



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA)

TAKDİM

Saygıdeğer Bilim İnsanları,

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA), dil eğitimi ve öğretimi, dil araştırmaları, dilbilim, alanlarında elektronik olarak yayımlanan, açık erişimli ve hakemli bir dergi olup 2017 yılından itibaren Güz ve Bahar dönemi olarak yılda iki kez okuyucularıyla buluşmayı hedeflemektedir. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA), dil ana ekseninde Türkçe başta olmak üzere dil eğitim öğretim faaliyetleri, Türk dili üzerine yapılan araştırmalar ve dilbilim çalışmalarını özgünlük ve bilimsellik çerçevesinde geliştirip alanyazına katkı sağlamayı, araştırmacılara ve lisanüstü öğrenim gören öğrencilere yol göstermeyi amaç edinmektedir. Yayın kurulu olarak bizler, 2020 yılında 6. sayımızı siz okuyuculara ulaştırmış olmanın heyecanını ve mutluluğunu yaşıyoruz. Gelecek sayılarımız için siz değerli araştırmacıların alana katkı sağlayacağını düşündüğü çalışmalarını dergimize göndermenizi bekliyoruz.

Prof. Dr. Musa Çifci

Editör

Prof. Dr. Erol Duran

Editör Yardımcısı

Doç. Dr. Zekerya Batur

Editör Yardımcısı

Sahibi

Prof. Dr. Musa ifci

Editör

Prof. Dr. Musa ifci

Editör Yardımcıları

Prof. Dr. Erol Duran

Doç. Dr. Zekerya Batur

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ahmet Akçataş

Prof. Dr. Erol Duran

Prof. Dr. Musa ifci

Prof. Dr. Talip Yıldırım

Doç. Dr. Cem Erdem

Doç. Dr. Erol Sakallı

Doç. Dr. Gızılgül Abdullayeva

Doç. Dr. Marija Djndic

Doç. Dr. Zekerya Batur

Dr. Marlen Adilov

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Celal Demir

Prof. Dr. Gürer Gülsevin

Prof. Dr. Sedat Sever

Prof. Dr. Zehra Göre

Doç. Dr. Kemalettin Deniz

Doç. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu

Redaksiyon

Arş. Gör. Gülbike Keşaplı

Düzenleme ve Koordinasyon

Arş. Gör. Gülbike Keşaplı

Owner

Prof. Dr. Musa Çıfci

Editor

Prof. Dr. Musa Çıfci

Vice Editors

Prof. Dr. Erol Duran

Assoc. Prof. Dr. Zekerya Batur

Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet Akçataş

Prof. Dr. Erol Duran

Prof. Dr. Musa Çıfci

Prof. Dr. Talip Yıldırım

Asoc. Prof. Dr. Cem Erdem

Asoc. Prof. Dr. Erol Sakallı

Asoc. Prof. Dr. Gızılgül Abdullayeva

Asoc. Prof. Dr. Marija Djndic

Asoc. Prof. Dr. Zekerya Batur

Dr. Marlen Adilov

Advisory Board

Prof. Dr. Celal Demir

Prof. Dr. Gürer Gülsevin

Prof. Dr. Sedat Sever

Prof. Dr. Zehra Göre

Asoc. Prof. Dr. Kemalettin Deniz

Asoc. Prof. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu

Redaction

Res. Assist. Gülbike Keşaplı

Editing and Coordination

Res. Assist. Gülbike Keşaplı

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi 2020 4(1) Hakemleri

Prof. Dr. Ali Duymaz – Balıkesir Üniversitesi

Prof. Dr. Bilal Aktan – Dumlupınar Üniversitesi

Prof. Dr. Celal DEMİR – Afyon Kocatepe Üniversitesi

Prof. Dr. Ertuğrul Yaman – Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Prof. Dr. Nergis Biray – Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Muammer Mete Tařlova – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Doç. Dr. Cüneyt Akın – Afyon Kocatepe Üniversitesi

Doç. Dr. Erol Ogur – Uludağ Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet KARA – Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Onur Er – Kafkas Üniversitesi

Doç. Dr. Selma Gülsevin – Dokuz Eylül Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Erhan Solmaz – Uşak Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Levent Ali Çanaklı– Uludağ Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Önder Sezer – Uşak Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Tolga KARGIN – Uşak Üniversitesi

Dr. İsmail Kekeç – Uşak Üniversitesi

Dr. Mustafa Ulutaş – Uşak Üniversitesi



İçindekiler/Content

İsmet ÇETİN	Elektoronik Ortamda Kovid-19 Salgın Edebiyatı (Şiir Örneği) <i>Covid-19 Pandemic Literature In Electronic Environment: Poetry</i>	1-18
Selcen ÇİFCİ Ayşegül VARAL	Ortaokul 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Medyada (Instagram) Kullandıkları Aktif Kelime Hazinesinin Cinsiyet Değişkenine Göre Durumu <i>Status Of The Active Word Treasury Used In Social Media (Instagram) According To Gender Variable</i>	19-40
Müzeyyen ALTUNBAY	Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Şiir” Türüne Yönelik İlgileri <i>Turkish Preservice Teachers’ Interest for The “Poetry”</i>	41-54
Ayten BÜLBÜL	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bilinç-Uyandırma Etkinlik Önerileri: –(Y) AcAk Ve –I/Ar Biçimbirimlerinin Olasılık İşlevi Üzerine <i>Suggested Activities For Consciousness-Raising On Probability Function Of –(Y) AcAk And –I/Ar Structures In Teaching Turkish As A Foreign Language</i>	55-81
Gizem ERDEM	“Maysa ve Bulut” Örneğinde Yemek Kültürü İnşası <i>Construction Of Food Culture In The Example Of “Maysa And Bulut”</i>	82-99
Fatih ÇELİK	Кыргызча Фитонимдер Жана Өзгөчөлүктөрү <i>Kırgızca Fitonimler ve Özellikleri</i>	100-114
Ali PULAT Huriye ÖZGEN ÖZCAN	Postmodern Polisiye Bir Anlatı: Pınar Kür’ün <i>Cinayet Fakültesi</i> Romanı <i>An Expression To Postmodern Crime Fiction: Pınar Kür’s Faculty Of Murder</i>	115-128
Ahmet AKÇATAŞ Serpil TAŞDEMİR	Türkiye Türkçesinde Kök ya da Gövdeye Gelen Ekler Üzerine Bir Anlambilim İncelemesi <i>A Semantic Study About Affixes On The Root And Stem Of Turkish</i>	129-149



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

ELEKTORONİK ORTAMDA KOVİD-19 SALGIN EDEBİYATI (ŞİİR ÖRNEĞİ)

COVID-19 PANDEMIC LITERATURE IN ELECTRONIC ENVIRONMENT: POETRY

İsmet ÇETİN*

*Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, icetin@gazi.edu.tr,

Orcid: 0000-0002-0144-2703

Referans: Çetin, İ. (2020). Elektronik Ortamda Kovid-19 Salgın Edebiyatı (Şiir Örneği). *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-18.

Gönderilme Tarihi: 08.05.2020

Kabul Tarihi :23.06.2020

Özet: Edebiyatın sınırsızlığı, her an ve her alanda, farklı formlarda eser yaratılmasına yol verir. Toplumun üyeleri olan sanatkarlar, ürettikleri sanat eserinde toplumun kolektif ruhunu yansıtır. Sanatkarın ürettiği eser kendini ifade ettiği gibi toplumun duygularını da dile getirmesi bakımından önemlidir. Edebiyat, sosyal yapı ile iç içedir ve toplumun sosyo-psikolojik yapısı hakkında da bilgi verir.

Tarihin çeşitli dönemlerinde görülen salgın hastalıklar da edebiyat alanında işlenmiş, Toplumun, günümüzde ortaya çıkan korona virüsünün neden olduğu salgınla ilgili düşünceleri, salgın karşısında aldığı tavır, edebiyatın konusu olmuştur. Elektronik ortamda yayılan ve geniş bir okuyucu kitlesine ulaşan bir “korona edebiyatı” oluşmuştur.

Yazıda, kovid-19 virüsünden kaynaklanan salgının edebiyata yansıma biçimi, şiir ve şiirimsi manzum ürün örneklerinden hareketle işlenecektir.

Anahtar Kelimeler: Korona, Kovid-19, salgın, edebiyat, e-kültür.

Abstract: The Unlimitless of literatüre leads to creat different works at any time and any field. Artists who are members of society reflects the collective sprit in their works. Produced work is important which produced by the artist in terms of expressing the feelings of society. Literature is nesting with social structure and informs about the soci-psychological structure of society. Epidemic disease seen in various periods in history, and community's thoughts about caused by epidemic, and community attitudes for against the epidemic that emerging today. The Corona/Coivd-19 literature has been formed which spreads electronic environment and reaches broad mass reader.

In the article, based on poetry and poetic verse works how covid-19 pandemic virus reflected to literatüre.

Keywords: Corona, Covid-19, pandemic, literature, e-culture.

1. Giriş

Toplumlar, kendi estetik bakış açısı ve kabulleri paralelinde sanat eseri oluşturur. İnsanoğlunun, yaratıcı fikir ve hayal gücünün ifadesi olan sanat alanı içinde, söze dayalı edebiyat önemli bir yer tutar. Zira sözün, dolayısıyla edebiyatın sınırsızlığı, her an ve her alanda, farklı formlarda eser yaratılmasına yol verir. İçinde yaşadığı toplumun üyeleri olan sanatkârlar, ürettikleri sanat eserinde toplumun kolektif ruhunu yansıtır. Sanatkârın ürettiği eser kendini ifade ettiği gibi toplumun duygularını da dile getirmesi bakımından önemlidir. Edebiyat eseri, kişinin daha derin düşünerek, daha derin hissettirerek hayatla ilgili bir şeyler yapmasını ve yapmamasını sağlar. Edebiyat eseri, türü veya konusu ne olursa olsun geleceği kurgular, geleceğin hayal gücünün, çeşitliliğin ve eleştirel düşünmenin geliştirilme sürecine katılırlar. Bu yönüyle bilimlerin şüpheliği ve kaygılarından ayrılır, zaman zaman bilim alanına katkı sağlar. Bu alanların başında sosyoloji, psikoloji, beşeri coğrafya ve tarih bilgi alanları gelir.

Edebiyat, diğer sanat dalları gibi, hatta daha fazla sosyal yapı ile iç içedir. Toplumun her kesiminde oluşturulup, her kesiminde kabul gören bu alan, yaşanan dönemin zihniyet yapısından estetik anlayışına, inanç yapısından yaşanan coğrafyaya kadar insan ve toplum hayatı hakkında bilgi ve fikir verir. Toplumların sıkıntısından varlık mücadelesine kadar her alanı sözlü ve yazılı ifade ile dile getiren edebiyat, farklı kavramlarla farklı kesimlere ulaşma becerisine sahip olması münasebetiyle, toplumun sosyo-psikolojik yapısı hakkında da bilgi verir.

Mitik anlatılar, evrenin var oluş macerasından başlayıp varlığın ve dolayısıyla insanın varlık macerasını, kendi inanç dünyası içinde yorumlayıp, nasıl sonlanacağına yine aynı çerçeve içinde cevap arayan, çoğu kez de bulan evren biyografisidir. Bu biyografik yapı içinde insanın ve içinde yaşadığı toplumun hayat ve ölüm; varlığı sürdürme ve yıkım korkusu içinde sağlık alan ve kavramı önemli bir yer tutar. İnsanın varlık âleminde iki uç, sağlık ve hastalık hâlinin bulunduğu göz önüne alınırsa, kişi ve içine doğduğu, içinde yaşadığı toplumun sağlıklı olması birinci derecede önemlidir. "Sağlık; yalnızca hastalık ve sakatlığın olmayışı değil, fiziksel, mental ve sosyal yönden tam bir iyilik halidir" şeklinde tanımlamaktadır (Oskay 1993'dan Bolsoy-Ümrân 2006). Toplumun değerleriyle çatışmayan manevî alan ile fizikî/biyolojik alanın iyi olması sağlıklılık

olarak kabul edilir. Kişi ve toplum sağlığının bozulması da hastalık olarak kabul edilir. Hastalık da tıpkı sağlıkta olduğu gibi manevî ve fizikî/biyolojik rahatsızlıklar, bozulmalardır.

Edebiyat alanı da toplumsal kriz, salgın, afet konularını kendi geleneksel yapısı içinde işlemiş, bu tür konuları ya konu olarak almış ya da herhangi bir konunun içinde aktarma yoluna gitmiştir. Fuzulî, Nevâî, Zâtî, Nev'î, Bâkî, Ahmed Paşa gibi divan şairleri hastalık ve tedavi yollarını şiirlerinde işlerken (Kemikli 2007) Peyami Safa'nın fizikî rahatsızlığının psikolojik rahatsızlık görünümünde eserlerine yansması, Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Huzur'da, tifüs, boğmaca, sıtma gibi salgın hastalıkları direkt veya dolaylı olarak zikretmesi; Orhan Pamuk'un Beyaz Kale'de Veba'yı işlemesi, Zileli Ceyhunî'nin verem ve sıtmadan, Âşık Ahmet Akgül'ün veremden söz etmesi toplumun maruz kaldığı hastalıkların tehlike olarak görülmesine işaret eder. Âşık Sefil Selimî, aşının hastalıkları önleyeceğinden bahsedip sağlık ve tedavi konularını işlerken (Âşık Sefil Selimî, 1989:66) Murat Çobanoğlu afetlerin Tanrı'dan geldiğini dile getirip kadere bağlar (Durbilmez 2014), birçok şair Erzincan'da meydana gelen depremi şiir diliyle anlatırlar (Durbilmez v.d 1992).

Tıbbî açıdan hastalık, belirli işaret ve belirtilerle kendini gösteren patolojik bir anormalliği ifade eder. Toplumsal-kültürel içerikli bir kavram olarak birey açısından hastalık: sağlıksızlığın veya patolojik sürecin sonuçlarının, öznel (subjektif) deneyim içinde bireylerce algılanması, bireyin acı, rahatsızlık vb. duyma durumudur. Bu açıdan ele alınan hastalık durumu, bireyin tüm toplumsal yaşamından, organik bozukluğun neden olduğu biyolojik ve fiziksel sonuçlarından çeşitli biçimlerde etkilenir. Bireyin kendisi etkilendiği gibi çevresi de onunla birlikte etkilenir (Oskay 1993'dan Bolsoy-Ümran 2006). Toplumsal-bireysel hastalığın en önemli yönü, toplumun huzursuz ve tedirgin olma durumudur ki, bu durum toplum ahenginin bozulmasına ve dolayısıyla toplumsal çatışmaya, hatta toplumsal anomiyeye yol açabilecek bir hastalık olarak kendini gösterir. Toplum hayatında kuralların, alışkanlıkların akışını kesen salgın hastalıklar, afetler, savaşlar, iç kargaşalar, kuraklık gibi olağan dışı olaylar karşısında hazırlıklı bulunmayan toplumlar, kendince yeni kurallar, yeni roller üstlenen kurum, kişi veya gruplar oluştururlar. Bu yolla toplumsal ahenk, dolayısıyla toplumsal birlik yeniden sağlanır, sağlıklı bir toplum olma yolu aranır. Ancak olağan dışı gelişmelerin, salgın hastalığın yaşandığı hallerde toplum bazen ölümcül bir melonkoliye yakalanır. Daha önce çeşitli toplumlarda örnekleri görüldüğü gibi umudunu kaybetmiş ve korkak bir toplum haline dönüştüğü de olur (Maus 2003:502). Toplumsal krizin atlatılması için hem merkezî hükümetler, hem kurum ve kuruluşların yeni politikalar üretmeleri, uygulamaları hayata geçirme çabaları yanında kişiler de çaba gösterirler. Toplumu derinden sarsan olağan dışı gelişmeler sırasında mevcut bilgilerin uygulanması, yeni bilgilerin oluşturulması yanında tenkidî ifadeler, tavsiyeler de görülür. Krizin sonunda ise yeni bir dönemin başlangıcı veya bunalımdan çıkışın anısına kutsallar devreye sokulup şükür törenleri yapılır. Almanya'da, Bavyera'nın köyünde veba salgınının atlatılması anısına yapılan Oberammergau oyunu gibi kutlama törenleri yapılır (Wells 1972:154).

İnsanlık tarihinin her döneminde görülen salgın hastalıklar, ortaya çıktıkları dönemlerin bilgilerine paralel olarak birtakım sebeplere bağlanmış, kimi zaman

Tanrı'nın tarafından insanlara gönderilen bir cezalandırma yolu, kimi zaman çevre faktöründen kaynaklanan bir rahatsızlık, kimi zaman toplumsal yapının çürümüşlüğünden kaynaklanan bir olgu, din mensuplarının savaş taktiği gibi birçok sebebe bağlanmış. Her toplum kendi zihniyet dünyası içinde karşılaştığı problemleri çözmeye yoluna gitmiştir. Çözüm yolları her kişinin kendi bilgi birikimi ve tecrübeleri ve sezgileriyle oluşturduğu bilgi alanlarıdır.

Dünyada ve dolayısıyla Türkiye'de, 2020 yılının başından itibaren salgın hâlini alan Corona virüsünün yol açtığı salgın hastalık, ilk defa Çin'de ortaya çıkıp hızla yayılmaya başladı. Başlangıçta kendi imkânlarıyla tedbir alan ülkeler, daha sonra uluslararası işbirliğine yöneldiler ve salgını önlemeye çalıştılar. Başta tıp olmak üzere ilgili bilim alanları ve politikacılar bilgi, politika ve uygulamalarıyla corona virüsünden kaynaklanan hastalığın teşhis ve tedavisi ile yayılmasını önlemek amacıyla ilgililere bilgi aktardılar ve özellikle toplumun bu salgına maruz kalmaması için çeşitli iletişim araçlarını kullanarak bilgilendirmeye çalıştılar. Bilgiler, virüsün kaynağı, nasıl ortaya çıktığı, nasıl yayıldığı, hangi semptomları gösterdiğinden nasıl tedavi edileceği ve bu salgından nasıl korunacağıyla ilgiliydi. Yoğun bir bilgilendirme sürecinden geçen toplum, sadece virüsle değil, virüs münasebetiyle bazı tıp alanları ve terimlerini öğrendi, bilinen terimleri de günlük dilde sık kullanmaya başladı. Dünya Sağlık Örgütü, virüs, corona/korona, covid-19, sars, mers, semptom, pandemia/pandemi, karantina, maske, dezenfektan, kuluçka süresi/zamanı, antijen, protein, patojen gibi birçok kavram günlük dile girdi.

Korona, kovid-19 virüsünün ortaya çıkmasından itibaren salgının farkına varan ilgili devlet kurumları, alınacak ve alınması gereken tedbirlerin toplumda kabul görmesi için gerekli tanıtım ve bilgilendirici çalışmalar yaptılar. Yapılan bu tür çalışmalar, Türkiye'de toplumun büyük kesiminde öğrenildi ve farklı tepkiler aldı. Tepkiler, virüsün tehlikeli olduğuna dair tedbirli olmanın gerekliliğinden virüsün küçümsenmesine, toplumsal bir sıkıntıya yol açacağı endişesinden Tanrı tarafından verilen bir cezalandırma tarzına, insan-çevre ilişkisinden manevî yozlaşmaya kadar insan ve toplum hayatının birçok alanıyla ilgili tepkilerdi. Bu tepkiler çeşitli yollarla dile getirildi. Bu yollardan biri de şiir alanı olarak görüldü.

Kolektif bilincin ürünü olan folklor ürünleri, üretildiği her dönemin şartları içinde yaygınlık kazanır, yaşar ve yeni ürünlerin oluşmasını sağlar. Kültürün kendi dinamikleriyle her yeniliğe uyum sağlayan ve uyum sağlamaktan başka o yenilik içinde ürün veren folklor, sözlü, yazılı, makineleşme ve elektronik alanlarda ürün vererek günümüze gelmiştir. Günümüzde ise siber/sanal alanda yeni ürünlerin yaratıldığı veya dağıtıldığı geniş bir alanın varlığı söz konusudur. Bu alana yüklenen kültür unsurları zaman zaman işlenmiş, estetik değeri olan edebî ürün olduğu gibi bazen de işlenmemiş, gelişigüzel ve anında yaratılıp dağıtılan ürünlerdir. Söz konusu şiir olunca, bunlardan bazıları üzerinde çalışılmış, estetik değere sahip, bazıları amatörce, hatta acemice yazılmış şiirimsi ürünlerdir. Buraya aldığımız örnekler, ürünün yaratıcıları tarafından "şiir" olarak adlandırılan, ancak "şiirimsi" olarak değerlendirilebilecek parçalar ile estetik değeri olan ürünlerdir. Zira bütün bunları ilk bakışta siber/sanal alanın kültür ürünlerinden bir parça olarak değerlendirdik. Dolayısıyla alınan örneklerle eleştirel yaklaşmadık.

Orhan Türkdoğan, kişinin hastalık karşısındaki tutumunu; “Fertlerin hastalık karşısındaki tutum ve davranışları, mensup oldukları toplumun değer oriyantasyonu (yönlendirme), inanç sistemleri veya tek kelimeyle kültürünün bir tezahürüdür.” (1991:168) cümleleriyle ifade eder. Türkdoğan’ın bu düşüncesi başlangıçta “Türk” olmanın ayrıcalığı, kültürel kodları, genetik yapısı, hayat tarzı, beslenme düzeni gibi unsurlarla hastalıklar karşı konulacağı özgüvenini oluşturur. Aynı özgüven korona virüsüyle salgın haline gelen hastalık için de söz konusudur.

*Yerinde durmaz hızla yayılırsın
Geldiğin yere dön corona virüs
Çatma bir Türk’e vurur bayılırsın
Bulaşma bizlere corona virüs
....
Asılsız sözlere hiç inanmadık
Türkoğlu Türküz biz corona virüs
Hiç bir zaman asla yalnız kalmadık
Bulaşma bizlere corona virüs (Uzun)*

Türk toplumunun yakın geçmişte olan bazı olaylar karşısında gösterdiği tepki, olaylar karşısında aldığı tavır hatırlatılır. 15 Temmuz 2016’da Türkiye’deki kalkışma hareketi esnasında toplumsal direniş gösterilmiş, sivil halktan silahlı güçlere karşı bir duruş olmuştu. Bunlardan biri de kışladan çıkan askerî tankların siviller tarafından durdurulması veya ele geçirilmesidir. Buna atıfta bulunan manzumeler de örnek gösterilmek suretiyle covid-19 salgınına meydan okunur:

*Tanka kafa atarız
Biz bombayla yatarız
Korona da neymiş
Ne var ne yok dalarız
(<https://www.dailymotion.com/video/x7soo3a>)*

Korona virüsünden kaynaklanan tehlikenin büyüklüğü karşısında ilgili özgüven yanında onunla işbirliği yapılmaması isteği görülür. Âşık Gül Ahmet, başta “namussuzu şerefsiz”, “Allah’tan korkmaz”, “korkmaz”, “dinsiz”ler olmak üzere “Türk’e düşman” olanların cezalandırılmasını korona virüsüne havale eder: Uygur Türkleri’ne zulmeden Çin, Türkiye’deki terörist faaliyetleri destekleyen Rusya ilk hedeftir. Âşık Gül Ahmet, Türkiye’de Amerika ve İsrail’le işbirliği içinde olanları “Coniyi dost bilenler”, “İsrail’le gülenler”, “Putin”, “Esat”, “Tramp” ve “Türk’e düşman” olanların cezalandırılmasını, virüs vasıtasıyla bazılarının çile, bazılarının Cehennem’e gitmesini arzu etmektedir. Âşık, korona virüsüne yazdığı şiirinde asıl dile getirdiği Türkiye’de yaşatılmaya çalışılan ayrışma problemi ve bu problemin müsebbipleri olan Amerika, Çin, Rusya ve bunların Türkiye’deki işbirlikçileridir.

*Çinliler’i koy testine
Tüm Rusların gir kaskine
Teröristlerin üstüne
Dal da götür sen korona*

*Kimse sende bulmaz hata
Şu Tramp'ı koy tabuta
Cehennem'de en alt kata
Gel de götür sen korona*

*Coni'yi dost bilenleri
İsrail'le gülenleri
Bu milleti bölenleri
Sil de götür sen korona*

*Madem ki giydin potini
Aman unutma Putin'i
Tükensin Esatın kini
Çölde götür sen korona (Gül Ahmet)*

İnsanlığın korkulu rüyası olan salgın hastalıklar, sadece tek tek kişileri değil toplumun bütününe etkileyip büyük bunalımlara sebep olmuştur. Bunun sonunda da “korku”nun esiri olan toplum yalnızlaşır, bu da kişilerin yalnızlaşmasını beraberinde getirir. Hacı Doğanoglu veba salgının getirdiği ölüm korkusu ve insan yalnızlığını;

*Azrail de ara yerde dolaşır
Derde düşen derdi ile uğraşır
Sağ kalanlar figan eder ağlaşır
Lal olmuş söylemez diller perişan*

mısralarıyla dile getirir.

Aynı korku 2019 yılından itibaren dünyada süratle yayılan kovid-19 salgınından daha önceki dönemlerde görülen sıtma, verem, veba gibi salgınlarda olduğu gibi bir korku iklimi oluşturur. Bu korku, yukarıda örneğini verdiğimiz meydan okuma şeklinde ifade yansıtılırken çoğu zaman bilinçaltındaki korku Ali Abbas Çınar'ın mısralarında teyakkuz halinde olan bir insanın ruh haliyle işlenir:

*“C19
gözlerimiz tetikte,
ha geldi ha gelecek,
biri öksürmeye görsün,
aha! C19 mu yoksa?
biri tıksırsa patlayıcı etkisi,
nezle, grip ne güzel de kardeşlik,
alışmıştık birbirimize geçinir giderdik,
aha bu çok hain, sinsî, namussuz, arsız”*

Hüseyin Gedik geleneksel şiirden beslenir, koşma tarzı şiirle salgın tehlikesine korkuyla işaret eder:

*İçimizde korku, telaş, panik var,
Hayalimiz büyük, mekanımız dar,
Tedbir zayıf kaldı yüreğim sızlar*

Evlere mahkûma döndük Corona! (Hüseyin Gedik)

Çoğunlukla birbirine karıştırılan, biri birinin yerine kullanılan iki kavram: Korku ve kaygı. Kişi, toplum veya sistemin fark ettiği tehlike karşısında gösterilen tepki korku olarak kabul edilir ve korku karşısında tedbir alınır ki, nasıl bir tedbir alınacağı korku kaynağına bağlı olarak belirlenir. Kaygı, kaynağı belli olmayan her hangi bir olumsuzluk durumunda kişi, toplum veya sistemin korkma duygusundan kaynaklanan endişedir. Korona salgınının coğrafi veya devlet olarak kaynağının Çin, Çin'in Wuhan kenti ve daha dar bir alan olarak yiyecek satılan pazar olduğu yaygın bilgidir. Virüsün kaynağının belli olması, başlangıçta çeşitli bilim adamı, araştırmacı, profesyonel ve amatör sağlık bilimleri alanında çalışanlar tarafından tedavi edilebilir olarak kabul edildi. Paça çorbasından zatürre aşısına, ozon tedavisinden tuzlu suyla gargara yapmaya kadar birçok tedavi yöntemi ileri sürülmüştü. Ancak, hastalığın ortaya çıktığı bölge veya nesnenin bilinmesinin tedavi için yeterli olmadığı anlaşılmış, korku yerini kaygı almıştır. Mehmet Bulut;

*Canlı mı cansız mı belli değilsin
Dizimin bağınyı çözdün korona
Sinsice hücreme gelip girersin.
Ciğerime düşen közdün korona*

mırsalarında virüs hakkında yeterli bilgi olmaması dolayısıyla kaygılıdır. Ancak virüsten kaynaklanan hastalığın tedavi yollarının araştırılıp zaman zaman tedavinin olumlu sonuç vermesi, Bulut'un şiirinde kaygının yerini korkuya bırakır:

*Korkudan dışarı çıkamaz olduk
Kimsenin elini sıkamaz olduk
Dost yüzüne bile bakamaz olduk
Yediden yetmişe üzdün korona*

Kovid-19'un kaynağıyla ilgili tartışmalar, çeşitli iletişim kanalları aracılığıyla yayılmaktadır. Biyolojik savaş aracı olduğuna dair iddiaların yanında kasıtlı olarak laboratuvarlarda üretilmiş ve özellikle bazı ülkeleri hedef alan bir ilaç pazarlama stratejisi olduğuna varıncaya kadar birçok bilgi dolaşmaktadır. Âşık İhlâsî, korona virüsünün ilaç üreticilerinin çıkardığı bir salgın olduğunu ve tek amacın "para kazanmak" olduğunu ifade eder:

*Küresel planlar küresel oyun
Korona virüsü hikâye emmi
Bunlar çoban olmuş âlem de koyun
Korona alt yapı bir gaye emmi*

*İlaçları üretenler bellidir
Virüsleri türetenler bellidir
Satmak için diretenler bellidir
İşleri güçleri piraye emmi*

...

*Korku salıp vurgun vurmak işleri
Kazandıkça gıcırıyor dişleri
Hiç bitmiyor sömürücü düşleri
Virüsler bunlara sermaye emmi
...
Kolları var ahtapotça sararlar
Gizli vakıflarla gizli kararlar
Sözde yönetecek ahmak ararlar
Yüzleri cilalı emaye emmi*

Çeşitli iletişim araçlarıyla hakkında bilgi verilen korona salgının, yıkım getireceğine dair kaygı, Oğuz'un mısralarında teslimiyete dönüşür, yıkıma sebep olduğunu göstererek salgın kaygısından doğan korkuyu somutlaştırır:

*Teslim oldu çaresiz
Ateş ona kor ona
Çıngı saçtı od yaktı
Evler yıktı Korona (Öcal Oğuz)*

Salgına maruz kalan toplumdaki kaygı ve korkunun temel sebeplerinden biri, salgınla ilgili haberlerde, salgının yaygınlığı ve ölümlerin ön plana çıkmasıdır. Bu durum, psikolojik olarak endişe ve korkunun artmasına sebep olacaktır. Zira ölümün bilinmezliği, nasıl, ne zaman ve nerede olacağını belirsizliği, günlük hayatta ölümün konuşulmamasını sağlasa da, salgınla gelen bir tehlikenin ölümle sonuçlanacağını bilmesi endişe ve korkuyu tetiklemektedir. Doğum ve ölüm ya da hayat ve ölüm; ikisi birbiriyle eş, ikisi birbirinin zıddı olarak kabul gören iki kavram, Bahattin Çetin (Bahtunî)in ifadelerinde çaresizliği tevekküle teslim olur:

*Bundan ibret alsa şu gözü açlar
Ne ela göz kaldı ne sırma saçlar
Heder oldu garip yoksul muhtaçlar
Yüzbin ölüm kat kat artıyor sayı*

*Bahtuni der yok ecele faydası
Yaşam ölüm bir birinin paydası
Elbet biter amma ömür sayfası
Erken yaşta kopartıyor sayfayı (Bahattin Çetin)*

Fatih Köksal, Enbiya ve Kehf Sûreleri ile birçok hadis ve rivayette yer alan ve tanımlanamayan Ye'cüc ve Me'cüc kavmi/ kavimleri, bunların sebep olduğu yıkımlar ve kıyametin habercisi olduklarına atıf yaparak kaygı ve korkunun kaynağını işaret eder. Ye'cüc ve Me'cüc kavmi/ kavimlerinin insanlığı felakete sürükleyeceği, bunların arasına/ önüne Zulkarneyn tarafından set çekildiği ve kıyamet yaklaştığında demirden yapılan setin delinip bu kavimin/ kavimlerin insanlığa kötülükleriyle saldıracıklarına dair bilgileri hatırlatır. Gazel tarzında kaleme alınan şiirde Pekin, Hong-Kong ve Vuhan adlarını da vererek Ye'cüc ve Me'cüc kavminin/ kavimlerinin Çinliler olduklarını da ima eder:

Tehzîl-i Gazel-i Nedîm der-Hakk-ı Korona

*Pekin'den Hong u Kong'dan mı ya Vûhân'dan mısın kâfir
Yecüc müsün Mecüc mü kor musun Koran mısın kâfir*

*Gören yok cismini ismin yayılmış âleme ammâ
Fem-i ma'şûka benzersin hele yalan mısın kâfir*

*Seversin şeyh ü pîrânı civândan eylemezsin haz
Yaşın kaç ben de bilmem toy musun pîrân mısın kâfir*

*Sarımsak der kimi dermân kimi safran deyü söyler
Sahihin söyle sen anti-dezenfektân mısın kâfir*

*Hapide yatana saldın sokadakini haps ettin
Bu kudret kimde vardır han mısın hakan mısın kâfir*

*Sabah duş öğle banyo akşam abdest şebde guslüm var
Ağarttın cümlemiz sen hâris-i îmân mısın kâfir*

*Boğarsın seyl ü bâd olur yakarsın âlemi külli
Nesin tûfân mı yâhud âteş-i nîrân mısın kâfir*

*Muallak mısın ağıp göklere tayrân mısın bilmem
Sürüngen ol yüzün sürü dahi perrân mısın kâfir*

*Nedim eş'ârını tehzile cür'et gösterüp
Nâdî Nidâ eyler de bilmez cân mısın hayvân mısın kâfir*

Endişe ve ölüm korkusuna sebep olan salgının kaynağının Çin'e veya küresel oyunculara bağlayanların yanında işlenen günahlara, dininin gereğini yaşamamaya bağlayanlar da bulunmakta. Kul Sami, İslam'ı yaşamamaktan kaynaklanan belanın ancak İslam'ın yaşanması hâlinde gelmeyeceğini ifade eder:

*Ne günah işledik bu ceza geldi
Başımıza gelen kendimizdendi
Edebi takınmak beklenen şeydi
Corona virüsten nimetler bitti.*

*Kul Sami der mü'min Kabe'siz olmaz
Camide olunca ruhu daralmaz
İslam'ı yaşarsa bela yazılmaz
Corona virüsten mabetler gitti. (Samettin Şenkaya)*

Dinin gereğinin unutulması sonunda korona virüsünün ortaya çıktığını ifade eden bir başka şiir de Salih Sedat tarafından kaleme alınmış:

*Allah'ı unutup dünyaya daldık,
Musibetle karşı karşıya kaldık,
Rabbimizden büyük bir ikaz aldık,
Tüm dünyayı esir aldı Korona,
Güveni huzuru deldi Korona. (Salih Sedat Ersöz)*

Ali Abbas Çınar C18-9 başlıklı şiirinde, insanın çevresiyle; problemleri, sevdaları; hatta alışıldık salgınlarla barışık yaşandığını vurgulayarak koronanın kaynağının insandan kaynaklanan çevre tahribatı, bunun sonucu doğanın insanlığa oynadığı oyun ya da Tanrı'nın laneti olduğunu düşünür:

*C19
gözlerimiz tetikte,
ha geldi ha gelecek,
biri öksürmeye görsün,
aha! C19 mu yoksa?
biri tıksırsa patlayıcı etkisi,
nezle, grip ne güzel de kardeşlik,
alışmıştık birbirimize geçinir giderdik,
aha bu çok hain, sinsî, namussuz, arsız,
daha çok yer istiyor, benim de hakkım var diyor,
haklı belki de, bunca yağmanın sonu bu:
ya Tanrı'nın laneti, ya doğanın oyunu...
ortalıkta ne cin kaldı, ne cinci, ne inci,
kulaklarda birer borazan çalıyor,
yollar kapalı, kapıda C19,
hayatlar haraç mezat pazarda,
neylersin,
en güzeli ev sığağı,
bir de yârin gül yanağı:
körüklensin ateş, çoğalsın alev,
doğsun gün, doğsun ay,
doğursun ışıl ışıl yıldız...*

Hüseyin Gedik, "Allah buyurdu: "Ben sana emretmişken seni secde etmekten alıkoyan nedir?" (İblîs), "Ben ondan daha üstünüm; çünkü beni ateşten yarattın, onu çamurdan yarattın" dedi." (A'râf Suresi:12-13) âyetine atıfla, korona virüsünün şeytan olduğunu ifade eder:

*Dumansız bir ateş sardı Dünyayı,
Ölen insanlara yandı Corona,
Her gün katlanarak artıyor sayı
Seni masum grip sandık Corona!*

Korona virüsünden kaynaklanan salgının görülmesinden sonra bilim adamları, tıp ve tıp biliminin yardımcı alanları olan diğer bilim alanları, salgının önlenmesi için

hastalığın tedavisiyle ilgili yoğun bir çalışma içine girmişlerdir. Çeşitli bilim dallarının katkıları, teknolojik gelişmelerin yardımıyla hastalığa sebep olan virüsü tanımlamak, yol açtığı hastalıkları teşhis ve uygun yollarla tedavi yolları geliştirmek için çeşitli yollara başvurdular. Kimi zaman çok basit tedavi yolları denenirken kimi zaman karmaşık tedavi yollarının denendiği, haberleşme araçları aracılığıyla toplumla paylaşıldı. Bu bilgilendirme, sanal ortamda bazen düz yazı, bazen şiir tarzında yazılıp yayıldı.

Zeki Çalar, salgının önlenmesi, virüsün yol açtığı hastalığın tedavisi için bilim adamlarının çalıştıklarını, virüsün insandan insana geçtiğini, bunun tedavisinin öncelikle karantina ve temizlik olduğunu dile getirir:

*Korona denilen sinsi hastalık,
İnsandan insana bulaşır oldu.
Nice profesör bilim adamı,
Bu zalim virüsle uğraşır oldu.*

...

*Sıvı sabun sıktık, kolonya tuttuk,
Elleri yıkaya yıkaya bıktık.
Balkona çıktık da sokağa baktık,
Vatandaş maskeyle dolaşır oldu.*

Salih Sedat Ersöz, salgının dünyayı sardığını, buna karşı tedbir alınması gereğine;

*Asya, Amerika, Avrupa derken,
Yeryüzünü sardı, sadece birken,
Virüsü kapmadan tedbir al erken,
Tüm dünyayı esir aldı Korona,
Gündem hep bitti, kaldı Korona.*

...

*Kirlilik ve temas mikrobu yayar,
Dikkat etmeyenler ölüme kayar,
Virüsten korunan olur bahtiyar,
Tüm dünyayı esir aldı korona,
Hemen her kıtaya doldu korona.*

mısralarıyla işaret eder.

Salgınla ilgili şiir veya şiir denemeleri, farklı şiir geleneklerine bağlı olarak farklı türlerde kaleme alınmış.

Türk şiir geleneği hakkında bilgi sahibi olanlar, o geleneğin kurallarına göre şiirlerini yazarken, birçoklarının kaleme aldığı denemeler, herhangi bir şiir geleneği veya ekolüne bağlanamaz.

Divan edebiyatı alanında akademisyen olan Fatih Köksal'ın gazel tarzında yazdığı şiirin yanında;

*Korona, morona
Gel duralım horona
Kovduk seni buradan
"Gidiyorum" de sorana*

örneğinde olduğu gibi mâni tarzına yaklaşan şiirler de bulunmaktadır.

Yine akademisyen ve âşık tarzı Türk şiir geleneğini bilip “Ozantürk” mahlasıyla şiirler yazan Bayram Durbilmez, “Korona Cinasları-I” başlığı ile ustaca “bir çeşitlenme” kaleme almış:

*Korona...
Bin bir belâ korona
Çin ü Maçin'den geldi
Düştük bir dert kor'una
Oy korona korona
Em arar doktor ona*

...
*Korona...
Kan sömüren korona...
Paragözler zam yapar
Otuz ekler, kor on'a
Oy korona korona
Haram girer cirona*

...
*Korona...
Yuva yıkar korona
Ormanları yaktılar
Düştük virüs koru'na
Oy korona korona
Çözüm yok mu sorun'a!*

...
*Korona
Def olup git korona...
Ozantürk kargış verir:
“Ateş ona, kor ona!”
Oy korona korona
Bilim antikor ona! (Durbilmez 2020)*

Salgının nedeninden kaynağına, tedbir yollarından tedavi biçimlerine kadar birçok konuda yazılan şiirler, sadece şiir veya şiir denemeleri yazarların tasavvurlarını değil, toplumun tasavvurlarını anlatmaktadır. Yukarıda ifade ettiğimiz gibi korku ve endişeye yol açan salgının toplum hayatına yeni şeyler getirdiğini de kabul etmek gerek. Türkiye’de çok alışık olunmaya bir ticari alan olarak sanal alışverişleri, kısa zamanda düzenlenen eğitim faaliyetleri; merkezî idarenin yeni politikalar belirleyip uygulaması gibi birçok alanda görülen değişimlerin toplumda ilk zamanlar tepkiyle karşılanması beklenmektedir. Oysa salgın tehlikesinin bilincinde olan toplum, alınan radikal kararları olgunlukla karşılamış, yeni bilgiler edinmiş ve yaşadığı hayat tarzı, çok kısa zamanda büyük değişikliğe uğramıştır. İsmail Engin yazdığı manzumede bu gelişmeyi

anlatırken biraz da şaşkınlık içindedir. Salgın ve salgının önlenmesi için üretilen politikalar, uygulamalar, salgınla gelen değişim eleştirel bakışla anlatılır:

*coronavirus geldi...
coronavirus tebelleş olunca insanoğluna,
gündem değişti hani,
vaazlar başladı her yanda,
irşad oluyor net-tv'lerde Canlar da.
şiddetten eser kalmadı kadına ve çocuğa?
olmaz oldu çocuk evlilikleri?
lâkin, davulla - zurnayla devam ediyor
askere gönderme törenleri.*

*düğünler ertelendi,
kıyılıyor nikâhlar internet aracılığıyla da.
göreceli alıyor herkes kendini emniyete bu arada,
koyuyoruz aramıza sosyal mesafe,
sosyal inzivaya çekilip sosyalleşiyoruz dijital âlemde,
umre'den gelip karantinadan kaçanlar,
yakalanıyor yine gerçek âlemde...*

*netekim:
egomuzu şişirdiğimiz dijital gruplarımız
sanal kimlik bulup kimliğimizi geliştirdiğimiz alanlar.
yaşadığımızı anlıyoruz, gelince layklar.*

*eski köye yeni âdet, tam bu işte.
dijitalleşirken insanoğlu,
dijital âlem de biraz daha insancillaşiyor mu ne?
sosyal bütünleşme - entegrasyon gerçekleşiyor böyle.
geçmişle gelecek birleşiyor her hâlde!
melun virüs bıraktı toplumu şimdi değişime gebe.. (Engin 24 Mart
2020)*

Korona virüsüyle ilgili bilgi, haber ve yorumlar, bilimsel ve popülist yayınların yanında, özellikle sanal ortamda, yazılıp/ söylenip yayılması daha kolay ve -belki- daha etkili düşüncesiyle oldukça fazladır. Bu fazlalığın nedenlerinin en başında yazılıp söylenenlerin ve hatta çizilenlerin genellikle bir ölçüsünün olmaması gelir. Burada örneklerini aldığımız şiir (?) örneklerinden de anlaşıldığı gibi bazı şiirler ustaca kaleme alınırken, bazıları çalakalem yazılmış satırlardan ibarettir. Ancak ne olursa olsun geniş bir okuyucu kitlesinin olduğunu göz ardı etmemek gerek.

Buraya alınan örnekler özel bir konu olarak kovid-19 salgınıyla ilgili yazılan şiir ve şiirimsi veriler olsa da dikkatlerden kaçmaması gereken bir konu da geleneksel unsurların sanal alana taşınmasında gösterdiği değişiklik, hatta daha iddialı bir ifade ile zaman zaman yozlaşmaya kadar giden bir değişiktir. Çeşitli araştırmacılar tarafından

e-kültür, elektronik kültür, elektronik kültürlenme, e-folklor, dijital folklor gibi farklı adlarla ifade edilen elektronik/ sanal ortamda yaratılan veya taşınan kültürel unsurlar, geniş bir alanı kaplamaktadır. Kendi sanal âlemi içinde sınırlar ötesi bir karakter gösterip diller arasındaki aktarmalarla da hızla yayılmakta, farklı kültürel alanlarda kabul görüp benimsenmektedirler. Bunun küçük bir örneğini bir karikatür tipi olarak Baattin hakkında okuduğumuz “Elektronik Ortamda Mizah ve Mizahi Bir Tip: Baattin” (Çetin 2019) adlı bildiride örneklendirdik.

İlkel dönemlerden itibaren görülen ve her dönem kendi şartları içinde tedbir alınan sağlık problemleri, hastalıklar, salgınlar; bilgi üretilmeyen toplumlarda veya bilgi seviyesi aşağıda olan toplumlarda bilim dışı uygulamalar çok sık görülür. Burada işlediğimiz ve örneklendirdiğimiz korona virüsünün neden olduğu salgından korunmak için yiyecek tavsiye edilmesi bunlardan biridir. Bu, sağlık alanında tıbbîleşme dönüşümünün sağlanmadığına işaret etmektedir. Toplumun sürekli karşılaşmadığı tıp dallarıyla tanışması, salgının getirdiği sağlık problemine yapılan vurgunun artması ve riskin kişi, grup ve nüfus seviyesinde tanımlanması ve tanınması, kişi ve toplumun riski bertaraf etmesine yönelik tedbir almasını sağlamaktadır. Şiir ve şiirimsi metin örneklerinden, salgın riskinin ve bu riski yönetme ve sağlığı koruma sorumluluğunun; sistem, doktorlar ya da tıba değil bizzat bireye ait olmasının öneminin kavrandığı görülmektedir.

Kaynakça

- Bolsoy, N.-Ümran, S. (2006). Sağlık-Hastalık ve Kültür Etkileşimi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9, 3, 78-87.
- Çetin, İ. (2019). Elektronik Ortamda Mizah ve Mizahi Bir Tip: Baattin. Ümit Hunutlu (Ed.), *Türk Edebiyatında Mizah Sempozyumu* içinde (537-547). Ankara:TDK.
- Durbulmez, B.-Özsoy, B-Aslan, N. (1992).Destanlarla Erzincan. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.
- Kemikli, B. (2007). Divan Şiirinde Hastalık ve Tedavi, *T.C. U. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16, 7, 19-36.
- Mauss, M. (2003). *Sosyoloji ve Antropoloji*. (Çev. Özcan Doğan). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Türkdoğan, O. (1991). *Kültür ve Sağlık-Hastalık Sistemi*. Ankara: MEB Yayınevi
- Wells, C. (1972). *İnsan ve Dünyası*. (Çev. E. Onur). İstanbul: Remzi Kitabevi.

İnternet Kaynakları

- Bulut, M. (t.y.). <https://www.edebiyatdefteri.com/siir/1286713/korona.html>
- Çalar, Z. (2020, 28 Mart). <https://zekicalarsiirleri.blogspot.com/2020/03/korona.html>
- Çetin, B. (2020, 23 Mart). https://www.facebook.com/bahatcetin_
- Çınar, A. A. (2020, 26 Mart). <https://www.facebook.com/people/Ali-A-%C3%87%C4%B1nar/100011786019929>
- Doğanoğlu, H. (2020), 1 Mayıs). <https://www.turkudostlari.net/soz.asp?turku=18289>
- Durbilmez, B. (2020, <https://www.facebook.com/>
- Dündar S. (t.y.). <https://www.facebook.com/profile.php?id=100012180221008>
- Engin, İ (2020, www. ismailengin. de
- Ersöz, S. S. (t.y.). <https://www.dogruses.com/7686-korona-siiri.html>
- Gedik, H. (t.y.). <https://www.edebiyatdefteri.com/siir/1288115/corona.html>
- Gül A. (t.y.). <https://www.youtube.com/watch?v=G7vTXao7hGY>
- Oğuz, M. Ö. (t.y.). <https://www.facebook.com/ocal.oguz.3>
- Şenkaya, S. (t.y.). <https://www.edebiyatdefteri.com/siir/1287781/corona-virusten.html>

Extended Abstract

The artist internalizes the life and feelings of the society in which he lives, transforms it into a work of art in line with his aesthetic understanding.

The artist who addresses all kinds of problems from social events to natural disasters that cause problems in society; he processes these problems and solutions within the dimensions of the art field he represents, and presents them to the taste of the society. The artists, who add aesthetic value to their works and turn them into a work of art, they send the artworks they created using the conditions of their time to the target audience with the means of communication of the period. Materials and communication tools such as stone sculpting, virtual exhibition, clay tablets and virtual software indicate this.

In today's world, technological developments and internet environment are important tools both in the creation of the work art, spreading it and reaching the target audience. The virtual world, which is used in every field from the material of the work to how the material is used, how it is made or applied, has been an important tool in the creation and spread of the literary work as well.

The life adventure of person in between the two points reminds the two main elements: Health and illness. The health of societies, and the health of people are only possible with the existence of an organization that provides solutions to the health problems of the society.

The most important aspect of social-individual disease is the state of being restless and anxious; this situation manifests itself as a disease that can lead to deterioration of social harmony and thus social conflict or even social anomie. Societies that are not prepared for unusual events such as epidemics, disasters, wars, internal turmoil, drought that cut the flow of rules and habits in social life they create new rules, institutions, individuals or groups that take on new roles. In this way, social harmony, hence social unity is restored, the way of becoming a healthy society is searched. However, in cases of extraordinary developments, epidemic disease, the society sometimes catches a deadly melancholy. As it has been seen in various societies before, it also turns into a hopeless and a funky society.

The Covid-19 epidemic, which has led to panic in many societies today, started to appear and spread rapidly in China for the first time. The rapid spread of the virus and the disease caused by the virus has made it necessary to take precautions at the national and international level.

Various fields of science, especially the field of medicine, were in search for the diagnosis and treatment of the disease caused by the corona virus and to prevent the society from its spread and, they produced information. States produced various policies and took precautions.

The epidemic started to be monitored not only by institutions and organizations in the fields of medicine and related science, but by the whole society and, information started to be obtained. With the social precautions, personal precautions, treatment

ways started to be produced against the outbreak of Covid-19. New concepts are produced and learned in the social and cultural area.

The epidemic, recognized by the general public, started to be handled by the artists who are a part of the society. The epidemic, which inspired them to create new art in a wide range from music to literature, from painting to cartoon, began to be processed in the field of poetry in literature.

The epidemic diseases seen in every period of human history have been linked to a number of reasons in parallel with the information of the periods they emerged. Sometimes a sentence sent to people by God, sometimes a disturbance due to the environmental factor, sometimes a phenomenon caused by the decay of the social structure, and the war tactics of the members of religion have been linked to many reasons.

Folklore products, which are the products of collective consciousness, become widespread in the conditions of every period they are produced; they lives and prepares the ground for the formation of new products. Today, information and practices related to the epidemic that deeply affect the society enable the creation of new products. The presence of the cyber space has also mediated the proliferation and prevalence of these products. Many works have been given in this framework: One of them is poetry. The reason for the epidemic, precaution and treatment methods were covered with the poetry trials that were not fully aesthetic, and the poems that were expertly written.

In this study, examples of poetry written and disseminated on the internet are emphasized. There is a poem about every aspect of the epidemic such as the cause of the Covid-19 epidemic, the place of origin, the spread process in the world, precautions to be taken against the epidemic and the ways of treatment.

Initially, it appears that the poems committed that the epidemic was related to the genetic structures of societies and that the Turkish genetic structure would not be exposed to this epidemic. This understanding, which is also an expression of self-confidence, later left its place to courage. It is poetized that the epidemic will be prevented by giving examples of heroism shown in history and recent history.

In the poems, it was also committed that the world-wide epidemic was a method of punishment (of God) targeted those who harm humanity and the environment; When it was seen that it threatenends all humanity, the need for social awareness was emphasized and theways of prevention and treatment were shown.

In some of them he subject of the poems was the speeches of the scientists who participated in TV programs, and podcast in various communication channels to informs society. After these speeches reached the artists, the poems were written, the poems that tries to solve the strucrure of the epidemic that causes fear and anxiety in the society, in various fields such as which human organs would be damaged by the virus.

Although the examples included in the study are poetry and poetry trials about the Covid-19 outbreak as a special topic, it is noteworthy that the epidemic affected the society deeply. Trying to give an aesthetic identity to the epidemic that deeply affected society through poems, indicates that psychological superiority has been achieved in the war against the epidemic. The revival of the poems of epidemic in the Turkish poetry tradition allows the public to draw their attention to the epidemic. Poems are the expression of a social warning. Another point to be understood from the examples is the transfer of the works that were created by using traditional elements to the virtual environment. The fact that the virtual environment is easily accessible has allowed new trials.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

ORTAOKUL 7 VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL MEDYADA (INSTAGRAM) KULLANDIKLARI AKTİF KELİME HAZİNESİNİN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE DURUMU

STATUS OF THE ACTIVE WORD TREASURY USED IN SOCIAL MEDIA (INSTAGRAM) ACCORDING TO GENDER VARIABLE

Selcen ÇİFCİ*

*Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,
Orcid: 0000-0003-2563-5574, selcen.ciftci@usak.edu.tr

Ayşegül VARAL**

** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Orcid: 0000-0002-3334-3814
varalaysegul@hotmail.com

Referans: Çıfci, S., Varal, A. (2020). Ortaokul 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Medyada (Instagram) Kullandıkları Aktif Kelime Hazinesinin Cinsiyet Değişkenine Göre Durumu. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 19-40.

Gönderilme Tarihi: 13.05.2020

Kabul Tarihi :12.06.2020

Özet: Bu çalışmanın amacı, ortaokul 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal medyada (Instagram) kullandıkları aktif kelime hazinesini tespit etmektir. Çalışma nitel bir çalışma olup, Instagram üzerinden toplanan dokümanlar içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bağcılar merkez ilçesinde sosyo ekonomik düzeyi orta sınıf olan bir yerleşim yerinde yer alan devlet ortaokulunda eğitimine devam eden 7 sınıf ve 8. sınıf 32 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Öğrencilerin Instagram yazılarının incelenmesi yoluyla elde edilen veriler, cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve bu sayede öğrencilerin Instagram'da kullandıkları aktif kelime hazinesi belirlenmeye çalışılmıştır. Sosyal medyada yazma ve kelime hazinesi ilişkisi üzerinde durularak çalışma grubunun Instagram'da aktif kelime hazinesini kullanım durumları, kullanılan kelimelerin sıklığı, kelime sayısının cinsiyete göre ne ölçüde farklılık gösterdiği; kullanılan deyim, atasözü ve ikilemelerin kullanım durumları ve yapılan bu çalışmanın diğer kelime hazinesi çalışmalarıyla benzer ve farklı yönleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Çalışma sonucunda 7ve 8. sınıf kız öğrencilerin, 3431 toplam kelime, 960 çeşit kelime; 7 ve 8. sınıf erkek öğrencilerin 2244 toplam kelime, 850 çeşit kelime kullandıkları tespit edilmiştir. Bu verilerden hareketle kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla toplam kelimeyi ve çeşit kelimeyi daha fazla kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal medya, Kelime hazinesi, Yazma alışkanlığı, Instagram

Abstract: The aim of this study is to determine the active vocabulary used by 7th and 8th grade students in social media (Instagram). This study is a qualitative study, with in which the documents that were collected from Instagram were analyzed by adopting content analysis method. The sample of the study consists of 32 students in the 7th and 8th grade studying at Secondary School that is in Bağcılar, İstanbul, in 2018-2019 academic year.

The data, which were obtained by examining the students' Instagram posts were examined according to gender variable, and thus, the active vocabulary that the students used in Instagram was determined. By giving emphasis on the relationship between writing and vocabulary on social media, the study participants' use of active vocabulary in Instagram; the frequency of the words used; the number of the words differ by gender; the case of the use of idioms, proverbs, and assonant doublets; the similar and different aspects of this study with the ones in the existing literature were tried to be revealed.

As a result of the study, it was determined that 7th and 8th grade female students used 960 kinds of words within total of 3431 words they used on Instagram; and 7th and 8th grade male students used 850 kinds of words within total of 2244 words they used on Instagram. Based on these data, it was revealed that female students used more total words and different kinds of words than males on Instagram.

This article is derived from the masters thesis, entitled "A Research on Active Vocabulary Used by 7th and 8th Grade Students in Social Media (Instagram)," which is still in writing process.

Keywords: socialmedia, vocabulary, writinghabit, Instagram.

1. Giriş

İnsanoğlunun anlamak ve anlatmak için kullandığı en gelişmiş ve etkili yol dildir. Kişinin yazılı veya sözlü olarak kendini ifade ederken kullandığı dilin en önemli yapı taşı ise kelimelerdir. İnsanların sosyal ilişkilerinde anlama ve anlatma becerileri, bildikleri kelime oranınca gerçekleştiğinden, kelime hazinesinin önemi de büyüktür.

Kelime, yazılı ve sözlü iletişimde etkin bir şekilde kullanılan anlamlı veya görevli ses veya ses birlikleridir (Ergin, 2003; TDK, 2018). İnsan yaşamı boyunca çevresindekilerle iletişim kurarak kelimeler öğrenir. Doğumundan itibaren başlayan bu eylem kişiye zamanla yeni kelimeler kazandırır. Bu kelimelerin hepsi bireyin kelime hazinesini oluşturur.

Kelime hazinesi, kişilerin yaşam boyunca kazandıkları, etkin olarak kullandıkları ya da pasif olarak kişinin dağarcığında yer alan kelimeler bütünüdür (Göğüş, 1978). Kişi yaşam boyu bu kelimelere yenilerini eklemeye devam eder. Kelime hazinesi bir milletin bütün birikiminin sözcükler aracılığıyla dilde var olmasından dolayı o dilin sınırlarını oluşturur (Çıfci, 1998, s. 59-71). Bir dilin zenginliğinin göstergelerinden biri kelime miktarıdır. Bu miktar o dilin kelime hazinesini oluşturur (Gencan, 1971).

Değişen teknolojiyle birlikte insanlar artık sadece kâğıt üzerinde yazmamakta kendilerini sosyal ağlar üzerinden ifade edebilmekte ve çeşitli medya araçlarını kullanarak yazma çalışmalarını sürdürmektedirler. Sosyal medyayı kullanan kişiler bu ortamlarda paylaşımlarda bulunmaktadır. Sosyal medya üzerinde yazma konusunu incelemeyen önce sosyal medya ve sosyal ağ kavramlarının ne olduğuna kısaca değinmek gerekir.

Sosyal ağlar, web 2.0 teknolojisi ile İnternete bağlı olan etkileşim ve içerik paylaşımını sağlayan çevrimiçi uygulamalardır (Tosun, 2010). Sosyal medya, bireylerin interneti kullanarak paylaşımlarda bulunabildiği ve fikirlerini yazabildiği sanal ortamlardır. Sosyal ağ kişilerin sınırlı bir ortamda profil oluşturmalarına, kullanıcılarıyla bağlantı kurmalarına, dolaşımda bulunmalarına olanak sağlayan web tabanlı hizmetlerin tümü olarak nitelendirilebilir (Karlı, 2010, s. 202-207). Bireyler bu ağları kullanarak çeşitli uygulamalar edinmekte ve bu uygulamalarla paylaşımlarda bulunmaktadır. Paylaşımlarda bulunurken bir konuyla ilgili fikirlerini ortaya koymakta ya da çeşitli sosyal medya ortamlarında yazılar yazabilmektedirler. Burada da yazma becerisinin sınırlandırıcı unsurlarının en önemlilerinden biri kelime hazinesi diğeri de teknoloji kullanım yeterliliğidir. Bu sanal ortamlarda kişinin etkili bir şekilde kendini ifade etmesi ve ortamdaki diğer kullanıcıları anlaması kelime hazinesinin zenginliğiyle ilişkilidir.

Sosyal medya uygulamaları içinde en çok tercih edilen uygulamalardan biri de Instagram'dır. Instagram anlık anlamında kullanılan İngilizce "instant" kelimesi ve telgraf anlamında kullanılan İngilizce "telegram" kelimelerinin birleşimi ile oluşturulmuştur (Yeniçikti, 2016, s. 92-105). Bireyler Instagram uygulamasıyla arkadaşlarını, istedikleri siyasetçileri, ünlüleri, grupları ve toplulukları karşısındaki onayla takip edebilmekte, kendi profillerinde fotoğraflar paylaşabilmekte ve yorumlar yapabilmektedirler.

Böyle bir iletişim kanalında kişilerin kelime kullanım durumunu tespit etmek, genel dilin kelime hazinesinin ne oranda bu iletişim platformunda kullanıldığını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada ilk önce kelime hazinesi ile ilgili araştırmalar incelenmiştir.

Çifci(1991) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin kelime servetini belirleme çalışmasında 60.095kelimelik bir havuz oluşturulmuş, öğrencilerin 3.916 çeşit kelime kullandıklarını tespit edilmiştir (Çifci, 1991)

Göz (2003)'ün yaptığı yazılı Türkçenin kelime sıklığını tespit çalışmasında 1.006.306 kelimelik bir havuz oluşturmuş ve 22.693 farklı kelime sıklıklarıyla birlikte listelenmiştir (Göz, 2003).

Kurudayıoğlu (2005) ortaokul öğrencilerinin kelime hazinesini tespit etmek için öğrencilerle yazılı anlatım uygulamaları yapmış ve elde edilen verilerle sınıf seviyelerine göre, kelimelerin sıklık ve yaygınlık listelerini oluşturmuştur (Kurudayıoğlu, 2005).

Pilav (2008), üniversite öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime hazinelerini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada 106.030 toplam kelime listelemiş, elde ettiği kelimeleri kelime hazinesi, deyim, atasözü ve ikileme açısından değerlendirmiştir(Pilav, 2008).

Söz varlığına ilişkin yurt dışında yapılan çalışmalar oldukça fazladır. Kelimelerin öğrencilere kazandırılması konusunda yapılmış ilk önemli çalışma Edvard L. Thorndike'a aittir. 1921 yılında Teacher's Word Book (Öğretmenin Kelime Kitabı) adıyla basılan ve sıklık göz önüne alınarak hazırlanan çalışmada 10.000 kelimelik bir liste oluşturulmuştur (Thorndike & Irving, 1972).

Amerika'da Prof. Wordtarafından 1927 yılında İngilizce bilenlere Fransızca öğretmek amacıyla yayımlanan, Minimum French Vocabulary Test Book (Küçük Fransızca Kelime Hazinesi Test Kitabı) adlı çalışmada, İngilizcede en çok konuşulan 200 kelime listelenmiştir. (Aksoy, 1936)

Kucera ve Francis (1967)'e ait Computational analysis of present-day American English (Günümüz Amerikan İngilizcesinin Sayısal Analizi) adlı çalışma, on beş farklı alandan metin derleme yoluyla oluşturulmuştur. Kelimeler alfabetik sırayla ve sıklığa göre dizilmiştir. (Akt. Bayram & Özay, 2012)

Sitton (2005) Elementary Spelling Program (Temel Yazım Programı) adlı araştırmada anaokulundan 8. sınıfın sonuna kadar toplam 1.200 kelimenin öğrencilere kazandırılmasını amaçlamıştır (Sitton, 2005).

Yukarıda kelime hazinesi ile ilgili çalışmaların büyük bir bölümünde, öğrencilerden araştırmacı gözetiminde kontrollü olarak metin üretmeleri istenmiş ve bu metinlerden hareketle öğrencilerin kelime hazineleri belirlenmeye çalışılmıştır. Değişen teknolojiyle birlikte farklı sosyal medya ortamlarında da bireylerin aktif olarak yazdığı görülmektedir. Bireylerin aktif kelime hazinesini sosyal medya ortamlarında ne derece kullandığı bilinmemektedir. İşte bu çalışma, öğrencilerin bu sanal ortamda kullandıkları kelime hazinelerini tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Çalışmamızın, sanal ortamda kullanılan sosyal medyanın aktif kelime hazinesini ortaya koymada öncülük edeceği düşünülmektedir. Çünkü alan yazın taramasında sosyal medyanın aktif kelime hazinesi üzerinde bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan kelime hazinesi araştırmaları öğrencilerin sosyal medya uygulamalarında yazarken ne oranda

aktif kelime hazinesine sahip olduğunu tam olarak belirtmemektedir. Öğrencilerin kullandığı toplam kelime sayısı ve kullanılan kelimelerin bilinmesi dil gelişimlerini desteklemek için önemlidir. Çalışmamız şimdiye dek üzerinde durulmayan sosyal medyanın aktif kelime hazinesini belirlemeye yöneliktir. Araştırma sonucunda öğrencilerin aktif kelime hazineleri içerisinde yer alan kelimeler, ikilemeler ve atasözleri, sıklıkları birlikte belirlenebilecektir.

2. Problem durumu

Çalışmada şu araştırma sorularının yanıtı aranmıştır.

7 ve 8. sınıf erkek öğrencilerin Instagram’da aktif kelime hazinesi

7 ve 8. sınıf kız öğrencilerin Instagram’da aktif kelime hazinesi

7 ve 8. sınıf kız ve erkek öğrencilerin Instagram’da aktif kelime hazinesi

3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal medyada(Instagram) kullandıkları aktif kelime hazinesini ve kullanılan kelime hazinesinin özelliklerini belirlemektir.

4. Yöntem

İstanbul ili Bağcılar merkez ilçesine bağlı orta sosyoekonomik düzeye sahip bir devlet okulunun ortaokul 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin Instagram yazılarının kelime hazinesi açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel çalışmada, ele alınan materyalde yer alan ilişkiler, etkinlikler ve materyallerin niteliği incelenmektedir. Nitel araştırma, araştırılmak istenen olayların ve olguların gerçekleştiği doğal ortamlarında çalışma ve bunların neden, nasıl gerçekleştiklerine odaklanma, araştırmacının doğrudan edinmek istediği verilere, direkt kaynağından ulaşabilme imkânı verir (İnan, 2015, s. 26).

Nitel çalışmada kuramsal çerçevenin net bir şekilde oluşturulmasına, araştırmanın okuyucularına tutarlı bir doküman haline getirilerek sunulmasına dikkat etmek gerekir (Şimşek & Yıldırım, 2013, s. 91).

Doküman incelemesi; araştırılması gereken konu hakkında bilgi içeren konuya ilişkin erişilebilen bütün dokümanların incelenmesine olanak sağlar (Şimşek & Yıldırım, 2013, s. 218). Nitel araştırmalar kapsamında, tek başına doküman toplama yöntemi kullanılabilmesi gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılabilen doküman analizi, elde edilecek verilere kısa sürede ulaşmayı sağlar (İnan, 2015, s. 26).

Mevcut olanın olduğu gibi incelenmesinin önemli olduğu bu tarama modelinde araştırmacı; ele aldığı dokümanı doğrudan inceleyebileceği gibi, geçmişte yapılmış çalışmalar, belgeler, istatistikler, resimler, ses ya da görüntü kayıtları gibi çeşitli materyalleri ve elde edeceği bilgileri alanında uzman kişilere başvurarak yorumlayabilir (Karasar, 2013, s. 77).

5. Çalışma Grubu

Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Bağcılar ilçesine bağlı orta sosyoekonomik düzeye sahip bir devlet okulunda öğrenim gören 7 ve 8. sınıf 32 (7.sınıf 8 kız, 8 erkek; 8. sınıf 8 kız, 8 erkek) öğrenci ile yapılmıştır.

6. Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplamak amacıyla 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin 01.10.2018 – 01.03.2019 arasında paylaştıkları Instagram yazıları kullanılmıştır. Veriler öğrencilerin kendi fotoğraflarını paylaşıırken yazdıkları yorumlardan, arkadaşlarının fotoğrafları altına yazdıkları yorumlardan ve hikâye eklemeleri yaparken yazdıkları yazılardan oluşmaktadır.

Verilerin kayıt altına alınabilmesi için ilgili öğrencilerin velilerinden gerekli izinler alınmış, ancak öğrenciler Instagram yazılarını takip edileceği konusunda bilgilendirilmemiştir. Günlük yaşantılarında yaptıkları paylaşım ya da yorumlarda, kayıt altına alındıkları bilirlerse daha farklı yazabilecekleri endişesi sebebiyle bilgilendirme yoluna gidilmemiştir.

Öğrencilerin paylaşımları ve yorumları belirtilen süre içerisinde her gün kayıt altına alınmış ve veriler elde edilmiştir. Elde edilen verilerde yer alan kelimeler Microsoft Word ve Microsoft Excel programları kullanılarak analiz edilmiş ve görsel hale getirilmiştir. Veriler cinsiyet değişkenine göre incelenmiş, toplam kelime sayısı ve kelime sıklığı bulunmuş, elde edilen veriler Microsoft Word ve Microsoft Excel programlarına aktarılarak grafikler ve tablolar oluşturulmuştur.

Elde edilen veriler bilgisayara aktarılırken yazım yanlışları göz önüne alınmamış ve sözcükler belirlenen sınırlılıklara göre incelenerek öğrencilerin kelime hazinesi tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma grubumuzdan elde edilen veriler, Microsoft Word ve Microsoft Excel programı yardımıyla kelime gruplarına ayrılmıştır. İncelenen kelimelerin kaçar kez tekrarlandıkları listelenerek ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu listelerdeki kelimeler, belirlenen sınırlılıklar çerçevesinde çözümlenerek sözlükler oluşturulmuş ve toplam kelime ve çeşit kelime sayılarına ulaşılmıştır.

7. Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizi içerik analizi yaklaşımı kullanılarak yapılmıştır. İçerik analizi kitle iletişim araçlarının çoğalmasıyla beraber akademik çalışmalarda fazlaca kullanılan araştırma yöntemleri arasında yerini almıştır.

Bu analiz yaklaşımının temel amacı, araştırmaya konu olan durumun tanımlanması ve incelenen verilerde bireylerin ya da grupların algılarının, tecrübelerinin ve davranışlarının aktarılmasıdır. Bu nedenle ortaya çıkan bulgularda doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

8. Varsayımlar

1. Öğrencilerin yazmaya karşı hazırbulunuşluk düzeyleri ve tutumları bilinmediği için birbirine yakın olduğu varsayılmıştır.

2. Öğrencilerin yazma esnasında buldukları fiziki ortamın (ışık, ses, konum, ısı vb.) yazma becerisine etkisi öğrencilerin birbirine benzer ortamlarda yaşadıkları varsayılarak göz ardı edilmiştir.

3. Araştırmamıza konu olan örneklem grubunun tamamının 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yaş grubundan oluştuğu, benzer sosyal çevrelerden geldikleri; ancak benzer olaylar ve durumlar karşısında farklı tutumlar sergiledikleri varsayılmaktadır.

9. Sınırlılıklar

1. Araştırmada kişi adı ve yer adı gibi özel adlar listeye alınmamıştır. Sayılar, rakamlar tarihler, gün, ay ve yıl adları listeye alınmamıştır.

2. Atasözlerinde, ikilemelerde, hitaplarda, deyimlerde ve kalıp sözlerde yer alan kelimeler programda tek bir kelime olarak ele alınmıştır. Kelimeler Microsoft Word ve Microsoft Excel programında ayrıca sayılmış elde edilen verilerin toplamı, çeşit sayısı ve sıklığı tablo halinde sunulmuştur.

3. Kelimeler kök ve gövde halinde sayılarak listeye dahil edilmiştir.

4. "ki, da, ama, ve, çünkü" gibi tek başlarına anlam ifade etmeyen bağlaç ve edatlar kelime hazinesine dahil edilmiş ve ayrı madde başı olarak listeye alınmıştır.

5. Madde başlarının belirlenmesinde Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük'teki madde başları esas alınmıştır. Yardımcı fiille kullanılan isimler ayrı madde başları olarak listeye alınmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

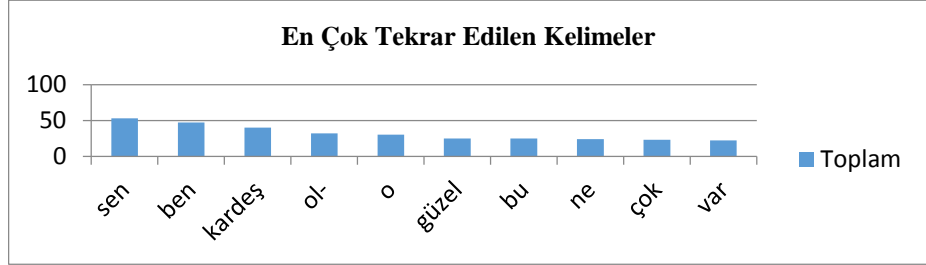
1. 7 ve 8. Sınıf Erkek Öğrencilerin Instagram'da Kullandıkları Kelimelerden Elde Edilen Bulgular ve Yorumları (16 Öğrenci)

Tablo 1: 7 ve 8. Sınıf Erkek Öğrencilerin Yazılarından Elde Edilen Verilerin Analizi

Toplam Kelime Sayısı	Kelime Çeşidi	Atasözü	Deyim	İkileme
2244	850	4	61	2

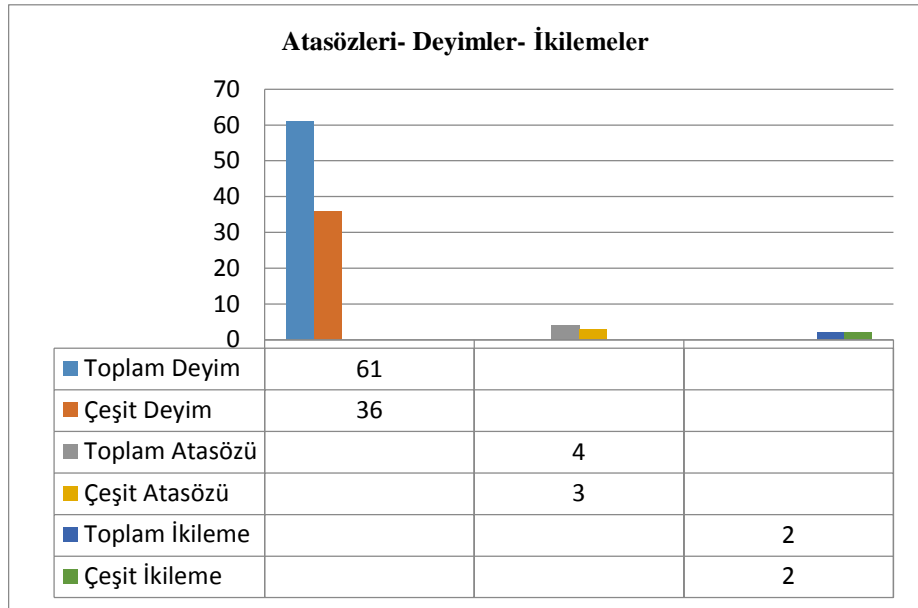
7 ve 8. sınıf 16 erkek öğrenci Instagram yazılarında toplam 2244 kelime kullanmıştır. Tüm erkek öğrencilerin kullandıkları çeşit kelime sayısı ise 850'dir. Toplam kelime sayısı içindeki Çeşit kelime oranı %37,87'dir. Tekrar edilen kelimeler toplam kelimenin %62,12'sini (1394 kelime) kapsamaktadır.

Grafik 1: 7 ve 8. Sınıf Erkek Öğrenciler Tarafından En Çok Tekrar Edilen Kelimeler



7 ve 8. sınıf erkek öğrencilerin kurmuş oldukları cümlelerde en çok tekrar edilen kelimeler grafikte sıklık oranlarıyla birlikte verilmiştir. Grafikte en çok tekrar eden ilk üç kelimenin "Sen (53), ben (47), kardeş (hitap) (40)" sözcüklerinin olduğu görülmektedir.

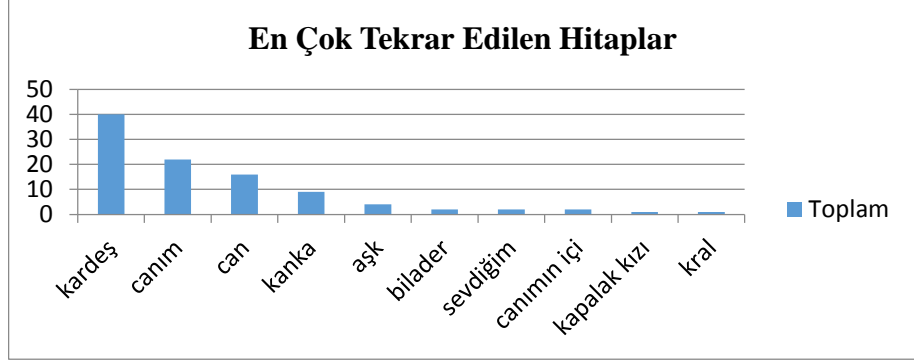
Grafik 2: 7 ve 8. Sınıf Erkek Öğrencilerin Kullandıkları Atasözlerinin, Deyimlerin ve İkilemelerin Analizi



7 ve 8. sınıf erkek öğrenciler toplamda 61 kez olmak üzere 36 çeşit deyim; toplamda 4 kez olmak üzere 3 çeşit atasözü; toplamda 2 kez olmak üzere 2 çeşit ikileme kullanmışlardır. 7 ve 8. sınıf erkek öğrenciler tarafından kullanılan deyimlerde en çok "Değer ver- (4), inceldiği yerden kop- (3), hak et- (3)" deyimleri kullanılmıştır. "Ne ekersen onu biçersin (2)" ve "Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır." atasözleri de kullanılan

atasözleridir. “Oyun moyun (1), gizli gizli (1)” olmak üzere 2 toplam ikileme, 2 çeşit ikileme kullanılmıştır.

Grafik 3: 7 ve 8. Sınıf Erkek Öğrencilerin Kullandığı Hitapların Analizi



7 ve 8. sınıf erkek öğrencilerin Instagram’da kullandıkları kelimeler Microsoft Excel programında incelendiğinde toplamda 107 kez olmak üzere 18 çeşit hitap kullanıldığı görülürken en çok kullanılan hitaplar arasında kardeş (40), canım (22), can (16) sözcüklerinin yer aldığı görülmektedir.

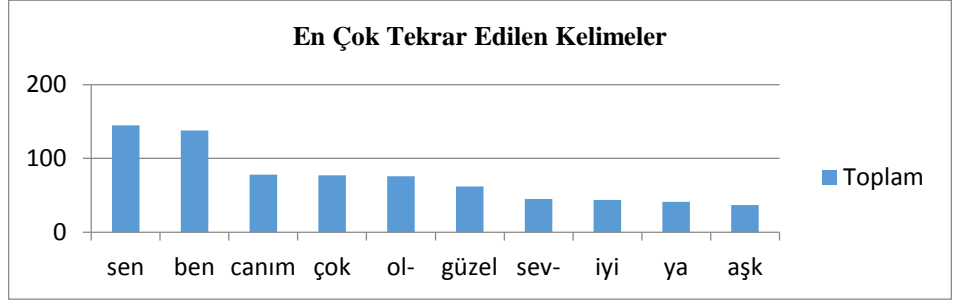
2.7 ve 8. Sınıf Kız Öğrencilerin Instagram’da Kullandıkları Kelimelerden Elde Edilen Bulgular ve Yorumları (16 Öğrenci)

Tablo 2: 7 ve 8. Sınıf Kız Öğrencilerin Yazılarından Elde Edilen Kelimelerin Analizi

Toplam Sayısı	Kelime	Kelime Çeşidi	Atasözü	Deyim	İkileme
3431		960	2	45	5

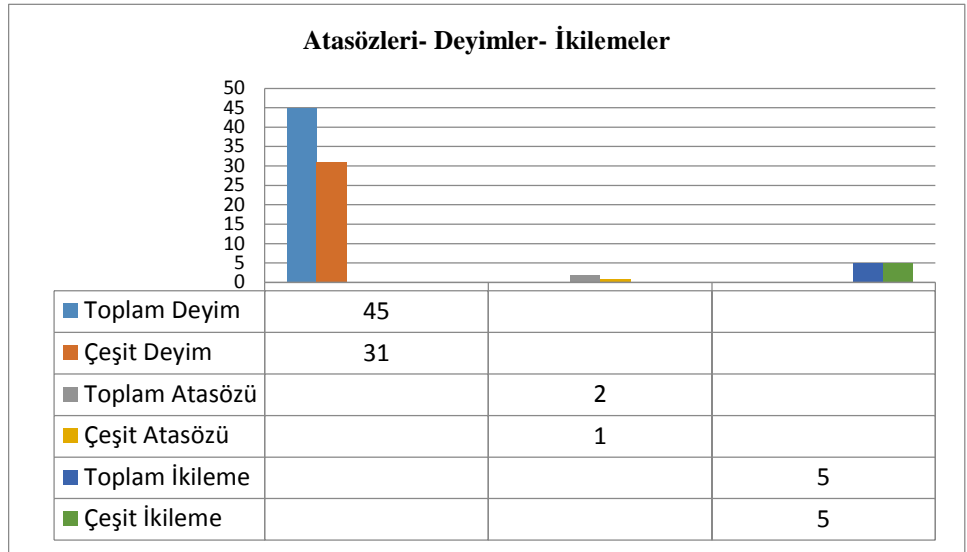
7 ve 8. sınıf 16 kız öğrencinin Instagram yazılarında toplam 3431 kelime kullandığı belirlenmiştir. Bütün kız öğrencilerin kullandıkları çeşit kelime sayısı ise 960’tır. Toplam kelime sayısı içindeki çeşit kelime oranı %27,98’dir. Tekrar edilen kelimeler kullanılan toplam kelimenin %72,01’ini (2471 kelime) kapsamaktadır.

Grafik 4: 7 ve 8. Sınıf Kız Öğrenciler Tarafından En Çok Tekrar Edilen Kelimeler



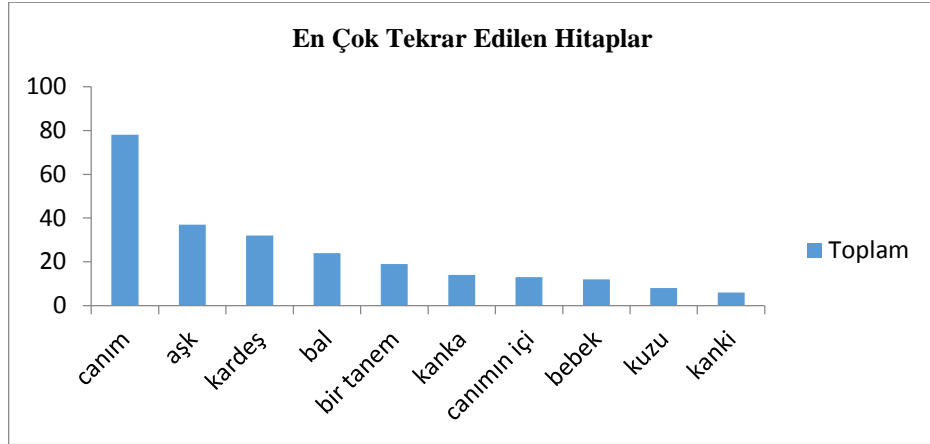
7 ve 8. sınıf kız öğrencilerin kurmuş oldukları cümlelerde en çok tekrar edilen kelimeler grafikte sıklık oranlarıyla birlikte verilmiştir. Grafikte en çok tekrar eden ilk üç kelimenin "Sen (145), ben (138), canım (78)" sözcüklerinin olduğu görülmektedir.

Grafik 5: 7 ve 8. Sınıf Kız Öğrencilerin Kullandıkları Atasözlerinin, Deyimlerin ve İkilemelerin Analizi



7 ve 8. sınıf kız öğrenciler toplamda 45 kez olmak üzere 31 çeşit deyim; toplamda 2 kez olmak üzere 2 çeşit atasözü; toplamda 5 kez olmak üzere 5 çeşit ikileme kullanmışlardır. 7 ve 8. sınıf kız öğrenciler tarafından kullanılan deyimlerde en çok "Boş ver- (4), yanında ol- (4), nokta koy- (3)" deyimleri kullanılmıştır. "Güzele bakmak sevaptır" atasözü de kullanılan tek atasözüdür. "Ay ay (1), çirkin mirkin (1), damla damla (1), güzel güzel (1), zaman zaman (1) olmak üzere toplamda 5 kez 5 çeşit ikileme kullanılmıştır.

Grafik 6: 7 ve 8. Sınıf Kız Öğrencilerin Kullandıkları Hitapların Analizi



7 ve 8. sınıf kız öğrencilerin Instagram’da kullandıkları kelimeler Microsoft Excel programında incelendiğinde toplamda 326 kez olmak üzere 55 çeşit hitap kullanıldığı görülürken en çok kullanılan hitaplar arasında canım (78), aşk (37), kardeş (32) sözcüklerinin yer aldığı görülmektedir.

3. 7 ve 8. Sınıf Kız ve Erkek Öğrencilerin Instagram’da Kullandıkları Kelimelerden Elde Edilen Bulgular ve Yorumları (32 Öğrenci)

Tablo 3: 7 ve 8. Sınıf Kız ve Erkek Öğrencilerin Yazılarından Elde Edilen Yazıların Analizi

Toplam Sayısı	Kelime	Kelime Çeşidi	Atasözü	Deyim	İkileme
5675		1452	6	106	7

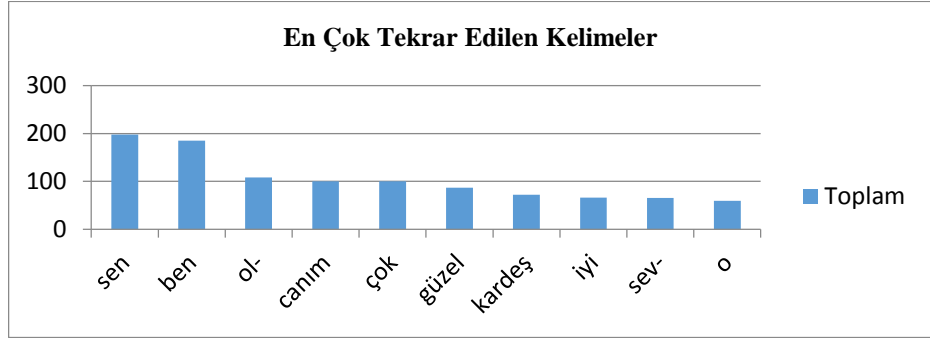
7 ve 8. Sınıf kız ve erkek 32 öğrencinin 5 ay süreyle takip edilen Instagram yazılarında toplam 5675 kelime kullandıkları belirlenmiştir. 7 ve 8. sınıf kız ve erkek öğrencilerin kullandıkları çeşit kelime ise 1452’dir. Toplam kelime içindeki Çeşit kelime oranı %25,58’dir. Tekrar edilen kelimeler kullanılan toplam kelimenin %74,41’ini (4223 kelime) kapsamaktadır.

7 ve 8. sınıf 16 kız öğrenci Instagram yazılarında toplam 3431 kelime kullanırken, 7 ve 8. sınıf 16 erkek öğrenci 2244 kelime kullanmıştır. Tüm kız öğrencilerin kullandıkları çeşit kelime sayısı ise 960’tır. Tüm erkek öğrencilerin kullandıkları çeşit kelime sayısı 850’dir. Tüm kız öğrencilerin toplam kelime sayısı içindeki çeşit kelime oranı %27,98 iken erkek öğrencilerin toplam kelime sayısı içindeki çeşit kelime oranı 37,87’dir. Tüm kız öğrencilerde tekrar edilen kelimeler kullanılan toplam kelimenin %72,01’ini (2471 kelime) kapsarken, tüm erkek öğrencilerde ise tekrar edilen kelimeler kullanılan

toplam kelimenin %62,12'sini (1394 kelime) kapsamaktadır. Bu sonuçlara göre 7 ve 8. sınıf erkek öğrenciler daha az toplam kelime ve daha az çeşit kelime kullanmışlar ancak %9,89 oranında daha az tekrara düşmüşlerdir.

7 ve 8. Sınıf kız öğrenciler 7ve 8. Sınıf erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında toplam kelime farkının 1187, çeşit kelime farkının 110, kelime tekrarı farkının 1077 olduğu, kız öğrencilerin daha fazla kelime ve çeşit kelime kullandığı ancak daha fazla tekrara düştikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

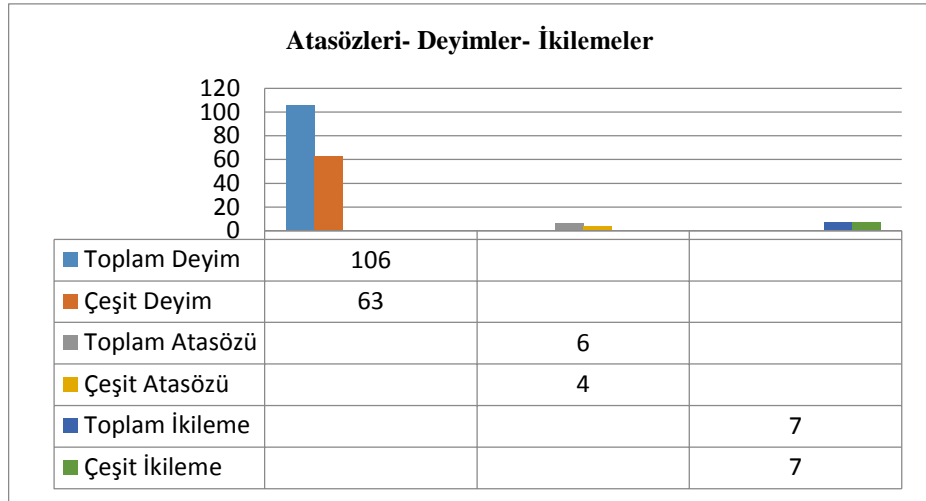
Grafik 7: 7 ve 8. Sınıf Kız ve Erkek Öğrenciler Tarafından En Çok Tekrar Edilen Kelimeler



7 ve 8. sınıf kız ve erkek öğrencilerin kurmuş oldukları cümlelerde en çok tekrar edilen kelimeler grafikte sıklık oranlarıyla birlikte verilmiştir. Grafikte en çok tekrar eden ilk üç kelimenin "Sen (198), ben (185), ol- (108)" sözcüklerinin olduğu görülmektedir.

7 ve 8. sınıf kız öğrencilerin kurmuş oldukları cümlelerde en çok tekrar eden ilk üç kelimenin "Sen (145), ben (138), canım (78)" sözcüklerinin olduğu görülürken 7 ve 8. sınıf erkek öğrencilerin kurmuş oldukları cümlelerde ise en çok tekrar eden ilk üç kelimenin "Sen (53), ben (47), kardeş (hitap)(40)" sözcüklerinin olduğu görülmektedir.

Grafik 8: 7 ve 8. Sınıf Kız ve Erkek Öğrencilerin Kullandıkları Atasözlerinin, Deyimlerin ve İkilemelerin Analizi

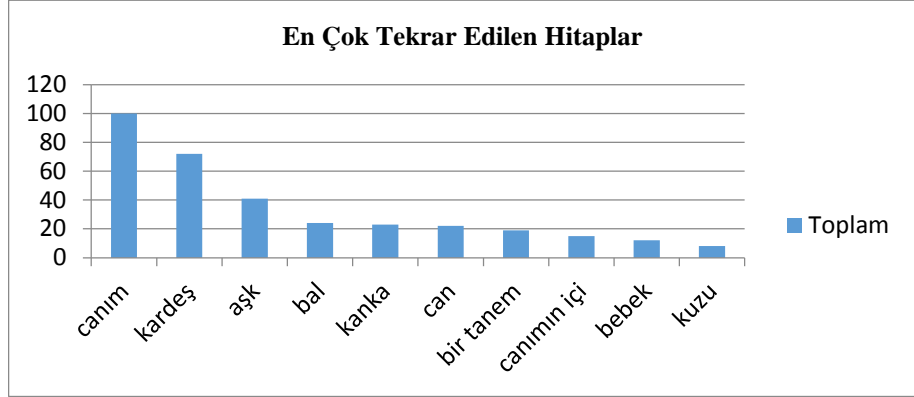


7 ve 8. sınıf kız ve erkek öğrenciler toplamda 106 kez olmak üzere 63 çeşit deyim; toplamda 6 kez olmak üzere 4 çeşit atasözü; toplamda 7 kez olmak üzere 7 çeşit ikileme kullanmışlardır. 7ve 8.sınıf kız ve erkek öğrenciler tarafından kullanılan deyimlerde en çok "Yanında ol- (6), nokta koy- (6), hak et- (5) deyimleri kullanılmıştır. "Güzele bakmak sevaptır (2)" "Ne ekersen onu biçersin (2)" atasözleri de en çok kullanılan atasözleridir.

7 ve 8. Sınıf kız ve erkek öğrenciler atasözleri, deyimler ve ikilemeler bakımından karşılaştırıldığında 7 ve 8. sınıf kız öğrencilerin toplamda 45 deyim olmak üzere 31 çeşit deyim; toplamda 2 kez olmak üzere 2 çeşit atasözü kullandığı görülmektedir. 7 ve 8.sınıf kız öğrenciler tarafından kullanılan deyimlerde ise en çok "Boş ver- (4), yanında ol- (4), nokta koy- (3)" deyimleri kullanılmıştır. "Güzele bakmak sevaptır" atasözü de kullanılan tek atasözüdür. 7 ve 8. sınıf kız öğrenciler tarafından "Ay ay (1), çirkin mirkin (1), damla damla (1), güzel güzel (1), zaman zaman (1) olmak üzere toplam 5 ikileme, 5 çeşit ikileme kullanılmıştır.

7 ve 8. Sınıf erkek öğrencilere bakıldığında ise toplamda 61 kez olmak üzere 36 çeşit deyim; toplamda 4 kez olmak üzere 3 çeşit atasözü; toplamda 2 kez olmak üzere 2 çeşit ikileme kullandıkları görülmektedir. 7 ve 8.sınıf erkek öğrenciler tarafından kullanılan deyimlerde en çok "Değer ver- (4), inceldiği yerden kop- (3), hak et- (3)" deyimleri kullanılmıştır. "Ne ekersen onu biçersin (2)" atasözü en çok kullanılan atasözüdür. "Oyun moyun (1), gizli gizli (1)" olmak üzere toplamda 2 kez 2 çeşit ikileme kullanmışlardır.

Grafik 9: 7 ve 8. Sınıf Kız ve Erkek Öğrencilerin Kullandıkları Hitapların Analizi

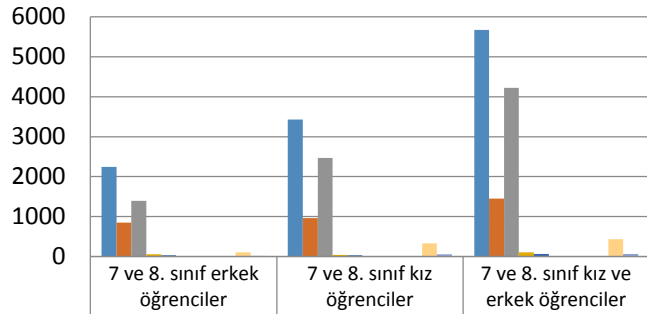


7 ve 8. sınıf kız ve erkek öğrencilerin Instagram’da kullandıkları kelimeler Microsoft Excel programında incelendiğinde 433 toplam hitap, 63 çeşit hitap kullandığı görülürken en çok kullanılan hitaplar arasında canım (100), kardeş (72), aşk (41) sözcüklerinin yer aldığı görülmektedir.

7 ve 8. Sınıf kız ve erkek öğrenciler hitap açısından karşılaştırıldığında 7 ve 8. Sınıf kız öğrencilerin toplamda 326 kez olmak üzere 55 çeşit hitap kullandığı görülürken en çok kullanılan hitaplar arasında canım(78), aşk (37), kardeş (32) sözcüklerinin yer aldığı görülmektedir.

7 ve 8. Sınıf erkek öğrencilerin ise toplamda 107 kez olmak üzere 18 çeşit hitap kullandığı görülürken en çok kullanılan hitaplar arasında kardeş (40), canım (22), can (16) sözcüklerinin yer aldığı görülmektedir.

7 ve 8. Sınıf Kız Ve Erkek Öğrencilerin Metinlerinden Elde Edilen Verilerin Genel Dağılımı



Toplam kelime sayısı	2244	3431	5675
Çeşit kelime sayısı	850	960	1452
KelimeTkrarı(kelime sıklığı)	1394	2471	4223
Toplam Deyim	61	45	106
Çeşit Deyim	36	31	63
Toplam Atasözü	4	2	6
Çeşit Atasözü	3	1	4
Toplam İkileme	2	5	7
Çeşit İkileme	2	5	7
Toplam Hitap	107	326	433
Çeşit Hitap	18	55	63

Instagram yazılarının incelenmesinde 7 ve 8. sınıf erkek öğrencilerde toplam kelime sayısı 2244; çeşit kelime sayısı 850; kelime tekrarı 1394; toplam deyim 61; çeşit deyim 36; toplam atasözü 4; çeşit atasözü 3; toplam ikileme 2; çeşit ikileme 2; toplam hitap 107, çeşit hitap 18'dir.

7 ve 8. sınıf kız öğrencilerde toplam kelime sayısı 3431; çeşit kelime sayısı 960; kelime tekrarı 2471; toplam deyim 45; çeşit deyim 31; toplam atasözü 2; çeşit atasözü 1; toplam ikileme 5, çeşit ikileme 5; toplam hitap 326, çeşit hitap 55'dir.

7 ve 8. sınıf kız ve erkek öğrencilerde toplam kelime sayısı 5675; çeşit kelime sayısı 1452; kelime tekrarı 4223; toplam deyim 106; çeşit deyim 63; toplam atasözü 6; çeşit atasözü 4; toplam ikileme 7, çeşit ikileme 7; toplam hitap 433; çeşit hitap 63'dir.

8. TARTIŞMALAR VE YORUMLAR

	Öğrenci Sayısı	Toplam Kelime	Çeşit Kelime	Tekrar Edilen Kelime Yüzdesi
Obuz(2012)	90	14.733	1.736	88,22 (12997)
Ünsal(2005)	90	8.955	1.223	86,34(7732)
Duru	114	28.506	2.173	92,38 (26333)
Çıfci, Varal	32	5.675	1.452	74,41(4223)

7 ve 8. sınıf ortaokul kız ve erkek öğrencilerinin Instagram yazılarının kelime hazinesini ya da sosyal medyanın kelime hazinesini belirleme çalışmaları daha önce yapılmadığı için elde edilen veriler ortaokul öğrencilerinin kelime hazinesini belirlemeye yönelik yapılan diğer sözlü anlatım ve yazılı anlatım çalışmalarıyla karşılaştırılmıştır.

Çalışmalara baktığımızda Fatma Gülin Obuz'un (2012), İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sözlü anlatımlarındaki Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma(Uşak/ULubey Örneği) adlı çalışmasında 90 öğrencinin üç farklı türde (anı, serbest konu, otobiyografi) yazdığı metinlerde toplam14733 kelime, 1736 çeşit kelime, 12997 tekrar edilen kelime sayısı tespit edilmiştir. Tekrar edilen kelimeler toplam kelimenin % 88.22'sini oluşturmaktadır. Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler toplam kelime ve çeşit kelime kullanımları bakımından karşılaştırıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre toplam kelimedede 1657, çeşit kelimedede 88 kelime daha fazla kelime kullandıkları görülmektedir. Söz varlığı bakımından değerlendirildiğinde kız öğrenciler erkek öğrencilere göre 1 toplam ikileme, 11 toplam deyim daha fazla kullanmışlardır. Ancak sadece atasözü kullanımında kız öğrenciler hiç atasözü kullanmazken erkekler 1 atasözü kullanmışlardır (Obuz, 2012).

Hayriye Ünsal'ın (2005), "İlköğretim 5 ve 8. Sınıflar ile Ortaöğretim 11. Sınıfların Sözlü Anlatımdaki Kelime Hazinesi / Afyon Merkez Örneği" adlı çalışma 90 öğrencinin rastgele seçilmesiyle oluşturulmuştur. Bu çalışmada öğrencilerin metinlerinde 8955 toplam kelime, 1223 çeşit kelime, 7732 tekrar edilen kelime sayısı tespit edilmiştir. Tekrar edilen kelimeler toplam kelimenin % 86.34'ünü oluşturmaktadır (Ünsal, 2005).

Kadir Duru'ya ait İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi(Uşak / Sivaslı Örneği) adlı çalışmada 114 öğrencinin üç farklı türde (otobiyografi, anı, serbest konulu) metinler oluşturmaları istenmiştir. Örneklem grubunun 28506 toplam kelime, 2173 çeşit kelime, 26333 tekrar edilen kelime sayısı tespit edilmiştir. Tekrar edilen kelimeler toplam kelimenin % 92.38'ini oluşturmaktadır. (Duru, 2007)

Bu durumda öğrencilerin duygu ve düşüncelerini karşı tarafa aktarırken belli kalıplara yer verdikleri, çoğunlukla aynı kelimeleri kullandıkları sonucuna ulaşılabilir.

9. TOPLU SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar:

7 ve 8. sınıf erkek öğrencilerin kullandıkları ilk on kelime ve kelimelerin sıklık oranları şöyledir:

Kelime	Sen	Ben	Kardeş (hitap)	Ol-	O	Güze l	Bu	Ne	Çok	Var
Sıklık	53	47	40	32	30	25	25	24	23	22

7 ve 8. sınıf erkek öğrencilerin tekrar ettikleri kelimelere bakıldığında daha çok zamirleri kullandıkları ve kullanılan kelimelerin de hitap amaçlı kullanıldığı görülmektedir. tüm erkek öğrencilerin 61 toplam deyim, 36 çeşit deyim; 4 atasözü, 3 çeşit atasözü; 2 toplam ikileme, 2 çeşit ikileme kullandığı görülmektedir. "Değer ver-(4), inceldiği yerden kop- (3), nokta koy-(3), hak et- (3), peşinde ol-(3)" deyimleri kullanılmıştır. "Ne ekersen onu biçersin (2)" atasözü en çok kullanılan atasözüdür.

Instagram platformunda yazılan ve uzunluğu birkaç cümleyi geçmeyen yorum niteliğindeki yazılarda genel itibarıyla bu tür sözcüklerin tercih edilmiyor olması atasözü ve ikilemelerin sayısının çok düşük olmasının en büyük sebeplerindedir.

7 ve 8. sınıf kız öğrencilerin kullandıkları ilk on kelime ve kelimelerin sıklık oranları şöyledir:

Kelime	Sen	Ben	Canım (hitap)	Çok	Ol-	Güze l	Sev-	İyi	Ya	Aşk
Sıklık	145	138	78	77	76	62	45	44	41	37

7 ve 8. sınıf kız öğrencilerin de en çok tercih ettikleri kelimelerin zamirler ve hitaplar olduğu görülmektedir. Tüm kız öğrenciler 45 toplam deyim, 31 çeşit deyim; 2 atasözü, 1 çeşit atasözü; 5 toplam ikileme, 5 çeşit ikileme kullanmışlardır. 7 ve 8.sınıf kız öğrenciler tarafından kullanılan deyimlerde en çok "Yanında ol- (4), boş ver- (4), nokta koy- (3)" deyimleri kullanılmıştır. "Güzele bakmak sevaptır (2)" atasözü de kullanılan tek atasözüdür.

Atasözlerinin ve deyimlerin Instagram'da az kullanılmasının sebebi olarak bu platformların fikir yazılarını paylaşmak amacıyla daha az kullanılması ve kısa yorumlamaların daha çok tercih edilmesi gösterilebilir.

7 ve 8. sınıf kız ve erkek öğrencilerin kullandıkları ilk on kelime ve kelimelerin sıklık oranları şöyledir:

Kelime	Sen	Ben	Ol-	Canım	Çok	Güzel	Kardeş(hitap)	İyi	Sev-	O
Sıklık	198	185	108	100	100	87	72	66	65	59

7 ve 8. sınıf kız ve erkek öğrencilerin de ilk sıralarda tercih ettiği kelimelerin zamirler ve hitaplar olduğu görülmektedir. Tüm öğrencilerin 106 toplam deyim, 63 çeşit deyim; 6 atasözü, 4 çeşit atasözü; 7 toplam ikileme, 7 çeşit ikileme kullanmışlardır. 7 ve 8. sınıf kız ve erkek öğrenciler tarafından kullanılan deyimlerde en çok "Nokta koy- (6), yanında ol- (6) hak et- (5)" deyimleri kullanılmıştır. "Güzele bakmak sevaptır (2)" "Ne ekersen onu biçersin (2)" atasözleri de en çok kullanılan atasözleridir. Burada da kullanılan atasözleri, deyimler ve ikilemelerin az kullanılmasının nedeni olarak paylaşımlarda ve yorumlarda kısa cümlelerin tercih edilmesi gösterilebilir.

Öneriler:

- Çalışmamızdaki veriler değerlendirildiğinde bu yaş grubu gençlerin kendilerini yazılı olarak ifade ederken sınırlı sayıda kelime kullandıkları ve burada kullanılan kelime dağarcığının normalde bu yaş grubu gençlerin sahip olması gereken kelime hazinesinin çok gerisinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin sosyal medya platformlarını çok fazla kullandıkları da göz önüne alınarak bu platformlarda uygulanabilecek çeşitli materyallerin tasarımı yapılabilir.
- Öğrencilerin aktif ikileme, deyim ve atasözü kullanımlarını arttırmak için ana dili eğitimi derslerinin bir bölümü söz varlığını zenginleştirme çalışmalarına ayrılmalıdır.
- Sosyal medyada aktif kelime serveti çalışmamızdan elde edilen sonuçlar, ders kitaplarının hazırlanmasında yönlendirici olmalıdır. Bu çalışmamızdan hareketle ders kitaplarında sosyal medya içeriğiyle metin oluşturma çalışmalarına yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, Ö. A. (1936). Bir Dili Öğrenmek İçin En Lüzümlü Kelimeler ve Bu Kelimelerin. Gaziantep: Gaziantep Halkevi Dil, Edebiyat, Tarih Şubesi Yayınları.
- Bayram, B., & Özay, K. (2012). Söz Varlığı Üzerine Yurt Dışında Ve Türkiye'de Yapılan Temel Araştırmalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 83.
- Çifci, M. (1991). *Bir Grup Yükseköğretim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması*. Ankara: Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çifci, M. (1998). Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(1), 59-71.
- Duru, K. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi(Uşak / Sivaslı Örneği). Afyonkarahisar: Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergin, M. (2003). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Gencan, T. N. (1971). *Dil Bilgisi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- İnan, G. (2015). İlkokullarda Türkçe dersinde kullanılan metinlerin çoklu zekâ kuramı. *Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karlı, İ. (2010). Medya Kuruluşları Sosyal Paylaşım Ağlarını Neden Kullanır? . *International Conference of New Media and Interactivity*, (s. 202-207). İstanbul.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Obuz, F. G. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sözlü anlatımlarındaki Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma(Uşak/Ulubey Örneği). Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pilav, S. (2008). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma. *Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.(Yayımlanmamış Doktora Tezi)*.
- Sitton, R. (2005). Spelling Source Series. <http://www.sittonspelling.com/>.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- TDK. (2018, 05 27). <http://www.tdk.gov.tr> adresinden alınmıştır

- Thorndike, E., & Irving, L. (1972). *The Teacher's Word Book Of 30.000 Words*. New York: Teachers College-Columbia University.
- Tosun, N. (2010). *İletişim Temelli Marka Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ünsal, H. (2005). İlköğretim 5. ve 8. Sınıflar ile Ortaöğretim 11. Sınıfların Sözlü Anlatımdaki Kelime Hazinesi / Afyon Merkez Örneği. Afyonkarahisar: Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeniçıktı, N. T. (2016). Halkla İlişkiler Aracı Olarak Instagram: Sosyal Medya Kullanan 50 Şirket Üzerine Bir Araştırma. *Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayınları*.

EXTENDED ABSTRACT

The aim of this study is to determine the active vocabulary used by 7th and 8th grade students in social media (Instagram). With this study, it was tried to determine the active word wealth that 7th and 8th grade students use on social media (Instagram). The study is in a scanning model, and the specified sources have been examined by document analysis method.

When studies on vocabulary are examined, in most of these studies, students are asked to produce text in a controlled manner under the supervision of researchers, and based on these texts, students' vocabulary is tried to be determined. It is seen that individuals actively write in different social media environments with the changing technology. It is not known to what extent individuals use active vocabulary in social media. The aim of this study is to identify the vocabulary students use in this virtual environment.

The sample of the study consists of 32 students in 7th and 8th grades who continue their education in Bağcılar in İstanbul Secondary School in 2018-2019 academic year.

In order to collect data in the research, Instagram posts shared by 7th and 8th grade students between 01.10.2018 - 01.03.2019 were used. The data consists of the comments students wrote while sharing their own photos, the comments they wrote under the photos of their friends, and the writings they wrote while adding stories.

Students' shares and comments were recorded everyday within the specified time and data were obtained. The data obtained were transferred to Microsoft Word and Microsoft Excel programs, examined according to gender, total word count and word frequency were found, and graphics and tables were created. As a result of the research, the words, dilemmas, idioms and proverbs in the students' active vocabulary can be determined together with their frequency.

In the study, the answers of the following research questions were sought.

7th and 8th grade male students' active vocabulary on Instagram

Active vocabulary of 7th and 8th grade female students on Instagram

Active vocabulary of 7th and 8th grade girls and boys on Instagram

In the analysis of Instagram posts, the total number of words in the 7th and 8th grade male students is 2244; kinds of words 850; word repetition 1394; total statement 61; kind statement 36; total proverb 4; variety proverb 3; total dilemma 2, kind dilemma 2; The total address is 107 and the variety is 18.

The total number of words in the 7th and 8th grade female students is 3431; kinds of words 960; word repetition 2471; total statement 45; kind statement 31; total proverb 2; variety proverb 2; total dilemma 5, kind dilemma 5; the total address is 326, the variety is 55.

In the 7th and 8th grade girls and boys, the total number of words is 5675; kinds of words 1452; word repetition 4223; total statement 106; variety statement 63; total

proverb 6; variety proverb 4; total dilemma 7, kind dilemma 7; The total address is 433, the variety is 63.

Based on these data, 7th and 8th grade female students used 1187 total words and 110 kinds more words than 7th and 8th grade male students in Instagram posts. The ratio of the word used by 7th and 8th grade female students in the total word is 27.98%. The ratio of the word used by 7th and 8th grade male students in the total word is 37.87%. Accordingly, although 7th and 8th grade female students use more total words and different types of vocabulary than 7th and 8th grade male students, they dropped 9.89% more in word repetition. From this point of view, it can be concluded that 7th and 8th male students useless total words and different words but repeatless words.

Since the studies on determining the vocabulary of the Instagram posts of 7th and 8th grade secondary school girls and boys worthe vocabulary of social media have not been done before, the data obtained were compared with other verbal and written expression studies conducted to determine the vocabulary of middle school students.

As a result of the comparison, in the study of Fatma Gülin Obuz (2012) with 90 students in the 8th Grade Primary School Students' Active Word Wealth (Uşak / Ulubey Example), a total of 14733 words, 1736 kinds of words and 12997 repeated words were determined. When female students and male students are compared in terms of total word and various word usage, it is seen that female students use 1657 words in total words and 88 words in various words compared to male students.

In the study of Hayriye Ünsal (2005), "Vocabulary Vocabulary in Oral Expression of the 5th and 8th Grades of Primaryand 11th Classes / Afyon Center Example", 8955 total words, 1223 kinds of words and 7732 repeated words were determined. Repeated words makeup 86.34% of the total word (Ünsal, 2005). Students in Ünsal's study are mor esuccessful in terms of total words and different words.

In the study titled Determination of Active Vocabulary Wealth (Uşak / Sivaslı Example) in Written Expression of Primary School 5th Grade Students of Kadir Duru, it was determined that 114 students used 28506 total words, 2173 kinds of words and 26333 repeated words. Repeated word smakeup 92.38% of the total word.

It was concluded that 32 students who composeour study used 5675 words in their Instagram posts. The total number of words in the data obtained is 1452. The number of word repetitions that occur is 4223. Repeated words make up 74.41% of the total word.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ “ŞİİR” TÜRÜNE YÖNELİK İLGİLERİ TURKISH PRESERVICE TEACHERS’ INTEREST FOR THE “POETRY”

Müzeyyen ALTUNBAY*

*Doç. Dr., Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, e-posta: altun.bay@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9568-3160

Ebrar DEMİR**

**Yüksek Lisans Öğrencisi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, e-posta: ebrardemirtr@gmail.com

Referans: Altunbay, M., Demir, E. (2020). Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Şiir” Türüne Yönelik İlgileri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 41-54.

Gönderilme Tarihi: 05.05.2020

Kabul Tarihi :23.06.2020

Özet: Öğrencilerin kendilerini yazılı ve sözlü ifade edebilmelerini amaçlayan Türkçe eğitimi derslerinde birincil kaynaklar edebî metinlerdir. Masal, hikâye, destan, roman, deneme, şiir gibi edebî metinler ile sürdürülen dil öğretim sürecinde öğretme adaylarının her bir türe yönelik merakın ötesinde genel bir bilgi birikiminin olması beklenir. Her Türkçe öğretim programında da yer verilen şiir türünün; beden dilini etkili kullanabilme, ses tonunu ayarlayabilme, duygu yoğunluğu ve estetik zevk kazandırabilme gibi pek çok olumlu katkısı vardır. Bu nedenle bu çalışma Türkçe öğretmeni adaylarının şiir türüne yönelik ilgilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Tarama yöntemi ile yapılan bu çalışmanın örneklemini Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında 2017-2018 eğitim-

öğretim yılında öğrenim gören 113, 3. ve 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının şiir türüne az ilgi duydukları, teknolojinin yaygınlaşmasıyla şiir türünü teknolojik aletlerden takip edenlerin sayısının (telefon, tablet vd.) daha çok olduğu, çok azının şiir yazdığı, şiirin öğrenciler için birbirinden farklı anlamlar düşündürdüğü tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Şiir, şiir bilgisi, Türkçe eğitimi.

Abstract: The literary texts are the primary sources of Turkish language lessons which consist of basic language skills and aim to enable students to express themselves in written and verbal ways. In the language teaching process, which is supported with literary texts such as fairy tales, stories, epics, novels, essays, poems, prospective teachers are expected to have a general knowledge beyond curiosity for each type of the texts. The poetry which is included in Turkish curriculum every year has many positive contributions such as using the body language effectively, adjusting the tone of voice, emotion intensity and gaining aesthetic pleasure. Hence, this study was conducted to determine the interest of Turkish prospective teachers in the type of poetry. The sample of this study, which was carried out by scanning method, consists of 3rd and 4th grade students, 113 in total, studying in Turkish Education Department of Education Faculty in Giresun University in 2017-2018 academic year. The findings of the research make it clear that prospective teachers had little interest in the type of poetry, the number of people who followed the type of online (phone, tablet etc.) has been so many with the spread of technology, few of them write poetry, and that students deduct different meanings from the poems they read.

Keywords: poem, poetry, Turkish education.

1. Giriş

Türkçe dersleri öğrencilere dil bilgisi kurallarının kavratılmaya çalışılmasından çok daha öte bir dildir. Esasında Türkçe dersi öğrencilerin kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmelerine katkı sunan, iletişim becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen bir derstir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kapsayan Türkçe dersleri salt kendi alanında öğrenciye kazanım sağlamaktan ziyade diğer derslerde de başarılı olabilmenin kapılarını açar. Türkçe dersinin bu hedefleri kapsamında öğrencilere bu becerilerin kazandırılması için çeşitli yollar vardır. Bunlardan biri de metin okumadır. Öğrenciler okudukları metinler aracılığıyla duygu, düşünce, hayal dünyalarına katkı sağlayabilir, söz dağarcıklarını geliştirebilir, sahip oldukları dilin yapısını daha iyi kavrayabilir ve böylelikle ana dilini etkin kullanan bireyler hâline gelebilirler. Bu noktada öğrencilerin daha fazla fikir yürütebilmelerini sağlayacak, öğretiminde ve kavratılmasında üzerinde ihtimam göstererek durulacak metin türleri seçimi önem arz etmektedir.

İnsan düşünen, hisseden, hayal eden bir varlıktır. Taşıdığı bu vasıflar onun duygu ve düşüncelerini dile getirme gereğini de beraberinde getirmiştir. Böylece edebî türler ortaya çıkmıştır. Şiir de insanoğlunun kullandığı en eski edebî türlerden biridir. Şiir

söylenmek istenen şeyi birtakım benzetmeler, imgeler kullanarak aktarır ve bunu belli bir ahenk içerisinde sunar. Aslında her okuyucu şiire, şairin anlatmak istediğinden çok daha farklı anlamlar yükleyebilir. Bu açıdan şiir diğer edebî türlerden daha ayrı bir noktada bulunur. Şair, şiir yoluyla duygu ve düşüncelerini aktartırken amacı az sözle çok şey anlatabilmektir. Bu durum şiir ile düzyazı arasındaki en önemli farkı oluşturur. Şiirde kullanılan sözcüklerin içerdiği derin anlamlar şiire duyulan ilgiyi artırır (Yıldırım, 2012). Şiir ayrıca öğrencilere dil becerilerinin kazandırılmasında ve edebî zevk oluşturulması noktasında katkı sağlayacak nitelikleri bünyesinde barındırmaktadır. Ayrıca bir şiirin incelenmesi ve analiz edilmesi diğer edebî metinlerden daha farklıdır. Özdemir İnce'ye göre (2011: 57) şiirsel bir metni okurken ya da değerlendirirken sırasıyla;

- a. Yapıtın oturduğu nesnel ortam (tarihsel, toplumsal, ideolojik, psikolojik vs.)
- b. Şiirsel bağlam: Evrensel ve ulusal şiirin düzeyi ve gelenek zincirindeki yeri. Söylemi çağdaş söylem mi?
- c. Ozanın tüm yapıtlarının içinde ve onlara göre yeri;
- d. Dilsel çözümleme;
- e. Anlam katmanlarının çözümlenmesi;
- f. Temanın şiirsel bildirisi

gibi hususlara dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle şiir incelemelerinin derin bir bilgi birikimi gerektirdiği açıktır.

Kaya'ya göre (2013) şiir, duyguların ve ritmin de içinde bulunduğu, hayal gücünü sağlamlaştıran, duygu ve düşüncelerin yaratıcı bir üslupla zihin ve kalbe ulaştığı bir yazı biçimidir. "Şiir, özenle seçilmiş kelimelerin duyguyu derinleştirip zenginleştirmeyi sağlayacak bir şekilde belli bir tema etrafında ahenkli bir düzen oluşturarak dil bütünlüğüne dönüşmesi olarak da ifade edilebilir" (Pilav, 2008). Şiirin sözlük anlamı ise "Zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla, ortaya çıkan, hece ve durak bakımından denk ve kendi başına bir bütün olan edebî anlatım biçimi, manzume, nazım, koşuk" (TDK, 2011: 2224) olarak yer alır. "Şiir için duygu, düşünce ve hayallerin bir dilin en seçme kelimeleriyle, kulağa hoş gelecek, dinleyende estetik zevk uyandıracak şekilde ifade edilmiştir diyebiliriz" (Şimşek, 2017). Yalçın ve Aytaş'a göre ise "Şiir duygulara hitap eden, orada kök salıp yeşeren, meyvesini hayallerle süsleyip, ahenkle sergileyen bir sanattır" (2016: 277). Görüldüğü gibi şiire dair pek çok farklı tanım mevcuttur. Bu tanımlarda bulunan ortak ifadeler ise şiirin içinde barındırdığı ahenk, zengin anlatım gücü ve duygulara hitap etmesidir. Yahya Kemal'e göre de "Türkçeyi duymak ve Türkçeyle şiir yazma millî bir ibadet; şiir ise dil içerisinde yapılan bir yolculuktur" (Korkmaz; Özcan, 2005: 234).

Şiirdeki her bir kelime tek başına bile derin anlamlar uyandırabilecek bir güce sahipken bu kelimelerin belli bir uyum içerisinde bir araya getirilmeleri ve duyguları bu denli harekete geçirmeye olanak sağlaması şiire duyulan ilgiyi ve ihtiyacı da artırmaktadır. Şiir okumanın öğrencilere akademik ve sosyal anlamda birçok yarar sağladığı bilinen bir gerçektir. Şimşek (2017) şiir vasıtasıyla öğrencilerin duyguları öğrenip hissederek

sosyal yaşamlarında da duygularına daha kolay adapte olabileceklerini; şiirin diğer edebî türlere göre kısa olmasından dolayı öğrencilerin sıkılmadan okuyabileceği bir tür olduğunu; düzeylerine uygun seçilen şiirlerin öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesine katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Şiir okumak öğrencilerin beden dillerini de etkili kullanmalarına katkı sağlar. Şiirdeki anlatımla koordineli olarak el ve yüz hareketleri yapabilme becerilerini geliştirir. Önkaş (2009:9) bu konuyla ilgili “Şiirler dilin söz varlığı açısından, inşat becerisini geliştirmede önemli araçlardır. Bir şiiri, bir söylevi, bir edebî metni konuya uygun olacak şekilde çeşitli vurgularla, el, yüz, gövde hareketleriyle canlandırarak okumayı sağlayan inşat becerisi, şiirler vasıtasıyla çocuklara kazandırılabilir. Bunları kazanamayan çocuğun anlatımı zengin olmaz ve donuk bir ifadesi bulunur, duygular hareketlere, jest-mimiklere yansımaz. Çocuklara inşat becerisini kazandırmanın yolu şiirlerden geçmektedir, bu manada şiir türü çocuk edebiyatında önemlidir.” ifadelerine yer vermiştir.

Türkçe derslerinde öğrencilere şiir okutmak kadar onların şiir ezberlemeleri amaçlanmaktadır. Ezberledikleri şiiri okuyan öğrenciler heyecanlarını kontrol etme, dili düzgün ve etkili kullanma becerilerini geliştirebilirler. Demir ve Duman’a göre (2004) şiirlerin topluluk karşısında okutulması öğrencilerde bir konuşma rahatlığı sağlamaktadır.

Türkçe Öğretim Programlarında Şiir

Türkçe dersi öğretim programları Türkçe derslerinin işleniş sürecine kılavuzluk eden en önemli materyaldir. Bilindiği gibi Türkçe dersleri metin odaklı işlenen bir derstir. Türkçe ders kitapları hazırlanırken hangi metin türlerine yer verilmesi gerektiği Türkçe öğretim programlarında belirtilmiştir. Cumhuriyet’in ilanından bu yana hazırlanmış olan Türkçe dersi öğretim programlarında şiir türü de programlarda kendine yer bulmuştur.

1924 programında inşat derslerinde öğrencilere seviyelerine uygun kısa parçalar ezberletilmesi ve inşat ettirilmesi açıklaması yer almıştır. Buradaki kısa parçaların içine şiiri de dâhil etmek mümkündür. İlköğretim birinci kademe düzeyinde 1926 ve 1930 programlarında kıraat dersinde manzume okutulmasının yanında ezber ve inşat derslerinin hedefi için “Vezin ve kafiyenin yardımıyla çocukların bedii hislerini tenmiye, hafızalarını takviye ve onlara iyi ve ahlaki fikirler telkin etmektir.” ifadeleri kullanılmıştır (Temizyürek; Balcı, 2015: 23-42). 1936 ilkökul Türkçe Müfredat Programı adını taşıyan öğretim programında çocuklara yaşlarına ve seviyelerine göre yazılmış manzum ve mensur parçaların ezberlettirileceği bilgisi yer alırken; 1948 yılında yayımlanan programda öğrencilerde edebî zevkin gelişmesine katkı sağlayacak türler arasında şiir de sıralanmış; 1968 programında ise inşat başlığı altındaki amaçlarda öğrencilerin manzum yazılarla düşünce, duygu ve ahenk değerini belirtme yeteneği kazanarak sanat ve zevk ve sevgisini elde edecekleri belirtilmiştir (Temizyürek; Balcı, 2015: 58-121). İnşat edilecek yazının ezberletilmesinin zorunluluk olmadığı, ezberlemenin bazı öğrenciler için güçlük yaratabileceği, zamanın ve gücün boşa gitmesine neden olabileceği açıklamasına da ayrıca yer verilmiştir.

1929 Ortamektep Türkçe Programı kıraat derslerinin amaçları içinde *öğrencilere uygun şiir ve nesir parçaları ezberletmek* maddesi yer almıştır. Ezberletilen bu parçaların öğrenciler için zevk kaynağı olacağı, başka eserlerin okunmasının teşvik edeceği ifade edilmiştir (Temizyürek; Balcı, 2015: 150-162). 1949 ve 1962 yıllarına ait programlarda inşaat çalışmalarında okutulacak manzum ve mensur metinlerin öğrencinin sesini anlama göre ayarlamasına, kelimeleri daha cesaretli kullanmasına ve doğru telaffuz etmesine fayda sağlayacağı belirtilmiştir (Temizyürek; Balcı, 2015:234-261). Bu durum şiir türünün öğrenciler üzerindeki faydalarını destekler niteliktedir. 1981 yılına gelindiğinde birinci ve ikinci kademe programları tek programda birleştirilmiş ve 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı adını almıştır. 2. sınıfta öğrencilerin kazanacakları davranışlar arasında ezberlemeye zorlanmamaları koşuluyla düzeylerine uygun tekerleme ve şiir okuyabilmeleri yer almıştır. 8. sınıfta ise öğrencilerin hoşlandığı şiir ve düz yazıları okuyabilme davranışının kazandırılması hedeflenmiştir. Şiir seçme alışkanlığı edindirmek ve seçme şiirler defteri tutturmak 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde ortak hedefler arasındadır (Temizyürek; Balcı, 2015:294-316). 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1- 5. sınıf seviyelerinde öğrencilerin bildikleri şiiri topluluk önünde okumaları, şiir ezberlemeye teşvik edilmeleri, grupta ya da bireysel olarak şiir yazmaları, şiir dinletilerine katılmaları, şiir defteri tutmaları kazanım, etkinlik ve açıklamalarda yer almıştır (MEB, 2009). 6-8. sınıf seviyesindeki amaç ve kazanımlar arasında şiir ezberleme, şiir dinletileri düzenleme ve şiir dinletilerine katılma, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okuma, şiir yazma, şiir defteri tutma, beğendiği şiirleri derleme ifadeleri görülmektedir. Şiir türüne yönelik etkinlik örnekleri ve açıklamalara da yer verilmiştir (MEB, 2006).

2015 yılında hazırlanan Türkçe öğretim programında bütün sınıf seviyeleri tek bir program altında toplanmış, her sınıf seviyesinin kazanımları ayrı olarak verilmiştir. Programda şiir türüne yönelik ayrıntılı açıklamalar bulunmamakla birlikte şiir ezberleme, bağımsız olarak şiir okuma, düş gücünü kullanarak şiir yazma gibi kazanım ifadeleri yer almıştır (MEB, 2015). 2017 yılında Türkçe dersi öğretim programında güncellemeye gidilmiştir. “Sözlü İletişim” öğrenme alanı “Dinleme/İzleme” ve “Konuşma” alanları olarak ayrılmıştır. Programın giriş ve uygulama kısımlarında da yenilikler yapılmıştır. 2018 yılına gelindiğinde programın genel yapısı ile ilgili tekrar bir güncelleme yapılmıştır. Ancak yapılan bu güncelleme şiire yönelik kazanım ve açıklamaları etkilememiştir. Bu iki programda diğer programlarda olduğu gibi öğrencilerin şiir okuma, ezberleme ve yazma çalışmalarına yönelik kazanımlar mevcuttur. Bunlara ek olarak şiir yarışmalarına katılmalarının teşvik edilmesi açıklaması yer almıştır (MEB, 2018). Türkçe derslerinin yürütülmesine kaynaklık ve kılavuzluk eden son program 2019 Türkçe Öğretim Programıdır. Bu program ayrıntılı olarak incelendiğinde şunlar görülmektedir:

Sınıf düzeylerine göre metin türlerinin dağılımında şiir türüne her sınıf seviyesinde yer verilmiştir. Ayrıca programda 4- 8. sınıf ölçme değerlendirmede kullanılacak yazılı sınavlar yapılandırılırken öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasına imkân sağlayan çeşitli madde türlerinden yararlanılması gerektiği vurgulanmıştır: “Hazırlanan maddeler, mümkün olduğunca yazılı (kısa metin, şiir, tablo, grafik vb.) ve görsel unsurlar (karikatür, fotoğraf, resim vb.), grafik düzenleyiciler (kavram haritaları,

zihin haritaları vb.) gibi öncüllere yer verilerek zenginleştirilmeli ve bunların aktif kullanımlarını gerektirmelidir.” Bu tarz maddelerin öğrencilerin çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme gibi becerilerine katkı sunacağı ifade edilmiştir. (MEB, 2019: 9-10) Bu da şiir türünün ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Programda yer alan şiir türüne yönelik kazanımların 1. sınıftan itibaren yer aldığı görülmektedir. 1-4. sınıflara ait “Şiir okur.”, “Metin türlerini tanır.”, “Şiir yazar.”, “Metin türlerini ayırt eder.”, “Yazdıklarını paylaşır.” kazanımları altında öğrencilerde şiire yönelik bilgi ve beceriler oluşturulmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. 5-8. sınıflarda ise şiir türü “Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.”, “Şiir yazar.”, “Şiirin şekil özelliklerini açıklar.”, “Yazdıklarını paylaşır.” kazanımları yer almıştır.

1. sınıftan itibaren öğrenciler zorunlu olarak Türkçe dersi görmektedir. 5. sınıftan itibaren ise Türkçe dersleri Türkçe öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Dil öğretiminde, anlatım becerisi kazanmada, eleştirel düşünmede, duyguları anlamada, çağrışım kurmada önemli faydaları olduğu bilinen şiir türünün öğrencilere en etkili şekilde anlatılabilmesi için Türkçe öğretmeni adaylarının şiir ile ilgili iyi eğitim almaları gerekmektedir. Bununla ilgili olarak 2018 yılında yürürlüğe giren Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında şiir türüyle alakalı dersler görmek mümkündür (YÖK, 2018). Birinci ve ikinci yarıyıldarda verilen “Edebiyat Bilgi ve Kuramları I ve Edebiyat Bilgi ve Kuramları II” dersinin içeriğinde edebî türler, edebî türlerin içerdiği biçimsel ve yapısal özelliklerle alakalı bilgiler yer almaktadır. Üçüncü yarıyıldada okutulan “Çocuk Edebiyatı” dersinin içeriğinde yazınsal çocuk edebiyatı türleri arasında şiir zikredilmektedir. Üçüncü ve dördüncü yarıyıldarda “Türk Halk Edebiyatı 1” ve “Türk Halk Edebiyatı 2” isimleriyle okutulan derslerin içeriğine bakıldığında “Türk Halk şiiri ve genel özellikleri, halk şiirinin dil özellikleri, yöresel kullanımları; halk şiirinin önemli temsilcileri ve eserleri; halk şiiri ve halk hikâyelerinin eğitsel işlevleri, temel eğitim düzeyinde kullanılacak halk şiiri örneklerinin seçimi.” ifadelerinin yer aldığı görülmektedir. Yine üçüncü ve dördüncü yarıyıldarda okutulan “Yeni Türk Edebiyatı 1” ve “Yeni Türk Edebiyatı 2” derslerine bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarına şiire yönelik bilgiler verilmesini gerektirecek içeriklere sahip olduğunu görmek mümkündür. Bunun yanı sıra “Eski Türk Edebiyatı I” ve “Eski Türk Edebiyatı II” dersleri ile 6. yarıyıldada okutulan “Yazma Eğitimi” ve “Metindilbilim” derslerinin içeriğinde metin türlerine ilişkin açıklamalara yer verilmesi bu derslerde doğrudan veya dolaylı olarak şiir türünün yer bulabileceği düşüncesini doğurmaktadır.

Türkçe Öğretmenliği 2018 Lisans Programında belirtilen seçmeli derslere bakıldığında şiir türüne yönelik ayrı bir ders olmadığı görülmektedir. Alan Eğitimine yönelik zorunlu dersler haricinde öğrencilerde edebî zevk uyandırmada büyük önem taşıyan şiir ile ilgili bir seçmeli derse yer verilmemesi Türkçe öğretmen adayları tarafından bir kayıp olarak görülmektedir.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının şiir türüne yönelik ilgilerini tespit etmektir. Alanyazında ilköğretim öğrencilerinin şiire dair tutumları, şiire yönelik çözümlene becerileri, şiirin öğrenci başarısına etkisi, ilköğretimde şiir eğitimi gibi

çalışmalar mevcuttur. Yapılan çalışma Türkçe öğretmeni adaylarının şiire yönelik ilgilerini ortaya koyması açısından önem taşır.

Yöntem

Çalışma tarama modelinde hazırlanmıştır. Literatürde “Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması” (Büyüköztürk vd., 2015: 14) adı verilir. Bu yöntem seçilen araştırma konusunun yeterli olduğunu gösteren ikna ediciliği yüksek argümanlara ve gerekçelere olan ihtiyacı karşılar, araştırılacak konunun teorik çerçevesinin ve alt yapısının oluşturulması imkânını verir (Özmen ve Karamustafaoglu, 2019).

Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 113, 3. ve 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemin 3 ve 4. sınıftan seçilmesinin temel sebebi, aldıkları dersler itibarıyla şiir türüyle 1 ve 2. sınıflara göre daha fazla karşılaşmış olma olasılığıdır. Bundan ötürü örneklem seçiminde *amaçsal örneklemeden* yararlanılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Çalışmada veri toplama aracı olarak anketten yararlanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin şiir türüne yönelik bilgilerini ölçmek amacıyla hazırlanan anket; öğrencilerin herhangi bir bilgiden etkilenmemeleri için hazırlanan açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular ve yarı açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Anket iki ayrı alan uzmanına gönderilerek gelen dönütler neticesinde son hâli verilerek uygulanmıştır. Verilerin analizinde frekans analizinden yararlanılmış olup tespit edilen durumlar, tablo ve grafikler hâlinde bulgular bölümünde sunulmuştur.

Bulgular

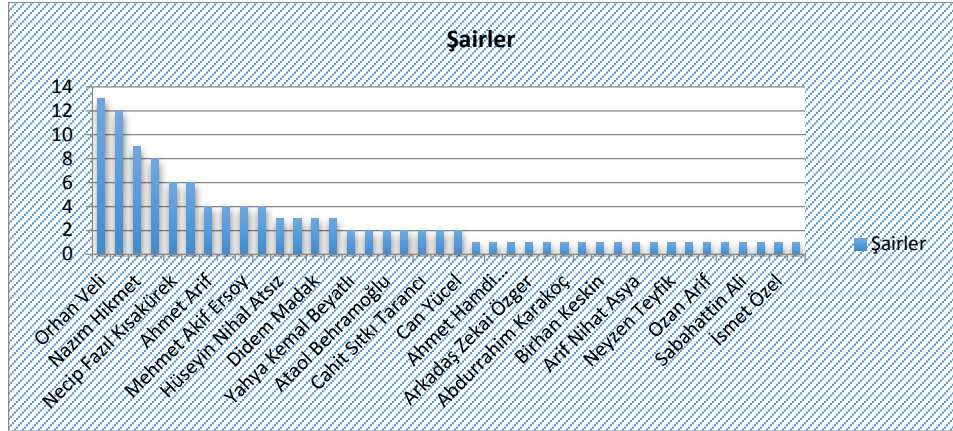
Öğrencilerin 62’si kız, 51’i erkek olup yaş ortalaması 22, 3’tür. Toplanan verilerin analiz edilmesiyle 73 öğrencinin şiir okumayı sevdiği, 16 öğrencinin şiir okumayı sevmediği ve 24 öğrencinin ise bazen şiir okumayı sevdiği tespit edilmiştir. Öğrencilere ne sıklıkla şiir okudukları sorulmuş alınan yanıtlar Tablo 1’de gösterilmiştir (Bk. Tablo 1).

Tablo 1. Öğrencilerin Şiir Okuma Sıklığı

Şiir Okuma Sıklığı	(n)
Her gün en az bir şiir okurum.	10
Haftada bir ya da birkaç şiir okurum.	40
Ayda bir ya da birkaç şiir okurum.	22
Mecbur kaldığımda (ders ya da ödev için) şiir okurum.	14
Hiç şiir okumam.	3
Diğer	8
Toplam	97

Tablo 1'e göre her gün en az bir şiir okuyan 10 öğrenci, haftada bir ya da birkaç şiir okuyan 40 öğrenci, ayda bir ya da birkaç şiir okuyan 22 öğrenci, ders ya da ödev kapsamında şiir okuyan 14 öğrenci bulunmaktadır. 3 öğrenci hiç şiir okumadığını belirtirken 8 öğrenci de diğer seçeneği ile “sosyal platformlarda, sosyal medyada karşılaştıkça” şiir okuduğunu belirtmiştir. Kalan 16 öğrenci bu soruyu yanıtlamamıştır. Öğrencilere en son hangi şairin şiiri/şiirlerini okudukları sorulmuş, alınan yanıtlar Grafik 1'de gösterilmiştir (Bk. Grafik 1).

Grafik 1. Öğrencilerin En Son Okudukları Şair(ler)

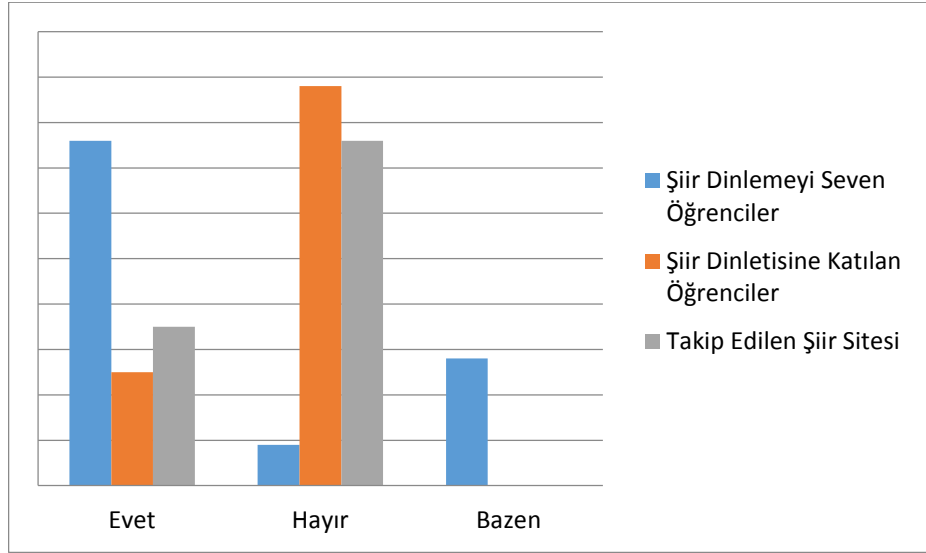


Grafik 1'e bakıldığında öğrencilerin en son okuduğu şairler arasında ilk beş sırada Orhan Veli, Atilla İlhan, Nazım Hikmet, Cemal Süreya, Necip Fazıl Kısakürek ve Turgut Uyar olduğu görülmektedir. Yabancı şair olarak sadece “Rosa Mystica” şiiri ile Oscar Wilde yer almaktadır.

Araştırma kapsamında öğrencilere şiirleri nerelerden okudukları sorusu da yöneltilmiş; 25 öğrenci internetten şiir okuduğunu, 30 öğrenci kitaptan okuduğunu, 28 öğrenci ise telefonda okuduğunu belirtmiştir. 5 öğrenci her türlü okuyabileceğini ifade ederken 25 öğrenci görüş belirtmemiştir. Bu durumda teknolojinin şiir okumayı kitaptan sosyal platformlara ya da teknolojik aletlere (telefon, tablet, bilgisayar vd.) kaydıracağı ifade edilebilir.

Öğrencilerin şiirle ilgilenip ilgilenmediklerine yönelik sorular yöneltilmiş, alınan yanıtlar Grafik 2'de gösterilmiştir (Bk. Grafik 2).

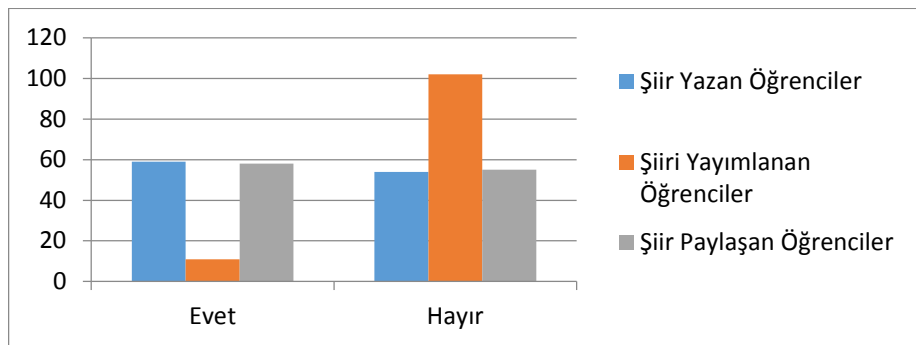
Grafik 2. Öğrencilerin Şiirle İlgilenme Düzeyleri



Grafik 2’de görüleceği gibi öğrencilere yöneltilen “Şiir dinlemeyi sever misiniz?” sorusuna evet cevabı veren 76 öğrenci, hayır cevabı veren 9 öğrenci, bazen cevabı veren 28 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 25’i şiir dinletisine katılırken, 88 öğrenci şiir dinletisine katılmadığını belirtmiştir. Şiir dinletisine katılan öğrencilerin çoğunluğu üniversitede gerçekleştirilen şiir dinletilerine katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilere sorulan “İnternette takip ettiğiniz şiir sitesi/siteleri var mı?” sorusuna 35 evet, 76 hayır cevabı alınmıştır. 2 öğrenci bu soruyu yanıtlamamıştır. Bu durumla ilgili olarak öğrencilerin internet üzerinde şiire yönelik özellikle bir araştırma yapmadıkları, sosyal platformlarda karşlarına çıkan şiirleri okudukları yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin şiir yazma ve paylaşma durumlarına yönelik bulguların tespit edilmesi amacıyla sorular yöneltilmiş, alınan yanıtlar Grafik 3’te gösterilmiştir (Bk. Grafik 3).

Grafik 3. Öğrencilerin Şiir Yazma ve Paylaşma Durumları



Grafik 3'e bakıldığında 59 öğrenci şiir yazarken 54 öğrenci şiir yazmadığını ifade etmiştir. Şiir yazar öğrencilerden 12'si ilköğretim ve/veya lise döneminde yazdıklarını belirtmişlerdir. 11 öğrencinin daha önce şiiri yayımlanırken 102 öğrencinin şiiri yayımlanmamıştır. Öğrencilere yöneltilen "Okuduğunuz herhangi bir şiirden bir bölümü internet ortamında ya da mesaj yoluyla arkadaşlarınızla paylaşır mısınız?" sorusuna 58 öğrenci evet cevabını vermiştir. 55 öğrenci ise hayır cevabını vererek şiir paylaşmadıklarını belirtmişlerdir. Evet cevabını veren öğrencilerden 12'si sosyal medya (instagram, facebook, twitter, youtube), 5'i mesaj(whatsapp, sms), 1'i telefon görüşmesi, 2'si hem sosyal medya hem mesaj yoluyla şiir paylaştıklarını ifade etmiştir. Diğer öğrenciler hangi yolla şiir paylaştıklarını açıklamamışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilere hangi türdeki şiirlerden hoşlandıkları sorulmuş; 12'ü pastoral, 94'ü lirik, 7'si didaktik şiirden hoşlandığını belirtmiştir. Öğrencilerin ağırlıklı olarak lirik şiirlerden hoşlanmaları yaşlarının genel özelliği itibarıyla duygusal içerikli şiirlerden hoşlanmaları ile açıklanabilir. Öğrencilerin en fazla hangi konularda yazılmış şiirlerden hoşlandıkları sorulmuş, bu soruda birden fazla seçeneği işaretleyebilecekleri ifade edilmiş ve alınan yanıtlar Tablo 2'de gösterilmiştir (Bk. Tablo 2).

Tablo 2. Öğrencilerin Şiirlerde Hoşlandıkları Konular

Konular	Öğrenci sayısı (n)
Aşk	78
Hasret/Özlem	65
Savaş, Kahramanlık	52
Ayrılık	46
Toplumsal Konular	36
Ölüm	26
Doğa Çevre	18
Diğer	3

Tablo 2'de öğrencilerin en fazla aşk konusunda yazılmış şiirleri okumayı sevdiğini görülmekte; bunu sırasıyla hasret/özlem, savaş ve kahramanlık, ayrılık, toplumsal konular, ölüm, doğa ve çevre konularında yazılmış şiirler izlemektedir. Diğer seçeneği ise eleştirel tarzda yazılmış şiirler olarak belirtilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilere Şiir Türünün Düşündürdükleri

Gerekçeler	Öğrenci Sayısı
Duygu yoğunluğu ve anlam derinliği	44
Anlatılmak isteneni en kısa yoldan etkileyici anlatma	21

Estetik haz uyandırması	14
Ahenkli olması	9
B biçim özellikleri (kafiye, redif vs.)	8
Coşkulu anlatım	6
Ruha hitap etmesi ve bestelenebilmesi	4
Ezberlenmesinin kolay olması	2
Edebî sanatların sık kullanılıyor olması	2
Okuyan herkeste farklı bir iz bırakması	2
Herkesin şiir yazamıyor olması	1
Toplam	113

Tablo 3’te şiiri “duygu yoğunluğu ve anlam derinliği” olarak düşünen öğrenci sayısının 44 ile en fazla olduğu; bunu 21 öğrenci ile “anlatılmak istenenin kısa yoldan etkileyici anlatma” ve 14 öğrenci ile “estetik haz uyandırması” ifadelerinin takip ettiği görülmektedir. Tablo 3’e göre şiirin öğrencilerde farklı anlamlar düşündürdüğü söylenebilir.

Sonuç

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerileri üzerine kurulu Türkçe derslerinde öğrencilerin kendilerini etkili bir şekilde ifade etme becerisi kazanmaları amaçlanmaktadır. Bunun için edebî metinlerden yararlanılmaktadır. Şiirin içinde taşıdığı derin anlam ve ahenkli anlatımı onu diğer edebî metinlerden ayıran en önemli özelliklerdendir. Öyle ki tek bir dizede dahi okuyucuları farklı anlamlara ulaştırabilme etkisi bulunmaktadır. Bu da şiirin gördüğü ilginin en temel sebebidir. Duyguları kontrol etmeyi öğretmesi, okuma alışkanlığı kazandırılmasına yardımcı olması, anlatım zenginliği oluşturması, etkili konuşma becerisi kazandırması, estetik zevk uyandırması gibi pek çok yararı bulunan şiirin öğrencilere okutulmasının sağlanması ve sevdirmesi büyük önem arz etmektedir.

Çalışmada ulaşılan bilgilere bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının şiir okuma sıklığının haftada bir veya birkaç şiir okuma üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Buna karşılık sadece mecburi nedenlerle şiir okuyan ve hiç şiir okumayan öğrenciler de bulunmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere şiir okuma alışkanlığı kazandırmada büyük sorumlulukları olduğu göz önüne alındığında öğretmen adaylarının daha fazla şiir okuyarak kendi estetik bakış açılarını ve şiir bilgilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bunun için hazırlayacakları aylık ya da haftalık şiir okuma takvimi ile düzenli olarak şiir okumalı, böylece şiir okuma alışkanlığı kazanmalıdırlar.

Öğrencilerin şiirleri kitaplardan ziyade teknolojik aletlerden okumayı tercih etmeleri pek çok tür gibi şiirin de teknolojiden etkilendiğini ve dijital ortamlara kaydığını göstermektedir. Öğrencilerin en son okudukları şairler çeşitlilik göstermekle birlikte

genel olarak popüler yerli şairlerin okudukları görülmektedir. Sadece bir yabancı şair okunmuştur. Yabancı şairlerin şiirlerinin çevirisi yapılırken edebî değerlerinin orijinallerindeki kadar korunamayacağı düşüncesi öğrencileri yabancı şiir okumaktan uzaklaştıran bir neden olabilir. Ayrıca sosyal platformlarda yerli şairlere yönelik daha fazla şiir paylaşımı olması, okunan yabancı şair sayısını azaltan etkenlerden kabul edilebilir.

Çalışmada çıkan sonuca göre Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu şiir dinlemeyi sevmektedirler. Buna karşılık şiir dinletilerine katılma oranlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Okulda ya da okul dışında gerçekleştirilecek şiir dinletilerinin tanıtımlarının daha iyi yapılması, dinleti içeriklerinin zenginleştirilmesi, dinletilerde öğrencilerin hoşlandıkları tür ve konulara daha fazla yer verilmesi, dinletilere tanınmış şair veya diğer ünlü isimlerin davet edilmesi, öğrencilerin şiir dinletilerine yönelik ilgilerini artıracaktır.

Şiir okumak kadar yazmak da hayal gücünü geliştirmekte, kelime dağarcıklarında aktif olarak kullanmadıkları kelimeleri açığa çıkarmakta son derece önemlidir. Okullarda öğrencilere düzyazı türüne yönelik yazı yazma çalışmaları yaptırılırken şiire yönelik yazma çalışmalarının sayısı bunun altında kalmaktadır. Bu yüzden çoğu öğrenci şiir yazma alışkanlığı kazanamamaktadır. Çalışmadaki verilerde şiir yazan ve yazmayan öğrenci sayısının neredeyse yarı yarıya olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum Türkçe öğretmeni adaylarının şiir yazmaya yönelik bilgilerinin ve yapılacak etkinliklerin artırılmasının gerekliliğini göstermektedir.

Öneriler

Türkçe öğretmenliği lisans programında şiir türü ile ilgili öğrencilere sunulan derslere bakıldığında şiire yönelik tür, biçim, içerik gibi temel bilgilerin öğretilmesinin ön plana alındığı buna karşılık şiir okuma ve yazma gibi içeriklere yer verilmediği görülmektedir. İlgili derslerin içeriklerinin zenginleştirilmesi bunun yanında şiire yönelik seçmeli dersler de eklenerek Türkçe öğretmeni adaylarının şiir ile daha fazla ilgilenmeleri sağlanmalıdır.

Günümüzde öğrencilerin daha çok teknolojik aletleri kullandıkları göz önüne alındığında üniversite kütüphaneleri şiir kitaplarını dijital ortama aktararak zengin içerikli bir şiir platformu oluşturmalıdır. Üniversiteler, öğrencilerin kendi yazdıkları şiirleri paylaşabilecekleri edebî dergiler çıkarmaları konusunda teşvik edici girişimlerde bulunmalıdır.

Toplumdaki diğer kişilerin de şiire daha fazla önem vermesini sağlamak için resmî kurumlar aracılığıyla şiir okuma kampanyaları düzenlenmelidir. Şiir yazma yarışmalarının sayısı ve verilecek ödülün değeri artırılmalı, bu yolla ya da imza günleri ve söyleşilerle şairler topluma tanıtılmalıdır. Özellikle geleceğimizi oluşturacak yarının bireyleri olan çocukların şiirle tanışma yaşları düşürülerek küçük yaşlardan itibaren şiire karşı olumlu bakış açısı kazanmaları sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Demir, M., & Duman, B. (2004). Şiir okumaya dayalı Türkçe öğretimi. *İlmi Araştırmalar*, (17), 89-98.
- İnce, Ö. (2011). *Tabula Rasa*, (3. Baskı). İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları.
- Kaya, M. (2013), "Okuma-Yazma Öğretiminde Şiir", *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10:1, 49- 96.
- Korkmaz, R., Özcan, T. (2005). "Cumhuriyet Dönemi Türk Şiiri", *Yeni Türk Edebiyatı El Kitabı* (Ed. Ramazan Korkmaz). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Özmen, H., & Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pilav, Salim (2008), "Şiir Üzerine", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C. 16, S.2, s. 675- 680.
- Şimşek, Şahin (2017), "Konuşma Ve Yazma Etkinliklerinde Şiir Metinlerinin Kullanımı", *Turkish Studies*, C. 12, S. 34, s. 371- 380.
- TDK (2011). Türkçe Sözlük, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizyürek, Fahri- Balcı, Ahmet (2015). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları, Nobel Yayıncılık, Ankara
- Yalçın, Alemdar- Aytaş, Gıyasettin (2016). Çocuk Edebiyatı, Akçağ Yayınları, 8. Baskı, Ankara.
- Yıldırım, Esin (2012), "Şiirin Türkçe Eğitimindeki İşlevi ve İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirlerin Yerinin İncelenmesi", Pamukkale Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar)Öğretim Programı. Ankara. http://oltucumhuriyetortaokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/25/10/711870/dosyalar/2016_10/31100900_trkeders6,7,8.s%C4%B1n%C4%B1flarretm_program%C4%B1.pdf [Erişim Tarihi: 05.12.2019]
- MEB (2009). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara. <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2009.pdf> [Erişim Tarihi: 05.12.2019]
- MEB (2015). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara. <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2015.pdf> [Erişim Tarihi: 5.12.2019]
- MEB (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara. http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce_2018.pdf [Erişim Tarihi: 05.12.2019]
- MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul Ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar). Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663> [Erişim Tarihi: 05.12.2019]

YÖK (2018). Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı. Ankara.
https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf [Erişim Tarihi: 11.12.2019]



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE BİLİNÇ-UYANDIRMA ETKİNLİK ÖNERİLERİ: –(y) AcAk VE –I/Ar BİÇİMBİRİMLERİNİN OLASILIK İŞLEVİ ÜZERİNE¹

SUGGESTED ACTIVITIES FOR CONSCIOUSNESS-RAISING ON PROBABILITY FUNCTION OF –(y) AcAk AND –I/Ar STRUCTURES IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Ayten BÜLBÜL*

Öğr. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi Dilbilim
Bölümü, Orcid: 0000-0002-5938-2061, aytensahinbulbul@gmail.com

Referans: Bülbül, A. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bilinç-Uyandırma Etkinlik Önerileri: –(y) AcAk ve –I/Ar Biçimbirimlerinin Olasılık İşlevi Üzerine. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 55-81.

Gönderilme Tarihi: 22.05.2020

Kabul Tarihi :23.06.2020

Özet: Yabancı ve/veya ikinci dil çalışmalarında iletişimsel etkinliklerle birleştirilmiş farklı biçim odaklı pek çok dilbilgisi öğretimi modeli bulunmakla birlikte bu modellerin olumlu etkileri pek çok çalışmayla desteklenmiştir. Dil bilgisi becerisinin öğretimi üzerine olan bu modellerden biri de bilinç-uyandırma etkinlikleridir.

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere yönelik –(y)AcAk ve –I/Ar biçimbirimlerinin olasılık işlevlerine ilişkin bilinç-uyandırma etkinlik önerileri sunulması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki söz konusu biçimbirimlere ilişkin etkinliklerin bilinç-

¹ Bu makale 12-13 Ekim 2018 tarihlerinde Sakarya Üniversitesi ve Kiev Milli Dilbilim Üniversitesi tarafından ortak düzenlenen 4.Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresinde sunulmuş bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş biçimidir.

uyandırma etkinliklerine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda yabancı dil olarak Türkçe üzerine Türkiye'deki üniversitelerde okutulan kitaplardan amaçlı örneklem yoluyla Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (Yeni Hitit 1), İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (İstanbul) ve İzmir Yabancılar için Türkçe (İzmir) kitapları seçilmiştir. Araştırmanın amaçları arasında bu biçimbirimlerin olasılık işlevlerine yönelik bilinç-uyandırma etkinlik önerileri sunmanın yanı sıra bu dilbilgisel biçimlerin söz konusu kitaplardaki olasılık işlevlerine yönelik etkinliklerinin de değerlendirilmesi yer almaktadır. Daha sonrasında öğrencilerin-(y)AcAk ve -I/Ar biçimbirimlerin biçimsel, anlamsal ve kullanımsal özelliklerine ilişkin farkındalık geliştirmeleri; Türkçede olasılık işlevinin bu iki dilsel biçim bağlamında biçimsel farklılığın anlamsal farklılığa etkisi üzerine bilinç geliştirebilmeleri amacıyla etkinlik önerilerine yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil bilgisi, iletişimsel edinç, dil bilgisel farkındalık, bilinç-uyandırma etkinlikleri, Türkçede olasılık işlevli biçimbirimler

Abstract: There exist many form-focused techniques combined with communicative activities in foreign or second language studies, and the positive effects of these models are supported by many studies. One of these models on teaching grammar skill is consciousness-raising activities.

In this study, it is aimed to propose a set of consciousness-raising activities regarding the probability functions of [- (y)AcAk] and [-I/Ar] structures for students as learners of Turkish as a foreign language. In line with this purpose, first of all, the activities regarding the probability functions of these grammatical structures in the course books for teaching Turkish as a foreign language have been evaluated. In this context, Yeni Hitit, İstanbul and İzmir books were selected as the sample among the course books used to teach Turkish as a foreign language in universities in Turkey.

In the study which employs a document analysis method, the appropriateness of the activities on the above-mentioned structures in the textbooks to the consciousness-raising activities was examined through content analysis. As a result of the analysis, it was concluded that the types of consciousness-awakening activities on these two linguistic structures in the examined textbooks were quantitatively low. As the types of consciousness-awakening activities have many positive aspects in terms of student learning and language teaching, several ideas are suggested in order to contribute to such activities quantitatively and qualitatively.

Keywords: Grammar, communicative competence, grammatical awareness, consciousness-raising activities, probability structures in Turkish

1. Giriş

Günümüzde yabancı dil öğretimi ve/veya ikinci dil ediniminde iletişimsel yöntem temelli çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Skehan (1996;1999) öğretimde iletişimsel yaklaşımın bir parçası olarak biçime odaklanmayı içeren bir metodolojinin temeli olarak aşağıdaki ilkeleri önermektedir:

- Uygun bir zorluk seviyesinde dile maruz kalma.
- Dilde anlam odaklı etkileşime katılma.
- Öğrencilerin dili kullanırken dilsel biçime dikkat etme veya katılma fırsatları.
- Öğrencilerin zamanla kullandığı dil kaynaklarını (hem sözcüksel hem de sözdizimsel) genişletme fırsatları (*aktaran* Richards, 2002:160-161).

İletişimsel yaklaşımın bu temel ilkeleri öğrencinin hedef dile maruz kalarak, dilsel yapıların biçiminin yanı sıra anlam, kullanım ve işlevine yönelik farkındalık geliştirmesine olanak sağlamakla birlikte iletişim edincinin gelişmesine de katkıda bulunmaktadır. Başka bir deyişle iletişimsel dil öğretiminin odak noktası iletişim edincinin geliştirilmesi üzerinedir. İletişim edinci öğrencinin dile ilişkin bilgisinin dilsel biçimlerle sınırlandırmayıp o biçimin iletişim ortamındaki anlam, kullanım ve işlev bilgisi ile donatılmasını sağlamaktadır. Richards (2005: 3) iletişim edincinin öğrencinin dil bilgisine ilişkin bilgisinin dilin farklı amaç ve işlevlerde nasıl kullanılacağını bilmeye, dilsel üretimini ortama ve katılımcılara göre nasıl çeşitlendirebileceğini bilmeye (ör. günlük, resmî ya da akademik dil kullanımının kimlerle ve hangi ortamda kullanılacağını bilme), farklı metin türlerinin (ör. anlatılar, raporlar, röportajlar, konuşmalar) nasıl üretilebileceğini ve anlamlandırılabilirliğini bilmeye, kişinin dil bilgisinde kısıtlamalara rağmen uygun iletişim stratejilerini kullanarak iletişimin nasıl sürdürüleceğini bilmeye yardımcı olacağını belirtir. Bu durumda iletişim edincinin öğrenciye herhangi bir dilsel biçimin kullanım ve anlamsal boyutuyla birlikte bir değer kazandığı, bir iletişim bağlamında dilsel üretimini nasıl çeşitlendirebileceğini ve sınırlandırabileceği bilgisine ve uygun iletişim stratejilerini kullanma becerisine sahip olmayı kazandırdığı söylenebilir. Bu da iletişim edincinin gerçek iletişim ortamında sahip olunan bu bilgiyi kullanmadaki bilgi ve beceriye gönderimde bulunmaktadır. Canale, iletişim edincindeki *bilginin* dil ve iletişimsel dil kullanımının tüm görünüşleri hakkında bildiklerini *becerinin* ise kişinin bu bilgiyi gerçek iletişimde ne kadar iyi gerçekleştirebileceğini ifade ettiği biçiminde açıklar (Canale, 2013:5). İletişim edincinin gelişimi için dil bilgisinin önemi açıktır. Canale'nin de bahsettiği üzere iletişim edincinde yer alan bu bilgi aslında dil bilgisine gönderimde bulunmaktadır. Ancak burada dil bilgisi denilince geleneksel dil bilgisi anlayışı yerine dil bilgisi bir anlam oluşturma kaynağı olarak kabul edilmektedir. Larsen Freeman ve Celce Murcia dil bilgisini "sözcük, öbek, tümce ve metin gibi farklı düzlemlerde işlediğini, biçim, anlam ve kullanım yapılarından oluştuğunu ve bağlam ile ilişkili bir kaynak olarak belirtir (Larsen-Freeman ve Celce- Murcia, 2016:2).

Bu durumda iletişim edincinin gelişiminde dil bilgisi becerisinin öğretimi ve/veya öğrenimi ön plana çıkmaktadır.

Dil Bilgisi Öğretimi ve Dil Bilgisi Becerisi

Dil bilgisi ve dil bilgisi öğretimi yabancı/ikinci dil öğretimindeki en tartışmalı konulardan biri olmakla birlikte dil öğretimindeki merkezî konumunu hâlâ korumaktadır. Geçmişten günümüze dil bilgisi ve dil bilgisi öğretimine bakış açısında hızlı değişimler yaşanmıştır. Yirminci yüzyılın ilk dönemlerinde, dil bilgisi öğretimi dil eğitiminin önemli bir parçası olarak kabul edilirken dil öğretiminin diğer alanları önemsenmemiştir. Bu durum da 1970'lerde ciddi tartışmaların yaşanmasına sebep olmuştur. Dilin dil bilgisi sisteminde yer alan bileşenlerin göz ardı edilmesi dil öğretiminin gerçekleşmesinde engel olarak görülmüştür. Bir dil kullanıcısının dil bilgisi denilince bir dile ait salt kural bilgisinden öte kuralların gerçek iletişim durumunda ne anlama geldiği ve nasıl kullanıldığını da bilmesi gerekliliğiyle birlikte dil bilgisi öğretimi etkisini kaybederek, hatta terk edilerek dilin iletişim boyutuna ağırlık verilmiştir. Günümüzdeki bakış açısı ise dil öğrencisinin dile ait yetkin bir bilgisi olmasının dil öğrenimine sağladığı yararlığı ve gerekliliği üzerinedir (bkz. Richards, 2002; Ellis, 2006; Fotos, 2011; Peçenek, 2014). Celce-Murica (1991) bu durumu 1980'lerin dil bilgisi-karşıtı hareketinden sonra dilde dil bilgisinin rolünü, alışkanlık oluşumundan dil bilgisi farkındalık etkinliklerine doğru evrildiği biçiminde açıklar (aktaran Nitta ve Gardner, 2005:3). Dil bilgisine ilişkin bakış açısının değişmesi ve dil öğretimindeki merkezî konumuyla birlikte bir beceri olarak da kabul edilmektedir. Başka bir deyişle dil bilgisi salt kurallar dizgesi değildir, dilde anlam oluşturma ve iletişimsel bağlama en uygun biçimlerin seçimini sağlayan önemli bir kaynak olarak görülmektedir. Larsen-Freeman dil bilgisi becerisini (grammaring) dile ilişkin kuralların öğrenimi olarak değil dilsel biçimleri dil bilgelik doğruluk, anlam ve kullanım özelliklerine göre gerçek zamanlı işleme becerisi olarak tanımlamaktadır (2003: 79). Bu da dil bilgisi becerisinde dile ilişkin hem bilgi hem de bu bilgiyi beceriye dönüştürme olarak karşımıza çıkar. Richards ve Reppen dil bilgisinde tümce oluşumu için kuralların edinimi ve araştırılmasını bilgiye yönelik, sözlü ve/veya yazılı metinler üretiminde dil bilgisinin nasıl bir kaynak olduğunu da beceriye yönelik odak oluşturma ilişkisiyle açıklar (2014: 6). Yabancı dil/ikinci dil öğretiminde dil bilgisi öğretiminin sağlanmasına ilişkin bir tartışma olmamakla birlikte tartışılan konu dil bilgisi yöntem ve modelleri ile konular üzerinedir. Dil bilgisi öğretiminde izlenecek yol, dil bilgelik gelişimi iletişim edinciyle ilişkilendirerek öğrencilerin iletişim yetkinliklerini geliştirme amaçlı olması, öğrencilerin yaşamlarına ve ilgi alanlarıyla ilişkili bağlamlardan yararlanarak dil bilgisinin hem tümevarımsal hem de tümdengelimsel öğrenimi için fırsatlar sağlanması üzerinedir (Richards, 2005: 21).

İletişim edincinin gelişimi için dil bilgisi öğretimine ihtiyaç vardır. Dil bilgisi öğretiminin gerekliliği anlaşılabilirlik ve kabuledilebilirlik olmak üzere iki temel kavram üzerinden açıklanmaktadır (Swan, 2002: 147). Dil bilgisi öğretiminin anlaşılabilirliği temeli dilsel biçimlerin nasıl kurulacağını ve kullanılacağını bilmek, ortak anlam çeşitlerini başarılı bir şekilde iletmeye imkân sağlamasından kaynaklanır. Bu dil bilgelik biçimler olmadan, anlaşılabilir tümceler oluşturmak zordur. Kabuledilebilirlik temeli ise dilsel biçimlerin uygun durum bağlamlarında kullanılmasını içermektedir. Dolayısıyla dil öğrencisinin iletişim edincinin geliştirilmesi, dilin hem akıcılığı hem de dilbilgelik doğruluğu üzerinde çalışılmasını başka bir deyişle dil bilgisi becerisini gerektirmektedir. Bunun temelinde

de anlaşılabilir ve kabuledilebilir bir dil bilgisi öğretimi vardır. Anlaşılabilir ve kabuledilebilir bir dil bilgisi öğretiminin gerçekleşmesi için de bu öğretimin dolaysız ve örtük olması gerekmektedir. Larsen- Freeman ve Celce Murcia (2006: 6) dil bilgisi öğretimindeki uygulanacak yöntemin özelliğini öğrencilerin belirli bir yapının birçok örneğiyle karşılaşacakları pek çok etkinliğe katılmalarını sağlama anlamında dolaysız ve örtük olarak betimlemiştir. Dolayısıyla bir dil bilgisi öğretiminde anlaşılabilir ve kabul edilebilir temelinde belli bir biçimin pek çok örneğiyle karşılaşmasını sunarak dolaysız ve örtük öğrenmeyi sağlayacak modellerden biri de bilinç-uyandırma modelidir.

Bilinç-Uyandırma Modeli

1980'lerin dilbilgisi-karşıtı hareketinden sonra dilde dil bilgisinin rolü dilbilgisi farkındalık etkinlikleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Rutherford ve Sharwood Smith (1985) "bilinç-uyandırma"yı "dil öğrenimini kolaylaştıran bir model ve hedef dilin özelliklerine olan ilginin çekilmesi" olarak tanımlamıştır (*aktaran* Schmidt, 1990: 129). Dil Öğretimi ve Uygulamalı Dilbilimi Sözlüğü, bilinç-uyandırmayı dilin dil bilgisel özellikleriyle ilgili farkındalığı arttırmak amacıyla kabul edilen bir dil bilgisi öğretim yaklaşımı olarak tanımlar (Richards, Platt ve Platt, 1992: 78). Bu yaklaşım, girdideki dil bilgisel özelliklerin farkına, anlamlarının kavranmasına ve öğrenen çıktısında ortaya çıkanlarla karşılaştırılmasına vurgu yapmaktadır. İki tanım da belirtildiği üzere bilinç-uyandırma modelinin temelinde iletişim için gerekli olan dil bilgisine ilişkin bilgiye ilginin çekilmesi yer almaktadır. Ellis (2002: 168) bilinç-uyandırma modelinin özelliklerini şu şekilde vermiştir:

Bilinç-Uyandırma Modelinin temel özellikleri

1. Odaklanmış dikkat için belirli bir dilsel özelliğin izole edilmesi
2. Öğrencilere, hedefe yönelik mükemmelliği gösteren verilerin sunulması ve ayrıca özelliği açıklayan açık bir kuralın sağlanması
3. Öğrencilerin hedeflenen özelliği anlamak için entelektüel çabalarını kullanmaları
4. Dil bilgisel yapının, öğrenciler tarafından yanlış anlaşılması veya eksik anlaşılmasını engellemek üzere daha fazla veri aracılığıyla betimlenerek ya da açıklanarak açıklığa kavuşmasının sağlanması
5. Dil bilgisel yapıyı betimleyen kuralı ifade etmek için öğrencilerin cesaretlendirilmesi (zorunlu olmamakla birlikte)

Görüldüğü üzere model dil bilgisel terminoloji üzerinde çok fazla durmadan dilsel biçimin o dilde nasıl işlediğine (biçimsel-anlamsal ve kullanımsal) dair anlama ve farkındalık üzerinedir. Ayrıca belirtilen her bir özellik dil bilgisi öğretimindeki aşamalı yapıya gönderimde bulunmaktadır. Dolayısıyla bu modelde öncelikle dil bilgisel birime dikkat çekilerek bu birimin anlam ve kullanım özelliğine ilişkin örneklerin sunulması ve biçime ilişkin kurala öğrencinin keşfederek ulaşması hedeflenmektedir. Bu aşamalardan sonra yanlış ya da eksik öğrenmeyi engelleme amaçlı daha fazla alıştırma yer verilerek dilsel biçime ilişkin doğru betimleme ve açıklığın sağlanması ve son aşamada ise öğrencinin biçime ilişkin kuralı formüle etmeye yönlendirme yer

almaktadır. Ancak kuralı formüle etmeye yönelik bu son aşamanın/özelliğın zorunlu olmadığı da belirtilmiştir.

Sonuç olarak, bilinç-uyandırma modeli iletişim için gerekli olan dil bilgisi bilgisinin edinilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu edinim işleminde öğrenci, girdide dilsel bir özelliğın varlığını fark etme, girdide fark edilen dilbilimsel özelliğı, kendi zihinsel dil bilgisi ile karşılaştırma, girdi ve dil bilgisi arasında bir “boşluk” olduğunu kaydederek karşılaştırma ve yeni dilbilimsel özelliklerin temsilini zihinsel dil bilgisiyle bütünleştirme süreçlerinden geçer.

Bu modelin temel odak noktasını girdide hedef dilin belirli dil bilimsel özelliklerine dikkat çekme oluşturmaktadır. Bu dikkat çekme işi öğrencilerin biçim, anlam ve kullanım ilişkisini yorumlamak ve kavramak üzerinedir. Bu amaçla öğrencilerin biçim, anlam ve kullanım konusunda farkındalıklarını geliştirmek ve artırmak amacıyla bilinçli bir girişim söz konusudur. Böylece dil bilgisinin iletişimselliğeye katkısını ve sonunda kullandıkları dil bilimsel özelliklerin biçimsel, anlamsal ve kullanımsal özelliklerinin farkında olacağı varsayılmaktadır. Willis ve Willis (1996: 64) bilinç-uyandırma modelinin özelliklerini uzun süreli öğrenme, anlam odaklı ve iletişimsellik için dil bilimsel doğruluk temelli olarak açıklar.

Bilinç-uyandırma etkinlikleri öğrencilerin dilsel farkındalıklarını geliştirerek dilsel birimleri iletişim sırasında uygun bağlamlarda doğru bir şekilde kullanmalarına yardımcı olur. Böylelikle bu etkinlik türleri ile öğrencilerin belirli bir dil bilimsel özelliğeye ilişkin bildirimsel bilgi geliştirerek o özellikle ilgili bilgilerini çeşitlendirmelerini sağlar (Roza, 2014:1).

Bu modelin içindeki etkinlik türlerini Ellis (1993: 151-165) dil bilgisi bilinç-uyandırma etkinlikleri, yorumlama işleri ve odaklanmış iletişim işleri olarak belirtmiştir (*aktaran* Nitta ve Gardner, 2005:5-6). Roza (2014) bilinç-uyandırma modelindeki etkinlikleri keşfetme etkinlikleri olarak adlandırmıştır. Bu modeldeki etkinliklerin özellikleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1. *Bilinç-Uyandırma Etkinlikleri*

Etkinlik türü	Özelliğı	Amacı
Dil bilgisi-bilinç uyandırma etkinlikleri	İkinci/yabancı dilin dilsel yapısı üzerine girdi sağlanır ve öğrencinin bu yapı üzerinde işlem yapması beklenir.	Hedef dilin bazı dilbilimsel özelliklerinin açık bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır.
Yorumlama işleri	Öğrencilerin bir biçim-işlev eşleşmesi tanınmasına yardımcı olmak; öğrencilerin bir hedef yapısını fark etmelerini sağlamak için girdiyi geliştirmek ve benzer öğeleri karşılaştırmak.	Hedef dilde biçim ile anlamın eşleştirilmesine odaklanmaktır, hedef dil bilgisi hakkında açık bilgi oluşturmak gerekli değildir.

Odaklanmış İletişim İşleri	Öğrencilerin hedef dilde anlaşılabilir ve dil bilgisel olarak doğru tümceler kurmasını sağlar.	Öğrencileri hedef dili üretmeye yönlendirir.
Keşfetme Etkinlikleri	Dil bilgisini, öğrencilerin iletişim kurabileceği bir içeriğe dönüştürür.	Öğrencilerin dil üzerinde özerk çalışmak için analitik beceri geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrenciler dil bilgisini keşfetmek için hedef dili araç olarak kullanır.

Bilinç-uyandırma etkinlik türlerinin özelliği ve amacını incelediğimizde her bir etkinliğin öğrencinin dilsel biçimleri iletişim ortamlarında anlaşılır ve kabuledilebilir biçimde anlamlandırmasına, kullanmasına ve yorumlamasına yönelik olduğu açıktır. Bu etkinliklerin temel özelliğinde ise etkinlik işlerinin basit ve kısa olması gerekliliği vardır. Bununla birlikte bu etkinlik türlerinin öğrencinin üstbilişsel stratejileri kullandırmaya yönlendirdiği görülmektedir. Bu da öğrendiği dile ilişkin farkındalığının artmasında önemli bir rol oynamaktadır. Sonuç olarak bilinç-uyandırma etkinlikleri öğrencilerin iletişim için gerekli olan dil bilgisi bilgisini kullanmalarını kolaylaştıran bir araçtır.

Aşağıdaki bölümde çalışma kapsamında incelenecek olan dilsel biçimbirimlerin anlam ve kullanım özelliklerine ilişkin ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda ilgili kitaplardaki dilsel birimler incelenecektir. Bu amaçla seçilen dilsel birimlerin olasılık işlevlerine ilişkin alanyazındaki çalışmalara değinmek yerinde olacaktır.

Türkçede Olasılık

Türkçede olasılık hem sözcüksel hem dil bilgisel düzlemde işlemektedir. Çalışma kapsamında ise olasılık dil bilgisel düzlemde incelenecek olup olasılık ifade eden biçimbirimler [-(y)AcAk] ve [-Ir/-Ar] ile sınırlı tutulmuştur.

[-(y)AcAk]

Bu biçimbirimin geleneksel dil bilgisi çalışmalarında gelecek zaman işaretleyicisi olarak tanımlanmasının yanı sıra tahmin, emir, istek, zorunluluk gibi anlamlarına sahip olduğu da belirtilmektedir. Bununla birlikte söz konusu biçimbirimin zaman yerine kipliği kodladığı birçok çalışmada dile getirilmektedir (bkz. Yavaş, 1982; Korkmaz, 1993; Gencan, 2001; ve diğ.). Bu anlamların ortaya çıkışmasında elbette bu biçimbirimle birlikte kullanılan kiplik belirteçlerinin de rolü bulunmaktadır. Bu kiplik belirteçleri dilsel bağlamın bir parçası olarak [-(y)AcAk] biçimbirimi ile birlikte tümceye kattığı anlamın belirginleştirilmesinde kullanılmaktadır (Yavaş 1982'den aktaran Bildircin, 2002: 56).

Kocaman (1993:134), [-y)AcAk] biçimbiriminin kullanım değerinin saptanmasında bu biçimbirimle kiplik belirteçlerinin kullanımını incelemiştir. Buna göre, “Hava bugün mutlaka karacak” tümcesindeki ‘mutlaka’ kiplik belirteci bir artık niteliğindedir ve burada [-y)AcAk] tarafsız, yansız, belirtisiz bir gelecek zaman anlamına işaret etmektedir. Fakat, “Bugün yağmur yağacak” tümcesinde, herhangi bir belirtecimsi kullanılmış olmasa da bir tür tahmini ifade etmekte ve kullanım bağlamına bağlı olarak, tercihen silinmiş bir belirtecimsiyi içermektedir. Bu durumda, araştırmacıya göre [-y)AcAk] biçimbirimi Türkçede zaman belirticisinin yanında kiplik belirticisi konumundadır.

Giannakidou (1998, 1999) gelecek zamanlı tümcelerin bakışaçısal olduğunu ve bu tümcelerin konuşucunun yargısına dair olasılığı ifade ettiğini bilgel olarak da çok düşük iddiaları gösterdiğini betimler (*aktaran* Giannakidou ve Mali, 2013). Buna koşut olarak Hirik de (2015) [-y)AcAk] biçimbiriminin çok işlevliliği üzerinde durarak bu biçimbirimin işlevlerini kesin dışılık, tahmin, delile dayalı çıkarım ve kesinlik olarak belirtmiştir. Başka bir deyişle bu biçimbirim gelecekte gerçekleşme olasılığı karşısında konuşucunun belirsizliğini aktarıyorsa kesin dışılığı, geleceğe yönelik beklentilerde ise tahmini, akıl yürütmeye ve sonuca dayalı olarak konuşucunun güçlü olduğunun kodlanışında delile dayalı çıkarımı ve tümcede buyrum anlamının yer aldığı durumlarda da kesinliği kodlamaktadır. Sargın (2010: 32) bu biçimbirimin tümceye konuşucunun bir kanıttan yola çıkarak bir sonuç çıkarsama anlamı kattığını belirtir.

Yukarıda belirtilen araştırmacıların [-y)AcAk] biçimbiriminin işlevlerine ilişkin görüşleri Tablo 2’ye aktarılmıştır.

Tablo 2. [-y)AcAk]’ın İşlevlerine İlişkin Araştırmalar

Araştırmacı	Yılı	İşlev
Yavaş	1982	Gelecek zaman işaretleyicisi + kiplik belirticisi (emir, tahmin, istek, zorunluluk)
Kocaman	1993	Gelecek zaman belirticisi + kiplik belirticisi (tahmin)
Giannakidou	1998, 1999	Olasılık + bilgel olarak çok düşük iddiaları
Sargın	2010	(Kanıttan yola çıkarak sonuç) Çıkarsama
Hirik	2015	Kesin-dışılık, olasılık, delile dayalı çıkarım ve kesinlik

[-y)AcAk] ile ilgili çalışmalara baktığımızda bu biçimbirimin *gelecek zaman işaretleyicisi + kiplik belirticisi* yorumunun son çalışmalarda birlikte kiplik belirticisi yorumuna evrildiği görülmektedir. Bu biçimbirimin bir kiplik belirticisi olduğu görüşü son yıllardaki çalışmalarda desteklenmeye devam etmektedir. [-y)AcAk] dilsel birimine ilişkin kiplik belirticisi adlandırmasıyla birlikte olasılık işlevinin her bir araştırmada yoğunlaştığı da görülmektedir. Bu çalışmada da [-y)AcAk] dilsel biriminin olasılık işlevinin Hirik’in (2015) sınıflandırmasında olasılık ve delile dayalı çıkarım işlevlerine Sargın (2010) ve Giannakidou ‘da (1998; 1999) ise sırasıyla olasılık ve kanıta dayalı çıkarım işlevlerine karşılık gelmektedir.

[-Ir/-Ar]

Geleneksel bağlamda geniş zaman eki olarak nitelendirilen [-Ir/-Ar] biçimbirimin Türkçede zaman yerine kipliği ifade ettiğini tartışan birçok çalışma söz konusudur. Taylan ve Özsoy [-Ir/-Ar] biçimbirimin “özneye yönelik isteklilik” ve “çıkarsama” belirttiğini ifade etmektedir (1993:6).

Uzun ve Emeksiz, temelde Güçlü Teklik Yasası’ndan ve Yavaş (1982); Carlson (1989); Krifka (1995) gibi araştırmacıların çalışmalarından yola çıkarak [-Ir/-Ar] biçimbiriminin bir zaman ulamı olamayacağını ifade etmiş ve bir kip ulamı olarak bu biçimbirimin bilgisellik kipliği altında nesnel ve öznel olmak üzere iki ayrı kiplik okuması yansıttığını belirtmişlerdir (2003:139). Uzun ve Emeksiz (2003) bu bilgiye, [-Ir/-Ar]’ın kiplik değerinin bir dilsel birimle belirginleşmedikçe belirsiz kaldığını da eklemiştir. Araştırmacılara göre bu varlığı Lyons (1977)’un doğal dillerde kipliğin belirteç gibi dilsel bir birimle belirginleşmedikçe çift okuması olduğuna dair varsayımını desteklemektedir (Uzun ve Emeksiz, 2003:140). Uzun (2004: 161-162) [-Ir/-Ar] biçimbiriminin bir zaman kodlayıcısı değil olasılık, alışkanlık, yeterlik gibi kip ulamlarına gönderimde bulunduğunu ifade eder. Buna koşut olarak da Hirik (2015) [-Ir/-Ar] biçimbiriminin geleceğe yönelik bir gönderimde bulunurken gerçekleşme olasılığının yüksekliği söz konusuysa yakın olasılık ve akıl yürütmeye dayanan delile dayalılık kipliği olarak kullanıldığını belirtir.

Yukarıda belirtilen araştırmacıların [-Ir/-Ar] biçimbiriminin işlevlerine ilişkin görüşleri Tablo 3’e aktarılmıştır.

Tablo 3. [-Ir/-Ar]’ın İşlevlerine İlişkin Araştırmalar

Araştırmacı	Yılı	İşlev
Taylan ve Özsoy	1993	Özneye yönelik isteklilik ve çıkarsama
Uzun ve Emeksiz	2003	Nesnel ve öznel kiplik
Uzun	2004	Olasılık, alışkanlık, yeterlik kipliği
Hirik	2015	Yakın olasılık ve delile dayalılık kipliği

[-Ir/Ar] ile ilgili çalışmalara baktığımızda bu biçimbirimin zaman kodlayıcısı olmadığına kiplik belirticisi olduğuna dair ve bu dilsel birimin farklı işlevlerinin yanı sıra olasılık bildirme işlevine ilişkin de araştırmacılar arasında bir görüş birliği söz konusudur.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere yönelik -(y)AcAk ve -I/Ar yapılarının olasılık işlevlerine ilişkin bilinç-uyandırma etkinlik önerileri sunulması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda söz konusu dilsel biçimbirimlerin hangi etkinlik türlerinde sunulduğu incelenmiştir. Dil bilgisi öğretiminin dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olması ne öğretmesinden çok nasıl öğretmesi üzerine yeni modeller arayışına sürüklemiştir. Bu model arayışlarında da dil öğrencisinin sürece katılan, çözümleyen, keşfeden rolünde olmasına yönelik bir eğilim vardır. Bir dil bilgisi öğretiminde hem anlaşılabilir hem de kabul edilebilir özellikte belli bir yapının pek çok

örneğiyle karşılaşmasını sunarak dolaysız ve örtük öğrenmeyi sağlayacak modellerden birini de bilinç-uyandırma modeli oluşturmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış kitapların bu etkinlik türünü belli bir dilsel birim özelinde kullanım durumunu saptayacak olması ve bu modele yönelik etkinlik türlerinin özelliklerini ve örneklerini sunması çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Yöntem

Bu araştırma yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında belli bir dilsel biçimbirim üzerine hazırlanmış etkinliklerin bilinç-uyandırma etkinlik türlerine uygunluğunu ortaya çıkarmayı amaçlayan nitel bir araştırmadır. Çalışmada bu amaca ulaşmak için Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere yönelik $[-(y)AcAk]$ ve $[-Ir/Ar]$ yapılarının olasılık işlevlerine ilişkin bilinç-uyandırma etkinliklerinin Türkçe ders kitaplarındaki görünümlerini değerlendirme amacıyla doküman inceleme yönteminden yararlanılmıştır. Bowe (2009: 27-28) doküman incelemesini hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için sistematik bir işlem olarak nitelediği bu yöntemde anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi geliştirmek için dokümanlarda yer alan verilerin bulunması, seçilmesi, değerlendirilmesi (anlamlandırılması) ve sentezlenmesi aşamalarını içerdiğinden bahseder (aktaran Özkan, 2019:2). Yıldırım ve Şimşek (2013: 217) de doküman incelemesini “araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi” olarak tanımlamaktadır. Araştırmada amaçlı örneklem yoluyla örneklemini yabancı dil olarak Türkçe üzerine Türkiye’deki üniversitelerin Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezlerinde en yaygın olarak kullanılan ve aynı zamanda en çok kitap değerlendirmesi yapılan Yeni Hitit 1, İstanbul ve İzmir Türkçe Setleri oluşturmaktadır. Sözkonusu kitaplardaki $[-(y)AcAk]$ ve $[-Ir/Ar]$ yapılarının öğretimi üzerine hazırlanan etkinlikler bu çalışmada Tablo 1’de betimlenen bilinç-uyandırma etkinliklerinin özelliği ve amacına uygunluğu açısından araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve bu veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

$[-(y)AcAk]$ ve $[-Ir/Ar]$ biçimbirimlerinin olasılık işlevlerine ilişkin bilinç-uyandırma etkinliklerinin Türkçe ders kitaplarındaki görünümlerini değerlendirmeyi ve etkinlik önerilerinin sunulacağı bu çalışmada etkinlik önerilerinin yer almasından önce çalışma kapsamında incelenen kitaplara ilişkin bilginin önemli olduğu düşünülmektedir. Aşağıdaki tabloda bu çalışmada incelenen materyallere ilişkin bilgi yer almaktadır:

Tablo 4. *İncelenen Ders Kitapları*

Ders Kitapları	Yay. Haz. Kurum	Basım Yılı	Dilsel Biçimbirim		DüzeyiEtkinlik Sayısı	
			$[-(y)AcAk]$	$[-Ir/Ar]$	$[-(y)AcAk]$	$[-Ir/Ar]$
İstanbul	İÜ DİLMER	2014	A2	A2	16	16
İzmir	DEU DEDAM	2012	A2	A2	14	9
Yeni Hitit 1	AU TÖMER	2012	A2	A2	19	9

Tablo 4'te de görüldüğü üzere seçilen 3 ders kitabında [-y)AcAk] ve [-Ir/Ar] biçimbirimlerinin öğretimi A2 düzeyinde gerçekleşmektedir. Seçili dilsel birimin 3 kitapta da aynı düzeyde yer alması kitaplar arasında dil bilgisel sıra açısından bir uyum olduğunu göstermektedir. Öte yandan seçilen iki dilsel birime ilişkin ders kitaplarının etkinlik sayıları karşılaştırıldığında İstanbul kitabının iki biçimbirim de eşit bir tutum sergilediği diğer iki kitapta ise [-y)AcAk] biçimbirimine ilişkin etkinlik sayılarının [-Ir/Ar] biçimbirimine oranla nicel olarak çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Daha sonrasında bu iki dilsel birime ilişkin hâlihazırda ders kitaplarındaki durumun betimlenmesinin gerekli olacağı düşünülmektedir. Bu betimleme iki aşamalı olarak yapılmıştır. Öncelikle söz konusu dilsel birimlere ilişkin seçili ders kitaplarındaki görünüm: etkinlik sayısı, etkinlik dilsel alanı ve etkinliklerin dilsel işleve göre dağılımı bakımından kitaplar değerlendirilmiş ve karşılaştırılmıştır. İkinci aşamada ise ilgili dilsel birimlere ilişkin seçili ders kitaplarında yer alan etkinlikler bilinç-uyandırma etkinliğine uygunluğu ve çeşidine göre değerlendirilmiş ve karşılaştırılmıştır. Böylelikle söz konusu dilsel birimlerin olasılık işlevi üzerine etkinlik düzenlenip düzenlenmediği bilgisine de ulaşılmıştır.

Dilsel Birimlere İlişkin Seçili Ders Kitaplarındaki Görünüm

Bu bölümde [-y)AcAk] ve [-Ir/Ar] biçimbirimlerinin İstanbul, İzmir ve Yeni Hitit 1 Türkçe Setlerinin ders kitaplarındaki görünümleri etkinlik sayısı ve etkinlik dilsel alanı ile işlevine yönelik etkinlik dağılımı alt başlıkları altında incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda [-y)AcAk] biçimbirimine ilişkin seçili üç ders kitabında etkinlik sayıları ve etkinliğin hangi dilsel alanda yer aldığı bilgisi bulunmaktadır.

Tablo 5. [-y)AcAk] Biçimbirimine İlişkin Etkinlik Dağılımı

Kitap Adı	Etkinlik Alanları							Toplam Etkinlik Sayısı
	Okuma-Anlama	Dinleme Anlama	Yazma Becerisi	Konuşma Becerisi	Sözcük Öğretimi	Dilbilgisi çalışması	Resim-tümce eşleştirme	
İstanbul	2	2	2	3	-	6	1	16
İzmir	4	3	4	3	-	-	-	14
Yeni Hitit 1	3	2	3	2	-	9	-	19

Tablo 5'te görüldüğü üzere üç kitapta okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri üzerine eşit oranda ya da birbirine yakın sayıda etkinlik düzenlemiştir. Dil bilgisi etkinliklerine İstanbul ve Yeni Hitit 1 kitaplarında geniş oranda yer verilirken İzmir kitabında ise bu etkinliklere rastlanmamıştır. Bu durum İzmir kitabının tüm dil bilgisi etkinliklerini çalışma kitabına aktarmasından kaynaklanmaktadır. Öte yandan [-y)AcAk] dilsel birimine ilişkin sözcük öğretimi etkinliğine 3 kitapta da yer verilmediği görülmüştür. Resim-tümce eşleşmesi etkinliğinin ayrı bir etkinlik alanı olarak yer almasının sebebi bu etkinliğin bilinç-uyandırma etkinliğiyle ilişkili olmasındandır. Bu nedenle ayrı bir ulamda değerlendirilerek bu yapıya ilişkin bu etkinlik alanının bir defa İstanbul kitabında kullanıldığı görülmektedir. Bu etkinliklerin ders kitaplarındaki dağılımına dilsel alan odaklı olarak bakıldığında bir çeşitlilik göstermesi dikkat çekici

olmasına rağmen seçili dilsel birimin tek bir işlevi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. İstanbul kitabında yer alan 16 etkinlikten 15'inde bu biçimbirim gelecek zaman işaretleyicisi ya da kesin-dışılık işleviyle kullanılmıştır. Kesin-dışılık işlevini Hirik (2015:2401) gelecekte gerçekleşme olasılığı barındıran olay ya da durum konuşur açısından belirsizlik taşıması olarak tanımlamaktadır. Sözelimi “*İki yıl sonra mezun olacağım, saat beşte buluşacağız, bir ay sonra izne ayrılacağım*” gibi ifadeler [- (y)AcAk] biçimbiriminin bu işlevine gönderimde bulunmaktadır. İstanbul kitabında yer alan toplam 16 etkinlikten “*Sizce hafta sonu hava durumu nasıl olacak?*” konulu konuşma etkinliği [- (y)AcAk] biçimbiriminin “olasılık ya da delile dayalı çıkarım” işlevi üzerinedir. Ancak bu etkinlik ile ilişkili sözcük öğretimi, okuma metni ya da dinleme metni türünde herhangi başka bir etkinlik yer almamaktadır. Benzer bir durum İzmir kitabında da karşımıza çıkmaktadır. Bu kitapta da yer alan 14 etkinlikten 12'si [- (y)AcAk] biçimbiriminin yine kesin-dışılık işleviyle örüntülenmiştir. İstanbul kitabına benzer olarak yine hava durumu tahmini ve bilim-teknoloji alanındaki tahmin konulu konuşma etkinliklerinde bu biçimbirim “olasılık ya da delile dayalı çıkarım” işlevi ile karşımıza çıkmaktadır. Yeni Hitit 1 kitabında da [- (y)AcAk] dilsel birimine yönelik hazırlanan 19 etkinlikten 9'unda kesin-dışılık işlevi ön plana çıkmaktadır. Bu kitapta bu işleve yönelik nicel olarak az görünmesinin sebebi kitapta dilbilgisel etkinlik sayılarının fazla olmasından kaynaklanıyor. Yeni Hitit 1 kitabında [- (y)AcAk] dilsel biriminin “olasılık ve delile dayalı çıkarım” işlevi üzerine bir etkinliğin düzenlendiği ve bu etkinliğin de yazma becerisi üzerine olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak üç kitapta da [- (y)AcAk] dilsel birimine yönelik hazırlanan etkinliklerin büyük bir çoğunluğu bu biçimbirimin kesin-dışılık işlevi üzerine yoğunlaşmıştır. Olasılık ve delile dayalı çıkarım işlevi üzerine etkinliklerin 1 ile sınırlandırıldığı bu biçimbirimin kesinlik işlevi üzerine ise hiçbir etkinliğin yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aşağıdaki tabloda [-Ir/Ar] biçimbirimine ilişkin seçili üç ders kitabında etkinlik sayıları ve etkinliğin hangi dilsel alanda yer aldığı bilgisi bulunmaktadır.

Tablo 6. [-Ir/Ar] Biçimbirimine İlişkin Etkinlik Dağılımı

Kitap Adı	Etkinlik Alanları							Toplam Etkinlik Sayısı
	Okuma-Anlama	Dinleme-Anlama	Yazma Becerisi	Konuşma Becerisi	Sözcük Öğretimi	Dilbilgisi çalışması	Resim-tümce eşleştirme	
İstanbul	3	2	2	4	1	4	-	16
İzmir	3	1	2	3	-	-	-	9
Yeni Hitit 1	2	1	-	1	1	3	-	8

Çalışma kapsamında incelenen bir diğer dilsel birim olan [-Ir/Ar] biçimbiriminin seçili üç kitaptaki etkinlik sayılarına bakıldığında İzmir ve Yeni Hitit 1 kitabında dokuz adet İstanbul kitabında ise 16 olduğu saptanmıştır. Bu etkinliklerin ders kitaplarındaki dağılımına dilsel alan odaklı olarak bakıldığında İstanbul ve İzmir kitaplarının dilsel becerilere göre etkinlik sayılarının birbiriyle orantılı olduğu Yeni Hitit 1 kitabında ise bu

etkinlik sayılarının azaldığı görülmekle birlikte yazma becerisine ilişkin etkinlik olmaması dikkat çekicidir. Resim-tümce eşleştirmesine dayalı etkinlik alanı seçili üç kitapta da yer almamaktadır. Öte yandan bu yapıya ilişkin sözcük öğretimi etkinliklerine iki kitapta yer verildiği görülmektedir. [-Ir/Ar] biçimbirimine ilişkin sözcük öğretimi etkinliklerinin varlığı bu dilsel birimin kalıp ifadelerde yer alması ve edimsöz değerinin bulunmasıyla açıklanabilir. İzmir kitabında diğer yapıda olduğu gibi bu dilsel birimde de dil bilgisi etkinlikleri çalışma kitabında yer aldığı için ders kitabında bu etkinlik türü bulunmamaktadır. Bu etkinliklerin ders kitaplarındaki dağılımına dilsel alan odaklı olarak bakıldığında her bir dilsel beceriye eşit oranda etkinlik dağılımı olmamakla birlikte bu etkinliklerde seçili dilsel birimin iki işlevi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. İstanbul kitabında yer alan 16 etkinlikten 9'u [-Ir/Ar] dilsel biriminin nesnel kiplik okuması üzerine iken 3'ü bu yapının soru tümcelerindeki edimsöz işlevi üzerine 2'si bu dilsel birimin dil bilimsel biçimi üzerinedir. Yer alan 16 etkinlikten sadece birinde- konuşma etkinliğinde- özne kiplik okuması üzerinedir. Ancak kitapta bu konuşma konusu "Sizce yerçekimsiz dünya nasıl olur?" üzerine ne sözcük öğretimi ne yapının bu işlevle kullanılabileceği bilgisi yer almaktadır. İzmir kitabında ise yer alan 9 etkinlikten tamamı dilsel birimin nesnel kiplik okuması üzerinedir. Yeni Hitit 1 kitabında ise yer alan 9 etkinlikten 5'i [-Ir/Ar] dilsel biriminin nesnel kiplik okuması üzerine iken 1'i bu yapının soru tümcelerindeki edimsöz işlevi 1'i de kalıp ifadeler biçimindeki edimsözler üzerinedir. Diğer 2 etkinlik ise bu dilsel birimin dilbilimsel biçimi üzerinedir.

Sonuç olarak üç kitapta da [-Ir/Ar] dilsel birimine yönelik hazırlanan etkinlikler bu biçimbirimin nesnel kiplik okuması ve kalıp ifadeler ya da soru tümce biçimindeki edimsözler çerçevesinde düzenlenmiştir. Söz konusu dilsel birimin olasılık işlevinin sadece İstanbul kitabında konuşma etkinliği bağlamında bir defa kullanıldığı görülmüştür. Ancak seçilen konuşma konusuna ilişkin ne dilsel yapının böyle bir işlevi olduğuna dair bilgiye ne de sözcük öğretimine ilişkin bir çalışma bulunmaktadır. Bunun yanısıra seçilen konuşma konularının ünite tema bilgisiyle doğrudan bir bağı olduğunu söylemek mümkün değildir.

Genel olarak seçili ders kitaplarında [(y)AcAk] ve [-Ir/Ar] biçimbirimlerinin olasılık işlevine yönelik var olan etkinlikleri değerlendirdiğimizde nicel olarak ya çok az yer aldığı ya da hiç yer verilmediği bilgisine ulaşılmıştır. Ancak bununla birlikte bu biçimbirimlerin olasılık işlevi seçili ders kitaplarında biçimbirimlerin otomatik olarak kullanımını sağlayan dil bilgisi alıştırmalarında tercih edildiği görülmüştür.

Dilsel Birimlere İlişkin Bilinç-Uyandırma Etkinliklerinin Kitaplardaki Görünümü

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere yönelik [-(y)AcAk] ve [-Ir/Ar] biçimbirimlerinin olasılık işlevlerinin Türkçe ders kitaplarındaki görünümünü değerlendirdiğimizde bu iki dilsel birimin bu işlevine ilişkin yeterince bilgilendirme ve etkinlik çalışması olmadığı görülmektedir. Öte yandan çalışmanın temel konusunu oluşturan söz konusu dilsel birimlerin olasılık işlevinin öğretimi üzerine seçilmiş etkinliklerin bilinç-uyandırma etkinlikleri açısından uygunluğuna bakıldığında şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Tablo 7. [-(y)AcAk] Biçimbiriminin Olasılık İşlevine Ait Kitaplarda Yer Alan Etkinliklerin Bilinç-Uyandırma Etkinliklerine Uygunluğu

Bilinç-Uyandırma Etkinlik Türleri	İstanbul	İzmir	Yeni Hitit 1
Dilbilgisi-Bilinç Uyandırma Etkinlikleri	-	1 adet	-
Yorumlama İşleri	-	-	1-biçim anlam eşleşmesi/ yazma becerisi
Odaklanmış İletişim İşleri	-	1-yazma becerisi 1-konuşma becerisi	-
Keşfetme etkinlikleri	-	-	-

Çalışmanın ilk bölümünde de belirtildiği üzere [-(y)AcAk] biçimbirimin olasılık işlevine ilişkin seçili üç kitaptaki etkinlik türlerinin azlığı ve çeşitsizliği dikkate alındığında bilinç-uyandırma etkinlik sayılarının hiç olmaması ya da bir defa kullanılmış olması beklenen bir sonuçtur. Tablo 7’de de görüldüğü üzere İstanbul kitabında bilinç-uyandırma etkinlik türlerinden hiçbiri kullanılmamıştır. İzmir kitabında ise bilinç-uyandırma etkinlik türlerinden dil bilgisi bilinç-uyandırma ile odaklanmış iletişim işleri etkinlik türlerinin farklı dilsel alanlarda kullanıldığı görülmektedir. Yeni Hitit 1 kitabında ise biçim-anlam eşleşmesi bağlamında bilinç-uyandırma etkinlik türlerinden yorumlama işlerinin yazma becerisi bağlamında tercih edildiği belirlenmiştir. Öte yandan seçili üç kitabın da bilinç-uyandırma etkinlik türlerinden keşfetme işlerine yer vermediği sonucuna ulaşılmıştır.

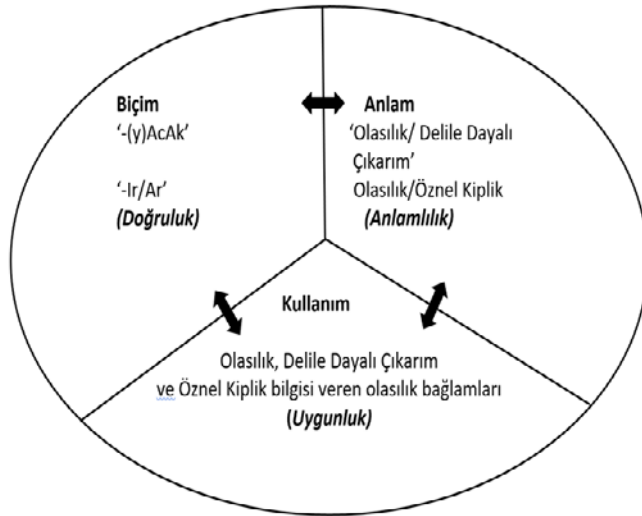
Tablo 8. [-Ir/Ar] Biçimbiriminin Olasılık İşlevine Ait Kitaplarda Yer Alan Etkinliklerin Bilinç-Uyandırma Etkinliklerine Uygunluğu

Bilinç-Uyandırma Etkinlik Türleri	İstanbul	İzmir	Yeni Hitit 1
Dilbilgisi-Bilinç Uyandırma Etkinlikleri	yok	Yok	yok
Yorumlama İşleri	yok	Yok	yok
Odaklanmış İletişim İşleri	yok	Yok	Yok
Keşfetme Etkinlikleri	yok	Yok	yok

[-Ir/Ar] biçimbirimin olasılık işlevi üzerine söz konusu kitaplardaki etkinlik türleri incelendiğinde dikkat çekici bir sonuç ortaya çıkmıştır. [-Ir/Ar] dilsel biriminin olasılık işlevi üzerine bilinç-uyandırma etkinlik türlerinin üç kitapta da yer almadığına ulaşılmıştır. Üç kitapta da bu biçimbirimin alışkanlıklardan bahsetme, bilgi verme işlevi gibi nesnel kiplik okuması ve edimsöz kullanımı üzerine etkinlikler çeşitlendirilmiştir. Öte yandan [-Ir/Ar] biçimbiriminin diğer kullanım alanlarına ilişkin girdi de eksik düzeyde kalmıştır. Aslında bu dilsel birimin olasılık işlevine yönelik diğer etkinlik türlerinin sayıca azlığı dikkate alındığında bilinç-uyandırma etkinlik türünün olmaması da beklenen bir sonuçtur.

Bilinç-Uyandırma Etkinlik Önerileri

Bu değerlendirme sonucunda da çalışmanın bu bölümünde bu biçimbirimlerin olasılık işlevlerine yönelik farkındalık kazandırılması amacıyla bilinç-uyandırma etkinlik önerileri yer almaktadır. Hazırlanan etkinlik önerilerinde Larsen-Freeman'ın (2001) ortaya koyduğu biçim, anlam ve kullanımı içeren üç boyutlu dilbilgisi modeli temel alınmıştır. Can'ın da (2010: 78) belirttiği üzere bu üç boyutlu dilbilgisi şemasındaki biçimsel anlamsal ve kullanımsal özelliklere odaklanmanın bilinç-uyandırma etkinlik türlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu şemanın biçimsel yönü bilinç-uyandırma etkinlik türlerinden *Dilbilgisi Bilinç-Uyandırma Etkinliklerine* anlamsal yönü *Yorumlama İşlerine* kullanım yönünün ise *Odaklanılmış İletişim İşleri ve Keşfetme Etkinlikleriyle* örtüştüğü düşünülmektedir. Bu amaçla [- (y)AcAk] ve [-Ir/Ar] biçimbirimlerinin olasılık anlamlarına ilişkin farkındalık oluşturabilecek ve geliştirebilecek düzeyde etkinlik önerileri yer almadan önce söz konusu dilsel birimlerin Larsen-Freeman'ın (2001) üç boyutlu dilbilgisi modelindeki görünümü Şekil-1'de verilmiştir.



Şekil 1. Larsen- Freeman (2001)'e Göre Biçim-Anam-Kullanım İlişkinin –[-(y)AcAk] ve [-Ir/Ar] Yapılarının Olasılık İşlevi İçin Gösterimi

Larsen-Freeman'ın (2001) belirlemiş olduğu biçim, anlam ve kullanım özellikleri Türkçedeki $[-(y)AcAk]$ ve $[-Ir/Ar]$ biçimbirimlerinin olasılık işlevleri ile ilişkilendirilerek öğrencilerde bilinç-uyandırma etkinlik türleri;

- a) $[-(y)AcAk]$ ve $[-Ir/Ar]$ dilbilgisel biçimlerinin oluşturduğu olasılık tümcelerinin nasıl biçimlendiği Dilbilgisi Bilinç-Uyandırma etkinlikleri aracılığıyla
- b) $[-(y)AcAk]$ ve $[-Ir/Ar]$ dilbilgisel biçimlerinin olasılık anlamlarının nasıl oluştuğu Yorumlama İşleri aracılığıyla
- c) $[-(y)AcAk]$ ve $[-Ir/Ar]$ dilbilgisel biçimlerinin olasılık bağlamının nere(ler)de kullanıldığı ise Odaklanılmış İletişim İşleri ve Keşfetme Etkinlikleri aracılığıyla

sunularak dilbilgisel biçimlerin söz konusu işlevlerine yönelik farkındalık oluşması hedeflenmektedir. Bu amaçla olasılık işlevi olan dilbilgisel biçimlerin bilinç-uyandırma etkinlik türlerine ilişkin etkinlik örneklerinin özellikleri aşağıdaki bölümde yer almaktadır.

Etkinlik Önerilerinin Özellikleri

Etkinlik Önerisi 1 dilbilgisi bilinç-uyandırma etkinliklerinden oluşmaktadır. Olasılık işlevli iki dilbilgisel biçim bulunması sebebiyle iki bölüme ayrılarak "a" bölümünde $[-(y)AcAk]$ biçimbirimine "b" bölümünde ise $[-Ir/Ar]$ biçimbirimine yönelik olarak düzenlenmiştir. Bu etkinlik önerisi $[-(y)AcAk]$ ve $[-Ir/Ar]$ dilbilgisel biçimlerinde ana tümce yapısının formüleştirebilmeleri için tasarlanmıştır. Böylelikle öğrencilerin $[-(y)AcAk]$ ve $[-Ir/Ar]$ dilbilgisel biçimlerin buldukları tümcede dilbilgisel olarak nasıl oluştuğuna ilişkin bir bilinç uyandırmaları amaçlanmaktadır.

Etkinlik Önerisi 2 Yorumlama İşleri etkinliklerinden oluşmaktadır. Olasılık işlevli iki dilbilgisel biçim bulunması sebebiyle iki bölüme ayrılarak "a" bölümünde $[-(y)AcAk]$ biçimbirimine "b" bölümünde ise $[-Ir/Ar]$ biçimbirimine yönelik olarak düzenlenmiştir. Dilbilgisi Bilinç-uyandırma etkinliklerinde dilsel yapının biçimine ilişkin bir farkındalık geliştiren öğrencinin bu bölümde ise resim ve tablo aracılığıyla bu yapıların anlamına odaklanmaları hedeflenmiştir. Başka bir deyişle bu etkinlik önerisinde $[-(y)AcAk]$ ve $[-Ir/Ar]$ dilsel biçimlerinin anlamsal özelliklerini fark etmeleri ve yorumlamaları istenmiştir.

Etkinlik Önerisi 3 odaklanılmış iletişim işleri ve keşfetme etkinliklerinden oluşmaktadır. Diğer iki etkinlik önerisinde olduğu gibi bu bölümdeki etkinliklerde "a" bölümü $[-(y)AcAk]$ biçimbirimine "b" bölümü ise $[-Ir/Ar]$ biçimbirimine ayrılmıştır. Bu etkinlik öneri grubunda da öğrencilerin hedef yapıyı üretmelerine ve hedef yapı üzerinde analitik becerilerini kullanmaya yönlendirme söz konusudur. Böylelikle öğrencinin hedef yapının farklı bağlam durumlarında kullanımına ilişkin fark etmesi, karşılaştırması ve bütünleştirilmesi amaçlanmıştır.

Hazırlanan bu etkinlik önerileri ile öğrencilerin $[-(y)AcAk]$ ve $[-Ir/Ar]$ eklerinin tümceye kattığı olasılık anlamının, biçiminin ve kullanımının nasıl çeşitlendiği ve olasılık derecelendirmelerinin nasıl değiştiğine ilişkin genellemeler oluşturmalarını ve dil öğrenme süreçlerinde etkin bir rolde olmalarını sağlamak hedeflenmiştir. Bununla birlikte öğrencinin dilsel ipuçlarından yararlanarak keşfetmesi ve bunu yeni durumlara

aktarması beklenmektedir. Bu amaçla hazırlanan etkinlikler daha çok yazma ve konuşma becerilerine yöneliktir.

Hazırlanan Etkinlikler

Etkinlik Önerisi 1

- a. Aşağıdaki tümcelerde [-(y)AcAk] ekinin olasılık anlamı var mı? Var ise “√” imi ile belirtiniz.

No:	Tümceler	Olasılık	
		Var	Yok
1	Ablam hamile. Yakında teyze olacağım .		
2	Önümüzdeki günlerde bu konuyla ilgili bir toplantı yapacağız .		
3	A: Ayşe ile konuştun mu? Ne yapacak ? B: Konuşmadım ama galiba işten ayrılacak .		
4	Babam 25 yıldır çalışıyor. Seneye emekli olacak .		
5	Çocuklar okulda. Saat birde dönecekler .		
6	Bence çok yakında uzaktan iletişim için yeni bir cihaz üretecekler .		
7	Yıllık iznimi hazırlamaya kullanacağım .		
8	Okulun bittikten sonra memleketine dönecek misin?		

- b. Hangi tümcelerde [-(y)AcAk] eki olasılık anlamındadır?
- c. Bu tümcelerde olasılık anlamında başka bir sözcük var mı? Bu tümce yapısı nasıl biçimleniyor?
- d. Aşağıdaki diyaloga göre soruları yanıtlayınız ve [-(y)AcAk] ekinin dilbilgisel biçimlenişi (kuralını) yazınız.

Bağlam 1: Ayla ve Betül işyerinde öğle arası yemekte sohbet ediyorlar.

A: Ali ve Ayşe evlilik hazırlıklarına başlamış. Geçen gün mobilyacıda karşılaştık. Ev eşyası bakıyorlardı.

B: Düğün ne zaman, sordun mu?

A: Evet, sordum. “Tarih belli değil ama bu yaz istiyoruz” dediler.

Tahmin et. Sence ne olacak?

Bence

Bu evlilik tarihini biliyor musun?

Bu evlilik kesin mi?

“Bence” bu ifade ne anlatıyor?

a. "bence" ile hangi dilbilgisini kullandın? Bence eylem+

B bölümü

a. Aşağıdaki tümcelerde [-Ir/-Ar] ekinin olasılık anlamı var mı? Var ise "✓" imi ile belirtiniz.

No:	Tümceler	Olasılık	
		Var	Yok
1	Onu dün çok kızdırdım. Bence benimle bir daha görüşmez .		
2	Her sabah saat yedide kalkar .		
3	A: Sence toplantı ne kadar sürer ? B: Bence çok sürmez .		
4	Ben dondurmayı çok severim .		
5	A: Ali'yi doğum gününe davet ettin mi? B: Hayır etmedim. O genellikle bu etkinlikleri pek sevmiyor ya. A: Belki bu sefer gelir , sen bence bir davet et.		
6	Ben bu akşam eve herhalde geç gelirim		
7	Anne, bana para verir misin ?		

b. Olasılık anlamı olan [-Ir/-Ar] ekinin tümce yapısı nasıl?

c. Bu tümcelerde olasılık anlamında başka bir sözcük var mı? Bu tümce yapısı nasıl biçimleniyor?

Aşağıdaki diyaloga göre soruları yanıtlayınız ve [-Ir/-Ar] ekinin dilbilgisel biçimlenişini (kuralını) yazınız.

d. Aşağıdaki diyaloga göre soruları yanıtlayınız ve [-Ir/-Ar] ekinin dilbilgisel biçimlenişini (kuralını) yazınız.

Bağlam 2: Seda ve Aylin yurttan oda arkadaşları. Seda hava durumunu dinledikten sonra oda arkadaşları ile konuşuyor.

Seda: Duydun mu? Bu hafta sonu hava güzelmiş. Belki pikniğe gideriz? Ne dersin?

Aylin: Hmm, belki. Başka?

Seda: Ya da dışarıda kahvaltıda yaparız sonra biraz parkta yürürüz. Kış geliyor, bu havaları zor buluruz.

Soruları yanıtla

1. Onlar her hafta sonu pikniğe gider mi?

2. Bu hafta sonu pikniğe kesin gidecekler mi?

3. "Belki" bu ifade ne anlatıyor, işaretle. Rutin Olasılık

4. Belki ile hangi dilbilgisini kullandın? Belki Eylem +

5. Şimdi sen de söyle. Onlar bu hafta sonu belki ne yapar?
Belki,

Etkinlik Önerisi 2

Aşağıdaki bağlamlarda olasılık olgusunu göz önünde bulundurarak [-Ir/-Ar] yapıtlı tümceler oluşturunuz.

Bağlam 3: Sınıftan bir arkadaşınızı seçiniz ve aşağıdaki tabloyu arkadaşınıza göre doldurunuz. Sonra tablodaki ifadeleri tümce haline dönüştür. Bu tümcelere bir sebep yazarak kısa bir metin oluşturunuz.

- a. Arkadaşın boş vakitlerinde sence ne(ler) yapar? Tahmin ediniz ve önce tabloyu doldurunuz ve tümcelerini yazınız. Her tümce için sebep de bulunuz.

Boş zaman etkinlikleri				
Arkadaşlarıyla buluşmak				
Kitap okumak				
Resim yapmak				
Evde dinlenmek				
Yürüyüş yapmak				
Ev işlerine yardım etmek				
Korku filmleri izlemek				
Bilgisayar oyunları oynamak				

Bağlam 3 ile ilgili olası bir metin

(Gerektiği durumda öğrenci için örnek metin olarak kullanılabilir)

Arkadaşım Ali'nin yanında genellikle kitaplar olur. Bence o boş vakitlerinde kitap okur. Çünkü onun bir sürü kitabı var. Bazen onun masasında renkli kalemler oluyor. Sanırım resmi seviyor. Bence o boş zamanlarında resim de yapar. Çünkü kitabında bazen küçük resimler görüyorum. Bence Ali boş zamanlarında bilgisayar oyunları oynamaz. Çünkü o çok sosyal bir insan. Boş vakitlerinde arkadaşlarıyla bir kafede buluşur. Bazen onunla kafede karşılaşıyoruz.

Bağlam 4: Aşağıdaki resimleri incele¹. Bu resimlerle ilgili öncelikle şu soruları yanıtla.

Sorular

1. O kim? Nasıl bir kişi? O ne yapıyordu?
2. Resimde başka ne(ler) var?

Bu soruları yanıtladıktan sonra “sence o şimdi ne yapacak ya da yapmayacak? Tahmin ediniz. Bir olumlu bir de olumsuz bir senaryo yazınız. Bu olumlu ve olumsuz senaryolarına mutlaka birer sebep yazınız.



Bağlam 4 ile ilgili olası bir metin

(Gerektiği durumda öğrenci için örnek metin olarak kullanılabilir ve/veya öğrenciye tahmine devam etmesi istenebilir)

Bu resimde bir adam ve bebek görüyorum. Bu adam bence bir baba ve bebek de onun çocuğu. Babası kızına bir kitap okuyordu. Ama baba çok yorgundu. Kızı ise onunla oynamak istiyordu. Kız çocuğu kitaba ve içindeki resimlere ise çok dikkatli bakıyordu. Bence birazdan baba uyuyacak ve elinden kitap düşecek.

¹ Çalışma için kullanılan görseller telif hakkı bulunmayan sitelerden alınmıştır.

Etkinlik Önerisi 3

Aşağıdaki kısa metinleri okuyunuz ve metinlere siz devam ediniz.

Bağlam 5: Bir sözlük yazarısınız. Burada açılan şu başlığa siz de yorum yazınız. Bu olasılık ifadeni sebepleriyle açıklamaya çalışınız.

Başlık: Gelecek yıllarda akıllı telefonların en heyecan verici özelliği sence ne olacak?

Özellikler: çok kameralı sistem, katlanabilir ekran, hızlı ekranlar, daha hızlı kablolu/kablosuz şarj, ekran-altı özçekim kamerası vb. Bu özelliklere sen de yenilerini ekle.

Bağlam 6: Bir sokak röportajına denk geldin. Sunucu size “Diyelim ki bu yıl büyük ikramiye size çıktı. Bu parayla neler yaparsınız? Neden? diye sordu. Bu soruyu yanıtla.

Tartışma ve Sonuç

Bilinç-uyandırma etkinlikleri dilsel yapının dört dilsel beceri ile bütünleşmesini sağlayarak dil bilgisinin söylem düzeyinde incelenmesini sağlar. Böylelikle öğrencinin dil bilgelik yapıya ilişkin bir farkındalık geliştirmesini, anlama odaklanmasını ve düşünme becerilerinin gelişmesine olanak sağlar (Richards, 2005:22). Başka bir deyişle bu tür etkinlikler öğrencinin dili kendisinin keşfetmesine olanak sunarak açık bilgiler üretmesine yardımcı olur. Bununla birlikte bilinç-uyandırma etkinlikleri, öğrencilerin analitik düşünme yeteneklerini geliştirerek öğrenci özerkliğini desteklemektedir (Roza, 2014:4). Bu çerçevede dil öğretiminde bilinç-uyandırma etkinliklerinin dilsel birimlerin biçiminden önce anlam ve kullanım özelliklerini fark etmesine yönlendirerek öğrencinin bu süreçte etkin bir rol üstlenmesine olanak sağladığı öne sürülebilir.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin [-(y)AcAk] ve [-Ir/-Ar] biçimbirimlerinin olasılık işlevinin öncelikle bu alandaki üç ders kitabındaki görünümüne yer verilerek bu ders kitaplarındaki bu iki dilsel birime ilişkin durum ortaya konmuştur. Sözkonusu ders kitaplarında [-(y)AcAk] biçimbiriminin olasılık işlevine yönelik nicel olarak az da olsa etkinlik olmasına karşın [-Ir/-Ar] biçimbiriminin olasılık işlevine yönelik herhangi bir etkinliğin düzenlenmediği bilgisine ulaşılmıştır. Çalışmanın temel amacı doğrultusunda seçili ders kitaplarında ilgili biçimbirimlerin olasılık işlevine yönelik bilinç-uyandırma etkinlikleri değerlendirildiğinde ise bu etkinlik türlerinin [-(y)AcAk] biçimbirimi bağlamında İstanbul kitabında hiç yer almadığı İzmir kitabında üç kez ve farklı dil becerilerine yönelik, Yeni Hitit 1 kitabında ise bir kez ve yazma becerisine yönelik kullanıldığı, [-Ir/-Ar] biçimbirimi bağlamında ise üç kitapta hiçbir etkinliğe yer verilmediği bilgisine ulaşılmıştır. Seçili ders kitaplarındaki durum

betimlendikten ve değerlendirildikten sonra da $[-(y)AcAk]$ ve $[-I/-Ar]$ dilsel birimlerin biçim, anlam ve kullanım özelliklerine odaklanılmış ve böylelikle öğrencilerin bu biçimbirimlerin olasılık işlevlerini keşfetmeleri, ayırt etmeleri amacıyla üç farklı grupta bilinç-uyandırma etkinlik önerileri sunulmuştur.

Bu etkinlik önerilerinde öğrencinin bu dilsel birimlerin biçimsel, anlamsal ve kullanımsal özelliklerini kendisinin fark edecek, karşılaştıracak ve bütünleştirecek düzeyde örtük ve dolaysız bir dil bilgisi öğretimine yer verilmiştir. Bunun yanı sıra bilinç-uyandırma etkinlikleri ile dilsel biçimbirimler tek bir tümceyle verilmeyip o biçimin metinsel ve söylemsel özellikleri de sezdirilmiş olmaktadır.

Bilinç-uyandırma etkinlik türlerinin gerek sınıf içi etkinliklerde gerekse ders kitaplarında yer alan etkinliklerde nicel olarak fazla yer alması yabancı/ikinci dil öğretiminin hem öğretmen hem de öğrenci açısından daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu dil bilgisi modelinin öğrenci özerkliğini sağlıyor oluşu öğretmenin sınıf içerisindeki etkin konumunun azaltarak öğrencinin öğrenme sürecinde etkin bir rolde olmasını sağlayacaktır.

Bu etkinlik önerileriyle yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticilere yardımcı olmak, öğrencilere sunulan dilsel girdide $[-(y)AcAk]$ ve $[-I/Ar]$ biçimbirimlerinin olasılık gönderiminin kapsamını ve bu yapıların biçim, anlam ve kullanımına ilişkin özelliklerin bütüncül olarak verilmesinin önemi gösterilmeye çalışılmıştır. Ancak elbette bu çalışmada hazırlanan bilinç-uyandırma etkinliklerin belirlenen hedeflere yönelik iyi işleyip işlemediğinin deneysel çalışmalarla desteklenmesi ve çalışmanın kapsamının genişletilmesi gereklidir.

Kaynakça

- Bıldırın, Y. U. (2002). Syntactic And Semantic Analysis Of Modal Adverbs In Turkish. *Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin.*
- Can Bakırlı, Ö. (2010). Anadili Türkçe Olan Öğrencilerde ‘-sEyDI’ ve ‘-DlyE’ Koşul Tümcelerine Yönelik Bilinç Uyandırma Etkinlikleri Önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. Cilt. 27. Sayı 1. Ss. 73-88.
- Canale, M. (2013). From communicative competence to communicative language pedagogy. Jack C. Richards ve Richard W. Schmidt (Eds.). *Language and Communication* (sf 2-28) içinde. London: Longman.
- Ellis, R. (2002). Grammar Teaching- Practice or Consciousness- Raising?. Jack C. Richards ve Willy A. Renanda (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology in Current Practice* (sf. 167-174) içinde Cambridge: Cambridge University Press.
- Fotos, S. (1993), "Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction". *Applied Linguistics* 14, 385- 407.
- Giannakidou, A. ve Mari, A. (2013). The weakness of future morphemes and epistemic modals: modal adverbs measuring speaker’s confidence. Erişim Tarihi: 10.02.2020 <http://home.uchicago.edu/~giannaki/pubs/PaperCUP.5.6.pdf>
- Hirik, S. (2015). Türkçede Bağımlı-Biçimbirimsel Kipliklerin Çok İşlevliliği Üzerine. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*. UDES.2395-2409.
- Kocaman, A. (1993). Some remarks on future reference in Turkish. *Türk Dilleri Araştırmalar*, 3, 133-137.
- Larsen-Freeman, D. (2000). Grammar dimensions 1-2-3: Form, meaning and use. Boston: Heinle & Heinle.
- Larsen-Freeman, D. (2001) Teaching grammar. M. Celce Murcia (Eds.) *Teaching English as a second of foreign language* (251-266) içinde ABD: Heinle & Heinle.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Gramming*. Boston: Heinle and Heinle.
- Larsen-Freeman, D. ve Celce-Murcia, M. (2016). *The Grammar Book: Form, Meaning and Use for English Language Teachers*. Third Edition. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Nitta, R. ve Gardner, S. (2005). Consciousness- Raising and Practice in ELT coursebooks. *ELT journal*. Vol. 59/1. Ss.3-13.

- Peçenek, D. (2008). Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi. *Dil Dergisi*, 148 (3), 67-84.
- Richards, C. J. (2002). Addressing the Grammar Gap in Task Work. Jack C. Richards ve Willy A. Renanda (Eds.). *Methodology in Language Teaching: An Anthology in Current Practice (152-166) içinde*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today* (pp. 22-26). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Richards, J.C., Platt, J., and Platt, H. (1992). *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Longman.
- Richards, J.C. ve Reppen, R. (2014). Towards a Pedagogy of Grammar Instruction. *RELC Journal*. 45(1) 5-25.
- Roza, V. (2014). A Model of Grammar Teaching Through Consciousness-Raising Activities. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL) 2, (3) 1-5*.
- Sargın, M. (2014). Türkçede Verilen Bilginin Kaynağına İlişkin Tutumu Belirten Dilsel Düzenekler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16 (7) 366-393.
- Schmidt, W.R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11 (2) 129-158.
- Swan, M. (2002). Seven Bad Reasons for Teaching Grammar and Two Good Ones. Jack C. Richards ve Willy A. Renanda (Eds.) *Methodology in Language Teaching: An Anthology in Current Practice (145-151) içinde*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları İçin Doküman İnceleme Yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taylan, E. E. & Özsoy, S. (1993). Türkçe'de Bazı Kiplik Biçimlerinin Öğretimi Üzerine. *VII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Ss. 1-9. Ankara: Ankara Üniversitesi, DTC Fakültesi Yayını 371.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Uzun, L. ve Erk Emeksiz, Z. (2003). –Ar biçimbiriminin anlamsal ve sözdizimsel yapısı üzerine. G. König, N. Büyükkantarcıoğlu ve F. Karahan (yay. haz.). *XVI. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri Kitabı içinde (129–145)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayını.
- Uzun, N. E. (2004), Dünya Dillerinden Örnekleriyle Dilbilgisinin Temel Kavramları: Türkçe Üzerine Tartışmalar, Türk Dilleri Araştırma Dizisi:39, İstanbul: Pandora Kitabevi.
- Willis, D., & Willis, J. (1996). Consciousness-raising activities. In D. Willis & J. Willis (Eds.) *Challenge and change in language teaching* (pp. 63-76). Oxford: Macmillan Heinemann.

Extended Abstract

Introduction

Today, communicative method is adopted in foreign language teaching or second language acquisition. The focal point of communicative language teaching is also on the development of communicative language. The development of communication skills also requires practice on both fluency and grammatical accuracy of the language.

In the relevant research literature, there are many form-focused techniques combined with communicative activities in foreign or second language studies, and the positive effects of these techniques are supported by many studies. Consciousness-raising activities are among these techniques on teaching grammar skill.

The consciousness-raising model is to provide the understanding and awareness of how the linguistic structure works in that language (structural-semantic and functional) without emphasizing too much on grammatical terminology.

Thus, the model facilitates the acquisition of necessary grammatical knowledge for communication. In this acquisition process, the learner goes through the processes of recognizing the presence of a linguistic feature in the input, comparing the linguistic feature recognized in the input with his/her own mental grammar, the representation of new linguistic features with the mental grammar, by comparing and recording a "gap" between the input and the grammar.

The types of activities in this model are divided into four- grammar-consciousness raising activities, interpretation tasks, and focused communication and discovery activities. In Turkish language, probability operates both in the lexical and grammatical level. Within the scope of the study, probability will be examined at grammatical level and the study is only limited to [- (y) AcAk], and [-Ir / -Ar] which are the linguistic units used to express probability.

The linguistic units [- (y) AcAk] and [-I / Ar] in Turkish have different probability appearances on the textual and discursive levels. In the linguistic unit [(y) Acak], the probability is in the evidence-based inference function, whereas [-I / Ar] the probability meaning is in the subjective modality. In this study, it is aimed to suggest consciousness-raising activities regarding the probability functions of [- (y) AcAk] and [-I / Ar] structures for students learning Turkish as a foreign language.

Method

This research holds a qualitative research design aiming to explore the appropriateness of the activities prepared on a certain linguistic structure in the course books for teaching Turkish as a foreign language to the types of consciousness-awakening activities. In order to achieve this goal, the document analysis method has been utilised to evaluate consciousness-raising activities regarding the probability functions of [- (y) AcAk] and [-Ir / Ar] structures for students learning Turkish as a foreign language. In this context, among the textbooks used by Turkish Language Education Research and Application Centres of the universities in Turkey to teach Turkish as a foreign language, Yeni Hitit, Istanbul and Izmir books have been selected

for the study, and the activities on the teaching of [- (y) AcAk] and [-Ir / Ar] found in these books have been examined in terms of their suitability for consciousness-raising activity types. Finally, the data have been analysed by using content analysis.

Result and Discussion

All these three selected textbooks teach [- (y) AcAk] and [-Ir / Ar] structures at A2 level, which shows that there is a match between the books in terms of grammatical order. On the other hand, comparing the activity numbers of the textbooks for the two linguistic structures selected, it is seen that while the textbook titled İstanbul has an equal number of activities for the teaching of these two units, the number of activities related to the structure [- (y) AcAk] is quantitatively higher compared to the structure [-Ir / Ar] in the other two books.

The analysis of these two linguistics structures in the books is done in two stages. First of all, how these linguistic units are presented in the selected textbooks were evaluated and compared with some reference to the number of activities, the linguistic area of the activity and the distribution of the activities based on their linguistic function. In this evaluation, most of the activities prepared for the linguistic unit of the [- (y) AcAk] in all three books focused on the probability-uncertainty function of this structure. It was concluded that the activities on probability and evidence-based inference function were limited with only one occurrence, and no activity was included on the precision function of this structure. A similar situation was observed in the activities prepared for the linguistic unit [-Ir / Ar]. This linguistic unit is organized in the context of objective modality and phrases or interrogative sentences in context of speech act. It was observed that the probability function of this linguistic unit was used only once in a speaking activity in the book titled İstanbul.

In the second stage, the activities included in the selected textbooks related to the linguistic units were evaluated and compared in terms of their suitability to the task of consciousness-raising and type. In this evaluation, it was concluded that one of the consciousness-raising activities for the linguistic unit [- (y) AcAk] was never used in the book of İstanbul, but once in the book of Yeni Hitit and İzmir. As for the [-Ir / Ar] linguistic unit, it was observed that this type of activity was not included in any of the three books. However, it was found that the probability function of the suffix [-Ir / Ar] was not included in any activities in the books.

After examining the activities related to the above-mentioned structures in the textbooks in terms of their occurrence and suitability for consciousness-raising activity, suggestions for consciousness-raising on the probability functions of these structures were presented. With the proposed activities, students are expected to develop awareness about the structural, semantic and functional features of (-) AcAk and -I / Ar structures, and it is also aimed to develop awareness on the effect of structural differences of these two structures on their semantic differences in the Turkish language.

Rather than explicit and direct grammar teaching, the suggested activities here put stress on an implicit and indirect grammar teaching in which students are made to

become aware of, compare and integrate the structural, semantic and functional features of the relevant linguistic structures. In addition, the consciousness-raising activities and linguistic structures are not given with a single sentence, and the textual and discursive features of those structures are also perceived.

As a result, consciousness-raising activities enable the linguistic structure to be integrated with four language use skills, and to be handled at discourse level. In this way, it allows students to develop an awareness of the grammatical structures, focus on meaning and improve thinking skills.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

“MAYSA VE BULUT” ÖRNEĞİNDE YEMEK KÜLTÜRÜ İNŞASI¹

CONSTRUCTION OF FOOD CULTURE IN THE EXAMPLE OF “MAYSA AND BULUT”

Gizem ERDEM*

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Doğu Bilimleri Enstitüsü, Adam Mickiewicz Üniversitesi, Poznan / POLONYA, gzemerdem@gmail.com, ORCID: [0000-0001-7330-1232](https://orcid.org/0000-0001-7330-1232)

Referans: Erdem, G. (2020). “Maysa ve Bulut” Örneğinde Yemek Kültürü İnşası. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 82-99

Gönderilme Tarihi: 11.05.2020

Kabul Tarihi :25.06.2020

Özet: Çizgi filmler pek çok kültürel unsuru bünyesinde barındıran yapımlardır. Bu çalışmada TRT Çocuk kanalında yayımlanan ‘Maysa ve Bulut’ isimli çizgi film ele alınmıştır. ‘Maysa ve Bulut’ta; yemek kültürüne dair unsurlar saptanmış ve bu unsurların çocuklarda yerel yemek kültürü oluşumuna etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular İşlevsel Halkbilimi Teorisi çerçevesinde incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Maysa ve Bulut’ta geleneksel yiyeceklerin, içeceklerin, mutfak araç-gereç adlarının geçtiği, geleneksel yöntemlerle besin hazırlama ve saklama yöntemlerine değinildiği görülmüştür. Geçiş dönemlerinde ve özel günlerde hazırlanan yiyeceklerin ele alındığı belirlenmiştir. Çizgi filmin aitlik, eğlence, kültür aktarımı ve baskılardan kurtulma işlevlerini gerçekleştirdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çizgi film, kültür aktarımı, yemek kültürü, Maysa ve Bulut

¹ Bu çalışma Doç. Dr. R. Gülin Öğüt Eker danışmanlığında hazırlanan ‘Türk Çizgi Filmlerinde Yemek Kültürü İnşası’ isimli lisans tezinden üretilmiştir.

Abstract: Cartoons are productions that contain many cultural elements. In this study, the cartoon named 'Maysa and Cloud' published on the TRT Children's channel was discussed. 'In Maysa and Bulut; elements of food culture have been identified and the effects of these elements on local food culture have been studied. Content analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. The findings were analyzed and evaluated within the framework of Functional Folklore Theory. In Maysa and Bulut, it is seen that the names of meals, beverages, kitchen utensils, methods of food preparation and storage are mentioned. It is determined that the foods prepared in the transition periods and on special days are handled. It has been determined that the cartoon performs the functions of belonging, entertainment, culture transfer and getting rid of pressures.

Keywords: Cartoon, culture transfer, food culture, Maysa and Bulut.

1. Giriş

İnsanda var olan iletişim kurma ihtiyacı teknolojinin gelişmesiyle çeşitli boyutlara taşınmış dergi, gazete, radyo, TV, internet gibi araçların ortaya çıkmasına vesile olmuştur. Bu araçların geniş kitlelere ulaşma, kitleleri etkileyerek değiştirme ve dönüştürme gücü bulunmaktadır. Bu gücünden dolayı kitle iletişim araçları toplum ve birey araştırmaları açısından önemlidir.

Fransızca ve İngilizce *culture* kelimesi yaygın anlamıyla terbiye, eğitim; sosyal bilimlerin bakış açısıyla bir toplumun (eğitim yoluyla elde edilen) töre ve sembelleri anlamına gelmektedir. Kültür kelimesinin beslenmeyle ilintili olarak ekip biçme ve tarım anlamı da bulunmaktadır².

Ziya Gökalp'e göre kültür "İnsan toplumlarının bütün fertlerini birbirine bağlayan, yani kişiler arasındaki uyumu sağlayan kurumlar <hars> (kültür) kurumlarıdır. Bu kurumların tamamı o cemiyetin "hars"ını (kültür) oluşturur" (Gökalp, 2013: 7). Malinowski'ye göre kültür "aletlerden ve tüketim mallarından, çeşitli toplumsal gruplaşmalar için yapılan anayasal belgelerden, insana özgü düşünce ve becerilerden, inanç ve törelerden oluşan bütünsel bir toplamdır" (Çobanoğlu, 2015: 269). İnsanların olduğu ve birbirleriyle iletişimde olduğu her alanda ürettiği bilgi, bu bilgiyi oluşturma-saklama-aktarım şekli ve aktarırken kullandığı araçlar kültürün temel öğeleridir. Yine bu bağlamda; geçiş dönemleri (doğum, çocuk, evlenme, ölüm), mimari, sanat, ekonomi, inanç ve edebiyat kültürü oluşturan temel parçalardandır. Çalışmamızda kültürün yaşamdaki alışkanlıklar olduğu kabul edilecek ve kültürü oluşturan bir parça olan yemek kültürünün inşası Türk yapımı Maysa ve Bulut adlı çizgi filmde incelenecektir.

Yemek Kültürü

Hayatta kalabilmek tüm canlıların temel amacıdır. Bu amaç doğrultusunda davranış geliştirme ise sadece içgüdülerinden sınırlanabilen insana has bir özelliktir. Tüm canlılar yaşamını devam ettirmek için beslenmek zorundadır. Beslenme, yaygın kanı olarak

² <http://sozluk.gov.tr/> (ET: 11. 04. 2019)

sadece fizyolojik bir ihtiyaç değil kuşkusuz bir kültürdür. (Özbek, 2013: 18) Beslenme kavramı çok boyutludur, oluşturma-saklama-aktarma yöntemleri vardır. İnsan, damak zevkine göre bir bitkiyi ya da hayvanı ehliştirmeyi, besinlerini diğer canlılardan farklı olarak saklamayı ve uzun süre kullanmayı bilmektedir ve hayvanların aksine karışık bir beslenme düzeni bulunmaktadır (Özbek, 2013: 19). Cinsiyet, yaş, coğrafya, ekonomik durum ve inanç gibi unsurlar beslenme şeklini etkileyen faktörlerdir. Örneğin Afrika, Kenya, Tanzanya’da yaşayan Massai’ler, sığırı Tanrının bir lütfu olarak görmektelerdir. Beslenmelerinde ise sığır sütü ve kanına yer verirler ancak bu işlemi hayvanı öldürmeden şah damarına yakın bir mesafeden delik açıp küçük bir kabı dolduracak kadarını alırlar. Bu kanı süt ile karıştırıp içerler. Bazen içerisine ağaç kabuğu ve çeşitli bitkiler eklerler. Bu besini her gün farklı sığırların kanını akıtarak sağlarlar dini ritüeller dışında sığır eti tüketmezler (Özbek, 2013: 45). Bu örnekte görüldüğü gibi coğrafya ve inancın yemek kültürü üzerine belirleyici bir etkisi söz konusudur. İnançsal yapının yemek kültürü üzerine etkisi yanında halk tıbbının da yemek ve bileşenleri üzerine derin etkileri olduğunu söylemek mümkündür. Bu derin etki kendisini sadece kullanılan malzemeyle değil; kullanım şekli, zamanı ve sırasıyla da ortaya koymaktadır. “Yiyecekler vücut sıvılarının³ üretimiyle ilişkili görüldükleri için, sıvı üretimindeki oransal dengeyi korumaya veya hastalık halinde geri kazanmaya yönelik arayışlar, iki bin yılı aşkın bir süre boyunca yemek tariflerinin şekillenmesine doğrudan etki eder” (Onaran, 2015: 100). Örneklerden de anlaşılacağı üzere besinler ve insanlar arasındaki ilişki sadece biyolojik ihtiyacı gidermeye yönelik değildir.

Yemek ve Çizgi Film İlişkisi

Kitle iletişim araçlarının bir ideolojiyi yaymada, tüketime yöneltmede ya da propaganda aracı olarak kullanıldığı bilinmektedir. Bu bağlamda çizgi filmler de bir ideolojiyi yaymada, bir kültürü inşa etmede ya da bir kültürü yıkmada kullanılabilen silahlardandır.

“II. Dünya Savaşı’nda propaganda amaçlı çekilen Walt Disney çizgi filmleri üç ana kategoride sınıflandırılabilir: tarımsal üretimi konu alan çizgi filmler, millî seferberlik çizgi filmleri ve psikolojik içerikli çizgi filmler” (Çakı, 2018: 56). Bu bağlamda tarımsal üretimi konu alan ve yemek kültürünü aşılardan çizgi filmler olarak ele alabileceğimiz örneklerden bir tanesi, ülkemizde Temel Reis olarak bilinen Popeye’dir. 1929 yılında *Thimble Theatr* adlı mizah dergisinde yan karakter olarak yer alan Temel Reis, o dönem içerisinde gücünü ıspanaktan değil Bernice adlı şans getirdiğine inanılan kuş karakterinden almaktadır. 1933 yılında çizgi film olarak yayınlanmaya başlamıştır (Grandinetti, 2004: 318). I. Dünya Savaşının ardından Amerika’nın buhran dönemine denk gelen bu dönemde karakterin güç aldığı unsur, dört temel besin olan et, yağ, şeker ve buğdaydan, demir barındırmasından dolayı ete denk gelen ıspanak olmuştur. Bu çizgi filmin ardından ıspanak üretimi artmış ve çocuklar ıspanağı sevmeye başlamıştır. Üretimin artmasından dolayı 1937 yılında Texas Crystal City’ye bir heykeli dikilmiştir.

³ Ayrıntılı bilgi için bk. Onaran, B. (2015). *Mutfakta Tarih: Yemeğin Politik Serüveni*. İstanbul: İletişim Yayınları

Yürütülen diğer propaganda ekmek tüketimini azaltmak için yapılanlardır. I. Dünya Savaşında başlayan buğday propagandaları afişlerle başlamıştır. “Kan ya da Ekmek” (“Blood or Bread”), “Daha az ekmek yişin” (Onaran, 2015: 182) gibi direkt buğday tüketimini azaltmaya yönelik sloganların yanı sıra “Patates yiyerek buğdaydan/ekmekten iktisat edelim” (Onaran 2015: 182) gibi buğdaya alternatif olacak besinlerden mısır, çavdar, yulaf, arpa, patatese yönlendiren sloganlar da kullanılmıştır. Patates propagandalarının işe yaramasıyla birlikte, Potato (patates) Pete adlı çizgi karakter yaratılmıştır. Patateslerin soyulmadan yenmesini tembihleyen bu karakter aynı dönem yapılan yiyecek atıklarının azaltılması ve dönüştürülmesi kampanyasına da destek vermektedir. Toplanan gıda atıkları oluşturulan domuz çiftliklerindeki domuzları beslemek için kullanılmıştır. Kabukların soyulmaması dönemin gıda bakanını da mutlu edecektir⁴.

Patatesin buğdayın yerine kullanımını öğütleyen propagandalar sadece afişler ve çizgi karakter ile kalmamıştır. Potato Pete karakterinin bulunduğu, kadınların mutfakta patatesten nasıl faydalanabileceklerini öğreten bir yemek tarifi kitabı basılmıştır. Bu kitapta kahvaltıda, akşam yemeğinde, çayın yanında, çorbada, salatada, atıştırmalıklarda ve tatlılarda⁵ patatesten nasıl faydalanılabileceği anlatılmıştır.

Potato Pete gibi bir diğer karakter ise Dr. Carrot’tur (Doktor Havuç). II. Dünya Savaşında “Kedinin Gözleri” lakabını alan İngiliz Pilot John Cunningham, gece vuruşları yapan Almanların uçağını düşürmesinin ardından havuç propagandasının merkezine oturmuştur. Keskin gözlere sahip olmasının nedeni fazla miktarda havuç yemesine bağlanmıştır. Tüm bunların ardından dört temel besinden biri olan şeker yerine, havucun tatlandırıcı olarak kullanılması sürekli olarak dillendirilmiş ve sonucunda 1941 yılında Dr. Carrot adlı çizgi karakter oluşturulmuştur. Havucun şeker yerine nasıl tüketileceğini öğreten bir de kitapçık basılmıştır. Kitapçığın içerisinde kahvaltıda, çorbalarda, ana yemeklerde, tatlılarda havuçtan nasıl faydalanılabileceği anlatılmıştır⁶. Aynı dönemde ortaya çıkmış olan Bugs Bunny’nin elinde sürekli havuç bulundurması da tesadüf değildir.

Bir diğer çizgi film 1942 yılında Amerika’daki tarımsal üretimin bolluğunu vurgulamak için hazırlanan “Food will win the war” (Onaran, 2015: 175) adlı çizgi filmidir. Çizgi film, Dünyaya uzaydan bakılıyormuş gibi başlar ve ardından Amerika’ya doğru yaklaşır. Tahrip edilmiş tarlaları gösterir. Bu sırada görüntüye hüzünlü bir müzik eşlik etmektedir. Ardından gökyüzü aydınlanıp, Amerika kıtasının görüntüsü çıkar ve ‘America the beautiful’ çalmaya başlar. Tarım arazilerinin büyüklüğüne değinilir. Tarım makineleri savaş aracı olarak görüldüğünden, biçer-döver taburları ve kamyon alayları diye bahsedilir. Bunların ardından üretim miktarları gösterilmeye başlanır. Tüm buğdaylar un haline getirilse Alman panzerlerini kar yağmış gibi unların altında

⁴ “Those who have the will to win /Cook potatoes in their skin /Knowing that the sight of peelings /Deeply hurts Lord Woolton's feelings”, “Savaşı kazanmak isteyenler / Patatesleri kabuklarıyla pişirirler/ Soyulmuş kabukların görüntüsünü bilirler/ Lord Woolton’ı pek üzer” (Onaran 2015: 183).

⁵ Patatesli puding tarifi verilmiştir. Puding için malzemeler; 8 adet haşlanmış ve ezilmiş patates, yağ, 1 yumurta, iki tatlı kaşığı bal ve mevsim meyvesidir. Tüm malzemeler karıştırıldıktan sonra meyve parçaları eklenir ve fırında pişirilmesi belirtilir. Ayrıntılı bilgi için bk. Potato Pete’s Recipe Books.

⁶ Ayrıntılı bilgi için bk. (<http://www.carrotmuseum.co.uk>)

bırakacağı, tüm ekmeğin üst üste dizilse bundan birçok Mısır Piramit'i yapılacağını ve bu piramitlerin Süveyş Kanalı boyunca uzayabileceğini, üretilen mısırlar birleştirildiğinde Londra'dan Karadeniz'e köprü olacağını, konserve haline getirilmiş sebzelerin Çin Seddi uzunluğunda olduğunu gösteren görüntüler yer almaktadır.

Üretim miktarları salt sayılarla gösterilseydi vatandaşın üzerinde etki bırakmayacağını farkında olan Amerika yönetimi savaşta olan vatandaşının moralini korumak ve psikolojik dayanma gücünü arttırmak amacıyla çizgi filme başvurmuştur (Onaran, 2015: 174).

Başka bir çizgi film, 1984 yılında oluşturulan asıl adı 'Teenage Mutant Ninja Turtles' olan ülkemizde Ninja Kaplumbağalar olarak bilinen İtalyan yapımı çizgi filmidir. Karakterler Leonardo, Michelangelo, Raphael ve Donatello'dur. Kaplumbağalar, Splinter adlı fareden Ninjitsu eğitimi almaktadır. Sürpiz ile beslenmektedirler. Pizzayı tüketirken kadrajın odak noktasına pizzanın alındığı çok fazla kesit bulunmaktadır. Bu çizgi filmle güç ve pizzayı istemsizce birbirine bağlayan nesil pizza yeme eğilimi göstermiştir.

"II. Dünya Savaşı'nda propaganda faaliyetlerinin daha bilimsel bir planlanma çerçevesinde yürütüldüğü bilinmektedir. Gerçekleştirilecek olan propaganda çalışmalarında, psikologlar hedef kitleye göre belirli kültürel ve sosyal faktörleri göz önünde bulundurarak en etkili yöntemleri tasarlamaya çalışmıştır"(Çakı, 2018:55) II. Dünya Savaşı sırasında bolluğa vurgu yapan ve azı yetirmeye çalışan iki propaganda uygulanmıştır. Azı yetirme amaçlı yapılan propagandalar hem az tüketmeyi hem de tüketimi farklı besin kaynaklarına yönlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda verdiğimiz örneklerden Popeye, Potato Pete ve Dr. Carrot bu amaç doğrultusunda üretilmiştir. Dört temel besinden et yerine ıspanak, buğday yerine patates, şeker yerine havuç tüketilmesi özendirilmiş ve sadece özendirilmekle kalmamış nasıl kullanılacağına yolları gösterilmiştir.

Zengin bir içerikle toplumsal eğilimleri yönlendirme ve değiştirmede bir araç olarak kullanılan çizgi filmler, biraz geç de olsa farklı bir şekilde zengin Türk mutfağını yeni nesillere tanıtmada bir araç olarak kullanılmaya başlanmıştır. Özellikle küreselleşmenin giyim-kuşamdam yeme-içme geleneklerimize kadar etkisi altına aldığı düşünüldüğünde çizgi filmlerin toplumsal işlevleri çok daha önem kazanmaktadır. Bu amaçla Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Kanunu'nun 2011 yılında kararlaştırılmış olan, 14. Maddenin 3. bendinde yer alan "Genel ve tematik içerikli yayın yapan televizyon kuruluşlarının, çocuk yayınlarında çizgi filmlere yer vermeleri hâlinde, çizgi filmlerin en az yüzde yirmisinin, diğer çocuk programlarının en az yüzde kırkının Türkçe dilinde üretilmiş yapım olması ve Türk kültürünü yansıtması zorunludur"⁷ kanununun ardından Türklere ait yemek kültürünü işleyen çizgi film ele alınıp Türk yemek kültürünün nasıl inşa edildiği incelenmiştir.

⁷ <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6112.pdf>. (ET: 15.04.2019)

Araştırmanın Problemi

Çalışmanın problemini, 'Maysa Bulut isimli çizgi filmde Türk yemek kültürü ile ilgili yer alan unsurların neler olduğu' sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Maysa ve Bulut'da; yemek kültürüne dair unsurlar saptanmış ve bu unsurların çocuklarda yerel yemek kültürü oluşumuna etkisi incelenmeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma kapsamına girmektedir. "Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39).

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Maysa ve Bulut isimli çizgi filminin 10 bölümü ile sınırlıdır.

BULGULAR

Maysa ve Bulut

Resimli Filimler Stüdyosu'na yaptırılan çizgi dizi, Akça Oba adlı Yörük obasında yaşayan beş ailenin günlük yaşantıları anlatılmaktadır. Bölümler yaklaşık 10 dakikadan oluşmaktadır. Bölümde işlenecek konular, bölümlere adını vermiştir. İlk Cemre, Müzik, Göç, Kukla, Nasreddin Hoca, Çiy Toplama, Ramazan gibi başlıkları olan bölümlerde sırasıyla Cemrenin havada nasıl değişikliklere yol açtığı, Âşıklık geleneği, Göç Destanı, temsil yapımı-canlandırması, Nasreddin Hoca'nın nüktedanlığı, Hıdırellez zamanı üç gün boyunca çiy toplayıp bunun maya olarak kullanılması ve Ramazan ayında uygulanan gelenekler hakkında bilgi verilmiştir.

Karakterler

Maysa ve Bulut çizgi filmin ana karakterleridir. İkisi farklı ailelerin çocuklarıdır. Maysa daima maceraya açık bir kız çocuğudur. Annesi Perçem, obanın ve çadırın işlerini yapan çalışkan, Türklerin güzellik anlayışına uygun etine dolgun bir kadındır. Babası Devran gerektiğinde kadınlara yardım eden güç gerektiren işleri yapan bir erkektir. Bulut Maysa'nın en yakın arkadaşıdır ve çobanlık yapmaktadır. Yaman Dede obanın bilge dedesidir. Çözümlemeyen sorunlarda çözüm yolu bulan, doğruya yönelten obada sözü geçen bir büyüktür. Zaman zaman hikâyeler, kıssalar anlatır. Yaman Dede, Hikmet Ozan adlı ozanı bulup oba göç ederken başından geçenleri, tecrübelerini ona anlatmayı ve bu bilgileri gelecek nesillere bırakmayı amaçlamaktadır. Güneş Ana obada sözü geçen bir diğer büyüktür. Şifalı otları kaynatıp dertlere derman bulan kişidir. Maysa'nın Kiraz, Bora, Günseli, Çınar adlı arkadaşları üzerinden de diğer aileler hakkında bilgi verilmektedir.

Tablo 1. Maysa ve Bulut Çizgi Filminde Veri Edinilen Bölümler

Bölüm Adı	
1. Yerleşme	6. İlk Adım
2. Keşif	7. Tohum
3. Arı	8. İlk Cemre
4. Cevizimin Kabuğu	9. Diş Buğdağı
5. Okul Zamanı	10. Mektup

Yemek Kültürüne Dair Bulgular

Tablo 2. Yerleşme Bölümüne Ait Veriler

Bölüm Adı	Yemek Kültürüne Dair Veriler
Maysa ve Bulut /Yerleşme	*12.00-(Güneş Ana): “Birlikten kuvvet doğar, hadi bakalım şimdi kahvaltı zamanı” dedikten sonra yufka ekmeği açmaya başlarlar.

Dîvânu Lugâti't-Türk'te ekmek yapımında kullanılan teknik olan yoğurma ile ilgili “Yogruşmak: “Yogruşmak, yoğrulmak, yoğurmakta yardımlaşmak” (Aydemir, 2015: 238) tanımı yapılmıştır. Bu işlemin bir yardımlaşma terimi olarak geçmesi mutfakta yardımlaşmanın geçmişten günümüze Türk kültürünün bir parçası olduğunu bizlere göstermesi açısından önemlidir. Çizgi filmde bu yardımlaşma isteğinin dillendirilmesi ‘birlikten kuvvet doğar’ diyerek güçlendirilmiştir. Bununla birlikte ekmek yapma geleneği izleyenle buluşturularak folklorun kültürün gelecek kuşaklara aktarılarak eğitilmesi işlevi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3. Keşif Bölümüne Ait Veriler

Bölüm Adı	Yemek Kültürüne Dair Veriler
Maysa ve Bulut/ Keşif	*01.10- (Kiraz): “Annem vişne şerbeti kaynattı biraz iyi geldi” (rahatsızlanan kardeşini kastederek). *08.48- (Güneş Ana): “Yavaş dip tutacak buğday” (Devran Emmi hedik yapmak

İçin kaynayan kazana buğday aktarırken Güneş Ana uyarır).

***09.45- (Maysa): “Aaa yaşasın tarhana hazırlanıyor. Anne benim hedığım nerede?”**

***09.06- (Günseli): “Neden tarhana hazırlanacağını söylemediniz? Kalır yardım ederdim”.**

Keşif adlı bu bölümde iyileştirme gücü olan besinlerden vişne şerbeti ele alınmıştır. Şerbet, besinin şekerle yoğunlaştırılması sonucu ortaya çıkan bir üründür ve vücuda hastalıklarla baş etme gücü verir. Unutulmaya yüz tutmuş bu iyileştirme yöntemi ve geleneksel içeceğin gösterimi, çizgi filmi izleyen çocuklarda farkındalık amaçlanmaktadır.

Kurutma, yiyeceklerin uzun süre saklanabilmesi için uygulanan yöntemlerin en eskilerinden biridir. Tarhana, içerisinde un, yoğurt, biber, tuz, soğan, domates gibi çeşitli besin maddelerinin olduğu yoğun besleyici özelliği olan bir yiyecektir ve kurutma yöntemiyle hazırlanır. Çizgi filmde de tarhana hazırlığı ve mutfakta yardımlaşmanın üzerinde durulmuştur.

Hedik ise buğdayın kaynatılması sonucu elde edilen bir yiyecektir. İlk dişi çıkan çocuğa diş hediği kaynatılır. Bu açıdan geçiş döneminde de kullanılan bir yiyecek çeşididir. Tarhana ve hedik gibi yiyecekler bu çizgi film yoluyla izleyeni hem varlığı hem de hazırlanma ve kullanma yöntemi hususunda bilgilendirdiğinden kültür aktarımı işlevini gerçekleştirmektedir.

Tablo 4: Arı Bölümüne Ait Veriler

Bölüm Adı	Yemek Kültürüne Dair Veriler
Maysa ve Bulut/ Arı	*01.04:Güneş Ana baklava açar, Perçem sarma sarar. *01.21-(Perçem): “Keşke baklavayı dünden yapsaydık. Güneş Ana: Tel dolaptan almak yerine taze taze yiyeceğiz.” *05.14: Bayramlaşma için gelen misafirlere baklava ikram edilir. Maysa: “Keşke bayram hiç bitmese, her gün baklava yerdik

Çınar: Dede, neden bayramda şeker yiyoruz?

Yaman Dede: neden mi? Tatlı yiyelim tatlı konuşalım diye.

Maysa: Tatlı konuşmak mı? Nasıl?

Yaman Dede: Birbirimizi severek, kırmadan, üzmeden konuşmak demek. İnsandır bu bazen öfkelenebilir, kimi zaman sinirlerine hâkim olamayabilir. Önemli olan öfkeyle hareket edip de karşısındakini kırmamaktır. Bu da ne ile olur? Durdini tatlı sözle anlatmakla. Ne demiş Yunus; Söz ola kese savaşı/ Söz ola bitire başı/ Söz ola ağulu aşı/ Bal ile yağ ede bir söz. Tatlı oldu mu dil tüm elemelerin üstesinden gelir. Şekerlerimizi de bayramlarda bu tatlı dilimizi bize hatırlatsın diye ikram ederiz birbirimize, kalplerimizi yumuşatır küslükleri barıştırır”.

Tatlı kültürü Türklerin İslamiyet’i kabul etmesinin ardından gelişmiştir (Yerasimos, 2014: 237). Yazılı tarihi Osmanlı dönemine dayanan baklavanın yapıldığı ilk olarak Fatih Sultan Mehmet döneminde mutfak defterlerinde ortaya çıkmıştır (Aydın, 2018). “Yufkayla yapılan bir tatlı olan baklava, Osmanlı’da kutlamaların, ziyafetlerin ve bayramların vazgeçilmezidir. Ramazan sofralarının olmazsa olmazı haline gelen baklava, yeniçeri askerlerine Ramazan’ın on beşinci günü Hırka-i Şerif alayından sonra saray mutfağından ikram edilirdi. Bir alay şeklinde getirilen bu ikrama Baklava Alayı denilirdi”(Ağarı, 2018: 116).

Baklava günümüzde de bayramların öncelikli ikramıdır. Her ikisi de hazırlanma sürecindeki zorluğundan dolayı ev sahibinin misafire değer verdiğinin sembolik göstergesidir ve ikram edilen kişinin kendisini değerli hissetmesini sağlar. Bu davranışın temelini Evliya Çelebinin Seyahatnamesindeki anlatıdan yola çıkarak geleneğe dayandırmak mümkündür. 5. Ciltte gösterişli sofralarda büyüklüğü ve inceliği anlatılan baklava, üzerine dik bırakılan altının katmanları delip tepsiye değmesi sonucunda ziyafeti veren ev sahibinin onurlanmasını sağlamaktadır (Kahraman, Dağlı, 1999: 193).

“İslam dünyasında ve Osmanlı’da şeker ve tatlı, şefkat ve hayatın hoş ve güzel yönünü sembolize etmektedir. Ziyafetlerde mümkün mertebe her yemeğe şeker katılarak padişahın bütün halkına hoşgörüsünün bir sembolü olarak yemekler takdim edilmektedir” (Közleme, 2013: 393).

Doğum, evlenme, ölüm gibi Ramazan ayının bittiğinin göstergesi olan Ramazan bayramı da bir geçiş dönemidir ve her geçiş döneminde olduğu gibi bunda da tatlı tüketilmektedir. Kırk uçurma, ölüm, kız isteme, saç, kına ve lohusalık döneminde koruma, uzaklaştırma ve iyileştirme amaçlarıyla kullanılan tatlı bayramlarda tatlı dilli olmayı amaçlaması yönüyle büyüsel içerikli bir uygulamadır (Artun, 1998: 6). Çocuklara bayramlarda tatlıların, tatlı dili hatırlatması için yendiğinin açıklanması, yiyecekler ve özel günler arasında ilişki kurması ve yiyecekleri anlamlandırması açısından önemlidir. Çizgi filmin bu bölümü bu anlamlandırmanın oluşmasına, kültür aktarımının sağlanmasına ve çizgi film çağındaki çocuğun kendi kültüründeki Ramazan bayramını izlediğinde aitlik duygusunu hissetmesine hizmet etmiştir.

Tablo 5. Cevizimin Kabuğu Bölümüne Ait Veriler

Bölüm Adı	Yemek Kültürüne Dair Veriler
Maysa ve Bulut/ Cevizimin Kabuğu	<p>*03.05-(Çınar): (Maysa nereye gittiklerini sorar). “Köme için ceviz toplamaya”</p> <p>*03.10- 04.11: Cevizler toplanır, kabukları boya yapımı için ayrılır ve kırılır, ateş üzerine büyük bir kazan konulur. Güneş Ana içine un eleyip aktarır. Ardından ipe dizilen cevizler kazanın içine batırılıp asılır.</p>

Köme, günümüzde bilinen yaygın adıyla cevizli sucuktur. Kömenin yapımı ve bu yiyeceğin geleneksel adının kullanılması, kültür aktarımı işlevinin gerçekleşmesini sağlamıştır. Aynı zamanda besinlerden çok yönlü olarak yararlanılabileceği, sadece beslenme değil boya yapımı gibi farklı amaçlarla da kullanılabileceği işlenmektedir.

Tablo 6. Okul Zamanı Bölümüne Ait Veriler

Bölüm Adı	Yemek Kültürüne Dair Veriler
Maysa ve Bulut/ Okul Zamanı	<p>*02.10- (Güneş Ana): “Al öğretmen oğlum daha dün mayaladım, tazecik” (yoğurdu kasteder).</p> <p>*02.15- (Güneş Ana): (öğretmen yoğurdu almak istemez) “Hadi uzatma, al canım, anne yoğurdu bu”</p>

Üretiminin Türklerden diğer milletlere yayıldığı bilinen yoğurdun da, diğer el yapımı yiyecekler gibi kıymetli olduğunu Güneş Ana'nın 'anne yoğurdu' demesinden

anlayabiliyoruz. Anne yoğurdu diye vurgulanırken aslında kimin yaptığına değil yoğurdun temizliğine ve besleyici özelliğine vurgu yapılmak istenmiştir. Yoğurt mayalama kültürünün aktarımı sağlanmıştır.

Tablo 7. İlk Adım Bölümüne Ait Veriler

Bölüm Adı	Yemek Kültürüne Dair Veriler
Maysa ve Bulut/ İlk Adım	<p>*06.15-(Seher): Acaba bugün yetişir mi? Bir adım çöreği yapsaydık”</p> <p>*07.39- (Derman Emmi): “Güle güle yürüsün!” (Dağıtılan adım çöreğini aldıktan sonra).</p>

‘Adım çöreği’ bir geçiş dönemi yiyeceğidir. Çocuğun ilk adımlarını atmasının ardından yere sağlam basması ve hayatta hep dik durması için yapılır. Çöreğin yapım aşamasındaki bileşenleri (un, su, tuz ve maya) tarifiyle birlikte aktarılmıştır. Bu geleneğin devam ettirilmesi ancak çocukların deneyimlemesi ile gerçekleşir. Çizgi film bu bağlamda bu geleneğin aktarımına katkıda bulunmaktadır.

Tablo 8. Tohum Bölümüne Ait Veriler

Bölüm Adı	Yemek Kültürüne Dair Veriler
Maysa ve Bulut/ Tohum	*01.59- (Yaman Dede): “Kışlık yiyeceğimizi ekeceğiz bugün”

Kışlık yiyeceğin ekilmesi ve hazırlanması günümüzde de devam eden besin saklama ve besinlerden en uzun süre faydalanmanın bir yoludur. Çizgi filmde buna vurgu yapılarak besinleri saklama kültürünün aktarımı sağlanmıştır.

Tablo 9. İlk Cemre Bölümüne Ait Veriler

Bölüm Adı	Yemek Kültürüne Dair Veriler
Maysa ve Bulut/ İlk Cemre	<p>*02.09- (Seher): “Maysa’ya kızamık şekeri kaydattım”</p> <p>*02.26- (Seher): “Kızamık şekerini yedi mi bir şeyi kalmaz”</p> <p>*04.30- (Maysa): “Yemem gerek bu kızamık şekeri.ziyan olmasınlar</p>

kızamığım bitirmeliyim”	geçmeden	hepsini
----------------------------	----------	---------

Kızamık şekeri içerisinde karanfil, tarçın, pancar şekeri, zencefil gibi şifa verme özelliği bulunan bitkilerden yapılan ve kızamık hastalığını iyileştirdiği bilinen bir tatlıdır. İçerisinde bulunan yoğun şeker vücudun hastayken istediği enerjiyi verdiği için iyileşmeyi hızlandırdığı bilinmekle birlikte bu şekeri yiyenlerin çok fazla su içmesinden dolayı iyileştiği düşüncesi de bulunmaktadır. Çizgi filmde bu şekerin adının geçmesi, şekere ayrıca ilgisi olan çocukların dikkatini çekmesine, annelerinden bu şekeri istemesine, hastalandıkları dönemlerde annelerinin yedirdiği yiyeceklerin iyileştirme gücü olduğu kanısına varmasına ve bu şeker hakkında bilgi almalarına olanak sağlar. Bu sayede kültür aktarımı işlevi gerçekleşmiş olur.

Tablo 10. Diş Buğdayı Bölümüne Ait Veriler

Bölüm Adı	Yemek Kültürüne Dair Veriler
Maysa ve Bulut/ Diş Buğdağı	<p>*02.56-(Kiraz): (Kardeşinin çıkan dişini Güneş Ana'ya gösterir) “ Diş hediğini kaynatalım mı?”</p> <p>*04.57: Diş hediği ateşin üzerine konulan büyük bir kazanda hazırlanır ve misafirlere dağıtılır, hediyeler, güzel dilekler eşliğinde kabul edilir.</p>

‘Diş hediği’ bu bölümde bir geçiş dönemi yiyeceği olarak işlenmiştir. Diş hediği bebekte ilk dişin çıkması nedeniyle gerçekleştirilen bir kutlamadır. Bu gelenek çocuğun dişlerinin sağlam ve büyüdüğünde rızkının bol olması için yapılagelir. Gelenekte yer alan kutlamaların çocuklara öğretilmesi ve bu sürece yiyeceklerin eşlik ettiği gösterilerek kültür aktarımı işlevi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 11. Mektup Bölümüne Ait Veriler

Bölüm Adı	Yemek Kültürüne Dair Veriler
Maysa ve Bulut/ Mektup	<p>*02.28-(Günseli): “Tüh, değilmiş. Ben de kirven çiçeği buldum sandım.</p> <p>Bora: Kirven çiçeği mi? İlk kez duyuyorum.</p> <p>Günseli: Çünkü o çok zor bulunur.</p> <p>Bora: Çok merak ettim.</p>

Bulut: Kirven çiçeği konusunda Günseli'nin üstüne yoktur.

Günseli: Evet genellikle zehirli olur.

Bulut: Onların çiçek deyip durduklarına bakma onu yemek

olarak yiyoruz biz.

Kiraz: Bir de şifa olarak kullanırız.”

Sağaltma yöntemlerinden olan bitkilerle sağaltma yönteminde kullanılan kirven çiçeğine değinilmiş hem şifa olarak hem de yemek olarak tüketildiğinin bilgisi verilmiştir. Bu sayede kültür aktarımı işlevi gerçekleştirilmiştir.

Verilere İlişkin Tematik Değerlendirmeler

İlaç Olarak Kullanılan Yiyecekler

“Geleneksel kültürün sağaltma tekniklerinden oluşan “halk tıbbı” ya da “halk hekimliği” uygulamaları, “doğal halk tıbbı” ve “dinsel büyüsel uygulamalar” olarak ikiye ayrılmaktadır. Halk tıbbının en temel niteliği bütüncül (holistik) bakış açısına sahip olmasıdır. Buna göre insan, içinde bulunduğu evren, doğa ve doğaüstü ile birlikte ve onların bir parçası olarak düşünülmektedir. Bu anlayışta, hastalık ve sağlık konusunda da ruh ve beden birlikte tasarlanmaktadır” (Özkan, 2012: 307). Hıtlar/mizaç teorisindeki hasta olan ruhun ve bedeninin hastalığa göre yediği besinle düzeleceği düşüncesi, geleneksel sağaltım kültüründe de kendisini göstermektedir.

Çizgi filmdeki Yörük ailesi toplayıcılıktan, yemek pişirmeye, ulaşımdan giyime kadar çeşitli alanlarda geleneksel yollara başvurmuştur. Geleneksel yöntemleri kullandığı bir diğer alan ise sağaltmalardır. İzlenen bölümlerde, tüketilen bitkiler ve içeceklerden şifa almak amaçlı kullanıldığı saptanmıştır. Şifa almak amaçlı tüketilen besinler; vişne şerbeti, kızamık şekeri, kirman/kirvan/kirven çiçeği, çorbadır.

Sürekli ağlayan bir bebeğin hasta olduğu düşünüldüğü ‘Keşif’ adlı bölümde bebeğe *vişne şerbeti* kaynatılıp verilmektedir. Şerbet kültürü Divanü Lugati’t-Türk’te ve Kutadgu Bilig’de geçmesinden dolayı 11. yüzyıl öncesine kadar tarihlendirilmesi mümkündür. Osmanlı döneminde kullanım alanını genişletme fırsatı bulan şerbet çeşitleri geçiş dönemlerinde, özel günlerde ve Ramazan ayında tercih edilen bir içecektir (Aydın, 2018). “Korkan kişilere şerbet içirilir” (Kalafat ve Bayramov, 2009: 291). Fabrikalaşma ve sanayileşmenin ardından değişen *zaman* kavramı sebebiyle yerini hazır ya da daha zahmetsiz içeceklere bırakmak zorunda kalmıştır. Maysa ve Bulut’ta ağlayan bebeğe vişne şerbeti verilerek şerbetin iyileştirici özelliğine vurgu yapılmıştır

‘İlk Cemre’ adlı bölümde kızamık olan Maysa’ya *kızamık şekeri* yapılır. Kızamık hastalığında vücut, mikrop nedeniyle ateşlenir. Isınan vücutta enerji kaybı oluşmaktadır. Kaybolan enerjinin yerine konulması için besin takviyesi gereklidir aksi

takdirde hastalığın geçmesi uzun sürecektir. Alınan besinlerin içerisine şeker konularak enerji yoğunlukları artırılır (Baysal, 1990). Kızamık şekeri bu enerji eksikliğini gidermeye yönelik hastaya yedirilen içerisinde tarçın, zencefil, karanfil, pancar şekeri bulunan bir şekerdir.

Özel Gün Yiyecekleri

Geçiş dönemlerinde sağaltma ve korunma amaçlı birçok ritüel gerçekleştirilir. Bu ritüellerin bir kısmı yemekler ile bağlantılıdır özellikle tatlı, geçiş dönemlerinde iletişim kurmanın yollarından biridir. Onaylama, geçim dileği ve tatlı dil isteğini dillendirir. İlk Adım ve Diş Buğdağı bölümlerinde ilk dişi çıkan çocuk için diş hediği, ilk adımını atan çocuk için ise adım çöreği yapıldığı görülmektedir. Adım çöreği ve diş hediği çocuğun sağlığını ve karakterini korumaya yönelik ritüellerdendir.

Geleneksel Yiyecekler ve Mutfak Araç Gereçleri

Mutfak zenginliğini yemek çeşitliliğinin çok olmasının yanında yemek yapımında kullanılan araç-gereçlerin çokluğundan da anlamak mümkündür.

Yufka, tarhana, köme, keşkek, şerbet ve karlı pekmez gibi yiyeceklerin tüketimi, yapımı daha kolay ya da hazır yiyecekler nedeniyle azalmıştır. Bu yiyeceklerin yapımında kullanılan araç gereçler de beraberinde yok olmaya başlamıştır.

Çizgi filmde oklava, ekmek tahtası, çeşitli boylarda kazanlar, güğüm, bakraç, tahta kaşık, elek, yayık ve azık torbalarının sahnelerde gösterilmesi günümüz modern mutfak araç gereçlerinden başka aletlerin de olduğunu çocuklara fark ettirilmiş ve Türk mutfak kültürünün geçmişine vurgu yapılmıştır.

SONUÇ

Maysa ve Bulut isimli çizgi filmde besinler, sadece temel işlevsel ihtiyaçlar dışında mutfak kültürünün çok yönlülüğü, işlevsel bileşenlerini de barındırmaktadır.

Maysa ve Bulut çizgi filmde yiyeceklerden ilaç yapılarak vücudun, aldığı besinlerle etkileşim içinde olduğu vurgusu yapılmaktadır.

Belirli günlerde yenilen yiyeceklerin hikâyesi, işlevi ve anlamı hakkında bilgiler verilerek yemeğin bir iletişim biçimi ve anlam sarmalı olduğu mesajı verilmektedir.

Geleneksel yemek hazırlama, saklama yöntemleri ve mutfak araç-gereçleri detaylı bir biçimde ele alınmıştır.

Maysa ve Bulut adlı çizgi filmin içerik ve mesajlarında yemek kültürünü oluşturan öğelere çeşitli sıklıklarla yer verildiği tespit edilmiştir.

Yemek tariflerini içeren bölümlerde geleneksel tatlar ele alınmaktadır. Yemeklerin nasıl bir süreçle hazırlandığı, hazırlanırken dikkat edilmesi gereken unsurlar belirli adımlarla verilmiştir. Böylelikle izleyici/dinleyicilerde yemeğin uzun, emek isteyen ve dikkat edilmesi gereken hususları içeren bir süreci barındırdığı fark ettirmeye çalışılmıştır.

Besinler, sadece temel işlevsel ihtiyaçlar dışında farklı işlevleri de üstelenecek şekilde anlamlandırılmıştır. Tedavi etme, insanları bir araya getirme, geçiş dönemlerinde üstlendikleri roller bakımından işlevler görünür kılınmıştır.

İncelenen çizgi film İşlevsel Halkbilim Teorisi çerçevesinde incelendiğinde rol yüklendiği görülmektedir. Çizgi filmin işlevlerini şu şekilde sınıflandırmak mümkündür:

1. Çizgi filmin temel amacı çocukları eğlendirmektir. 'Hoş vakit geçirme, eğlenme ve eğlendirme' işlevi ve 'toplumsal ve kişisel baskılardan kurtulma' işlevi çocukların gönüllü katılımı ile sağlanmaktadır.
2. 'Kültür aktarımı' işlevi sahnelerde bulunan yiyeceklerin anlatılar, tekrarlar ve semboller ile birleşerek kültürel bellekte kodlanması ile gerçekleşmiştir.
3. 'Aitlik duygusu hissettirme' işlevi çizgi filmlerde adı geçen sadece Türk mutfak kültüründe bulunan yemekler ve dini bayramlar aracılığıyla pekiştirilmiştir.

KAYNAKÇA

- Ağarı, Ş. (2018). Gelibolulu Alî'nin Surnâmesinde Osmanlı Yemek Kültürü. *İtobiad:İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 106-123.
- Artun, E. (1998). Tekirdağ halk kültüründe geçiş dönemleri doğum-evlenme-ölüm. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 9(10), 85-107.
- Aydemir, A. (2015). Divanü Lûgati't-Türk'te sosyal yardımlaşma ve dayanışma, *Rota Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 226-240.
- Aydın, E., Bayram, T., Cömert, E., Işık, İ., & Işık, T. Öztürk, H. İ. (2018). Dünden bugüne Baklavacı Hacıbaba. *HIST 200-10 (2018-2019 Fall)*; 3.
- Baysal, A. (1990). *Beslenme kültürümüz*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Çakı, C. (2018). İkinci Dünya Savaşı'ndaki Propaganda Savaşlarında Çizgi Filmin Rolü: Nazi Almanya'sı Ve Amerika Birleşik Devletleri Üzerine İnceleme. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Halkla İlişkiler ve Reklam Çalışmaları E-Dergisi*, 1(2), 51-63.
- Çelebi, E. (1999) *Evlıya Çelebi Seyahatnamesi* (Seyit Ali Kahraman ve Yücel Dağlı, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Çobanoğlu, Ö. (2015). *Halkbilimi kuramları ve araştırma yöntemleri tarihine giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gökalp, Z. (2013). *Hars ve medeniyet* (Haz. Yalçın Toker), İstanbul: Toker Yayınları.
- Grandinetti, F.M. (2003). Popeye an illustrated cultural history. Amerika: McFarland
- Kalafat, Y., Bayramov, K. (2009). Karşılaştırmalı Harizem Türk halk inançları *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 2(3-4), 283-299.
- Közleme, O. (2013). Türk mutfak kültüründe siyasi, sosyal ve dini sembolizm. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 7(14), 387-395.
- Onaran, B. (2015). *Mutfakta tarih: yemeğin politik serüveni*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özbek, M. (2013). *Beslenme kültürü ve insan*. Ankara: Alter Yayıncılık.
- Özkan, T.S. (2012). Geleneksel tıpta iyileşmenin inanç boyutu üzerine kuramsal yaklaşımlar: psikosomatik tıp, plasebo etkisi ve kuantum iyileşme, *Millî Folklor*, 95, 307-314.
- Yerasimos, M. (2014). *500 Yıllık Osmanlı Mutfağı*, İstanbul: Boyut Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İNTERNET KAYNAKLARI

Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanun 10. 04. 2019 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6112.pdf> adresinden erişildi

Carrots in the Second World War 10.04.2019 tarihinde <http://www.carrotmuseum.co.uk> adresinden erişildi.

Extended Abstract

With the development of technology, it has been moved to various dimensions. This situation revealed tools such as magazines, newspapers, radio, tv, and the Internet. These tools have the power to reach, influence, change and transform large audiences. Because of this power, mass media are important for community and individual research.

The problem of the study is the question of "What are the elements related to Turkish food culture in the cartoon named Maysa Bulut".

Research Method

Trt Children channel, which is a state channel that appeals to children, was preferred and the broadcast stream was examined. A cartoon named Maysa and Bulut, which continues to be published in 2019 and contains data on food culture such as eating manners, food habits, taste, eating patterns, is discussed. 10 chapters were followed, and findings on food culture were identified. Findings are tabulated with content analysis and made meaningful by associating them with Functional Folklore Theory.

Limitations of the Study

This research is limited to 10 episodes of the cartoon named Maysa and Bulut.

Result

In the cartoon named Maysa and Bulut, food contains not only basic functional needs but also versatility and functional components of culinary culture.

In the cartoon of Maysa and Bulut, it was emphasized that the body interacts with the food it receives by making medicine from the food.

Information about the story, function and meaning of the food eaten on certain days is given. Thus, the message is given that the food is a form of communication and a spiral of meaning.

In the cartoon, traditional food preparation, storage methods and kitchen tools are discussed in detail.

It has been determined that the content and messages of the cartoon named Maysa and Bulut include the elements that constitute the food culture with various frequencies.

Sections containing recipes often address traditional flavors. The process of preparing the meals and the elements to be considered while preparing them are given in specific steps. In this way, it was tried to be given to the audience / audience that the meal contains a long, demanding and important process.

Nutrients are made sense to undertake different functions besides basic functional needs. Functions have been made visible in terms of treating, bringing people together, the roles they play in the transition periods.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

Кыргызча Фитонимдер Жана Өзгөчөлүктөрү

KIRGIZCA FITONİMLER VE ÖZELLİKLERİ

Fatih ÇELİK*

*Dr. Öğretim Üyesi, Erciyes Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü. Orcid: 0000-0002-8945-4986, fatihcelik007@gmail.com

Referans: Çelik, F. (2020). Kırgızca Fitonimler ve Özellikleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 100-114

Gönderilme Tarihi: 29.05.2020

Kabul Tarihi :27.06.2020

Резюме:

Өсүмдүктөр дүйнөсү адам баласынын өмүр жашоосун ар дайым коштоп келет. Ансыз жашоо мүмкүн эмес экендиги айдан ачык. Өсүмдүктөр менен жеке эле тамактанбастан, жаракат-ооруларды дарылоого да күнүмдүк колдонулуучу куралдарды жасоого да үйрөнөт. Бүгүнкү күндө да өсүмдүктөр адамдын жашоосунун ар бир жагынан орун алууда. Дары-дармектен косметикалык каражаттарга чейин ж.б. көптөгөн тармактар дал өсүмдүктөрдөн жасалат.

Ар бир улут өсүмдүктөрдү өзүнүн тилинде кандай аталса, ошол ат менен тааныйт. Ошентип айлана-чөйрөбүздө табигый өскөн же үйлөрүбүздө, талааларыбызда же бактарыбызда өстүрүлгөн өсүмдүктөрдү аныктоодо бул аттардан пайдаланабыз.

Биз бул макалабызда ошол өсүмдүктөрдүн аттарыны изилдейбиз. Аталыштарын келип чыкышын, лексика-семантикалык өзгөчөлүктөрүн изилдейбиз. Максатка жетиш үчүн фитонимдер, Кыргыз тилиндеги байыркы өсүмдүк аталыштары, башка тектеш эмес тилдерден кирген өсүмдүк

аталыштары деп топторго ажыратылды. Өзгөчө аталыштар этимологиялык жагынан да каралды.

Негизги сөздөр: фитонимдер, кыргызча, түркчө, өзгөчөлүктөрү.

Özet:

Bitkiler her zaman insanoğlunun yaşamının vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Onlar olmadan bir hayat düşünülemez. Bitkiler eskiden besin olarak kullanılmaları yanında, hastalıkları tedavi etmekte, günlük kullanılan eşyaların yapımında kullanılmıştır. Günümüzde, teknolojinin gelişmesiyle birlikte bitkilerden daha fazla yararlanılmaya başlanmıştır. Tedavi, ev eşyası yapımına ek olarak da ilaç, kozmetik sanayinde vb. birçok yerde kullanılmaktadır.

Her millet bitkileri kendi dilinde verilmiş olan isimle bilir. Buna bağlı olarak çevremizde veya evimizde, tarlalarda veya bahçelerde yetiştirilen bitkileri tanımak için bu isimlerden faydalanılır.

Bu çalışmada, Kırgız Türkçesindeki bitki isimleri incelenecektir. İsimlerin nereden geldiği, leksik ve semantik özellikleri üzerinde durulacaktır. Bu amaca ulaşmak için fitonimler ikiye bölünerek, Kırgızcada eskiden beri kullanılan bitki isimleri ve başka dillerden giren bitki isimleri şeklinde gruplandırıldı. Bu gruplandırmada özellikle Eski Türkçeden giren kelimelerin bazılarının etimolojik açıdan değerlendirilmeleri üzerinde duruldu.

Anahtar Kelimeler: Fitonimler, Kırgızca, Türkçe, Özellikleri.

Abstract: Plants have always been an indispensable part of human life. A life without them is unthinkable. We use plants all over our lives. It used to be used in nutrition, article making and treatment. Plants are used today in the cosmetic industry, in pharmaceutical production and elsewhere.

Every nation knows the plants with the name given in their own language. We also know the plants from these names.

In this study, plant names in Kyrgyz will be examined. The names and the semantic features of the names will come from where they come from. Fitonim will be divided into three to achieve this goal, plant names used in Kyrgyz since ancient times and plant names entering languages other than Turkish.

Keywords: fitonims, Kirghiz, Turkish, properties.

Киришүү:

Илим чөйрөсүндө табигатта өзгөчө мааниге ээ болгон өсүмдүктөр «Эл аралык ботаникалык аталыштар коду (*International Code of Botanical Nomenclature*)» аттуу стандарттар аркылуу аныкталганы белгилүү. Мындай орток илимий терминологиялык аталыштар латын тили, латын жазмасы аркылуу ишке ашырылган. К.Линней тарабындан ойлоп чыгарылган жана азыркы күндө да колдонулуп келаткан илимий жоболор боюнча, өсүмдүктөрдүн түрү менен тегин белгилеген латынча өзүнчө аталыштары бар. Тактык үчүн айрым аталыштар кээде аны сунуштаган адамдын аты менен коштолот (Tuzlaci, 2006, 7).

Бийик тоолуу, өзөн-сууга бай кыргыз жергесинин өсүмдүктөр дүйнөсү да өтө бай. Теңир-Тоо, Ала-Тоо, Улуу-Тоо (Памир), Керме-Тоо (Фергана) өңүрлөрүндө адамга жагымдуу, дартка даба болуучу, сейрек кездешүүчү албан түрдүү өсүмдүктөр өсөт. (Ботбаева, 2003, 16).

1. Кыргыз тилиндеги байыркы өсүмдүк аталыштары

Кыргыз тилинде байыркы мезгилден тартып азыркы учурга чейин колдонууда жүргөн өсүмдүк аталыштары жолугат. Алардын айрымдарынын кыргыз тилиндеги денотаттык табияты, байыркы формалары, лексикалык өзгөчөлүктөрү, башка тектеш тилдердеги маанилик жана түрпаттык бөтөнчөлүктөрү боюнча карап көргөндө, өтө кызыктуу натыйжалар бар экендиги аныкталды.

Алча: *роза гүлдүлөр тукумундагы мөмө дарак же бадал. Жалбырагы сүйрүрөөк, гүлү ак, мөмөсү тоголок* (Ботбаева, 1991, 10). Байыркы түрк жазма эстеликтеринде **aluč** деген формада берилип, кызыл, же сары мөмөлүү мөм бадалынын аталышы катары эскертилет (МК, 1960-1, 122). Бул аталыштын келип чыгышы боюнча төмөнкүдөй ойду айтууга мүмкүн, байыркы кыргыз тилинде кызыл деген түстү билдирген сөз менен катарлаш ал “кызыл” деген уңгу болгондугу, азыркы кыргыз тилиндеги айрым туунду сөздөрдөн байкалат. Мисалы: албыруу - өңү, жүзү кызаруу, алмончок – кызыл мончок, шуру, аялдардын мойнуна тагуучу асемдик буюму, көбүнчө кызыл түстө болгондугу байкалат.

Арпа: *дан өсүмдүктөр тукумундагы бир же көп жылдык чөп өсүмдүк* (Ботбаева, 1991, 13). Бул дан эгиндеринин бири болгон аталыш байыркы жазмаларда **арпа** “арпа өсүмдүгү”, **arpaŋan** “арпага окшош өсүмдүк”, **arpala-** “малга, жылкыга арпа берүү, арпаны жем катары берүү” , **arpalan-** “арпа алуу” деген сөздөрдүн болгондугу кабарланат (МК, 1960 121). Азыркы кыргыз тилинде **арпа** сөзү да, **арпакан** аталышы да колдонулуп келет. Белгилүү түрколог Э.В.Севортяндын пикири боюнча, бул сөздүн келип чыгыш боюнча көптөгөн көз караштар бар. Маселен, бул сөз монгол тилдеринде да бар экендиги аныкталган, бул шарт **арпа** сөзүнүн байыркы лексемалардан экендигин тастыктайт. Монгол тилиде **arbai** варианты кулданылат (Gülensoy, 2007, 79).

Арча: *кипаристер тукумундагы өсүмдүк. Дайым жашыл дарак же бадал.* (Ботбаева, 1991, 13). Байыркы түрк жазма эстеликтеринде да өсүмдүк аталыштарынын ичинен бул сөздүн байыркы варианттары учурайт: **arçın** (санскр.) – “терминалия”, **artiz** “арча” деген формаларда берилип, болжол менен IX-X кылымдарда уйгур жазуусунда калтырылган табыпчылыкка байланыштуу эстеликтерде келтирилет. Ошондой эле атактуу Барсхандык-Кашкарлык Махмуттун “Диванында” да **artuč** “арча”, **artučlan-** “арча дарактары, бадалдары каптап өсүү” (МК, 1960, 312), байыркы уйгур жазмасы болгон “Турпан текстинде” да **artuč sögüt** “арча дарагы”, байыркы уйгур арибиндеги дарыгерлик боюнча чакан эмгекте **artuč uruyi** “арча уругу” деген аталыштардын сакталгандыгы белгилүү.

Э.В.Севортяндын көз карашы боюнча, **арча** деген сөз кипаристин бир түрү болгон «**ард**» деген сөзгө **-ча** мүчөсүнүн жалганышы менен келип чыккан. Ал бул аталышка түрк тилдеринде кезиккен **ардуч** деген сөздү байланыштырат.

Ачырга: *Кайчы гүлдүүлөр тукумундагы көп жылдык чөп өсүмдүк. Жалбырактары чон. Мөмөсү- томпок саадакча.* (Ботбаева, 1991, 15). Бул сөздүн жаралышын түшүндүрүү бир топ татаал.

Балгын: *Жылгындалар тукумундагы өсүмдүк.*(Ботбаева, 1991, 19).

Кыргыз тилинде *балгын* сөзү да, *жылгын* сөзү да бир өсүмдүктүн атын билдирет. Бул бекеринен эмес. Сөздүн башындагы б жана ж тыбыштары алмашуудан эки түрдүү сөз келип чыккан, бир эле өсүмдүктүн атын билдирип калган. Бул сөздүн түрк тилдериндеги шайкештиктери ар түрдүүчө. Сал.: аз. *йулган*, кум. *йылган*, кырг. *жылгын*. Ошол эле маалда бул сөз монголчо *балгана* болуп айтылган тизмекке туура келет. Баштапкы түрү катары байыркы түрчөдөгү *йылгун* вариантын эсептесек, *йылгын* дегенден *балгын* болуп өзгөргөндө биринчи муундагы *а* тыбышы *ы* тыбышына өтөт. Байыркы түрк жазууларында *йулгун* сөзү гана болгон. Ал кезде *балгын* сөзү болгон эмес. Ушуга карап *йылгын* сөзү алгачкысы, анын башкы *й* тыбышы *б* тыбышына алмашуусунан балгын варианты келип чыккан деп эсептөөгө болчудай (Сейдакматов, 1988, 111).

Буудай: *Дан өсүмдүктөр тукумундагы бир жылдык чөп өсүмдүк* (Ботбаева, 1991, 28). Бул аталыш да байыркы сөз экендиги Барсхандык-Кашкарлык Махмуддун жогоруда аталган сөздүгүндөгү *buđaj // buđaj* – “буудай, дан эгини” деген эскертүүдөн улам көрүнөт (МК, 1960-III, 240). Эң кызыгы, Махмут ибн-Хусейн бул сөздү колдонууда диалектилик айырма бар экендигин эскертет, ал Барсхан шаарынын жашоочулары *buđaj* деген аталышты колдонорун, ал эми шаарда жашабаган башка түрк урууларынын өкүлдөрү *buđaj* деп сүйлөй тургандыгын кабарлайт. Ал мындай көрүнүштөн бир эле өсүмдүк аталышы тилдердин жергиликтүү өзгөчөлүгүн көрсөтө аларын баамдаган. Байыркы түрк тили *bugday* деп кулданылат (Gülensoy, 2007, 177).

Жийде: *Жийделер тукумундагы дарак же бадал. Гүлдөрү жыпар жыттуу. Мөмөсү - түктүү сөөкчө.* (Ботбаева, 1991, 47). Бул өсүмдүк аты да байыркы жазма эстеликтерде жолугат, *jigda* “жийде, жемиштүү бадал” деген түшүндүрмө менен берилет (МК, 1960-I, 31). Байыркы түрк тили *yigde* (Gülensoy, 2007, 426)

Жылгын: *Жылгындалар тукумундагы бадал. Гүлү кызгылтым, кооз. Мөмөсү кутуча.*(Ботбаева, 1991, 49). Байыркы жазма эстеликтерде, алардын арасынан Барсхандык-Кашкарлык Махмуттун “Түрк тилдеринин сөз жыйнагы” аттуу эмгегинде *jilün* “жылгын, бадал, тамариск” деп түшүндүрүлөт (МК, 1960-III, 37).

Кайың: Кайыңдар тукумундагы дарак жана бадал өсүмдүк. Бийиктиги 25 мге жетет. Жалбырактары жөнөкөй, үч бурчтуу. Мөмөсү бир уруктуу жаңгакча. Байыркы түрк тилдериндеги жазма эстеликтеринин тексттеринде кайың дарагына байланыштуу аталыштар жолугат. Мисалы, *kürt* деген аталыш «кайың» деген мааниде колдонулган (МК, 1960-I, 343). Ал эми Баласагындык Жусуптун “Кутадгу билиг” чыгармасынын Каир текстинде *qajñ/qadñ* “кайың дарагы”

деген сөз кезигет. Түрк тилдеринин басымдуу бөлүгүндө бул аталыш кеңири колдонула тургандыгын, ал эми айрым тилдерде, мис., азербайжан тилинде *тозагачы*, кумык тилинде *макар*, караим тилинде *акагач* аталыштары да бар экендиги аныкталган (Мусаев, 1975, 196). Кайың дарагы түрк тилдеринин турмушунда ар түрдүүчө колдонулгандыгы мына ушул ар түрдүү варианттуулуктан улам да байкалат.

Коон: *Ашкабактар тукумундагы бир жылдык өсүмдүк. Сабагы жерге төшөлүп өсөт. Жалбырагы чоң. Мөмөсү көп уруктуу* (Ботбаева, 1991, 73). Байыркы жазма эстеликтерде **qayun** “коон” деген түрдө берилет (ДТС, 1969, 406). Жогоруда аталган “Диванда” **qayunluq** “коон өстүргөн талаа, бакча” сыяктуу туунду аталыш да учурайт (МК, 1960, 499). Азыркы кыргыз тилинде **коон** деген формага келип, сөз ортосундагы э тыбышы жоюлуп, созулма оо тыбышына өтүп кеткендиги көрүнөт.

Моюл: *Роза гүлдүүлөр тукумундагы жапыз дарак, чанда бадал.Жалбырагы жөнөкөй, кезектешип жайгашат. Мөмөсү сөөкчөлүү.* (Ботбаева, 1991, 91). Бул өсүмдүк аталышы да этимологиялык жактан күңүрт сөздөрдүн катарына кире тургандыгы байкалат.

Өрүк: Өрүк мөмөсүнүн кургатылганы. Мөмө дарагынын бир түрү катары да, анын жемиши, ошондой эле мөмөсүнүн кургатылган атайын өнүмү катары да белгилүү. Түрк тилдеринин негизги тобуна **өрүк** аталышы мүнөздүү, ошону менен бирге айрым түрк тилдеринде – карачай-балкар тилинде **шаптал**, кумык тилинде **күреге**, **корага**, крым-татар тилинде **зердали**, **кайсы**, якут тилинде **абрикос** деген аталыштар колдонулат. Түрк тилдери аркылуу орус тилине “үрюк” формасында кирген (Карасаев, 1996, 607). Бул аталыш да нукура кыргыз тилиндеги сөз болуп саналат.

Сарымсак: *Пияздар уруусундагы эки же көп жылдык чөп өсүмдүк. Жалбырагы жалпак, ичке, узун.* (Ботбаева, 1991, 113). Түрк калктарынын тамак-аш маданиятында сүт, эт азыктары басымдуулук кылса да, татымалдар да болгондугу байыртадан белгилүү. Мисалы, Барсхандык-Кашкарлык Махмуттун “Диванында” **samursaq/sarmusaq** “сарымсак, чеснок” деген сөз болгондугу маалымдалат (МК, 1960-I, 527).

Согон: *Лилия гүлдүүлөр тукумундагы көп жылдык чөп өсүмдүк. Мөмөсү кутуча. Кыргыздар согонду татымал катары колдонгон.* (Ботбаева, 1991, 116). Бул сөздүн байыркы формасы соуп «пияз, жапайы пияз» деген мааниде колдонулган (МК, 1960-I, 493).

Терек: *Талдар тукумундагы дарак. Топ гүлү сөйкөчө, шамал аркылуу чандашат, эрте жазда гүлдөйт.* (Ботбаева, 1991, 125). Түрку тилдеринин басымдуу тобунун лексикасында бул аталыш активдүү колдонулат. Бул сөздүн байыркы жазма эстеликтерде бар экендигин Барсхандык-Кашкарлык Махмуттун атактуу сөздүгүнөн **teräk** “дарак, тал жыгачы” деген мааниде (МК, 1960-I, 387), **teräklik** “тал өскөн чакан токой, шалбаа” деген маанисинде (ДТС, 1969, 553) берилишинен улам байкоого мүмкүн. Түрк тилдеринин батыш-кыпчак тобунун

лексикасын иликтеген окумуштуу К.М.Мусаевдин ою боюнча, Орто Азиядагы түрк тилдеринде **терек** сөзү иран тилинен кирген **дарахт, бак** аталыштары менен параллель сакталган, ал эми түрк тилдеринин батыш тобунда бул аталыш менен катарлаш азербайжанча **ак говак**, гагаузча **кавак**, карачай тилинде **бусак**, кумыкча **тал**, караимче **сэльби** деген аттар менен белгиленет (Мусаев, 1975, 162).

Четин: *Роза гүлдүүлөр тукумундагы жалбырагы жөнөкөй, күбүмө дарак же бадал өсүмдүк* (Ботбаева, 1991, 145). Тоолу аймактарда өсүүчү өсүмдүк аталыш катары, түрк тилдеринин басымдуу бөлүгүндө эмес, түрк тилдеринин чыгыш тобунда, айрыкча Түштүк Сибирь аймагындагы алтай, хакас, тува тилдеринде кезигет.

Ышкын: Кымыздыктар тукумундагы көп жылдык чөп өсүмдүктөр.

Мөмөсү үч кырдуу, канатчалуу, уругу күрөң. (Ботбаева, 1991, 152-153).

Байыркы түркчө *ышкун* түрүндө айтылган сөз кыргызча ышкын, монголчо гишүүнө болуп айтылат. Монголчо *гишүүнө* сөзү *гашуун ачуу* сөзүнүн *а* тыбышы *и* тыбышына алмашуудан келип чыгышы мүмкүн. Ошондо ышкындын аты ачкыл даамына байланыштуу келип чыккан болот. Кыргыз тилине, байыркы түрк тилине бул сөз башкы *г* тыбышын түшүрүп, *ышкын ышгун* болуп кабыл алынышы мүмкүн (Сейдакматов, 1988, 266).

2. Башка тектеш эмес тилдерден өздөштүрүлгөн сөздөр

Бул бөлүмдө кыргыз тилиндеги өсүмдүк аталыштарынын лексикалык катмарларын аныктоо максаты коюлуп, башка тилдерден кирген сөздөрдүн кайсы тилден өздөштүрүлгөндүгүн тактап, иликтеп үйрөнүү үчүн, негизинен, Х. Карасаевдин «Өздөштүрүлгөн сөздөр» жана «Камус наама» аттуу сөздүктөрү, К.Сейдакматовдун «Кыргыз тилинин кыскача этимологиялык сөздүгү» жана К.К.Юдахиндин «Кыргыз-орусча сөздүгү» пайдаланылды. Төмөндө кыргыз тилине өздөштүрүлгөн сөздөрдүн кайсы тилден оошкондугу аныкталып, алардын айрымдарынын келип чыгышы боюнча да маалыматтар берилди. Бул бөлүмдө кыргыз тилине иран тилдеринен, арап тилинен, орус тилинен жана орус тили аркылуу европа тилдеринен кирген аталыштар өз-өзүнчө каралды. Иран жана арап тилдеринен кабыл алынган фитонимдердин фонетикалык баштапкы формаларынын өзгөргөндүгү, кыргыз тилинин фонетикалык базасына ылайыкташып өзгөргөндүгү байкалды. Өзгөчө орус тили аркылуу кирген аталыштардын лексика-семантикалык өзгөчөлүктөрү боюнча талдоодо, алардын орус тилиндеги формасы дээрлик өзгөрүүсүз өздөштүрүлгөндүгү байкалды, бул багыттагы этимологиялык талдоо кызыктуу фактыларды көрсөттү.

2. 1. Фарси тилинен кирген өсүмдүк аттары

Иран тилдеринен кабыл алынган аталыштарды талдоодо, төмөнкүдөй шартты байкоого болот. Түрк калктары иран тилдүү элдер менен байыртадан Бери карым-катышта болушуп, коңшулаш, чектеш жашагандыктан, ошондой эле байыркы кесиптердин бири дыйканчылыкка байланыштуу фитонимдер арбын өздөштүрүлгөндүгүн көрүүгө мүмкүн. Бул фитонимдердин байыркы мезгилден

бери киргендигин алардын фонетикалык түзүлүштөрүнүн өзгөрүп, кыргыз тилинин, түрк тилинин тыбыштык базасына ылайыкташып кетишинен да аныктоого болот.

Алма (фарс.< алмила). **Алма** аталышынын этимологиясы

боюнча да дүйнөлүк лингвистикада, ошондой эле түрк тилдеринин тил илиминде да кызыктуу пикирлер айтылган.

Айрым окмуштуулардын пикири боюнча, азыркы түрк, монгол тилдеринде учуроочу **алма** сөзү иран тилинен келген (Жумалиев, 1991, 10). Айрым эмгектерде **алма** сөзү мындан 10 миң жыл мурдагы финн-угор жана алтай тилдери биримдиги доорунда санскрит тилинен оошкон. Саларча, удмуртча **улмо**, финче **олма**, комиче **улме**, мариче **олма**, венгерче **алма** (Атаниязов, 2001, 27). Бирок түркологияда бул сөздүн төл сөз экендигин тутунган көз караштар да бар (Alkayış, 2007, 24).

Амир Темирдин небереси Закир ад-дин Мухаммед Бабур Орто Азияны Мухаммед Шайбаниге тарттырып жиберип, кыштын күнү Афганистанга ашып бара жатканда, бетегени көрүп, ал жөнүндө минтип жазат: “Анжиянда бул чөптү **бутхак** деп атайт, Эмне үчүн андай аталганынын себеби белгисиз болчу, бирок бул жерде билдим: бул чөп чогуусу менен өскөндүгү үчүн буге-ках деп атаган окшойт”. Анткени иран тилинде *буге* деген сөз “бадал, чогуу өскөн өзүнчө топ” деген маани берет. Ал “караган-буга” деген учурда кыргыз тилинде да айтылат. Ал эми *ках* сөзү “майда саман”, “топон” дегенди билдирет. Бабурдун байкоосу туура болсо, анда **бетеге** бир тамырдан бир нече сабак өсүп чыгып, өзүнчө бир чогуу турган топ болуп көрүнгөндүгү үчүн ушундай наамга ээ болгон. *Бетеге* сөзү кыргыз, ногой, башкыр, кумык, казак тилдеринде гана айтылат. Ушуга караганда Бабурдун пикири туура өңдөнөт (Сейдакматов, 1988, 52).

“Фарсыча **харбозе** сөзү **коонду** туюнтат. Ал сөз кыргыз тилине кабыл алынганда башкы х тыбышы д тыбышына алмашып, мааниси да өзгөрүп, коонду эмес, ага окшош келген башка бакча өсүмдүгүн билдирип калган” (Сейдакматов, 1988, 75).

Кыргызча **жалбыз** түрүндөгү сөз азербайжан тилинде **йарпыз** түрүндө айтылат. Бирок бул экөөнүн кайсынысын эң алгачкысы деп эсептебейли, сөздүн морфемалык составы кандай бөлүктөрдөн куралары азыркы кезде белгилүү эмес. “Болжолу, бул сөз иранча *чахар-бар* төрт кырдуу, төрт бурчтуу сөзүнүн тыбыштары *чарбор-йарбыз* \\ *йарпыз-жалбыз* гана эмес, *көкөмөрөн*, *сандык куурай*, *кийик от* сыяктуу жыпар жыттуу чөптөрдүн сабагы төрт кырдуу келет. Ушундай белгисине жараша иранча аты түрк тилдерине *йарпыз* // *жалбыз* болуп өзгөрүп кириши мүмкүн” деген пикир К.Сейдакматовго таандык (Сейдакматов, 1988, 83). Бул, албетте, аталган сөздүн чыгыш тегин аныктаган жалгыз гана көз караш эмес. Биздин оюбузча, бул сөздүн төркүнүн уңгу сөздөр менен байланыштырган К.Карасаевдин пикири алгылыктуудай сезилет (Карасаев, 1986, 103).

Saft сөзү **mammyu**, андан мурда *сүт* деген маанилерди туюндурган. Эгерде иран тилдериндеги *saft*, *syft* деген компоненттери мурда Себлин-Каменский

айткандай *сүт* маанисинде колдонулса, анда аларды түрк тилдериндеги *сүт* менен тектеш деп кароого негиз түзүлөт. Демек, ошондон улам түрктөн иранга (мис: *сүт-шод шүфт, шафт*), ирандан башка сөздөрдүн составы маселен шафтолу (*шафт-сүт, өтм. Ширин+ олу жемии*) деген лексема менен кошо *шафт* формасында түрк тилдерине кайрадан өткөн болуу керек (Жумалиев, 1991, 22).

2. 2. Араб тилинен кирген өсүмдүк аттары

Араб тилинен өздөштүрүлгөн аталыштар башка тилдерден кирген кабыл алууларга салыштырмалуу аз гана бөлүктү түзөт. Араб фитонимдери кыргыз тилине түздөн-түз эмес, башка тектеш өзбек, уйгур тилдери же иран тилдеринин элегинен өтүп киргендигин айтууга мүмкүн. Буга мисал катарында, *шафран* сөзүн келтирүүгө болот. **Шафран** сөзү алгач араб тилиндеги *аз-заферан* деген формада болуп, иран тилине өткөндө заферан деген түрпатка келген. Башка тилдерге өткөндө шафран сыяктуу түрпатта калыптанып, кыргыз тилине да шафран деген формада өздөштүрүлгөн. Араб тилинен кирген аталыштар катары *катран, султан* деген фитонимдерди айтууга болот.

2. 3. Орус тили аркылуу кирген өсүмдүк аттары

Биологиянын флораны иликтөөчү тармагы - ботаникада өсүмдүктөр дүйнөсүнүн аталыштары, негизинен латынча аталыштар менен белгиленгендиги маалым, жана мындай аталыштар эларалык стандарт катары таанылгандыгы жалпыбызга белгилүү. Бул бөлүмдө кыргыз тилиндеги өсүмдүктөрдүн латынча, грекче, французча, немисче ж.б. аталыштарынын орус тилинин элеги аркылуу өтүп, башка европа тилдеринен да бул жол менен киргендигин көрүүгө болот.

Орус тилинен, орус тили аркылуу кирген аталыштардын басымдуу бөлүгү орус тилинин фонетикалык түзүлүшүнө ылайыкташкан түрдө кыргыз тилине кабыл алынып, алардын баштапкы түрпаттары айрым учурларда өзгөгөндүгү байкалат. Бул бөлүмдө кыргыз тилине орус тилинен өздөштүрүлгөн, орус тили аркылуу немис, француз, англис, грек, испан, латын, Америка континенттериндеги ацтек, чили калктарынын тилинен европа тилдерине өтүп, андан кыргыз тилинин сөздүк фондусуна өздөштүрүлгөн аталыштарын, ошондой эле Индиядагы байыркы учурдан тартып жакынкы мезгилге чейинки жазма адабий тил – санскритте жаралган аталыштардын лексикалык мөнөзү каралат.

Акация. Кыргызстандын түрдүү аймактарында өсүүчү дарактардын бир түрү акациялар болуп саналат. Латын тилинде *асасiа* – дарактын бир түрү деген түшүнүктө калыптанып, сөзгөгүндө, бутактарында учтуу тикендүү дарак жана бадалдардын жалпы аталышы катары түшүндүрүлөт (КТС, 2010, 62). Кыргыз тилинде **акация** аталышы менен катар **зараң терек, зерең** сыяктуу сөз да жалпы аталыш катары колдонулуп келет.

Алоэ. Кыргыз тилинде орус тилинин элегеи аркылуу грек тилинен кабыл алынган аталыштардын бар экендигин көрүүгө мүмкүн. Булардын бири – **алоэ**. Грекче **aloe**, орусча **алоэ** деген түрдө берилет, лилиялар бүлөлүгүнө кирүүчү калың жалбырактуу көп жылдык өсүмдүк аты. **Алоэ** - декоративдик максатта үйлөрдө

өстүрүлүүчү, ошондой эле медицинада дарылоочу каражат катары, косметологиялык максатта түрдүү кошундулардын, кремдердин курамына кирүүчү каражат катары колдонулуучу өсүмдүк болуп саналат (СИС, 1949, 36).

Амарант. Айрым аталыштардын баштапкы жаралган формасынын лексикалык маанисин да кароого болот. Маселен, бул **амарант** деген аталышка туура келет. Грек тилинде **амарант** “соолубас” деген түшүнүктү билдирип, амаранттар бүлөлүгүнө кирүүчү чөптүн аталышы, ошондой эле ушул бүлөлүктүн аты катары да келет, мындан сырткары, бул сөз дарактын бир түрү үчүн да колдонулат (СИС, 1949, 40).

Анис. Бул аталыш алгач грек тилинде жаралып, андан сон орус тилинин сөздүк коруна кирип, кыргыз тилине кабыл алынгандыгы белгилүү (Фасмер, 1986, 78). Анис – бул фитонимдин семантикасы эки түргө ээ: 1) чатырлуулар бүлөлүгүнө караштуу бир жылдык чөп өсүмдүгүнүн бир түрү; 2) алманын бир сорту катары да “анис алмасы” деген түрдө колдонулат (СИС, 1949, 51).

Апельсин. Немис тилинде жаралып, орус тили аркылуу кыргыз тилине кабыл алынган аталыштын бири апельсин болуп эсептелет. Айрым пикирлер боюнча, бул сөздүн голланд тилинде жаралгандыгы кабарланат, ал эми орус тилинин этимологиясы боюнча айрым эмгектерде (Фасмер, 1986, 80) немис тилинде пайда болгондугу айтылат.

Апельсин – тропикалык жана субтропикалык аймактарда өсүүчү цитрус өсүмдүктөрүнүн катарына кирүүчү мөмө дарагынын бир түрү. Апельсиндин мөмөсү Европага Батыш менен Чыгыш өлкөлөрүнүн ортосундагы деңиз соода жолдорунун кеңейтилип, Кытай мамлекети менен байланышы өнүккөн мезгилде, тактап айтканда, XVII-XIX кылымдарда Кытайдан алып келинген. Немис тилинде алма “Apffel” деп аталып, ага “sin” уңгусу колушуп, “Чинден (Кытайдан) келген алма” деген мааниси билдирген (СИС, 1949, 59).

Араукария. Шаарларда коомдук жайларды, атайын эс алуу жайларын кооздоо максатындагы өсүрүлүүчү декоративдик өсүмдүктүн түрү. Бул өсүмдүк Түштүк Америка континентинен табылып, Чили мамлекетиндеги Арауко провинциясынын аталышы менен байланыштырылып, “араукария” деген формада калыптанган (СИС, 1949, 63). Бул аталыш, албетте, европа тилдеринде өздөштүрүлүп, андан орус тилине кирип, XX кылым аралыгында кыргыз тилине кабыл алынган өсүмдүк аты.

Артишок. Татаал гүлдүүлөр бүлөлүгүнө караштуу көп жылдык чөп өсүмдүгүнүн аталышы. Айрым фитонимдердин бир тилден экинчи бир тилге өтүп өзгөрүү кубулушу дал ушул артишок аталышында байкалат. Бул сөз алгач итальян тилинде *articiocco* [артичиокко] деген түрдө калыптанып, андан немис тилинде *Artischoke* [артишоке] сыяктуу формага келген, орус тилинде *артишок* деген түрпатта кабыл алынган (СИС, 1949, 74). Орус тилиндеги калыбында кыргыз тилинин сөздүк фондусуна өздөштүрүлгөн. Бул сөмүдүк кулинариялык максатта, б.а. тамак-аш жасоодо Европа, Азия мамлекеттеринде колдонулат.

Астрагал. Буурчак үрүктүүлүрдүн бүлөлүгүнө кирүүчү өсүмдүктүн түрү. Бул аталыштын мисалында байкоого болот, фитонимдер башка бир сөздөрдүн семантикалык өзгөрүшүнөн улам да жараларын ырастайт, бул аталыш адамдын дене мүчөсүнө кандайдыр бир жагы окшоштугуна байланыштуу пайда болгондугунан кабар берип турат. Бул сөздү грек тилинен – *astragalos*, кыргыз тилине которгондо “омуртка, чүкө” дегенди билдирип турат (СИС, 1949, 74). Декоративдүү өсүмдүк катары пайдаланылат.

Валлиснерия. Энчилүү аталыштан, т.а. антропонимден (адам ысымы) жаралган ат. Суу алдында өсүүчү өсүмдүктүн түрү. Бул өсүмдүк аквариумдарда декоративдик максатта пайдаланылат (СИС, 1949, 118). Кыргыз тилине орус тилиндеги турпаты боюнча өздөштүрүлгөн.

Ванил. Бул сөз орхидеялар бүлөлүгүнө кирүүчү тропикалык өсүмдүк. Бул аталыш француз тилинде *vanille* деген түрдө калыптанып, орус тилинде ваниль деген формада кирген (СИС, 1949, 120). Бул өсүмдүк аты тамак-аш жасоо тармагында, көбүнчө кондитердик максатта арбын колдонулат, бул өсүмдүктөн алынган жыпар жыттуу майда зат ундан жасалуучу таттуу өнүмдөрдүн курамына кошулуп, даярдалган нан түрлөрүнө жагымдуу жыт берет.

Вербена. Вербеналар бүлөлүгүнө караштуу, тропикалык жана субтропикалык алкактарда өсүүчү өсүмдүктүн түрү болуп саналат (СИС, 1949, 125). Бул сөз латын тилинде жаралып, орус тили аркылуу кыргыз тилине өткөн. Бул өсүмдүктөн алынган маңыз заты косметикада, көбүнчө парфюмерияда (жыпар жыттуу заттарды жасоодо) колдонула тургандыгы белгилүү.

Виктория. Кумуралуулар бүлөлүгүнө караштуу көп жылдык суу өсүмдүгүнүнү түрү. Бул сөз фитоним катары да, жалпы жана энчилүү аталыш катары да, антропоним катары да европа (француз, англис, немис, испан ж.б.) тилдеринде, ошондой эле орус тилинде да кеңири колдонулат. Латын тилинен кыргызчага которгондо “жеңиш” деген түшүнүктү билдирет (СИС, 1949, 129). Түрдүү себептерден улам фитоним катары адам ысымдары берилиши мүмкүн. Бул өзгөчөлүк илимий тармактарда кайсы бир өсүмдүктүн түрүн изилдеген илимпоздун, же кайсы бир өсүмдүктү илимде ачып, жаңылык катары көрсөткөн окумуштуунун, изилдөөчүнүн аты менен да аталышына байланыштуу болуп эсептелет. Өсүмдүктөрдүн жалпы аталыштары менен катар, алардын ар бир ботаникалык өзгөчөлүгүнө карай, конкреттүү мүнөзүн белгилөө максатында кайсы бир жер атына, же бир буюмга, нерсеге окшоштугуна байланыштуу да аталыштар жаралышы да байкалат. *Виктория* фитоними бул шартка ынанымдуу мисал боло алат.

Гиацинт. Лилиялар бүлөлүгүнө кирүүчү, көп жылдык өсүмдүк. Бул аталыш грек тилинде мифологиялык каарман – Гиацинт деген жигиттин ысымынан улам жаралгандыгы белгилүү (СИС, 1949, 158). Шаардагы коомдук жайларды, эс алуу бактарын, дегеле декоративдик максатта өстүрүлүүчү өсүмдүк болуп эсептелет. Гиацинт аталышы грек тилинен орус тилине кабыл алынып, ал эми орус тилинен кыргыз тилине ушул калыбында өздөштүрүлгөндүгү көрүнүп турат.

Гледичия. Буурчак уруктуулар бүлөлүгүнө кирүүчү дарактын түрү. Бул фитоним немис ботаниги И. Гледичтин (714-1791) ысымынан улам аталган (СИС, 1949, 167). Буурчак бүлөлүгүнө кирүүчү өсүмдүктөрдүн саны бир топ арбын экендигин белгилөө менен, алардын ар бир түрдүк өзгөчөлүгүнө жараша түрдүү аталыштар бар экендиги маалым. Алардын арасынан бул фитоним өзүнчө алынып каралды. Кыргыз тилине орус тилиндеги формасы кабыл алынган.

Грейпфрут. Руталар бүлөлүгүнө кирүүчү тропикалык мөмө дарагы. Мөмөсүнүн формасы, түсү апельсинге окшош келип, көлөмү бир топ чоңураак болот. Бул аталыш англис тилинин базасында жаралган. Англис тилиндеги *grape* жана *fruit* деген сөздөрдүн биригип айтылышынан улам келип чыккан (СИС, 1949, 179). Бул фитоним англис тилиндеги артикуляциялык өзгөчөлүгүнө ылайык, орус тилине грейпфрут деген түрдө өздөштүрүлгөн. Кыргыз тилинде да дал ушул формада кабыл алынган.

Джут. Кипалар бүлөлүгүнө караштуу өсүмдүктүн түрү. Бул фитоним бул өсүмдүктүн өскөн Мекени - Индиядагы бенгал тилинде жаралып, андан англис тилине өтүп, кийинчерээк орус тилине кирген (СИС, 1949, 204). Джут – түрдүү жиптерди, аркан түрлөрүн жасоодо, ошондой эле кездеме чыгаруу тармагында чийки зат (сырьё) катары пайдаланылуучу өсүмдүк. Кыргыз тилине орус тилиндеги формасы өздөштүрүлгөн, кыргыз тилиндеги жут “жазгы суукта малдын кырылышы” деген уңгу менен омоним катары кирген.

Имбирь. Имбирлер бүлөлүгүнө караштуу көп жылдык чөп өсүмдүгү, тропикалык аймактарда өсөт. Бул аталыштын келип чыгышы да Индиядагы санскрит тилине байланыштуу. Бул аталыш санскрит тилинен немис тилине Ingber, Ingwer деген түрдө калыптанып, орус тилине имбриь деген турпатта ылайыкташкан (СИС, 1949, 243). Кыргыз тилине орус тилиндеги **имбирь** формасы кабыл алынган. Бул өсүмдүктүн тамыры кургатылып, андан татымал жасалып, тамак-аш жасоодо, б.а. кулинария тармагында кеңири колдонууга кирген. Белгилүү болгондой татымал катары дүйнөгө таанылган көп аталыштар Индия аймагындагы тилдерден чыккан фитонимдер экендиги байкалат. Мындан биз денотаттар менен бирге алардын тилдик белгилеништери – лексемалар да бир тилдин базасынан башка бир тилдин сөздүк коруна өтө тургандыгын байкай алабыз.

Какао. Теоброма тегиндеги стеркулийлер бүлөлүгүнө кирүүчү тропикалык дарактын түрү. Бул аталыш алгач Борбордук Америкадагы жашаган индеецтердин этносторунун бири – ацтектердин тилинде жаралгандыгы маалым. Америка континентине биринчилерден болуп барган испандар бул аталышты өз тилине кабыл алышып, аны кийинчерээк башка европа тилдерине, ошондой эле орус тилине да таралышына себепчи болушкан (СИС, 1949, 269). Какао дарагынын мөмөсүнөн атайын иштетилген майда зат дүйнөгө белгилүү болгон какао суусундугун жасоодо, эң кеңири таралган таттуунун түрү – шоколадды жасоодо негизги компонент катары пайдаланылат, мындан сырткары косметологияда, парфюмерияда да керектелет. Орус тилиндеги бул фитоним кыргыз тилине ошол калыбында кирип, биринчиден, өсүмдүктүн аталышы катары, ошондой эле суусундуктун аты түрүндө да өздөштүрүлгөн.

Картошка. Кыргыз тилинде бул аталыштан сырткары *картөшкө* деген варианты да пайда болгон.

Дыйканчылыктын салттуу түрлөрү – дан эгиндери: буудай, арпа, таруу, сулу айдоо менен алек болгон кыргыздарга *картошка* өсүмдүгүнүн түрү, анынайдалышы, жер алдынан казып алынган мөмөлөрү башкача сезилген. ХХ кылымдын 30-жылдары бул өсүмдүктүн аталышы да кыргыздар колдонгон жашылчаларынын аттарынын катарына киргендиги белгилүү.

Орус тилиндеги *картошка* деген сөз *картөшкө* деген түрдө, т.а. кыргыз тилинин фонетикалык базасына ылайыкташып кирген. Азыркы кезге чейин эки варианты тең жолугуп келет. Орус тилиндеги бул сөздүн чыгышына назар салганда, алгач XVI кылымда италиялыктар тарабынан Америка материгинен Европага алынып келинип, анын жерде өскөндүгүнөн улам, кондитердик максатта колдонулуучу трюфелге - кара түспөл козу карындын түрүнө окшоштуруп, *tartuffel* – «жер алдындагы козукарын» деген мааниде немис тилине өтүп, андан *картофель* деген түрдө, орус тилинде өзгөрүп, жөнөкөй сүйлөшүү тилинде *картошка* деген формага келген (Фасмер, 1986, 204).

Кипарис. Дайыма жашыл туруучу кипаристер бүлөлүгүнө кирүүчү дарактын түрү. Бул сөз грек тилиндеги *kiparisos* түрүндө пайда болуп, орус тилине кипарис деген түрдө кабыл алынган. Кыргыз тилине да бул калыбында кирген. Ал эми айрым түрк тилдеринде бул дарактын аталышы иран тилиндеги *сэлви*, *селби* деген аталыш менен да туюндурулат (Мусаев, 1975, 162). Кыргыз тилинин түштүк диалектилеринде да самби тал деген аталыш колдонулат, бирок кыргыз илинде кипаристи билдирбестен, верба дарагын туюндурат (Юдахин, 1965, 630).

Лаванда. Эрин гүлдүүлөрдүн бүлөлүгүнө кирүүчү өсүмдүк түрү, бул өсүмдүк Жер ортолук деңизинин аймагында өсөт. Бул сөз алгач итальян тилинде жаралып, андан соң Европадагы башка тилдерге өздөштүрүлгөн, кийинчерээк орус тилине өткөн (СИС, 1949, 356). Лаванда декоративдик өсүмдүк катары өстүрүлбөстөн, косметологиялык тармакта, парфюмерияда кеңири колдонулуучу заттарды берүүчү өсүмдүк катары да пайдаланылат. Кыргыз тилине орус тили аркылуу кирген.

Лавр. Лаврлар бүлөлүгүнө кирүүчү дайыма жашыл туруучу дарактын же бадалдын түрү. *Лавр* фитоними грекче *laurus* деген түзүлүштө калыптанып, орус тилинде лавр деген формада өздөштүрүлгөн (СИС, 1949, 357). Кыргыз тилине да дал ушул орус тилиндеги аталыш кабыл алынган.

Левкой. Эрин гүлдүүлөрдүн бүлөлүгүнө кирүүчү ак гүлдөрү менен өзгөчөлөнгөн өсүмдүк. Декоративдик максатта өстүрүлөт. Грекчеден кыргыз тилине которгондо *leukos* «ак түстөгү» дегенди билдирет (СИС, 1949, 362). Мындай аталып калышынын себеби бул өсүмдүктүн гүлдөрүнүн ак түстө болгондугуна байланыштуу экендиги түшүнүктүү.

Лимон. Руталар бүлөлүгүнө караштуу цитрус дарагы. Айрым фитонимдер фарси тилинде жаралып, бирок европа тилдери аркылуу кыргыз тилине киргендигин байкоого мүмкүн. Буга мисал катары лимон аталышын айтууга болот (СИС, 1949,

370). Фарсиче *limun* сөзү европа тилдеринде лимон деген формага келип, орус тили аркылуу ушул түрпатта кыргыз тилине кабыл алынган.

Магнолия. Дайыма жашыл бойдон өсүүчү дарак, же жалбырагы түшүүчү өсүмдүктүн түрү. Бул сөз белгилүү изилдөөчүнүн ысымынан, башкача айтканда конкреттүү антропонимге байланыштуу коюлган. Франциялык ботаник П.Маниолдун (1638-1715) ысымына байланыштуу түрдө берилип, французча *P. Magnol* деп жазылып, орус тилине транслитерациялык жол менен кабыл алынган, тактап айтканда, жазылган тамгалардын берилиши сакталган түрдө аталган (СИС, 1949, 382).

Мимоза. Буурчактуулар бүлөлүгүнө караштуу чөп сымал өсүмдүк, бадалдын же дарактын түрү. Грекчеден түздөн-түз которгондо *mimos* «өзүнүн түспөлүн өзгөртүүчү» деген маанини туюндурат. Бул өсүмдүктүн гүлүнө башка бир нерсе тийип кеткенде, абалын, турган түрпатын өзгөртүү жөндөмүнө байланыштуу аталгандыгы белгилүү (СИС, 1949, 414). Фитонимдердин семантикалык табиятын лексикалык планда алып караганда, ошол өсүмдүктүн кандайдыр бир өзгөчөлүгү, касиети, түсү, көлөмү ж.б. көрсөткүчтөрү анын аталышына себепчи боло тургандыгы аныкталат. *Мимоза* аталышы бул өзгөчөлүктү ырастап турат.

Петуния. Бир жылдык, көп жылдык чөптөрдүн бир түрү. Көбүнесе декоративдик максатта өстүрүлөт. Бул фитоним алгач Түштүк Америкадагы Бразилия, Парагвай жана Боливия мамлекеттеринин аймактарында жашаган индеецтердин тупи-гуарани тилинде пайда болуп, андан француз тилине кабыл алынган. Бул аталыш орус тилине *петуния* деген түрдө кирген (СИС, 1949, 493). Петуния – үй ичинде, коомдук жайларда декоративдик өсүмдүк катары өстүрүлөт.

Рододендрон. Ит мурундар бүлөлүгүнө кирүүчү бадалдын, же дарактын түрү. Бул аталыш грек тилиндеги *rhodon* «роза, ит мурун» *dendron* “дарак” деген уңгулардан түзүлгөн (СИС, 1949, 568). Бул өсүмдүк коомдук жайларды, эс алуу бактарын кооздоо максатында өстүрүлөт. Кыргыз тилине орус тилиндеги рододендрон деген формасында кирген.

Томат. Паслендор бүлөлүгүнө кирүүчү өсүмдүк. Томат өсүмдүгү испандар тарабынан Америка материгинен Европага алып келинип, андан дүйнөгө тарагандыгы маалым. Бул аталыш Борбордук Америкада жашаган ацтектердин тилинде *tomatl* деген түрдө аталып, испан тилине *tomate* деген түрдө кабыл алынган (СИС, 1949, 646). Орус тилинде *томат* деген формада кирген. Кыргыз тилинде да дал ушул калыбында өздөштүрүлгөн. Азыркы кыргыз тилинде томат сөзү төмөнкү маанилерде колдонулат: 1) томат, же помидор өсүмдүгү; 2) помидордун маңызынан жасалган коюу зат, тамактын түрү.

Корутунду:

Аткарган иштин акырында төмөндөгүлөрдү айтсак болот: Кыргыз тилиндеги өздөштүрүлгөн өсүмдүк аттарынын көпчүлүгү орус тилинен же болбосо орус тили аркылуу башка тилдерден кабыл алынган. Орус тилинен кирген өсүмдүк аттары негизинен орус тилинде калыптанган түрдө колдонулууда. Мисали; *картошка*, *имбирь*, *желудь*, *калина* ж.б. сөздөр кандай болсо, ошондай түрпатта кабыл

алынган. Кээ бир башка тилдерден, мисалы; фарс тили, арап тилинен өздөштөрүлгөн өсүмдүк аттары кыргыз тилинин фонетикалык түзүлүшүнө ылайыкташтырылып, тыбыштык курамында түрдүү өзгөрүүлөр жүрүп, грамматикасына калыптандырылып өздөштүрүлгөн: *алмурт, анар, анжыр, дарбыз, жүгөрү* ж.б.

Бул макалда, кыргыз тилиндеги өсүмдүк аттарынын семантикалык жагынан да өзгөчөлүктөрү көрсөтүлдү, ошондой эле бул өсүмдүк аттарынын байыркы мезгилден бери келе жаткан аталыштар этимологиялык жактан анализденди. Башка тилдерден кабыл алынган аталыштар Евразия материгиндеги тилдерден гана эмес, жер жүзүндөгү башка континенттер: Түндүк жана Түштүк Америка, Австралия континенттеринде колдонулган фитонимдер бар экендиги, алардын этимологиялык бөтөнчөлүктөрү да колдон келишинче каралып, айрымдары боюнча кызыктуу тилдик фактылар такталды.

Кыскартуулар:

СИС: Словарь иностранных слов

ДТС: Древнетюркский словарь

МК: Махмуд Кошгарий

КТС: кыргыз тилинин сөздүгү

Пайдаланылган Адабияттар:

- Aklayış, M. F. (2007), *Türkiye Türkçesi Bitki Adları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Ataniyazov, S. (2004). Türkmen Dilinin Sözkökü Sözlüğü. Aşgabad.
- Botbaeva, M., M. (1991). Botanika terimlerinin түшүндүрмө сөздүгү. Бишкек: Аят.
- Botbaeva, M., M. (2003). Botanika, I. Bölüm. Бишкек: Аят.
- Botbaeva M., M. (2003). Botanika, II. Bölüm. Бишкек: Аят.
- Cumaliyev J. (1991). Fergana Kırgız Govorlorunun Leksikası. Бишкек.
- Çengel, H., K. (2005). Kırgız Türkçesi Grameri, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Fasmer, M. (1986). Etimologičeskiy Slovar Russkogo Yazıkı. Moskva: Progress.
- Gülensoy, T. (2007). Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü, Ankara: TDK.
- Karasaev H., K. (1986). Özdöştürülgön Sözdör (sözdük). Frunze
- Karasaev H., K. (1996). Kamus Naama. Бишкек
- Komitsiya (1969). Drevnetürskiy Slovar. Leningrad: Nauka
- Komitsiya (1984). Kırgız Tilinin Tüшүндүрмө сөздүгү. Frunze.
- Komitsiya (1990). Ayıl Çarba Enstiklopediyası. 2 Tom. Frunze.
- Komitsiya (2007). Kırgız Respublikasının Kızıl Kitebi, II. Basılışı. Бишкек.
- Komitsiya, (1946). Slovar İnostrannih Slov. Moskva.
- Komitsiya, (2010). Kırgız Tilinin Sözdüğü. Бишкек: Avrasya yay.
- Musaev K., M. (1975). Leksika Türskih Yazıkov v Sravnitelnom Osvenenii. Moskva.
- Mutallibov, S. (1960). Koşgariy Mahmud Turkiy Suzlar Devonu. Tom 1,2,3. Taşkent.
- Sevortyan, E., V. (1974). Etimologičeskiy Slovar Türskih Yazıkov. Moskva: Nauka.
- Seydakmatov, K. (1988). Kırgız Tilinin Kısaça Etimologiyalık Sözdüğü. Frunze: İlim.
- Tuzlacı, E. (2006). Türkiye Bitkileri Sözlüğü Türkçe/Latince-Latince/Türkçe, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Yudahin K., K. (1965). Kırgızça-Orusça Sözdük. Frunze.
- Yunusaliev B., M. (1959). Kirgizskaya Leksikologiya. Frunze



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

POSTMODERN POLİSİYE BİR ANLATI: PINAR KÜR'ÜN CİNAYET FAKÜLTESİ ROMANI¹

AN EXPRESSION TO POSTMODERN CRIME FICTION: PINAR KÜR'S FACULTY OF MURDER

Ali PULAT*

*Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,
Orcid: 0000-0001-8923-0782, ali.pulat@usak.edu.tr

Huriye ÖZGEN ÖZCAN**

**Yüksek Lisans Öğrencisi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
ozgen.hurin@hotmail.com

Referans: Pulat, A., Özcan, Ö. H. (2020). Postmodern Polisiye Bir Anlatı: Pinar Kür'ün *Cinayet Fakültesi* Romanı. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 116-128.

Gönderilme Tarihi: 16.01.2020

Kabul Tarihi :23.06.2020

Özet: Belirsizlik, tanımsızlık, simülasyon, eklektizm gibi kavramlarla betimlenen postmodernizmin nesnel bir tanımı yoktur. Postmodernizm; mimari, felsefe, edebiyat, müzik, sinema gibi birçok alanı etkisi altına almış bir söylemdir. Kuşatmadığı alan kalmayan bu söylemin edebiyat alanına yansısıyla anlatılar, anlaşılması zor bir özellik taşır. Kuralsızlığı, belirsizliği ilke edinen söylem, anlatılara metinlerarasılık, üstkurmaca, çoğulculuk gibi özelliklerle yansımaktadır. Edebi

¹ Bu araştırma, Dr. Öğr. Üyesi Ali PULAT danışmanlığında Huriye ÖZGEN ÖZCAN tarafından hazırlanan yüksek lisans tezine dayalı olarak üretilmiştir.

kurguda postmodern polisiye, okura merak unsurunun yanında karmaşıklığı da sunar. Polisiye kurmacanın gerilim, cinayet gibi temel unsurları postmodern anlayışla farklı bir boyut kazanmaktadır. Pınar Kür'ün *Cinayet Fakültesi* romanında metinlerarası öğelerden en çok gönderge yöntemi kullanılmıştır. Metinlerarası göndergeler, roman kişilerinin daha iyi anlaşılması noktasında okura katkı sağlamıştır. Pınar Kür, postmodern polisiye üçlemesinin (*Bir Cinayet Romanı, Sonuncu Sonbahar, Cinayet Fakültesi*) son serisinde polisiyeseverlere bu türde yazılmış bir üstkurmaca sunmaktadır. Üstkurmaca tekniği ile okurun gerçeklik algısının kırılması hedeflenmiştir. Çalışmadaki amaç, Pınar Kür'ün *Cinayet Fakültesi* adlı romanındaki postmodern unsurları tespit edebilmektir.

Anahtar Kelimeler: Pınar Kür, Cinayet Fakültesi, postmodernizm, postmodern polisiye, üstkurmaca

Abstract: There is no objective definition of postmodernism, which is described by concepts such as uncertainty, undefinition, simulation and eclecticism. Postmodernism is a discourse that has influenced many fields such as architecture, philosophy, literature, music and cinema. With the reflection of discourse, which is not an area that is not encircled, to the field of literature, the narratives are difficult to understand. Discourse, which adopts irregularity and uncertainty as a principle, is reflected in narratives with features such as intertextuality, metaphor and pluralism. In literary fiction, postmodern crime fiction(detective fiction) offers the reader the curiosity as well as complexity. The basic elements of crime fiction such as tension and murder gain a different dimension with postmodern understanding. Among the intertextual elements, anaphor method (reference) was used most in *The Faculty of Murder*. Intertextual references contributed to the reader's understanding of the novel characters. In the latest series of the postmodern detective trilogy (*A Murder Novel, Sonuncu Sonbahar, The Faculty of Murder*), Pınar Kür presents a metaphor written in this genre to detective novel fans. It is aimed to break the reader's perception of reality with the metafiction technique. The aim of the study is to identify the postmodern elements in Pınar Kür's novel *The Faculty of Murder*.

Keywords: Pınar Kür, Faculty of Murder, postmodernism, postmodern detective story, metafiction

1. Giriş

1.1. Postmodernizm

Postmodernizmin “en iyi tanımı tanımlanamazlığıdır” (Aşkaroğlu, 2015: 78). Nesnel bir tanımı olmasa da birtakım özellikleri konusunda fikir birliği vardır. Doğasında tanımsızlığı barındıran postmodernizmin tanımı konusunda yaşanan tartışma, ön ekinin anlamı konusunda da yaşanır. “Post” ön eki önce ve sonra anlamlarında kullanılır. Lyotard, bu konuda “post” ön ekini “önce” anlamında kullanmıştır. Ona göre, “postmodern dediğimiz şey aslında modernizme gebe olan bir şeydir ve modernlikle

postmodernlik arasında sadece bir kopuş olduğu kadar, bir geçiş de söz konusudur” (Akay, 2002: 61).

“Post” eki sonrası anlamına da gelir ve modernden kopuşu gösterir. “Postmodernizm terimi, modernin bir yadsınışını, belirgin bir şekilde terk edilmesini, modernin tayin edici görünüşlerinden bağlantısal uzaklaşma anlamı vurgulanan bir kırılmayı ya da sapmayı daha güçlü bir şekilde anlatır” (Featherstone, 2013: 22). Best ve Kellner, “post” ön ekinin modernden sonra gelen anlamında olduğunu belirtirler. “ ‘Post’ öneki, kendisini öncelemiş (precede) olandan aktif bir kopuşu (coupure) gösterir” (Best ve Kellner, 2016: 55).

Best ve Kellner’a göre, kavramda kargaşa yaşanmasının temelinde farklı yorumların olması yatar. Farklı yorumlar postmodernizmi tanımlamayı zorlaştırır. Bu farklı yorumlamalara şu örnekler verilebilir:

Charles Newman’a göre “postmodernizm, toplumun bütün düzeylerinde ve özellikle de kültür ve iletişim alanlarında yaşanan bir ‘söylem enflasyonu’ nun temsil sisteminden başka bir şey değildir” (Connor, 2015: 21). Jameson, postmodernizm kavramıyla ilgili şunları söyler: “Terim yalnızca tartışmalara açık bir anlam ifade etmekle kalmaz, aynı zamanda içsel yönden çatışkılı ve çelişkilerle doludur.... Postmodernizm, bir kez ve tüm kapsamı içinde belirleyip, bundan sonra rahat bir vicdanla kullanabileceğimiz bir kavram değildir” (Jameson, 2011: 25).

Terry Eagleton postmodernizm için “postmodernlik klasik hakikat, akıl, kimlik ve nesnellik nosyonlarından, evrensel ilerleme ya da kurtuluş fikrinden, bilimsel açıklamanın başvurabileceği tekil çerçeveler, büyük anlatılar ya da nihai zeminlerden kuşku duyan bir düşünce tarzıdır.” (Eagleton, 2015: 9) der. Daniel Bell postmodernizmi, “yaratıcı ve isyankâr içgüdülerin, kendisinin ‘kültürel kitle’ adını verdiği şey tarafından kurumsallaştırılması yoluyla modernizmin tüketilmesi” (Harvey, 2014: 77-78) şeklinde tanımlar.

Gencay Şaylan postmodernizmi, “modernizmin toptan radikal eleştirisidir.” şeklinde formüle eder. Postmodernizmin modernizmi yeniden kurmayı değil bütünü ile yadsımayı hedeflediğini (Şaylan, 2016: 141) belirtir. Yener Orkunoğlu’na göre postmodernizm modernizmden, radikal bir kopuştur, aynı zamanda onun devamı niteliğindedir. Postmodernizm, hem radikal, hem de muhafazakâr özellikler gösterebilir. Birey, kimlik, kültür alanında radikal bir görüntü sunarken sistemi değiştirme alanında muhafazakâr bir kimliğe bürünür (Orkunoğlu, 2007: 167).

İsmail Çetişli’ye göre postmodernizm, “Bir hayli sübjektif, muğlak ve karmaşıktır. Zira bu konuda pek çok farklı tarif denemesi ile karşılaşmak mümkündür. Postmodernizm; bir moda mı, bir hayat tarzı mı, bir ideoloji ve dogmalara karşı bir tepki mi, modernlikle hesaplaşma mı, modernlikten çıkış mı, ultramodernlik veya hipermodernlik mi, bir geçiş dönemi mi, sanayi sonrası toplum tarzı mı, bir yozlaşma mı, felsefi bir kavram mı, edebî bir fantezi mi, bir sanat stili mi, kötümserlik ve görecelik mi, Avrupa egemenliğinin sonu mu, yeni tür bir sömürgecilik mi?... Belki bunların hepsi, belki de hiçbiri. Zira sonunda ‘-izm’ eki taşımasına rağmen postmodernizmin bir bildirisi, programı, çok berrak bir tarihi yoktur” (Çetişli, 1998: 141).

“Postmodernizm nedir?” sorusuna cevap olarak tezat tanımlar da yapılmıştır. “Lyotard’a göre ‘gelişmiş toplumlarda bilginin durumu, ya da metaanlatılara yönelik inanılmazlık’; Harvey’e göre ‘yeni bir yapı veya düşünce tarzı’; Kelner’e göre ‘teknokapitalizm!’; Jameson’a göre ‘Geç Kapitalizm’in kültürel mantığı’; Baudrillard’a göre ‘taktikler, hipergerçeklik ve nihilizm dönemi’; Eco’ya göre ‘masumiyet çağının sonu’; Foucault’a göre ‘bilmeceli ve rahatsız eden bir dönem’; Adair’e göre ‘bir geçiş dönemi’; Barthes’e göre ‘nazik bir mahşer anı’; Touraine’ye göre ‘Modernlikten çıkış’; Berman’a göre ‘katı olan her şeyin buharlaştığı dönem’; Kroker ve Cook’a göre ‘bir panik kültür’; Vattimo’ya göre ‘Avrupa’nın dünyanın geri kalanı üzerinde egemenliğinin sonu’; Bell’e göre ‘sanayi sonrası toplum’; Sarup’a göre ‘muğlaklık dönemi’; Lipovetsky’a göre ‘boşluk çağı’; Feyerabend’a göre ‘ne olsa gider dediği şeyin egemen olduğu dönem’; Larrain’e göre ‘Schopenhauer ve Nietzsche’nin felsefelerinden kaynaklanan kötümserlik ve rölativizm’; Gellner’e göre ‘aşırı görelilik ve öznelcilik yanlısı bir akımdır ya da farklı bakış açılarına sahip Nietzsche ile Marx’ın yüzyıl sonraki buluşmasında Nietzsche’nin dans etmesine Marx’ın purosuyla verdiği karşılık’tır” (Eliuz, 2016: 161-162). Bu örneklerden de anlaşıldığı gibi postmodernizm, birbiriyle çatışan fikirlerin olduğu mayın tarlası gibidir.

Bütün bu tanımlamalardan yola çıkarak postmodernizmin, modernizmden sonra gelen bir dönem (postmodernite) ve modernizmin savunduğu her şeye karşı çıkan bir söylem olduğu söylenebilir. “Postmodernizm nedir?” sorusu yerine “Söylem nerede ve neden ortaya çıktı? Akımla ilgili yapılan çalışmalar kime sesleniyor?” gibi soruların yanıtını aramak daha faydalı olacaktır.

Postmodernizm, 1960’lı yılların sonuna doğru ilk olarak Fransa’da ivme kazanır. Daha sonra söylem, 1970’lerde ABD’de ağırlık kazanır. Söylemin çıkış noktasına bakıldığında postmodern düşünürlerin (Baudrillard, Lyotard ve Foucault) Fransız olması tesadüf değildir. Kavram 1970’li yıllarda önce mimaride, daha sonra tiyatro, sinema, resim, müzik gibi alanlarda kendini göstermiştir. “Postmodernizmin temeli, 1870’lere dayansa da terimin ad olarak kullanılması 1934, bugüne en yakın anlamıyla ele alınması 1947’dedir. Ancak kavramın ciddi bir hareket olarak ortaya çıkışı, 1960 yılını bulmaktadır” (Koçakoğlu, 2012: 50).

Postmodernizm, bizde 1980 sonrası görülmeye başlar ve öncelikle mensur eserlerde kendini gösterir. Koçakoğlu’na göre, edebiyatımızda modern ve postmodern anlayışı harmanlayıp sonrasında postmodern anlayışla eser veren ilk isim Orhan Pamuk’tur. Orhan Pamuk’un *Beyaz Kale*, *Kara Kitap*, *Yeni Hayat*, *Benim Adım Kırmızı* adlı eserleri postmodern unsurların hâkim olduğu eserlerdir. Jean-François Lyotard’ın “*Postmodern Durum*” adlı eseri 1990’lı yılların başında dilimize çevrilir. Bu nedenle bizde postmodernizm tartışmaları 1990’lı yılların başında başlar.

Postmodernizm; çeşitliliği, sıra dışı olanı, sezgi ve duyguyu önemser. Objektif olana, seçiciliğe, kuralcılığa karşıdır. Postmodernistler, akılcı anlayışa karşıdır. Bilinç dışını önemserler çünkü o alan kuralsızdır. Söylem, kuralsızlığı kural olarak ilke edinir. Kesinliğe kuşku ile yaklaşır. Bütünselliğe, evrenselliğe karşı çıkar. Büyük anlatıları (bilim, felsefe, hümanizm, feminizm gibi) yok sayar. Belirsizliği ve yerelliği önemser. Harvey, postmodern düşüncenin özellikleri konusunda şunları söyler: “Kültürel

söylemin yeniden tanımlanmasında, heterojenliği ve farklılığı özgürleştirici güçler olarak öne çıkarır. Parçalanma, belirlenemezlik ve bütün evrensel (ya da sevilen deyimle) 'bütüncül' (totalizing) söylemlere karşı derin bir güvensizlik, postmodernist düşüncenin temel özellikleridir" (Harvey, 2014: 21).

Postmodern edebiyat çoğulculuğu, farklılığı ve özneliği önemser. "Postmodern edebiyat çoğunluk yerine çoğulluğu, aynılık yerine farklılığı, kesinlik yerine göreceliliği, nesnellik yerine özneliği, merkez yerine uçlardakini önemli kılar" (Aşkaroğlu, 2015: 89). Üstkurmaca, metinlerarasılık, pastiş, ironi ve çoğulcu bakış açısı postmodern anlatının temel özelliklerindedir. Ecevit, "postmodern sayı tablosunda bir sayısı yer almaz, tablo iki ile başlar." (Ecevit, 2016: 68) derken söylemin çoğulcu bakış açısına dikkat çeker. Çoğulculuk ve farklılıklara hoşgörülle bakma postmodernizmin felsefesidir.

Postmodern anlatılarda şaşırtıcı ve yanıltıcı sonlar söz konusudur. Anlatılar son olmadan da bitebilir. Postmodern anlatılar okur merkezlidir. Çoğu anlatılarda sonu tamamlama okura bırakılır. Eco'nun "açık yapıt" kuramı, anlatıdaki boşlukların okur tarafından doldurulması anlamına gelmektedir. Anlatıdaki boşlukları dolduran okur, anlatıyı yeniden yazar. Her farklı okuma farklı yorum demektir. Postmodern anlatılar bu nedenle çoksusli özelliğe sahip olur. Sorgulayan okur, roman kişisi özelliği de kazanır. Aşkaroğlu'na göre, "modern romanın kapalı biçimine ve bütüncül, ortak evrensel gerçeklik önermelerine karşın, postmodern roman açık uçlu ve çoklu gerçeklik sunumu ile kendini ortaya koyar" (Aşkaroğlu, 2015: 101).

Lucy, her metnin farklı okumalara açık olduğunu belirtir. "Bir 'yapı' olarak her edebî metin, köken ve erekten yoksundur; işleyişi yazar bilinci ya da bir türün kuralları ya da bir geleneğin hatları tarafından belirlenmemiştir. Her edebî metin, farklı bağlamlara ve okurlarının farklı kimlik ve ilgilerine göre pek çok okumaya açıktır. Dolayısıyla edebî metnin 'yapısı' 'yapısız'dır" (Lucy, 2018: 321).

Postmodernistler, eserlerini hikâye, roman diye sınırlandırmazlar. Eserlerini "anlatı" diye adlandırmayı tercih ederler. Postmodern anlatılarda "merkezin yokluğu, büyük anlatıların ölümü beraberinde edebî türlerdeki belirsizlikleri, türler arası melezleşmeyi de getirir. Bu yüzden postmodern edebiyatta yazılan her metin için 'anlatı' nitelemesi kabul görür" (Somuncu, 2017: 67). Postmodernistler, eski metinleri reddetmezler. Bu metinleri kaynak olarak görüp eserleri yeniden inşa ederler. Eski öğeleri yeniye dönüştürme çabasına girerler.

Postmodern yaklaşımın romana yansması bu türde değişiklikler yaratmıştır. Klasik romanın ana unsurları olan zaman ve mekân, postmodern anlatıda sadece araçtır. Olaylar, postmodern anlatılarda belli bir zaman ve mekânda değildir.

Postmodern roman eleştirisi genel anlamda üstkurmaca, metinlerarasılık ve çoğulculuk gibi bağlamlarda eseri incelemektir. Ecevit'e göre, postmodern bir anlatıda sürekli aynı öğeleri (üstkurmaca, çoğulculuk) incelemek bir yinelemedir. Ona göre zaten postmodern anlatılar kendi eleştirilerini kendileri yönlendirmektedir.

1.2. Postmodern Polisiye Roman

“ ‘Dedektif romanı’ ifadesi ilk kez 1878’de Amerikalı romancı Anna Katharina Green tarafından, Leavenworth Davası adlı kitabında kullanıldı” (Mandel, 1996: 39). Ernest Mandel, “polisye romanın tarihini, edebi olmaktan çok toplumsal tarih olarak” (Mandel, 1996: 16) görür. Mandel’e göre, İngilizlerin Robin Hood’u, bizdeki Köroğlu gibi iyi haydut hikâyeleri ve 19. yüzyıldaki “tarihi serüven romanları” polisye romanın kaynağıdır. Ona göre, dedektif romanı I. ve II. Dünya Savaşı arasında altın çağını yaşamıştır. İlk polisye roman Edgar Allan Poe’nun *Morg Sokağı Cinayeti*’dir. Bu roman türü XIX. yüzyılda Edgar Allan Poe, Conan Doyle, Gaston Leroux, Emile Gaboriau gibi isimlerle başlar. “Polisi romanın tarihi 19. yüzyıla dayanmakta, bu anlamda polisye, bir edebi tür olarak modern dönemin bir kültürel ürünü olarak görülmektedir” (Atalay, 2014: 16). Polisye roman, köken olarak Poe’ye dayandırılrsa da Arthur Conan Doyle ve dedektifi Sherlock Holmes türün en etkili ismidir. Agatha Christie ise Batı edebiyatında bu türde isim yapmıştır.

Dedektif romanı yedi aşamadan oluşur. Bunlar: “Problem, İlk Çözüm, Düğüm, Karışıklık Dönemi, İlk Pırıltı, Çözüm ve Açıklama” (Aktaran: Mandel, 1996: 35).

Polisye roman üzerinde çalışma yapan Erol Üyepazarcı, “iyi polisye romanın iyi edebiyat olduğu”nu söyler. (Üyepazarcı, 1997: 8) Üyepazarcı’ya göre, suç ve muamma polisye anlatıların değişmez unsurlarıdır. Suç ve muamma ile yazılan eserlerin kökleri eskiye dayanır. *Binbir Gece Masalları*, Yunan mitolojisi, *Dede Korkut Hikâyeleri* gibi eserlerde bu iki unsura rastlanır.

Birçok alanda kendini gösteren postmodern anlayış polisye anlatılarda da görülür. 1980 sonrasında klasik polisye yanında modern ve postmodern tarzda polisye eserler kaleme alınmıştır. Canatak’a göre, polisye türü postmodern anlayışla kaleme alınınca ortaya postmodern polisye türü çıkar. “Polisye tür postmodern anlatıyla birleşir ve postmodern polisye olarak adlandırabileceğimiz yeni bir tür ortaya çıkar” (Canatak, 2013: 227). Postmodern polisye türü geleneksel polisye türünün kalıplarını yıkmıştır. Suç-dedektif-çözüm ile birlikte yeni unsurlar anlatılara yansır. Canatak, “postmodern sanat anlayışının yaygınlaşmasıyla polisye roman daha çok kabul görür.” (Canatak, 2013: 225) der.

Sazyek’e göre, postmodern polisye anlatılarda polisye yardımcı bir işlevle konumlandırılır. “Polisyenin postmodernist romandaki konumu genellikle üstkurmaca bir düzlemde belirlendi. Bunun yanında Bilge Karasu’nun *Kılavuz*’unda olduğu gibi metnin temelini polisye/gerilime dayama şeklinde daha bütüncül örnekleri de verilmedi değil. Ancak, *Bir Cinayet Romanı*, *Tehlikeli Masallar*, *Benim Adım Kırmızı* gibi romanlarda polisyenin daha çok yardımcı bir işlevle konumlandırıldığı söylenebilir” (Sazyek, 2002: 506).

1990 sonrasında postmodern tarzla polisye yazan isimlerden biri de Pınar Kür’dür. Kür’ün *Bir Cinayet Romanı* ve *Cinayet Fakültesi* adlı eserleri postmodern polisye türünde kaleme alınmıştır. Üstkurmaca tekniği ile kaleme alınan *Bir Cinayet Romanı* ve *Cinayet Fakültesi*’nde polisye, Sazyek’in de dediği gibi yardımcı işlev konumundadır.

2. Amaç

Çalışmada, Pınar Kür'ün *Cinayet Fakültesi* romanında postmodern unsurların tespiti amaçlanmıştır. Romanda kullanılan üstkurmaca, metinlerarasılık gibi postmodern unsurların ne amaçla kullanıldığı ortaya çıkarılmıştır. Postmodern polisiye özelliği taşıyan romanda polisiye türün işlevi de verilmiştir.

3. Yöntem

Çalışmada, Pınar Kür'ün *Cinayet Fakültesi*'nin postmodern açıdan incelenmesinde nitel araştırma yöntemi olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır.

4. Bulgular

Cinayet Fakültesi'nde öne çıkan postmodern unsurlar üstkurmaca, postmodern zaman, göstergelerarasılık, metinlerarasılık bağlamında parodi ve göndergedir. Romanda bu unsurlar şu şekilde tespit edilmiştir:

4.1. Üstkurmaca

Üstkurguyu ilk kez Amerikalı William Gass kullanmıştır. 1984 yılında ilk incelemeyi Patricia Waugh, *Metafiction/Üstkurgu* adıyla yapar. Waugh, “en bilinen tanımıyla üstkurgu, ‘roman teorisi’ni roman yazma pratiği içerisinde gösterme işidir.” (Aktaran: Ören, 2016: 105) der. “Üstkurmaca; anlatının nasıl kurgulandığının anlatısıdır” (Ecevit, 2016: 234).

Üstkurgu, “yazarın ‘yazma eylemi’ni kurmaca metnin bir parçası durumuna getirmesi, ‘nasıl yazıldığını anlatması’ ve romanın içerisinde yazma eylemi ile ilgili sorunlar konusunda düşünce üretmesi, özetle, roman teorisini roman yazma pratiği içerisinde gösterme”sidir. (Aktaran: Ören, 2016: 111)

Ören bu teknik için “üstkurgu, kurguyu ve kurgunun nasıl yapıldığını açık veya kapalı ifade eden bir ‘ara söylem’, bir ‘sınır söylem’, bir ‘kurgu teorisi’dir ve kurgunun başladığı yerde üstkurgu da başlar. O zaman üstkurgu için kurgu teorisinin kurgu içinde bir şekilde belirmesidir denilebilir.” (Ören, 2016: 105) der.

Üstkurmaca, Ecevit’e göre postmodern edebiyatın ana kurgu düzlemidir. “Edebiyatın ana kurgu eğilimidir üstkurmaca; edebiyatı oyun olarak gören bir anlayışın ürünüdür” (Ecevit, 2016: 99). Dilek Çetindaş’a göre üstkurmaca, postmodern anlatının manifestosunu oluşturur. Postmodern anlatılarda gerçekliğin kırılması üstkurmaca ile yapılır. Anlatıcı, anlatının kurmaca olduğunu vurgular. Gerçekle kurmaca arasındaki fark derinleşir. Bu teknikle yazar, anlatıyı neden ve nasıl kurguladığını belirtir.

Eliuz, tekniğin ne amaçla kullanıldığı konusunda şunları söyler: “Kökene Antik döneme kadar uzanan üstkurmaca, değişime uğrayarak yazılan metnin romantikler tarafından romantik ironi; modernistler ve postmodernistler tarafından ise yabancılaştırma izleği ya da kurmaca oyun olduğunu vurgulama amacıyla kullanılır” (Eliuz, 2016: 114). Üstkurmaca tekniği gerçeklik ve kurmaca arasında kalan okurun gerçeklik algısını kırmayı amaçlar. “Kurgu içinde kurgu hakkındaki kurgu olarak formülize edilebilecek olan bu anlatım tekniği, anlatılan gerçekliğin yanılısama olduğunu göstererek okurun algısını kırmayı hedefler” (Eliuz, 2016: 115).

*Cinayet Fakültesi'*nde Akın'ın işlediği cinayetlere Emin Köklü sinirlenir ve onu öldürmek ister. Akın'ın verdiği şu cevap anlatının üstkurmaca ile kaleme alındığının göstergesidir: "Bu sadece bir roman... Sersem!" (Kür, 2017: 314). Yazar Akın Erkan'ın roman içinde roman olan anlatısını bitirmeyi düşünmesi de bu tekniğin kullanıldığını gösterir. "Şu romanı bitireyim de..." (Kür, 2017: 312). Akın Erkan'ın romanı için Emin Köklü, "bu romanı keyfince bitiremeyebilirdi. Onun oyununu bozmanın bir yolunu bulabilir miydim? Bulacaktım! Yalnızca kendimi değil, bu dünyayı da ondan kurtarabilirdim" (Kür, 2017: 312) diye düşünür.

Anlatıda, "Kral ve Soyтары", "Üvey Evlat", "Öteki", "Günün Sonu" adlı Sezen'in (aslında Akın Erkan'ın) bilgisayarındaki dosyalar anlatının kurgusu olduğu için anlatının üstkurmamacası özelliğini taşır.

4.2. Metinlerarası İlişkiler

Metinlerarasılık yöntemi, üstkurmancanın bir alt kategorisidir. Metinlerarası kavramını ilk tanımlayan Julia Kristeva'dır. 1960'lı yıllarda Julia Kristeva'nın ortaya çıkardığı metinlerarasılık, iki eser arasındaki alışveriştir. Aktulum'a göre, bu yöntemin en belirgin olduğu alan postmodern eserlerdir. Metinlerarası yöntem ile eser çok boyutlu olur. "Metin çözümlenmelerinde metinlerarasının öne çıkarılmasıyla çizgisel, bir bütünlük sunan, tümüyle yazarın bir ürünü gibi görülen klasik yazı düşüncesi derinden derine değişerek metinlere yeni bir görüngüde yaklaşılır. Artık metinlerarası bir görüngüde tanımlanan metin bir alıntılar mozaığı, son derece farklı, ayrışık unsurların bir araya geldiği bir uzam olarak tanımlanır" (Aktulum, 2000: 9).

Genette, "iki ya da daha fazla metin arasındaki ortak birliktelik ilişkisi, temel olarak ve çoğu zaman bir metnin başka bir metindeki somut varlığı"dır der. (Aktulum, 2000: 83) Aşkaroğlu'na göre, "eski metinler yeni metinlerin içine sokulur ve tekrar üretilir. Bu üretimde, eski olan her tür sanat ya da sanat dışı malzeme kullanılarak, metinler ve düşünceler arasında zihinsel, izleksel ya da yapısal bağlantıların kurulması sağlanır. Dünyayı yeniden keşfetmek, yorumlamak, farklı açılardan görmek, eskinin kurduğu düşünce ve algıları sorgulatmak amacını taşıyan bu kapsayıcı yaklaşım metinlerarasılık adı verilen bir tekniktir" (Aşkaroğlu, 2015: 122). Eliuz ise yöntemi şu şekilde tanımlar: "metinlerarasılık (Fr. intertextualité; Ing. intertextuality), iki ya da daha çok metin arasında alışveriş, bir tür konuşma ya da söyleşim biçimi olarak tanımlanır. Yeni'den yazma işlemi olarak da algılanan kavram, bir yazarın başka bir yazarın metninden parçaları kendi metninin bağlamında kaynaştırması; bir metin ile başka bir metin arasındaki her tür alışveriş işlemidir" (Eliuz, 2016: 119).

Metinlerarası yöntem, postmodern anlayışın ortaya çıkardığı bir yöntem değildir. Daha önceki yıllarda iktibas ile bu yöntem kullanılmıştır. Postmodernistlere göre, hiçbir anlatı kendinden önceki anlatılardan bağımsız değildir. Her anlatı önceki metinlerle ilişki halindedir. "Metinlerarasında, her metnin kendinden önce yazılmış öteki metinlerin alanında yer aldığı, hiçbir metnin eski metinlerden tümüyle bağımsız olamayacağı düşüncesi öne çıkar" (Aktulum, 2000: 18). Postmodernistler, var olanı alıp değiştirip, dönüştürerek eserlerine yeni bir boyut kazandırır. "Bir yazar başka bir yazarın metninden parçaları kendi metninin bağlamında kaynaştırarak yeniden-yazar"

(Aktulum, 2000: 17). “Her metin bir alıntılar mozaığı gibi oluşur, her metin kendi içinde başka bir metnin eritilmesi ve dönüşümüdür” (Aktaran: Aktulum, 2000: 41).

Önceleri çalıntı olarak görülen bu yöntem postmodern anlayışla estetik bir öge haline gelmiştir. Teknik anlatılarda farklı biçimlerde uygulanır. “Metinlerarası biçimler (alıntı, gizli alıntı, anırtırma, parodi, gülünç dönüştürüm, pastiş, ironi, kolaj, montaj, palempsest vd.) kullanılarak yapılan dönüştürüm ile öteki (eski/geçmiş/ana) metni genişletme, yoğunlaştırma ya da daraltma işlemleri ile uygulanır” (Eliuz, 2016: 12). Bilinçli bir okur, anlatıdaki diğer metinlere ait izleri keşfeder.

4.2.1. Parodi (Yansılama)

Parodi tekniği metinlerarası ilişki ile oluşturulur. Aktulum’a göre parodi: “Bir metni başka bir amaçla kullanmak, ona yeni bir anlam yüklemektir. Bir yapıtı değiştirip, yeni bir yapıt oluştururken aranan şey daha çok destan türüyle (aynı biçimde soylu ya da yalın bir biçimde, ciddi olarak kabul edilen bir tür ile) alay etmektir. Bunu yaparken de yazarlar soylu, ciddi bir metni, çoğunlukla sıradan başka bir metne, ya da soylu bir metnin biçimini –çoğunlukla da destanın biçimini- hiçbir kahramanlık olayı anlatmayan sıradan bir konuya uyarlarlar” (Aktulum, 2000: 117-118).

Metinlerarasılık, “bugün artık müzikten resime farklı sanat alanlarının ve farklı disiplinlerin birbirleriyle yaptıkları alışverişlerde iç içe geçmeleri sonucunda birçok alanda yararlanılan fakat en çok da edebiyat biliminin kullandığı ve üzerinde hâlâ ciddi tartışmaların yapıldığı bir anlatım tekniği ya da yöntemidir” (Canatac ve Bulduk, 2019: 104).

*Cinayet Fakültesi’*nde Işıl’ın anlattığı yaşam hikâyesi Türk filmlerinin parodisidir. Zengin oğlan fakir kızı kandırır. Nikâhsız doğan çocuk annesinden zorla alınır ve çocuk yurtdışında büyür. Emin Köklü, bu hikâye için şunları söyler: “Şu kadının anlattığı hikâyeyi ben bir yerden biliyorum ama nerden? dedim suratımı daha da asarak. Balzac mı yoksa Dickens mı? Ya da filmini mi görmüştüm... Zaten bu daha çok bir film uyarlamasına benziyor” (Kür, 2017: 230). “Anlatılan hikâyenin bir yerlerden apartma olduğu kesin” (Kür, 2017: 231).

4.2.2. Gönderge

Gönderge, “yapıtın başlığını ya da yazarın adını anmakla yetinir. Gönderge, bir metinden alıntı yapılmadan okuru doğrudan bir metne gönderir... Geniş anlamıyla bir metinde bir çağın, bir türün (yazınsal olsun ya da olmasın), bir geleneğin vb. yan-metinsel göstergelerden biriyle olduğu kadar yalnızca yapıt başlıklarının, yazar adlarının ya da bir roman, trajedi, şiir kişinin, tarihi bir kahramanın, kutsal kitaplardan birinin adının açıkça anılması alıntısız göndergeleri için içerisine sokar” (Aktulum, 2000: 101-102).

*Cinayet Fakültesi’*nde Lev Troçki ismi geçer. “Ve onu arkadan gördüğümde, bana kimi hatırlattığını çıkardım. Lev Troçki! Troçki’nin ancak arkadan tanınacağını iddia edecek değilim elbette. Ama yüzü, alnından geriye doğru dökülmeye başlamış kır saçları, çerçevesiz gözlüklerin gerisinden kötü kötü bakan parlak gözleri, çenesinden hafifçe yukarıya meyleden keçi sakalıyla Sovyet Devrimi’nin ikinci adamına tıpatıp

benzemesine karşın, bunu onunla yüz yüze fark etmememin nedeni, şişman sayılmayacak gövdesinin ortasındaki koca göbeğin dikkatimi dağıtmasıydı sanıyorum” (Kür, 2017: 48-49). Lev Troçki, yanında Jimmy Dean, Che Guevara ve Deniz Gezmiş gibi isimlere de gönderge vardır. “Jimmy Dean’e bak, Che Guevara’ya bak, Deniz Gezmiş’e bak... Ecelini bekleyenler ise... ahir ömürlerinde rezil olmasalar bile banalleşiyorlar...” (Kür, 2017: 291).

D.H. Lawrence’ın *Çizgiyi Aşmak* adlı kitabı ve *Criminal Psychology* adlı kitap anlatıda gönderge olarak karşımıza çıkar. “İngilizce iki kitap *Criminal Psychology* ve D.H. Lawrence adlı yazarın *Çizgiyi Aşmak* adlı romanı” (Kür, 2017: 75). Lord Byron, Balzac ve Dickens gibi isimler de romanda geçmektedir. “Doktorası Lord Byron üstüneydi yanılmıyorsam. Bir Lord Byron uzmanının geceleri lisan kurslarında görev alması tuhafıma gitti de...” (Kür, 2017: 153). “Şu kadının anlattığı hikâyeyi ben bir yerden biliyorum ama nerden? dedim suratımı daha da asarak. Balzac mı yoksa Dickens mı? Ya da filmi mi görmüştüm... Narin kahkahalarla gülmeye başladı. Balzac’a daha çok benziyor dedi” (Kür, 2017: 230).

Cinayet Fakültesi’nde Sonuncu Sonbahar romanına ve kahramanı Aysel Alsan’a gönderge vardır. “Sinema oyuncularının ‘motor’ talimatını nasıl beklediklerini nerden biliyorum? Bir anda yıllar öncesine, ünlü sinema oyuncusu (ve katil olduğuna kimselere inandıramadığım) Aysel Alsan’ı ilk kez gördüğüm film setine döndüm. Işıkların altında başını bir yana eğmiş, kıpırtısız duran, ‘motor’ dendiği anda kuklamsı davranışlarla birden harekete geçen beyaz gelinlikli bir kadın” (Kür, 2017: 82). *Cinayet Fakültesi’nde Bir Cinayet Romanı* kitabındaki maktule de gönderge vardır. “Yıllar önce yazdığın kitapta, Levent adlı maktulün karşısına çırilıplak çıktığında ayağında kırmızı sivri topuklular vardı” (Kür, 2017: 292).

Dedektif Emin Köklü’de “biraz Agatha Christie’nin Poirot’sunu, biraz Rex Stout’un şişman ve tembel dedektifi Nero Wolfe’u buluruz” (Moran, 2016: 117). Agatha Christie, Rex Stout’un dedektifleri ile Kür’ün yarattığı dedektif arasında metinlerarası bir durum vardır denilebilir. Emin Köklü, şişman ve tembel bir dedektiftir. Bu noktada Dedektif Köklü, Nero Wolfe’un metinlerarası bir yansımasıdır.

4.3. Göstergelerarasılık

Bir romanın müzik, sinema, mimari, resim gibi dallarla etkileşimde olması göstergelerarasılıktır. Bayraktaroğlu’na göre, “farklı sanatsal biçimler arasındaki alışveriş işlemleri, uçsuz bucaksız bir araştırma alanı, bir göstergelerarasılık (intersémiotique) başlığı altında, yeni bir açıdan sorgulanmaktadır” (Bayraktaroğlu, 2010: 2). *Cinayet Fakültesi’nde* müzik, sinema gibi sanat dallarıyla oluşan göstergelerarasılık söz konusudur.

Anlatıda, İngiltere’de kurulan rock müzik grubunun adı anılmıştır. Melek’in babası “ikinci sınıf bir müzisyen... Gençliğinde Rolling Stones’un arkasında çalmış (ya da öyle iddia ediyormuş!)” (Kür, 2017: 33). Albinoni ve *Adagio* eseri anlatıda geçmektedir. “İlık havayla birlikte Albinoni’nin ılık ama hafif cızırtılı notaları sarıp sarmalayiverdi beni... Benim *Adagio*’yu ne kadar sevdiğimi nerden bilmmişti de, bunu öteki tozlu plaklardan ayırt edebilmişti Narin” (Kür, 2017: 209). “Önüme güzel yemekler, pikaba Albinoni

koyduğu için kendisine hayatımı sunmayı göze almayı düşündüğüm bu kadın kimdi?” (Kür, 2017: 212). “Albinoni’yi falan çıkarmayı kendi mi akıl etti sanıyorsun” (Kür, 2017: 305). Mozart ve Beethoven isimleri de anılmıştır. “Sanki Albinoni’yi, Mozart’ı, Beethoven’i pürüzsüz bir kayıttan dinleseymdim şu anda, bu kadar etkilenmeyecektim” (Kür, 2017: 211).

Romanda Jerry Lewis filmleri göstergelerarasılık bağlamında kullanılmıştır. “İlk on sayfasında üç cinayetin işlendiği bir hikâyeyi anlatırken ayıp kaçacak belki ama bayağ keyiflendim ona bakarken. Eski Jerry Lewis filmlerini hatırlattı bana” (Kür, 2017: 35). Audrey Hepburn’e ve *Roman Holiday* adlı film de romanda anılmıştır. “Bir an, gençliğimde seyrettiğim (ve besbelli bunca yıldır unutamadığım) *Roman Holiday* adlı filmde bir motosikletin arkasında oturan Audrey Hepburn geldi gözümün önüne nedense” (Kür, 2017: 133). *Amadeus* filmine de atıf yapılmıştır. “Duvarda ise devasa boyutlarda bir sinema afişi (*Amadeus* filmine ait) asılıydı” (Kür, 2017: 74).

4.4. Zaman

Koçakoğlu’na göre, postmodern romanlarda zaman parçalı ve tutarsızdır. Modern romanlarda zaman, ileriye doğru akar. Postmodern romanlarda ise zaman, düz bir çizgide ilerlemez. Postmodern anlatılarda “*zaman düz bir çizgiden çok dairesel bir uzam halini almıştır*” (Aktaran: Koçakoğlu, 2012: 135).

Cinayet Fakültesi’nde döngüsel bir yapı kullanılmıştır. Postmodernist anlatılarda metin “tüm eliptik/çembersel formların çevresinde döndüğü odaktır” (Ecevit, 2016: 184). Anlatı, biterken yeniden başlar. Anlatıda son cümleler: ““Öldüreceğim seni! Öldüreceğim! Hepimizi kurtaracağım’ diye bağırdım. O geriledikçe ben üstüne üstüne yürümeyi sürdürüyordum. ‘Bu sadece bir roman... Sersem!’ diyen sesinin çok uzaklardan geldiğini hatırlıyorum” (Kür, 2017: 314). Anlatının ilk cümleleri “Şimdi ben katil miyim? Onu gerçekten öldürdüm mü, yoksa öldürdüğüm hayaline mi kapılıyorum? Oyunu bozdu mu? Yoksa hâlâ oyunun bir parçası mıyım? Oyun, başka bir denizin kıyısındaki o eski bahçede başlamış ve bitmiş olabilir mi? Ben mi onun hayaliydim, yoksa o mu benim hayalim? O ölmeden kendi gerçekliğime kavuşabilir miyim? Onu öldürmediysem, bundan böyle nasıl yaşayacağım? Öldürdüysen, bundan böyle yaşamaya hakkım var mı?” (Kür, 2017: 9) sorularıyla başlar. Romanın sonu başı ile birleştirilince döngüsel zaman oluşturulmuştur. Pınar Kür, çembersel bu yapı içine cinayet öykülerini yerleştirmiştir.

5. Sonuç

Modernizm ardılı postmodernizmin herkes tarafından kabul gören bir tanımı yoktur. Postmodernizm; çoğulculuğu, farklılığı, öznelliği, belirsizliği ve yerelliği önemser. Tanımsızlığı ve kuralsızlığı ilke edinen söylemi tanımlama ve anlamlandırma çabaları günümüzde hâlâ sürmektedir.

Cinayet Fakültesi, hem üstkurmaca tekniğinin kullanılmasıyla postmodern bir türe hem de fakültede işlenen seri cinayetleri konu almasıyla polisiye türe örnektir. Erol Üyepazarıcı’ya göre, ülkemizde yeteri kadar ilgi görmeyen hatta ciddi edebiyat sayılmayan polisiye türünü Pınar Kür, postmodern anlayışla harmanlamıştır. Canatağ’a

göre, bu anlayışın polisiye türe yansımaları postmodern polisiye türünü ortaya çıkarmıştır.

*Cinayet Fakültesi'*nde üstkurmaca ve metinlerarasılık yoğun bir şekilde işlenmiştir. Merak unsurunun yanında postmodern unsurlarla kaleme alınan anlatıda karmaşıklık söz konusudur. Polisiyeyi anlaşılması zor tür haline getiren postmodern anlayış bu anlatıda üstkurmaca ile okura sunulur. *Cinayet Fakültesi'*nde üstkurmaca ile okur, gerçeklik ve kurmaca arasında kalarak gerçekliği sorgular. Üstkurmaca yöntemi ile okurun gerçeklik algısı kırılırken diğer yandan zaman algısı döngüsel bir yapıda verilir. Gerçekle kurmaca arasında kalan okur, anlatıdaki zaman algısıyla daha da karmaşık bir yapı içinde kendini bulur.

Romanda zaman döngüsel zamandır. Evrenin döngüsüne işaret eden bu zaman romanın ilk ve son cümlelerinden çıkarılmaktadır. Romanın son cümleleri ilk cümlelerle birleştirilince roman yeniden başlar. Postmodern polisiyeyi üstkurmaca ile okura sunan Pınar Kür, karmaşık bir romanı döngüsel zamanla daha da karmaşık yapmaktadır.

Üstkurmaca tekniği ile yazılan anlatıda metinlerarasılık, yazınsal metinlerin dışında sinema, müzik gibi alanlarda da kendini göstermiştir. Farklı sanat dallarından yapılan göstergelerarasılık, okurun bu alanlarda bilgi edinmesini sağlamıştır. Okur, bu teknikle roman kişisi hakkında müzik zevkünden sinema kültürüne kadar geniş bir bilgi edinmektedir. Anlatıdaki göstergelerarasılık sinemadan müziğe geniş bir yelpazeyi kapsadığı için anlatı, postmodern okurdan geniş bir bilgi istemektedir.

Kaynakça

- Akay, A. (2002). Postmodern Görüntü. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Aktulum, K. (2000). Metinlerarası İlişkiler. Ankara: Öteki Yayınevi.
- Aşkaroğlu, V. (2015). Postmodernizm: Sınırsız özgürlük mü? Özgürlüğün Sınırı mı?. Ankara: Kültür Ajans Yayınları.
- Atalay, S. (2014). Modern Toplumun Edebi Ürünü Polisiye Romanlar ve Polisiye Romanlarda Cinsiyetçilik, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, sayı 35, s. 15-25.
- Bayraktaroğlu, A. (2010). Metinlerarasılık/Göstergelerarasılık, Art-e Sanat Dergisi, sayı 6, s.1-6.
- Best, S., ve Kellner, D. (2016). Postmodern Teori. (Çev. Mehmet Küçük) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Canatak, A. ve Bulduk, N. (2019). Dijital Çağ Türk Edebiyatı ve Medyalararasılık Tartışmaları. İstanbul: Hiperyayın.
- Canatak, A. M. (2013). Postmodern Polisiye Roman ve Pınar Kür'ün Bir Cinayet Romanı, A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, sayı 49, s. 223-238.
- Connor, S. (2015). Postmodernist Kültür. (Çev. Doğan Şahiner) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Çetişli, İ. (1998). Batı Edebiyatında Edebi Akımlar. Isparta: Kardelen Kitabevi.
- Eagleton, T. (2015). Postmodernizmin Yanılsamaları. (Çev. Mehmet Küçük) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ecevit, Y. (2016). Türk Romanında Postmodernist Açılımlar. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Eliuz, Ü. (2016). Oyunda Oyun Postmodern Roman. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Featherstone, M. (2013). Postmodernizm ve Tüketim Kültürü. (Çev. Mehmet Küçük) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Harvey, D. (2014). Postmodernliğin Durumu. (Çev. Sungur Savran) İstanbul: Metis Yayınları.
- Jameson, F. (2011). Postmodernizm ya da Geç Kapitalizmin Kültürel Mantığı. (Çev. Nuri Plümer, Abdülkadir Gölcü) Ankara: Nirengi Kitap.
- Koçakoğlu, B. (2012). Anlamsızlığın Anlamı Postmodernizm. Ankara: Hece Yayınları.
- Kür, P. (2017). Cinayet Fakültesi. İstanbul: Can Yayınları.
- Lucy, N. (2018). Postmodern Edebiyat Kuramı. (Çev. Aslıhan Aksoy) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Mandel, E. (1996). Hoş Cinayet Polisiye Romanın Toplumsal Bir Tarihi. (Çev. N. Saraçoğlu) İstanbul: Yazın Yayıncılık.

- Moran, B. (2016). Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış 3. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Orkunoğlu, Y. (2007). Nietzsche ve Postmodernizmin Gerçek Yüzü. İstanbul: Ceylan Yayınları.
- Ören, A. (2016). Üstkurgu/Üstkurmaca Üzerine. Ankara: Hece Yayınları.
- Sazyek, H. (2002). Türk Romanında Postmodernist Yöntemler ve Yönelimler, Hece-Türk Romanı Özel Sayısı s. 493-509.
- Somuncu, S. (2017). Postmodern Yöntem Arayışları Bağlamında Özne-Bilgi İlişkisine Bir Giriş Denemesi, Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi, sayı, 7 s. 64-70.
- Şaylan, G. (2016). Postmodernizm. Ankara: İmge Kitabevi.
- Üyepazarcı, E. (1997). Korkmayınız Mr. Sherlock Holmes- Türkiye’de Yayınlanmış Çeviri ve Telif Polisiye Romanlar Üzerine Bir İnceleme 1881-1928. İstanbul: Göçebe Yayınları.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

TÜRKİYE TÜRKÇESİNDE KÖK YA DA GÖVDEYE GELEN EKLER ÜZERİNE BİR ANLAMBİLİM İNCELEMESİ¹

A SEMANTIC STUDY ABOUT AFFIXES ON THE ROOT AND STEM OF TURKISH

Ahmet AKÇATAŞ*

*Prof. Dr., Uşak Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, ahmet.akcatas@usak.edu.tr,
Orcid: 0000-0002-6611-0259

Serpil TAŞDEMİR**

** Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi,
serpiltasdemirr@gmail.com

Referans: Akçataş, A., Taşdemir, S. (2020). Türkiye Türkçesinde Kök Ya Da Gövdeye Gelen Ekler Üzerine Bir Anlambilim İncelemesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 129-149.

Gönderilme Tarihi: 30.05.2020

Kabul Tarihi :27.06.2020

Özet: Makale Türkçedeki eklerin anlamlarını incelemeyi, semantik özelliklerini belirleyip kelime kök ya da gövdesinde yaptığı değişiklikleri açıklamayı hedeflemiştir.

Araştırmada ortaya çıkan veriler ışığında, eklerin dilimizde morfolojik yönden yaptığı değişikliğin yanında semantik alanda yapmış olduğu değişimin de önemli olduğu gözlemlenmiştir. Eklerin ad ve fiil soylu kelimelere eklendiğinde kelimenin işlevini ve görevini değiştirdiğini görmekteyiz. Varılan bu sonuç kelimenin

¹ Bu makale, Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde yapılmış "Türkçe Sözlükte Türemiş Kelimelere Gelen Eklerin Kazandırdığı Anlamlar" adlı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

anlamında da fark yaratmaktadır. Ortaya çıkan bu farkın, anlambilim yönünden açıklanması gerekmektedir.

Türkiye Türkçesi yapı bakımından incelendiğinde eklemeli bir dil olduğu ve bu işlemin sondan ekleme şeklinde gerçekleştiği görülür. Bu ekleme belirli amaçlarla gerçekleşir. Cümle kurmak, sözdizimi gerçekleştirmek için çekim eklerinden yararlanılır ve kelimeler arasında bağ kurulur. Yeni bir kavram, nesne ya da durumu anlatmak için ise yapım eklerinden yararlanılır.

Bu bağlamda, çalışmada öncelikle çekim ve yapım ekinin görevleri ayırt edilecek; daha sonra anlambilim değeri olan yapım eklerinin açıklaması yapılacaktır. Çalışmanın geçerliliği için *Türkçe Sözlük* 'teki kelimelerden yararlanılacaktır. Sözlükteki kelimeler üzerinden ekler tespit edilip açıklanmaya çalışılacağı için eş zamanlı bir çalışma yürütülecektir. Yine aynı sebepten yani belli bir kaynaktaki örnekler üzerinden inceleme olacağından dolayı metin merkezli çalışma yöntemi ile gerçekleştirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Anlambilimi, Ekler, Yapım Eki, Çekim Eki, Dilbilim

The article aimed to examine the meanings of the suffixes in Turkish, to determine the semantic features and explain the changes made in the word stem or primitive. In the light of data revealed in the research. It was observed that besides morphological changes made by affixes in our language, the changes made in the semiatic field were also important. We see that when affixes are added to noun and verb stem words they change function and task of the word. So this result makes difference in the meaning of word. This difference has to be explained in terms of semantic.

When Turkish in Turkey is examined in terms of structure it is seen that it is an additive language and this process takes place in the form of an insertion from the end. This addition happens for specific purposes. Conjugations are used to construct sentences to perform syntax and to be establish a bond between words. Derivational affices are used to describe a new concep, object or situaion.

In this context, first of all the tasks of inflexional suffix and derivational affix will be distinguished the description of derivational affixes which have semiatic value will be made. The words in the Turkish dictionary will be used for the validity of study. A simultaneous study will be carried out, as attachments will be identified and explained over words in dictionary.

Again for the same reason, that is, because there will be a review of the samples from a particular source, it will take place with a text-centered study method.

Key Words: Semantics, Affixes, Derivational Affix, İnflexiual Suffix, Linguistic

1. Giriş

Türkçe, bilinen en eski yazılı kaynakları M.Ö. 8. yüzyıla ait olan köklü bir dildir. Bu süreç boyunca kimi zaman yabancı dillerle etkileşim içinde olmuştur. İslamiyet'in kabulüyle birlikte yeni bir medeniyet dairesine giren Türkçe, Arapça ve Farsça etkisinde gelişim göstermiştir. Literatürde Osmanlı Türkçesi diye geçen dönemde edebi eserlerin Arapça ve Farsça kelimelerle dolu olduğu görülmektedir. Bu etki sadece kelimelerle sınırlı kalmamış aynı zamanda dilbilgisel bazı kuralların dilde uygulanmasına sebep

olmuştur. Bundan mütevellit 20. yüzyıl başlarında Türk dilinin özgünlüğünü korumak için belli çalışmalar yürütülmüştür (Ercilasun, 2017). *“Türk yazı dilinin tarihi gelişiminde, Batı Türkçesinin üçüncü devresi olan Türkiye Türkçesi, 1908 meşrutiyetinden sonra başlar. Ortaya çıkan yeni yazı dilinde, Osmanlıcanın etkisi görülse de Cumhuriyet devriyle yepyeni bir dil ortaya çıkmış ve Türkiye Türkçesi Arapça, Farsça terkiplerden ayrılmaya başlamıştır.”* (Ergin, 2019, s.44)

Bilindiği gibi Türkçe yapı olarak sondan eklemeli bir dildir. “Biçim bilgisinde temel birim biçim birimdir. Ses bilgisinde ses birimin paraleli, biçim bilgisinde biçim birimdir. Her biçim birim bir anlatımdaki söze dönüşmüş, bireyselleşmiş en küçük anlamlı birimin taşıyıcısıdır.” (Eker, 2015, s.254)

“İlişkileri bakımından biçim birimler bağımlı biçim birimler (ekler) ve bağımsız biçim birimler (sözcükler) olmak üzere ikiye ayrılır. İşlevleri bakımından ise anlamsal (sözlüksel) biçim birimler ve görevsel biçim birimler olmak üzere iki farklı başlıkta incelenir. Bağımlı biçim birimler yani ekler, tek başına kullanılamaz. Hiçbir anlamı yoktur. Bağımsız biçim birimler ise tek başına sözlüksek değer taşırlar.” (Eker, 2015, 255).

Kök, sözcüklerin temel yapısını oluşturan, belli bir anlama sahip öğelerdir. Türkçedeki kelimelerin kökü genellikle tek heceli yapılardan oluşur. Özellikle dilin arkaik dönemi incelendiğinde kelimelerin tek sestemden oluşan köklerine ulaşılır (Ergin, 2019). Bu kökler ad ya da eylem kökenli olabilmektedir. *“Zaten kâinata varlık ve hareket olmak üzere iki unsur vardır. Bu iki unsurdan birincisi canlı, cansız, maddi manevi bütün varlıklar, mefhumlar, vasıflar, şahıslar, hadiseler, hülâsa tek tek var olan, mekân ve zaman içinde bir yer işgal eden nesnelere. İkinci unsur ise bu nesnelere zaman ve mekân içindeki her türlü hareketleri, oluşlar, yapılar ve kılışlarıdır. İşte isim kökleri nesnelere kendilerinin, fiil kökleri ise nesnelere hareketlerinin dildeki karşılığıdır.”* (Ergin, 2019, s.123).

Ek ise eklendiği kök ya da gövdeye yeni anlam, görev kazandıran ya da söz dizimi içerisinde sözcüklerin birbirleriyle ilişkisini belirleyen bağımlı biçimbirimlerdir. Anlamsal fark yaratan ekler, birbirlerinin yerine kullanılamaz. Örneğin; isim türetme eki olan *-cı* eki ile *-lık* eki, *kitap* köküne eklendiğinde farklı anlamlar yaratır. Ekler dilin en önemli unsurlarından biridir. Dilde çeşitli türde kelime yapma yöntemi vardır. Bunlar arasında en işlek kelime yapma yöntemi eklemedir.

Türkiye Türkçesindeki eklerin, çekim ve yapım eki olarak iki ayrı işlevi vardır. Bu ekler her zaman kelime kök ve gövdelerine bağlı olarak bulunur. Türkçede tek heceli ekler bulunduğu gibi, birleşik ekler de gözlemlenmiştir. Örneğin *-ma* eki tek hecelidir, *-maca* eki ise birleşik bir ektir. *“Kök ve gövdeyle kaynaşan ekler mevcuttur: taş+garu, iç+gerü, il+gerü (dış+arı, iç+eri, ileri) kelimelerindeki yön eki bu eklerdendir.”*(Korkmaz, 1960, s.176).

Eklerin, kelime yaparken sıralanışı kök+ yapım eki+ çekim eki şeklindedir. Bazı durumlarda, bu kurala aykırı ek dizilimi meydana geldiği görülür. *“Kuşkusuz bu kuralın gündelik, ondalık, yüzdelik gibi aykırı örnekleri de vardır.”* (Ergin,1972, s.156) Ergin, bu sözcüklerin oluşumunda (+DA) ekinin, çekim eki görevinin âdeta kaybolduğu ve (+IXk)

eki ile birleşerek (+DAIXk) biçiminde tek bir ek gibi ayrılmaz bir bütün oluşturduğunu yazar.

Türkçedeki ekleri şu şekilde sınıflandırıp açıklayabiliriz:

Çekim Eki: “Adlar ile adlar veya adlar ile fiiller arasında geçici ilişkiler kuran eklerdir. Kök ve gövdelere bazı anlam bağlantıları katarak onları birbiriyle ilişkiye geçiren, onlarla kelime grupları ve cümlenin öteki öğeleri arasında geçici anlam örgüsü kuran eklerdir.” (Korkmaz, 2019, s.11) Çekim ekleri cümledeki sözcüklerin anlamsal bütünlüğünü oluşturur. Bu ekler olmadan cümle kurulamaz.

Türkiye Türkçesinde bazı çekim eklerinin, yapım eki fonksiyonunda kelimeler türettiği görülür. Bu ekler kullanım sıklığından dolayı kalıplaşma yoluyla kelimenin kökünde anlamsal fark oluşturur. Kısaca söz etmek gerekirse eşitlik (+ça), vasıta (+ın, +un) gibi bazı ekler ve kimi durum ekleri (-de, -den) yapım eki işlevine kaymış ve kalıcı ad oluşturmuştur (Korkmaz, 2019). Bu durumlarda bu ekler çekim eki özelliğini kaybeder ve yeni anlamlı sözcük oluştururlar. Eklerin bu istisnai durumlarından dolayı, bazı gramerciler ek tasnifinde farklı görüşler beyan etmişlerdir. Aşağıda bu farklı tasnif denemelerine yer vereceğiz. Türkiye Türkçesinde genel olarak kabul edilmiş çekim ekleri şunlardır:

- 1) İsim çekim ekleri
 - Çokluk eki
 - Durum ekleri
 - Eşitlik ekleri
 - İlgî eki
 - İyelik eki
- 2) Eylem çekim ekleri
 - Kip ekleri
 - Zaman kipleri
 - Dilek kipleri
 - Şahıs ekleri
 - Soru eki
 - Ekfiil ekleri
 - Olumsuzluk ekleri

Dilimizde anlamsal değişiklik yapmasa da cümleler ve kelimeler arasında ilişki kurması yönünden çekim ekleri önemli yere sahiptir. Ancak çalışmamızda kelime kökünde meydana gelen anlam değişikliği inceleneceği için çekim eklerinin üzerinde durmayacağız.

Yapım Eki: Kelime kök ve gövdesine bağlı, ses ve anlam farkı oluşturarak yeni kelimeler türetmeye yarayan eklerdir. Türkçedeki türemiş kelime yapan ekler, dilimizde oldukça geniş yer kaplamaktadır. Bu eklerin incelenmesi ve açıklanması hem dil bilimi yönünden hem de anlam bilimi yönünden büyük önem arz eder. Bu ekler ile kelime hazinemiz birçok kelime kazanır.

“Yapım ekleri eklendikleri kök ve gövdelerin manalarında değişiklik yaparlar. Yapım eki ile meydana getirilen bir kelime gövdesi, kendisinden türediği kök veya gövde ile uzak yakın bir ilgisi olmakla beraber ondan ayrı ve yeni bir mana taşır.” (Ergin, 2019, s.136)

İncelemiş olduğumuz yapım ekleri kelime kök ya da gövdelerine gelerek kelimenin anlamında kalıcı değişiklikler yapıp görev ve türünü de değiştirebilir. Bu ekler dört gruba ayrılır:

- Addan ad türeten ekler
- Addan fiil türeten ekler
- Fiilden ad türeten ekler
- Fiilden fiil türeten ekler

Yukarıda da bahsettiğimiz gibi bazı ekleri işlev ve anlam yönünden incelediğimizde farklı tasnif yapan dilcilerimiz vardır. Çatı ekleri ve fiilimsiler kimi zaman kelime kök ya da gövdesinde anlam değişikliği yaratırken kimi zaman ise anlam değişikliğinden bağımsız bir özellik göstermektedir. Bunun gibi bazı çekim ekleri (hâl ekleri) kimi kelimelerde kalıcı ad oluşturur. Bundan dolayı bazı dilcilerimiz şu şekilde tasnif denemesi yapmıştır:

- Zikri Turan (2000) ekleri sekiz gruba ayırmıştır. Bunlar:
 - Yapım eki
 - Çekim eki
 - Fiilimsiler
 - Çatı ekleri
 - Olumluluk-olumsuzluk ekleri
 - Teklik- çokluk eki
 - Soru eki
 - Sıfat yapma eki (+lı, +sız)
- H. İbrahim Delice ise yedi grupta incelemiştir (Delice, 2000, s.232-233):
 - Genişletme ekleri
 - Durum ekleri
 - Kurucu ekler
 - Dönüştürücü ekler
 - Yapım ekleri
 - Bütünleşik ekler
 - Temsil ekleri
- Zeynep Korkmaz (2019, s.110-115) ise ekleri geleneksel şekilde tasnif etmiştir. Bu çalışmada sınıflandırma, anlambilim bakımından yapılacaktır. Bu ekler:
 - Yapım Ekleri
 - Addan ad türeten yapım eki
 - Addan fiil türeten yapım eki
 - Fiilden ad türeten yapım eki
 - Fiilden fiil türeten yapım eki

➤ İşletme Ekleri

- Ad çekimi ekleri (yalın durum, ilgi durumu, yükleme durumu, yönelme durumu, çıkma durumu, vasıta durumu, eşitlik durumu)
- Fiil çekimi ekleri (Şekil ve zaman ekleri, şahıs ekleri, fiillerde soru, yardımcı sesler)

Yukarıda işlevleri yönünden açıklanan eklerin anlamsal yaklaşımının ele alınıp belirlenmesi önemlidir. Kanaatimizce bu ekler kelimenin kökünde hem işlevsel hem anlamsal değişiklikler yapmıştır. İşlev değişikliği dediğimiz şey kelimenin kök ya da gövdesindeki fonksiyonun değişmesidir. Örneğin; kök ya da gövde halinde olan bir ismin, ekleşme yoluyla fiil görevini üstlenmesidir ya da fiil tabanlı bir sözcüğün eklerle eylemsi görevinde bulunmasıdır. Anlam değişikliği ise kelimenin kökünden ya da gövdesinden tamamen bağımsız olmamakla birlikte zihinde yeni bir kavramın oluşmasıdır.

Anlambilim, “dili anlam yönünden inceleyen, göstergenin gösterilen bölümü veya eş zamanlı ve art zamanlı açılardan inceleyen bilim dalıdır (Vardar, 1998, s.20). Ülkemizde anlambilim çalışmaları Doğan Aksan tarafından geliştirilmiştir. Doğan Aksan (1990) anlamın tanımını: ‘Eğer tek anlamlı bir sözlüksel biçim birimi bir sözcük üzerine duruluyorsa anlam, bunun dile aktardığı kavram, gösterilendir’ şeklinde yapmıştır. Dil bilimi içinde anlamı, bir dil biriminin ifade ettiği veya zihinde oluşturduğu düşünce, kavram, hatta içerik olarak tanımlayabiliriz.” (Erol, 2014, s.20)

1. Addan Ad Türeten Ekler ve Anlam Özellikleri

Ad kök ve gövdelerine eklenerek adlar türeten biçimbirimlerdir. Bu ekler Eski Türkçeden günümüze ulaşmış, bazen işlekliliğini yitirmişlerdir. Çalışmamızda ekler, *Türkçe Sözlük*'teki kelimeler üzerinden inceleneceği için ele aldığımız ekler bu çerçevede açıklanacaktır. Bu ekler şunlardır:

+A: Örneği çok az olan bir ektir. Kelime kökünde yaratılan anlam değişikliğine genel bir yargıda bulunulması zordur. “Kelimeye ‘ilgili olma, dayanma’ anlamı verir.” (Korkmaz, 2019, s.119) Köke kattığı bazı anlamsal değişiklikleri, kelimeler üzerinden şöyle açıklayabiliriz:

- İlk: birinci olan, önce/ ilke: temel bilgi (kelime kökündeki birinci anlamına paralel temel anlamı katmıştır.)
- Denk: eşit / Denge: uyum ve istikrar (aynı kökteki anlamla ilişkili bir mana vermiştir.)

+Aç: En yaygın olarak “araç-gereç” yapma anlamı belirgindir. *Düzeç*, *dikeç* gibi kelimelerde bu yönde örnekler türetir. Türetim işlekliliği azdır.

+AdAk: Eklendiği ses köklere, o sesin “oluş biçimi” anlamını veren kelimeler türetmiştir. *Gümbedek*, *hoppadak* örneklerinde ses kökünden belli bir davranışın oluşumunu gösteren zarflar yapmıştır.

+Ak: Kelime türetmede yaygın kullanılan bir ek değildir. “Genellikle tek heceli kelimelere gelerek benzetme ve küçültme işleviyle adlar türetmiştir.” (Korkmaz, 2019, s.120)

- Bu ek için bazı hayvanların yavrularına “küçük, yavru” olduğunu belli edecek anlam verir. Örneğin; *oğlak, malak, kısrak* gibi kelimelerde bu anlam görülür.
- Ayrıca kökteki anlama dayanarak *benek, topak* gibi sözcüklerde “benzeyen” anlamı vermiştir.

+An: Bu eki kelimenin kökünden ayırt etmesi zordur. “... -ek küçültme adları tarzında eski bir küçültme ekinin mahsulleri gibi görünür.” (Banguoğlu, 2015) Sözlükte sınırlı sayıda örneğe rastlanmıştır. TDK sözlükten yola çıkarak ele aldığımız örnekler şunlardır:

- *Oğlan* kelimesinde Clauson (1972) –n morfeminin çoğul ifade kattığını belirtmiştir. Ancak daha sonra bu kullanım unutuldu. “Eski Türkçede eren, oğlan gibi kelimeler çoğul ad değil, topluluk adı olarak kullanılmış olmalıdırlar.” (Banguoğlu, 2015)
- *Sap* kelimesi “...gövde durumunu alan bölüm” şeklinde TDK’de geçer. *Sapan* ise iki ucu ip, ortası örme şeklinde olan bir alettir. Burada dikkat çeken gövde kısmından ayrılan iki farklı parçanın adeta gövdenin yavrularını andırmasıdır. Bu benzetmeden yola çıkarak *sapan* kelimesindeki –An biçimbiriminin küçültme anlamı kattığı yorumunu yaptık.

+Ay: Varlığı birkaç örnekte görülmektedir. Yön anlamı veren *güney, kuzey* gibi kelimeler türetmiştir (Korkmaz, 2019). Bunun haricinde terimler türetmiştir; *dkey, yüzey, eşey* gibi.

+CA: Dilimizde işlek kelime türeten eklerden biridir. Yaptığı anlamsal değişiklikler şunlardır:

- Özel yer anlamı veren kelimeler yapmıştır: *Dağlıca, Çamlıca* gibi.
- Belli bir millete ait “dil adı” anlamı veren kelimeler yapmıştır: *İspanyolca, Rumca, Tatarca*.
- Kelimenin kökündeki manadan “oluş biçimi” anlamı veren zarf görevinde sözcükler yapmıştır. Örnek: *haince, insanca, mertçe* gibi.
- Çeşitli sıfat ve ad köklü sözcüklere “...gibi, ...benzer, olmaya yakın” manası verir; *yaşlıca, hoşça, sarıca, bozca* gibi.
- Az sayıda bitki ve hayvan adları yapmıştır: *karaca, atmaca, bürülce* gibi.

Bu kullanılan anlamlar aktif türeme biçimleridir. Bunlar haricinde nadir de olsa türeme gösteren farklı anlamlar taşıyan kelimeler yapmıştır: *aylarca, yıllarca* gibi kelimelerde belli bir sürenin devamlılığı anlatılır. Bilindiği gibi –CA eki eşitlik bildiren çekim ekidir. Akdemir ve İsi (2017), “Çekim Ekinden Yapım Ekine +CA” isimli makalesinde bu ekin açıklamasına ayrıntılı yer verir.

+cAk: Genellikle şefkat duygusunu anlatan kelimeler türettiği söylene de bu yönde örnekleri birkaç kelimeyi geçmez; *yavrucak* gibi.

- Bu ek çoğunlukla addan “beraberlik” anlamında *ailecek, evcek* kelimelerini türetir.

- *Ilıcak* kelimesinde “ılık gibi” manasını verir.
- *Ayakçak, güncek, elçek* kelimelerinde alet, eşya anlamı vardır.

+cAğız: Eklendiği kelimeye “acıma” hissi verir; *hayvancağız, yavrucağız, çocukcağız...*

+Cl: Kelime türetmede işlekliliği fazla olan, eski dönemlerden günümüze kadar canlılığını kaybetmemiş eklerden biridir. Bu ekle kelime türetmede akla ilk gelen anlam; “meslek, iş, uğraş” gibi manalardır. Kelime kökünde yaptığı değişimler şunlardır:

- Bir işi mesleği olarak yapan kişi, anlamında kelimeler türetir (Korkmaz, 2019). En yoğun bu anlamda kelimeler yapar: *elektrikçi, emlakçı, fındıkçı*.
- Belirli bir fikre “sempati duyan, o görüşte olan kimse” anlamında kelimeler yapmıştır: *gerçekçi, gelenekçi, hürriyetçi*.
- Kelime köküyle bağlantılı işi yapan “kişi” anlamı verir: *yolcu, aracı*.
- Karakter ya da bir davranışı düzenli yapan, yapmayı seven, alışkanlık haline getiren kimse, anlamında ad ve sıfatlar türetir; *içkici, fırsatçı, dedikoducu...*

Görüldüğü gibi bu ek çoğunlukla kişileri anlatan sıfatlar yapmaktadır.

+clk: İşlek kullanılan bir ektir. Kelimeye kattığı anlamlar şunlardır:

- Sözcük kök ya da gövdesine “*ufacık, minicik, derecik*” anlamlarında küçültme katar.
- *Anneçik, hayvancık* gibi kelimelerde “sevgi” anlamı vardır.
- *Adamcık* örneğinde ise yukarıda bahsettiğimiz anlamlar dışında (sevgi, küçültme) “acıma” anlamı vardır.
- Kelimenin özündeki anlamda ifade edilen küçük, az gibi kavramların niteliklerine yönelik ifadelere “pekiştirme” anlamı verir: *daracık, birazcık* örneklerinde görüldüğü gibi.
- Yukarıda zikrettiğimiz anlamların dışında (sevgi, küçültme, acıma, pekiştirme, şefkat) –clk morfeminin birtakım kelimelere eklenip müstakil anlamlar oluşturduğu da görülmektedir: *bademcık, elmacık, kızılıcık* benzetme yoluyla oluşturulan kelimelerdir. Bademcık ve elmacık insan anatomisiyle ilgili terimlerdir.
- *Öpücük, gülücük* sözcüklerinde –clk morfemi eylemin kısa süreli, hafif, abartılmadan gerçekleştirildiği anlamını katar.

“*bademcık*”: “Ağız boşluğunun sonunda, iki yana yerleşmiş, badem biçiminde.” (TDK, 2011, s.223)

“*elmacık*”: “Elmacık kemiği.” (TDK, 2011, s.790)

“*kızılıcık*”: “Güzün olgunlaşan, kırmızı, tek çekirdekli, reçeli ve şerbeti yapılan, buruk bir tadı olan yemiş (TDK, 2011, s.1436).

+cll: Bu ek çoğunlukla terim adı türetir. Ad soylu kelimelere eklenerek “düşkünlük, meyilli olma, sevme” anlamlarına gelen kelimeler türetmiştir (Korkmaz, 2019; Banguoğlu, 2015).

- *Anacıl, babacıl, merkezci, iyicil* gibi kelimelerde “sevme, meyilli olma” anlamı vardır.

- Evrimsel süreç içinde canlıların yaşam tarzlarına göre doğal olarak biçimlenen yeme-içme şekilleri ve habitatlarını belirten adlar türetmiştir. Özellikle bunlar terim anlamlıdır: *otçul, etçil, kumcul* vb.

+DA: Çekim durum eki olan +DA eki kalıplaşma yoluyla kalıcı adlar türetmiştir (Korkmaz, 2019, s.254). Türk yazı dilinde, sözlüğe geçmiş “bulunma” anlamında şu kelimelere rastlanmıştır: yukarıda, yakında, ortalıkta gibi. *Sözde, gözde, kapıda, kucakta* gibi kelimelerde ise kalıcı adlar türemiştir.

+DAn: Ayrılma (çıkma, ablatif) hâl (durum) eki olan +DAN, tıpkı bulunma (lokatif, kalma) +DA hâl eki gibi kalıplaşma yoluyla çekim eki fonksiyonundan farklı olarak yeni adlar türetmiştir (Korkmaz, 2019, s.254). “Yer-yön, zaman miktar ve hâl gösteren isimlere geldiğinde belli anlamlarda zarflar yapar.” (Banguoğlu, 2015, s.168)

- *içten, özden, sudan, yürekten* örneklerinde de görüldüğü gibi kelimeye “olarak, ilgili” anlamı vermiştir.
- Hâl gösteren isimlere geldiğinde yine aynı anlamda kelimeler türetir; *hepten, akşamdan, önünden...*

+DAş: Türeme işlekliliği fazladır. Kelime köküne eklendiğinde “bir olay ya da durumda biriyle birlikte olma, aynı tarafta olma” anlamları verir: *fikirdeş, omuzdaş, yoldaş* gibi.

+gAn: Bu ekin en çok terim anlamda kelimeler türettiği görülmüştür. Sayısal alanda kelimelere eklenerek çeşitli terimler yapmıştır: *üçgen, dikdörtgen, altıgen* gibi.

+gil/ +giller: Çokluk eki yerine kullanılan bu ekler “aralarında kan bağı bulunan insan topluluğu, aynı tarafta olan grup” anlamı verir.

- “Aynı türden olması, topluluk” anlamında kelimeler yapılmıştır: *menekşegiller, hamsigiller* gibi.

+(E/I): Türetme esnasında kelimedeki anlam çeşitliliği oluşturmeyen bir ektir. Ancak işlek kullanılır.

- Kelimedeki renk ya da ses anlamlarını ikileme ile pekiştirir: *parıl parıl, mışıl mışıl* gibi.
- *Sözel, özel, cinsel, yeşil, eril* gibi kelimelerde ise kökteki anlamla “ilgili olan” anlamı verir.

+IA: Türetim işlekliliği olan bu ekin karşımıza çıkan kelimelerde en belirgin anlam özelliği “belli bir alan, konum, bölge adı” yapmasıdır: *kışla, yayla, kumla, tuzla* gibi.

+IAk: +IA eki gibi yer adı anlamında kelimeler türetmiştir: *yaylak, kışlak* gibi.

- Bunun haricinde kökteki anlama bağlı, kişinin dış görünüş özelliğini belirten sıfatlar yapmıştır: *dişlek, dazlak* gibi.

+II: Dilimizde en yaygın ad türeten eklerden bir diğer ekte +II ekidir. Anlamları şöyledir:

- Ad soylu kelimelere eklenerek “nitelik, bulunma” anlamları veren sıfat görevinde sözcükler yapar: *ateşli, alkollü, benekli, cevizli, becerikli* gibi.
- Belli bir huy, davranış ya da duygu durumuna sahip olan anlamlarında kelimeler türetir: *dilli, saygılı, duygulu, hoşgörülü, istekli* gibi.
- İsimdeki anlamın belirttiği “yere ait olan, bir yörenin yerlisi olan” kişileri anlatmak için kelime yapar: *Antalyalı, batılı* gibi.

- İl, ilçe, devlet yani özel yer adı türettiği olmuştur: *Bayraklı, Osmanlı, Söğütlü...*
- Bir nesnesi, kavramı, aracı ya da varlığı olan kimse, anlamları vardır: *talipli, havuzlu, gamzeli, eyerli...*

+llk: Addan ad türeten en yaygın ek +lık ekidir. Anlam çeşitliliği de türettiği kelimeler de diğer eklere göre fazladır. Bunlar şöyledir:

- Belli bir varlığın bulunduğu “yer, alan” anlamında isimler türetir: *ateşlik, arılık, derslik, mezarlık* gibi.
- Kelimenin kökündeki anlama “aitlik, için olma” manası verir: *hediyelik, kışlık, yolluk* gibi.
- Çok sayıda alet, nesne anlamlı kelime türetir: *iğnelik, kalemlik, ekmeklik* gibi.
- Bir iş ya da meslekte “olma durumu, işi yapma durumu” anlamında kelimeler türemiştir: *şoförlük, çöpçülük, aşçılık* gibi.
- Dini, siyasi, felsefi bir düşünceye bağlı olma anlamlarında kelimeler yapmıştır: *varoluşçuluk, tanrıcılık, sağcılık, Müslümanlık...*
- Renk adlarına gelerek “o rengin durumunu alma” anlamı veren adlar türetir: *kızıllık, yeşillik, sarılık...*

En yaygın kullanılan anlamlar bunlardır. Bu anlamların dışında birçok kelime türettiği görülür. Dilimizde en çok kelime türeten ektir.

+mAn: Kelime köküne bir özelliği ya da durumu “fazla olan, özelliğe donanımlı kişi” anlamı verir: *şişman, uzman* gibi.

+msAr: Belli sıfatlara eklendiğinde kişide “davranış, ruhsal durum” anlamı verir: *karamsar, iyimser* gibi.

+msl: Ad kökenli kelimelere eklenip kelime köküne “yakın, gibi” anlamları verir: *sarımsı, ekşimsi* gibi. Bu ekin işlek türediği gözlemlenmiştir.

+mtırak: Yukarıdaki +msl ekiyle aynı anlamı verir. Kelime köküne “...gibi olan, ...yakın” anlamlarını vermiştir: *ekşimtirak, sarımtırak...*

+ncl: Sadece sayı adlarına gelerek derece anlamı verir: *beşinci, ikinci* gibi.

+sAl: Bu ek kelime köküne “ilgililik ya da bir şeye göre” anlamı verir. Türetim işlekliliği sık olan bir ektir. Buna rağmen anlam çeşitliliği azdır. Yazı dilindeki bazı örnekler: *anlamsal, dilsel, duygusal* gibi.

+sl: Türetim işlekliliği sık olan bir diğer ektir. Eski Türkçeden günümüze gelen +sı eki, anlam olarak “bir şeye benzeme, aynı türde olma” manaları verir: *kömürsü, masalsı, kemiksi* gibi.

+slz: Yoksunluk, eksiklik, olumsuzluk anlamları verir. Bu ek +lı ekinin olumsuz şeklidir. Bu nedenle işlek türeme gösterdiği görülür: *susuz, evsiz, süresiz* gibi.

+şln: Çoğunlukla renk adlarına gelerek “o renkte olan” anlamında benzeme bildirir: *sarışın, akşın.*

+tl/+tU: Korkmaz (2019) bu ek için ‘*elti, tortu, pırtı, pinti*’ kelimelerinde ‘aşağılama, küçük görme’ anlamlarında kelime yaptığı söyler. Kelime türetmede işlek bir ektir.

- o Genellikle ses bildiren yansıma sözcüklerden ses adı türetir: *fısıltı, çıtırıtı* gibi.
- +z: Bu ek sayı adlarına gelerek “birliktelik, toplu olma” anlamı verir: *beşiz, ikiz* gibi.

2. Fiilden Ad Türeten Ekler ve Anlam Özellikleri

Türkiye Türkçesindeki fiilden ad türeten ekler oldukça fazladır. Karşımıza çıkan ve aktif türeyen ekler şöyledir:

-A: Bu ek zarf-fiil eki olarak bilinir. Görev bakımından fiil köklerine gelerek sözcüğü adlaştırır. Yalnızca görev yönünden değil anlam yönünden de kalıcı değişim yaptığı gözlemlenmiştir.

- o *Çevre, doğa, yöre* örneklerinde “belli bir alan” anlamı verir.
- o *Oya, dize* gibi örneklerde ise eylemdeki hareketin sonucunda ortaya çıkan “durum” manası vardır.

-AcAk: Fiilimsi eklerinden biri olan -AcAk eki, kökle kaynaşarak kalıcı, yeni anlamlı kelimeler türetmiştir.

- o Fiilde ifade edilen hareketi yapmaya yarayan “nesne, alet” adı türetir: *delecek, oturacak, sıkacak* gibi.
- o Kelimenin kök ya da gövdesinde var olan anlama “bağlı olma” manasında yeni adlar türetmiştir: *yakacak, gelecek, yiyecek* gibi.

-Aç, -ç: Bu ek çoğunlukla alet, nesne anlamı veren kelimeler türetmiştir: *tutaç, ayraç, sayaç, yürüteç...*

-AgAn: Bir işin elverişli ve devam ettiğini anlatan kelimeler türetmiştir: *olağan, durağan, kayağan* gibi.

-Ak: Hâlâ işlek olan ve ad türeten eklerden biridir.

- o Kelime köküne “mekân” anlamı veren kelimeler yapmıştır: *barınak, tapınak* gibi.
- o Eylemin kökünde bildirilen iş, hareket, durum sonucunda oluşan nitelik anlamı verir: *korkak, atak, dönük, kokak, sarsak* gibi.
- o Çeşitli eylemleri gerçekleştirmeye yarayan “alet” anlamı vardır: *kapak, bıçak, orak, süzek* gibi.

-Al: Bu ek kelime türetmede işlek değildir. Karşımıza birkaç örnekte çıkmaktadır. Anlam olarak genel bir yargıda bulunmak zordur. Eleştirel kelimesinde “yaklaşım” anlamı vardır. Kural kelimesinde “bir şeyin kurulup tasarlanması” anlamı vardır.

-AlgA: Kelime yapmada aktif rol alan bir ek değildir. Karşımıza çıkan kelimelerde “mekân, alan, alet” anlamlarını aldığı görülmektedir. Örnekler: *konalgA, bitelge, çizelge*.

-Am: Bu ek için örnekler oldukça azdır. Karşılaştığımız örneklerden “*kuram, dizem, biçem*” gibi kelimelerde “bir işin sonucunda ortaya çıkan durum, olgu” anlamları vardır.

-AmAç: Birkaç örnekte görülür. “Az sayıda mekân ve aygıt adları bırakmış bir ektir.”(Banguoğlu, 2004, s.233) *Dönemeç, tutamaç* örneklerinde görülür.

-AmAk: “Bir işe veya bir yere tahsis, özgü, özgüleme anlamlarında kelimeler türetir.” (Zülfikar, 2012, s.426) *Basamak, kaçamak* gibi kalıcı adlar yapmıştır. Yeni kelime yapımında işlek değildir.

-An: Fiil kök ve gövdelerine eklenerek türeyen ortaç ekidir. Ortaç görevi dışında, anlam yönünden farklılık yarattığı adlar da türetmiştir. İşlek kelime türeten bir ektir. *Giren, koparan, bölen, doyan, kesen, diken, kardelen* gibi kelimelerde kalıcı adlar yapmıştır. Anlam olarak fiilin “hareketiyle bağlantılı, ilişkili olma” anlamında çoğunlukla terim niteliğinde adlar yapar.

-AnAk: Bu ek yazı dilimizde kelime türetmede işlek değildir. Türettiği birkaç kelime ve anlamları şöyledir:

- Eklendiği bazı fiillere “ devamlılık” anlamı verir. Bu anlama bağlı “*gelenek*” kelimesi türemiştir.
- Fiilin yaptığı işi anlatan bazı araç adı anlamında “*geçenek, itenek*” kelimelerini türetir.

-cA: Eylemde bildirilen iş sonucunda ortaya çıkan “durum” anlamı verir: *sakinca, izlenca, düşünce*.

-cAk: Fazla kelime türetmeyen bu ek, elimizdeki örnekler göre fiile “alet, nesne” anlamı vermiştir: *salıncak, emcek* gibi.

-nç: TDK sözlüğünde bu morfemi almış örneğe rastlamamaktayız. Eklendiği kelimeye belli bir eylemden doğan “durum” anlamı veren kelimeler türetmiştir: *korkunç, basınç, gülünç* gibi.

-DI: Bilinen (görülen) geçmiş zaman eki olan bu morfem fiil köklerine gelerek yapım eki fonksiyonunu üstlenir. Fiile müstakil anlamlar katar: *bindi*(destek), *uydu*(küçük gezegen) *ekti* (her yiyeceği canı çeken) gibi.

-Dik: Fiil kök ya da gövdesine gelerek sıfat-fiil fonksiyonundan farklı olarak kalıcı isim oluşturur. TDK’ye göre “*tanıdık*” kelimesi “tanışılıp konuşulan, bildik, tanış” anlamındadır. “*Bastık*” kelimesi ise “pestil” anlamındadır.

-GA: Yaygın kullanılan ve farklı anlamları bünyesinde barındıran bir ektir. Eklendiği fiile göre şu anlamları alır:

- Fiildeki işin sonucunda ortaya çıkan olayı anlatan isimler türetir: *bildirge, yönerge, gösterge, belirtke* gibi.
- Alet anlamında bazı kelimeler yapar: *duyurga, süpürge* gibi.
- Belli bir alanı anlatan adlar yapar: *bölge, yörunge*...

-gAç: Türetim işlekleği fazla olan bir ektir. “-ge ekinin –eç küçültme ekiyle uzatılmış hâli olabilir.” (Banguoğlu, 2015, s.239) Ekin kökeni değil, anlam özelliklerini belirlediğimiz için şunları söyleyebiliriz:

- Bir işi yapmaya yarayan gereç anlamı vardır: *çevirgeç, delgeç*...
- Kişinin eyleminden doğan “davranış biçimi” anlamında adlar türetmiştir: *utangaç* gibi.

-GAN: Sözlükte oldukça fazla kelime türettiği görülen Eski Türkçedeki sıfat-fiil ekinin, günümüzde kalıcı ad yapan ekidir. Fiildeki anlama bağlı olarak belli bir duygu durumu ya da davranışı anlatan adlar türetmiştir: *utangan, üşengen, çekingen* gibi.

-GI: Bu ek inşek kullanıldığı görülmektedir.

- Eylemin bildirdiği hareketin yapılması sonucunda ortaya çıkan “nesne” anlamını verir: *sürgü, kısı, silgi...*
- *sezgi, tutku, kaygı* gibi kelimelerde “duygu” anlamı vermiştir.

-GIÇ: Anlam olarak –gaç ekiyle benzer şeyleri ifade eder. İnşek kullanılır.

- Kelimeye “alet” anlamı vermiştir: *ezgiç, kazgıç, delgiç* gibi.
- “*yargıç, dalgıç, sorguç*” kelimelerinde “meslek” bildirme anlamı vardır.
- “*bilgiç*” kelimesinde şahsi bir nitelik anlamı verir.

-GİN/GUN: Bu ek, fiil kökünde kuvvetlendirme bildiren adlar türetir. Anlam sahası az iken türemesi inşek olan bir ektir.

- Bu adlar genellikle insan davranışının aldığı “vaziyet” anlamındadır: *küskün, bitkin, dalgın* gibi.
- “*soygun, sürgün, olgun*” gibi kelimelerde “eylemin işi sonucunda oluşan durum” anlamı vardır.

-I: Türetme işlekliliği fazla olan bir ektir. Bu ekin yaygın olarak kelimeye kattığı anlamlar şunlardır:

- Eylemde belirtilen işle birlikte meydana gelen kavram adı yapar: *tasarı, öğreti, söyleşi, ölçü, sayı...*
- Çok sayıda sezgi bildiren soyut anlamlı kelimeler türetir: *yeti, sızı, sezi, öngörü...*
- Çeşitli alet ve kavram adı yaptığı olmuştur: *soku, tartı...*

-ICI: Fiil kök ya da gövdelerinden kelime yapmada aktif olan eklerimizden biridir. Türetim işlekliliği sık olmakla birlikte anlam çeşitliliğine de sahiptir.

- Fiil kök ya da gövdelerine gelerek meslek adı oluşturur (Korkmaz, 2019; Banguoğlu, 2015). Örnek: *dağıtıcı, derleyici, boyayıcı, çevirici...*
- Kimi fiillerde eylemdeki durumu gerçekleştiren nesne ve madde adları türetir: *çırpıcı, onarıcı, söndürücü...*
- Fiilde bildirilen işi düzenli olarak yapıp alışkanlık durumuna getiren “kimse” anlamı vardır: *dalıcı, atıcı, binici, içici...*
- Eylemde bildirilen anlama bağlı nitelik bildirir: *sömürücü, sinirlendirici, sürükleyici...*

-İK/-UK: Kelime türetmede oldukça inşek bir ekidir. Eklendiği fiil tabanlı sözcükten birçok ad ve önad türetmiştir. Kelimeye kazandırdığı bazı anlamlar şunlardır:

- Fiilde bildirilen işin sonucunu anlatan bir şeyin “durumu, şekli” anlamında adlar türetir: *kızarık, buruşuk, püskürük, delik, kırık...*
- Bir kişinin davranışı sonucunda ortaya çıkan “ifade” anlamında kelimeler türetmiştir: *tutuk, üşütük, sapık...*
- Fiildeki harekete bağlı olarak belli bir “ürün, nesne, alet” adı anlamında kelimeler türetir: *oluk, kayık...*

-III/-UIU: İşlek bir ektir. Fiildeki hareketi özellik olarak “bulundurma, olma” anlamı veren kelimeler yapmıştır: *asılı, yatılı, yapılı* gibi.

-m, -(I)m: Bu ek de –IcI, –Ik, –I eki gibi üretken yapıya sahip bir ektir. Fiilde hem görev değişikliği hem anlam değişikliği yapan bu ekin, tespit edilen en yaygın anlamı şudur:

- Eylemde ifade edilen anlamın sonucunda meydana gelen olguyu anlatan adlar türetir: *yıkım, doğum, çözüm, geçim...*

-mA: Türetim işlekliliği en sık olan ektir. İsim fiil ekidir. Fakat yapım eki fonksiyonu olarak kullanıldığında kalıcı ad oluşturur.

- Öncelikle yazı dilimizde isim fiil görevinde “bir işin olması” anlamını veren pek çok ad türetmiştir. Bunlardan bazıları “*içme, kaçma, görme* vd.” gibi kelimelerdir. Bunun gibi birçok fiile eklenerek isim görevinde kelime yapabilmektedir.
- Kalıcı ad yapmada en belirgin örneği yemek adları oluşturur: *oturتما, sarma, ezme* gibi.
- Çeşitli eşya, nesne veya ürün adı yapar: *uçurtma, süsleme, dokuma, örme, kazma...*

Bunlar haricinde terim anlamlı kelimeler de oldukça yoğunluktadır. Ancak yazı dilinde en çok isim fiil olarak türediği gözlemlenmiştir.

-mAcA: Birleşik ek olduğu düşünülen bu ek, yoğun olarak fiildeki hareketten “oyunan oyun” adı anlamında kelimeler türetmiştir (Korkmaz, 2019).Örneğin: *bilmece, şaşırtmaca, kapmaca* gibi.

- Bunun haricinde kelime kökünün bildirdiği anlamla ilişkili “yapma işi” anlamında isimler türetmiştir: *uydurmaca, kurmaca, sormaca* gibi.

-mAç: Bu ek aslında –baç şeklinde kelimeler türetmiştir. “Dönüslü çatı eki olan –n’den sonra –meç eki benzeşme kuralına göre –baç olmuştur.” (Hatipoğlu, 1974, s.35)

- Çocuk oyunu adı anlamında “*atlambaç, saklambaç*” adlarını türetmiştir.
- Kelime yapımını yaygınlaştırmak için “*almaç, kurutmaç*” örneklerinde araç anlamı verirken “*ovmaç, bulamaç*” gibi örneklerde ise “yemek” anlamı vermiştir. Ancak örnekleri kısıtlı sayıda kalmıştır.

-mAk: Diğer isim-fiil ekleri gibi bu ek de çok sayıda fiil tabanına eklenerek isim-fiil görevinde kelimeler türetebilmektedir. Anlam yönünde kalıcı değişiklik yaptığı birkaç örneğe rastlamaktayız. Bu örneklerden “*uçmak, ilmek, yaşmak*” gibi kelimelerde “belli bir ürün, gereç” anlamında türemiş kelime yapmıştır.

-mAlI: Birleşik bir ektir. Fiil kök ve gövdelerine eklenerek işin oluş şeklini anlatan adlar türetmiştir: *vurmalı, üfleli* gibi.

-mAn: Az sayıda kelime türetmiştir. Kelime tabanına “kimse” anlamını verir: *eleştirmen* “eleştiri yapan kimse”, *seçmen* “seçim yapan kimse” gibi.

-mAz: Fiili adlaştıran ortaç eklerinden biridir. Sıfat- fiil işlevinde birçok kelime türetmiştir. Bunun dışında kalıcı ad türetmiştir: *tükenmez, yaramaz, varyemez, vurdumduymaz* gibi.

-miş/-muş: Yine bir sıfat-fiil ekidir. Bu ek de diğer fiilimsi ekleri gibi kendi görevi dışına taşıp yapım eki fonksiyonunda kalıcı anlam değişikliği yapmıştır. *Dolmuş* kelimesinde “araç” anlamı vardır. *Yemiş* kelimesinde “yiyecek adı” anlamında, *ermiş (adam)* kelimesinde ise “kişi” anlamı vardır.

-n, (I)n: Fiil kök ve gövdelerine eklenerek çeşitli anlamlarda kelimeler türetmiştir.

- Fiildeki işin sonucunda oluşan maddi öge anlamı vardır: *yayın, basın, yağın* gibi.
- *Gelin* ve *sayın* gibi kelimelerde ise kendine has farklı anlamlara bürünmüştür. *Gelin* “yeni evlenmiş kadın” anlamında, *sayın* “saygı belirtisi olarak kullanılan söz” anlamları vardır.

-tl-tU: Türetme işlevi fazla olan bir ektir.

- Anlam olarak “fiildeki hareketin gerçekleşmesiyle meydana gelen olay” manası vardır: *ağlatı, görüntü, kabartı*.
- Hisleri belirten “*daraltı, sıkıntı, bunaltı, üzüntü*” gibi isimler de türetmekte elverişlidir.

-r (A)r, (I)r: Fiildeki hareketi ya da oluşu adlaştıran sıfat-fiil ekidir. İşlek bir yapısı vardır. Sözlük değerinde kalıcı adlar türetir.

- Eylem tabanlı kelimedenden eşya, nesne anlamlarında kelime türetir: *keser, bilgisayar...*
- Ticaretle ilgili maddi kavramları anlatan “*eder, tutar, gelir*” kelimelerini türetmiştir.
- Fiildeki hareketin sonucunda ortaya çıkan vaziyeti anlatan isimler yapmıştır: *göçer, bilir* gibi.

-sAl: Fiil köküyle “alakalı olma, bağlantılı olma” anlamı veren kelimeler yapmıştır: *işitsel, uysal* gibi.

-(I)ş/(U)ş: İsim fiil eklerinden bir diğeridir. Bu işlevde fiile eklenerek işlek kelime türeten bir ektir. Bu işlevinin dışında kalıcı ad yapma niteliğinde kelimeler türetmiştir: *tanış, buluş, çekiliş, görüş* gibi. Bu kelimelerde fiilin anlamıyla “ilgili olma” manası vardır.

-t, (I)t/(U)t: Anlam çeşitliliği az ancak türeme işlekliliği fazla olan bir ektir.

- Fiilin bildirdiği işin gerçekleşmesine vesile olan “araç, nesne” anlamı verir: *taşıt, yakıt*.
- Eylemde bildirilen işin sonucunda ortaya çıkan “ürün” anlamı vardır: *dikit, yapıt* gibi.

3. Addan Fiil Türeten Ekler ve Anlam Özellikleri

Bu gruptaki ekler, ad türeten ekler göre daha azdır. “Addan fiil türeten bu eklerin en önemli özellikleri, eklendikleri ad kök ve gövdelerini ‘olma, oluş bildirme’, ‘yapma, yapış bildirme’ özelliğinde birer fiile dönüştürmeleridir.” (Korkmaz, 2019, s.172) Ergin’e göre (1972), bu ekler için yalnızca “yapma ve olma” bildirdiğini, bunların anlam ile ilgili özel işlevi olmadığını söyler. Ancak biz yine de kelime kök ve gövdesinde fark

yarattığı için bu ekleri ele alıp açıklamaya çalışacağız. Dilimizde canlılığını yitirmemiş, karşımıza çıkan ekler şunlardır:

+A-: Bu ek ad köklü kelimeye bağlı olarak “gerçekleştirme, yapma” anlamı verir: *kınamak, dilemek* gibi.

- Ayrıca bazı örneklerde; isimdeki anlamın kendi kendine gerçekleşmesi, akışında olması anlamı vardır: *kocamak, uzamak* gibi.

+Al-: İşlek olmayan bir ektir. Geçmişten günümüze aktarıldığı görülmektedir. İsim, hareket biçimini gerçekleştirmesiyle fiile dönüşür. “*azalmak*” örneğinde az durumuna gelmek anlamı vardır.

+An-: Bu ekin kökle iyice kaynaştığı görülür. Kelime ayrımı yapmada ve anlamlandırmada zorlanmaktayız: *beğenmek* gibi.

+Ar-: Genellikle renk soylu isimlere gelerek “renge dönüşme” anlamı verir: *morarmak, yeşermek*.

+At-: Birleşik bir ek olduğu düşünülmektedir. Anlam olarak “yapma” ifade eden kelimeler türetir. +A- ekiyle fiilden ettirgen fiiller türeten –t- ekinin kaynaşmasıyla oluşmuştur.” (Korkmaz, 2019, s.174) Karşılaşılan örnekler: *öğretmek, düzetmek* gibi. Bu örneklerde kelime kökündeki isme “olma, gerçekleşme” anlamı vermiştir.

+dA-: Çoğunlukla yansıma bildiren adlara gelerek “olma” anlamı veren fiiller türetmiştir: *ışıldamak, kıvıldamak* gibi.

+(l)k-: Ad soylu kökteki anlamın fiile uyarlayarak kelime türetme işlemini yapar. Bu ek genellikle kelimeye “olma” anlamı verir: *gecikmek...*

+kır-/+kUr-: Yansıma seslerden “insan davranışı” anlamında fiiller türetir: *püskürmek, haykırmak...*

+l-: Ad köklerine eklenerek “şekline gelmek, durumunda olmak” anlamlarında fiiller türetmiştir: *kocalmak, incelmek* gibi.

+lA-: Addan fiil türetme eklerinden en yaygın kullanılan ektir. Bazı anlamları şöyledir:

- İsmi anlamına bağlı olarak, isimdeki ifade edilen durumu “hareket olarak gerçekleştirme” anlamı vardır: *hazırlamak, temizlemek, bağlamak* gibi.
- Zaman bildiren adlara eklenerek “yapma” anlamı verir: *gecelemek...*
- İsmi anlamını “araç olarak kullanarak eylemi gerçekleştirme” manası vermiştir: *kılıçlamak, rendelemek* gibi.

+lAn-: Bu ek de yukarıdaki +lA- eki gibi işlektir. İsmi belirttiği özelliğe “sahip olma, kendisinde bulundurma, donanma” anlamında fiiller türetmiştir: *dertlenmek, kanatlanmak, paralanmak* gibi.

+lAş-: “Birleşik bir ektir. Dönüştürme ve işteşlik eki olan –ş ekiyle kaynaşmıştır.” (Korkmaz, 2019, s.178) Bu özelliğe bağlı olarak “bir işin karşılıklı yapılması, dönüşmesi” anlamlarında fiiller türetmiştir: *irileşmek, haberleşmek* bunlardan bazılarıdır.

+msA-: Ad soylu kelimelere eklenerek “öyle görmek” anlamında kelimeler türetmiştir: *benimsemek, çoğumsamak...*

+(ı)r: Ad soylu sözcüklerin belirttiği anlama “gerçekleştirme” manası verir: *delirmek, öğürmek* gibi.

+sA- İşlek bir ektir. Eklendiği sözcüğe “istek duymak, öyle farz etmek” anlamlarını vermiştir: *garipsemek, boğasamak...*

4. Fiilden Fiil Türeten Ekler ve Anlam Özellikleri

Fiilden fiil türetme ekleri, fiil köklü tüm kelimelere eklenerek türetme yapabilir. Yalnız aralarından bazıları canlılığını kaybettiği için Türkiye Türkçesinde örnekleri çok azdır. Giriş bölümünde de bahsettiğimiz çatı ekleri bu kategoride incelenmektedir. Çatı ekleri kelimedeki görev değişikliği yaptığı için türemiş kelime yaptığı söylenebilir. Ancak anlamsal yönden değişim yapmayan çatı eklerine bir yaklaşım getiremeyiz. Bu nedenle bu eklerle kısaca değinmeyi doğru bulduk.

Tartışmalı bir konu olan çatı eklerinden bazıları kalıcı anlam değişikliği yapmıştır. Korkmaz (2019), kaynağında bu örneklere yer verir. Örneklerde ek ve kök iyice kaynaştığı için tahlil etmek zorlaşmakta ve anlamı açıklanamamaktadır. Tespit edip incelediğimiz bazı ekler şunlardır:

-A-: Örnekleri azdır. Aktif olarak türeme yapan bir ek değildir. Eklendiği kelimenin kökünü kuvvetlendirme anlamı vardır. “Fiilde pekiştirme işlevindedir.” (Korkmaz, 2019, s.181) *Tıkamak* örneğinde olduğu gibi fiilin kökünde büyük bir anlam değişikliği yapmamış, fiili kuvvetlendirmiştir.

-AkIA- İsim yapan –ak eki ile fiil yapan –la ekinin birleşmesiyle oluştuğu görülmektedir. Bir işin sürekliliği anlamı vardır: *didikleme, duraklamak...*

-AIA- “-AIA eki, fiilden ad türeten –g ekinin düşmesi ve geride kalan bağlantı ünlüsünün +IA- ekiyle birleşip kaynaşmasından oluşmuş olabilir.” (Korkmaz, 2019, s.182) Fiil türeten ekler arasında kolay türeyebilen bir ektir. Yukarıdaki –AkIA- eki gibi aynı anlam özelliğine sahiptir. Süreklilik ve devamlılık bildirir: *kovalamak...*

-Ar- Bu ek, ettirgenlik ekidir. Anlam olarak “sebepl olmak, aracı olmak” manasında fiiller türetir: *koparmak, çalarmak* gibi. Bir işe “etki eden” anlamı vardır. Kelimenin anlamında köklü bir değişiklik yapmaz.

-Dir- -Ar- eki gibi bu da ettirgenlik eklerinden biridir. Fiilde belirtilen hareketi “bir başkasının yapmasını sağlama, neden olma” anlamlarını verir. Ancak bu anlam kelimenin kökünde büyük bir anlam değişimi yaratmaz: *öptürmek, çaldırmak, bildirmek* gibi örneklerde görülür.

-I--a- eki gibi kuvvetlendirme yapar. Örnekleri azdır. Bazı kelimelerde kökle kaynaşmış olduğu için parçalara ayırmada zorluk çekilmektedir. Sürmek = *Sürümek* örneğinde görüldüğü gibi anlama kuvvetlendirme katar.

-k- Birkaç örnekte karşımıza çıkmaktadır. Fiildeki işin anlamına “kuvvetlendirme” manası verir: *silmek, sarkmak* gibi.

-(I)l-: Edilgenlik çatı ekidir. Bu işlevde fiiller türetir. Anlam olarak “*yapılma, edilme*” anlamları verir (Korkmaz, 2019). “*açılmak, yazılmak*” örneklerinde de görüldüğü gibi kelimenin özne-nesne ilişkisinde fark yaratmaktadır. Anlam olarak aynıdır. Yalnızca başkası tarafından “yapılma” anlamını verir.

-mAIA-: Fiilden fiil türeten birleşik eklerden biridir. Bir işin “devamlı” olmasını anlatan fiiller türetir: *sürmelemek, sarmalamak*...

-n-/ -(I)n-: Çatı eklerinden dönüşlülük ekidir. Yapılan işin yapana dönmesi anlamında fiiller türetmiştir: *giyinmek, sürünmek* gibi.

- “-n- eki, geçişsiz fiil kök ve gövdelerinden pekiştirme ya da tekrarlama anlamında dönüşlü fiiller türetir.”(Korkmaz, 2019, s.185)*Sızlanmak, kaçınmak* örneklerinde bu özellik görülür.

-p-: “*Serpmek, kırpmak*” fiillerinde –p morfemi işin eşit bir şekilde, homojen olarak gerçekleşmesi anlamını katmıştır.

-(I)r-: Ettirgenlik eklerinden bir diğeri –ır- ekidir. Fiile ettirgen manada, bir işi “yapma” anlamları verir: *kaçırmak* gibi.

- Bu ek ettirgenlik özelliğinin dışında, fiil kökünde anlamsal değişik meydana getirmiştir.
- *Aşırmak* (bir şeyi çalmak), *uyarmak* (birini ikaz etmek) gibi kelimelerde, fiilin kökündeki anlamı tamamen değiştirmiştir. Bu gibi kelimelerde genel bir anlam yorumu yapmak zordur. Anamlarda fiilin kök ve gövdesine göre kendine has değişiklik görülür.

-(I)ş-: İşteş çatılı bir ektir. Bu görevde oldukça işlek kelime türetmiştir.

- Bir işi “beraber ya da karşılıklı” yapma anlamı vardır: *bakışmak, dövüşmek, ağlaşmak* gibi.
- Fiil kökündeki hareketin “kendiliğinden gerçekleşmesi” anlamlarında da kelimeler yapmıştır: *depreşmek, dönüşmek* gibi.

-(I)ştir-: Fiildeki hareketin yapılmasını anlatan ve anlam çeşitliliği az olan bir ektir. “*ovuşturmak, kırpıştırmak*” örneklerinde ise “bir işi yapmaya devam etme” anlamı vardır.

-t-, -(I)t-: Çatı ekleri arasında ettirgenlik bildiren ektir.

- Fiildeki hareket gerçekleşirken “bir başkasına yaptırma, oldurma, başkasının yapmasını sağlama” anlamlarını çağırıştırır: *boyatmak, saklatmak* gibi.
- Bazı kelimelerde dönüşlülük görevinde kelimeler yapmıştır. Bu kelimelerde işin yapan kişiye dönmesi anlamı vardır: *üşütmek* gibi.
- *Berkitmek, ısıtmak* gibi bazı kelimelerde kalıcı anlam değişikliği yaptığı görülür. Bu kelimelerde daha çok “kuvvetlendirme” anlamı sezilmektedir.

5. Sonuç

Türkiye Türkçesi yapı ve içerik bakımından oldukça zengin bir dildir. Bunun en büyük ispatlarından biri çalışmamızda incelediğimiz eklerin işlevi ve kelimeye kattığı anlamlardır. Sondan eklemeli bir dil olan Türkçede kelime türetmede en sık kullanılan

yöntem, kelime kök ya da gövdelerine yapım eki getirilmesidir. Bu ekler, kelimedede hem anlamsal hem görevsel değişiklik yapar. Çalışmamızın konusu anlam olduğu için bu ekleri anlam yönünden incelemeye çalıştık. Bunun sonucunda şunları tespit ettik:

- 1) *Türkçe Sözlük*'te yapım eki almış sözcükler incelendiğinde addan ad ve fiilden ad yapım ekinin daha sık türeme yaptığı gözlemlenmiştir. Buna göre:
 - Addan ad yapım ekleri arasında hem anlam çeşitliliği hem de türetim işlekliliği fazla olan ekler: +CA, +CI, +CIk, +II, +IIK ekleridir. TDK sözlükte gözlemlenen +CA morfemi 6, +CI 4, +CIk 6, +II 5, +IIk 6 farklı anlam kazanmıştır. Anlam çeşitliliği az olup sözlükte işlekliliği fazla olan ekler ise: +CII, +DAŞ, +(E/I)I, +giller, +IA, +mSI, +sAI, +sl, +slz, +tl ekleridir. Bu ekler kelimeye en fazla 2 farklı anlam katmıştır. Addan ad yapan yapım ekleri arasında anlam çeşitliliği fazla olup türetim işlekliliği az olan bir eke rastlanmamıştır. Kaynakçada belirtilen gramer kitaplarında geçen anlamlar dışında bizim tespit ettiğimiz şu anlamlar vardır:
 - –clk morfeminin “bademcik, elmacık” gibi kelimelerde insan anatomisiyle ilgili terim yaptığı, “daracık, birazcık” örneklerinde pekiştirme anlamı kattığı, “maymuncuk” kelimesinde müstakil bir anlam oluşturduğu, “kızılıcak” örneğinde benzetme yoluyla kelime türettiği, “öpücük, gülücük” örneklerinde ise eyleme kısa süreli, hafif, abartılmadan gerçekleşme anlamını kazandırdığı belirlenmiştir.
 - +An ekiyle türetilen *sapan* kelimesi, iki ucu ip, ortası örme şeklinde olan bir alettir. Burada dikkat çeken gövde kısmından ayrılan iki farklı parçanın adeta gövdenin yavrularını andırmasıdır. Bu benzetmeden yola çıkarak *sapan* kelimesindeki –An biçimbiriminin küçültme anlamını tespit ettik.
 - +cII ekinin kelimeye “evrimsel süreç içerisinde canlıların yaşam tarzlarına göre doğal olarak biçimlenen yeme-içme şekilleri ve habitat” anlamı kattığı sonucuna ulaştık.
 - +Giller morfeminde “aynı türden olma, topluluk” anlamı bulunmuştur.
 - Fiilden ad türeten ekler arasında hem anlam çeşitliliği hem de türetim işlekliliği fazla olan ekler: -Ak, -GA, -GIç, -I, -Icl, -(I)k, -mA, -r -(A)r/(I)r ekleridir. -Ak 3, -GA 3, -GIç 3, -I 3, -Icl 4, -Ik 3, -mA 3, -r -(A)r/(I)r 3 farklı anlam katmıştır. Sözcüğe kattığı anlam az iken türettiği kelime sayısı fazla olan fiilden ad yapım ekleri ise şunlardır: -An, -GAç, -GAn, -GI, -GIn, -III, -m -(I)m, -mAcA, -mAz, -tl, -t -(I/U)t, -Iş ekleridir. Yine gramer kitaplarından farklı olarak tespit ettiğimiz anlamlar şöyledir:
 - -GA morfeminin “bölge, yörunge” kelimelerinde tespit ettiğimiz anlamı belli bir alan, yerdir.
 - -GIç eki “dalgiç” kelimesine “meslek” anlamı kazandırmıştır.
 - -I eki çeşitli alet- araç anlamlarında “tartı, soku” gibi kelimeler türetmiştir. Aynı zamanda bir işin sonucunda meydana gelen kavram anlamında “tasarı, öğreti” gibi adlar türetmiştir. “bilgiç” kelimesinde bir nitelikten fazla bulundurma anlamı vardır.
 - -IcI ekinde farklı olarak “eylemde bildirilen anlama bağlı nitelik” anlamında “sinirlendirici, sömürücü” gibi kelimelerin türediği tespit edilmiştir.

- -(I)k ekinin türetmiş olduğu “kızarık, delik” gibi örneklerde “bir işin sonucunda ortaya çıkan durum, şekil” anlamını kazanmıştır.
 - -r -(A/I)r morfeminde sözcüğe “ticaretle ilgili maddi kavram” anlamı vermiştir: eder, tutar gibi.
- 2)** Fiil türeten yapım eklerinin gerek anlam gerekse işleklik yönünden ad yapım eklerinden daha az olduğu görülmektedir. Yapılan inceleme sonucunda:
- Addan fiil yapım ekleri fiilden fiil yapım eklerine kıyasla sözcüğe daha belirgin anlam kazandırdığı için bu eklerin sözcüğe kattığı anlamları kategorize etmek daha kolaydır. Hem kelimenin işlevini hem de anlamını değiştirdiği görülmektedir. Buna göre +IA- eki diğer addan fiil türeten eklerle göre gerek anlam çeşitliliği gerekse işlekliliği fazla olan bir morfemdir. Bu ekin 3 farklı anlamı tespit edilmiştir. *Türkçe Sözlük*'te örneği bol olan işlek ekler ise “ +IAş-, +IAAn-, +sE-” ekleridir. Bu morfemler kelimeye çoğunlukla tek anlam kazandırmıştır. Kaynakçada belirtilen gramer kitaplarında ifade edilen anlamdan farklı olarak +IA- ekinin “kökteki ismi aracı kılarak fiili gerçekleştirme” anlamı tespit edilmiştir: *rendelemek* gibi.
 - Fiilden fiil türeten yapım ekleri arasında anlam çeşitliliği fazla olan ek belirlenememiştir. Bu grupta bulunan ekler çoğunlukla tek anlama sahip kelimeler türetmiştir. İşlekliliği fazla olan ekler ise çatı ekleri (-dır-, -(I)t-, -(I)ş-, -(I)n-, -(I)r-) ve -AlA-, -AkIA- ekleridir. Kaynakçada belirtilen gramer kitaplarının tespit ettiği anlamlardan farklı olarak -p ekinin “serpmek, kırmak” kelimelerine “işin eşit şekilde, homojen olarak gerçekleşmesi” anlamı vardır.
- 3)** İncelemede fiilden fiil türeten ekler arasında bulunan çatı ekleri -Ar-, -Dir-, (I)l-, -(I)n-, -(I)r-, -(I)ş- ve -t-/(I)t ekleridir. Bu ekler, fiilde özne ve nesneye göre farklılıklar oluşmasını sağlar. Kelimenin kökünde bütünüyle anlamsal bir değişiklik yapmaz. Eylemin bildirdiği işe “yapma, yapılma, yaptırma” gibi anlamlar verir. Bu ek klasik gramer kitaplarında yapım eki fonksiyonunda geçtiği için çalışmamızda ele alınmıştır. Ancak anlamsal olarak sınırlama gösterdiği tespit edilmiştir. Bunun dışında “aşırma, uyarmak” gibi bazı kelimelerde çatı ekinin (-Ir-) anlamda köklü bir değişiklik yaptığı görülmektedir. Ancak ek, bu ve benzeri kelimelere müstakil bir anlam verdiği için genel bir yorum yapmanın zor olduğu görülüyor. Ayrıca bunun gibi bazı kelimelerde ise ek ve kökü iyice kaynaştığından eki ayırt etmek zordur.
- 4)** *Türkçe Sözlük*'te ele alınan kelimelerde gözlemlenen ve işlekliliğinin fazla olduğu saptanan eylemsi eklerinde şöyle bir sonuca ulaşılmıştır: Sözlükte sıkça kullanılan “-A, -AcAk, -An, -Dik, -GAn (Eski Türkçede), -mA, -mAk, -mAz, -mİş, -r -(A/I)r, - (I)ş” ekleri fiili adlaştırmak kelimenin fonksiyonunda değişiklik yapar. Bu görevi ile sözlükte oldukça fazla kelime türetmiştir. Anlam olarak değişim yarattığı örneklerde ise kalıcı ad niteliğinde kelimeler yapmıştır. Buralarda “ilgili olma, araç-gereç ve yemek adları” anlamlarının çoğunlukta olduğu saptanmıştır.

Kaynakça

- Akdemir, Y., İşi, H. (2017). Çekim Ekinden Yapım Ekine +CA. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. Cilt: 10, Sayı: 48, Şubat.
- Aksan, D. (1990). Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim, Ankara: TDK Yayınları.
- Banguoğlu, T. (2015). Türkçenin Grameri. (10. Basım). TDK Yayınları.
- Boz, E. (2015). Türkiye Türkçesi Biçimsel ve Anlamsal İşlevli Biçim Bilgisi (Tasnif Denemesi). (4. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Clauson, S. G. (1972). An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth- Century Turkish, London: Oxford University Press.
- Delice, H. İ. (2000). Türk Dilinde İşlevsel Ek Tasnifi Denemesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 221-235.
- Eker, S. (2015). Çağdaş Türk Dili. (9. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (2017). Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ergin, M. (2-019). Türk Dil Bilgisi. (1. Baskı). İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- _____.(1972) Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Minnetoğlu Yayınları.
- Erol, H. (2014). Eski Türkçeden Eski Anadolu Türkçesine Anlam Değişmeleri. TDK Yayınları.
- Gencan, T. N. (1972). Dilbilgisi. Ankara: TDK Yayınları.
- Hatipoğlu, V.(1974). Türkçenin Ekleri. Ankara: TDK Yayınları.
- Hengirmen, M. (2006). Türkçe Temel Dil Bilgisi. (5. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Kara, F. (2007). Yapım Eki İşlevinde Olmayan Eklerden Bazıları”, Uluslararası Türklük Bilgisi Sempozyumu (25-27 Nisan 2007) Bildiriler-2 (K-Z), Mega Ofset Matbaası, Erzurum, 2009, 565- 576.
- Korkmaz, Z. (1960). Türkçede Ek Yığılması Olaylarının Meydana Gelişi Üzerine. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten 1960, Ankara: TDK Yayınları.
- _____(2019). Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi). Ankara: TDK yayınları.
- Türkçe Sözlük. (2011). Ankara: TDK Yayınları.
- Turan, Z. (2000). Türkçenin Yapım ve Çekim Düzeninde Yer Alan Eklerin Sınıflandırılması Nasıl Olmalıdır?. *Uluslararası Türk Dili Kurultayı*, 25-29.
- Vardar, B. (1998). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, İstanbul: ABC Kitabevi.
- Zülfikar, H. (2012). Terim Çalışmalarına Katkılar –emek (-emek) Eki. *Türk Dili*, CII, S. 726, 419-427.