (ZAGS) kısaltmasında iki varyasyon da mümkündür «загс» (zags)**.

Sözcüklerin bir bölümlerinden oluşan birleşik kısaltmış sözcükler ise kural olarak küçük harflerle yazılmaktadır: *спецназ* (*spetsnaz*- Özel Kuvvetler), *госсекретарь* (gossekretar- Devlet Bakanı), *главбух* (glavbuh- Baş Muhasebeci). Şayet tam adları büyük harfle yazılıyorsa, kurum ve kuruluşların kısaltılmış isimleri orijinali korunarak yine büyük harfle ifade edilmektedir: *Сбербанк* (Sberbank), *Минобрнауки* (Minobrnauki- Eğitim Bakanlığı). Harf kısaltmalarının ve sözcüğün bir bölümünün kombinasyonundan oluşan karışık kısaltmaların yazılışları tek tip değildir; doğru kullanım için konuyla ilgili sözlüklere başvurulmalıdır: *КамАЗ* (*KamAZ*), *ГЛОНАСС* (*GLONASS*), *МАГАТЭ* (*MAGATE*), *собес* (*sobes*- Sosyal Güvenlik) (Online I).

Yabancı dillerden ödünçleme yoluyla alınan veyahut yabancı bir köke sahip olan kısaltmalar, karşımıza zaman zaman kaynak dilde olduğu şekliyle, yani Latin harfleriyle zaman zaman ise Rusça harflerle yazılmış olarak çıkmaktadır. Şayet kısaltma diğer sözcüklerde olduğu gibi hecelenerek okunuyorsa, bir yazım kuralı olarak büyük harflerle ifade edilmesi doğru olacaktır: *НАТО* (NATO) (Организация Североатлантического договора- Kuzey Atlantik Anlaşma-

* Гаишник: *Trafik polisinin eski adı. Государственная автомобильная инспекция* (kısaltma- ГАИ) Devlet Otomobil Müfettişliği.

** <https://www.sokr.ru> (Erişim: 20.04.2022).

sı Örgütü), *ЮНЕСКО* (UNESCO) (Организация Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü). Eğer kısaltma yabancı harflerle okunuyorsa o zaman ‘-’ (tire) ile ayrılıp küçük harflerle yazılmaktadır: *Би-би-си* (Bi-bi-si). (Online II).

Kısaltmaların Dil Bilgisel Cinsiyetleri

Kısaltmaları sınıflandırma, uygun türü uygun durumda kullanma, doğru yazma ve okuma gibi bir dizi zorluluğunun yanında önemli bir diğer husus da dil bilgisel cinsiyetlerini saptamadır.

Sıklıkla kullanılan ve sözcüklerin ilk harfleri veya hecelerinden oluşturulan kısaltmalardan *буквенные* (harfe göre okunur) kısaltmalarının dil bilgisel cinsiyeti referans alınan sözcüğe bağlıdır: *МГУ* (*MGU*) (университет- üniversite) *принял новых студентов- yeni öğrencileri kabul etti; СНГ* (*SNG*) (содружество- topluluk) *выступило с инициативой- inisiyatif aldı. Звуковые* (heceye göre okunur) kısaltmalarının cinsiyeti sadece referans alınan sözcüğün cinsiyetine değil, aynı zamanda kısaltmanın fonetik görünümüne, daha doğrusu sonuna bağlıdır (Online II).

Örneğin, kısaltma ünsüz bir harfle bitiyorsa, referans sözcük dişil ya da nötr olsa dahi, söz konusu kısaltmanın eril olması muhtemeldir. Hatta kimi zaman kısaltmanın eril cins olması tek seçenektir: «вуз» (заведение- kurum) olmasına, *МИД* (*MİD*) (министерство- bakanlık) ve *загс* (запись- kayıt) olmasına rağmen dil bilgisel cinsiyetleri erildir. Bazı durumlarda ise bu durum değişkenlik gösterebilir: *МКАД* (*MKAD*) konuşma dilinde eril cins kategorisinde değerlendirilirken, stilistik açıdan bazı tarafsız bağlamlarda dişil cins mensup bir kısaltma olarak karşımıza çıkmaktadır. Durumun tersi olarak, kimi zaman kısaltmaların eril olma ihtimali ortadan da kalkabilir. Örneğin *ГЭС* (*GES*), *ТЭЦ* (*TETS*) gibi kısaltmalar daima dişil cins kategorisinde değerlendirilmektedir (Online II).

Yabancı dillerden ödünçleme yoluyla alınan veyahut yabancı bir köke sahip olan kısaltmaların dil bilgisel cinsiyetlerinin saptanmasında Rusça transkripsiyonundaki anahtar sözcük rol oynamaktadır: *ФИФА* (*FİFA*) (федерация- federasyon) *приняла решение- karar aldı; ЦЕРН* (*TSERN*) (центр- merkez) *провед исследования- araştırma yaptı*. Bununla birlikte, bazı durumlarda, sözcüğün fonetik dış görünümü, jenerik ilişkiyi etkileyebilir. Örneğin *НАТО* (*NATO*) kısaltması, (*альянс- ittifak, блок- blok, договор- anlaşma* sözcüklerinin kombinasyonunun bir sonucu olarak) eril; (referans kelime *организация*) durumunda dişil ve (fonetik görünüm olarak ‘-o’ ile bittiğinden) nötr olarak kullanılabilir. *ЮНЕСКО* (*UNESCO*) kısaltması da yine cinsiyet noktasında değişkenlik gösterir.

rebilir: referans sözcük *организация* ele alındığında dişil; fonetik görünüm esas alındığında ise nötr olacaktır.

Sonuç

Çalışmada Rusça kısaltmalar dilbilimin geniş yelpazesi içinde farklı yönleriyle ele alınmaya çalışılmıştır. Çeşitli kaynaklardan edinilen bilgiler ve bu alanda çalışan dilbilimcilerin tanım ve sınıflandırmalarından yola çıkıldığında, kısaltmalara ve dilde kısaltma kullanımına yönelik farklı görüşlerin de olduğu görülmektedir. Bu noktadaki fikir ayrılığının nedeni kısaltmanın bir sözcük yapma yolu olup olmadığından temellense de konuyla ilgili literatür araştırması ve elde edilen veriler kısaltmaların sözcük yapmanın bir yolu olduğunu savunanları destekler niteliktedir. Kısaltmanın Rusça için yeni bir dilsel süreç olması, güncelliğine işaret ettiği gibi araştırılmaya son derece açık olduğunu da göstermektedir.

Çeşitli alan ve sektörde aktif olarak kullanılan kısaltmalar bilimsel literatürde de sıklıkla karşımıza çıkmakta, dahası kitleler tarafından anlaşılmakta, akılda kalmaktadır. Stilistik açıdan değerlendirildiğinde bu durum, kısaltmaların, konuşma dilinden bilim diline uzanan yolculuğunun altını çizmektedir. Ancak sözcükleri kısaltırken dikkat edilmesi gereken durumlar vardır; dilin ivedilikle çözülmesi gereken sorunlarından biri uyumsuz kısaltmalardır. Çoğunlukla pragmatik bakış açısıyla yaratılan bu kısaltmalar kimi zaman alay konusu olmuş, kimi zamansa dil taşıyıcılarının estetik yoksunu ifadeleri ve dili değersizleştirmeleri olarak yorumlanmıştır. Özellikle tarihte iz bırakmış olayların kısaltılmasının uygun olmadığı dilbilimcilerin ortak görüşüdür. Örneğin Rus halkı için derin anlam ifade eden Великая Отечественная война (Büyük Vatan Savaşı) *BOB* olarak ifade edilmemelidir. Yine, birbirlerinden tamamen farklı anlamlara sahip bazı kısaltmalar biçimsel olarak benzerlik gösterdiğinden bu noktada bir karmaşaya sebep olabilmektedir: *КЛР* (KLR) (кратковременное лунное явление- Geçici Ay Fenomeni); *КЛР* (KLR) (классический литературный язык- Klasik Edebi Dil).

Bir sözcük yapma yolu olarak kısaltmanın ortaya çıkışı, giderek yaygınlaşan kullanımı, günden güne artan sayısı kısaltmaya olan yoğun talebin açık bir göstergesidir. Modern toplumun gelişmesiyle doğrudan ilişkili olan kısaltmalar, buna bağlı olarak, bilim ve teknolojinin ilerlemesi, bilginin büyümesi ve kitle iletişim araçlarının kullanımı gibi durumların getirdiği bir sonuçtur. Bu noktada etkin rolü dilsel ve sosyo- kültürel faktörler oynuyorsa da iletişimsel faktörler de önemli bir belirleyicidir.

Kaynaklar

- KRÍVOROT V.V. (2012). *Osobennosti abbreviatsii v russkom, angliyskom, frantsuzskom yazıkah*, Yazık, reç, obşeniye v kontekste dialoga yazıkov , kultur: Sbornik nauçnih trudov; otv. red. O.İ. Ylanoviç.- Minsk: İzd. tsentr BGU, s. 42-50.
- LÍTNEVSKAYA YE. İ. (2011). *Pismennıye formı russkoy razgovornoy reçi* (k postonovke problemi), Maks Press, Moskva.
- MAKSİMENKO O., İ. (2017). *Novıye tendentsii abbreviatsii* (na materiale russkogo, angliyskogo i nemetskogo yazıkov), RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics, Vol 8 No 1, s. 174-181.
- PANOV M. (2004). *Trudi po obşemu yazıkoznaniyu i russkomu yazıku*. Tom I. // Pod. red. YE. A. Zemskoy, S.İ. Kuzminoy. Moskva. Yazıku slavyanskoy kulturu.
- PANTALA P. (2017). *Abbreviatsiya kak sposob slovoobrazovaniya v russkom yazıke*, diplomnaya rabota (web: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/52949/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201702021351.pdf> Erişim: 10.04.2022).
- RAN, (2007). *Pravila russkoy orfografii i punktuatsii*, (web: <https://www.apsolyamov.ru/files/pravila-russkoj-orfografii-i-puntuacii-lopatin.pdf> (Erişim: 08.04.2022).
- ROZENTAL D.E., TELENKOVA M.A. (1976). *Slovar- spravocnik lingvistiçeskih terminov*. İzd. 2-e, Moskva, Prosveşeniye.
- ŞANSKİY N.M. (2005). *Oçerki po russkomu slovoobrazovaniyu*, İzd. 2-ye, dop. Moskva. Komkniga.
- TYUTYUNNİK G.D., HAZAR R.N. (2021). *Abbreviatsiya v russkom yazıke*, (web: https://elib.bs.u.by/bitstream/123456789/275775/1/Тютюнник%20Г.Д.%2С%20Назар%20Р.Н._АББРЕВИАЦИЯ%20В%20РУССКОМ%20ЯЗЫКЕ.pdf (Erişim: 08.04.2022).
- ZEMSKAYA YE. A. (2012). *Sovremenniy russkiy yazık. Slovoobrazovaniye*. Uçebnoye posobiye. Moskva.

Sözlükler

- Slovar.cc (2010-2022). *Slovari, entsiklopedii i spravocniki*. (web: <https://slovar.cc/rus/lingvist/1465444.html> Erişim: 25.04.2022).
- Sokr.ru (2000-2022). *Slovar sokraşeniı, akronimov, abbreviatur i slojnosostavnih slov russkogo yazıka* (web: <https://www.sokr.ru> Erişim: 20.04.2022).
- TDK. *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük* (web: <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim: 25.04.2022).

Elektronik Kaynaklar

- Online I: <https://olimpoks.ru/docscreate/namesandnumbers/abbreviations.php> (Erişim: 10.04.2022).
- Online II: <http://new.gramota.ru/spravka/letters/60-rubric-91> (Erişim: 12.04.2022)

HÂLİS İBRAHİM EFENDİ'NİN MECMA'U'L-EMSÂL ADLI ESERİNDE ANLAMLARI VERİLEN TÜRKÇE ATASÖZLERİ

Fatih Yerdemir*

GİRİŞ

Pasarofçalı Hâlis İbrahim Efendi, 1165/1752 yılında vefat etmiştir. Kaynaklarda şair olduğu dile getirilse de divanına veya şiirlerine bu zamana kadar ulaşılammıştır. İlmiye sınıfındandır. Onun eserlerinin en önemli yönü Farsça söz varlıklarını Türkçe, Arapça ve Farsça şahit beyitlerle ve kaynaklarıyla nakletmiş olmasıdır (Yerdemir, 2022, s.17-18).

Hâlis İbrahim Efendi'nin kendisine atfedilen üç eseri bulunmaktadır. *Tefsîr-i Süre-i Nebe, Hediyyetü'ş-Şu'arâ* ('Atıyyetü'z-Zurafa) ve *Mecma'u'l-Emsâl*'dir. *Mecma'u'l-Emsâl*'i 1143/1731 yılında kaleme almıştır. Birçok manzum mensur eserden, sözlük, tarih kitabından derleme yoluyla oluşturulan ve Farsça sözvarlıklarına Türkçe, Arapça ve Farsça açıklamalar getiren bir eserdir. Eserde Farsça sözvarlıklarından on bin yüz bir madde, iki bin beş yüz on şahit beyit yer almaktadır (Yerdemir, 2022: s.20-23). Eser sözvarlığı derlemesidir. Müellif diğer sözlüklerden aldığı bilgileri aynen verdiği gibi bazen de kendi görüş ve anlayışına göre açıklamalar yapmıştır.

Halis İbrahim Efendi, *Mecma'u'l-Emsâl*'de Farsça kaleme alınmış eserlerde yer alan ve Türkler tarafından anlaşılmasının güç olduğunu düşündüğü deyim, atasözü, ikileme, mazmun, mecaz ve kinaye gibi söz varlıklarının Türkçe karşılığını vermiştir. Farsça sözvarlıklarını derleyen Halis İbrahim Efendi, yeri geldiğinde Farsça bir deymi, atasözünü veya ikilemeyi eş değeri olan Türkçe ifadelerle aktarma yoluna gitmiştir. Farsça sözvarlıklarının Türkçedeki karşılığını verirken bazı kelimelerin hangi anlama geldiğini ve kullanıldığı yerleri de belirtmiştir. Türkçede hangi manaya geldiğini de aktardığı yerler de olmuştur.

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, TÖMER, fatihyerdemir@hotmail.com.

MECMA'U'L-EMSÂL'DE ATASÖZLERİ

Atasözleri atalardan kalmış, belirli kalıplar içinde insanlara yol gösterici, akıl öğretici özlü sözlerdir. Kimin tarafından ilk söylenenin tespit edilemediği bu anonim sözlü ürünler geleneklerin etkisiyle oluşturulduğu için akıl ve öğüt içerdiği için herkes tarafından kolaylıkla benimsenmişlerdir (Hatiboğlu, 1972, s.182).

Anadolu sahasında Türkçe atasözlerine anlam veren eserler tespit edilebildiği kadarıyla en erken yirminci yüzyılda görülmeye başlanmıştır. Bazı şarih, müfessir ve kamus yazarlarımız Farsçadan ve Arapçadan Türkçeye tercüme ettikleri birtakım eserlerde Türkçenin önemli bir sözvarlığı olan atasözlerine de anlam vermişlerdir. Bu eserlerden biri de *Mecma'u'l-Emsâl*'dir.

Atasözleri 11. yüzyılda “sav” kelimesi ile karşılanmıştır. 20. yüzyıla kadar çeşitli eserlerde “mesel, durûb-ı emsâl, darb-ı mesel” tabirleri atasözü için kullanılmıştır (Elçin, 1992, s. 343). Hâlis İbrahim Efendi de atasözleri için “mesel, emsal, tabir” kelimelerini kullanmıştır. Atasözlerini “darb olunur”, “ta bîr ederler”, “bu mesel-i bî-bedel şol mahalde madrub ve müsta meldir”, “darb-ı meşel edip îrâd ederler”, “îrâd olunur”, “Türkîde darb-ı meşeldir”, “emsâldendir” ifadeleriyle aktarmıştır:

Hûyî bâ-şîr der-şevêd bâ-cân ber-âyed: Kişi mu'tâdını ölünceye dek terk etmez demek (der-Mecmû'a). Emsâldendir şol zamanda darb olunur ki zebân-ı Türkîde bir kimesne bir hulk-ı bed ile tahalluk eyleyip ol fi'l-i kabîhi ölmeyince terk eylemese 'Acem ol maħalde birbirlerine hûyî bâ-şîr der-şevêd bâ-cân ber-âyed derler. Ya'nî şîr ile giren cân ile çıkar demektir. [155a] Zer-i sefid ez-pey-i rûz-i siyehest: Ak akçe kara gün içindir meseliniñ 'aynıdır (min-Mecmû'a). Bu meşel-i bî-bedel şol zamanda müsta meldir ki zebân-ı Türkîde bir kimesneniñ başına bir hâl geldikde emr-i haqqîdir. Bizim akçemiz kara gün içindir diyecek yerde zurefâ-yı 'Acem darb ederler. [214a]

Müellif, Türkçe atasözlerinin anlamlarını “Türkîde daħi... diye ta bîr ederler”, “ya'nî”, “zebân-ı Türkîde... dedikleri” ifadeleri ile açıklamıştır:

Âftâb be-gil endûden: Türkîde daħi bir âşikâr olan nesneye pinhân eylemek kaşdına düşmeden güneşi balçık ile sıvamağ gibidir diye ta bîr ederler (min-Mecmû'a). [12b]

Û murğ-i în incîr nîst: O anıñ ağızı kaşık değildir diyecek yerde darb olunur (min-Dustûrân). Ya nî ol iş anıñ haddi değildir ma'nâsına (min-Mecmû'a). [35b]

Eserde yer yer Farsça bazı atasözlerinin meydana gelişi de aktarılmıştır. Aynı manaya ve neredeyse aynı kelimelerin iki farklı dildeki sentaksları ile karşılandı-

ğının ifade edildiği yerler de olmuştur. Bu durumda atasözünü “Türkîde darb-ı meşeldir” Acem’de ma rûf imiş. Tafsîli bu ki” ifadeleri ile aktarmıştır:

Türkîde darb-ı meşeldir. Bir kimesneye eţrâfından i'tiraz eyleseler harîfi tûpa tutulmuş meymûna döndürdüler. Lâkin hâricde bu gûne meymûn oyunu Rûm'da ma'rûf değildir. Acem'de ma rûf imiş. Tafsîli bu ki meymûncu yüz kadar tıflân oynadıkları tûpu bir torba ile gezdirir ve meydana vardıkda eţfâldan akçe düşürüp ellerine birer tûp verir eţrâfdan ururlar. Meymûn gâh per-tâb ve gâh takla kılıp tûblardan şavuşduğu fi'l-haķîka seyre sezâdır (fi-Şerhi Kâmi). [134a]

Mona Baker'e göre bir dilden başka bir dile çevrilen sözvarlıkları üç şekilde anlamlandırılır: Benzer anlam; benzer biçimle tercüme edilen sözvarlıkları (tam eşdeğerlik), benzer anlam; farklı biçimle tercüme edilen sözvarlıkları (kısmî eşdeğerlik), kaynak dildeki deyim; diğer dile açıklama ve çıkarma yöntemiyle tercüme edilir. (Yalçın & Büyüksaraç 2017, s. 820)

Müellif birtakım Farsça atasözlerini Türkçeye aktarırken birebir eşdeğeri olan kelimelerle aktarmıştır. Bu durumda “ya'nî”, “Türkîde dahî o ma nâda”, “meşelinîñ aynıdır” ve “müsta meldir” ifadelerini kullanmıştır:

Der-zer girift: Zere ğark ya'nî altına batırdı meşelinin tercümesi ola. [161b]
Der-Mekke be-dozd eger be-yâbi: Beyne'l-A'câm bir nesne ğâyet [maķbûl] ve mu'teber olduķda darb u irâd olunur. Türkîde dahî o ma nâdan ka'bede dahî bulursañ çal derler. Nakl olunur ki Mevlânâ Câmî sefer-i Hicâz'a teveccüh buyurduklarında Mevlânâ-yı Benâ'î Câmî'ye düzd-i şî'r isen diye meşnevî şeklinde bir kaç beyt nazm edip irsâl eylemiş ve beyne'l-A'câm divân-ı Zahîr-i Fâyâybi ka'bede bulursañ çal denilecek mertebelerde maķbûl ve mu'teber olduğundan kinâye eylemiş. [162b]
Engûr hor ve bâğ me-pürs: Üzümün ye de bağıñ sorma diyecek yerde müsta'meldir. [29b]

Halis İbrahim Efendi, birtakım atasözlerini kısmî eşdeğerlilikle Türkçeye tercüme etmiştir. Farsça aslında hırsız manasında kullanılan kelime Türkçeye ölü şeklinde tercüme edilmiştir:

Hem düzd mî-nâled hem kârvânî: Türkîde ölüyü öldürür ve şâhibiyle bile ağlar dedikleridir (Mecmû'a). Bu meşel Semerkândiler beyninde şol maħalde müsta'meldir ki bir düzd kâfileden bir nesne uğurlasa tenhâ bir köşeye varıp açdıķda şey-i kalil idigin görüp uğurladığıma değmez diye te'essüf çekse ve eyvâh rızķımız zâyî' oldu diye ahâlî-yi kârvânda ağlasa yârân-ı 'Acem darb ederler. [423b-424a]

Müellif, açıklama ve açıklama yöntemi ile Farsça atasözlerini Türkçeye tercüme ederken “zebân-ı Türkîde” ifadesini kullanmış, sonra atasözlerinin Türkçede nasıl kullandığı üzerine açıklamalarda bulunmuştur:

Gürg âştî kerden: Zâhirde muhâbbet ve derûnunda ‘adâvet edenler haqqında dârb u îrâd olunur (min-Mecmû‘a). Bu meşel-i pür-îber şol zamanda dârb olunur ki zebân-ı Türkîde iki kimesne çekişip şûreten barışsalar ammâ derûnlarında huşûmet muqarrer olsa şeker-âb üzere kalsalar fülân kimesneler barışdılar ammâ cân u dilden barışmadılar. [355b]

În ez-felekest u ez-hasan nîst: Olacaq olur kimesneniñ medhali yoktur diyecek yerde dârb olunur (min-Şu‘ûri). Bu meşel şol zamanda müsta‘-meldir ki zebân-ı Türkîde bir kişi bir kimesneden şikâyet edip dese ki fülân kimesne beni incitip zulm-ı ‘azîm eyledi. Ol mükâbelede zürefâ-yı ‘Acem âdem elem çekme yoluña gelecek var imiş kuluñ başına her ne gelirse ‘âlem-i bâlâdan gelir kimesneniñ medhali yoktur diyecek yerde bu mışra‘-ı ‘aynı ile dârb-ı meşel edip îrâd ederler (min-Nevâdiri‘l-Emsâl). [31a]

Müellif bazı atasözlerinin farklı kaynaklardaki farklı karşılıklarını da alıntılamış böylece aynı durum için farklı atasözlerinin kullanıldığını da göstermiştir. “Kecdâr o me-rîz” atasözünü *Mecmû‘a* ve *Düstûrân* adlı eserlerde farklı iki atasözü ile karşılandığını kayıt altına almıştır:

Kecdâr o me-rîz: Kârda yürü ve izin belirtme diyecek yerde dârb olunur (Mecmû‘a). Kûruda izin belirtme ta‘biri ile de tahrîr olunmuş (min-Düstûrân). [320a]

Mecma‘ul-Emsâl’deki bazı atasözleri günümüzde kullanımdan düşmüş, hatta bazıları günümüz atasözü kitaplarında bile yer almamaktadır. Kimi atasözlerinde ise kelime değişikliği olurken kimisinde ise aynı mefhumu karşılayan başka atasözü dile yerleşmiştir. “Ayranım ekşidir diyen olmaz” atasözü 18. yüzyılda “kimse yoğurdum ekşidir demez” şeklinde kullanımdaymış.

Kesî ne-gûyed ki dûğ-i men turşest: Bir kimse yoğurdum ekşidir demez diyecek yerde dârb u îrâd olunur (min-Mecmû‘a). Bu meşel şol zamanda dârb u îrâd olunur ki bir kimesne dese ki benim aşla kem yerim yokdur ammâ hud-bîn ve hud-pesend olsa idi ‘Acem ol hînde zîkr olunan meşeli îrâd ederler (min-Nevâdiri‘l-Emsâl). [323b]

Ağaca balta vurmuşlar sapı bedenimden demiş atasözü 18. yüzyılda “Kartala bir ok değmiş yine kendi yeleğinden” şekli ile kullanımdaymış.

Ez-mâst per-i mâst: Türkîde kırtala bir ok degmiş yine kendü yeleginden dedikleri meşeldir (min-Mecmû'a). Kimden kime incinelim ki bizden bize-dir diyecek yerde 'Acem ez-mâst per-i mâst diye dârb ederler (ez-Nevâdiru'l-Emsâl). [23b]

ANLAMI VERİLEN ATASÖZLERİ:

1. Güneşi balçık ile sıvamak:

Âftâb be-gil endûden: Türkîde daği bir âşikâr olan nesneye pinhân eylemek kaşdına düşmeden güneşi balçık ile sıvamağ gibidir diye ta'bir ederler (min-Mecmû'a). [12b]

2. Rüzgârın germ ve serdin görmemek:

Ez-âteşhâ dâdî ne-dâdeest: Rüzgârın germ ve serdin görmemiştir ve âlâm u sedâ'idin çekmemiştir diyecek yerde dârb olunur (min-Mecmû'a ve Nevâdiri'l-Emsâl). [21a]

3. Çiçeklerden ne çiçektir?/ Kuşlardan ne kuşsun?/ Niyetin ne niyettir?:

Ez-gülhâ çe gül: Bir nesnenin aşlı ve mâhiyetinden su'aldır (min-Dustûri'l-'Acem). Bu meşel zebân-ı Türkîde çiçeklerden ne çiçektir dedikleri lu'b-i meşhûruñ ismidir. Ve ol oyundan 'ibâretidir ammâ gâh olur ki bir ahmağa dađi itlâk idüp kuşlardan ne kuşsun ve niyetin ne niyettir ve ne yerde büyüdüñ saña edeb öğretmemişler diyecek yerde 'Acem ez-gülhâ çe gül diye birbirlerine imâ iderler ve gâh olur ki yalnızca gül dađi derler (ez-Nevâdiru'l-Emsâl). [23b]

4. Kulun başına her ne gelirse âlem-i bâlâdan gelir:

În ez-felekest u ez-ğasan nîst: Olacağ olur kimesnenin medhali yoktur diyecek yerde dârb olunur (min-Şu'ûri). Bu meşel şol zamanda müsta'meldir ki zebân-ı Türkîde bir kişi bir kimesneden şikâyet edip dese ki fülân kimesne beni incitip zulm-ı 'azîm eyledi. Ol mükâbelede zürefâ-yı 'Acem âdem elem çekme yoluña gelecek var imiş kuluñ başına her ne gelirse 'âlem-i bâlâdan gelir kimesnenin medhali yoktur diyecek yerde bu mışra'-ı 'aynı ile dârb-ı meşel edip irâd ederler (min-Nevâdiri'l-Emsâl). [31a]

5. Bu sözün hikmeti vardır:

În suhen tih dâred u in nukte reh be-câyî dâred: Bu meşel-i bî-bedel şol mağalde mazrûb ve müsta'meldir. Bir söz içinde bir ma'na münzevî olup sözü dikkate dâ'ir olsa zebân-ı Türkîde bu sözün bir hikmeti vardır diyecek yerde 'Acem in suhen tih dâred diye kinâye ederler. (min-Nevâdiri'l-Emsâl). [32b]

6. Ağzı kaşık değildir:

Ü murğ-i in incîr nîst: O anîñ ağzı kaşık değildir diyecek yerde *darb* olunur (min-Dustûrân). Ya'nî ol iş anîñ haddi değildir ma'nâsına (min-Mecmû'a). [35b]

7. Köpek ile çuvala girmek:

Bâ-seg der-çuvâl ne-şâyed reften: Hemcins olmayan ile *şoĥbet* münâsib değildir diyecek yerde *îrâd* olunur (min-Mecmû'a). Zebân-ı Türkîde köpek ile çuvala girdiğim yok ve girmek *daĥi* olmaz diyecek yerde *yârân-ı* 'Acem bâ-seg der-çuvâl ne-şâyed reften diye *darb* ederler (min-Nevâdiri'l-Emsâl). [43a]

8. Komşu komşudan sorulur:

Bed hemsâye-râ hemsâye dâned: Yaramaz komşuyu komşusu bilir ve komşu komşudan *şorulur* diyecek yerde *darb* olunur (min-Nevâdiri'l-Emsâl) [47b]

9. Herifi topa tutulmuş maymuna döndürdüler:

Türkîde *darb-ı* meşeldir. Bir kimesneye *etrâfından* i'tiraz eyleseler *harîfi tûpa* tutulmuş *meymûna* döndürdüler. Lâkin *hâricde* bu *güne meymûn* oyunu Rûm'da ma'rûf değildir. 'Acem'de ma'rûf imiş. Tafşîli bu ki *meymûncu* yüz kadar *tıflân* oynadıkları *tûpu* bir *torba* ile *gezdire* ve *meydana vardıkda* *eţfâldan* *aķçe* *düşürüp* ellerine birer *tûp* verir *etrâfdan* ururlar. *Meymûn gâh per-tâb* ve *gâh taķla* *kılıp tûblardan şavuşduĥu* *fi'l-haķîķa* *seyre sezâdır* (*fi-Şerĥi Kâmi*). [134a]

10. Uğruya emaneti kim verir:

Hâne be-Hindû ki sipurdeest: Uğruya emâneti kim verir diyecek yerde *darb* olunur (Mecmû'a). Emsâldendir *şol* zamanda *darb* olunur ki *hidmetkâr-ı* düzde *evi kim* *ışmarlamış zîrâ eli uzun* *hidmetkâr tenhâ* evde *ķalacak nice* *olacağı* *ma'lûmdur*. [136a]

11. Şîr ile giren can ile çıkar:

Hûyî bâ-şîr der-şevêd bâ-cân ber-âyed: Kişi mu'tâdını ölünceye dek *terk* etmez demek (der-Mecmû'a). Emsâldendir *şol* zamanda *darb* olunur ki *zebân-ı* Türkîde bir kimesne bir *hulķ-ı* *bed* ile *tahalluk* eyleyip *ol fi'l-i* *ķabîĥi* *ölmeyince* *terk* eylemese 'Acem ol *maĥalde* *birbirlerine* *hûyî bâ-şîr der-şevêd* *bâ-cân ber-âyed* derler. Ya'nî *şîr* ile giren *cân* ile *ķıķar* demekdir. [155a]

12. Kâbe'de dahi bulsan çal:

Der-Mekke be-dozd eger be-yâbî: Beyne'l-A'câm bir nesne *ĥâyet* [maķbûl] ve mu'teber olduğda *darb* u *îrâd* olunur. Türkîde *daĥi* o *ma'nâdan* *ka'bede* *daĥi* *bulsan* çal derler. Naķl olunur ki *Mevlânâ Câmî* *sefer-i* *Hicâz'a* *teveccûh* *buyur-*

duklarında Mevlânâ-yı Benâ'i Câmî'ye düzd-i şî'r isen diye meşnevî şeklinde bir kaç beyt nazm edip irsâl eylemiş ve beyne'l-A'câm divân-ı Zahîr-i Fâryâbî ka'bede bulursañ çal denilecek mertebelerde maqbûl ve mu'teber olduğundan kinâye eylemiş. [162b]

13. Gönülden gönüle yol vardır:

Dil be-dil güvâhî dâred: Bu mesel şol zamanda darb olunur ki gönülden gönüle yol vardır ve gönül dostun bilir diyecek yerde 'Acem dil be-dil güvâhî dâred diye kinâye ederler. [178b]

14. Geç gelen iyi gelir:

Dir ây durust ây: Bu mesel-i mu'teber şol zamanda isti'mâl olunur ki zebân-ı Türkîde geç gelen eyü gelir ya'nî geç geldi ammâ eyü geldi derler. Zirâ yârân-ı 'Acem için eyüsi yelinde çıkar diyecek yerde dir ây durust ây derler. [179a]

15. Çıban çıkaran kimesnenin akçesi ziyade olur:

Dünbel âverde-râ zer ziyâde mî-şevêd: Bu mesel-i bî-bedel şol zamanda isti'mâl olunur ki bir kimesne çıban çıkarsa ve çıban çıkardım şanıp şikâyet şuru' eylese yârân-ı 'Acem zer ziyâde mî-şevêd diye kinâye ederler ve şöyle meşhûrdur ki çıban çıkaran kimesneniñ akçesi ziyâde olur derler. [186b]

16. Kaplama akçe geçmez:

Zer-i rûy best ve rûy endûde: Emşaldendir şol zamanda îrâd olunur ki fâsık sûret-i şalahdan görünüp garralansa idi nükte-şinâsân-ı 'Acem ol maqbûle şahşa zer-i rûy best diye kinâye ederler. Ya'nî kaplama geçmez akçe demektir. [214a]

17. Ak akçe kara gün içindir:

Zer-i sefid-i mâ ez-pey-i rûz-i siyehest: Ak akçe kara gün içindir meseliniñ 'aynıdır (min-Mecmû'a). Bu mesel-i bî-bedel şol zamanda müsta'meldir ki zebân-ı Türkîde bir kimesneniñ başına bir hâl geldikde emr-i haqqîdir. Bizim akçemiz kara gün içindir. [214a]

18. Çıkmadık candan ümit vardır:

Şad bîmâr ez-leb-i gûr vâ geşt: Çıkmadık canda ümid vardır diyecek yerde îrâd olunur (Mecmû'a). Emşaldendir şol zamanda darb u îrâd olunur ki tâ can tendedir ümid kaç' olunmaz ve çıkmadık canda ümid vardır diyecek yerde 'Acem şad bîmâr ez-leb-i gûr vâ geşt derler. Ve gâh olur ki cân-ı nâ-ber-râ âmede hest diye kinâye ederler. Eđerçi mesel-i mezkûr beyân olunan mahalde darb olunur ammâ gâh olur ki gam ve kaşâvet-i rûzgâr dâ'im ve bir karar değıldir. Añınçun mute'ellim

olup *tab'ına keder ve vücûduna zarar verme diyecek yerde zıkr olunan meşeli irâd ederler. (ez-Nevâdiru'l-Emsâl). [279b]*

19. Kendi derdini gör:

*Ğam-i hod hor ki tu lâger ne-şevî: Kendü derdiñi gör âhîrin fikrin çekme diyecek yerde *darb u irâd olunur. Bu meşel-i mu'teber şol zamanda müsta'meldir ki bir kimesne birine naşihat eylese ol naşihat-pezîr olmayıp diye ki var kendü hâliñ gör ve kendü ğamın̄ ye ki arık olmayasın diyecek yerde yârân-ı 'Acem bu mışra'î 'aynı ile darb ederler (ez-Nevâdiru'l-Emsâl). [297b]**

20. Yarın dahi irak değildir:

*Ferdâ nîz dûr nîst: Hîlâf-ı va'deye muqâbil cevâbdır (Mecmû'a). Emsâldendir şol zamanda *darb olunur ki bir kimesne hîlâf-ı va'deye muqâbil cevâbdır ki meselâ bir âdem hîlâf-ı va'de eylese ve birin aldasa idi ol aldanan kimesne aldayan şahsın yakasına yapışsa nice bir ferdâya şalarsın yarın dahi irak değildir anı dahi görürüz diyecek yerde nükte-şinâsân-ı 'Acem ferdâ nîz dûr nîst diye kinâye ederler (min-Nevâdiri'l-Emsâl). [300b]**

21. Baş eğdirip mum etti:

*Furûd âmed ve furûd âverdem: Emsâldendir şol zamanda *darb olunur ki serkeş ve ziyâde serd iken baş eğdirip mum etdi diyecek yerde zurefâ-yı 'Acem furûd âmed ve furûd âverdem diye kinâye eylerler ve dahi vahşi ve ser-keş iken baña râm oldu. [303a].**

22. Rüzgârın germ ü serdin çeken bilir:

*Kesî dâned ki uştur mî-çerâned: Rüzgârın germ ü serdin çeken bilir diyecek yerde *darb olunur (min-Mecmû'a). Bu meşel-i bî-bedel şol zamanda kinâye olunur ki zebân-ı Türkîde ben bilirim ki çekmişim ve çeken bilir diyecek[yerde]. [323b]**

23. Kimse yoğurdum ekşidir demez:

*Kesî ne-güyed ki dûğ-i men turşest: Bir kimse yoğurdum ekşidir demez diyecek yerde *darb u irâd olunur (min-Mecmû'a). Bu meşel şol zamanda darb u irâd olunur ki bir kimesne dese ki benim aşla kem yerim yokdur ammâ hud-bîn ve hud-pesend olsa idi 'Acem ol hinde zıkr olunan meşeli irâd ederler (min-Nevâdiri'l-Emsâl). Dûğ lügatde ayran ma'nâsınadır. [323b]**

24. Her koyun kendi bacağından asılır:

*Her boz be-pây-i h'îş âvîzend: Herkes kendü 'amelinden mes'uldür diyecek yerde *darb u irâd olunur (Mecmû'a). Boz bâ'-i mazmûme ile zebân-ı Fârsîde keçiyeye**

ıtlâk olunur hattâ tağ keçisine boz-i kûhî derler. Külli şâtin şentun bi-ricileyhâ. 'Arabîdir. Türkîde her koyun kendü bacağından aşılır derler. Her bozî ez-pây-ı hîş âvîhtest dahî metinde mezkûr olan meselin 'ayn-ı lâzımı olup Kur'an-ı 'azîmde«^{} وَلا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى» mazmûn-ı şerîfi hâvîdir. [420a]*

25. Kişi ektiğini biçer:

Her çe kârî be-direvî: Kişi ektiğin biçer ve herkes etdiğin bulur diyecek yerde darb u irâd olunur. [421a]

26. Gam-ı ferdada olma ve ibnü'l-vakt ol:

Her çe ne-hordî yahni büved: Fâzıl olan ta'âm (Mecmû'a). Bu mesel-i bî-bedel şol zamanda darb olunur ki yalancılar beyninde şöyle müsta'meldir ki gam-ı ferdâda olma ve ibnü'l-vakt ol. Zirâ gece yenmeyip şabağa fülân ta'âm yenmez belki gayrih naşîb olur diyecek yerde darb olunur ve muṭlakâ geceden kalan ta'âma yahni derler. Huşûşen bayat ekmeğe nân-ı yahni ve erteye kalan pilava da hâci ve gâyet bayat ekmeğe mekbûd derler (min-Nevâdiri'l-Emsâl). [421a]

27. Kara eşek kapıda bağlıdır:

Hemân har-i siyâh ber-derest: Kara eşek kapıda bağlıdır dedikleridir (Mecmû'a). Bu mesel zebân-ı Türkîde şol meseldir ki olursa hoş olmazsa kara eşek kapıda bağlıdır diyecek yerde 'Acem hemân har-i siyâh ber-derest derler (min-Nevâdiri'l-Emsâl). [423b]

28. Ölüyü öldürür ve sahibiyile bile ağlar:

Hem düzd mî-nâled hem kârvânî: Türkîde ölüyü öldürür ve şâhibiyile bile ağlar dedikleridir (Mecmû'a). Bu mesel Semerķandiler beyninde şol maḥalde müsta'meldir ki bir düzd kâfileden bir nesne uğurlasa tenhâ bir köşeye varıp açdıķda şey-i kalîl idigin görüp uğurladığıma değmez diye te'essüf çekse ve eyvâh rızķımız zâyî' oldu diye ahâlî-yi kârvânda ağlasa yârân-ı 'Acem darb ederler. [424a]

29. Bal yeme ve balın yer:

Helvâ mî-hored ve helvâ me-hor: Bu edâlar şol zamanda müsta'meldir ki bir kimesne ağzına geleni hemân söylese Türkîde bal yeme ve balın yer diye hitâb eyledikleri yerde yârân-ı 'Acem helvâ mî-hored ve helvâ me-hor diye darb ederler. [128b]

30. Yolu yol ile vurmali ya balta ile:

Reh be-reh bîşe be-tîşe: Eyüye eyü keme kem diyecek yerde darb u irâd ederler (Mecmû'a). Türkîde yolu yol ile vurmali ya balta ile dedikleri meselin 'aynı ola. [199a]

* Hiçbir günahkâr başkasının günahını yüklenmez. Kurân-ı Kerim 35/18.

31. Elifte Yok Be Altında Bir Nokta:

Elif hiç ne-dâred: Elifde yok be altında bir nokta ma'nâsına olduğundan doğruya ve eyüye rûzgâr müsâ'ade etmez diyecek yerde dârb olunur. [30b]

32. Kartala bir ok değmiş yine kendi yeleğinden:

Ez-mâst per-i mâst: Türkîde kartala bir ok değmiş yine kendü yeleğinden dedikleri meşeldir (min-Mecmû'a). Kimden kime incinelim ki bizden bizedir diyecek yerde 'Acem ez-mâst per-i mâst diye dârb ederler (ez-Nevâdiru'l-Emşâl). [23b]

33. Ak akçe kara gün içindir:

Zer-i sefid ez-pey-i rûz-i siyehest: Ak akçe kara gün içindir meşelinin 'aynıdır (min-Mecmû'a). Bu meşel-i bî-bedel şol zamanda müsta'meldir ki zebân-ı Türkîde bir kimesnenin başına bir hâl geldikde emr-i haqqıdır. Bizim akçemiz kara gün içindir diyecek yerde zurefâ-yı 'Acem dârb ederler. [214a]

34. Siz sağ olun ve sizlere ömür:

Zindegânî şomâ dâd: Sizlere 'ömür diyecek yerde dârb u îrâd olunur. Ya'nî 'ömrünü sizlere verdi ve öldü demektir. Türkîde siz sağ olun ve sizlere 'ömür derler (ez-haṭṭ-i Şeyh Yakîn). [219b]

35. Kimseden kimseye fayda yoktur:

Âb be-âb ne-mî resed ve âb be-âb ne-mî âyed: Kimseden kimseye fâ'ide yokdur müfte gidersin diyecek yerde dârb olunur (minhu). [2b]

ANLAM VERİLMEMEYEN ATASÖZLERİ**1. Kötü gün doğuşundan bellidir:**

sâl-i nîkû ez-bahâreş peydâst: Türkîde kötü gün toğuşundan bellidir diyecek yerde bu mışra'ı 'aynısıyla dârb ederler (min-Mecmû'a). [224b]

2. Üzümünü ye bağını sorma:

Engûr hor ve bâğ me-pürs: Üzümün ye de bağın sorma diyecek yerde müsta'meldir. [29b]

3. Atılan ok geriye dönmez:

Tîr-i refte be-kemân bâz ne-yâyed: Atılmış ok geriye dönmez dedikleridir. [97b]

4. Karpuzunu ye bostanını sorma:

Tü herbuze hor tü-râ be-pâlîz çikâr: Türkîde dahi karpuzun ye de bostânın sorma derler. [99b]

5. Çıkmadık canda ümit vardır:

Cân nâ-ber-âmede-ra ümîd hest: Çıkmadık canda ümid vardır diyecek yerde darb u îrâd olunur (min-Nevâdir). [104b]

6. İsteyen Mevla'sını bulur:

Cûyende yâbendeest: İsteyen Mevla'sın bulur (Mecmû'a). Bu mesel Türki'de arayıcı bulucu diyecek yerde ve arayan bulur diyecek yerde 'Acem cûyende yâbendeest derler. [110b]

7. Eşeği düğüne okumuşlar meğer otun ile su lazım olmuş:

Har-râ be-'arûsî h'ânde-end meger âb u hiyzum lâzim âmedeest: Eşeği düğüne okumuşlar meğer otun ile şu lâzim olmuş diyecek yerde 'Acem bu meseli darb u îrâd ederler. [139b]

8. Köpeğin ağzını kemik kapar/tutar:

Dehen-i seg be-lokme duhte-be: Bu darb-ı mesel meşhûrdur ki Türki'de köpeğin ağzını kemik kapar ve ba'zı diyârda kemik dutar dedikleridir. [175b].

9. Asilzadeler her ne kadar fakir olsa rezalet kabul etmez:

Dîbâ her çend kohne şevêd pâytâbe ne-gerded: 'Aşil-zâde her ne kadar fakir olsa rezâlet kabul etmez diyecek yerde darb olunur (Mecmû'a). [180b]

10. Tok açın halinden anlamaz/ Sağ hastanın halini bilmez:

Sîr-râ gam-i gürüsne ve ten-dürüst-râ endîşe-i bîmâr nîst: Tok aç ahvâlınden anlamaz ve şâğ insan hasta hâlin bilmez dedikleridir (ez-Te'vilât). [248b]

11. Ak akçeyi kazanır, Akçesizlik baş ağrısı getirir:

Zer zer keşed bî-zerî derd-i ser: Akçe akçeyi kazanır. Akçesizlik baş ağrısı getirir diyecek yerde darb u îrâd olunur (min-Mecmû'a). [213b]

12. Ne şiş yansın ne kebap:

Niyâncî çenân kon ne sîh sûzed ne kebâb: Türki'de şöyle eyle ne şiş yansın ne kebâb dedikleridir (min-Mecmû'a). [386b]

13. Karda yürü ve izin belirtme:

Kecdâr o me-rîz: Karda yürü ve izin belirtme diyecek yerde darb olunur (Mecmû'a). Kuruda izin belirtme ta'bîri ile de tahrîr olunmuş (min-Dustûrân). [320a]

14. Dağ dağa kavuşmaz âdem âdeme kavuşur:

Kûh be-kûh ne-mî resed âdem be-âdemî resed: Dağ dağa kavuşmaz âdem âdeme kavuşur diyecek yerde darb olunur (min-Nevâdiri'l-Emsâl). [339a]

15. Karıncanın zevali kanadıdır:

Mûr hemân bih ki ne-bâşed pereş: Bu mışra' Arabîde feleytü'n-nemle lem yetür meşelinin 'aynı olup Türkîde mışra': Karıncanın kanadıdır zevâli dedikleridir. [392a]

16. İyilik et suya at balık bilmezse Hâlik bilir:

Nikûyî kon u der-âb endâz: Emsâldendir lisân-ı Türkîde iyilik et ve şuya at balık bilmezse Hâlik bilir diyecek yerde müsta'meldir (Neşâfî). [408a]

17. Ölüyü öldürür ve sahibiyile bile ağlar:

Hem düzd mî-nâled hem kârvânî: Türkîde ölüyü öldürür ve şâhibiyile bile ağlar dedikleridir (Mecmû'a). Bu meşel Semerkândiler beyninde şol maħalde müsta'meldir ki bir düzd kâfileden bir nesne uğurlasa tenhâ bir köşeye varıp açdıkdâ şey-i kâlîl idigin görüp uğurladığımıza değmez diye te'essüf çekse ve eyvâh rızkımız zâyi' oldu diye ahâlî-yi kârvânda ağlasa yârân-ı 'Acem darb ederler. [423b-424a]

18. Er lokması er karnında kalmaz:

Kâse-i hem-sâye pâyhâ dâred: Er lokması er karnında kalmaz diyecek yerde darb olunur (Mecmû'a). Emsâldendir şol zamanda kinâye olunur ki kimesneniñ lokması kimesneniñ karnında kalmaz diyecek yerde A'câm-ı Tâşkend kâse-i hem-sâye pâyhâ dâred derler (ez-Nevâdiru'l-Emsâl). [316a]

19. Hayır san işine hayır gelsin başına:

Bed me-kon bed me-yendiş tâ bedet ne-yâyed pîş: Zebân-ı Türkîde hayır san işine hayır gelsin başına diyecek yerde darb olunur (min-Nevâdiri'l-Emsâl). [47a]

SONUÇ

Hâlis İbrahim Efendi tarafından 18. yüzyılda derlenen *Mecma'ul-Emsâl*'de Farsça kelime, deyim, atasözü, mazmun, kinaye, mecaz gibi sözvarlıklarının Türkçe karşılıkları verilmiştir. Müellif, eseri, Türkçe, Arapça ve Farsça birçok sözlük, tarih ve şerh gibi eserlerdeki sözvarlıklarını derleyerek oluşturmuştur. Kullandığı kaynaklarda bulunan Türkçe açıklamaları atıfta bulunarak eser içinde vermiştir.

Eser, Türkçe ikilime, birleşik kelimeler, kalıp ifadeler, deyim ve atasözleri açısından zengin bir sözvarlığına sahiptir. On sekizinci yüzyılın ilk yarısında

İstanbul'da hangi eserlerin okunduğu ve Türkçe sözvarlıklarından hangilerinin dilde yaşadığını göstermesi açısından *Mecma'ul-Emsâl* önemli bir kaynak eser özelliği de taşımaktadır.

Eserde Farsça atasözlerine tam eşdeğerlik, kısmî değerlik ve açıklama ve çıkarım yöntemiyle Türkçe karşılıkları verilmeye çalışılmıştır. Farsça atasözlerinin açıklama ve çıkarım yöntemiyle Türkçe aktarılması sırasında birçok deyim Farsçada nasıl oluştuğu ve bazı kelime gruplarının nasıl deyimleştiği de gözlemlenmiştir.

Halis İbrahim Efendi, eserinde Farsça söz varlıklarına anlam verirken, onlara karşılık gelen Türkçe atasözlerine de yer vermiştir. Bunların anlamlarını vermeye çalışırken kimi zaman bu atasözlerinin kullanıldığı durumları da ifade etmiştir.

Halis İbrahim Efendi'nin yararlandığı kaynak eserler başta olmak üzere Arapça, Farsça deyimlerin anlamlarını açıklayan eserler incelendiğinde, bu eserlerde birçok Türkçe atasözünün anlamının verildiği görülecektir.

KAYNAKÇA

- Elçin, Ş. (1992). *Deyim*. Türk Dünyası El Kitabı. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yay. C. III. 354.
- Hatiboğlu, V. (1972). *Türkçenin Sözdizimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.
- Pasarofçevi, Hâlis İbrahim (1143/1764). *Mecma'ul-Emsâl* İstanbul Üniversitesi, Nadir Eserler Kütüphanesi, Türkçe Yazmalar, Rıza Paşa Koleksiyonu. Yer numarası: TY1641. 442 v.
- Yalçın, P. & Büyüksaraç, Z. (2017). Atasözü ve Deyim Çevirilerinin Mona Baker Çeviri Stratejilerine Göre İncelenmesi *IJLET*, 5, (4), s. 817-829.
- Yerdemir, Ş. (2022). *Hâliş İbrâhîm Efendi ve Mecma'u'l-Emsâl'i* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doğu Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı Fars Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı.

AYTMATOV'UN 'ASKER ÇOCUĞU'NA GÖSTERGEBİLİMSEL AÇIDAN BAKIŞ

Semra Canan Yıldız*

Giriş

Aytmatov, Kırgız edebiyatının önemli temsilcilerindendir. Savaşın çocuk tanıklarından olan yazar, eserlerinin birçoğunda çocuk figürüne yer vermektedir. Yazarın kendi hayatına paralel olarak eserlerindeki çocukların hemen hepsi çalışır, üretir ve sistemde “çocuk” olarak değil daha çok “yetişkin bir erkek” olarak kendine yer bulur. Cengiz Aytmatov’un *Asker Çocuğu* adlı hikâyesi babasını savaşta kaybeden küçük bir çocuk üzerine kurulmuştur. Yazar güçlü ve etkileyici üslûbuyla savaşın arkada kalanlar üzerindeki etkilerinden sembolik bir hikâye oluşturmuştur. Çalışmada söz konusu hikâye metni göstergebilimsel açıdan ele alınarak yan anlamların bulunması hedeflenmiştir. Göstergebilim, bir durumu veya olayı çözümlenmede kullanılan etkin bir bilim dalıdır. Bir metnin, resmin, fotoğrafın veya müziğin gördüğümüz ve duyduğumuzdan çok daha fazlasını anlamamızı sağlayan göstergebilim, bu yönüyle araştırmaya ve incelemeye değer bulunmaktadır. Bir kültürün oluşmasında etkili olan temel olaylar, toplumun bakış açısı, gelişim ve değişim yönü hakkında fikir sahibi olmak o toplumun yazılı ve görsel ürünlerini incelemekle mümkündür. Bu noktada Kırgız halkının Sovyetler öncesi ve sonrası tarihi en büyük yazarlarından olan Aytmatov’u önemli bir noktaya taşımıştır. Ailesinden süregelen savaş mağduriyetliği Aytmatov’u çocukluğunda yakalamış ve böylelikle dış dünyayı gözlemlene yetisi erken yaşlarda başlamıştır. Rusya’nın baskıcı ve hassasiyetten uzak yaklaşımı zamanla toplumun genel anlayışı haline gelmiştir. Bu durum Aytmatov’un kalemine yön veren en önemli etkenlerden biri olmuştur. Çalışmamızda, Aytmatov minvalinde Aytmatov’u ve onun dönemindeki insanların ve çocukların yaşamlarını anlamak için ‘Asker Çocuğu’ adlı eseri incelenecektir.

* Dr. Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yeni Türk Dili, semraacanan@gmail.com

Kırgız edebiyatının önemli isimlerinden Aytmatov, Stalin tarafından Pan-türkist olmakla suçlanan babasını kaybettikten sonra birçok işte çalışmaya başlamıştır. (Günay 2009: 12). Aytmatov, küçük yaşta çalışmak zorunda olmanın çocuk ruhunu yıprattığını bizzat tecrübe etmiştir. Bu durum, onun yazılarının beslenme noktalarından birisi haline gelmiştir. Çocuklara karşı vicdanlı davranışı önemseyen Aytmatov'un, *çocuk* < *vicdanlık* < *evren* oluşumuna inandığı belirtilmektedir (Akın 2015: 1561). İncelememizin kaynak metni olan *Asker Çocuğu* savaşın arkada kalanlar üzerindeki etkilerinden ve Kırgız Türkünün vatan özleminden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Aytmatov'un çocuklarla ilgili hassasiyeti; babasının devlet adamı olması ve annesinin tiyatro sanatçısı olması ile birleşerek iç içe ve çok yönlü bir metnin oluşmasına olanak sağlamıştır.

Asker Çocuğu hikâyesinin göstergebilimsel açıdan incelenmesinde Greimas kuramı uygulanacaktır. Greimas matematiksel – mantıksal göstergebilimin kurucusudur (Rifat 2014: 334). Bir metnin biçimsel ve kurgusal dizge özellikleri yanında, anlam ve yananlam özelliklerini de çözümlmek gerektiğini savunarak; yüzeysel, sözdizimsel ve derin yapı düzlemlerinde ele alınması gerektiğini belirtir (Erkman Akerson 2016: 133). Greimas kuramı metnin çok yönlü incelenmesine işaret eder. Bir metnin göstergebilimsel açıdan okunmasının bir diğer yönü ise işlev eksenini veya eyleyenler modeli ile ortaya çıkmaktadır. İşlev eksenini; gönderici, nesne, alıcı, yardım edici, özne ve engelleyici olmak üzere altı öğeden oluşur. Bu altı öğe; gönderici - nesne ve alıcı (iletişim eksenini), gönderici - özne (sözleşme eksenini), yardım edici - özne (yardım eksenini), özne - nesne (istek eksenini), engelleyici - özne (mücadele eksenini) düzlemleriyle beş ekseninde olayın gerçekleşmesine olanak sağlar (Uçan 2016: 147). Bu kuramdan yola çıkılarak, Cihangül ve Avalbiyek *özne eyleyen* konumundayken sinema filminin *nesne eyleyen* konumunda olduğunu söylemek mümkündür. Özne ve nesne arasındaki bağlantıda bir eylem söz konusudur. Bu *durum eylem* ise sinema filmi "izlemek"tir. *Temel eyleyeni* sinema filmi olan metin, anne Cihangül ve çocuk Avalbiyek'in iş çıkışında bir sinema filmi izlemeleri üzerine kurulmuştur.

Üstkurmaca (metafiction); bir edebî eserde oluşturulan kurmacanın gerçek olmadığını, bu kurmacanın da içinde bir kurmaca barındırdığını gösteren kurmacanın örtülü veya açıkça bozulup başka bir kurmacaya yer vermesiyle oluşan postmodern bir anlatı biçimidir (Aydoğdu 2017: 57). Postmodernizmin önemli özelliklerinden olan üstkurmacada; metin yazarı okurla arasındaki mesafeyi bir kat daha artırmış olur. Üstkurmaca etkisi; metnin kuruluşunu, yazılış sürecini olgu içinde konumlandırma, ayrıca diğer kurmaca metinleri kısmi olarak yerleştirme (1), nesnel gerçeklik ile kurmaca ilişkisini / çelişkisini belirginleştirme (2), modern romanda kimliği örtükleştirilen anlatıcıyı, etkin bir figür olarak belirginleştirme (3) olmak üzere üç şekilde gerçekleşir (Narlı 2007'den aktaran

Bayrak vd. 2012: 54). Çalışma metnimiz olan Asker Çocuğu hikâyesi de üstkurmaca bir metindir. Göstergebilimsel açıdan incelenecek olan hikâyeye metninin içerisinde bir sinema filmi de üstkurmaca olarak kendine yer bulmaktadır.

Amaç ve Yöntem

Metin, savaş ortamındaki bir çocuğun babasızlık duygusu üzerine kurulmuştur. Üst kurmaca metni veya çift katmanlı metin olarak tanımlanabilecek olan Asker Çocuğu hikâyesi, kurmaca içinde kurmaca barındırmaktadır. Metnin seçiliş amacı, güçlü bir duygusal boşluğun ifadesinde benimsenen dil kullanımının açıklanmasıdır. Bu çalışma ile birlikte Aytmatov'un dil kullanımı Asker Çocuğu adlı hikâyesinden yola çıkılarak yorumlanmış olup hem de iç içe geçmiş iki kurmacadan oluşan metnin göstergebilimsel açıdan inceleyerek okuma denemesi yapılacaktır. Asker Çocuğu adlı metin Greimas'ın kuramına göre çözümlenecektir. Çalışmamızda metnin yüzeysel ve sözdizimsel anlatı boyutları dört temel kesitte ele alınacaktır. Her kesitin eyleyenler şeması ile anlatı izlencesi verilecek olup, metnin derin yapısı çözümlenerek göstergebilimsel dörtgeni oluşturulmaya çalışılacaktır.

'Asker Çocuğu' Adlı Hikâyenin Göstergebilimsel Açıdan İncelenmesi

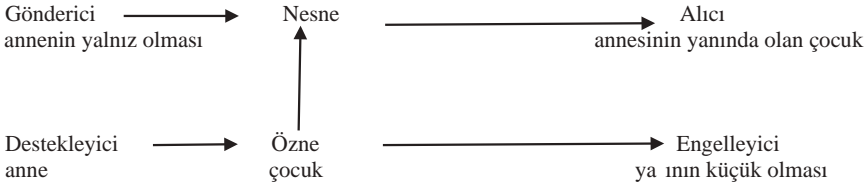
1. Birinci Kesit

Hikâye *'babasını ilk kez sinemada görmüştü beş yaşında ya var ya yoktu o zaman'* cümlesiyle başlar. Eşini askerde kaybetmiş olan anne ile ilgili verilen bilgiler aynı zamanda çocukla ilgili ipuçları da taşımaktadır. Anne, bir postanede telefoncu olarak çalışır. Fakat bunun yanı sıra ek olarak koyun kırkma işini de yapar. Çalıştığı zamanlarda çocuğuna bakacak kimse olmadığı için işe giderken onu da yanında götürmek zorunda kalır. İnceleme metnimizin kurgusu da böyle bir günde gerçekleşir. Öncelikle yapılan tasvir ve betimlemeler ile okurun olayın kırsal bir mekânda gerçekleşeceği hissettirilir. Çocuk annesinin yanında olmanın mutludur. Annesiyle birlikte pis, kirli bir iş yapılan yerde gün boyu büyük adamların arasında olmak, oradan oraya koşuşturmak büyük bir zevk verir. Pis ve kirli ifadesi çocuğun bakımsız olduğuna işaret eder.

Hâlâ II. Dünya Savaşı etkileri sonucunda erkek nüfusunun az olduğu bu coğrafyada babasının akıbetinin ne olduğunu bilmeyen, babasız büyüyen birçok yetişkin olduğu bilinmektedir (Dıykanbayeva 2015: 169). Bu noktada evdeki erkek figürünü kaybeden kadınların, anaerkil bir toplum oluşturmasına doğru giden hayatları ve erkek çocuklarının küçük yaşta yetişkin sorumlulukları yüklenmesi Sovyet coğrafyasında baş gösteren savaş sonrasının bir yansıması olarak görmek

mümkündür. Kadın çalışır, çocuk annesini dul bir kadın olarak yalnız bırakmaz ve ona gittiği yerde eşlik eder. Hikâyenin devamında iş yapılan ağıla akşam bir seyyar sinema filmi geleceği bildirilir. Bu durum bize bir olayın veya çatışmanın olacağını haber verir.

1.1. Birinci Kesitte Eyleyenler Şeması



İlk kesitte hikâye eyleyeni *durum öznesi* olarak görülür. Özne nesneye sahipse *bağlaşım öznesi* adını alır (Altunkaya 2012: 765). *Temel eyleyen* olan çocuk nesne olarak belirtilen annesinin yanında olma isteğine sahiptir. Bu durumda çocuk *bağlaşım öznesidir*. Anne çocuğa *destekleyici* konumdayken, annesinin yalnız olması ve babasının olmaması ise *gönderici* konumundadır. Gönderici olarak bir kişi değil bir durum görülmektedir.

1.2. Birinci Kesitte Anlatı İzlenesi

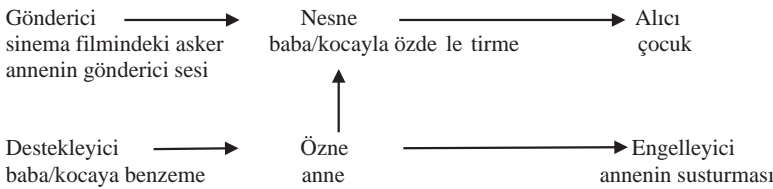
Bu kesitte anlatı izlenesi küçük bir çocuğun baba figürünün eksikliğinin ortaya çıkmasıyla başlamıştır. Annesinin başka destekçisi olmamakla birlikte gönderici olan bu durum özneyi yönlendirmiştir. İlk kesitte özne annesinin yanında olma isteği edincine karşılık yeterli edimi sağlamıştır.

2. İkinci Kesit

İkinci kesit olarak değerlendirdiğimiz bu bölümde söz konusu sinema filminin oynatılması ve filmin çocuk ile anne üzerindeki etkisini izliyoruz. Metinde sinema filmi üst kurmacadır. Artık metinde olay örgüsü, hikâyenin içinde yer alan bu sinema filmi üzerinden gelişir. Çocuk sinema filminin geleceğini öğrenince merakla beklemeye koyulur. Çocuk burada istenç öznesidir; filmi beklemekle, sabırsızlıkla mücadele eder. “Çatlayacak hâle gelerek beklemişti” ifadesi bu bekleyişin şiddetine vurgu yapar. Yazarın filmi tasvir edişi oldukça gerçekçidir. Aslında yazar okura kurmaca bir filmi izlediğini ve neyin gerçek neyin kurmaca olduğunu unutturur. Hayatın gerçekliğini ve kurmacanın gerçekliğini iç içe verir. Çocuk filmi izlerken ön tarafa geçmek ister fakat çocuğu dizlerine oturtur. Burada yazarın kelimeleri ve ifadeleri seçme ekseninde anne ve çocuk için ayrı bir yol izlediği görülür.

Anne için kullanılan kelimeler sade, tekdüze ve duygusal iken, çocuk heyecanlı ve tekrarlı bir şekilde konuşturulur. Projeksiyon aygıtının sesini “çıtır çıtır” olarak betimleyen yazar, bu ifade ile hem sığağa hem de süregelen savaş seslerine gönderimde bulunur. Metnin birçok ikileme barındırması okura gönderici öge olarak *devamlılığı* benimsetir. Kesitin devamında beyaz perdede tanklar, bombalar boy gösterir. Bombaların şiddeti çocuk için heyecan vericidir. Çocuk ön tarafa geçmek istediğinde annesi onu dizlerinde oturarak gitmesine engel olur. Seyirciler filmi izlerken gergindir. Anne de savaşın zalim yüzünü gören birisi olarak filmi iç çekerek korkuyla izler. Çocuk, filmi izlerken düşman askerleri öldüğünde sevinir. Bu noktada, çocuğun kendi askerini ve düşman askeri tanınmasından yola çıkarak savaş konusunda bilgi sahibi olduğu görülür. Bazı şeylerin farkında olsa da çocuksu bir hisle savaşın oyun olduğunu düşünür. Yedi kişinin bir tanksavarı yukarı çıkarmaya çalışırken bunu yapanlardan birinin Rus olmadığını annesinin uyarısıyla fark eder. Annesi elbisesi lime lime olan Rus'a benzemeyen adamı göstererek “Bak, bu senin baban!” der. Aslında hikâyenin düğümü olan bu cümle ile çocuk bambaşka bir duyguya girer. Annenin savaşta kaybettiği eşini bir anlık özdeşleştirmeden kaynaklandığını söylemek mümkündür. İşte bu andan itibaren o asker gerçekten çocuğun babası olmuştur ve çocuk bütün film boyunca o askeri babası gibi izler. Beyaz perdede mermiler yağarken çocuk annesinin ağzının ucuyla söylediği “o senin baban” ifadesini doğrulatmak ister. Kadın çocuğun üst üste sorduğu “anne benim babam mı o” sorusunu susması için “evet ama sus şimdi, başkalarını rahatsız etme” diyerek yanıtlar.

2.1. İkinci Kesitte Eyleyenler Şeması



İkinci kesitte hikâye eyleyeni *edim öznesi* olarak görülür. Özne, nesneye sahip değildir. Bu bakımdan *ayrışım öznesi* diyebiliriz. *Temel eyleyen* olan annenin eylemi nesne konumunda olan çocuğuna kurmaca film içindeki askeri babası olarak tanıtmakla başlar. Bu durumda artık çocuk *bağlaşım öznesi* olur. Askerin, çocuğun ölen babasına benzemesi *destekleyici*; bunun farkına annesi tarafından vardırılması ise *gönderici* ses özelliği taşır. Gönderici olarak hem bir kişi hem bir durum görülmektedir.

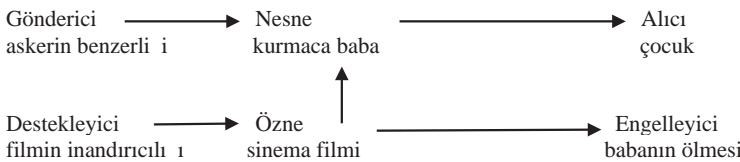
2.2. İkinci Kesitte Anlatı İzlenesi

Bu kesitte anlatı izlenesi küçük bir çocuğun babasını bir asker ile özdeşleştirme üzerine temellenir. Babasının bu askere benzemesi çocuk için gönderici öge olmuştur. Fakat filmin kalabalık bir yerde izlenmesinden dolayı anne çocuğunu susturmak istemesi de kesitte engelleyici durumu oluşturur. İkinci kesitte çocuk babasını özdeşleştirme edincine karşılık yeterli edimi kısmen sağlamıştır.

3. Üçüncü Kesit

Üçüncü kesit çocuğun artık babasını o yaralı askerle özdeşleştirmeye başlaması üzerinedir. Çocuk, hiç görmediği babasını ilk kez görür ve çocuksu bir gururla dolup taşır. “İşte babası buydu ve baba dediğin böyle olurdu” cümlesi bu durumun yansımasıdır. Yazar bu durumu bir çocuğun gözünden değerlendirir ve ifadelerini daha da çocuksulaştırır: “Babası vardı işte! Görsünlerdi şimdi! Çobanlar da görsünlerdi!”. Çocuk kahraman olan babasıyla, “o kahraman vardı ya” diyerek herkese gururla bahsedecek ve bazen çobanların da babasının kim olduğunu hatırlamamalarına imkân bırakmayacaktı. Bu ifadeler bize erkek çocuğunun dünyasında baba figürünün çok kuvvetli bir yer işgal ettiğini gösterir niteliktedir. Avalbiyek, hiç görmediği babasını görmüş ve artık dünyasındaki o ‘baba’ boşluğuna yerleştirmiştir. Çocuğun filmde babasını görünceye kadar ki keyfi artık yok olmuştur; çünkü artık kendisinden bir parçanın zarar görme ihtimali söz konusudur. Filmdeki asker rolündeki genç adam iyi bir oyunculuk sergileyerek sanki onu oğlu gerçekten izliyormuş gibi büyük bir kahramanlıkla askerlerini yönetir. Babasının tehlikeli bir durumla karşı karşıya kalmasıyla çocuk “dur baba dur” diyerek bağırır. Savaşın şiddetle devam etmesi gerilim öznesidir. Çocuk, bunun bir film olduğunu, gerçeği yansıtsa bile onların sadece birer oyuncu olduğunu ve kendisini duymadıklarını düşünemez. Savaş son şiddetiyle devam ederken bir el bombası atılması sonucu babası ölür ve projeksiyon da susar.

3.1. Üçüncü Kesitte Eyleyenler Şeması



Üçüncü kesitte hikâye eyleyeni *edinç öznesi* olarak görülür. Temel eyleyen olan sinema filmi alıcı tarafından asker rolünü üstlenen aktörün baba figürüne

taşınır. Çocuğun kolay inanır olması ve filmin inandırıcılığı destekleyici iken bir el bombası düşmesi sonucu aktörün ölmesi de engelleyici öğedir.

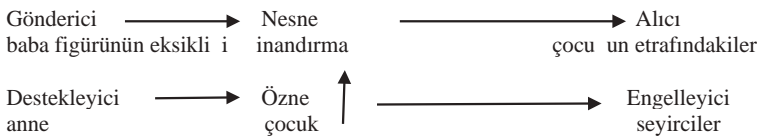
3.2. Üçüncü Kesitte Anlatı İzlenesi

Üçüncü kesitte anlatı izlenesi aktör üzerinden gelişmektedir. Aktörün rolünü gerçekleştirmesi ve çocuğun çocukçu bir hisle kolaylıkla inanması gönderici bir durumdur. Filmdeki aktörün el bombası sonucu ölmesi çocuğun babasını özdeşleştirme eyleminin son bulmasına sebep olmasından dolayı engelleyici öğedir.

4. Dördüncü Kesit

Dördüncü kesit çocuğun babası zannettiği askerin ölmesiyle kapıldığı duyguların ifade edilmesinden oluşur. Çocuk babasının ölmesiyle oturduğu yerden yine çocuksu bir tavırla iner ve “bakın gördünüz mü babamı der?” Aktör-baba özdeşleştirme yapan çocuk, ölüm karşısında üzülecekken babasının kahraman bir asker gibi ölmesi karşısında gururlu bir sevinç duyar. Çocuğun bu tavrı karşısında herkes şaşırır. Çocuk söylediklerine inanmayanlara babasının düşüşünü taklit ederek “işte böyle düşen benim babamdı” diyerek seyircilerin gülmesine neden olur. Anne üzgün bir şekilde çocuğunu izler ve çocuğun babasını bulmasını destekler. Annenin; çocuğunun hayalde bile olsa bir babaya sahip olması hissini desteklemesi, çocuğuna karşı duyduğu şefkatin belirtisidir. Fakat diğer seyirciler hem kadını hem de çocuğu eleştirerek bu hissin oluşumuna ve desteklenmesine karşı çıkar. Bu noktada seyirciler düşman eyleyendir. Çocuk bu özdeşleştirme ile artık babasını tanımıştır ve onu kaybettiğini hissedebilir hâle gelmiştir. Yazarın “Uzun zaman önce savaşta ölmüş babasının, o andan itibaren onunla, onun içinde yaşamaya başladığını anlamıyordu çocuk.” cümlesi de bu durumu özetler niteliktedir.

4.1. Dördüncü Kesitteki Eyleyenler Şeması



Son kesitte hikâye eyleyeni olan çocuk *edim öznesidir*. Filmde babası zannettiği aktörün ölmesiyle özne bir anlık sahip olduğu nesneyi kaybetmiştir ve *ayrışım öznesi* olmuştur. Çocukta baba figürünün eksik olması *gönderici öğe* iken çocuğun bu eksikliği üzerinden atma çabasıyla etrafındakileri inandırma isteği nesne durumundadır. Annesi çocuğunu üzmemek adına gerçekleri yüzüne vur-

maz ve *destekleyici* konumdadır. Bunun sadece bir film olduğunu ve aktörün kurmaca bir kimliğe bürünmüş olduğunu dile getiren seyirciler çocuk için engelleyici öğelerdir.

4.2. Dördüncü Kesitte Anlatı İzlenesi

Son kesitte, çocuğun bir aktörü babası zannetmesi ve annesinin de bunu desteklemesi sonucunda ölümü de tıpkı gerçekmiş gibi bir etki yaratır. Anlatı izlenesi özdeşleştirdiği babasını kaybeden çocuğun gösterdiği duygusal tepki üzerinde temellenir. Yazar çocukla ilgili hikâyenin en sonunda “aslında babasını gerçekten şimdi kaybetmiş olduğunu” söyleyerek çocuğun iç dünyasını özetlemiştir.

5. Metnin Derin-Anlamsal Yüzeyi

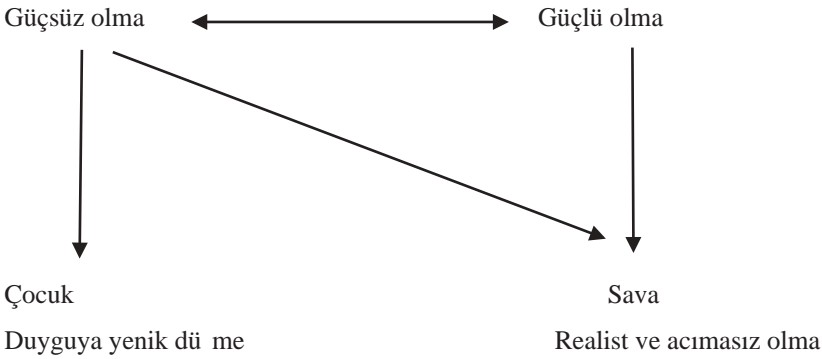
Yazınsal metin her ne kadar kurmaca da olsa bazı derin gerçekleri yansıtır. Toplumsal gerçekçi olan yazar savaşla ilgili bir hikâye oluşturmuştur. Söz konusu hikâye içinde de iki kurmaca iç içedir. Yazar doğrudan olmasa da okuyucunun duygularına hitap eder. Bir çocuğun babasının savaşta ölmesiyle çocuğun hayatında fiziki ve ruhsal bir eksiklik durumu oluşur ve olaylar bu durumdan pekişerek gelişir. Metinde çocuk duygusallığı ve anne figürünün yansımaları görürüz. Yazarın çocuk aracılığıyla içsel sesine yer vermesi alt bir metin oluşturmuştur. Metnin seçim ekseninde, çocuğun çocukça doğal davranışlar sergilemesi ve çocuk diliyle konuşması yanında annenin duygusal olduğunu söylemek mümkündür. Metinde çocuğun ve annenin, gerçekten uzaklaşma romantikliğiyle, gerçeklerin realistiği çatıştırılır. Çocuk filmde gördüğü askeri babasıyla özdeşleştirir ve yüzünü hiç görmediği babasının o olduğuna inanmak bir çocuk için kolaydır. Anne ise duygusal ve yaralı olarak bu çocuğun bu inancını kırmaz. Bu noktada tip analizlerinin oldukça yerinde olduğunu söylemek mümkündür.

Metinde sıfat ve ikilemelerin oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu durum metnin akıcılığına fayda sağlamıştır. Metnin birinci ve ikinci kesiti durum odaklı iken üçüncü ve dördüncü kesitleri eylem odaklıdır. Yazar bu noktada metin çözücüyü “çocuğun yaşadığı eksikliğin duygusal dünyaya etkisi”ni görmeye davet eder. Metnin temel çatışma unsuru çocuktaki baba figürü eksikliği ve onu bir filmdeki aktörle özdeşleştirmesidir. Çocuk babasını kaybettiğini anladıktan sonra edim öznesi olmayı başaramaz. Hatta artık eksikliğini eskisinden daha güçlü hissetmektedir. Çünkü hiç görmediği babası sadece soyut bir ifade iken artık özdeşleştirdiği için somutlaştırmıştır ve çocuk zihninde gerçeğe dönüşmüştür. Bu bakımdan çocuk artık babasını

gerçek anlamda kaybetmiş olduğunu hisseder. Aynı zamanda çocuğun sine-ma filmindeki babası ölmeden önce neşeli olması fakat öldüğünü anlamasıyla üzülmeye de olayların gerçekliğini ayırt edemeyecek kadar küçük olduğunun da göstergesidir.

6. Göstergebilim Dörtgeni

Temel çatışma babasız bir çocuğun “gerçeği” ve “hayali” üzerine kurulmuştur. Soyutken bu düşünce onu sadece etrafındakilere karşı güçsüz hissettirirken babasını bir aktörle özdeşleştirmesi ve onun ölmesi sonucunda somutlaşan baba figürünün eksikliğini artık kendi iç dünyasında da güçlü bir şekilde hissetmesine sebep olmuştur. Bu durumun temel kaynağı ise süregelen bir savaş ve sahip olması mümkün olmayan kayıpların verilmiş olmasıdır.



Sonuç ve Değerlendirme

Çalışmamızda Aytmatov'un savaşın arkasında bıraktığı çocukları gerçekçi toplumcu bir bakış açısıyla ele aldığı Asker Çocuğu hikâyesinde, metnin ana kahramanları savaşta babasını kaybetmiş bir çocuk ve eşini kaybetmiş bir annedir. Metin kurgusunun temellendiği örtük kahraman ise savaşta yaşamını yitirmiş bir baba ve bu babanın oğlu üzerinde bıraktığı etkidir. Çocuğun babasını bir film aktörü ile bağdaştırması (A) ve sinema filmi gösterimi (B) olmak üzere iki kurmacanın iç içe geçtiği görülen hikâye, göstergebilimsel açıdan incelenmiştir. Hikâyede, güçlü ve güçsüz olmanın; duyguya yönük düşen çocuğun ve acımasız, realist savaş gerçekliğinin ilişkili olduğu durum tasvirleri ve kahraman söylemleri ile gerçekçi bir şekilde ele alınmıştır.

Kaynakça

- Akın, Cüneyt (2015). "Cengiz Aytmatov'un Eserlerinde Vicdan", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4/4 s. 1561-1567.
- Aydoğdu, Yusuf (2017). "Postmodern Anlatıda Bir İmkân Olarak Üstkurmaca (Metafiction) ve Murathan Mungan Öykülerine Yansımaları", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 52, s. 57-68.
- Aytmatov, Cengiz (2011). *Kızıl Elma, Oğulla Buluşma, Beyaz Yağmur, Asker Çocuğu, Deve Gözü*, Çeviren: Refik Özdek, Ötüken Yayınları, İlk Basım 1992- 11. Basım, İstanbul.
- Bayrak, Özcan ve Tahsin Yaprak (2012). "Üstkurmaca ve Gerçeklik Bakımından Orhan Pamuk'un Masumiyet Müzesi Romanında Postmodern Unsurlar", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 22, Sayı: 1, s. 53-64.
- Dıykanbayeva, Mayramgül (2015). "Hatıralar Işığında Cengiz Aytmatov ve Eserleri", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4/1 s. 169-188.
- Erkman Akerson, Fatma (2016). *Göstergebilime Giriş, Bilge Kültür Sanat Yayıncılık*, İstanbul.
- Günay, Bekir (2009). "Orta Asya'da Arayış, Sosyal Gen ve Yeni Modeller", *Bilge Strateji*, Cilt: 1, Sayı: 1, Güz.
- Narlı, Mehmet (2007). *Roman Ne Anlatır Cumhuriyet Dönemi (1920-2000) Türk Romanı Üzerine Tematik Bir Tasnif ve Değerlendirme*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Rifat, Mehmet (2014). *XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Uçan, Hilmi (2016). *Dilbilim, Göstergebilim ve Edebiyat Eğitimi*, İz Yayıncılık, İstanbul.